

# A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS DISCUSSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Childhood education in National Common Curricular Base discussion

Ângela Maria Silveira Portelinha<sup>1</sup>  
Elvenice Tatiana Zoia<sup>2</sup>  
Lucyelle Cristina Pasqualotto<sup>3</sup>  
Rejane Teixeira Coelho<sup>4</sup>  
Vanice Schossler Sbardelotto<sup>5</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar as análises decorrentes das discussões acerca de princípios e concepções conferidos à Educação Infantil no documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), primeira versão disponibilizada em setembro de 2015. Trata-se de problematizar as concepções de infância, criança e organização curricular para esta etapa da Educação Básica. Assim, questiona-se qual a relação entre os componentes curriculares da Educação Infantil veiculados na BNCC e a concepção de infância. As análises são provenientes das discussões realizadas nos espaços da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), durante o VII Fórum das Licenciaturas, em 2016. O referido Fórum ocorre anualmente e envolve os 19 cursos de licenciatura da Unioeste. A temática abordada no ano de 2016 foi “BNCC: diálogos coletivos, compromissos para a consolidação da Educação Básica”. Os grupos de trabalho do Fórum tiveram o propósito de analisar o documento da BNCC nas diversas áreas do conhecimento da Educação Básica. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, integra a BNCC, entretanto, aparece como um capítulo específico, descolado do conteúdo das áreas do conhecimento. Tal organização curricular evidencia a fragmentação entre as etapas da Educação Básica, desconsiderando o princípio de continuidade inerente a qualquer projeto curricular. Sendo assim, problematiza a discussão tomando-se como referências a Teoria Histórico-Cultural e as concepções sobre infância, desenvolvimento e Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil, base nacional comum curricular, infância, currículo

**ABSTRACT:** This research aimed at presenting the analyses obtained from discussions regarding principles and conceptions conferred to Early Childhood Education in the preliminary document of the National Curricular Common Base

<sup>1</sup> Doutora em educação, professora do curso de Pedagogia e do mestrado em educação. Unioeste Francisco Beltrão, amportelinha@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, docente do colegiado de Pedagogia – Unioeste Cascavel, tatianazoia.zoia@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Educação, docente do colegiado de Pedagogia – Unioeste Cascavel, lucyellecp@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutora em Psicologia Social, docente do colegiado de Pedagogia – Unioeste Cascavel, enajerco@uol.com.br.

<sup>5</sup> Mestre em educação, professora do curso de Pedagogia – Unioeste – Francisco Beltrão, vanice.sbar@gmail.com

(NCCB), whose first version was available in September 2015. It problematizes the conceptions of childhood, child and curricular organization for this moment of Basic Education. Thus, there is an issue about the relationship between the curricular components of Early Childhood Education associated to the NCCB and childhood conception. Those analyses are based on discussions held at Western Paraná State University (Unioeste), during the VII Forum of Graduation Courses, in 2016. This Forum occurs annually and involves the 19 undergraduate courses of Unioeste. The theme addressed in 2016 was "NCCB: collective dialogues, commitments for Basic Education consolidation". The Forum's working groups purposed to analyze the NCCB document in several fields concerning Basic Education knowledge. The Early Childhood Education, as the first stage of Basic Education, is part of the NCCB, however, it comes as a specific chapter, detached from the content of knowledge areas. Such curricular organization evidences the fragmentation between the stages of Basic Education, disregarding the principle of continuity, which is inherent to any curricular project. Thus, it highlights such discussion by taking as references Historical-Cultural Theory and the conceptions about childhood, development and Early Childhood Education.

**KEYWORDS:** childhood education, childhood, National Curricular Common Base, early

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular não são recentes, remontam à década de 1980, quando os educadores brasileiros retomaram o debate sobre a qualidade da educação pública e sinalizaram a necessidade de se instituir um sistema nacional de educação capaz de proporcionar acesso e permanência das crianças e dos jovens na Educação Básica e no Ensino Superior. Para tanto, seria necessário garantir um conjunto de medidas que, a médio e longo prazo, fossem consolidadas.

