



CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA SOB O OLHAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOUZA, Maria Karine Guasselli¹

MABILIA, Ana Paula²

BORTOLON, Sabrina Lopes Ern³

ARRUDA, Marina Patrício de⁴

Resumo

Este artigo tem o propósito de conhecer o entendimento dos (as) professores (as), da educação infantil de um CEIM do município de Lages SC, acerca do conceito de “Competências”. Para tanto, foi necessário: analisar o entendimento dos professores sobre o “Currículo por Competência”; relacionar as práticas pedagógicas dos professores as categorias teóricas de Perrenoud; destacar as dificuldades encontradas pelos professores na condução do processo de construção do Currículo por Competência no cotidiano escolar. Dessa forma, apresentamos o conceito que o professor da Educação Infantil tem Currículo por Competência. Essa discussão teve como base os estudos de Perrenoud (1999); Perrenoud (2000) e de Brasil (2013); A metodologia adota foi um estudo de caso de ordem qualitativa cujo instrumento de coleta de dados configurou-se em um questionário semiaberto. Nas análises de dados podemos considerar que é eminente a falta de informação sobre Currículo por Competência por partes das professoras, participantes da pesquisa. No que diz respeito à problematização da prática pedagógica das professoras, constata-se alguns indícios de atitudes inerentes ao Currículo por Competência, entretanto de forma fragmentada, levando a crer que existe a falta de diálogo para o planejamento e elaboração de objetivos pedagógicos mais consistentes e comprometidos com a qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo por Competência. Problematização da aprendizagem.

Introdução

¹ Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

² Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

³ Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

⁴ Professora do PPGE da UNIPLAC.

Este artigo tem o propósito de conhecer o entendimento dos (as) professores (as), da educação infantil de um CEIM do município de Lages SC que atende crianças de 0 a 6 anos de idade, do Berçário ao Pré-escolar, acerca do conceito de “Competências”. Para tanto, foi necessário analisar o entendimento dos professores sobre o “Currículo por Competência”; relacionar as práticas pedagógicas dos professores as categorias teóricas de Perrenoud; destacar as dificuldades encontradas pelos professores na condução do processo de construção do Currículo por Competência no cotidiano escolar.

Este CEIM utiliza como orientação para o planejamento das atividades diárias o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, documento elaborado pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Os referidos documentos têm como preocupação assegurar o direito ao desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, serve para auxiliar e subsidiar professores e comunidade escolar na elaboração de projetos educativos, o planejamento e a organização dos CEIMs de todo o país. No entanto faz necessário afirmar que a formação do profissional de educação infantil busca compreender que a criança aprende de modo integrado e por isso o ambiente educativo não pode ser organizado de forma fragmentada e descontextualizada (Kishimoto, 2002).

Numa análise sobre estes documentos, percebemos que eles não apresentam uma observação sistemática sobre o conceito de competência relacionado ao planejamento, aos conteúdos e as orientações didáticas aos profissionais da educação infantil. Entretanto, apesar de não citar explicitamente como executar a aprendizagem por meio de competências, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) as descrevem por meio de situações de ensino que envolvem a utilização de competências, como as estudadas por Perrenoud (1999; 2000) e que aparecem como organização das experiências de aprendizagem.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. (BRASIL, 2013. P. 93)

Ressaltamos então, que desenvolver competência é motivar a criança para resolução de problemas, partindo do que ela já sabe para situações mais complexas, em que, além de compreender os conteúdos, aprende a agir sobre eles. Dessa forma, a apropriação dos saberes

não se dá de maneira linear e prescritiva, mas de forma lúdica e interativa em situações abertas e incitantes (PERRENOUD, 2000).

