



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

FRANCISCA CÁSSIA LEAL ARAÚJO

**CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA BNCC DA EDUCAÇÃO
INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2024

Francisca Cássia Leal Araújo

**Currículo por competências: uma análise da BNCC da educação infantil a partir da
pedagogia histórico-crítica**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins para obtenção do título de licenciado (a) em Pedagogia.

Orientador (a): Dra. Luciane Silva de Souza

Miracema do Tocantins, TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

A663c Araújo, Francisca Cássia Leal.
 Currículo por competências: uma análise da BNCC da educação infantil a partir da pedagogia histórico-crítica. / Francisca Cássia Leal Araújo. – Miracema, TO, 2024.
 38 f.

 Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitario de Miracema - Curso de Pedagogia, 2024.
 Orientadora : Luciane Silva de Souza

 1. Educação infantil. 2. Currículo. 3. BNCC. 4. Pedagogia histórico-crítica.
I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANCISCA CÁSSIA LEAL ARAÚJO

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA BNCC DA EDUCAÇÃO
INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, Curso de Pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 12/ 09 / 2024

Banca Examinadora

Prof. Dra Luciane Silva de Souza – Orientadora - UFT.

Prof. Dr. Márcio Bernardes de Carvalho – Examinador - UFT

Prof. Esp. Letícia Apoliana – Examinadora – SRE/Miracema

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que esteve comigo em todos os momentos e sabe das minhas dificuldades, e que me deu forças para superar todos os obstáculos e desafios no decorrer do curso. A minha família que sempre me apoiou e sempre ficaram orgulhosos de mim, como também a minha irmã Márcia Rita Leal Araújo que me incentivou, e quando preciso me deu sermão para que eu não desistisse diante das dificuldades em que coloquei no início.

E ao meu companheiro Douglas Silva Glória que por muitas vezes me ajudou no que podia, e pode compreender os momentos de aflições e cansaços, e sempre me apoiou em todo tempo e acreditou no meu potencial.

Aos meus colegas de turma muito obrigada, sempre estiveram dispostos dentro da sua realidade a ajudar nas dificuldades em realizar trabalhos e entender conteúdo.

RESUMO

O presente trabalho tem como fundamento o currículo da educação infantil e entende esta etapa como aquela em que as crianças saem do convívio direto com a família e passam a conviver, participar e socializar com crianças e adultos, em uma instituição de educação infantil, numa perspectiva que se estrutura no educar e do cuidar. No entanto, embasados na Currículo por competências, busca-se responder ao questionamento: Como o currículo por competências fundamenta o currículo da Educação Infantil na BNCC? E, como questionamento subsidiário: Que impactos isso pode trazer para as crianças da classe trabalhadora? Esta pesquisa tem por objetivo geral observar a presença da concepção da pedagogia das competências nos documentos oficiais sobre o currículo da Educação Infantil, particularmente, na BNCC com contribuições de alguns autores como Saviani e Vigotski. A pesquisa é bibliográfica e abordagem qualitativa, que foi realizada por meio de livros, artigos e documentos oficiais, o estudo deste tema possibilitou observar a presença da organização do currículo da educação infantil numa perspectiva do Currículo por competência, o que impacta não apenas nas práticas pedagógicas dentro da escola, mas na formação humana desta criança, especialmente daquelas que são filhos e filhas da classe trabalhadora.

Palavras-Chave: Educar. Cuidar. Currículo. Aprendizagens.

ABSTRACT

The present work is based on the early childhood education curriculum and understands this stage as one in which children leave direct contact with their families and begin to live, participate and socialize with children and adults, in an early childhood education institution, from a perspective which is structured around educating and caring. However, based on the Competency Curriculum, we seek to answer the question: How does the Competency Curriculum support the Early Childhood Education curriculum at BNCC? And, as a subsidiary question: What impacts could this have on working class children? This research has the general objective of observing the presence of the concept of competency pedagogy in official documents on the Early Childhood Education curriculum, particularly in the BNCC with contributions from some authors such as Saviani and Vigotski. The research is bibliographic and has a qualitative approach, which was carried out through books, articles and official documents. The study of this topic made it possible to observe the presence of the organization of the early childhood education curriculum from a Competency-based Curriculum perspective, which impacts not only on practices pedagogical aspects within the school, but in the human formation of this child, especially those who are sons and daughters of the working class.

Keywords: Educate. Care. Curriculum. Learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
1.1	Problema de pesquisa.....	07
1.2	Justificativa	09
1.3	Objetivos.....	09
1.3.1	Objetivo Geral	09
1.3.2	Objetivos Específicos	09
1.4	Metodologia.....	09
1.5	Estrutura da monografia	10
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA	11
2.1	O saber sistematizado: conhecimento na Educação Infantil.....	11
2.2	A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no desenvolvimento da criança: ponto de partida para pensar o currículo na Educação Infantil	13
2.3	Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo.....	16
3	REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA	19
3.1	Currículo e teorias curriculares.....	19
3.2	Currículo por competência.....	22
3.3	O discurso homogeneizador dos documentos legais e diretrizes do currículo para a Educação Infantil.....	24
3.4	Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....	24
3.5	O currículo e o planejamento curricular na Educação Infantil.....	32
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
	REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda algumas questões relacionadas às teorias curriculares, ao currículo e o currículo por competências na Educação Infantil a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A proposta de pesquisa parte da discussão e reflexões acerca de algumas questões relacionadas às teorias curriculares, ao currículo por competência e os documentos curriculares vigentes, quando das discussões da disciplina integrante: **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o currículo** e na disciplina: **Teorias do currículo**, ambas ministradas pela professora Dra. Luciane Silva de Souza.

Na disciplina de Teorias do currículo, foi possível conhecer teorias que respaldam concepções diferentes de currículo, o que impacta diretamente naquilo que chega até as escolas, desde o planejamento até a ação pedagógica dos professores. Uma das discussões que é bastante relevante e que retrata o contexto que estamos vivendo nestas últimas décadas é a teoria que discute o currículo por competência, em meio à corrente neoliberal. No mínimo, é válido pensar sobre a questão.

Na integrante, foi possível tratar de como o currículo, que discutimos de uma forma, geralmente, teórica e distanciada da realidade (ou não), se efetiva por meio das práticas pedagógicas e das ações dentro da escola considerando o espaço, o tempo e a rotina com documentos curriculares produzidos num contexto neoliberal, que privilegia o currículo por competências.

As reflexões acima fizeram pensar sobre como isso acontece na Educação Infantil, quando muitos falam de um currículo flexível nesta etapa e as implicações de uma Base Nacional Comum Curricular, para as crianças de 0 até 5 anos e 11 meses, num contexto de currículo por competências.

