

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO
DE DOCENTES**

**CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
PRESENTE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

SILVANA MARIA VIECELI DE SOUZA

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
DOCENTES**

**CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTE NOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Dissertação apresentada por SILVANA MARIA VIECELI DE SOUZA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Docentes

Orientador(a):

Prof^(a). Dr(a).: SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729c

Souza, Silvana Maria Vieceli de

Concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nos documentos orientadores para a educação infantil no Brasil / Silvana Maria Vieceli de Souza. -- Maringá, PR, 2021.
204 f.: il. color., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Aprendizagem e desenvolvimento. 2. Documentos oficiais. 3. Educação infantil. 4. Teoria histórico-cultural. I. Moraes, Silvia Pereira Gonzaga de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370

SILVANA MARIA VIECELI DE SOUZA

**CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTE NOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes
(Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti – UNESPAR –
Paranavaí

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito - UEM

Maringá, 27 de setembro de 2021

Dedico este trabalho à minha FAMÍLIA,
razão da minha existência!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família: meus avós (*in memorian*), ao meu pai (*in memorian*) e minha mãe amiga, exemplo e fortaleza. Em especial a meu esposo e meus filhos que me apoiaram e entenderam minhas ausências. Família: estrutura material e espiritual necessária para me manter firme em minha jornada de estudos!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, pelas experiências compartilhadas e pela competência, compromisso e amorosidade na condução das atividades de estudo, sem a qual não seria possível chegar aos resultados e questionamentos que este trabalho apresenta.

Agradeço a banca examinadora desta dissertação, as professoras doutoras Heloisa Toshie Irie Saito, Lucinéia Maria Lazaretti e Paula Tamyris Moya. Agradeço as sugestões recebidas durante a minha qualificação, bem como a participação na Banca Examinadora, pela dedicação, disponibilidade e contribuições nessa jornada do conhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá PPE-UEM, pelas brilhantes reflexões em sala de aula. Aprendi muito com vocês. E ao secretário do PPE-UEM, Hugo, por nos tratar sempre com muita gentileza. Meus agradecimentos se estendem também a todos os meus professores de mestrado, graduação, especializações, do ensino médio, ensino fundamental e educação infantil.

Aos membros da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM) e do Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE/CNPq) que me acolheram e proporcionaram-me valiosos momentos de estudo e reflexão.

Às amigas e amigos presentes “do” e “no” mestrado, Mayara Dal Pasquali, Merly Palma, Luciana Lacanallo, Luciana Ferro, Amanda Dourado e Edilson de Araújo dos Santos, pela escuta, partilha, indicação de leituras e companheirismo.

Aqui, agradeço com muito carinho as minhas amigas companheiras de profissão e alunos, com quem tanto aprendo e troco experiências.

A companheira de trabalho Elza, carinhosamente chamada de Landa, agradeço pela contribuição nas tarefas domésticas e principalmente pelo auxílio no cuidado e educação dos meus filhos.

Agradeço a Belíssar Mormelo pelo cuidado, dedicação, agilidade e compromisso ao formatar, diagramar e cuidar das normas da ABNT.

Obrigada Natália Sezaneko Mailkut Pires e Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame, que muito me apoiaram e incentivaram. Vocês são incríveis, dedicadas e uma fonte de inspiração.

“De tudo, ficaram três coisas:
a certeza de que ele estava sempre
começando,
a certeza de que era preciso continuar
e a certeza de que seria interrompido antes
de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo.
Fazer da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sono uma ponte,
da procura um encontro.”

Fernando Sabino, 2005.

SOUZA, Silvana Maria Vieceli de. **CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.** 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa origina-se da trajetória profissional e formativa como professora e pedagoga da rede pública de ensino. No exercício da prática pedagógica, foi possível participar de várias mudanças na educação nas esferas municipal, estadual e nacional. Nas experiências vivenciadas nas escolas de educação infantil, em especial nos conselhos de classe, inquietavam-me em relação à fala recorrente dos professores sobre justificativas para a não aprendizagem das crianças; ouvia expressões como “são imaturas” ou “não tem maturidade para aprender”. Esses discursos tão frequentes mobilizaram a compreender o fenômeno “aprendizagem e desenvolvimento” em suas múltiplas determinações que o constituem de modo singular. Compreendemos que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento constitui em processos fundamentais no trabalho escolar com as crianças em diferentes níveis, pois subsidiam as ações pedagógicas para a formação dos estudantes. A questão central desta investigação foi: como os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são apresentados nos documentos oficiais orientadores da educação infantil brasileira? Assim, o objetivo desta investigação constituiu-se em investigar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nos documentos oficiais orientadores da educação infantil no Brasil após a promulgação da LDBEN/1996. As fontes elegidas foram: o RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), as DCNEI – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009) e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017). Esses documentos orientam as propostas curriculares e a prática pedagógica nas instituições escolares. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, está fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qual explica a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na constituição da formação humana a partir do modo de produção de suas vidas. Os resultados da análise documental foram categorizados em quatro eixos e revelaram que os documentos oficiais apresentam concepções teóricas diversas sobre aprendizagem e desenvolvimento. No eixo *desenvolvimento precede a aprendizagem*, encontramos prevalência no RCNEI (1998); no eixo *aprendizagem é desenvolvimento* prevaleceu a BNCC (2017) e os RCNEI (1998) com algumas evidências desta concepção. Quando se trata da dualidade – *aprendizagem é desenvolvimento* e *desenvolvimento precede a aprendizagem*, somente o RCNEI (1998) e a DCNEI (2009) apresentaram esse resultado; no eixo *dialética* em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento num processo dialético, não foi identificada essa concepção nos documentos analisados. Foi possível constatar também que a utilização de termos semelhantes, entretanto, submetidos à análise não garantiam o conceito e a relação de interdependência entre a aprendizagem

e o desenvolvimento. Conhecer a trajetória histórica dos documentos analisados, estudar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento tendo como base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural possibilitaram revelar contradições teóricas presentes em nosso contexto educacional, reconhecendo na concepção dialética sobre esses processos a possibilidade de transformação coletiva da prática pedagógica revelando que outra escola é possível, isto é, aquela que efetivamente emancipa os sujeitos, na direção da formação da personalidade coletivista.

Palavras-chave: Aprendizagem e Desenvolvimento; Documentos oficiais; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

SOUZA, Silvana Maria Viecele de. **LEARNING AND DEVELOPMENT CONCEPTIONS PRESENT IN GUIDING DOCUMENTS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL**. 202 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2021.

ABSTRACT

This research originates from my professional and formative trajectory as a teacher and pedagogue in the public-school system. In the exercise of pedagogical practice, it was possible to participate in several changes in education at the municipal, state and national levels. In the experiences lived in early childhood education schools, especially in class councils, I was worried about the recurring speech of teachers about justifications for children's non-learning; I heard expressions like “they are immature” or “not mature enough to learn”. These very frequent speeches mobilized me to understand the phenomenon “learning and development” in its multiple determinations that constitute it in a unique way. We understand that the relationship between learning and development constitutes fundamental processes in school work with children at different levels, as they subsidize pedagogical actions and teaching organization for the education of students. The central question of this investigation is: how are learning and development processes presented in official documents that guide early childhood education in Brazil? Thus, the aim of this investigation was to investigate the concept of learning and development present in official documents that guide early childhood education in Brazil, after the publication of Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN/1996). As a source of studies, we chose the official documents that guide early childhood education published after the LDBEN/1996, namely: the RCNEI – Curriculum Reference for Early Childhood Education (1998), the DCNEI – Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) and the BNCC – National Common Curriculum Base for Early Childhood Education (2017). These documents guide the curriculum proposals and pedagogical practice in school institutions. This research, with a theoretical bibliographic and documentary nature, is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory, as we consider a theoretical perspective that explains the relationship between the processes of learning and development in the constitution of human formation based on the mode of production of their lives. The results of the document analysis were categorized into four axes and revealed that official documents present different theoretical conceptions about learning and development. In the axis *development precedes learning*, we find prevalence in RCNEI (1998); in the axis *learning is development*, the BNCC (2017) and the RCNEI (1998) prevailed, with some evidences of this conception. When it comes to the duality – *learning is development* and *development precedes learning*, only RCNEI (1998) and DCNEI (2009) presented this result; in the dialectical axis in which learning drives development in a dialectical process, this conception was not identified in the analyzed documents. It was also possible to verify that the use of similar terms, however, submitted to the analysis did not guarantee the concept and the

interdependent relationship between learning and development. Knowing the historical trajectory of the analyzed documents, studying the process of human development and the conceptions of learning and development based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory made it possible to reveal theoretical contradictions present in our educational context, recognizing in the dialectical conception about these processes the possibility of collective transformation of the pedagogical practice revealing that another school is possible, that is, one that effectively emancipates the subjects, towards the formation of the collectivist personality.

Keywords: Learning and Development; Official documents; Child Education; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados por meio dos descritores/palavras-chave selecionados... 56
Tabela 2 - Resultado após a exclusão das pesquisas em duplicidade 57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções sobre o desenvolvimento humano	31
Quadro 2 - Concepções de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010)	37
Quadro 3 - Concepções de aprendizagem e desenvolvimento	39
Quadro 4 - Relação das publicações que apresentam estudos sobre os descritores “aprendizagem e desenvolvimento”, “educação infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”.....	58
Quadro 5 - Relação das publicações que apresentam estudos sobre os documentos: RCNEI, DCNEI e BNCC.....	72
Quadro 6 - Estrutura do referencial curricular nacional para a Educação Infantil	107
Quadro 7 - Educação básica: competências gerais	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FEUSP – *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NDR – nível de desenvolvimento real
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO – Scientific Electronic Library
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ZDP – zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. ESTUDOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	22
2.1. DESENVOLVIMENTO HUMANO E APROPRIAÇÃO DOS BENS CULTURAIS	23
2.2. DIFERENTES CONCEPÇÕES PSICOLÓGICAS SOBRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO	28
2.2.1. Desenvolvimento e aprendizagem são independentes.....	32
2.2.2. Aprendizagem é desenvolvimento	34
2.2.3. Desenvolvimento é independente da aprendizagem e o desenvolvimento coincide com a aprendizagem.....	35
2.3. CONCEPÇÃO DE VIGOTSKI SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	37
3. O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2009 A 2019)	53
3.1 AS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL ...	54
3.2. AS PESQUISAS SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS (RCNEI, DCNEI E BNCC)	69
4. O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	94
4.1. PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	102
4.1.1. Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998).....	103
4.1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999 e 2009)	108

4.1.3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)	117
4.2. A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	130
4.2.1. Desenvolvimento precede aprendizagem.....	131
4.2.2. Aprendizagem é desenvolvimento	164
4.2.3. Dualidade - aprendizagem é desenvolvimento, o desenvolvimento precede a aprendizagem.....	178
4.2.4. Dialética – aprendizagem impulsiona e engendra o desenvolvimento	181
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	192

1. INTRODUÇÃO

Essa dissertação de mestrado relaciona-se com minha trajetória profissional e formativa. Sou professora e pedagoga, faço parte do quadro próprio efetivo como servidora das redes municipal e estadual de ensino há mais de duas décadas. Nos últimos dez anos, tenho atuado como professora de atendimento educacional especializado na rede estadual do Paraná e como pedagoga em um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão. Nessa jornada de trabalho, participei de várias mudanças na educação em âmbito municipal, estadual e nacional, sempre alimentei um sonho e a necessidade de estudar mais para melhorar a minha prática pedagógica. E assim, fiz especializações, cursos de aperfeiçoamento, participação em eventos de extensão entre outros. No ano de 2019, ingressei no mestrado na linha de pesquisa **Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores**.

Com os estudos no mestrado, está sendo possível ampliar horizontes e direcionar o olhar aos muitos aspectos que me inquietam na prática pedagógica. Dentre eles, o que muito me afligia se relacionava à realização dos conselhos de classe da educação infantil, em especial, diante das falas dos professores, que de modo bastante recorrente, justificam a não aprendizagem das crianças a partir de termos como: **“criança imatura”** ou **“apresenta imaturidade”** ou ainda, **“não estavam preparadas para aprender determinados conteúdos”**. Diante desses discursos, senti a necessidade de compreender esse fenômeno “aprendizagem e desenvolvimento” em suas múltiplas determinações que o constituem na singularidade.

Doravante, ao abordar como nasceu e se desenvolveu a pesquisa que originou essa dissertação, a escrita será realizada no plural, considerando que diversas pessoas contribuíram para a sua constituição.

Nas leituras que realizamos para as disciplinas do mestrado, deparamo-nos com as concepções de aprendizagem e desenvolvimento sob a análise de Vigotski. Estes estudos nos indicaram que as falas das professoras estavam ancoradas nas concepções cujas explicações se pautavam no desenvolvimento

biológico. Descobrir a origem dessas falas recorrentes nos direcionaram a refletir também sobre as várias mudanças ocorridas na legislação e nos documentos orientadores da prática pedagógica da educação infantil nas últimas décadas. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 foi um marco para a educação infantil, pois ela passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, e com isso, vários documentos foram publicados pelo Ministério da Educação. A LDBEN é a legislação vigente para a educação brasileira em seus diferentes níveis e modalidades. Ela preconiza que as instituições de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, mas ela mesma não traça as diretrizes para tanto. Para subsidiar a elaboração dessas propostas pedagógicas, vários documentos orientadores foram publicados em nível nacional, sendo referência para a elaboração dos currículos em estados e municípios.

Dentre os documentos publicados após a LDBEN, destacamos: o RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), as DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009) e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017).

O RCNEI (1998) caracteriza-se como documento não mandatório, enquanto as DCNEI (1999 e 2009) e a BNCC são documentos mandatórios. Esses documentos têm orientado a elaboração das novas propostas curriculares e a prática pedagógica nas instituições educativas para as crianças de poucos meses a cinco anos de idade.

Tendo como base a compreensão da perspectiva teórica adotada, a aprendizagem e o desenvolvimento constituem processos fundamentais para o trabalho escolar com as crianças em diferentes níveis de escolarização. Entender os princípios que fundamentam a organização do ensino e que reverberam nas práticas pedagógicas, presentes nos documentos oficiais, contribui para entender a função social da educação infantil na formação humana das crianças. Assim, a questão central dessa pesquisa se constitui: Qual a concepção de aprendizagem e desenvolvimento está presente nos documentos oficiais orientadores da Educação Infantil no Brasil?

Com o intuito de investigar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nos documentos orientadores da educação infantil no

Brasil, após a promulgação da LDBEN/1996, destacamos o RCNEI, a DCNEI e a BNCC. Esta investigação foi realizada por meio da análise documental, em que buscamos reconhecer as possíveis divergências ou convergências entre esses documentos, assim como o contexto histórico e político das publicações que constituíram essa pesquisa. Esses documentos foram escolhidos pela sua relevância, por orientarem em âmbito nacional a elaboração das propostas curriculares e por traçarem as diretrizes para o ensino na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Nessa direção, concordamos com Asbahr e Nascimento (2013, p. 418) quando assim se posicionam:

Entendemos que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque nos remete às questões relacionadas a o que ensinar (os conteúdos), como ensinar (o modo de organizar o ensino) e porque ensinar (a finalidade da educação escolar).

Esta pesquisa tem como base a Teoria Histórico-Cultural que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, perspectiva teórica que explica a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na constituição da formação humana tendo como princípio o modo de produção de suas vidas. A presente pesquisa foi organizada em quatro seções, sendo que a introdução é a **primeira seção**. Na **segunda seção**, trazemos os pressupostos teóricos, por meio da pesquisa bibliográfica, sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento tendo como referência a Teoria Histórico-Cultural. Destacamos os estudos críticos de Vigotski¹ sobre as concepções psicológicas em relação a esses processos e suas implicações para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a nova ótica proposta por este pesquisador russo para a psicologia, em que a base está para as transformações históricas realizadas pelo homem, nas quais modifica a natureza e a si mesmo por meio do trabalho.

Na **terceira seção**, realizamos um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas brasileiras sobre o tema central dessa pesquisa, “aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil”, nos sites: Catálogo de

¹A grafia do sobrenome desse autor russo pode ser encontrada de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Optou-se, pela adoção da grafia Vigotski, que tem sido majoritariamente utilizada nas publicações em língua portuguesa; entretanto, preservaremos nas referências bibliográficas, a grafia de cada edição ao longo do texto.

Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Google Acadêmico; e *Scientific Electronic Library* (SciELO). Nesse sentido, fizemos o levantamento e análise das pesquisas publicadas no período de 2009 a 2019 sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento e os documentos oficiais da educação infantil: RCNEI, DCNEI e BNCC tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural.

Na **quarta seção**, apresentamos a síntese histórica, contextualizando a educação infantil, de modo a destacar a sua função ao longo do tempo e os aspectos legais, tentando apreender o processo de produção dos documentos oficiais que orientam essa etapa da educação básica. Nesta seção, por meio de uma análise documental, revelamos a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nos documentos orientadores da educação infantil no Brasil a partir de 1998, buscando a identificação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes no RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), nas DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999-2010) e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017).