No que diz respeito à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, sabemos que, é nessa fase que as crianças apresentam maiores probabilidades e disposições para o avanço cognitivo. Segundo Farias (2010) é nos primeiros anos de vida que a criança apresenta maiores porcentagens de desenvolvimento a nível cerebral, ou seja, os estímulos adequados na primeira infância serão contribuições fundamentais para o desenvolvimento global da criança e terão reflexos na vida adulta. Nessa perspectiva o ensino por competência leva as crianças a dedicar-se em situações fortes e fecundas produzindo aprendizado e importantes conhecimentos, Perrenoud (1999), contribui significativamente para aumentar as possibilidades do desenvolvimento integral das crianças no sentido de que, dentre os diversos benefícios, as crianças adquirirão maiores habilidades para problematizar e enfrentar as diversas situações que o esperam no dia a dia e futuramente: na família, no trabalho e em sociedade.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos. (BRASIL, 2013, p. 93)

Dentro da perspectiva de que o ensino, que para nós enfatiza as competências contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças desde a educação infantil e considerando a constante mudança de paradigmas educacionais nas últimas décadas ocasionando a falta de clareza, na atualidade, que envolve a noção de “Competência” propomos um estudo de caso em um CEIM para que possamos buscar o entendimento desse conceito por parte dos professores.

Nesse sentido os profissionais dessa instituição precisam estar preparados para um ensino em que as crianças tenham a oportunidade de crescerem e se desenvolverem num ambiente que proporciona o conhecimento de mundo além dos muros da escola, e onde as possibilidades de problematizar, refletir e intervir sobre a realidade sejam permanentes. Dentro dessa perspectiva as informações obtidas nesse estudo, contribuirão para que educadores reavaliem seus conhecimentos e práticas e, conseqüentemente, possam buscar subsídios teóricos que os auxiliem em um ensino-aprendizagem que considere a criança na sua inteireza.

Trilha metodológica de pesquisa

Esta pesquisa diz respeito a um estudo de caso que tem como temática: Currículo por Competência na Educação Infantil. Segundo Marconi e Lakatos (2007), o estudo de caso diz respeito à pesquisa de campo que tem como característica investigar um assunto ou problema, no local onde ocorrem os fatos, com o objetivo de obter novas informações que contribuam para resolução do problema investigado ou confirmar hipóteses acerca do objeto em estudo.

Nessa perspectiva utilizamos a abordagem qualitativa que compreende o ambiente natural como fonte primária de coleta de dados sendo o pesquisador elemento-chave, a maioria dos dados são de ordem descritiva existindo uma preocupação com o processo e não apenas com os resultados (TRIVIÑOS 2013).

Inicialmente foi elaborado um quadro de categorização, estruturado a partir de uma revisão de literatura acerca do significado de Currículo por Competência. Em seguida optamos por realizar a coleta de dados por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaboradas a partir do quadro de categorização. No questionário segundo (MARCONI e LAKATOS, 2007), os participantes tem mais liberdade para responder e direcionar as perguntas conforme o seu conhecimento, pelo fato de não serem identificados.

O questionário foi aplicado a quatro professoras da educação infantil, no próprio local de trabalho, conforme agendamento precedente com a diretora da escola. É relevante destacar que fomos bem recebidas e que para realização da pesquisa a diretora, antecipadamente, organizou um grupo de professoras que estavam dispostas a colaborar com o estudo. Duas delas optaram por responder o questionário conosco na sala dos professores, pois caso houvesse alguma dúvida, a respeito da compreensão das perguntas, nos indagariam. As outras duas decidiram respondê-lo sozinhas na sala de aula, e quando terminaram foram até nós para entregá-lo. Junto com o questionário foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIPLAC e respeitando as normas éticas com seres humanos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A apresentação e a análise dos resultados foram feitas por meio de análise de conteúdo, que é uma técnica de verificação e tradução dos dados, por meio de avaliação sistemática e objetiva sobre o conteúdo das respostas advindas do instrumento de pesquisa (BARDIN, 1977). Dessa maneira a realização das análises sobre as respostas obtidas nos questionários foi feita por meio de revisão bibliográfica, com respeito aos passos

metodológicos organizados antecipadamente, circundada em respaldo teórico a respeito de Currículo por Competência na Educação Infantil, com base, principalmente, nos seguintes autores: Perrenoud (1999 e 2000) e Brasil (2013), que contribuíram para examinar com consistência e de forma crítica as respostas obtidas.