Os debates relativos à educação que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram decisivos para garantir, de certo modo, o direito à educação a todos e o compromisso do Estado em ofertá-la. Assim, a Constituição, em seu artigo 214, estabelece a necessidade de instituir o Plano Nacional de Educação (PND), de duração decenal, cujo propósito é articular, de maneira colaborativa entre os entes federados, o sistema nacional de educação.

O PND é um conjunto de diretrizes, objetivos, metas e estratégias, as quais deverão resultar na implementação de ações integradas que assegurem a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Nesse conjunto, destacam-se as propostas concernentes à construção

de um sistema articulado e coerente, no qual não se dissociam elementos relativos ao planejamento e ao financiamento da educação, à formação e valorização do magistério, organização do trabalho pedagógico e às condições de trabalho.

Desse modo, também se intensificou o debate relativo à elaboração de propostas curriculares nos estados considerando-se o princípio da gestão democrática, em que os professores assumiram o compromisso de serem protagonistas na construção de propostas que refletissem as reais necessidades da educação escolar, em contraposição ao currículo formulado por especialistas.

Algumas reivindicações acenadas pelo movimento dos profissionais da educação foram incorporadas na LDB 9394/96. Marcada por princípios neoliberais, dada a conjuntura do momento, essa lei trouxe avanços no sentido de garantir, mesmo no teor legal, a necessidade de cada escola elaborar sua proposta pedagógica, em que explicita seu currículo, considerando, conforme o parágrafo 1º, art. 26, “obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996). O caput do Art. 26 ressalta a necessidade dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio terem a base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Em 1997, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais e, 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como uma sugestão para a elaboração das propostas curriculares em escolas e Centros de Educação Infantil. Logo, analisar o documento preliminar da BNCC implica compreender o porquê, nesse momento histórico, do debate aparecer com tamanha intensidade e isso exige buscar na materialidade como se produziu esse movimento e por quê alguns princípios são reificados e outros negligenciados.

Após um longo período de regulamentações curriculares, pós-LDB de 1996, que ocorreu pela instituição de diretrizes curriculares nacionais, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, cujo compêndio mais recente para a Educação Básica<sup>6</sup> data de 2013, o MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica, chama,

---

<sup>6</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

em 2014, a comunidade escolar, docentes, pais e universidades a construir coletivamente um documento que oriente as elaborações curriculares das escolas.

Como forma de operacionalizar a participação, disponibiliza-se, em junho de 2015, um sítio eletrônico (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>), com as informações básicas da construção do texto preliminar. Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica apresenta a primeira versão da BNCC para análise e contribuições desse coletivo. A plataforma *online* recebeu contribuições, na primeira fase, entre setembro e dezembro de 2015, com a sinalização que continuaria recebendo contribuições até o mês de março de 2016, de acordo com informações do Ofício Circular nº 1/2016/DICEI/SEB/SEB-MEC, de 04 de fevereiro de 2016. Esta versão foi objeto de análise dos grupos constituídos no VII Fórum das Licenciaturas da Unioeste. Por conseguinte, este trabalho apresenta a síntese das análises realizadas pelo grupo da “Educação Infantil”.

## **1 COMPREENDENDO A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES**

A Educação Infantil, como um direito da criança, está respaldada na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010 e também nos Planos Nacionais de Educação. Embora se reconheçam os avanços legais, reitera-se a necessidade de se compreender quem é a criança de zero a cinco anos e a especificidade do seu desenvolvimento, pois esta compreensão interfere diretamente no processo de organização do trabalho pedagógico.

Diante destas considerações iniciais, apesar de a elaboração da Base Nacional Curricular Comum estar prevista no Plano Nacional de Educação e ter como meta a definição de conteúdos mínimos para todos os alunos do País, não é viável que as universidades abdicuem de problematizar o discurso preconizado de que, desta forma, será possível a redução das desigualdades de aprendizagem. Entende-se que este discurso não considera as diferenças existentes entre os sujeitos a partir de uma análise crítica das condições de vida e de acesso aos bens materiais e culturais.

A versão apresentada à apreciação da BNCC, em 2015, apresenta uma organização pedagógica, definida em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências

da natureza e ciências humanas. Também estabelece que a integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas deve ser definida pelos temas integradores. Esses são compreendidos como questões que atravessam os campos de experiências e se constituem pelos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que intervêm no processo de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos.