Acreditamos que esse estudo contribuirá para que os profissionais da educação possam conhecer as diferentes concepções de aprendizagem e desenvolvimento e como tais processos se fazem presentes no modo de organização do ensino, e, conseqüentemente, contribuirá para entendermos a função social da educação infantil no processo de formação humana das crianças de tenra idade.

2. ESTUDOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Esta seção tem por objetivo aprofundar a compreensão sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento considerando as diferentes abordagens psicológicas analisadas na obra de Vigotski (2010). Tomaremos como princípio de nosso estudo as contribuições da Teoria Histórico-Cultural ancorada, filosoficamente, pelo Materialismo Histórico-Dialético.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987).

Tendo suas bases no Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural explica o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, históricas e culturais. Nessa perspectiva, o homem se torna humano ao se apropriar dos conhecimentos historicamente sistematizados e elaborados coletivamente.

A Teoria Histórico-Cultural teve suas origens nos estudos de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934)². Seus trabalhos revelaram as contradições dos estudos psicológicos existentes em seu período e apresentam novas bases teóricas para a psicologia.

²Lev Semenovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, viveu durante a revolução Russa e faleceu prematuramente aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Seus estudos foram ignorados no Ocidente durante muitos anos, possivelmente em decorrência de que a publicação de suas obras fora suspensa na União Soviética de 1936 a 1956, no contexto do governo Stalinista pós revolução. Atualmente, seu trabalho vem sendo estudado e valorizado no meio acadêmico, traduzido em vários idiomas. Ressaltamos que nem sempre a tradução respeita-se fielmente ao original. Contudo, Vigotski tem tido suas obras cada vez mais publicadas na íntegra em seu país (Rússia) e as suas introduções, agora, são escritas ou reescritas para explicar ao leitor possíveis equívocos de interpretações em edições anteriores. Fonte: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>>.

Com o compromisso de seguir os princípios, os conceitos e os referenciais que nos apontam para uma educação transformadora, apresentamos um estudo sobre as diferentes concepções de aprendizagem e desenvolvimento analisadas por Vigotski, agrupadas em três concepções. A primeira compreende a **independência entre desenvolvimento e aprendizagem**, a segunda concepção assume que **aprendizagem é desenvolvimento** e na terceira, há uma tentativa de conciliar essas duas correntes teóricas, tendo como pressuposto que **aprendizagem e desenvolvimento são independentes, ao mesmo tempo em que afirma que aprendizagem é desenvolvimento**. A seguir, com o intuito de aprofundar nossos estudos sobre a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, trazemos a proposta por Vigotski com base na Teoria Histórico-Cultural. Iniciaremos estudando o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, históricas e culturais.

2.1. DESENVOLVIMENTO HUMANO E APROPRIAÇÃO DOS BENS CULTURAIS

Os estudos científicos sobre o desenvolvimento humano sob essa perspectiva teórica sustentam a afirmação de que o homem se diferencia das demais espécies animais. Conforme Leontiev (2004, p. 279), Darwin elaborou “[...] a sua célebre teoria da evolução, segundo a qual o homem é o produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal”, entretanto, vários autores viam as diferenças entre o humano e outras espécies de animais, isso sem considerarmos as teorias que defendem a origem espiritual e divina do homem. A ciência progressista, por sua vez, defende uma posição contrária, afirmando que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, P. 279, grifos do autor).

[...] pouco após o aparecimento do livro de Darwin, *A Origem das espécies*, Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto de seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade

organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas* (LEONTIEV, 2004, p. 279-280, grifos do autor).

Ao analisarmos o longo processo histórico de desenvolvimento da humanidade ancorados nos estudos de Leontiev (2004), encontramos três estágios desde os seus primeiros representantes. No primeiro estágio, a espécie do gênero australopitecos conhecia a posição humana vertical e possuía utensílios rudimentares, sendo dominada pelas leis biológicas. No segundo estágio, após muitas etapas de desenvolvimento do aparecimento do pitecantropo até o homem Neandertal, os utensílios aparecem mais elaborados pela fabricação de instrumentos, destacando-se os primeiros sinais de trabalho e de sociedade. Ainda assim, as leis biológicas dominavam, mas concomitantemente a linguagem, a anatomia cerebral, os órgãos do sentido e da linguagem sofreram modificações sob influência da necessidade do desenvolvimento do trabalho e da própria linguagem. O terceiro e último estágio é o estágio do aparecimento do homem atual, o *Homo sapiens*, constituindo-se, portanto, em uma fase essencial do desenvolvimento humano,

[...] a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Como afirma Leontiev (2004), a partir da etapa da viragem, as mudanças biológicas e hereditárias continuam fazendo parte do desenvolvimento humano, porém, de forma lenta e muito reduzidas que, por sua vez, não determinam o desenvolvimento social e histórico da humanidade.

Nesse sentido, não é possível o desenvolvimento do pensamento lógico e da linguagem na experiência individual ou solitária de um ser humano sem contato com a sociedade. A evolução humana ocorre por meio da transmissão da cultura material e intelectual de uma geração a outra geração.

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É aliás, o caso da atividade humana fundamental: o *trabalho* (LEONTIEV, 2004, p. 283, grifo do autor).

Para Vigotski (2001), o trabalho é a atividade vital do homem, visto que, diferentemente dos outros animais, apresenta caráter consciente. Sendo o trabalho a atividade humana fundamental, é também por ela que os homens se transformam e modificam a natureza.

Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os processos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Os homens, por meio do trabalho, modificam a natureza para satisfazer suas necessidades e com isso, desenvolvem conhecimentos culturais. A cada nova geração que nasce e se depara com um mundo de riquezas para se apropriar, cria aptidões, conforme descreve Leontiev:

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (LEONTIEV, 2004, p. 288, grifos do autor).

A apropriação dos bens culturais, portanto, modifica o comportamento humano. Essa aquisição dos conhecimentos culturais por meio da aprendizagem e do desenvolvimento de novas funções psíquicas torna homens e animais diferentes. Nessa direção, Lazaretti corrobora:

Sem a apropriação das objetivações acumuladas na cultura humana, o indivíduo não se apropria do gênero humano, não rompe os limites meramente biológicos para se tornar um ser humano, isto é, um ser social. É por isso que cada geração – assim como cada novo ser que nela nasce – começa sua vida a partir de objetos, fenômenos e conhecimentos produzidos pelas gerações que nos precederam. Para desenvolver as aptidões especificamente humanas, é preciso que esse novo ser aproprie-se das riquezas deste mundo, participando do trabalho na produção e nas diversas formas de atividade social que estão cristalizadas e encarnadas na sociedade. Nessa direção, cada indivíduo **aprende** a ser um novo homem, e por isso é um processo de **educação**. A educação, com o objetivo de **promover o homem**, passa a ser concebida como mediadora no seio da prática social global com o intuito de possibilitar ao homem tornar-se cada vez mais um ser histórico-social consciente (LAZARETTI, 2013, p. 31, grifos da autora).

Diante do exposto, considerando que o processo de apropriação dos bens culturais é resultado da atividade efetiva adequada do ser humano em relação aos objetos e fenômenos do mundo que o circunda e elaborados pelo desenvolvimento da cultura humana, Leontiev (2004) destaca:

[...] esta atividade deve ser adequada, aliás que deve reproduzir os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno ou mais exatamente nos sistemas que formaram. Mas pode-se supor que esta atividade adequada apareça no homem, na criança, sob a influência dos próprios objetos e fenômenos? A falsidade de uma tal suposição é evidente (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Para que esta atividade adequada promova aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessária a relação com os objetos e fenômenos por meio da transmissão de uma geração à outra, ou seja, da comunicação entre os humanos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões. “Os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

Podemos assim constatar que “[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291). Pelo movimento histórico de transmissão e aquisição dos bens culturais, a humanidade obtém avanços e complexidades, e esse processo se estende também à educação.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

Sobre essa complexidade das relações sociais e da função da educação, Moraes (2008) corrobora ao afirmar que “[...] o papel da educação escolar, na sociedade atual, é fundamental para a continuidade do processo histórico e a inserção dos indivíduos neste processo” (MORAES, 2008, p. 25).

A educação escolar, ao exercer a sua função por meio do ensino, garante condições para que os indivíduos se apropriem dos bens culturais, possibilitando-lhes a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico. A escola tem importante função no processo de ensino e aprendizagem, contudo, é importante destacar que a aprendizagem não ocorre somente na educação escolar, mas também nas relações sociais. Mesmo antes de ir à escola, as crianças, por meio das relações que estabelecem com as pessoas que convivem, aprendem e se desenvolvem psicologicamente. Para Vigotski (2010), o momento da aprendizagem é profundamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas formadas historicamente.

Para que possamos entender a relação entre a educação escolar e o desenvolvimento humano, torna-se necessário compreender a interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento. O entendimento desses processos, considerando as diferentes concepções psicológicas analisadas na obra de Vigotski (2010), tornam-se imprescindíveis na apreensão de como a humanidade aprende e se desenvolve.

2.2. DIFERENTES CONCEPÇÕES PSICOLÓGICAS SOBRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

Pesquisar a aprendizagem e o desenvolvimento humano levando em consideração diferentes concepções psicológicas que se constituíram no decorrer da história da psicologia, direciona-nos a enfrentar novos desafios e superar novos paradigmas que surgem. Nesse sentido, os estudos oferecem subsídios teóricos e metodológicos para a educação escolar.

Não temos a pretensão de revisitar a história da psicologia, mas considerando a sua importância, situaremos pontualmente o seu surgimento enquanto ciência e analisaremos importantes concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Bock (2001),

A Psicologia, como área da Ciência, vem se desenvolvendo na história desde 1875, quando Wilhelm Wundt (1832-1926) criou o primeiro Laboratório de Experimentos em Psicofisiologia, em Leipzig, na Alemanha. Esse marco histórico significou o desligamento das ideias psicológicas de ideias abstratas e espiritualistas, que defendiam a existência de uma alma nos homens, a qual seria a sede da vida psíquica. A partir daí, a história da Psicologia é de fortalecimento de seu vínculo com os princípios e métodos científicos. A ideia de um homem autônomo, capaz de se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento e pela sua vida, também vai se fortalecendo a partir desse momento (BOCK, 2001 p. 26).

Na história da psicologia, os problemas de como se desenvolve o ensino tem sido fonte de pesquisa teórica e experimental. Davidov³ (1988), baseado nos resultados de investigações experimentais e teóricas, conclui “[...] que os problemas do ensino e da educação desenvolvimental constituem questões muito significativas para a psicologia contemporânea, em especial a psicologia evolutiva e pedagógica” (DAVIDOV, 1988, p. 8, tradução nossa).

Para o autor, a psicologia científica e a didática, nos séculos XVIII e XIX, tiveram grande influência da teoria do pensamento empírico, cujos pressupostos

³ Vasili Vasilievich Davidov (1930 – 1998): continuador dos estudos de Vigotski e da Psicologia marxista, Davidov era Membro da Academia de Ciências Pedagógicas, doutor em psicologia e professor universitário.

Fonte: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/121/72>>.

se converteram em conteúdos nos manuais escolares sobre lógica formal⁴ e que ainda se mantêm conservados na atualidade.

Na Rússia, em meio ao processo revolucionário da antiga União Soviética, Vigotski destaca-se como um importante estudioso. Explorou diversos caminhos teóricos, constituindo sua própria metodologia de pesquisa e desenvolvendo sua teoria. No início do século XX, Vigotski como líder teórico, juntamente com Luria⁵ e Leontiev⁶, formaram a troika⁷ e constituíram-se como os maiores representantes da psicologia soviética.

Historicamente, várias teorias psicológicas foram se constituindo e apresentando suas concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano em vários países. Leontiev (2004) destaca a divergência entre a corrente idealista⁸ do desenvolvimento que permanecia presente para a maioria dos autores estrangeiros em contraposição à corrente que compreende a socialização.

A sociedade apareceria primeiro, nos trabalhos destes autores e de outros da mesma escola, como *consciência* da sociedade e o indivíduo humano mais como um ser «de relação» do que como um ser social agindo praticamente (LEONTIEV, 2004, p.149, grifos do autor).

A contribuição teórica de Leontiev indica que para os autores seguidores da corrente idealista, há relação entre o homem e a sociedade, em que o social se refere apenas à existência de outros humanos, porém, não é a mesma relação

⁴ Davidov (1988), “[...] a escola tradicional cultiva nas crianças só um tipo de pensamento, no seu momento minuciosamente descrito pela lógica formal: o pensamento empírico. Para este é característica uma relação cotidiana, utilitarista em relação às coisas e, por isso mesmo, alheio para a avaliação e compreensão teórica da realidade” (DAVIDOV, 1988, p. 8, tradução nossa).

⁵ Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977): um famoso psicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento. Fonte: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>.

⁶ Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979): um psicólogo e filósofo soviético, estudou a memória e a atenção deliberadas, e desenvolveu sua própria teoria da atividade que ligava o contexto social com o desenvolvimento. Fonte: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>.

⁷ Em russo: тройка; romaniz: troïka, "carro conduzido por três cavalos alinhados lado a lado com diferentes andaduras" que percorre rapidamente longas distâncias. Fonte: <<https://www.dicio.com.br/troika/>>.

⁸ Idealismo–teoria filosófica em que o mundo material, objetivo, exterior só pode ser compreendido plenamente a partir de sua verdade espiritual, mental ou subjetiva.

que propõem os autores que contrapõem essa corrente e entendem o desenvolvimento do ser humano como um ser social inserido culturalmente em um processo de relações sociais.

De acordo com Asbahr e Nascimento (2013),

Vigotski é um dos autores que analisa as concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes a algumas teorias psicológicas de sua época e suas possíveis implicações educacionais. O autor divide as teorias que explicam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em três categorias fundamentais – a concepção inatista, a concepção empirista/ambientalista e a concepção dualista –, reconhece que, nessas concepções, há uma compreensão maturacionista do desenvolvimento e critica tais abordagens (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417).

Ao reconhecer que essas concepções abarcam o desenvolvimento como sendo determinado pelo crescimento físico e maturacional, a aprendizagem não ocupa lugar de destaque, já que o desenvolvimento se encontra em primeiro plano.

Nessa direção, Vigotski infere:

Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção (VIGOTSKI, 2010, p.104).

Ao subdividir as teorias nessas três categorias fundamentais – a concepção inatista, a concepção empirista/ambientalista e a concepção dualista, Vigotski (2010) salienta que para cada uma dessas concepções, existe uma compreensão do desenvolvimento humano.

Analisando essas três categorias propostas por Vigotski, Asbahr e Nascimento (2013) afirmam que:

[...] até determinado momento da história da ciência, particularmente com relação às teorias que procuravam explicar o desenvolvimento humano, a teoria inatista ou pré-formista aparecia como a visão hegemônica (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417).

Mesmo essa concepção estando ausente na atualidade no que se refere às explicações sobre o desenvolvimento humano, ela ainda mostra influência que “[...] se justifica tanto pelo seu valor histórico (como um estágio das teorias sobre o desenvolvimento humano, e que influenciou as teorias subsequentes) quanto pela persistência de parte de suas ideias como modos de ação para as análises” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417).

Para a concepção inatista, de acordo com as autoras, o indivíduo se reduz “[...] a um ser biológico, cujas características já estão dadas desde o nascimento, restando apenas que elas sejam desabrochadas” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417). Ao contrário disso, para os adeptos da concepção empirista/ambientalista, “[...] todo o conhecimento dos seres humanos provém de sua experiência no meio físico e social ao qual ele está inserido, meio esse que provoca mudanças no comportamento do indivíduo” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417-418). Já a concepção dualista “[...] considera a existência, por um lado, do processo de maturação que depende do desenvolvimento neurológico, e, de outro, da aprendizagem considerada em si mesma como processo de desenvolvimento” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417-418).

Estudando as concepções sobre o desenvolvimento humano a partir do texto das autoras, elaboramos o Quadro 1 apresentado a seguir:

Quadro 1 - Concepções sobre o desenvolvimento humano

CONCEPÇÃO INATISTA	CONCEPÇÃO EMPIRISTA/AMBIENTALISTA	CONCEPÇÃO DUALISTA
O desenvolvimento humano caracteriza-se pelo determinismo biológico.	O desenvolvimento humano caracteriza-se pelo determinismo ambiental.	O desenvolvimento humano caracteriza-se pela relação entre o biológico e o ambiental.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto de Asbahr e Nascimento (2013).

As concepções de aprendizagem e desenvolvimento se constituíram em objeto de estudos para Vigotski (2010), o qual se propôs a analisar as teorias psicológicas mais importantes referentes a essas concepções, agrupando-as esquematicamente em “três categorias fundamentais”: na primeira concepção, a teoria tem como pressuposto **a independência entre desenvolvimento e**

aprendizagem; na segunda concepção, a teoria afirma que **a aprendizagem é desenvolvimento**; e na terceira concepção, a teoria tenta conciliar esse dualismo, pressupondo que **aprendizagem e desenvolvimento são independentes, ao mesmo tempo em que afirma que aprendizagem é desenvolvimento**.

Assim como o próprio autor afirma em seu texto, “[...] examinaremos separadamente para definir com clareza os seus conceitos básicos” (VIGOTSKI, 2010, p.103). A seguir, aprofundaremos estudos em cada uma das importantes concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento que foram objetos de análise de Vigotski.