Conhecendo a formação acadêmica das docentes

Consideramos importante relatar o perfil de formação das participantes em decorrência da análise dos dados, pois o processo de formação acadêmica do sujeito é inerente ao tipo de conhecimento que ele possui. No que diz respeito ao curso de formação s, as quatro são formadas em Pedagogia e duas delas concluíram o curso há 15 anos e as outras duas há 5 anos. Todas trabalham na educação no mesmo período de tempo de formação. A diferença entre o período de tempo de formação, entre as professoras, nos possibilita maior riqueza na análise dos dados. Duas delas são especialistas e todas realizam a formação continuada por meio, principalmente, de cursos e congressos.

Quando falamos do Currículo por competência conseguimos olhar para os professores da Educação Infantil e analisar suas ideias acerca do significado de competência. Partindo da ideia de que construir competências a partir dessa fase é fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos, pois como já mencionado é nos primeiros anos de vida que a criança apresenta maiores possibilidades de desenvolvimento tanto a nível físico como a nível intelectual. Nesse âmbito, ao serem questionadas se já ouviram falar a respeito do conceito de competências, as respostas foram: “*Sim*”; “*Não*”; “*Alguma coisa*” . Pelas respostas obtidas, ficou evidente que a maioria das respondentes nunca ouviram falar, de forma sistemática, de Currículo por Competência, quanto mais a prática dessas competências no âmbito escolar.

No RCNEI (1998) documento que rege o trabalho pedagógico nos Centros de Educação Infantil do Brasil, apesar de não direcionar sistematicamente o Currículo por Competência, refere-se, em determinado momento que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma **competência polivalente**. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um

aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p.41, grifo nosso).

Nesse sentido, nos preocupa o fato de algumas das professoras não terem ao menos ouvido falar sobre o conceito de competência, sendo que, subtende-se deveriam conhecer muito bem o RCNEI, pois este documento é o norteador do planejamento diário dessas professoras. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) apontam expectativas de aprendizagem que se traduzem como competências, entre elas destacamos algumas:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: **I** – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; **II** – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; **III** – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; **IV** – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais; **V** – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; **VI** – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; **VII** – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; **VIII** – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; **IX** – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; **X** – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; **XI** – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; **XII** – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Se os professores da educação não tem clareza das competências presentes nos documentos oficiais terão dificuldades em falar sobre o tema. Esta falta de conhecimento a respeito do tema se reafirma na questão seguinte, quando foram indagadas sobre o que entendiam por competência, como mostra a análise abaixo:

A primeira participante afirmou ter ouvido falar sobre competência, e respondeu que “*Competência é a capacidade de entender as ações do conhecimento e por em prática no dia a dia*”. Entretanto, esta resposta nos pareceu muito estruturada e parece ter sido retirada do

dicionário, a hipótese fica ainda mais evidente pelo fato da professora ter optado por responder as perguntas sozinha, em sua sala, o que demonstra sua insegurança ou ainda, desconhecimento acerca do tema.

A segunda participante respondeu que nunca tinha ouvido falar de construção de competências e afirmou que, competência é *“Você se tornar apto, a executar sua profissão, ou qualquer outra coisa com exatidão e competência”*, deixando claro que tem algum conhecimento empírico sobre o sentido literal da palavra, mas, não o conhecimento científico proposto na questão.

A terceira participante definiu competência como *“trabalhar com o cuidar e educar para que desde pequenos aprendam regras e valores”*, o que leva a crer que lhe falta clareza e compreensão teórica a respeito do assunto e suas implicações nas práticas diárias do professor.