O documento preliminar discorre, ainda, sobre a importância da organização curricular em campos de experiências, os quais não são nomeados como áreas do conhecimento. As aquisições ocorridas não são apontadas em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas, como: o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Escrita, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Cores e Imagens; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

De acordo com esta versão do documento, é necessário reconhecer a forma

[...] como as crianças se relacionam com o mundo, as especificidades dos recursos que utilizam, tais como a corporeidade, a linguagem, a emoção. Entender essa forma relacional e afetiva, muito ligada à vivência pessoal, em que se utiliza um reduzido uso de categorias para assinalar o que se conhece, é crucial a um trabalho na Educação Infantil (BRASIL, 2015, p. 18).

A princípio, há concordância de que questões relativas à autonomia para agir, a ênfase sobre vivências, afetos e emoções se revelam como de grande importância, enquanto as ideias que se relacionam no contexto da Educação Infantil. Entretanto, é preciso ir além das aparências, ou de uma primeira leitura, que pode sensibilizar à medida em que termos como emoções e afetos são valorizados. Assim, considera-se fundamental o rigor nos fundamentos e conceitos, para que a referência a tais preceitos não se torne retórica, esvaziada de um sentido mais amplo, muito presente em discursos midiáticos e propagandísticos quando se trata de abordar a infância sob o aspecto afetivo-relacional.

Além disso, torna-se importante destacar que o documento analisado entende os processos pedagógicos a partir da concepção de construção do conhecimento. A criança é compreendida como sujeito ativo, que deve participar de diferentes práticas cotidianas, na interação com adultos e com outras crianças. O documento revela, portanto, uma compreensão de criança enquanto produtora de cultura e construtora do seu conhecimento.

A partir das questões expostas, o Grupo de Trabalho – GT de Educação Infantil propõe-se a problematizar, com sustentação em Arce e Baldan (2009), se a criança pequena produz cultura ou se apropria da cultura existente, de modo a conservá-la e modificá-la ao mesmo tempo.

Inicialmente, Arce e Baldan (2009, p. 189) enfatizam a necessidade de discutir o conceito de cultura e compreendem-na como “[...] a síntese da produção humana traduzida nos fenômenos do mundo objetivo por meio da cultura material (instrumentos de trabalho) e da cultura intelectual (a linguagem, as ciências e as artes).”

Para humanizar-se, ou seja, para tornar-se homem, conforme explicita Leontiev (1978), é imprescindível que, gradativamente, a apropriação da cultura a partir do processo educativo, das relações sociais, seja transmitida pelos sujeitos mais experientes.

Neste sentido, Arce e Baldan (p.197) afirmam que “[...] a criança não cria cultura, mas se apropria da cultura existente reproduzindo-a e modificando-a.” Esta concepção, contrapõe-se ao proposto pela BNCC e evidencia o direito da criança a receber os conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma intencional e sistematizada, portanto, expressa a necessidade da intervenção pedagógica de um professor com sólida formação teórica e metodológica.

O documento da Base, apesar de fazer menção quanto à necessidade de “preservar” as especificidades das crianças de até seis anos, não explicita quais seriam estas especificidades em relação à idade. E isso pode possibilitar diversas compreensões, inclusive, para conceber a criança e seu desenvolvimento como um processo natural.

Outro aspecto importante corresponde à compreensão sobre o papel do professor, pois, a BNCC, ao expressar a concepção de criança como um sujeito que constrói conhecimento e produz cultura, secundariza a importância da intencionalidade e do papel do ensino na prática pedagógica.

Sobre a formação do professor, destaca-se que “a desvalorização do saber teórico está presente nas discussões de vários autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre formação de professores” (DUARTE, 2003, p. 602). O autor também ressalta que é possível identificar nesses estudos, o movimento, caracterizado por Maria Célia Marcondes de Moraes como o “recoo da teoria” na pesquisa em educação, que toma por base a experiência imediata e a prática reflexiva.

Com o objetivo de problematizar tais perspectivas, Duarte (2003, p. 621) ressalta o importante papel dos estudos de Luria, Vigotski, dentre outros da escola russa, os quais defendem a “educação escolar e seu papel na superação das limitações próprias do pensamento cotidiano”, diferentemente da ótica pragmática contida no texto analisado da BNCC. Ao partir dos estudos da teoria histórico-cultural, compreende-se o ser humano enquanto produto do momento histórico da sociedade e da cultura de que participa, e que seu desenvolvimento é resultado do processo de aprendizagem. Essa perspectiva considera fundamental o papel da cultura na formação das qualidades humanas, o que reafirma a necessidade do caráter intencional do professor e a importância da escola.