2.2.1. Desenvolvimento e aprendizagem são independentes

A primeira concepção examinada por Vigotski (2010, p. 104) pressupõe a **independência entre desenvolvimento e a aprendizagem**, destacando como exemplo a teoria de Piaget⁹, na qual estuda sobre o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente da aprendizagem. Em relação a essa concepção, Vigotski (2010) assegura:

É claro que esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos (VIGOTSKI, 2010, p.104).

⁹ Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Fonte: <http://www.jeanpiagetsv.com.br/quem_foi_jean_piaget.php>.

Ao negar a existência de intercâmbio entre aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com os estudos de Vigotski, os seguidores da primeira teoria “[...] afirmam que o curso de desenvolvimento precede o da aprendizagem, que a maturação precede a aprendizagem, que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental” (VIGOTSKI, 2010, p. 105).

De acordo com Davidov (1988, p.48-49, tradução nossa, grifo do autor), “[...] na teoria de Piaget, a educação e o ensino se consideram condição de *adaptação* do processo pedagógico ao desenvolvimento psíquico da criança”, de modo que o processo pedagógico segue o desenvolvimento.

Moraes (2008) afirma que nessa concepção o desenvolvimento se constitui em um processo de maturação do sujeito segundo as leis naturais e a aprendizagem é meramente exterior às oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento. Sendo assim:

Esta forma de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento como processos separados implica que o conteúdo que a criança aprendeu não possibilita uma mudança no seu desenvolvimento intelectual. Com isso, a importância do ensino fica diminuída, colocando em xeque a função social da educação escolar, visto que essa concepção considera o desenvolvimento no seu aspecto natural, ou seja, todo o ser humano é capaz de alcançá-lo e o processo pedagógico deve-se adaptar ao desenvolvimento psíquico da criança. Esta abordagem desvaloriza as práticas educativas, podendo até serem dispensadas (MORAES, 2008, p. 53).

Ao restringir o desenvolvimento humano ao amadurecimento biológico, essa concepção utiliza os resultados do desenvolvimento, a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, não havendo intercâmbio entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento precede a aprendizagem e o ensino deverá respeitar a maturação para que o aluno tenha condições de adquirir determinados conhecimentos.

2.2.2. Aprendizagem é desenvolvimento

A segunda concepção estudada por Vigotski afirma que **aprendizagem é desenvolvimento**, ou seja, apresenta-se de modo diferente em relação à anterior.

Vigotski (2010) destaca que a teoria defendida por James¹⁰ e Torndike¹¹ pode a princípio parecer mais avançada do que a precedente, mas após um exame mais aprofundado, é possível identificar que os conceitos fundamentais se assemelham, embora tenha contradições em relação à teoria proposta anteriormente. Para o autor, existe uma diferença fundamental no que se refere às relações temporais entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse sentido, essa teoria considera que “[...] existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 105).

Sob o enfoque dessa abordagem, Moraes nos indica como seria a função do ensino:

A função do ensino, nesta abordagem, seria simplesmente a organização do comportamento, até porque ele não interferiria na mudança das leis naturais do desenvolvimento. A aprendizagem, realizada de forma mecânica, não conscientizada, aconteceria por meio de ensaio e erro até chegar ao resultado positivo, tornando o treinamento de habilidades uma das principais funções da educação escolar. Desse modo, o ensino estaria priorizando o desenvolvimento das funções psíquicas elementares, visto que a ação de treinar habilidades não implica em desenvolver as outras funções – superiores – com intencionalidade (MORAES, 2008, p. 55).

¹⁰William James (1842-1910) foi um filósofo e importante psicólogo norte-americano. Um dos criadores da escola filosófica conhecida como “pragmatismo” e um dos pioneiros da Psicologia Funcional. O pragmatismo é um método filosófico cuja máxima sustenta que o significado de um conceito (uma palavra, uma frase, um texto ou um discurso) consiste nas consequências práticas concebíveis de sua aplicação. A Psicologia Funcional ou Funcionalismo refere-se a uma escola de pensamento psicológico que foi uma consequência direta do pensamento darwiniano, que focaliza a atenção na utilidade e propósito do comportamento que foi modificado ao longo dos anos de existência humana. Fonte: <[http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia_da_Psicologia_-_Rumos_e_percurs%20\(1\).pdf](http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia_da_Psicologia_-_Rumos_e_percurs%20(1).pdf)>.

¹¹Edward Lee Thorndike (1874-1949), foi um psicólogo norte-americano. Iniciou seus estudos de Psicologia na Universidade Harvard, Estados Unidos, onde foi discípulo de William James. Um dos aspectos da psicologia que particularmente o fascinava, era o estudo do aprendizado dos animais. Fonte: [http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia_da_Psicologia_-_Rumos_e_percurs%20\(1\).pdf](http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia_da_Psicologia_-_Rumos_e_percurs%20(1).pdf).

Para essa concepção, aprendizagem e desenvolvimento ocorrem simultaneamente de modo sincronizado, o desenvolvimento e a aprendizagem se sobrepõem como duas figuras geométricas iguais, em que “o desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta” (Vigotski, 2010, p. 105). Ao considerar as leis do desenvolvimento como leis naturais e que o ensino não pode mudar essas leis, nessa concepção a educação se define pela organização de hábitos de comportamento, já que o desenvolvimento se reduz ao simples acúmulo de reações.

2.2.3. Desenvolvimento é independente da aprendizagem e o desenvolvimento coincide com a aprendizagem

A terceira concepção investigada tem Koffka¹² como um de seus representantes e demonstra um dualismo teórico. Vigotski infere:

O terceiro grupo de teorias tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam. Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem – no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento – considera-se coincidente com o desenvolvimento. [...] a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 105-106).

Essa concepção considerada dualista, segundo Vigotski, pressupõe que **o desenvolvimento é independente da aprendizagem** e concomitantemente sustenta que, em determinadas formas de comportamento, **o desenvolvimento coincide com a aprendizagem**. Vigotski (2010) nos aponta que as novidades teóricas podem ser resumidas em três pontos.

¹²Kurt Koffka(1886 - 1941) foi um dos mais criativos fundadores da psicologia da Gestalt, cujo princípio básico é que o inteiro é interpretado de maneira diferente que a soma de suas partes. A teoria gestaltista propõe que o todo não se reduz às suas partes e formulou leis e princípios que explicam como a percepção humana funciona e se organiza. Fonte: <[http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia_da_Psicologia_-_Rumos_e_percurs%20\(1\).pdf](http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia_da_Psicologia_-_Rumos_e_percurs%20(1).pdf)>.

Antes de tudo, como dissemos, conciliam-se nela dois pontos de vista anteriormente considerados contraditórios; os dois pontos de vista não se excluem mutuamente, mas têm muito em comum. Em segundo lugar, considera-se a questão da interdependência, quer dizer, a tese segundo a qual o desenvolvimento é produto da *interação de dois processos fundamentais*. É certo que o caráter desta interação não aparece com clareza nas publicações de Koffka, em que apenas se encontram observações gerais sobre a existência de uma conexão entre esses dois processos; mas estas observações sugerem que o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau [...] o terceiro aspecto novo – e também o mais importante desta teoria – consiste numa *ampliação do papel da aprendizagem* no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 106, grifos do autor).

Essa teoria dualista do desenvolvimento caracteriza-se por dois processos que apesar de apresentarem conexão, possuem natureza diferente e recíproca condição, ou seja, a maturação depende diretamente do sistema nervoso, assim como a aprendizagem é considerada como processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 106).

O referido autor afirma:

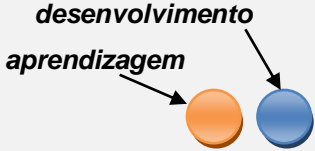
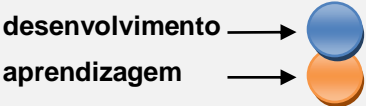
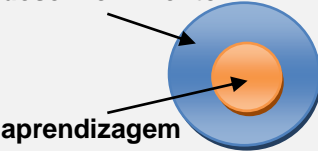
Koffka adota a velha fórmula segundo a qual a aprendizagem é desenvolvimento, mas ao mesmo tempo não considera a aprendizagem como um puro e simples processo de aquisição de capacidades e hábitos específicos e, também, que aprendizagem e desenvolvimento sejam processos idênticos; postula, pelo contrário, uma interação mais completa. Se, para Thorndike, aprendizagem e desenvolvimento sobrepõem-se permanentemente como duas figuras geométricas que estejam uma sobre a outra, para Koffka o desenvolvimento continua referindo-se a um âmbito mais amplo do que a aprendizagem. A relação entre ambos os processos pode representar-se esquematicamente por meio de dois círculos concêntricos: o pequeno representa o processo de aprendizagem e o maior, o desenvolvimento, que se estende para além da aprendizagem (VIGOTSKI, 2010, p.109).

Mediante seus estudos, examinando essas três concepções e suas diferentes interpretações das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2010) nos oferece outra compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo relações que se diferem das teorias até aqui

apresentadas. Mas antes de aprofundarmos na teoria elaborada por Vigotski, vamos retomar as três concepções de forma sintetizada por meio de um quadro explicativo.

Vejam os o Quadro 2 elaborado a partir da análise proposta por Vigotski:

Quadro 2 - Concepções de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010)

CONCEPÇÃO INATISTA	CONCEPÇÃO EMPIRISTA/AMBIENTALISTA	CONCEPÇÃO DUALISTA
Aprendizagem e desenvolvimento são independentes	Aprendizagem é desenvolvimento	Interação entre aprendizagem e desenvolvimento
A aprendizagem segue o desenvolvimento	Aprendizagem e desenvolvimento caminham paralelamente	Aprendizagem e desenvolvimento sobrepõem-se, sendo o desenvolvimento mais amplo que a aprendizagem
		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto de Vigotski (2010).

Após essa análise sobre as concepções das diferentes correntes psicológicas, agrupadas por categorias, Vigotski (2010, p. 109) apresenta “uma nova e melhor solução para o problema” da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

2.3. CONCEPÇÃO DE VIGOTSKI SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Vigotski (2010), após apresentar e analisar as três concepções teóricas: a concepção inatista, a concepção empirista/ambientalista e a concepção dualista, que interpretam de modo biológico e ambientalista as relações entre

desenvolvimento e aprendizagem, afirma que aprendizagem e desenvolvimento não coincidem. O autor propõe uma nova teoria, segundo a qual existe uma relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Assim, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida, ou seja, “[...] *a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*” (VIGOTSKI, 2010, p.111, grifos do autor).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a história e o desenvolvimento humano estão entrelaçados, na medida em que os adultos interagem e transmitem a sua cultura e experiências para as crianças e estas por sua vez desenvolvem processos cognitivos e psicológicos cada vez mais complexos.

A psicologia soviética, desde a sua origem, foi elaborada sob a base do materialismo dialético e, como destaca Leontiev (2004), “[...] tomou, portanto, imediatamente consciência da importância decisiva do problema da determinação sócio-histórica do psiquismo humano” (LEONTIEV, 2004, p. 162).

Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) afirmam que:

Ao considerar o processo de desenvolvimento psíquico, a psicologia soviética contemporânea critica duramente a idealista “teoria dos dois fatores”, predominante em geral no estrangeiro, que teve atualidade entre nós no período de florescimento da psicometria. Segundo esta teoria, o desenvolvimento da criança é inevitavelmente predeterminado por dois fatores: a idade, entendida num sentido puramente biológico, e o ambiente, ou seja, os estímulos externos a que está sujeita durante o processo educativo. Os psicólogos soviéticos não podem admitir o papel passivo atribuído à criança nesta interpretação do desenvolvimento (BOGOYAVLENSKY; MENCHISKAYA, 1991, p. 37).

A história da psicologia está ligada à filosofia e, portanto, as teorias e concepções têm suas origens em bases filosóficas idealistas ou materialistas¹³. O idealismo compreende o ideal como substância especial, e nesse sentido, caracteriza-se como oposto ao mundo material.

¹³Em nossos estudos foi possível evidenciar que na história do desenvolvimento humano a crescente sofisticação do conhecimento direcionou o homem a questionar a milenar explicação mágica do mundo e a empenhar-se em entendê-lo por meio de teorias que, tendo como base a experiência objetiva, envolvessem desde a natureza e a origem da vida e do universo até a relação do próprio ser humano com essa realidade. Essas teorias constituíram-se e dividiram-se esquematicamente em duas grandes tendências filosóficas: materialismo e idealismo. Fonte: <<http://periodicos.utfpr.edu/rtr>>.

Na relação histórica entre a filosofia e a psicologia, torna-se importante esclarecer que é uma tarefa difícil estabelecer relações exatas de correspondência entre as diversas teorias psicológicas existentes e seus respectivos pressupostos filosóficos. Também é necessário explicar que não há uma linearidade na história da Psicologia devido à existência de uma diversidade teórica que se estabeleceu neste campo do conhecimento, de modo praticamente simultâneo, em diversos países, o que nos permite falar em diferenças e/ou aproximações conceituais entre uma teoria e outra, ou então de superação, de acordo com a sua base filosófica.

Para Asbahr e Nascimento (2013),

Vigotski procura uma nova solução para o problema da relação desenvolvimento e aprendizagem que supere as concepções maturacionistas e ambientalistas presentes nas teorias analisadas. Uma psicologia verdadeiramente histórica e que supere esses determinismos (biológicos e ambientalistas) nasce juntamente à tentativa de elaborar uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético: a Teoria Histórico-Cultural (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p.419).

No quadro a seguir, subdividimos as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, estando de um lado as concepções que foram agrupadas e analisadas por Vigotski conforme já apresentamos, e do outro lado a concepção desenvolvida por ele, a Teoria Histórico-Cultural.

Quadro 3 - Concepções de aprendizagem e desenvolvimento

CONCEPÇÕES ANALISADAS POR VIGOTSKI			CONCEPÇÃO DIALÉTICA DESENVOLVIDA POR VIGOTSKI
CONCEPÇÃO INATISTA	CONCEPÇÃO EMPIRISTA/ AMBIENTALISTA	CONCEPÇÃO DUALISTA	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
Aprendizagem e desenvolvimento são independentes.	Aprendizagem é desenvolvimento.	Interação entre aprendizagem e desenvolvimento.	A aprendizagem impulsiona e direciona o desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com esse quadro, podemos compreender que as concepções são diferentes das analisadas anteriormente, em que aprendizagem e desenvolvimento são independentes (Inatista) ou são idênticos e correspondentes (Empirista/Ambientalista), ou então são ao mesmo tempo diferentes e relacionados (Dualista). Para a Teoria Histórico-Cultural, existe uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, na qual o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos.

A superação das concepções psicológicas, tanto idealistas quanto as materialistas mecanicistas, decorre, conforme Leontiev (2004), da impossibilidade destas em orientar a pesquisa psicológica.

Nem o materialismo mecanicista nem o idealismo estão em estado de orientar a pesquisa psicológica de maneira a criar uma ciência única da vida psíquica do homem. Este problema só pode ser resolvido sobre a base de uma concepção do mundo filosófica que estenda a explicação científica e materialista tanto aos fenômenos naturais como aos fenômenos sociais. Existe uma única concepção do mundo que responde a este objetivo: a filosofia do materialismo dialético (LEONTIEV, 2004, p. 151).

Ao realizar a explicação científica e materialista dos fenômenos naturais e sociais com base no materialismo dialético, Vigotski (2010) elaborou seus próprios pressupostos teóricos indo além, superando por incorporação às teorias vigentes sobre esses dois processos, como assevera Moraes (2008).

Tomando como base os aspectos contraditórios apresentados nas abordagens anteriores, ele concluiu que há uma unidade entre estes dois elementos e não apenas uma identidade ou coincidência. Assim, concebe que o **desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porém, articulados entre si, numa relação dialética**. Entre outras palavras: a aprendizagem influencia o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento influencia a aprendizagem. Isto ocorre, não apenas em um espaço reservado e único, mas na vivência social (MORAES, 2008, p. 57-58, grifos da autora).

Ao conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como processos diferentes e articulados, Vigotski supera a contradição e a naturalização das concepções maturacionistas e ambientalistas do desenvolvimento e o faz pela

abordagem sócio-histórica, pela mediação cultural e a concepção dialética do desenvolvimento fundamentada no materialismo dialético.

Ao fundamentar-se no materialismo dialético pelo princípio da atividade – que o homem desenvolve e desenvolve-se o homem –, o trabalho constituído em Marx como categoria de análise filosófica é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque esta é sua atividade vital. A atividade humana parte sempre de uma necessidade e essa ação modifica o curso do seu desenvolvimento, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem desenvolve a atividade ele também está em desenvolvimento. Leontiev (1978) descreve o trabalho como atividade humana fundamental,

Esta forma nova de acumulação e de transmissão da experiência filogênica (ou, mais exatamente, histórica) deve o seu aparecimento ao fato de a atividade característica dos homens ser uma atividade produtiva, criadora. Tal e sobretudo a atividade humana fundamental: o *trabalho*. (LEONTIEV, 1978, p. 236, grifo do autor)

Os animais atuam na natureza para satisfazer suas necessidades, diferentemente dos seres humanos que produzem os meios para satisfazer as suas necessidades. Os seres humanos, conforme Leontiev (1978), produzem os objetos de necessidade, assim como também produzem as próprias necessidades e as satisfazem por meio da atividade.