A quarta participante, que se absteve de responder à primeira pergunta, afirma que *“Já ouvi falar sobre este tema, mas no momento não me lembro”*, ou seja, deixa evidente que realmente não sabe do que se trata. Segundo Perrenoud, (1999, p. 7)

São múltiplos os significados da noção de competência [...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Com base no conceito acima de Perrenoud (1999), infelizmente o que se percebe é que às participantes não têm uma clareza na compreensão do que seja competência, à falta de saber articular atitudes de competências em determinadas circunstâncias, pois o próprio questionário, em alguns momentos foi respondido inadequadamente. Nessa perspectiva acreditamos que, continuando com o pensamento de Perrenoud (1999), as competências devem ser inerentes a formação dos professores, no sentido de que estes profissionais devem responder e adaptar-se as mudanças paradigmáticas na atualidade permitindo-lhes novos aprendizados, por meio da realidade, que contribuam para que estejam preparados para enfrentar os desafios cotidianos. Sendo assim, as respostas das participantes nos levam a crer que existe uma falha no processo de formação continuada das professoras pesquisadas.

A análise acima se reafirma a cada nova questão, como quando questionadas se a escola delas trabalha a partir dessa orientação, de Currículo por Competência, as três das participantes responderam que *“Não”*, e apenas uma afirmou que *“Sim”*. Esta mesma relatou na questão seguinte, que as facilidades encontradas para aplicação dessa metodologia são

“Formação continuada, cursos especializados, na área da educação infantil, congressos, palestras educacionais”. Contudo, não se sabe ao certo se as facilidades citadas pela entrevistada são direcionadas ao Currículo por Competência, ou se são sobre temas gerais da educação, pois diante do relato das outras entrevistadas, que são a maioria, fica evidente a falta de conhecimento e conseqüentemente a aplicação do Currículo por Competência na escola. Perrenoud (1999) traz uma análise muito interessante para quem não tem uma base consistente sobre currículo por competência, afirmando que:

Na falta de formar somente competências, a escola poderia, ao menos, além de fornecer conhecimentos, trabalhar capacidades descontextualizadas - sem referência a situações específicas – porém "contextualizáveis", tais como saber explicar, saber interrogar-se ou saber raciocinar. Em vez de poder criar situações complexas, seria acentuada no treinamento a parte do exercício de capacidades isoladas, da ordem dos métodos ou habilidades gerais de pensamento e expressão [...] (1999, p.45).

Acreditamos que criar um Currículo por Competência, não é algo simples, mas que demanda além do tempo, uma desconstrução e reconstrução de troca de saberes e aprendizagens, por isso o referido autor traz até mesmo sugestões de como isso pode acontecer de forma gradativa. Nessa perspectiva, é fundamental que as profissionais pesquisadas, aperfeiçoem-se para o exercício uma aprendizagem problematizada e reflexiva rumo a um ensino de qualidade que corresponda às novas expectativas.

Na última questão desse bloco de perguntas à questão foi: quais as dificuldades encontradas para a realização dessa proposta, elencando por ordem de prioridade. Infelizmente obtivemos apenas duas respostas: “*Falta de companheirismo*” e “*Formação aos nossos formadores, gestores e demais para repassar aos professores, principalmente aos que estão iniciando*”.

O depoimento destas duas participantes nos sinalizaram um apelo, pois muito embora não tenham certeza do que é o Currículo por Competência e suas implicações nas práticas pedagógicas, sentem falta de capacitação para atuar no dia a dia. A falta de companheirismo aliada a falta de formação, citadas nas respostas, nos deixa a pensar que talvez, exista uma falha entre o objetivo da ação pedagógica e relação com o progresso educacional, no sentido de que todos deveriam trabalhar em conjunto organizando ações em prol de uma educação de qualidade.

Conforme Perrenoud (1999) há uma resistência de muitos profissionais para tentar inovar e compreender corretamente o que é o currículo por competência, por isso existem muitas definições erradas acerca do tema e um certo desdém sobre sua aplicação, o autor

relata que isso se dá exatamente pelo individualismo onde o que predomina é um saber individual e não a construção, coletivamente, de novos saberes em favor da educação. Por isso cremos que para mudar esse cenário, é preciso que os próprios professores se desconstruam e estejam abertos a novos saberes e não mais a reprodução do conhecimento.