1.1 Problema de pesquisa

A educação infantil é a etapa em que as crianças saem do convívio direto com a família e passam a conviver, participar e socializar com crianças e adultos que são parte da instituição de educação infantil, numa perspectiva de estrutura do educar e do cuidar. Os espaços, os tempos e a rotina precisam, assim proporcionar às crianças benefícios que ajudem no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, principalmente, quando estamos lidando com

crianças das camadas populares, filhos e filhas de classe trabalhadora. Nesse viés, é necessário compreendermos, como afirma Saviani (1995, p. 11)

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, **o saber objetivo produzido historicamente (grifos nossos).** (SAVIANI, 2008, p. 7).

O professor Saviani (1995), neste trecho do livro **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, nos chama a atenção para a importância do ato educativo, pois é ele que vai nos fazer ser humanos. E este ato educativo deve ser fundamentado no saber objetivo, o qual se produz historicamente nas sociedades. Ainda, em outro trecho do mesmo livro, o pesquisador nos faz compreender um ponto que foi e ainda é polêmico, sobre o saber desinteressado. Segundo ele, “A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade (SAVIANI, 1995, p. 12).

Então, a partir do momento que a creche acolhe essas crianças com as vivências familiares e conhecimentos construídos, as propostas pedagógicas têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades diversificando as aprendizagens e contribuindo para socialização, autonomia e educação e, para que estas crianças se tornem seres humanos que querem, agem ou avaliam e que, antes de tudo, pensam e sentem. Aqui, nesta monografia, com base na vivência na rede pública municipal, seja por meio do estágio ou de outras vias, do tal como o conhecimento e a vivência cotidiana com professores desta etapa da educação básica, se defende a escola pública, portanto, uma Educação Infantil pública para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Nossa perspectiva surge deste olhar.

Ao compreender um pouco esta Educação Infantil no contexto da educação pública e no cenário neoliberal e que nos traz um currículo baseado na pedagogia das competências ou um currículo por competências, tão bem representados pelos documentos curriculares BNCC, DCNEI e outros mais, trazemos um questionamento: Como o currículo por competências fundamenta o currículo da Educação Infantil na BNCC? E, como questionamento subsidiário: Que impactos isso pode trazer para as crianças da classe trabalhadora?

1.2 Justificativa

A educação infantil é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança, pois esse desenvolvimento acontece por meio de brincadeiras direcionadas pelo professor (a) e de outras ações realizadas, todas com intencionalidade.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa tem por objetivo geral: verificar a presença da concepção da pedagogia das competências nos documentos oficiais sobre o currículo da Educação Infantil, particularmente, na BNCC.

1.3.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, tivemos como objetivos específicos:

- Avaliar como os documentos oficiais que tratam do currículo da educação infantil, o descrevem e o organizam;
- Refletir sobre a concepção de currículo na Educação Infantil;
- Apontar contribuições desta Etapa no processo no desenvolvimento da criança, numa perspectiva diferente daquela do currículo por competência.
- Discutir a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, como teorias para pensar a educação infantil para as crianças da classe trabalhadora.

1.4 Metodologia

Para esta pesquisa tornar-se possível realizamos a pesquisa bibliográfica e a abordagem é a qualitativa.

A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos, científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 166),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI; 2010, p. 166).

A pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho foi através de livros e artigos que tratam dos temas: currículo; currículo e competências; práticas pedagógicas na educação infantil; teorias do currículo; autores referências como: Silva (1999), Sacristán (2013), Moreira e Silva (2005); Malanchen (2016), Silva (2008); Arroyo (2013); Saviani (1995, 2009, 2013); Ostetto (2012); Oliveira (2004; 2011; 2014); Goldschmied; Jackson (2006); Barbosa (2006), dentre outros.

A pesquisa qualitativa utiliza métodos que buscam explicar o porquê das coisas, oferecendo explicações detalhadas sobre os fenômenos estudados. Esses métodos não se concentram na quantificação de valores e trocas simbólicas, nem se submetem a provas objetivas de fatos. Em vez disso, os dados analisados são de natureza não-métrica e são obtidos por meio de interações e abordagens diversas. Segundo Goldenberg (1997, p.34)

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão em um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende o modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências tem sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamento sem permitir que seus preconceitos e crenças contaminam a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

A pesquisa qualitativa realizada neste trabalho tentou aprofundar na compreensão dos temas: currículo; currículo e competências e currículo de competências na educação infantil.

1.5 Estrutura da monografia

A monografia está dividida em 3 capítulos sendo: o primeiro capítulo, a introdução; o segundo capítulo, a fundamentação teórica, tratando do saber sistematizado e pedagogia histórico-crítica; no terceiro capítulo, as reflexões sobre o currículo na educação e currículo por competência, abordando os documentos legais e diretrizes para a educação infantil.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

Considerando os diversos materiais de pesquisas teóricos, tanto livros, como artigos, monografias, dissertações e teses disponíveis que abordam a temática, faz-se necessário compreender as contribuições de autores referência para o currículo e a Educação Infantil, pois esta etapa tem especificidades que as demais não têm, dentro da Educação Básica e é o foco desta pesquisa, tendo como objeto o seu currículo.

Assim, o capítulo procurará trazer inicialmente, algumas concepções de infância e de Educação Infantil, para depois tratar de currículo e normativas legais sobre o currículo nesta etapa da Educação Básica, no próximo capítulo. Ainda, e não menos importante, traz um tópico para discutir o embasamento no qual nos respaldamos para tecer nossas reflexões mais adiante: a teoria histórico-cultural, de Vigotski e a pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani.

Partimos de uma perspectiva de educação como espaço de democracia e de defesa da escola pública; além, de compreender a necessidade da etapa Educação Infantil para a classe trabalhadora, que precisa ocupar postos de trabalho, enquanto seus filhos e filhas precisam estar nas instituições que ofertam a educação infantil. Pensamos, a necessidade de se ter mais instituições públicas de educação infantil, com um currículo que atenda aos anseios da classe trabalhadora. É a partir perspectiva que nos colocamos para abordar o assunto.

2.1 O saber sistematizado: conhecimento na Educação Infantil

Barbosa (2006) afirma que ‘as pedagogias’ da Educação Infantil têm como centro a educação de crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se; quanto, com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina. Porém, isso não pode e nem deve acontecer apenas no discurso e com planejamentos sem a intencionalidade necessária para a aprendizagem sistematizada. Além de inúmeros outros fatores que é preciso refletir.

Segundo Oliveira (2013), pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar

condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças, assim, constituir-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta.

Ainda, trazemos à reflexão as palavras de Gonzalez-Anleo (1985), citado por Sacristán (2013, p. 345), que discute para além destas condições, a necessidade de a educação infantil vir a existir, que está ligada diretamente a como a sociedade foi se organizando, além é claro, da própria representação que os adultos foram dando às crianças e não à história da infância propriamente dita e por vezes idealizada, não real e concreta.