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

É por meio do trabalho, ou seja, da atividade humana vital, que ocorre a relação entre os humanos e a natureza para a satisfação de suas necessidades. Nesse movimento de satisfazer as suas necessidades, dominando a natureza, o ser humano desenvolveu historicamente um sistema psíquico muito elaborado, que compreende processos mentais cada vez mais complexos. Numa relação

dialética, essa complexidade e desenvolvimento do psiquismo é ao mesmo tempo condição efetiva e resultado do desenvolvimento histórico da atividade humana.

Os psicólogos que estudavam o desenvolvimento de maneira unilateral compreendiam o desenvolvimento como algo inato, natural e se esforçavam para explicá-lo como um desenvolvimento genético, biológico, pelo qual a transformação das formas de conduta são consideradas espontâneas ou naturais. Vigotski (1995) buscou e encontrou em Marx uma teoria social da atividade humana, explicando que a transformação das formas de conduta ocorre pela apropriação cultural ou histórica e apresenta dois momentos fundamentais que têm um profundo significado para o problema da educação cultural da criança.

O primeiro deles consiste em que o próprio conceito do tipo de desenvolvimento é modificado: em vez do desenvolvimento estereotipado e estabelecido de formas naturais, semelhante a uma mudança automática de formas tão característica da infância uterina, temos um processo vivo de estabelecimento e desenvolvimento que se encontram em constante contradição entre formas primitivas e culturais, como já dissemos, esse processo vivo de adaptação pode ser comparado, por analogia, com o processo vivo de evolução dos organismos ou com a história da humanidade (VIGOTSKI, 1995, p.304).

Se no primeiro momento o próprio conceito de desenvolvimento muda, o segundo momento, de acordo com Vigotski (1995), torna-se mais significativo que o primeiro, pois apresenta a dialética do desenvolvimento infantil.

O segundo momento é ainda mais importante, mais essencial. Introduce pela primeira vez no problema da educação uma abordagem dialética do desenvolvimento da criança. Se antes, por não diferenciar os dois planos de desenvolvimento, se podia ingenuamente imaginar que o desenvolvimento cultural da criança era uma continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, hoje tal concepção é impossível (VIGOTSKI, 1995, p.304).

Vigotski supera a visão naturalista, biologizante e linear que as concepções anteriores apresentavam para as quais cabia ao ensino apenas a adaptação deste ao desenvolvimento maturacional dos alunos. Com esse novo modo de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento humano, a concepção de educação também se modifica, tornando-se necessária uma organização do

ensino que incida no nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra promovendo mudanças qualitativas (vir a ser), ou seja, elevando esse nível. Conforme palavras do autor:

O educador agora começa a entender que quando a criança entra na cultura, ela não só tira algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de seu comportamento e dá uma orientação completamente nova para todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento - o natural e o cultural - torna-se o ponto de partida para a nova teoria da educação (VIGOTSKI, 1995, p. 305).

Seguindo os estudos de Vigotski (2010) sobre aprendizagem e desenvolvimento, sua teoria dá origem a uma tese “[...] *o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento*” (VIGOTSKI, 2010, p.114, grifos do autor). Esse princípio contradiz, portanto, a orientação tradicional do ensino, defendendo uma de suas mais importantes teses: **a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento de funções psíquicas exclusivamente humanas**. O desenvolvimento dessas formas superiores de conduta humana é o que nos difere dos demais animais e nos indica a necessidade de analisar com maior profundidade o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

De acordo com Martins (2011, p. 46), as “[...] explicações biologizantes e mecanicista, sem deixar de reconhecer no cérebro o substrato material dos processos psíquicos” foram superadas pelos estudos de Vigotski, Leontiev, Luria, dentre outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural que os sucederam.

À luz do método materialista dialético, Vigotski orientou suas investigações por um enfoque sistêmico das funções psíquicas. Para ele, conceber o psiquismo como *sistema* determinava revisões metodológicas radicais no âmbito da psicologia, posto que o traço específico de um sistema jamais poderia ser captado pela decomposição dos elementos que o constituem (MARTINS, 2011, p. 54).

Vigotski concebe o psiquismo como um sistema e defende a existência das funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. De acordo com o referido autor: “As funções elementares têm como característica

fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada” (VIGOTSKI, 2010, p. 33).

Assim, as funções elementares pressupõem uma relação direta entre estímulo e resposta diante de uma situação-problema que se estabelece para o organismo humano, enquanto as funções psicológicas superiores requerem um processo mais complexo, no qual requer um elo intermediário entre S-R (estímulo e resposta), esse elo é o **signo**, um estímulo de segunda ordem.

[...] O elo intermediário nessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação preexistente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S-R. Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas quantitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar seu próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 2010, p. 34, grifos do autor).

A partir dos estudos das funções psicológicas superiores, Vigotski formula a lei fundamental do desenvolvimento afirmando que todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança:

[...] a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Moraes (2008) assegura que os estudos comparativos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Vigotski foram importantes para ele produzir as teses fundamentais sobre esses processos, evidenciando a complexa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, as quais discutiremos a seguir.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento como processos diferentes e de complexas relações são pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, na qual Vigotski (2010) destaca que a aprendizagem impulsiona e promove o

desenvolvimento humano na medida em que se adianta a ele, influencia-o numa relação dinâmica e, também, assume papel central para desenvolver as funções psicológicas superiores quando extrapola a mecanização e o treinamento de habilidades. Nesse contexto, a educação escolar torna-se condição fundamental para o processo de humanização do homem, desde que esteja adequado para apropriação da cultura humana por meio da mediação do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vigotski (2010), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança é um processo completamente singular, a função principal da aprendizagem é estimular e ativar na criança o desenvolvimento:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Dessa forma, Vigotski compreende que a aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento das características humanas historicamente formadas e afirma que “[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 116).

Sendo fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a aprendizagem, o ensino escolar desempenha papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, fazendo com que avancem em sua compreensão de mundo, a partir da intervenção na área de desenvolvimento potencial dos sujeitos, oportunizando mudanças que não aconteceriam de maneira espontânea, traçando objetivos condizentes com a faixa etária e o nível de conhecimento. O direcionamento do ensino para níveis de desenvolvimento já alcançados pelos estudantes ou em nível muito distante não propicia o desenvolvimento adequado. Em contraposição a essa afirmação, conforme nos indica Vigotski (2010), o direcionamento do ensino a estágios de desenvolvimento que ainda não se encontram consolidados possibilita desenvolver as funções psíquicas superiores.

Vigotski (2010) infere que “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento

geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás” (VIGOTSKI, 2010, p. 116).

Nesse sentido, as implicações para o trabalho do professor caminham na direção de se considerar e intervir no processo de desenvolvimento do aluno por meio do planejamento sistematizado e intencional dos diferentes conteúdos a serem apropriados pelos estudantes.

A aprendizagem engendra o desenvolvimento, sendo considerada por Vigotski (2010) como profundamente necessária para a formação das características humanas construídas historicamente. Em seus estudos, o autor considera o que a criança é capaz de realizar sem o auxílio de outras pessoas, tanto quanto o que realiza com ajuda, estabelecendo assim os níveis de desenvolvimento que se constituem em conhecimento importante da relação entre aprendizagem e desenvolvimento para o planejamento de novas situações de ensino e aprendizagem, tendo como consequência o desenvolvimento mental das funções psicológicas superiores.

Ao definir a efetiva relação entre processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2010) apresenta dois conceitos: o nível de desenvolvimento efetivo ou nível de desenvolvimento real (NDR) e a área de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹⁴. O nível de desenvolvimento real é entendido como “[...] o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 2010 p. 113). A zona de desenvolvimento proximal compreende o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos, o que permite “[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VIGOTSKI, 2010 p. 113).

¹⁴Deparamo-nos com divergências nas traduções dos termos de Zonas e/ou Áreas de Desenvolvimento em relação à nomenclatura comparando-se ao texto original russo de Vigotski. O conceito área de desenvolvimento potencial tem sido traduzido para o português de diversas maneiras: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato ou área de desenvolvimento iminente. Nas nossas citações o texto será mantido conforme a tradução. Em nosso texto optamos em utilizar os termos ZDP – zona de desenvolvimento proximal, NDR – nível de desenvolvimento real. Fonte: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4>.

Nesse sentido, o autor infere que **o ensino não deve ser orientado para o ontem, para aquilo que o aluno já aprendeu e consegue fazer sozinho, mas sim para o amanhã do desenvolvimento infantil, para o conhecimento que ainda está em processo de consolidação.** Vigotski confere à educação uma enorme importância para os processos aprendizagem e desenvolvimento, introduzindo o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski conclui reafirmando que “[...] *o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial* (VIGOTSKI, 2010, p. 116, grifos do autor). Se a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, a educação escolar precisa criar as condições adequadas para as aprendizagens necessárias para a formação das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas superiores se desenvolvem a partir das condições sócio-históricas, pois o humano não está presente desde o nascimento, sendo, portanto, uma construção social que resulta da interação dialética entre o sujeito e o meio sociocultural. Toda a atividade humana é mediação dos sujeitos na sua relação com o mundo por meio do trabalho, no qual o ser humano modifica a natureza em função das suas necessidades ao mesmo tempo em que é também modificado. Então, a questão agora suscita descrever o modo como ocorre essa mediação e Vigotski (2010) nos propõe que esta ocorre por meio da apropriação dos diferentes instrumentos e signos, da relação entre o humano e o mundo, e por meio da aprendizagem.

Vigotski (2001), por meio dos seus estudos, compreende o ser humano não somente no estágio que está, mas o seu vir a ser. Como estudamos anteriormente, o autor explica o desenvolvimento psíquico enfatizando que não é um processo linear, que depende de situações sociais específicas, mas salienta que há uma complexa relação de interdependência entre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Para explicar as possibilidades de aprendizagem e a influência desta em provocar o desenvolvimento, o autor define os conceitos NDR e ZDP e destaca a aprendizagem conceitual como importante mediação da relação do ser humano com o mundo, a qual impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dentre elas o pensamento.

Para estudarmos as complexas relações entre a formação dos conceitos pelas crianças, “[...] é necessário ter consciência da própria amplitude com que pretendemos desenvolver a nossa comparação” (VIGOTSKI, 2001 p. 266). Em outras palavras, o ser humano se difere de outros animais pela possibilidade de pensar, imaginar, falar, tomar decisões, e esse comportamento expresso por ações intencionais caracteriza o desenvolvimento de funções psíquicas muito mais complexas que as funções elementares, que controlam associações simples, ações reflexas e reações automáticas, por exemplo. Para compreender de modo mais claro essa relação do homem com o mundo, é fundamental que se compreenda o conceito de mediação nesse desenvolvimento da atividade humana.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (LURIA, 2010, p. 27).

Vigotski (2001) defende que a relação entre o homem e o mundo se faz por meio da mediação dos instrumentos físicos e simbólicos (signos). Os instrumentos físicos são aquelas ferramentas que ampliam as ações humanas na relação com a natureza, por exemplo: machado, lupa, entre outros. Os simbólicos se inserem nas ações internas, psíquicas. Nas palavras de Vigotski, “o signo é qualquer símbolo convencional que tenha um certo significado”, constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo e é orientado internamente (VIGOTSKY, 1997, p. 446). O autor cita como exemplos de instrumentos simbólicos os sistemas complexos, tais como: a linguagem, a escrita, as obras de arte, mapas, desenhos, o sistema de numeração, o simbolismo algébrico, dispositivos mnemônicos e os signos convencionais (VIGOTSKY, 1997).

A mediação, por meio de instrumentos e signos, tem fundamental importância no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e isso é o que

distingue o homem dos outros animais. Nesse contexto, tanto no trabalho como na ação sobre o mundo para transformá-lo, o homem utiliza-se de instrumentos e signos. Vigotski (1997) evidencia instrumentos na atividade humana os quais têm relação com o desenvolvimento da espécie humana. Conforme Moraes (2008):

De acordo com os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, no processo de trabalho, o homem leva em conta não somente as propriedades externas do objeto, mas também as internas, as quais permitem modificar sua forma e atributo, fazendo-o passar de um estado para outro. Desta forma, ao construir ou utilizar um instrumento, ele reelabora seu pensamento. Ao elaborar novos instrumentos para satisfação de suas necessidades, o homem também reorganiza seu conhecimento e seu pensamento, confirmando a existência mediatizada e o movimento das ações internas e externas (MORAES, 2008, p. 76).

A humanidade, ao longo de sua trajetória histórica, tem utilizado e se beneficiado dos instrumentos e dos signos, sejam os signos em sua forma mais elementar ou como instrumentos psicológicos.

Para Vigotski (1997), as funções especificamente humanas se desenvolvem nas relações sociais e os instrumentos e os signos são mediadores nessa relação em busca da apropriação dos conhecimentos históricos e culturalmente constituídos, alterando, assim, cada vez mais, a condição de transformação de um ser biológico em um ser cultural, o ser humano.

O aspecto "cultural" da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas (LURIA, 2010, p. 26).

Conforme já descrito anteriormente, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre a partir do rompimento de determinantes naturais ou biológicos, em que a criança nasce com o aparato biológico, com as funções psicológicas elementares que são necessárias à sua sobrevivência. Tão logo que entra em contato com o adulto, esse processo vai transformando a atividade vital em atividade social e ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando a constituição de complexos processos de desenvolvimento, o que

coincide com a incorporação dos signos transmitidos historicamente. Sendo assim, a formação dos conceitos cotidianos cede espaço, primeiramente, à aproximação dos conceitos não-cotidianos na educação infantil por meio das relações de mediação oportunizadas pelo professor.

O ensino de conceitos influencia na aprendizagem e desenvolvimento humano. Na educação infantil, o ensino de conceitos possui uma particularidade a depender do período de desenvolvimento psíquico¹⁵ da criança no processo de apropriação da cultura humana, desde que sejam dadas as adequadas condições, ou seja, uma educação escolar que tenha como função a aprendizagem dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pelos escolares.

O conceito não é tão somente um grupo enriquecido de associações, internamente relacionadas. Trata-se de uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir-se aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas mais precoces. O pensamento em forma de conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual (VYGOTSKI, 1996, p. 60).

A formação do pensamento por conceitos caracteriza-se como uma estrutura intelectual cujo ápice ocorre a partir da adolescência, mas tem suas origens na primeira infância (VIGOTSKI, 1996, p. 60).

Os conceitos são apropriações culturais que o sujeito vai internalizando no decorrer do seu desenvolvimento desde criança. Antes mesmo de ingressar em uma escola, a criança já realizou inúmeras apropriações culturais e desenvolveu conceitos cotidianos. Martins (2013) assevera:

¹⁵A periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Psicologia Histórico-Cultural opõe-se à naturalização do processo de desenvolvimento psíquico humano e é marcada pelas atividades principais que governam cada estágio da vida. As atividades principais podem aparecer também denominadas como atividade dominante ou atividade guia, sendo: a) comunicação emocional direta – reações afetivas entre bebê e o adulto, por meio das quais são estabelecidas habilidades sensório-motoras; b) objeto manipulatório – domínio de modos sociais de ação com objetos; c) jogo de papéis – reprodução imaginativa das funções sociais do trabalho; d) estudo – aquisição de conhecimento sistematizado; e) comunicação íntima pessoal – desenvolvimento da conduta ética em grupos e formação de pontos de vista sobre a vida; f) atividade profissional de estudo – estudo autônomo, focado no aperfeiçoamento profissional. Conclui-se que compreender essas atividades principais e reconhecer seu caráter socialmente mediado pode levar ao estabelecimento de objetivos específicos para os processos educacionais, visando atingir uma maior integração entre os períodos e uma expansão do desenvolvimento individual.

[...] o processo de desenvolvimento de conceitos [...] exige e articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise a esse desenvolvimento. (MARTINS, 2013, p. 140).

Na escola, a partir do ensino escolar devidamente organizado, as crianças apropriam-se dos conceitos científicos, superando, por incorporação, os conceitos cotidianos, ou seja, aprendizagem dos conceitos científicos ocorre sobre a base dos conceitos cotidianos. A educação escolar tem a importante função de mediação entre os conceitos cotidianos e os científicos, pois de acordo com Vigotski (1996), “[...] graças ao pensamento por conceitos, chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa própria” (VIGOTSKI, 1996, p. 73).

Na educação infantil, é fundamental trabalhar os conceitos cotidianos, pois estes são incorporados, na relação mediada, pelos conceitos científicos. Nesta etapa da educação, trabalha-se com a apreensão dos fenômenos de maneira cotidiana e espontânea, mas concomitante devem ser garantidas aproximações com os conceitos científicos.

Vigotski (1996) infere que a formação do pensamento por conceitos requer um longo processo de apropriação das experiências culturais acumulados na história, isso significa que a omissão, a negação ao acesso dessas riquezas culturais desde a educação infantil prejudicará a formação de conceitos em qualquer época do desenvolvimento humano. Para o autor, a capacidade de pensar por conceitos se concretiza na adolescência. Entretanto, as bases que conduzem a esse desenvolvimento se estabelecem ainda na primeira infância.