Nesta mesma direção, Farias e Mello (2010) afirmam que

[...] essa discussão nos leva a considerar que, se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e das atividades humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola, convivendo com as formas iniciais da objetivação da criança (FARIAS; MELLO, 2010, p. 58).

As considerações das autoras contribuem e reforçam a necessidade de se problematizar sobre o perfil e a intencionalidade da escola infantil e sobre o papel do professor, enquanto o mediador do processo educativo.

## **2 A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Ao se discutir sobre os conteúdos que devem subsidiar um documento norteador para o território nacional, acerca dos princípios básicos estruturantes de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, torna-se importante aprofundar algumas concepções a partir de fundamentos que possam apontar ideias gerais sobre a criança, seu desenvolvimento e o papel que a aprendizagem exerce sobre esse último, fazendo-se necessário assim, explicitar qual a concepção de desenvolvimento direciona esse debate.

Constata-se, pela análise desta versão do Documento, a predominância de termos, tais como: vivência, experiência, emoções e afetos como aspectos centrais da infância. Os afetos, tais como as emoções e sentimentos, são constitutivos a partir de quais condições? Como isso se relaciona com o desenvolvimento? São processos

que se organizam naturalmente por um “desabrochar” da criança? Estariam as emoções e os sentimentos isolados de processos, como: o pensamento, a atenção, a memória e a imaginação, assim como a própria história social das crianças?

Para a Psicologia Histórico-Cultural, referência teórica que fundamenta o diálogo crítico estabelecido na análise do documento, o contexto social e as bases materiais concretas são pontos de partida para o entendimento sobre o desenvolvimento humano, e as condições pelas quais esse desenvolvimento se realiza, assim como, o desenvolvimento das emoções, dos sentimentos e da cognição dos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, o homem não se desenvolve sozinho, mas na relação que se estabelece com outros homens e a partir do contexto social que engendra tais relações, pois todo desenvolvimento é inicialmente processado interpsicologicamente a partir da dimensão coletiva, do espaço social intersubjetivo para posteriormente se configurar como intrapsicológico (VYGOTSKY, 1999).

A fim de esclarecer o leitor sobre a forma de exposição das análises realizadas, a partir do documento da BNCC em questão, optou-se por realizar a discussão sobre o desenvolvimento com base em quatro eixos. A saber: relação entre desenvolvimento e vivência, o desenvolvimento como um processo histórico-cultural, inter-relação, e intervenção planejada. No primeiro eixo, a relação entre desenvolvimento e vivência, termo utilizado por Vigotski (2010a) permite avançar para além da ideia de experiência, à medida que esse conceito destaca o papel da singularidade do sujeito, o modo como esse atribui significação àquilo que o afeta. No segundo eixo, discute-se o desenvolvimento como um processo histórico-cultural, que depende das condições concretas de vida, que se transforma a partir de um processo qualitativo, dinâmico e que se modifica com os avanços, saltos e retrocessos. Para maior delineamento da discussão, são apresentados dois conceitos importantes, quais sejam: o de atividade dominante e o de periodização do desenvolvimento. No terceiro eixo, para se desenvolver e humanizar-se, o ser necessita imprescindivelmente da relação com outro humano e, por último, enfatiza-se a especificidade da intervenção planejada e organizada no desenvolvimento, possibilitada pelo papel da escola e do professor, como condição *sui-generis* do desenvolvimento.

O que seria então o entendimento de desenvolvimento infantil a partir desse referencial? Desenvolver-se significa transformar-se ou modificar-se. O homem é um ser que nasce em uma total condição de dependência para sobreviver; diferente dos outros animais, a espécie *Homo Sapiens* nasce com uma condição para ser humano,

mas ela não nasce humanizada, o que significa dizer pronta, acabada. Do ponto de vista das diferenças que o homem estabelece com outros animais, pode-se apontar o movimento humano de coordenação motora fina, o fato de ser bípede e andar ereto, a fala desenvolvida e a capacidade intelectual capaz de produzir abstrações. Entretanto, para que o homem possa vir a desenvolver tais características, ele precisa do contato e do vínculo com outro ser humano para aprender a se humanizar (LEONTIEV, 1978).