A educação infantil vem se convertendo progressivamente em uma necessidade das sociedades modernas, em parte devido às mudanças que aconteceram nas famílias: lares, cada vez menores, ausências prolongadas dos pais, insuficiência da instituição familiar ao cumprir suas funções educacionais em relação aos seus filhos; e, em parte, pelo princípio de igualdade de oportunidades, símbolo-chave da política educacional. (SACRISTAN, 2013, p. 345).

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular, ou seja, um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança, as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado ou um plano coletivo que atende aos interesses da classe dominante. Mas, é um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o ‘aqui-e-agora’ de cada situação educativa.

Se a escola é responsável pelo saber sistematizado e seu papel é socializar este saber, entendemos que não é qualquer conhecimento que é levado para a escola. E, nesse sentido, Saviani (1995, p. 19) afirma que “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” e ainda,

A escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir desta questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. (SAVIANI, 1995, p. 19-20)

Como fazer isto, na Educação Infantil? E, mais ainda, como tratar disso numa etapa em que se tem crianças de 0 até 5 anos e 11 meses?

Kramer (2007) afirma que a proposta curricular e a proposta pedagógica são convergentes e se relacionam ao caminho a ser seguido de modo coletivo. Assim, podemos dizer que o currículo que se desenvolve na escola é dinâmico e se liga às ações desenvolvidas com as crianças. Corroborando com esta colocação, Oliveira (2011) pontua que a organização do espaço, do tempo é que irá trazer possibilidades para o desenvolvimento da criança se o currículo trazer em seus fundamentos a criança como sujeito de direitos. Ainda, conforme Kramer (2007, p. 14),

Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos de 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre infância são constituídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2007, p. 14).

Assim, é possível perceber que a concepção de criança e infância é social e historicamente construída e constituída. A própria trajetória histórica da educação infantil mostra que por muito tempo as crianças eram inseridas no meio adulto, trabalhando e até mesmo vestindo roupa de adultos, atualmente as crianças são vistas de modo diferente e com necessidades específicas como: cuidar, ensinar, ter lugares específicos, brinquedos e histórias criadas para cada idade.

2.2 A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no desenvolvimento da criança: ponto de partida para pensar o currículo na Educação Infantil

Este tópico tem como fim trazer alguns conceitos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski e da Pedagogia histórico-crítica para nos fazer entender a importância de trazer estas concepções para pensar o currículo e as práticas pedagógicas com crianças na Educação Infantil, ao nos fazer refletir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e a escola e o conhecimento sistematizado, respectivamente.

A Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem teórica e metodológica da Psicologia fundamentada no desenvolvimento humano e no funcionamento psicológico por meio de relações históricas e culturais. Apresenta o homem como um ser social, cujo desenvolvimento está voltado para a atividade que o vincula à natureza, um ser que a

princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano.

Os seres humanos se desenvolvem a partir da interação com o meio e pela maturação biológica, partindo dessa interação com o meio se desenvolveu os instrumentos físicos (objetos) e abstratos (crenças, valores e costumes dos homens). As funções psicológicas fundamentam-se na relação social homem e mundo e tem um suporte biológico porque são produtos da atividade cerebral. Mas, a relação entre homem e mundo acontece por sistemas simbólicos (signos) que é a linguagem, signos, fala e leitura.

A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski argumenta que o desenvolvimento não é algo que acontece de forma automática da inserção social ou de aprendizagem superficial, mais sim o desenvolvimento é promovido por conteúdos relevantes, como são organizados e apresentados. Portanto, a seleção cuidadosa dos conteúdos de aprendizagem e a organização destes são de grande importância para se ter um desenvolvimento psicológico eficaz e significativo.

A teoria de Vigotski sobre o papel dos signos e a relação entre o ensino e desenvolvimento, destaca a importância deste ensino como fator primordial e fundante do desenvolvimento psicológico, os signos são transmitidos através do ensino que são essenciais para a construção do pensamento e da consciência, a relação entre ensino e desenvolvimento é de interdependência e reciprocidade, aonde a quantidade e qualidade das aprendizagens são promovidas pelo ensino, influenciam o desenvolvimento e, vice-versa, a distribuição entre formas naturais e primitivas de comportamento instrumentais, reforça a ideia de que o desenvolvimento psicológico é moldado pela interação com o ambiente cultural e pela aprendizagem.

Outro conceito de Vigotski é a zona de desenvolvimento proximal que possibilita a independência em algumas atividades, por já terem conceitos internalizados pelo indivíduo que é chamado por nível de desenvolvimento real, já o nível de desenvolvimento potencial é sobre orientação de outro indivíduo. Para Zanella (s/d, p. 97), a maior contribuição de Vigotski para Psicologia e para Educação é a sua compreensão sobre o desenvolvimento/aprendizagem e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que se relaciona às funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; o que se diferencia do que o teórico chama de zona de desenvolvimento real, que indica ciclos de desenvolvimento já completos. Pois, “Sua matriz epistemológica básica, o materialismo histórico e dialético, considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem é determinado historicamente, mas é, simultaneamente,

determinante da história”. E a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, desde que nasce, acontece nesse movimento dialético a aprender e se desenvolver.

Outra teoria que nos auxilia a pensar a escola e os aspectos ligados a ela, principalmente em se tratando da classe trabalhadora, é a Pedagogia Histórico-Crítica. A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani é uma teoria pedagógica transformadora cujo objetivo é a contribuição efetivamente humana, visando à formação dos cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a sociedade através do conhecimento. Se constitui numa teoria pedagógica contra hegemônica, parte da sociedade ou prática social existente e por uma determinada forma de compreender o homem e mundo, não para reproduzi-las mais para superá-las.

Para Saviani (2007), a denominação de Pedagogia Histórico-Crítica tem dois significados, histórico porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação, crítica por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação. Esta pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do que se define a especificidade do saber escolar.

A filosofia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica para Saviani (2007), é o materialismo dialético que tem como conceitos a interpretação da realidade, a visão do mundo, a práxis (prática articulada a teoria), materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida), concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história).

As escolas de Educação Infantil podem apresentar-se como espaços de excelência para educação de crianças pequenas, que equivale sustentar a organização da rotina, tempo e espaços, busca sempre favorecer e instrumentalizar as intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, assim as salas, pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças deve ser organizados e compostos com diversas cores, formas, geométricas, letras, números, ilustrações, advindas da arte, de autores e personagens da literatura infantil.

As instituições educativas em todos os seus espaços e tempos devem disponibilizar para as crianças, intervenções pedagógicas capaz de contribuir para a efetivação da aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos em seus primeiros anos de vida.

A Psicologia Histórico-Cultural constitui um referencial teórico-metodológico na compreensão do psiquismo histórico-cultural, na mesma perspectiva a pedagogia histórico-crítica ao defender a sistematicidade da educação e sua intencionalidade para o

desenvolvimento intelectual mais avançado, ampara o planejamento do trabalho educativo nas instituições escolares. Desse modo, a organização do ensino realizado pelo professor deve contemplar vivências em uma perspectiva de humanização e emancipação.