Segundo Lazaretti (2013, p. 186), o processo constante de interação entre os conceitos espontâneos e científicos mostram que, já na educação infantil encontram-se “[...] as raízes para que, partindo das aprendizagens espontâneas, oriundas do cotidiano da criança possa se promover aprendizagem sistematizada, própria dos conceitos científicos”.

A educação infantil deve levar em consideração que a criança pensa de forma sincrética, isto é, próprio desse período de desenvolvimento humano.

Nessa primeira etapa da educação básica, na relação de mediação, o professor possibilita a aproximação dos conceitos espontâneos e científicos, tendo claro o que é próprio do pensamento infantil. Em outras palavras, a depender do modo como o ensino é organizado, nessa etapa da educação básica, determinadas ações pedagógicas podem dar início ao processo de apropriação dos conceitos científicos.

Lazaretti (2013, p. 188), apoiada na Teoria Histórico-Cultural, defende que o objetivo da organização didática do ensino da educação infantil deve ter clara a possibilidade de promover a atividade da criança, uma vez que dela dependem as transformações e aprendizagens fundamentais da criança, cujas bases impulsionam o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. O professor em sua atividade de ensino, “[...] atua na zona de desenvolvimento proximal e forma, na criança, capacidades, habilidades e hábitos que culturalmente a humanidade objetivou em forma de conteúdos”. Compreendemos que essa é a função primordial da educação das crianças.

Até aqui buscamos compreender as concepções de aprendizagem e desenvolvimento analisadas criticamente por Vigotski e a nova concepção proposta e defendida pelo autor. A seguir, torna-se relevante apresentar um levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas sobre a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos oficiais que foram publicadas entre 2009 e 2019.

3. O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2009 A 2019)

Na presente seção, objetivamos realizar o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas publicadas no Brasil no período de 2009 a 2019 sobre o objeto de pesquisa que investigamos – concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos oficiais: RCNEI, DCNEI e BNCC. Nesse sentido, buscamos identificar e analisar as produções anteriores a esse estudo, pois estas se constituem em importantes fontes de conhecimento, permitindo investigar o tema que pesquisamos.

Essa investigação tem sua importância no sentido de reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outros autores. Conforme Alves (2012), a revisão de literatura “[...] tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (ALVES, 2012, p. 26).

A elaboração desse levantamento bibliográfico acerca da temática investigada se justifica pela necessidade de se obter conhecimento acerca das publicações acadêmicas sobre o tema “aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil”, tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural, no recorte temporal de 2009 a 2019 e que apresenta uma análise dos documentos oficiais (RCNEI, DCNEI, BNCC).

Nesta revisão bibliográfica, direcionamo-nos em busca dos conhecimentos produzidos anteriormente ao nosso estudo, e esse percurso de investigação possibilitou realizar o mapeamento das pesquisas publicadas. Para isso, limitamos o período a ser pesquisado (2009 a 2019), que compreende a uma década de publicações que antecede a nossa pesquisa, por entendermos que fazer o levantamento de todas as publicações existentes seria inviável em decorrência do fator tempo e do volume de publicações.

Assim, elegemos os bancos de dados que seriam pesquisados e os descritores ou palavras-chave selecionados e sistematizamos o levantamento por meio de quadros e tabelas. Esse estudo nos permitiu obter conhecimentos sobre

as publicações acadêmicas e o diálogo com outros autores que analisaram a temática da pesquisa que aqui se propõe.

Inicialmente, para o levantamento das produções científicas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos como palavras-chave para a pesquisa: “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Educação Infantil”, “Histórico-Cultural” e “aprendizagem e desenvolvimento”. Obtivemos o resultado de que não havia nenhum registro encontrado.

O fato de em nossa busca não encontrarmos pesquisas que versam sobre a concepção de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil presente nos documentos oficiais RCNEI, DCNEI e BNCC constitui-se um dado muito importante que justifica a relevância do nosso objeto de estudo.

Contudo, encontramos publicações que apresentam importantes discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento, mas não relacionam com os documentos oficiais com o enfoque que propomos em nossa pesquisa, assim como obtivemos resultados de pesquisas que apresentam estudos sobre os documentos oficiais, mas não abordam as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos mesmos.

Diante dessa constatação, o caminho que trilhamos em busca de teses, dissertações e artigos, publicados no período já descrito em estreita relação com nosso objeto de estudo, será detalhado em dois passos. No primeiro passo, identificamos e analisamos as pesquisas acadêmicas que versam sobre aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural. Posteriormente, perscrutamos as pesquisas acadêmicas sobre os documentos oficiais (RCNEI – DCNEI – BNCC).

3.1 AS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Destacando os estudos científicos produzidos e publicados no período de 2009 a 2019, realizamos nossa pesquisa refinando a busca acerca das

publicações que têm como descritores as palavras-chave “aprendizagem e desenvolvimento”, “educação infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”.

Conforme já explicamos, em um primeiro momento, ao pesquisar as publicações existentes sobre o tema a ser estudado, utilizando como palavras-chave “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Educação Infantil”, “Histórico-Cultural” e “aprendizagem e desenvolvimento”, não encontramos nenhum registro.

Em decorrência de não termos obtido resultados a partir dessas palavras-chave, num segundo momento, excluímos das buscas os termos “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, “Base Nacional Comum Curricular”. Recorremos, então, ao Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Google Acadêmico para a busca de pesquisas envolvendo a pós-graduação *strictu sensu*. Para a pesquisa de artigos publicados, pesquisamos no *Scientific Electronic Library* (SciELO), no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES. As palavras-chave/descriptores selecionados para essa busca foram: “Histórico-Cultural”, “aprendizagem e desenvolvimento” e “educação infantil”. Optamos por, primeiramente, colocar o descritor “Histórico-Cultural” para acessar todas as pesquisas que utilizam essa terminologia e essa fundamentação teórica. Com a finalidade de conhecer as pesquisas que estudam a aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, selecionamos também os descritores “aprendizagem e desenvolvimento” e “educação infantil”.

A pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no periódico da CAPES, na BDTD, no Google Acadêmico e na plataforma SciELO necessitou da utilização de aspas para as palavras-chave e o prefixo “e” em inglês e em letra maiúscula “AND” para que fossem limitadas pesquisas em que esses termos ocorressem de modo isolado, considerando, por exemplo, somente educação ou somente infantil. Pesquisamos da seguinte maneira: “histórico-cultural” AND "aprendizagem e desenvolvimento" AND "educação infantil".

Os resultados obtidos por meio dos descritores selecionados configuraram os seguintes dados quantitativos:

Tabela 1 - Resultados por meio dos descritores/palavras-chave selecionados

BASES		TOTAL	PERÍODO
TESES	BDTD	7	2009 a 2019
	CAPES	9	
	Google Acadêmico	2	
TOTAL		18	
DISSERTAÇÕES	BDTD	19	2009 a 2019
	CAPES	20	
TOTAL		39	
ARTIGOS	CAPES Portal de Periódicos	8	2009 a 2019
	SciELO	4	
	Google Acadêmico	8	
TOTAL		20	
TOTAL GERAL		77	

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 1 ilustra o resultado quantitativo da busca, sem nenhuma análise de conteúdo, realizada nos bancos pesquisando as palavras-chave “histórico-cultural”, “aprendizagem e desenvolvimento” e “educação infantil” nas bases CAPES e BDTD e CAPES – Portal de Periódicos, SciELO e Google Acadêmico. Obtivemos um total geral de 77 pesquisas para serem analisadas, sendo 18 teses, 39 dissertações e 20 artigos produzidos entre os anos de 2009 e 2019, que versam sobre os descritores “histórico-cultural” AND “aprendizagem e desenvolvimento” AND “educação infantil”.

Analisando os títulos das 77 pesquisas, identificamos duplicações, ou seja, pesquisas que no resultado geral contabilizaram mais de uma vez, o que se justifica pela realização da busca em bases de dados diferentes para cada tipo de pesquisa, sendo teses, dissertações e artigos duplicados e devidamente excluídos, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2 - Resultado após a exclusão das pesquisas em duplicidade

DUPLICADAS			
Tipo de pesquisa	Teses e Dissertações	Artigos	TOTAL
Total sem análise	57	20	77
Duplicadas	15	4	19
Total após a exclusão	42	16	58

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os 77 títulos (57 teses e dissertações e 20 artigos), identificamos que 19 deles (15 teses e dissertações e 4 artigos) se apresentavam em duplicidade; procedemos à exclusão dessas pesquisas e obtivemos um total geral de 58 títulos (42 teses e dissertações e 16 artigos).

Após a busca dos textos na íntegra de todas essas pesquisas, iniciamos a análise, primeiramente por meio da leitura dos resumos, para verificar se de fato essas pesquisas estavam vinculadas ao âmbito escolar, especificamente na “educação infantil”, se estavam fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e se contemplavam estudos aprofundados sobre “aprendizagem e desenvolvimento”.

Passamos, então, para a fase seguinte da análise dos dados, na qual buscamos analisar as pesquisas que tinham como foco a aprendizagem e o desenvolvimento, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, as quais as pesquisas que aprofundavam estudos sobre o tema e descartamos as pesquisas que somente citavam as palavras-chave, mas não aprofundavam os estudos sobre o tema ou que apesar dos descritores não estavam relacionadas com a educação infantil.

Desse modo, procuramos listar as produções que efetivamente tinham relação com o nosso objeto de estudo e apresentá-las, facilitando assim a compreensão dos dados analisados. Para a apresentação no quadro a seguir, organizamos as pesquisas em ordem data de publicação, pelo sobrenome do autor acompanhadas do ano de publicação, do título, da instituição e do nível de formação; subdividimos o quadro em teses, dissertações e artigos que apresentam as palavras-chave/descriptores “aprendizagem e desenvolvimento”,

“educação infantil” e “Teoria Histórico-Cultural” e que contemplam estudos sobre estes nos seus resumos e no seu conteúdo.

Quadro 4 - Relação das publicações que apresentam estudos sobre os descritores “aprendizagem e desenvolvimento”, “educação infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”

1.1 – Teses		
AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ NÍVEL DE FORMAÇÃO
MIRANDA, Maria de Jesus Cano (2011)	Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES	UNESP Doutorado
LAZARETTI, Lucinéia Maria (2013)	A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural	UFSCar Doutorado
CISNE, Margareth Feiten (2014)	As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil	UFSC Doutorado
MAGALHÃES, Cassiana (2014)	Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil	UNESP Doutorado
1.2 – Dissertações		
AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ NÍVEL DE FORMAÇÃO
MORAES, Fabiana Aparecida de (2009)	A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento Infantis	UFSCar Mestrado
COSTA, Wanessa Rafaela do Nascimento da (2014)	Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil	UFRN Mestrado
1.3 – Artigos		
AUTOR	TÍTULO	REVISTA/PERIÓDICO

LEITE, Carla Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos Ruiz; PRANDI, Luiz Roberto (2009)	A aprendizagem na concepção histórico-cultural	Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR p. 203-210
ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti (2013)	Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural	Psicologia: ciência e profissão
CHAVES, Marta; CORRÊA, Valquíria Da Silva Santos; MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino; SILVA, Aline A. Da (2014)	Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil	Revista Psicopedagogia
PESSOA, Camila Turati; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; OLIVEIRA, Cassia Cassimiro de; SILVA, Amanda Vieira Da (2017)	Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural	Psicologia Escolar e Educacional
VICENTINI, Dayanne; BARROS, Marta Silene Ferreira (2018)	O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural	Revista COCAR ISSN: 2237-0315

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a realização da leitura dos títulos, resumos, sumários e considerações finais daquelas pesquisas que apresentam as palavras-chave/descriptores nos seus resumos e no seu conteúdo, contemplando estudos sobre o tema “aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural”, selecionamos as publicações relacionadas no quadro que entendemos que contribuirá para a compreensão de como o objeto de estudos dessa investigação tem sido tratado pelos pesquisadores da área.

Dentre as pesquisas que apresentam o conceito de aprendizagem e desenvolvimento, destacamos as teses de Cisne (2014), Lazaretti (2013), Magalhães (2014) e Miranda (2011) e por meio de excertos que demonstram as suas contribuições, procederemos à análise e destacaremos se coadunam ou não para com os nossos estudos.

Cisne (2014), em sua tese de doutorado intitulada **“As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil”**, corrobora com o estudo do conceito de Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento. A autora, fundamentada em Vigotski (2001), descreve que aprendizagem e desenvolvimento possuem ritmos diferentes, que não ocorrem de modo sincronizado e simétrico, destacando que:

Vigotski demarca uma nova posição acerca das relações entre o desenvolvimento do pensamento e a aquisição de conhecimentos, bem como entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando que, por meio dos processos de aprendizagem ocorridos na zona de desenvolvimento potencial, projeta-se o desenvolvimento intelectual da criança a níveis cada vez mais elevados. Isso demonstra que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e não independentes um do outro, tal como pensou Piaget. O fato de a criança estudar e aprender tem implicações com seu desenvolvimento. Não são processos opostos e dicotômicos (CISNE, 2014, p. 254-255).

O trabalho de Cisne (2014) contribui com os nossos estudos e tem como foco os processos de apropriação do conhecimento para o desenvolvimento humano, indicando reflexões e desdobramentos para os processos educacionais em relação à constituição humana da criança. Em sua pesquisa, com bases nos autores e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, a autora aborda que os processos do pensamento se vinculam de modo intrínseco com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que, mesmo não sendo a mesma coisa, têm um vínculo e uma interdependência.

Na tese defendida por Lazaretti (2013) sob o título **“A organização didática do ensino na educação infantil e implicações da teoria histórico-cultural”**, a pesquisadora traz importantes conhecimentos sobre a organização didática do ensino na educação infantil, sobre a aprendizagem e desenvolvimento

das crianças e o direcionamento da prática pedagógica de modo intencional e sistematizado, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural.

Em sua pesquisa, Lazaretti (2013) defende que a organização didática do ensino necessita ter como perspectiva a plena formação da criança, pois, por meio do ensino, a criança se apropria de formas culturalmente humanas, pela mediação do professor que desafia e incita a criança a novas aprendizagens e interfere na sua na zona de desenvolvimento proximal.

Para isso, o ensino, como representativo de seu trabalho educativo, necessita traçar objetivos que promovam as máximas potencialidades humanas objetivadas no patrimônio cultural, que precisam ser apropriadas em forma de conteúdos, com metodologias enriquecidas, variadas, diversificadas e contextualizadas, a ponto de tornar a prática pedagógica um espaço que represente as complexas e elaboradas conquistas humanas a fim de produzir o desenvolvimento cultural e humano nas crianças (LAZARETTI, 2013, p. 8).

Os estudos de Lazaretti (2013) sobre a sistematização e a organização didática do ensino, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, convergem para o nosso objeto de pesquisa. Essa sistematização e organização didática afetam diretamente a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento, conforme afirma a autora. Desse modo, torna-se necessário entender quem é o aluno, assim como qual é o seu processo de desenvolvimento, necessitando para tanto que o professor tenha clareza do processo e das implicações do ensino na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e precisão na ação de planejar sua prática pedagógica.

Na tese de Magalhães (2014), sob o título **“Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil”**, a autora retrata sobre o processo histórico de desenvolvimento humano:

[...] a Teoria Histórico-Cultural concebe o ser humano como produto da história, e, ao criar e desenvolver cultura, o ser humano desenvolve o conjunto de gestos adequados à utilização dos objetos, ou seja, deposita nos objetos as qualidades humanas. Tais aquisições humanas não são transmitidas a partir da herança biológica, mas a partir das qualidades humanas criadas e desenvolvidas historicamente. Podemos dizer que as

relações com outros seres humanos são fonte de desenvolvimento; a criança aprende a ser um ser humano a partir da relação que estabelece com outros seres humanos. Em outras palavras, ela se apropria da experiência humana acumulada ao longo da história (MAGALHÃES, 2014, p. 41).

Magalhães (2014) objetivou em sua pesquisa compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa, realizou grupos de estudo com oito professoras da educação infantil e sessões de observação nas turmas dessas professoras. A análise dos dados focou nas concepções de aprendizagem e desenvolvimento, educação como processo de humanização e a organização das práticas pedagógicas e suas concretizações nas práticas observadas pela pesquisadora.

Assim como Magalhães (2014), também sentimos a necessidade de pesquisarmos sobre o desenvolvimento humano para compreendermos o processo de aprendizagem por meio da apropriação da cultura. Nesse sentido, a pesquisa da autora contribui com nossos estudos ao abordar a educação como processo de humanização, considerando a educação como uma atividade que exige reflexão, intenção e fundamentação teórica.

Miranda (2011), em sua tese **“Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES”**, objetivou:

[...] realizar um estudo descritivo e comparativo a respeito das condições necessárias que envolvem o processo de inclusão e identificar/analisar como acontece a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência que frequentam a Educação Infantil do sistema regular de ensino [...] (MIRANDA, 2011, p. 12).

Em sua fundamentação teórica sobre o conceito de desenvolvimento estudado por Vigotski (1991), Miranda (2011) assevera que o autor compreende o desenvolvimento em relação com os processos dialéticos complexos.