A ideia de transformação, enquanto o elemento central para conceber o desenvolvimento, ancora-se em uma concepção dialética. Não é suficiente valorizar o papel que o meio exerce sobre o desenvolvimento infantil, mas é necessário também conhecer a forma como a criança se relaciona com o meio, ou seja, as peculiaridades da relação que envolve a criança e o meio. Conforme aponta Vigotski (2010a, p. 683),

cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade.[...] Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas com dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar outro papel por força das mudanças da criança [...].

Ainda que o meio ofereça condições semelhantes para diferentes pessoas, o desenvolvimento não segue uma sequência linear e espontânea. Haja vista o fato de, mesmo sob condições de acesso à educação semelhante, o tempo e o modo como o indivíduo internaliza e processa o que lhe é apresentado serem variáveis para cada pessoa de acordo com o momento de vida.

Para Vigotski, o meio cumpre um papel central no desenvolvimento e deve ser pensado não em termos absolutos, mas relativos. Assim, não se pode considerar o meio em si, ao pensar a relação que esse exerce sobre o desenvolvimento, mas conhecer a relação que existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. Os elementos que são partes do meio e que encerram influência sobre o desenvolvimento da criança mudam de qualidade a depender do momento de vida em que a criança se encontra. “O meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária” (VIGOTSKI, 2010a, p. 683).

E, para analisar a relação dialética estabelecida entre o sujeito e o meio, Vigotski enfatiza a necessidade de conhecermos as vivências da criança. “Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência” (VIGOTSKI, 2010a, p. 683). A vivência refere-se à forma como a criança interpreta o mundo, está para além de algo experimentado e envolve um trabalho mental por parte do sujeito. É um processo de conhecimento que se adquire no momento em que se vivencia uma situação. Termo que remete à forma como a criança é afetada na e pela experiência.

À medida que as experiências são possibilitadas e apresentadas, pelo toque, pela fala, manuseio dos objetos e pela função social que esses possuem dentro daquela cultura, começa haver uma apropriação ativa por parte da criança que, ao ter acesso a essas mediações, interpreta o processo de acordo com suas vivências, modificando a sua forma de se colocar no mundo e processando mudanças ao longo do seu desenvolvimento. Sendo assim, o desenvolvimento da criança está relacionado à vivência de sua experiência.

Outro aspecto que envolve o entendimento do desenvolvimento como um processo dialético é o fato desse não ocorrer de modo uniforme e linear, mas que se modifica com os saltos efetuados na qualidade da relação da criança com o mundo, ou seja, o modo como a criança se relaciona com as pessoas e as coisas interferem e modificam o funcionamento do seu psiquismo. Para compreensão da forma como a criança se relaciona em cada momento da vida, Leontiev (2010, p.120) afirma a importância de entender a lógica do desenvolvimento infantil a partir da ação da criança, pois “[...] não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, sob a forma de ação”. Segundo o autor, para que a criança possa dominar o mundo que a cerca, ela precisa agir nesse mundo. De acordo com o momento do desenvolvimento, encontram-se atividades que prevalecem ou destacam-se de acordo com o desenvolvimento da criança. Trata-se de um processo no qual ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico infantil “[...] e dentro do qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível do desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p.122).

Elkonin (1987), da mesma forma, propõe uma análise histórica do desenvolvimento da definição referente à periodização do desenvolvimento. O autor

também define o desenvolvimento por períodos que seriam relacionados com determinadas atividades dominantes. Além de estabelecer que, no primeiro ano de vida do indivíduo, a atividade dominante caracteriza-se pela comunicação emocional direta com o adulto. A atividade objetual-instrumental destaca-se na primeira infância, todavia, é no período pré-escolar em que o jogo de papéis sociais é responsável pelo desenvolvimento.

Outro aspecto importante para demarcar o desenvolvimento em uma perspectiva histórico-cultural é o fato de este necessitar de uma relação com o outro para possibilitar a apropriação da experiência humana. Conforme destaca Leontiev (1978, 321), “o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes.” Trata-se de um processo que não se transmite por hereditariedade, mas que depende de relação e de transmissão. “Ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas. Dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir à criança conhecimentos práticos e aptidões.”