Problematizando a Aprendizagem para a resolução de problemas

O objetivo desse bloco de perguntas buscou contextualizar o modo como os professores problematizam a prática pedagógica, para identificar se estão presentes no fazer pedagógico, as atividades inerentes ao Currículo por Competência e as categorias teóricas citadas por Perrenoud. A primeira questão foi identificar quais os conteúdos os professores priorizam em sala. Por meio das respostas das participantes percebemos uma preocupação de duas delas em trabalhar com os conteúdos existentes no RCNEI (1988), sobretudo, uma delas pontuou que desse documento prioriza os relacionados ao movimento, a criatividade ao conhecimento de mundo. Outras duas demonstraram dar prioridade a conteúdos relacionados aos cuidados com as crianças, deixando a entender que a diligência, por parte do professor, é importante para educação e o desenvolvimento dos pequenos, conforme as falas a seguir: *“Dentro dos eixos elaborados pela secretaria de educação”*; *“Através dos eixos, priorizo aqueles que envolvam raciocínio, movimento, criatividade e conhecimento de mundo”*; *“Cuidar, educar”*; *“Conteúdos que permitam trabalhar as necessidades das crianças oportunizando desenvolver-se por completo”*.

Percebemos pelas respostas que apesar de trabalharem numa mesma instituição de ensino, as professoras não tem as mesmas concepções a respeito de quais conteúdos seriam prioridade da prática pedagógica da educação infantil. Segundo Perrenoud (1999) na abordagem por competência o professor ao elaborar seu planejamento precisa preocupar-se com conteúdos que além de terem significado e sentido para a criança sirvam para prepará-la para situações que ele irá enfrentar futuramente na sociedade que o espera, além disso, segundo este autor, o imperativo não é a grande quantidade de conteúdos, mas priorizar “um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizado e giram em torno de importantes conhecimentos” (PERRENOUD, 2000, p.64).

Conforme essa análise, verificamos, a partir das falas das participantes, que apesar de demonstrarem preocupação com o desenvolvimento das crianças, que lhes faltam clareza e conhecimento a respeito de quais conteúdos teriam maior significado e importância para os pequenos.

Quando indagadas se preparam as crianças para resolução de problemas em sala de aula percebemos, por meio da fala das participantes, uma relação entre a pouca idade das crianças e a maturidade para resolução de problemas. Uma delas afirma que: *“Apesar de eles serem uma turma de MII, sim, pois desde pequenos é que devemos preparar para a vida”*. A outra demonstrou nem ao menos pensar em situações onde a resolução de problemas pode estar presente em sala de aula, afirmando apenas: *“Trabalho no B2, então eles estão iniciando sua vida na escola”*. As outras duas atestam que preparam seus alunos para resolução de problemas, mas apenas uma justificou declarando: *“Sim, oferecemos oportunidades de desenvolver suas capacidades de resolverem pequenos conflitos”*.

Sendo assim, o que se verifica é a falta de conhecimento e conseqüentemente de atitude das participantes em estimular a resolução de problemas em sala de aula, algo que é inerente ao Currículo por Competência. Segundo Perrenoud (2000, p.48) *“Uma situação problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado”*. Desta forma para ser um professor competente, não se deve transmitir conhecimentos, ou resolver os problemas pelas crianças, por acreditar que são incapazes de resolvê-los, pelo contrário, um professor competente instiga, motiva e cria situações onde a criança possa desenvolver seus potenciais e exercer sua autonomia, constituindo-se como um sujeito que sabe articular suas habilidades perante aos enfrentamentos que a vida lhes propõe.

Continuando a problematização, ao serem questionadas sobre como elaborar uma aprendizagem significativa uma das participantes pontua que são relevantes atividades que envolvem o concreto, onde por meio do contato com o objeto a criança consegue contextualizar e compreender o conteúdo, outra sinalizou a importância de realizar o planejamento de forma lúdica para promover a socialização, uma delas não respondeu conforme o objetivo da pergunta e a outra destacou a importância de o professor considerar os conhecimentos prévios da criança, a realidade onde vivem, pois essa sistematização contribui para um planejamento em que a criança tenha a oportunidade de dar significado ao conhecimento, conforme as falas a seguir, respectivamente: *“Dentro do entendimento da criança mostrando coisas concretas, que eles possam entender e compreender”*; *“De forma lúdica planejamos brincadeiras que oportunizam os interagem entre si”*; *“Com base nos conhecimentos que a criança já possui, planejar atividades que possa lhes proporcionar melhor conhecimento de mundo, da sociedade em que pertença, etc”*.