A Pedagogia Histórico-Crítica compatibiliza-se com a Psicologia Histórico-Cultural tanto na filosofia como pela defesa de uma educação escolar que imprime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual como exposto, a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida. Porém, pensando na Educação Infantil, é válido entender que o planejamento precisa ser adequado para a faixa etária das crianças e das suas etapas de desenvolvimento, pensando naquilo que Vigotski trouxe, da zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Trata-se, pois da afirmação da escola como instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, crescimento elaborado, cultura erudita, a escola tem a ver com a ciência, ciência é saber metodológico, sistematizado. A internalização de signos sendo intermediação entra a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural uma vez que ambas as teorias colocam a socialização/transmissão do universo simbólico culturalmente formado nos enfoques do desenvolvimento humano. E igualmente advogam que a qualidades dos signos disponibilizados a internalização e as condições na qual ela ocorre, não são fatores alheios enquanto conquistados pela formação psíquica dos indivíduos.

Dessa forma, é importante compreender que a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são importantes referenciais que fundamentam o nosso olhar em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança na educação infantil e a refletir sobre este espaço escolar em que a educação de crianças ocorre e como o currículo precisa se constituir para favorecer esta aprendizagem e este desenvolvimento.

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo

Mesmo que não tenha um trabalho específico sobre pedagogia histórico-crítica e as teorias curriculares, podemos observar diversos elementos que contribuem para o currículo escolar, tanto na obra de Demerval Saviani como outros autores que contribuem para a pedagogia histórico-crítica.

A teoria da escola capitalista de Baudelot e Establet não poderia ser dialética pois trabalha as contradições somente no campo da sociedade, não realizando uma análise da educação como um processo contraditório. Autores citados entendem a educação escolar como instrumento exclusivo da burguesia e não como possibilidade de servir interesses da

classe trabalhadora. A partir de 1970 foram organizados movimentos associações e eventos no campo educacional que se instituíram em um importante espaço para divulgação de ideias pedagógicas com fundamentos marxistas contribuindo, para a formação da pedagogia histórico crítica. Saviani primeiro a chamou de pedagogia revolucionária, e em 1984 adotou a denominação de Pedagogia Histórico-Crítica.

A expressão pedagogia histórico-crítica é um empenho em compreender a questão educacional com base no histórico objetivo, a concepção da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, das condições materiais de existência humana, essa formulação envolve a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico e objetivo e também articular propostas pedagógicas com objetivo de transformação da sociedade, sendo a concepção dialética da história. É necessário compreender a educação como se manifesta no presente, mas sendo entendida como longo processo de transformação histórica. Para Saviani (2003) o saber objetivo convertido em saber escolar é um dos elementos centrais da pedagogia histórico-crítica, quando Saviani usa o conceito de ser objetivo, está referindo-se à objetividade como uma característica do conhecimento de ser capaz de traduzir dignidade aos processos existentes na realidade externa da consciência, trata-se nesse caso da objetividade como característica necessária ao processo de conhecimento da realidade natural e social.

O autor, Saviani, registra que a função social da escola tem a ver com saber universal e que a universalidade desse saber está inteiramente ligada a objetividade, portanto ao saber objetivo. Então é de grande importância a afirmação de que o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, os conhecimentos devem ser organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática.

Essa organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com uma unidade entre a objetividade e a subjetividade, que levem em conta vários critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo, do sujeito envolvido na atividade educativa.

A pedagogia histórico-crítica sendo integrante de uma teoria marxista coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados com base na organização de um currículo escolar. O saber escolar, ou seja, o currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitam a compreensão

da realidade natural e social, para além das aparências, diferentemente do que alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, que o saber escolar é um saber inventado pela escola.

A finalidade da escola é assegurar aos alunos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois os conteúdos socializados nesses espaços não podem ser guiados por práticas do cotidiano e nem de forma espontânea, mas devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento que pertence a burguesia e outra a classe trabalhadora. O autor reafirma sua defesa na prioridade de conteúdos, segundo ele, aponta para uma verdadeira pedagogia revolucionária. Pois, de acordo com Saviani "os conteúdos são fundamentais e sem conteúdo relevante, conteúdo significativo, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num enredo, ela transforma-se em uma farsa" (idem, ibidem).

Nesse sentido, assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na educação infantil é essencial para as aprendizagens futuras.

3 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA

É necessário lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI traz como eixos da Educação Infantil as interações e as brincadeiras e isto já nos leva a compreender a concepção de currículo que funda os documentos norteadores do currículo nesta etapa da educação básica, o que é ratificado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O que observamos na BNCC, no entanto, é uma avalanche de competências e habilidades que passam por todas as etapas da educação básica, portanto, também, pela educação infantil. Aliás, os documentos que norteiam o currículo desde a década de 1990 segue claramente uma organização e uma tendência, certamente, não de beneficiar o processo de aprendizagem e de criticidade pelos filhos e filhas das classes trabalhadoras, mas de ensinar ‘saber fazer’, ser executor a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.

3.1 Currículo e teorias curriculares

Importante trazer à reflexão algumas concepções de currículo para que se consiga inferir alguns elementos que se articulam nossa discussão. Sobre currículo, ao escrever a introdução da obra ‘Saberes e incertezas sobre o currículo’, Sacristán (2013, p. 9) afirma que,

O currículo não é apenas um conceito *teórico*, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas [...] O currículo, no sentido que hoje costuma ser concebido, tem uma capacidade ou um poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação, como o consideramos no presente e qual valor ele tinha para a escolaridade no passado. O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar. (SACRISTAN, 2013, p. 9).

Percebemos que, na visão do autor, o currículo é que determina as práticas pedagógicas e é fundado, para ele, numa visão que reflete o que ‘acreditamos’ que os estudantes devam ser e o que devam aprender. Sendo assim, podemos inferir que o currículo forma o estudante segundo os critérios e fundamentos ali dispostos ao longo de sua educação. Possivelmente, é nesse sentido que Sacristán (2013) faz uma afirmação logo adiante, quando pontua que o currículo é o elemento formador da realidade da educação e “que o currículo dá

forma à educação. Contudo, as práticas dominantes em determinado momento condicionam o currículo; ou seja, ele é simultaneamente instituído por meio da realização das práticas” (Sacristán, 2013, p. 9). Isso aponta para a afirmação de que o currículo traz em si diversas contradições e por vezes, fragmentações, vez que interesses de grupos sociais ali estão refletidos e são distintos e conflituosos. Novamente, observamos que o currículo não é neutro e longe disso,

[...] o currículo deve ser visto como um problema de relação entre teoria e prática, de um lado e entre a educação e a sociedade, de outro. Afinal, o currículo, assim como a teoria que o explica, é uma construção histórica que se dá sob determinadas condições. Sua configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

No capítulo ‘O direito da infância a territórios públicos’, da obra ‘Currículo, território em disputa’, Miguel Arroyo (2013) afirma que a trajetória dos documentos legais como o ECA e os espaços que foram socialmente sendo ocupados pela infância, leva esta criança a entrar como sujeito legitimado de direitos no sistema educacional e na pedagogia. Isso cabe bem para o formato que se vai organizando dentro dos documentos nacionais curriculares para educação básica, especialmente, para Educação Infantil, pois longe de se ver a criança no espaço escolar como um “objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo, como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, *in-fans*, não falante porque ainda não pensante”, agora é sujeito de direitos.