Para realizar esse estudo, partiu da compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas que compõem esse processo. Em seu pensamento, essas duas linhas consistem no desenvolvimento natural que corresponde aos processos de crescimento e maturação (a biológica), e a linha de

desenvolvimento cultural relativa ao domínio dos meios e instrumentos culturais. Destarte, enfatiza o caráter particular de cada um desses domínios do desenvolvimento. Nessa linha de raciocínio, entende que o desenvolvimento envolve processos complexos entre experiências de âmbito cultural, social e também individual que se constituem mutuamente (MIRANDA, 2011, p. 60).

Nesse sentido, a fundamentação teórica da tese de Miranda nos indica duas linhas principais que explicam o desenvolvimento humano. A linha que entende o desenvolvimento humano como um processo de crescimento biológico e maturação e a outra linha que compreende o desenvolvimento como processos complexos e mútuos que envolvem os âmbitos cultura, social e individual. Sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, a autora enfatiza a perspectiva de Vygotski (1989) e seus fundamentos de defectologia, e assevera desta forma que “[...] a criança com deficiência não é menos desenvolvida que a criança normal, apenas se desenvolve de outra maneira, dependendo, sim, das peculiaridades de suas relações socioculturais” (MIRANDA, 2011, p. 72).

As teses que apresentamos trazem para nossa pesquisa importantes contribuições sobre aprendizagem e desenvolvimento, sobre a formação de professores e a organização didática do ensino fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. Suas contribuições teóricas sobre a organização do ensino nos indicam que aprendizagem e desenvolvimento são processos dialéticos que ocorrem de modo interdependente, que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e, portanto, a correta organização do ensino deve compreender uma prática pedagógica criteriosa e sistemática que contribua para enriquecer as possibilidades de aprendizagem.

Na sequência, selecionamos **as dissertações** que apresentam o conceito de aprendizagem e desenvolvimento com bases na Teoria Histórico-Cultural. Devido ao número expressivo de pesquisas que apareceram, buscamos selecionar sob o critério daquelas que destacam a aprendizagem e desenvolvimento no título da pesquisa e que nos apresentam em seu texto capítulos ou títulos específicos sobre este tema, ou seja, que aprofundam estudos sobre o tema, sendo eles: Costa (2014), com a dissertação intitulada **“Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil”** e Moraes (2009), com a pesquisa **“A mediação pedagógica**

como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil”.

A pesquisa de Costa (2014, p. 7), cujo objetivo foi “[...] analisar contextos /situações de apropriação da linguagem oral em bebês e crianças na Educação Infantil e o papel do(s) outro(s) – professores e outras crianças – nesse processo”, destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral ocorrem desde a mais tenra idade por meio das relações sociais.

O aprendizado e o desenvolvimento da criança estão inter-relacionados desde seu primeiro dia de vida. É, portanto, nas relações sociais, no contato com o outro, que o sujeito se constitui como ser cultural. Sendo assim, as ações da criança, que a princípio são de ordem biológica, são interpretadas e significadas pelo outro. Nessa dinâmica, as funções de ordem elementares vão se configurando em funções psicológicas superiores [...] também chamadas de funções mentais, diferenciam o homem de qualquer outra espécie animal (COSTA, 2014, p. 72-73).

Nessa perspectiva, Costa (2014) nos chama a atenção para as funções psicológicas superiores que diferenciam os humanos de outras espécies de animais. A linguagem oral e a organização do pensamento são funções psicológicas exclusivamente humanas que são desenvolvidas por meio da mediação com o outro e da apropriação da cultura.

Moraes (2009, p. 6) em sua pesquisa objetivou identificar se ocorre e de que modo acontece o processo de mediação das professoras durante a realização das brincadeiras e quais são as suas contribuições para o desenvolvimento infantil, destacando que uma formação teórica mais aprofundada se faz importante para as professoras, uma formação que de certa forma “[...] contribua não só para que promovam o brincar no cotidiano escolar, mas que legitimem estes momentos por meio de mediações intencionais de modo a contemplar um desenvolvimento efetivo e pleno da criança” (MORAES, 2009, p.6).

De acordo com a pesquisadora,

Na Teoria Histórico-cultural o conceito de mediação é uma ideia central para o entendimento do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. O adulto assume um papel fundamental

nos aspectos que abrangem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (MORAES, 2009, p. 41).

O processo de mediação, a depender da sua intencionalidade e direção, constitui-se como importante, pois a ação pedagógica intencional promove a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O conteúdo dessas pesquisas vem ao encontro com o nosso objeto de estudo. As pesquisadoras reconhecem em seus estudos a importância da interação entre as crianças e ressaltam a função dos professores como mediadores intencionais nesses momentos, pois são os organizadores, propiciadores e potencializadores da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Além desse reconhecimento da importância da mediação, valorizam como essencial a formação teórica dos professores que atuam na educação infantil, uma formação cuja direção contribua não somente para o brincar no cotidiano da escola, mas que o legitimem por meio de mediações intencionais que promovam o pleno e efetivo desenvolvimento humano.

Dando continuidade na apresentação das publicações, apresentaremos também os artigos publicados que foram selecionados sob o critério de destacarem estudos significativos sobre aprendizagem e desenvolvimento a partir da ótica dos seguintes pesquisadores: Asbahr e Nascimento (2013); Chaves, Corrêa, Machado e Silva(2014); Leite, Leite e Prandi (2009); Pessoa, Leonardo, Oliveira e Silva (2017); e por fim, Vicentini e Barros (2018).

No artigo de Asbahr e Nascimento (2013) intitulado “**Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural**”, a autora infere sobre a relação entre a explicação do fracasso escolar e a maturação do desenvolvimento.

A ideia da *maturação do desenvolvimento* fundamenta, de modo bastante recorrente, as explicações sobre o fracasso escolar: o aluno não aprende porque é imaturo, e resta à escola esperar que ele *amadureça*. Quando se diz que uma criança não está madura, em comparação ao desenvolvimento já alcançado por um adulto, foca-se apenas nas diferenças quantitativas entre eles e se esquece que essas novas qualidades do adulto não surgiram nele pela maturação, mas sim, pelo permanente processo de apropriação da cultura humana. Dessa forma, a referida ideia de maturação do desenvolvimento expressa uma profunda *biologização* do ser humano, reduzindo ao aparato biológico do

indivíduo a explicação de problemas sociais e educacionais [...] (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 415, grifo das autoras).

Ao analisar as relações entre maturação e o desenvolvimento, as autoras nos apontam os limites das explicações biologicistas dos fenômenos humanos e as perspectivas da explicação concebida pela Teoria Histórico-Cultural no que se refere à organização do trabalho pedagógico.

A Teoria Histórico-Cultural coteja à educação escolar a posição central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse viés, as autoras asseveram que não cabe à escola esperar o amadurecimento da criança, mas que ao contrário disso, é sua função criar condições para que a maturação seja efetivada.

No artigo **“Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil”**, as autoras Chaves, Corrêa, Machado e Silva (2014, p. 155) pontuam que os estudos sobre os problemas que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento já vêm sendo discutidos há tempos. Entretanto, nas últimas décadas, essa preocupação tem se acentuado, havendo uma preocupação na compreensão, pesquisa e estudo dos fatores de aprendizagem, das causas e das consequências diante das dificuldades de aprendizagem. As autoras evidenciam a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da criança compreendendo que,

[...] a formação intelectual e cultural do indivíduo está vinculada ao que lhe é apresentado, sendo oportunizadora ou empobrecedora da aprendizagem e do desenvolvimento. Percebemos a importância da compreensão da literatura infantil em uma perspectiva histórico-cultural, como prática humanizadora, que oportuniza a aquisição do conhecimento e propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (CHAVES et al., 2014, p. 155).

Com isso, podemos observar que os pesquisadores conferem destaque para a literatura infantil como importante recurso que, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para a criação de condições efetivas para a aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Os autores Leite, Leite e Prandi (2009) publicaram o artigo **“A aprendizagem na concepção histórico-cultural”**, no qual, apoiados na Teoria

Histórico-Cultural, afirmam que o conceito de aprendizagem não deve ser restringido ao período escolar, pois é uma atividade contínua, que se inicia nos primeiros minutos da vida e se estende ao longo dela tornando-se fundamental para o desenvolvimento das funções mentais humanas.

O desenvolvimento das funções mentais superiores se dá no interior das relações sociais, ou seja, através do processo de mediação de outra pessoa, o qual possibilitará a ocorrência da aprendizagem. É esse processo de aprendizagem que movimentará o processo de desenvolvimento (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p. 203).

Sabendo que a aprendizagem ocorre em todas as fases da vida humana e em diversos ambientes, entretanto, à escola cabe a função de garantir a aprendizagem a todos, sendo muito importante considerar a ação consciente na mediação educativa para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No artigo **“Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural”**, Pessoa et al. (2017) destacam que foi possível identificar que as concepções apresentadas pelos educadores por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e dos dados analisados a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural sobre aprendizagem e desenvolvimento humano aproximam-se do entendimento do senso comum,

[...] pois eles não esclarecem de forma elaborada, evidenciando uma formação docente ainda incerta, o que repercute na sala de aula, gerando atuações aligeiradas e sem a devida intencionalidade educacional. Isso aponta para a necessidade de uma formação docente mais sólida, que possibilite planejar intervenções, sobretudo voltadas ao processo de desenvolvimento humano (PESSOA et al., 2017, p. 147).

A formação docente, nesse sentido, é compreendida pelos autores como fator importante e decisivo no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois um professor conhecedor do seu papel e da concepção teórica em sua prática pedagógica é capaz de realizar intervenções que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento.

O artigo intitulado **“O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural”** de Vicentini e Barros (2018, p. 195) objetivou discutir “[...] a organização dos espaços da escola infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena à luz da Teoria Histórico-Cultural”, a partir de observações realizadas em um centro de educação infantil.

Nesse sentido, as autoras afirmam que a Teoria Histórico-Cultural concebe a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos e nos ajuda a pensar em um ato educativo tendo o adulto como mediador do processo de apropriação da cultura elaborada historicamente pela humanidade. Assim, torna-se necessário pensar a formação dos professores.

No caso das escolas infantis é necessário que os professores recebam uma formação capaz de repensar a sua práxis de modo que ocorra o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento das crianças. Seu trabalho deve pautar-se em uma prática pedagógica planejada, considerando que o espaço da escola infantil é o lugar privilegiado para a educação da criança pequena (VICENTINI; BARROS, 2018, p. 197)

As autoras realizaram observações no espaço escolar e evidenciaram equívocos na organização do espaço escolar e apontam contribuições no sentido de proporcionar espaços a partir de uma organização intencional que oportunize o pleno desenvolvimento da criança pequena. Para a correta organização do ensino, bem como do espaço escolar, os professores necessitam ter conhecimentos teóricos. Conhecimentos estes que embasam e direcionam a prática pedagógica rumo à aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Consideramos importante registrar que em nossa busca encontramos várias teses, dissertações e artigos sobre o tema aprendizagem e desenvolvimento. Dentre as publicações que se apresentaram em nossa pesquisa, selecionamos aquelas que se mostraram de acordo com os descritores ou palavras-chave que elegemos, e dentre essas após nossa análise, destacamos aquelas que apresentaram importantes contribuições para os estudos do nosso objeto de pesquisa. Justificamos esta seleção e delimitação devido à direção dos nossos estudos, bem como a impossibilidade e inviabilidade

de apresentarmos todas as publicações sobre essa temática em nossa pesquisa, sem, contudo, desconsiderar a relevância das mesmas.

Após a apropriação dos conhecimentos evidenciados pelos estudos que constituem as pesquisas sobre o tema aprendizagem e desenvolvimento, seguimos em busca das pesquisas que investigam os documentos oficiais da educação infantil – RCNEI, DCNEI e BNCC.

3.2. AS PESQUISAS SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS (RCNEI, DCNEI E BNCC)

A investigação das pesquisas acadêmicas sobre os documentos oficiais RCNEI, DCNEI e BNCC foi necessária conforme já justificado anteriormente, pelo fato de que em nossa busca inicial não encontramos publicações sobre a concepção de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil presente nos documentos oficiais supramencionados. Objetivamos com isso identificar se as pesquisas que citam esse documentos oficiais apresentam a concepção de aprendizagem e desenvolvimento defendida por eles (os documentos oficiais – RCNEI, DCNEI e BNCC).

Cabe destacar que, na seção anterior, relatamos as buscas nas quais encontramos publicações que nos apresentaram importantes discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento, mas não investigavam os documentos oficiais RCNEI, DCNEI e BNCC, conforme proposto em nossa pesquisa. Ao realizarmos a busca por publicações que investiguem tais documentos, obtivemos resultados de estudos sobre estes, mas as pesquisas não abordam especificamente as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos mesmos e não analisam RCNEI, DCNEI e BNCC na mesma pesquisa.

Nesse processo de pesquisa sobre as produções científicas publicadas que realizamos, foi necessário redefinirmos a forma de busca, e portanto, passamos então a utilizar como palavras-chave para a pesquisa: “Referencial Curricular para a Educação Infantil” e/ou “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e/ou “Base Nacional Comum Curricular”, iniciamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dessa ação, tivemos como resultado apenas um trabalho de mestrado que apresentou em seu texto um estudo sobre a BNCC, documentos referenciais e diretrizes sob o título **“O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas”** da pesquisadora Solange de Castro, dissertação defendida em 2019, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que teve como objetivo o estudo dos fundamentos epistemológicos que dão base para a prática pedagógica, aprofundando sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, por meio do estudo das funções psicológicas superiores e a formação dos conceitos científicos em crianças e adolescentes.

Castro (2019, p. 145) em sua pesquisa assevera que a prática pedagógica deve ser considerada no sentido da práxis e nos traz a reflexão de que o desenvolvimento psíquico do homem não nega o biológico, mas o homem se torna do gênero humano por meio da cultura, permitindo assim um desenvolvimento complexo do ser humano, no que se refere à formação dos conceitos científicos, e que:

[...] não é através de qualquer conteúdo curricular que se dá tal formação. Não é em qualquer condição de existência que o sujeito se humaniza. A constituição do ser humano parte das mediações culturais intrínsecas na função escolar, as quais permitem, ou não, a compreensão do mundo no qual o sujeito está inserido e suas contradições. O desenvolvimento da criança, na primeira infância até adolescência, necessita ser mediado por processos em que a prática pedagógica se responsabilize pela formação do pensamento por conceitos científicos (CASTRO, 2019, p. 145).

Observamos que a pesquisa de Castro (2019), ao se debruçar sobre o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos científicos de crianças e adolescentes, analisa documentos que têm relação com a nossa pesquisa, como a Base Nacional Comum Curricular, mas segue por um outro caminho, à medida que analisa documentos referenciais e diretrizes, bem como as formações pedagógicas em âmbito estadual.

Com o intuito de esgotar todas as possibilidades de pesquisas publicadas a que nos propomos, utilizamos individualmente os termos de busca: “Referencial

Curricular para a Educação Infantil”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e “Base Nacional Comum Curricular” e passamos então a novas buscas em diferentes bases sobre cada uma dessas palavras-chave/descritor.

A busca nos direcionou ao seguinte resultado ainda muito amplo: total de pesquisas na busca no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES: quando usamos somente a palavra-chave/descritor “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, somamos 74 títulos ao todo, sendo 8 teses de doutorado e 66 dissertações de mestrado; ao utilizarmos a palavra-chave/descritor “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, localizamos um total de 52 títulos, sendo 8 teses e 44 dissertações; ao pesquisarmos a palavra-chave/descritor “Base Nacional Comum Curricular”, somamos um total de 34 títulos ao todo, sendo 6 teses de doutorado e 28 dissertações de mestrado, no período de 2009 a 2019.

Nas buscas no Google Acadêmico por artigos publicados em revistas e anais de eventos, obtivemos também um número expressivo de publicações, sendo necessário optar por refinar a busca, considerando localizar as palavras-chave/descriptores nos seus títulos.

Assim, para o refinamento da busca, realizamos a leitura dos títulos encontrados e estabelecemos o critério de selecionar apenas as pesquisas que apresentassem nos títulos as palavras RCNEI ou Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; DCNEI ou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; BNCC ou Base Nacional Comum Curricular e/ou aprendizagem e desenvolvimento e/ou documentos oficiais e/ou documentos políticos e/ou legislação da educação infantil.

Estabelecido o critério de seleção, a partir dessas buscas, procedemos à leitura dos títulos das publicações encontrados, eliminando as publicações que não contemplaram os critérios definidos. Na sequência, selecionamos em conformidade com os critérios 4 teses, 14 dissertações, 9 artigos e 1 parecer crítico, os quais listamos no quadro a seguir apresentando o autor e o ano de publicação, o título da pesquisa, a instituição e o nível de formação do pesquisador. E para melhor organização e visualização, subdividimos o quadro em teses, dissertações, artigos e parecer crítico.