Numa análise global das respostas, percebemos a preocupação de apenas uma professora entrevistada em partir dos conhecimentos prévios das crianças para então elaborar o planejamento.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86)

Consideramos que promover a socialização e elaborar atividades que envolvem o concreto para contextualização do conhecimento, são fundamentais, entretanto, para uma aprendizagem significativa e um bom planejamento, o professor precisa primeiro ter um diagnóstico sobre aquilo que a criança já sabe, sobre a realidade social onde vive, para que a criança consiga dar sentido aquilo que aprende e acima de tudo compreenda sua realidade para ter condições de transformá-la como afirma FREIRE (2006).

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. (BRASIL, 2013, p. 89)

Nesse sentido a construção da aprendizagem significativa se dá em atividades onde o professor parte de conteúdos e dos conhecimentos prévios das crianças para então contextualizá-las, problematizá-las e reformulá-las em função de novas informações Brasil (2013). Por isso a importância de considerar o contexto social das crianças na elaboração do planejamento, caso contrário, sem dar sentido aquilo que aprendem, além de não se sentirem motivados, o conhecimento adquirido será estanque e facilmente esquecido, sem a existência de uma aprendizagem significativa.

(...) o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da

instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas. (BRASIL, 2013, p. 91)

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades na escola, ao serem questionadas sobre quais habilidades consideravam mais importante desenvolver com a criança, as respostas variaram, e novamente verifica-se a falta de consenso sobre os objetivos educacionais. A primeira deu ênfase ao desenvolvimento intelectual, a segunda a contextualização dos conteúdos e a motivação por meio da curiosidade, a terceira sinalizou que o mais importante é promover a integração entre as crianças por meio da brincadeira e a última considerou que todas as habilidades são importantes. Conforme as falas a seguir, respectivamente: *“O desenvolvimento cognitivo, afetivo, enfim tudo que envolva todo o desenvolvimento intelectual de cada criança”*; *“De interpretar qualquer assunto, objeto, pessoas ou lhes trazer curiosidade”*; *“Na minha sala de B2 a importante é integrar os alunos e apresentar ludicamente as regras do dia a dia”*; *“Todas as habilidades são importantes para o bom desempenho do trabalho.”*

Em conformidade com as falas percebemos que, apesar das diferentes descrições, duas delas sinalizaram subliminarmente o fator motivação como sendo importante para o desenvolvimento das habilidades ao escreverem nas respostas a curiosidade e a ludicidade como sendo importantes. Conforme Perrenoud (2000) as crianças dão mais importância a conteúdos que lhes são apresentados de forma estimulante e desafiadora. Sendo assim, essas professoras apontam um caminho interessante para aprendizado, e adequado, pois principalmente as crianças, na mais tenra idade, aprendem em situações que lhes provocam desafio e prazer especialmente durante as brincadeiras. Dessa maneira, essas professoras apresentam clareza de que para construir habilidades é preciso motivação.

Todavia, é preciso destacar que competência e habilidades não são a mesma coisa, na construção de uma competência, por exemplo, a criança tem a possibilidades de mobilizar varias habilidades. Segundo (Perrenoud, 1999, p. 7) *“competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, enquanto a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências”*. Dessa maneira, antes de estimular determinada habilidade é preciso pensar em que competência pretendemos desenvolver. Sendo assim, conforme a declaração das respondentes e o referencial de Perrenoud, o interessante seria que todas tivessem respostas parecidas ou complementares, que indicassem que todos os profissionais da instituição trabalham estimulando determinadas habilidades rumo à promoção

da construção de um Currículo por Competência, pois para uma educação consistente e de qualidade é fundamental a união entre os participantes desse processo e objetivos educacionais em comum, do contrário a educação fica fragmentada.