Nesse ideal, somente a partir dos 7 anos de idade, a criança saía do estado de não falante e não pensante. Daí, perceber esta questão na legislação quando traz o direito à educação a partir dos 7 anos; posteriormente, a legislação dá às crianças de 6 anos o direito à entrada no ensino fundamental e somente depois, se reconhece as crianças de 0 até 6 anos como sujeitos de direito. Mas, obrigatoriamente, a partir dos 4 anos de idade, na pré-escola. Para Arroyo (2013), isto é um ‘malabarismo’ que veio descaracterizando a infância no sistema escolar. E, para o autor,

Um dos territórios onde esse reconhecimento vem sendo mais lento é nos currículos do pré-escolar e do Ensino Fundamental. Mas temos propostas pedagógicas que partem da especificidade desses tempos humanos de formação. Que trabalham a totalidade das dimensões humanas. Propostas que se defrontam com o reducionismo do domínio de habilidades de letramento e numeramento dos primeiros anos-séries do Ensino Fundamental para as crianças de 6, 7, 8 e até de 5 e 4 anos no pré (ARROYO, 2013, p. 187).

Infelizmente, ainda temos que passar por um longo caminho para reconhecer essas crianças como sujeitos de direitos, mas a uma especificidade em relação ao tempo, espaço, rotina e à própria organização estrutural que possa garantir esse direito. De conformidade com Arroyo (2013),

Para avançar na conformação de uma organização-estrutura que garanta o direito das crianças à infância será necessário aprofundar os desencontros, até as violências com que a infância é negada na estrutura de tempos, de ordenamentos do ensinar-aprender estruturantes do nosso sistema escolar. Esse sistema é visto como um dado inquestionável onde terão de ser inseridos todos, cada aluno independente do tempo humano social, mental, cultural, de aprendizagem. Os profissionais da docência e da pedagogia têm direito a visões mais críticas dessa pesada estrutura que vitima educandos e educadores (ARROYO, 2013, p. 189).

Esta citação nos faz observar o quanto a escola ainda precisa repensar suas práticas e os currículos que vem, quase sempre determinados e são determinantes. Por vezes, muitos autores discutem que o currículo não tem levado em consideração a identidade, o processo de desenvolvimento, os saberes, valores, os tempos e as especificidades da formação da criança e, infelizmente, quase nada se tem feito, principalmente, em relação a um currículo que se diz flexível, mas que amarra e amordaça o professor. Além disso, um currículo que secundariza “delicados processos e reduz o tempo de escola dessas infâncias ao domínio de habilidades a serem avaliadas” (ARROYO, 2013, p. 189). E, ainda,

Vivemos num tempo de afirmação de identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e de coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos (SILVA, 2010, p. 8).

Embora Silva (2010) se intitule pós-crítico e nós estamos pensando o texto desta monografia a partir do enfoque crítico, é válido refletir sobre estas palavras, porque vivendo em uma Era neoliberal, de formação de sujeitos para o mercado e de intensa exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, vemos reproduzir-se nos documentos curriculares, as mesmas concepções de formação de sujeitos e de um currículo de competências. E, Silva (2010) deixa claro que as políticas curriculares têm efeitos, pois a medida que “autorizam certos grupos de especialistas, [...] desautorizam outros”. Dessa forma, as políticas curriculares acabam por gerar:

[...] uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, materiais paradidáticos, material audiovisual (agora chamado de multimídia) [...] A política curricular, agora já transformada em currículo, tem seus efeitos na sala de aula. (SILVA, 2008, p. 13).

Para o autor, estas políticas é que vão determinar a inclusão de certos saberes e de certos indivíduos e exclusão de tantos outros, às vezes de forma velada, às vezes de forma expressa. Pensando nisso, reforçamos que a nossa visão de currículo é a crítica, “de orientação marxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz esta estrutura” (Silva, 2010, p. 13). Assim, as teorias críticas são teorias de desconfiança, de questionamento e de transformação, que não se interessam em desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas de compreender o que o currículo faz com o sujeito. Mas, nem todas as teorias críticas são iguais, longe disso, cada uma caminha por um viés.

São inúmeros os autores que partem da teoria crítica do currículo para conceituá-lo e discuti-lo, em vertentes diversas, como Michel Apple; Bourdieu e Passeron, dentre tantos outros que à semelhança de Paulo Freire e Demerval Saviani, não discute diretamente o currículo, mas pontuam elementos que passam pelo campo do currículo. Para Saviani a pedagogia histórico-crítica deveria se ater a transmitir os conhecimentos universais, que devem chegar a todos e não apenas a determinados grupos sociais, pois a eles não pertencem unicamente e a função desse conhecimento seria fortalecer o poder da classe trabalhadora, para que ela possa mudar sua realidade.

Na Era neoliberal em que vivemos, a pedagogia histórico-crítica nos auxilia a refletir sobre o currículo que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular e, nela, o currículo da Educação Infantil, é o currículo por competência, que já estava sendo expresso desde a década de 1990 em inúmeros documentos curriculares nacionais.

O currículo por competência tem base no capitalismo e em seu modo de produção. A formação para as crianças precisa, ao contrário, principalmente, quando tratamos da escola pública e as crianças da classe trabalhadora, basear-se na visão crítica e focada em outros elementos que permitirão a constituição da identidade e a transformação de si da sociedade a partir do conhecimento sistematizado.

3.2 Currículo por competência

A forma pela qual o estado intervém na educação é por meio de ações que visam mudanças no sistema educacional, primeiro é pensado para depois ser anunciado a intenção, e por fim é feito a implementação, ou seja, é um conjunto de ações com objetivos de alterar a estrutura e o funcionamento da escola, um dos pontos positivos da reforma educacional é que através dela pode dimensionar inclusive os impactos causados na cultura escolar e também o

nível de detalhamento da reforma que permite avaliar em quais medidas tem resultados plausíveis ou em quais é somente retórica, os resultados das reformas devem ser limitado não alterando o todo sendo necessário tomar como referência global o sistema educacional, quando pensa no cotidiano escolar, para Philippe Perrenoud, é importante que a escola siga pelo desenvolvimento de competências para que evite o fracasso escolar, para ele a escola não propicia a transferência de conhecimento, sendo necessário mudar o modo como planeja, mudar o ensino e a avaliação do trabalho escolar.