Quadro 5 - Relação das publicações que apresentam estudos sobre os documentos: RCNEI, DCNEI e BNCC

Teses		
AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ NÍVEL DE FORMAÇÃO
SAITO, Heloisa Toshie Irie (2010)	Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor	FEUSP Doutorado
SOMMERHALDER, Aline (2010)	A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?	UNESP Doutorado
ROCHA (2019)	Base Nacional Comum e docência: discursos e significações.	UFPB Doutorado
SOUZA (2019)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas.	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUA RA Doutorado
Dissertações		
AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ NÍVEL DE FORMAÇÃO
MOTTA, Xênia Fróes da (2012)	Artes visuais na educação infantil: entre o visível e o invisível no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF JOSE DE SOUZA HERDY Mestrado
PAVEZI, Natalia Prioto (2014)	Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: uma abordagem marxista.	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUA RA Mestrado
ANDRADE, Carla Lisboa (2015)	Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – RCNEI.	UFU Mestrado

DIAS, Roseane Suzart Leite (2015)	Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Mestrado
AGOSTINI, Camila Chiodi (2017)	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL Mestrado
MAIA, Marília Milhomem Moscoso (2017)	Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC).	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO Mestrado
FONSECA, Daniel José Rocha (2018)	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular.	UFG Mestrado
GIURIATTI, Patricia (2018)	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI.	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL Mestrado
MEDEIROS, Daniela Gomes. (2018)	O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos.	UNIVALI Mestrado
SOUZA, Daiane Lanes de. (2018)	Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Mestrado
COUBE, Andre Luiz Da Silva (2019)	A Base Nacional Comum Curricular como ciclo contínuo de políticas e produção cotidiana de epistemicídios.	UNIRIO Mestrado

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano (2019)	Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados.	UNIVALI Mestrado
ROSA, Luciane Oliveira da. (2019)	Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil.	UNIVALI Mestrado
OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. (2019)	Políticas curriculares para a educação infantil: o caso da BNCC 2015-2017.	UEM Mestrado
Artigos		
AUTOR/ANO	Título	Revista/Periódico
SILVA, J. C., & ARCE, A. (2010)	Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise a luz da Psicologia Histórico-Cultural.	Revista HISTEDBR On-Line, 10(39), 119-135.
DOMINGUES, Thaiane de Góis; SAHEB, Daniele; VAZ, Fabiana Andrea Barbosa (2011)	As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - PARECER CNE/CEB Nº 20/2009	X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE PUC – Curitiba
LOPES, Ariene (2011)	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar?	Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s., Florianópolis, v.12, n.101, p.148-170.
AMORIM, Ana Luisa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves (2011)	Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais	ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.4, n.2, pp.125-137.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; TIRIBA, Léa (2016)	A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras	Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157.
PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucielle Cristina; COELHO, Rejane Teixeira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler (2017)	A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular.	REVISTA TEMAS & MATIZES ISSN: 1981-4682 Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30.
MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros (2018)	Uma análise da linguagem no Referencial Curricular para a Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-cultural	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Revista Educere Et Educare, Vol. 13, N. 28.
MELLO, Ana Paula Barbieri de; SURDBRACK, Edite Maria (2019)	Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC	Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v. 5 P.1-21.
JUNIOR, Valmir dos Santos Dorneles; SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa (2019)	O processo de recontextualização da Base Nacional Comum Curricular de educação infantil no referencial curricular da cidade de Canoas – RS	Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA
Parecer Crítico		
AUTOR	TÍTULO	SITE
KISHIMOTO, TizukoMorchida (2016)	Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil.	Pareceres de leitores críticos no site do MEC

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as pesquisas apresentadas neste quadro, realizaremos a seguir uma descrição qualitativa das mesmas, iniciaremos pelas teses publicadas que versam sobre os documentos oficiais da educação infantil – RCNEI, DCNEI e

BNCC, selecionamos as pesquisas de Rocha (2019), Saito (2010), Sommerhallder (2010) e Souza (2019). Ressaltamos que encontramos poucas teses que tratam dos documentos oficiais da educação infantil e que não identificamos nenhuma que faça a análise em conjunto dos documentos oficiais da educação infantil – RCNEI, DCNEI e BNCC, um dado importante que ressalta para a originalidade e relevância desta pesquisa.

Na sequência, citaremos excertos das teses que selecionamos apresentando uma síntese dos seus objetos de pesquisa, realizando o cruzamento dos dados em relação ao nosso objeto de pesquisa (aprendizagem e desenvolvimento) e apresentando as suas diferenças e/ou aproximações.

A tese de Souza (2019) sob o título **“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas”** analisa as concepções das professoras de pré-escolas sobre o cumprimento das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI na prática educativa, em um contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE, tendo como objetivos específicos o que seguem: “[...] (1) analisar o SPE adotado, em confronto com as DCNEI; (2) analisar a compreensão de professores sobre as DCNEI e sobre o SPE, frente às práticas educacionais realizadas nas instituições” (SOUZA, 2019, p. 8). O resultado da pesquisa de campo após a análise do SPE e dos dados coletados por meio de questionários aplicados a 53 professores de pré-escola em um município do estado de São Paulo revelou:

[...] que os participantes possuem uma visão de currículo para a infância já superada pela legislação e pelo conhecimento acumulado na área, o que sugere que nem o curso de Pedagogia, nem a formação continuada foram capazes de realizar uma atualização do conhecimento profissional. Essa característica da formação profissional apresentada pelo grupo não permite que façam grandes questionamentos sobre o material, nem apontem suas fragilidades, quando confrontado com a legislação e pesquisas na área. O SPE analisado implica em um alto investimento de recursos públicos que não se reverte em qualidade para a educação, na medida em que reforça práticas educativas ultrapassadas e não promove o desenvolvimento integral das crianças (SOUZA, 2019, p.8).

A pesquisadora, por meio dos seus estudos, revelou dados muito importantes, como o SPE estar em desacordo com as DCNEI e os professores possuírem uma visão ultrapassada de currículo, além de um expressivo investimento de dinheiro público em um sistema que não agrega qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Esse estudo nos indica que para garantir a qualidade do ensino faz-se necessário refletir sobre formação docente, as diretrizes para a constituição do currículo e um referencial teórico no sentido de emancipação.

Saito (2010, p. 30) em sua tese **“Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor”** discorre sobre a educação infantil mostrando ser necessária a compreensão sobre a ideia de infância(s), bem como o conhecimento sobre a legislação e os documentos oficiais brasileiros que embasam a organização e o funcionamento da prática pedagógica das instituições desse nível de ensino, investigando se há relação entre tais documentos e as propostas de Piaget, Vygotsky e Wallon. Os documentos que tratam a referida tese são: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em seus estudos, Saito (2010) observou que:

[...] a ideia motriz presente em todos os documentos analisados é a conceituação de criança como um ser indivisível, em desenvolvimento, e cidadão de direitos. Portanto, pode-se afirmar que, em termos legais, as crianças de 0 a 6 anos estão garantidas e assistidas em suas especificidades. No entanto, isso não significa que as proposições de tais documentos sejam cumpridas, na realidade, em nosso país, e/ou consideradas, integralmente, na prática pedagógica das instituições brasileiras de Educação Infantil (SAITO, 2010, p. 30).

A autora, nessa perspectiva, pontua também que a despeito desse possível não cumprimento integral dos documentos na educação infantil, entende-se que eles traduzem os ideários de infância, educação e cuidado e, também, tornam-se

evidentes o direcionamento das políticas públicas nacionais e internacionais para a infância.

Assim como Saito (2010), consideramos ser de suma importância conhecer os documentos que regem a educação infantil no Brasil e concordamos que é imprescindível compreender como a educação das crianças pequenas é contemplada no cenário educacional, político, econômico e social.

A pesquisadora Sommerhalder (2010) em sua tese **“A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?”** toma o percurso histórico e político de institucionalização da educação infantil brasileira e questiona o modo como os documentos do governo federal contemplam a educação e o cuidado problematizando esses conceitos.

Realiza-se uma problematização dos conceitos de educação e cuidado nos seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Política Nacional de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Para tanto, procede-se à análise documental destes documentos, em uma abordagem qualitativa tomando a psicanálise como fundamentação teórica pelas contribuições de Freud e Winnicott. O exame destes documentos mostra que a educação e o cuidado são concebidos como práticas integradas, sob responsabilidade docente, visando o desenvolvimento de capacidades das crianças (SOMMERHALDER, 2010, p. 6).

A autora infere que se torna importante que esses documentos, embora apresentem um avanço diante da história da educação infantil, sobretudo quando integram educação e cuidado, não sejam utilizados como manuais de trabalho, nem mesmo que sejam tomados a partir de uma compreensão escolarizante de educação infantil, reconhecendo, portanto, a dicotomia educação e assistencialismo, que ao longo da história tem se constituído na educação infantil.

Para Sommerhalder (2010, p. 211), “[...] o professor de educação infantil assume uma função fundamental no cotidiano institucional e tem papel determinante na formação da criança, colaborando com seu processo de amadurecimento”. A pesquisadora reconhece os avanços que esses documentos trazem quando defendem a integração entre educação e cuidado e identifica que neles se revela uma concepção sustentada em uma proposta sociointeracionista,

preocupada com a formação do cidadão. No entanto, apresenta-se distante das contribuições teóricas produzidas pela psicanálise para pensar o processo formativo da criança, de modo a considerar na prática educativa a subjetividade do professor e das crianças.

Rocha (2019) em sua pesquisa sob o título **“Base Nacional Comum e docência: discursos e significações”** infere que

A BNCC é um documento de caráter normativo que, justificando garantir os direitos de aprendizagem dos/as estudantes brasileiros/as, determina um conjunto de “aprendizagens essenciais”. Nesta tese, propomo-nos a investigar quais são as significações da docência que perpassam a BNCC (EI e EF) e de que forma elas são interpretadas pelos docentes [...] tomamos por objetivo analisar quais as relações entre os discursos da política curricular de BNCC e dos professores das escolas e em que medida essas significações traduzem as identidades e as ações assumidas pelos professores (ROCHA, 2019, p. 8).

A pesquisadora destaca que a BNCC é um documento que estabelece normas e traz em seu texto a garantia dos direitos de aprendizagem para os estudantes, bem como determina um conjunto de aprendizagens essenciais. Entretanto, esse discurso de aprendizagens essenciais está atrelado ao desenvolvimento de competências quando enfoca os fundamentos pedagógicos.

Após a análise das teses selecionadas, destacamos que Souza (2019) contribui analisando as DCNEI e as concepções das professoras de pré-escolas e concluindo que a visão de currículo destas encontra-se superada se comparada ao conhecimento acumulado na área. A pesquisa de Saito (2010) realiza a análise do RCNEI e das DCNEI investigando a relação desses documentos com as propostas de Piaget, Vigotski e Wallon. Em sua tese, Sommerhalder (2010) estudou os conceitos de educação e cuidado nos documentos RCNEI, Política Nacional de Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. E Rocha (2019) realiza a análise de um documento bastante recente, a BNCC, destacando em seu texto os discursos e significações deste para os docentes. Em sua investigação, indica os direitos de aprendizagem e aprendizagens essenciais, termos que estão presentes no referido documento.

Em síntese, observamos que as teses que estudamos trazem contribuições importantes para os nossos estudos e constituem-se em publicações acadêmicas

que demarcam a análise dos pesquisadores sobre os documentos oficiais que foram publicados em âmbito nacional para a educação infantil. As teses estão relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, nos indicam pistas e caminhos, mas ainda não revelam a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos RCNEI, DCNEI e BNCC.

Após a análise das teses, passaremos a verificar as dissertações publicadas entre 2009 e 2019 sobre os documentos oficiais da educação infantil – RCNEI, DCNEI e BNCC. Dentre as dissertações publicadas que se apresentaram em nossa busca selecionamos as pesquisas de Andrade (2015), Dias (2015), Maia (2017), Motta (2012) e Pavezi (2014), os quais têm como enfoque os documentos RCNEI e DCNEI. As demais pesquisas em sua maioria apresentam estudos sobre a BNCC, sendo que um número menor citam documentos oficiais e apresentam em seu texto também o RCNEI e/ou DCNEI, referindo-se os pesquisadores Fonseca (2018), Agostini (2017), Coube (2019), Ferreira (2019), Giuriatti (2018), Rosa (2019), Medeiros (2018), Oliveira (2019) e Souza (2018).

Iniciamos apresentando Andrade (2015) e sua pesquisa intitulada **“Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – RCNEI”**, a qual:

[...] constitui um estudo sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Nesse sentido, buscou-se refletir sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças de 0 a 6 anos de idade entre 1960 a 1990, caracterizando-se a infância pelos modos de ver e concebê-la (ANDRADE, 2015, p. 7).

De acordo com Andrade (2015), o RCNEI apresenta a criança como sendo um ser histórico, social e não homogêneo capaz de sentir e pensar o mundo e com suas próprias particularidades e a construção do conhecimento se dá por meio da interação. A pesquisadora indica que o documento preconiza o cuidado integrado com a educação com a finalidade de proporcionar o crescimento e o desenvolvimento da criança, tendo como referencial teórico o construtivismo. Entretanto, observamos que essa pesquisa apresenta referências que consideram Piaget, Vigotski e Wallon como construtivistas, o que de acordo com nossos estudos teóricos, é um equívoco de interpretação.

A pesquisa de Dias (2015) sob o título **“Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais”** investigou a concepção de cultura corporal na educação infantil e objetivou constatar qual a concepção de cultura corporal se faz presente na educação infantil por meio da análise do RCNEI e das DCNEI e em defesa da teoria do conhecimento materialista histórico-dialético apresenta a análise dos documentos constatando que,

[...] os documentos orientadores da Educação Infantil, partem de uma concepção biologicista de desenvolvimento e baseiam-se nas pedagogias do “aprender a aprender”. Concluindo, nós buscamos sintetizar os resultados da análise, tecemos críticas às pedagogias do “aprender a aprender” e destacando a importância da apropriação pelas crianças dos elementos da cultura corporal desde a mais tenra idade, compreendendo que estes devem ser transmitidos tendo como base conceitos científicos (DIAS, 2015, p. 9).

A pesquisa de Dias (2015) sinaliza que os documentos partem de uma concepção biologicista de desenvolvimento nos documentos RCNEI e DCNEI em relação à cultura corporal, à concepção de criança e de educação. Entretanto, faz-se necessário investigar se em relação à aprendizagem e desenvolvimento, esses documentos permanecem nessa concepção biologicista, assim como se a BNCC também parte dessa concepção, ou se supera essa visão e avança para outra concepção.

A dissertação de Maia (2017) denominada **“Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC)”** busca compreender como se produz o gênero pela via de documentos institucionais, os quais têm a pretensão de orientar e promover as práticas educativas na área da educação infantil.

[...] o RCNEI quando foi lançado, em 1990, apresentava certo ineditismo e tinha intencionalidade [...] foi o primeiro documento na época, a abordar temáticas referentes a gênero e sexualidade na Educação Infantil [...], a BNCC cuja proposta é também ser um Referencial Curricular para a educação básica evidencia um movimento de retrocesso ao não contemplar as temáticas de gênero (MAIA, 2017, p. 9).

Maia (2017) nos chama a atenção para as temáticas de gênero que não estão presentes na BNCC e que foram abordadas no RCNEI. Ressalta que o RCNEI apresenta concepções e discursos rígidos de cunho psicológico e biológico e “apresenta uma criança como caixa universal e sob um viés piagetiano e freudiano, bem como o reforço do discurso da professora-mãe-cuidadora” (MAIA, 2017, p. 88). A pesquisadora também faz referência à recente BNCC como sendo um documento que deverá orientar currículos em nível nacional e se baseia em uma pedagogia conservadora, vislumbrando um discurso de suposta passividade e neutralidade.

Motta (2012) em sua dissertação intitulada “**Artes visuais na educação infantil: entre o visível e o invisível no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**” investiga a concepção do trabalho com as Artes Visuais descrita pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil na área de Artes Visuais, analisando o contexto social, político e educacional em que o RCNEI foi implantado, elencando os aspectos da legislação que envolvem a publicação do documento.

Considero o RCNEI/Artes Visuais um marco para a infância no Brasil, contudo proponho uma análise minuciosa para que a ação pedagógica de fato, reflita uma linguagem das Artes Visuais em consonância com a contemporaneidade, para que o que está prescrito venha a ser analisado com consistência demonstrando que a linguagem das Artes Visuais é conhecimento, garantindo por lei para todas as crianças brasileiras (MOTTA, 2012, p. 8).

A pesquisadora considera a importância do RCNEI de artes visuais para o contexto nacional, mas sua análise indica que faz-se necessária a reflexão acerca da ação pedagógica que realmente mostre uma linguagem das artes visuais como conhecimento.

Contamos com mais uma análise do RCNEI na dissertação “**Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: uma abordagem marxista**”, de Pavezi (2014). Nesta, Pavezi afirma que o RCNEI tem sido alvo de pesquisas acadêmicas com análise críticas desde a sua elaboração até o momento atual.

[...] esta dissertação analisa a partir da categoria 'crítica', os estudos críticos de fundamentação teórica marxista direcionados ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, [...] por mais que os trabalhos selecionados intitulados marxistas tenham realizado uma crítica materialista histórica ao RCNEI, foi possível superá-los no que diz respeito à categoria 'crítica' (PAVEZI, 2014, p. 8, grifos da autora)

Ao realizar suas considerações críticas, a autora afirma que o RCNEI sofreu inúmeras análises críticas marxistas por pesquisas acadêmicas e ainda assim foi possível superar essas análises no que se refere a categoria crítica. Contudo, considera também a sua dissertação não conclusiva, tendo em vista o referencial teórico dialético que embasasua pesquisa e que seus resultados ou suas críticas podem vir a ser superados em trabalhos futuros.