Na medida em que o desenvolvimento ocorre, também ocorrem mudanças na qualidade do comportamento. Questões como o pensamento, a fala, a atenção voluntária, a memória, a percepção, a imaginação, e as emoções e sentimentos, nomeadas de funções psicológicas superiores, são funções mentais que irão emergir e avançar, do campo interpsicológico para o intrapsicológico, a partir das experiências entre pessoas e dessas com os objetos, processo esse que permitirá ao homem desenvolver determinadas habilidades tais como: o cálculo, a escrita e o trabalho artístico (LEONTIEV, 1978).

Ao destacar o papel da mediação, na formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski, Leontiev e Luria apontam que a possibilidade de desenvolvimento de um ser humano está atrelada, por um lado, ao que já se produziu culturalmente em uma sociedade, e por outro que, essa produção acumulada de conhecimentos e de elementos culturais possa ser apresentada como elemento mediador à formação humana, para que o ser possa assim se desenvolver no sentido de humanizar-se. E esse depende de um processo que é, por essência, de transmissão e de apropriação, portanto educativo; que se estabelece pela relação do

tipo ensino-aprendizagem. “O desenvolvimento somente se produz como resultado de processos educativos” (PASQUALINI, 2013, p. 72).

Nesta perspectiva, a aprendizagem assume um papel preponderante à medida que estimula e desperta na criança “[...] um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VIGOTSKI, 2010b, p. 115).

Para os atores representantes da teoria Histórico-Cultural, a educação cumpre função fundamental no curso do desenvolvimento a partir dos processos de aprendizagem. Mas, de forma específica, esses autores destacam o papel do ensino formal como promotor de formas mais complexas do desenvolvimento. “Cada matéria escolar tem uma função própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra” (VIGOTSKI, 2010b, p117). Nessa mesma perspectiva, Vigotski (ibid, p. 115) explicita que “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental e ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento.” A partir disso, pode-se destacar que são as atividades planejadas e intencionais promovidas pelo professor que produzem um diferencial no desenvolvimento e assim permitem que formas mais elaboradas e complexas de comportamento possam emergir.

### 3 CONCLUSÃO

Apesar da positividade na proposição da discussão da BNCC, ressalta-se que discuti-la dissociada de outros elementos constitutivos das políticas educacionais, como financiamento, formação de professores, valorização docente, entre outros, limita o debate e dificulta a compreensão da totalidade do Sistema Nacional de Educação e a compreensão da educação escolar.

O projeto de educação apresentado nesta versão da BNCC é contraditório na medida em que almeja elevar a qualidade da educação brasileira, mas não garante uma base formativa integral com a especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas e as especificidades do desenvolvimento infantil.

O GT de Educação Infantil reitera que um documento que tem como direção o desenvolvimento de capacidades, habilidades e a ideia de que o conhecimento é construído pela criança, focado ou limitado ao campo das experiências, pode provocar

interpretações diversas como: secundarizar a importância do conhecimento científico e o papel do professor. Conseqüentemente, subordina-se aos pressupostos que estão pautadas na desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Além disso, pode limitar o acesso da criança a outros saberes que não se encontram nos campos de sua experiência e não se encontrarão se o sujeito mais experiente não lhe apresentar.

Por fim, entende-se que uma BNCC para a Educação Infantil deve pautar-se em uma concepção pedagógica que garanta o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio do acesso à aprendizagem do conhecimento científico, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 1º versão. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>  
Acesso em: 26/04/2016.

BRASIL. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O. U. Brasília, 23 dez, 1996.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En V. DAVIDOV. & M. SHUARE. (Orgs.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Progreso, 1987.

FARIAS, M. A.; MELLO, S. A.. Escola como lugar da cultura mais elaborada. In: Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone - Edusp, 2010;

PASQUALINI, J. C. **Periodização do Desenvolvimento à luz da Escola de Vigotski**:

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. Infância e Pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010a.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone - Edusp, 2010b.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<b>Data de Recebimento: 04/04/2017   Data de Aprovação: 30/05/2017</b>
--