Mudanças nas práticas e na formação dos professores podem dar uma possibilidade tendo como objetivo partir em direção a uma abordagem por competências no currículo. O deslocamento do ensino para aprendizagem também seria uma transformação necessária, segundo o Perrenoud só assim a gente poderia pensar em uma abordagem curricular por competências pois esse deslocamento seria dirigir o foco para o aluno em um contexto de pedagogia diferenciada e ativa.

É importante observar aqui os pressupostos e métodos de uma pedagogia das competências pensada por Perrenoud, insere-se em um discurso educacional que vem sendo construído nos últimos anos e que chama por um caráter crítico, por exemplo da perspectiva de um planejamento flexível que acaba levando em conta o processo dinâmico em que ocorre o ensino e a aprendizagem de uma avaliação formativa, que se constitui não como mecanismo de controle e sim como fator de acompanhamento da ação pedagógica de um enfoque interdisciplinar na organização dos saberes, que contribuam para uma relação mais autônoma e crítica diante do conhecimento e da diversificação dos métodos com fim de propiciar uma interação com o conhecimento, de maneira mais criativa e prazerosa.

Segundo Perrenoud (apud Silva, 2008) não faz sentido em ensinar um conhecimento que não se vincule diretamente à vida, por essa razão postula que dentre as mudanças identitárias que devem ocorrer nos professores esteja a de “não considerar uma relação pragmática com o saber como uma relação menor” (Perrenoud, 1999 apud Silva, 2008, p. 55).

Ainda, a concepção de competência vai além do acúmulo de informações e alcança também as habilidades de se utilizar os conhecimentos ou informações de forma eficiente. Sobre a Pedagogia de competências, Saviani (2008, p. 437) afirma:

... a pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (SAVIANI, 2008, p. 437).

Isso nos faz refletir sobre a relação entre educação e mercado, que é principal foco da pedagogia de competências, isto é, preparar pessoas para se adaptarem ao mercado. Mas, será que isso acontece desde a Educação Infantil?

É válido notar que há um discurso homogeneizador desde a Educação Infantil, com documentos curriculares que a partir da década de 1990 vem ratificando cada vez mais a necessidade de formar pessoas (cidadãos) para o mercado, para as tecnologias.

3.3 O discurso homogeneizador dos documentos legais e diretrizes do currículo para a Educação Infantil

No decorrer do tempo, a Educação Infantil foi se modificando, pois antes era assistencialista sendo um espaço somente para os pais deixarem suas crianças e poder trabalharem tranquilos, e a forma como eram tratadas no decorrer do dia era apenas com cuidados básicos não tinha nenhum ensino direcionado para o desenvolvimento e aprendizagem delas, neste período não tinha lei que designasse a obrigação para os pais matricular seus filhos, porque a Educação Infantil não fazia parte da Educação Básica.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica e também dever do Estado, sociedade e família, quando falamos de dever do estado é porque o estado tem por obrigação oferecer o ensino na modalidade creche de 0 a 3 anos e na pré-escola de 4 a 5 anos e 11 meses, os pais não tem por obrigação matricular crianças de 0 a 3 anos que é a fase da creche, mais as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses que já estão na fase da pré-escola é obrigatório de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o ensino na creche tem como objetivo não apenas fazer os cuidados necessários que a criança precisa mais também educar, o cuidar e educar na Educação Infantil são indissociáveis, permitindo o contato em diferentes ambientes, socialização com outras crianças e também permitindo o autoconhecimento.

3.4 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil define quais são as aprendizagens essenciais que todas as crianças da Educação Básica têm o direito de adquirir, a BNCC propõe na Educação Infantil mudanças mais não dispensa os demais documentos, como a RCNEI que permanece como documento orientador. A Base Nacional Comum Curricular está alinhada as Diretrizes Curriculares e tem a função de normatizar o

funcionamento da Educação Infantil, ela está orientada pelos princípios éticos e políticos que visam a formação humana em suas múltiplas dimensões e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A BNCC estrutura a Educação Infantil em seis direitos de aprendizagem, campos de experiências e seus objetivos e direitos de aprendizagem. Os 6 direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos possibilitam a criança o direito de interpretar o mundo e conviver com o demais, utilizando a ludicidade como referência, e respeitando os princípios da Educação Infantil. Segundo a BNCC:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

Os campos de experiência são: O eu o outro e o nós, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação. O eu, o outro e o nós, é importante trabalhar construindo a identidade dentro do grupo e principalmente trabalhar a identidade pessoal. Corpo, gestos e movimentos, desenvolvimento do aluno do cognitivo e do corpo. Traços, sons, cores e formas buscam desenvolver as artes através de traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação, apresentar elementos que incentivem a leitura, permitir o contato com a leitura mais não tem como objetivo alfabetizar é aprender a ouvir e a falar. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, ter noções através do contato de diversas atividades diante do tema que trabalha matemática, química entre outras que pode – se trabalhar dentro deste campo de experiência. Para a Base:

na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Na Educação Infantil ,os campos de experiências são iguais para todas as faixas etárias, mais os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são específicos para cada uma

delas que são divididos por idade em 3 grupos que são eles: bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses), crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e seis meses), na Educação Infantil as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamento, habilidades e conhecimento, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento em diversos campos de experiências sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Exemplo desses objetivos são:

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - Campo de experiência: O EU, O OUTRO E O NÓS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Fonte: Brasil (2018, p. 45).

Tais habilidades (objetivos de aprendizagem e desenvolvimento) tornam estáticas as ações a serem desenvolvidas pelos professores com as crianças, como se não houvesse outras possibilidades de desenvolvimento neste contexto. E, diga-se, não podemos acrescentar habilidades aos documentos norteadores. A BNCC em seu documento de implantação deu prazo para que os estados pudessem elaborar seu documento e a ele acrescentar especificidades. Porém, a ‘receita’ trazida pela BNCC não se enquadra em todas as ações da educação infantil e ‘engessa’ as ações pedagógicas. E particulariza ações em que eu poderia desenvolver com crianças de grupo etário diferente daquele que a BNCC determina que a habilidade seja desenvolvida. Ainda, se retomarmos a teoria de Vigotski vamos entender que a criança tem especificidades e particularidades únicas em seu desenvolvimento, não é possível colocar todas como se fossem ‘robôs’ numa esteira de produção.

O campo de experiência que afirma

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 45).

Traz 6 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o grupo etário dos bebês, 7 para crianças bem pequenas e 7 para crianças pequenas, o que significa dizer que ao engessar os objetivos nos grupos etários, engessa o trabalho pedagógico com as crianças e ao mesmo tempo não permite desenvolver tudo aquilo a que se propõe.

Da mesma forma o campo ‘corpo, gesto e movimento traz, dentre outros, os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - Campo de experiência: Corpo, gesto e movimento

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Fonte: Brasil (2018, p. 45).

Este campo de experiência afirma que:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p.40-41).