Considerações finais

Após nos inteirarmos sobre a atual discussão acerca de Currículo por Competência, realizando uma análise das respostas obtidas nesse estudo, apontamos as considerações finais pertinentes a presente pesquisa.

No que diz respeito à palavra Competência, conforme o estudo de caso desenvolvido, percebe-se que as respondentes da pesquisa nunca ouviram falar, de maneira sistemática, acerca desse conceito e conseqüentemente da aplicabilidade do Currículo por Competência. É importante sinalizar que todas são graduandas em educação, participarem de formação continuada por meio de cursos e congressos e duas delas são pós-graduadas. Diante desse cenário emerge a sugestão de novas pesquisas, como: Investigar se IES abordam, nos cursos de licenciatura, a temática de Currículo por Competência; Quais conteúdos estão sendo priorizados nos cursos de formação continuada dos professores na região.

Um dado importante, que não está no decurso da presente pesquisa, mas na nossa vivência enquanto professoras é que duas de nós só tivemos familiaridade com o tema ao ingressar nas disciplinas do Mestrado em Educação e apenas uma das três pesquisadoras já conhecia e vivenciou a aplicação do Currículo por Competência, por ter trabalhado numa instituição particular e de ensino profissionalizante que lhes possibilitou todo arcabouço necessário para o trabalhar a partir de um Currículo por Competência.

Entretanto, não é pertinente colocar a culpa apenas nas IES ou nos cursos de aperfeiçoamento, pois a educação exige que sejamos proativos em buscarmos nós mesmos, por meio de leitura e pesquisa, o aperfeiçoamento capaz de ampliar as ferramentas de trabalho. Os estudos sobre Competência estão presentes em literaturas como as enfaticamente citadas nessa pesquisa e disponíveis gratuitamente nas redes de comunicação, onde hoje quase todos os professores têm acesso. Por isso, se queremos de fato exercer de forma eficaz e emancipadora o ensino, a grande questão está em abrir possibilidades para uma reconstrução enquanto profissionais da educação.

No que tange a problematização dos conteúdos por meio do processo ensino-aprendizagem, inerente ao Currículo por Competência e a relação com as categorias teóricas

de Perrenoud, o que se constata é que a falta de subsídios teóricos, por parte das entrevistadas, contribui para o defect de estratégias de ensino nesse âmbito. Entretanto, é relevante destacar que apesar de não acontecer de forma consistente, existem indícios no discurso das entrevistadas, de ações pedagógicas baseadas no Currículo por Competência, mesmo que de forma fragmentada e aleatória, pois o que estava presente no discurso de uma professora quase sempre era diferente do relato de outra. São exemplos, na fala das participantes, de atitudes que se relacionam a um Currículo por Competência: pontuar que uma atividade significativa deve partir do conhecimento prévio das crianças para contextualização dos conteúdos; sinalizar a importância do desenvolvimento intelectual e mencionar a motivação como forma de promover a aprendizagem. Nesse sentido acreditamos que há a necessidade de um trabalho em conjunto onde o diálogo entre as professoras a respeito da prática pedagógica possibilitaria a troca de saberes e conseqüentemente um trabalho mais consistente que aos poucos, devido a troca de conhecimentos, poderia gerar clareza do que é a execução de um Currículo por Competência.

Portanto, este estudo nos levou a reflexão de que é importante que o professor tenha comprometimento com o fazer pedagógico, utilizando sempre a teoria para fundamentar a prática pedagógica, oportunizando que o aluno possa se desenvolver plenamente aprendendo, por exemplo, a problematizar de forma eficaz a realidade para saber transformá-la. Sendo assim, considerando que as mudanças de paradigma são eminentes, ir em busca do conhecimento, acerca do Currículo por Competência, é um dever de todo professor comprometido com uma educação que prioriza a articulação entre o desenvolvimento físico, intelectual e a prática de emancipação social.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70. 2010.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2000.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas Ltda, 2013.