O que percebemos é que o campo de experiência, assim como os demais, coloca objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ‘próprios a cada grupo etário’ que não podem ser utilizados nos demais, pois pertencem exclusivamente aos grupos em questão. Isso leva a perceber que as crianças são vistas como iguais em seu desenvolvimento, contradizendo o que o próprio Vigotski nos leva a perceber: o desenvolvimento depende do contexto social e das experiências vivenciadas particularmente por cada criança, pois é sujeito histórico constituído em sociedade, nas interações.

Na Educação Infantil, as ‘aprendizagens essenciais’, conforme a BNCC, compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, padronizando assim, as crianças com as referências etárias. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

Toda essa organização da BNCC, com olhar superficial, faz pensar que é algo bom para as crianças, porém, embora as habilidades e competências dispostas pelo documento norteador para educação infantil traga um fundamento já descrito em outros documentos desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, percebe-se que a mecanização e a falta de flexibilidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, não permitem ir muito longe nas ações educativas e no preparo para as crianças. Obviamente, concordamos com Fernandes e Almeida (2023, p. 11509), quando afirmam que

... ao pensar no currículo de competências entendemos que os conhecimentos tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental desagregado a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis... o currículo por competências se limita à qualificação do indivíduo em classificá-lo competente ou não competente diante das análises imediatas e perceptíveis. Nesse sentido, nega a objetividade do conhecimento e admite-se o subjetivismo e o relativismo. (FERNANDES; ALMEIDA; 2003, p. 11509).

Esse currículo intencionalmente construído tem uma intencionalidade, que não é conscientizar a classe trabalhadora. Daí, formar pessoas ‘técnicas’, com competências e habilidades atende aos interesses da classe dominante e ao capitalismo. Os estudantes aprendem para assumir papéis no mundo do trabalho, sem compreender sua própria condição de trabalhador e sem consciência de classe. E, muitos vão ‘vender sua força de trabalho’ e ainda acreditar ser certo e justo ser explorado.

Zajac e Cassio (2023) tratam isso como ‘aprendificação’ da pedagogia das competências’. Para explicar isso, os autores afirmam que:

A exacerbação da linguagem da aprendizagem no discurso educacional contemporâneo, redutora da possibilidade de debater os papéis e o próprio conteúdo da educação, foi chamada por Gert Biesta (2013, 2016) de aprendificação (learnification). A aprendificação, acrescenta Silvio Carneiro (2019), limita a compreensão das relações educacionais a relações puramente econômicas, concebendo estudantes como consumidores e o processo educativo como mercadoria. Uma vez aprendificada, não seria um problema que a educação servisse unicamente à produção de indicadores de aprendizagem, bastando que os métodos prescritos fossem cumpridos a contento. [...] As “expectativas de aprendizagem”, segundo o mesmo documento, imputariam aos estudantes um conjunto de obrigações e tarefas com a única finalidade de produzir resultados escolares, o que justificaria a adoção dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento... (ZAJAC; CASSIO, 2023, p. 5).

Tal situação também perpassa pela Educação Infantil, veja que as competências dispostas na Base, que são gerais, também ‘servem’ a esta etapa. Além disso, as aprendizagens essenciais dispostas na BNCC desenvolvem-se ao longo da escolaridade do

sujeito, com fundamento nos conhecimentos e competências voltadas à ‘formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva’, segundo a Base. E, “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 8). Isso nos leva a perceber que coloca os sujeitos em um mesmo patamar.

A educação está em um contexto social em que é influenciada e influencia e isto nos faz perceber uma contradição: a correlação de forças existentes nesta mesma sociedade. Mesmo com discursos democráticos ou sobre ‘formação do cidadão’, o que observamos é a manutenção de desigualdades sociais.

As Competências Gerais da BNCC, ao serem analisadas nos fazem perceber que estão dentro de um contexto de flexibilidade produtiva, e isto impacta diretamente na formação de sujeitos para atender às demandas do mercado em pleno século XXI. O documento também responsabiliza esse mesmo sujeito pelo seu sucesso e pelo fracasso. Por isso, essas competências não representam a transformação de uma educação desigual, mas a continuidade das desigualdades. Veja as 10 competências:

Quadro 1 – 10 Competências gerais da BNCC

Competência 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Competência 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Competência 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

<p>Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>Competência 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>Competência 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>Competência 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>Competência 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: Brasil (2017).

Percebemos ao ler as competências, que elas não necessariamente trazem reflexão e análise crítico contexto dos estudantes para propor transformação nesse meio. Assim, não proporciona conscientização sobre as próprias contradições em que vive. Exemplo disso é a competência 2.

A competência 5, traz o uso das tecnologias, porém quem conhece a realidade das escolas públicas sabe que a grande maioria delas passa por um sucateamento estrutural

marcante nestes últimos anos e isso com a falta de investimentos, só torna mais evidente a limitação de acesso aos recursos tecnológicos pela classe trabalhadora.

A competência 6 é outra que deixa evidenciada a preocupação com o mercado, que está presente em toda a BNCC. É esperado que as instituições preparem os sujeitos para as demandas trazidas pelo capitalismo em um mundo ‘globalizado’, ‘tecnológico’.

É inegável perceber que a BNCC, ao trazer estas competências, não privilegia a classe trabalhadora para quem os recursos são escassos e a escola pública encontra-se sucateada pelas políticas que assolam a educação. Ainda, as condições materiais não são as mesmas que aquelas para os filhos da classe dominante. Porém, é necessário que a classe trabalhadora entenda aquilo que Saviani tão bem coloca em alguns dos seus escritos: é preciso dominar aquilo que a classe dominante domina, ou seja, é preciso aprender os conhecimentos que a classe dominante aprende. E, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13).

3.5 O currículo e o planejamento curricular na Educação Infantil

O planejamento do currículo, enquanto contexto de desenvolvimento, inclui a organização de grandes diversidades de aspectos, os tempos e os espaços, as rotinas de atividades, a forma como o adulto exerce seu papel, os materiais disponíveis, a depender da proposta pedagógica ou cada instituição elabora para orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio. As experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no cotidiano familiar, de modo que lhes garantam um processo integrado de desenvolvimento.

Para planejar um trabalho na educação infantil, é necessário entender como é a realidade da criança, procurando saber seus interesses, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características daquela idade, experiências construídas na sua história. Mas, como isso se relaciona com o currículo da Educação Infantil da forma como está colocado nos documentos oficiais?

Planejar um currículo implica ouvir profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com quem tiveram contato. Implica reconhecer as famílias como interlocutoras e parceiras privilegiadas e garantir a participação delas e da comunidade no

processo. São tarefas que exigem a superação de muitos obstáculos e no centro disso um currículo de competências que fundamenta todos os documentos curriculares da Educação Básica, os quais vieram se constituindo num contexto neoliberal.

A constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características. As atividades mediadas pelos professores em que promova na criança o conhecimento do seu próprio corpo, participando da ação do seu próprio corpo em espaços e ambientes nos quais possa se inserir, atividades que trabalha movimentos com os olhos, braços, pernas, o corpo que gira, que busca, que ouve, que vê, escuta ruídos e dentre outros, irão possuir uma leitura de mundo. A criança deve ser favorecida em suas condições para viver as etapas do desenvolvimento de seu físico e não de para desenvolver competências ao invés de viver sua infância e se desenvolver enquanto ser humano, tendo uma formação humana.

A criança pode ser entendida como ser cultural, desde o seu primeiro contato com o mundo, como por exemplo o choro, é através do choro que a criança transparece ao ser humano que necessita de alguma coisa. Sabemos que o sujeito se constitui sujeito a partir de suas relações sociais, seu plano cultural, político e social estabelecendo a construção do seu corpo, hábito e suas atitudes, em contato com a sociedade.

Segundo Vigotski (1998) a criança é um ser social e desde os primeiros momentos de vida ela já faz parte de um todo macrosocial o qual, por sua vez, poderá interferir em seu comportamento humano através de mediações constantes entre o ser e a linguagem, o indivíduo é formado pelo entrelaçamento de duas linhas distintas, como a origem biológica e origem sociocultural, a origem biológica tem características biologicamente definida para todos os seres humanos enquanto a sociocultural estão relacionadas aos aspectos aprendidos e cristalizados no comportamento humano, processo de trocas mediadas com outros por meio de linguagem. O brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da percepção, memória, afetividade, imaginação, aprendizagem, linguagem, atenção, interesse, ou seja, um leque enorme de características próprias dos seres humanos.

Vigotski (1998) afirma que para entendermos o desenvolvimento é necessário levar em conta às necessidades delas e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. É no brincar que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. No brincar a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e ação surge das ideias, não das coisas. Por exemplo:

um pedaço de madeira torna-se um boneco. Isso representa uma grande evolução na maturidade da criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa observamos a presença da concepção na pedagogia das competências dos documentos oficiais sobre o currículo da Educação infantil (BNCC e outros como as DCNEI). Para isso, verificamos como documentos oficiais, particularmente a BNCC, tratam do currículo da Educação infantil.

A perspectiva na qual defendemos é que os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de educação busquem sempre fazer o olhar infantil saltar muros, quebrar barreiras, e que os educadores procurem também, reconhecer o que as famílias sabem, veem e esperam porque as crianças são sujeitos constituídos historicamente e socialmente. Nesse sentido, a BNCC traz ratificado em todo o seu texto a formação de competências, habilidades e atitudes em todos os estudantes a partir da educação infantil, descaracterizando a trajetória e a constituição histórica e social dos sujeitos.

Ainda, se a Educação Infantil é etapa da educação básica e é para a escola que a criança vai, o saber deve ser sistematizado e planejado com intencionalidade e para formar pessoas que futuramente possam refletir sobre sua condição e transformar o seu meio. Se a classe trabalhadora é desfavorecida a partir de um currículo que traz a formação mecânica e para que a classe dominante continue dominante e a classe operária venda sua força de trabalho, é preciso ao menos repensar sobre isso.

A perspectiva que trazemos se opõe a uma pedagogia de produtos e produtividade e eficiência. Os documentos curriculares que temos seguem claramente uma organização e uma tendência de ensinar para o capitalismo, e certamente não é de beneficiar o processo de aprendizagem criticidade pelos filhos das classes trabalhadoras, mas de ensinar “saber fazer”, ser executor do desenvolvimento de competências e habilidades.

O currículo é o que determina as práticas pedagógicas e nele deve ser fundado uma visão na qual temos que ter embasamento no que acreditamos que os estudantes devam ser e o que devem aprender, o currículo é o elemento formador da realidade da educação e o currículo da forma a educação. A formação humana e a consciência de classe deve ser trabalhada desde a mais tenra idade para que os filhos da classe trabalhadora consigam, numa visão crítica, compreender e transformar esta sociedade em que estão.

Muitos autores discutem que o currículo não tem levado em consideração a identidade, o processo de desenvolvimento, os saberes, valores, os tempos e as especificidades da formação da criança e, infelizmente, quase nada se tem feito, principalmente, em relação a um currículo que se diz flexível, mas que amarra e amordaça o professor, como o que percebemos

na BNCC. A partir disso podemos perceber que o currículo traz algumas contradições e por vezes fragmentações, enquanto visões de interesses de grupos sociais que estão ali refletidos e que são distintos e conflituosos, o currículo não é neutro, o currículo se apresenta como, a teoria e prática de um lado, a educação e a sociedade de outro, então o currículo é uma construção histórica e se dá sobre determinadas condições.

Partindo deste ponto a Pedagogia Histórico-crítica é a de transmitir os conhecimentos universais sistematizados que deveriam chegar a todos e não apenas em determinados grupos sociais, não sendo este pertencente somente e unicamente a classe dominante. A função do conhecimento sistematizado seria a de fortalecer o poder da classe trabalhadora para que ela possa mudar a sua realidade.

Podemos observar também que o currículo por competência tem suas bases no capitalismo e no modo de produção. Uma formação para crianças na verdade é o contrário desta visão e quando se trata da escola pública e crianças da classe trabalhadora precisamos nos basear numa visão crítica e focada em outros elementos que permitirão a constituição da identidade e a transformação de si e da sociedade a partir do conhecimento sistematizado.

Assim como psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica são importantes referenciais que contribuem para se ter um olhar em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação infantil e para a reflexão sobre o espaço escolar em que a educação dessas crianças ocorre e como o currículo precisa também se constituir para favorecer esta aprendizagem. Colocando como enfoque a socialização do saber sistematizado elaborado, pois ambas as teorias que colocam a socialização/transmissão do universo simbólico culturalmente formado com foco no desenvolvimento humano e na formação humana, pois o ser humano aprende ser humano, não 'nasce sendo'. Além dessa formação humana, é preciso a consciência de classe e o domínio do conhecimento que a classe dominante domina, pois assim, os filhos das classes trabalhadoras terão a possibilidade para a transformação desta sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BATISTA, Leonardo dos Santos, KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análises metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, IFSP Itapetininga, v. 8, p. 1-17, 2021.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, Dec. 1997. Disponível em:>. Acesso em 20 mai. 2013.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez. 6 ed. 2004.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. 7 ed. 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2014.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus. Coleção Agere. 2012.
- SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo por competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.
- MELLO, Suelly Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, V.18 pág. 183-197, Jul/Dez, 2010.
- MALANCHEN, Julia. **Cultura conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados. Campinas, SP, 2016.

MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; Facci, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento a velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

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

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo. Cortez Editora, 2008.

SACRISTÁN. José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Penso Editora, 2013.

SAVIANI D. Marxismo, educação e pedagogia. In: Saviani D, Duarte N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados; 2012. p. 59-85.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Dermeval Saviani- 11.ed.rev.Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Pensamento e linguagem;** Revisão técnica Josen Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.