A pesquisa de Fonseca (2018) denominada “**Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**” tem como objetivo analisar as práticas discursivas e não discursivas, que culminaram no surgimento, na defesa e na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, usando os construtos teóricos propostos por Michel Foucault.

Um dos propósitos desta pesquisa foi considerar a BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança (FONSECA, 2018, p. 8).

Sendo assim, a razão da política pedagógica da BNCC, de acordo com a pesquisa de Fonseca (2018), foi duplamente questionada, primeiramente enquanto uma política de implementação da vida, especialmente a vida dos estudantes da educação infantil e posteriormente enquanto uma prática de regulação da população.

Nos estudos de Agostini (2017), dissertação intitulada “**As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão**”, o objeto de pesquisa foi investigar como o currículo da educação infantil é construído/disposto na BNCC, levando em consideração a ótica de governamentalidade,

[...] baseada na construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e

indivíduos. Investigou-se também como o currículo da Educação Infantil está sendo tratado nesse novo documento, o qual pretende ser um homogeneizador curricular, averiguando como este se constitui como essa prática subjetivadora, questionando a que serve essa Base curricular da Educação Infantil, de que pressões ela e resultado, dentro dessa perspectiva subjetivadora e normalizadora (AGOSTINI, 2017, p. 8).

A pesquisadora analisa a estrutura e o discurso da BNCC, que atende aos preceitos de governamentalidade neoliberal, traçando o tipo de criança que se deseja alcançar por meio da educação operacionalizada pelo currículo. Agostini contesta e indica que o melhor caminho é na direção de um currículo que privilegie as interações, o cuidado, a experiência e a brincadeira, garantindo um desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades.

Ferreira (2019) em sua dissertação **“Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados”** teve como objetivo problematizar a BNCC no que se refere aos princípios, às práticas e às concepções que serão orientadores das propostas curriculares das crianças de 4 a 6 anos. Nesse sentido, delineou em sua pesquisa relacionar a lógica do princípio pedagógico, das concepções de crianças e das práticas.

As concepções advindas da BNCC Versão Final aparecem com mais evidência em relação ao sujeito de aprendizagem, que irá aprender, em seus direitos a fazer diferentes atividades para si mesmo, e o outro desempenha e executa na ação, e ainda narra sua experiência vindo a si mesmo nomeando, traçando seguranças e se amarrando nessa identidade (FERREIRA, 2019, p. 113).

Nesse sentido a autora infere que o desenvolvimento intelectual se constitui com o foco nas conquistas, nos avanços, nas possibilidades e nas aprendizagens da criança. Ferreira indica que vários elementos aparecem camuflados e que prática pedagógica direciona ao desenvolvimento das habilidades, com foco nos objetivos, que por sua vez, visam conteúdos para as competências.

A pesquisa de Giuriatti (2018) **“Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI”**,

em seu objeto de investigação, atenta para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas.

[...] a dissertação apresenta como objetivo geral realizar estudo e investigação em Educação sobre as políticas educativas para a Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e como elas influenciam (ou não) o cotidiano de crianças a partir dos campos de experiências (GIURIATTI, 2018, p. 9).

Para Giuriatti (2018), os direitos de aprendizagem presentes na BNCC são o ponto de partida e não o ponto de chegada, entretanto a pesquisadora identifica a coexistência simultânea de diferentes concepções e imagem de criança e de experiências de infância na escola. Portanto, a existência dos direitos de aprendizagem no contexto da prática mostrou-se frágil e/ou inexistente. Por estar presente no documento, não se pode garantir que estejam contemplados na prática docente.

A pesquisadora Rosa (2019) em sua dissertação “**Continuidades e descon continuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**” estudou os avanços e retrocessos presentes no processo de construção e na versão final da BNCC para a educação infantil.

[...] as descon continuidades apontadas mostram uma proposta curricular alinhada ao projeto de sociedade capitalista, com a subjetividade anunciada para a criança como empreendedora de si [...], a resistência intencional é o que se propõe para os professores, que eles atuem nas políticas e não aceitem a de subjetivação, a performatividade gerencialista (ROSA, 2019, p. 8).

A pesquisadora buscou caracterizar qual o papel da brincadeira apresentada na BNCC nas suas diferentes versões que antecedem a publicação. Rosa identificou em suas investigações que o documento não foi construído de forma tão contínua e democrática conforme o discurso do MEC. No que tange à continuidade, foi observado que nas diferentes versões permaneceu uma base curricular para a educação básica incluindo sempre a educação infantil. As várias descon continuidades apontadas mostram que diversos elementos presentes no texto foram subtraídos e/ou modificados, resultando em uma proposta curricular

alinhada ao projeto de sociedade capitalista, conforme infere Rosa (2019), com a subjetividade enunciada para a criança como empreendedora de si.

Na dissertação de Medeiros (2018) sob o título **“O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos”**, a pesquisadora delineou seus estudos a partir da Constituição de 1988, considerando ser um marco para o início das discussões sobre os direitos das crianças de 0 a 6 anos.

[...] identificar entre os documentos oficiais aqueles que trazem propostas para os currículos de 4 a 6 anos; apresentar a concepção de infância e as propostas pedagógicas desses documentos curriculares; descrever os acontecimentos políticos do contexto de cada documento; relacionar os acontecimentos políticos, a concepção de infância e a prática pedagógica configurada no contexto curricular dos documentos (MEDEIROS, 2018, p. 7).

Desta forma, a autora busca se deparar com a valorização da infância como potência. Essa infância é o encontro entre criança e experiência, pensando que seja possível um encontro entre as falas sobre a infância e o currículo e que as experiências das crianças sejam respeitadas e incentivadas, em que o sujeito da experiência é receptivo e está em plena transformação, em interação entre o conhecimento e a vida.

Oliveira (2019) em sua dissertação intitulada **“Políticas curriculares para a educação infantil: o caso da BNCC 2015-2017”** infere que o objetivo geral da pesquisa versa sobre analisar as políticas curriculares para a educação infantil com destaque para a BNCC.

[...] Os resultados dessa pesquisa evidenciam que as políticas curriculares para essa etapa educacional estão notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado. Por outro lado, encontram-se a construção de uma política não por via única, mas uma política para a Educação Infantil que se constrói por meio do enfrentamento e mobilização social via disputas, embates, conflitos e lutas para garantir o seu objetivo central, que é a formação humana de todos os bebês e crianças pequenas (OLIVEIRA, 2019, p.7).

A pesquisadora, para alcançar esses resultados apontados na citação, realizou uma análise de diversos documentos nacionais e internacionais, dos pressupostos históricos e de políticas curriculares da educação infantil no Brasil.

A pesquisadora Souza (2018) em sua dissertação **“Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos”** analisa a produção de sentidos de educação infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS.

A partir dessa pesquisa identificou-se que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” – relação currículo-avaliação (SOUZA, 2018 p. 9).

De acordo com Souza, o discurso de implementação proposto pela BNCC traz consigo a proessa de uma educação de qualidade, igualitária e com equidade, com a garantia do sucesso escolar. Entretanto, a pesquisadora ressalta que entre o que está escrito no documento e o que será transcrito no contexto da prática, há uma trajetória que compreende o sentido e a ideologia de cada sujeito.

Observamos que dentre as dissertações apresentadas, aparecem diversos elementos, como os organismos externos, como o Banco Mundial, as pedagogias tradicionais, educação tradicional, pedagogia do “aprender a aprender”, técnicas do “saber fazer”, as concepções ancoradas em concepções biologicistas do desenvolvimento, assim como destacamos muitas pesquisas objetivando revelar a concepção de criança presentes nos documentos, porém não identificamos pesquisas que investigaram as concepções de aprendizagem e desenvolvimento no RCNEI, nas DCNEI e na BNCC.

A seguir, apresentaremos nove artigos selecionados, publicados entre 2009 e 2019, que discorrem sobre os documentos oficiais da educação infantil – RCNEI, DCNEI e BNCC.

Lopes (2011), no artigo **“Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar?”**, objetiva:

[...] compreender os termos relacionados à integração e interdisciplinaridade contidos no volume I dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, através da conceitualização de ambos os termos a partir de referências de pesquisa de Ivani Fazenda e James Beane, chegando-se a uma conclusão sobre a orientação interdisciplinar e/ou integrada

apresentada, explicitamente ou não, pelo documento analisado (LOPES, 2011, p. 148).

Fundamentando-se no pressuposto de que é na educação infantil em que devem ser oferecidas possibilidades para que o desenvolvimento integral e global das crianças ocorra dentro do contexto plural e cultural em que estão inseridas, Lopes (2011) revela em seus estudos a necessidade de organizar um currículo integrado, com possibilidades para a proposta de interdisciplinaridade.

No artigo intitulado **“Uma análise da linguagem no Referencial Curricular para a Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”**, os pesquisadores Molina e Lara (2018) argumentam sobre o Referencial Curricular para a Educação Infantil no contexto das Políticas Educacionais da década de 1990, no Brasil, objetivando analisar o conteúdo de linguagem proposto como trabalho didático para crianças de 4 a 6 anos. De acordo com Molina e Lara (2018), as políticas neoliberais apropriam-se das ideias de Vigotski, incorporando-as nas propostas educacionais atuais. Essa contradição tem sido motivo para muitas reflexões.

A análise mostrou que existe uma utilização de parte das ideias de Vygotsky; entretanto, sua teoria é desconsiderada. Ele é visto como um autor construtivista. Essa apropriação de parte de suas ideias caracteriza uma resignificação de conteúdos e uma utilização ideológica de sua teoria. A análise apontou, ainda, na proposta didática com a linguagem falada e escrita, no Referencial, uma aproximação com os conteúdos trabalhados em séries mais avançadas do ensino fundamental (MOLINA; LARA, 2018, p. 1).

A Teoria Histórico-Cultural foi fundamentada nos pressupostos marxistas pela concepção materialista da história, entretanto, Vigotski é utilizado no RCNEI a partir de uma concepção construtivista juntamente com outros autores que concebem a construção dos conhecimentos por meio de interações sociais.

Silva e Arce (2010) em seu artigo **“Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise a luz da Psicologia Histórico-Cultural”** analisaram a concepção de infância, conhecimento e função docente presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Essa reflexão se faz sob a luz da Psicologia Histórico-

Cultural e objetiva contribuir para o processo de consolidação da Educação Infantil como segmento educacional promotor do desenvolvimento humano integral (SILVA; ARCE, 2010). As autoras pontuam que:

[...] apesar dos avanços na legislação brasileira no atendimento das crianças de 0 a 6 anos, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1998, ainda se verifica que o trabalho nas instituições de Educação Infantil está pautado, essencialmente, no cuidado com as crianças e o trabalho educativo muitas vezes não ocorre. Os documentos analisados publicados pelo Ministério da Educação serão: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (SILVA; ARCE, 2010, p. 119).

No decorrer do artigo, as autoras, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, enfatizam o empobrecimento da formação infantil quando o educador se pauta no espontaneísmo, no protagonismo da criança e configurando a falta de intencionalidade das práticas docentes.

As pesquisadoras Domingues, Saheb e Vaz (2011) publicaram o artigo “**As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – Parecer CNE/CEB nº 20/2009**”, no qual asseveram que no Brasil a educação infantil teve seu início ordenado pelo assistencialismo para as classes menos abastadas, com o cuidado para as crianças cujas mães eram trabalhadoras e o sistema pré-escolar para as classes mais abastadas.

Através da Constituição de 1988 a criança passa a ter direitos como cidadã à educação, reforçando-se tal direito com o Estatuto da Criança e Adolescente, sendo o mesmo consolidado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) documento no qual a Educação Infantil passa a ser dever do Estado e direito de toda criança. Assim, após a efetivação da Educação Infantil como direito, uma série de Referenciais e Parâmetros de Qualidade foram publicados no sentido de garantir uma educação de qualidade à infância (DOMINGUES et al., 2011, p. 1).

De acordo com as autoras, em 1999 foram publicadas as Diretrizes Curriculares com a finalidade de estabelecer critérios para a educação infantil e

em 2009, foi publicado então o Parecer 20/2009, que fixa as Novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, cuja análise de seus diferenciais e propostas é realizada, observando significativas mudanças.

Amorim e Dias (2011) em seu artigo “**Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais**” objetivaram discutir a elaboração de um currículo para as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando o lugar do currículo nas políticas nacionais para a educação infantil por meio da análise de documentos nacionais produzidos a partir dos anos de 1990 pelo MEC.

Os resultados das análises apontam desvios e correção das rotas pensadas pela área no que diz respeito à elaboração de propostas curriculares para a EI. Como exemplo do desvio da rota, citamos a elaboração de um currículo nacional para a EI (o RCNEI). E a correção da rota se deu com as políticas mais recentes, em especial as DCNEI (2009), que afirmam a necessidade de que as instituições de EI elaborem localmente suas propostas. Os resultados da análise documental reforçam a necessidade das instituições e seus profissionais conhecerem os documentos oficiais (nacionais e locais), bem como as produções teóricas sobre a área no sentido de elaborarem propostas curriculares para a EI capazes de orientar ações intencionais que reconheçam as crianças como sujeitos de direito e lhes garantam um desenvolvimento pleno e integral (AMORIM; DIAS, 2011, p. 125).

As autoras partem de uma concepção ampla de currículo e defendem a necessidade de que a educação infantil seja organizada de modo sistemático, com ações de educação e cuidado que garantam em seu trabalho as especificidades para o pleno desenvolvimento das crianças.

O artigo denominado “**Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC**”, produzido por Mello e Sudbrack (2019), discorre sobre os principais pareceres e princípios dos documentos legais desde a Constituição Federal de 1988 até a BNCC para a educação infantil, com o intuito de compreender a contribuição de cada documento para as políticas de educação infantil, revelando as contradições entre a legislação e a prática educacional, assim como realizando o levantamento dos aspectos históricos constituintes da temática abordada. As autoras inferem que,

Pelo contexto, conclui-se que as Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil necessitam urgentemente de medidas pelas quais os políticos e gestores invistam recursos no

âmbito educacional, tais como: amparo ao professor e os gestores com formação de qualidade (inicial e continuada), planejamento da infraestrutura de trabalho e dos materiais adequando-os à faixa etária, valorização profissional, com a presença de profissionais da educação na elaboração das leis e políticas públicas, entre outras ações. Isso significa deixar de lado as promessas, as incansáveis reformas e a descontinuidade de políticas públicas. E entendemos que a análise da BNCC é indispensável quando estudamos as políticas públicas de educação, pois é o documento mais recente da política curricular (MELLO; SUDBRACK, 2019, p.1).

As pesquisadoras expõem e discutem em seu artigo os documentos e as políticas públicas de educação infantil, com enfoque na análise da BNCC, com o objetivo de compreender a contribuição dos principais pareceres e os princípios dos documentos legais para as políticas públicas de educação.

Flores e Tiriba (2016) no artigo **“A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras”** trazem à tona a opinião de autores que questionam o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular e afirmam:

A partir da constatação de que o direito das crianças e de suas famílias declarado na CF/88 ainda não está garantido sequer para a faixa etária de quatro e cinco anos, este artigo buscou contribuir para um debate sobre até que ponto a segunda versão divulgada da BNCC contribui para a consolidação de uma concepção de currículo para a educação infantil que afirme as interações e a brincadeira como eixos dos projetos curriculares voltados a essa etapa, agregando qualidade a essa oferta educacional (FLORES; TIRIBA, 2016, p. 178).

O artigo discute a proposição de autores que questionam a BNCC, criticando especialmente o que se refere às reações entre a natureza e os seres humanos, defendendo o desenvolvimento de uma perspectiva ecológica desde a educação infantil.

No artigo **“A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular”**, das pesquisadoras Portelinha et al. (2017), o objetivo constituiu-se em:

[...] 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, [...] 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 (PORTELINHA et al., 2017, p. 30).

As pesquisadoras, após exposição das concepções sobre infância, desenvolvimento e Educação Infantil defendidas pela Teoria Histórico-Cultural, que sob a análise realizada não coadunam com o que se apresenta na BNCC, concluem afirmando que observam na organização do documento uma fragmentação entre as etapas da educação básica. Também afirmam que o projeto de educação presente na BNCC que busca elevar a qualidade da educação brasileira não é capaz de garantir “[...] uma base formativa integral com a especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas e as especificidades do desenvolvimento infantil” (PORTELINHA, et al., 2017, p. 41).

O artigo intitulado “**O processo de recontextualização da Base Nacional Comum Curricular de educação infantil no referencial curricular da cidade de Canoas – RS**” dos autores Junior, Santos e Carvalho (2019) configurou-se em uma análise documental tendo como objetivo discutir o processo de recontextualização da Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil, no processo de elaboração do Referencial Curricular do município de Canoas no ano de 2019. O trabalho foi realizado por meio da análise de conteúdo sobre os documentos que possibilitou compreender que

A partir do trabalho é possível refletir a respeito da importância da discussão e tensionamento dos documentos curriculares, bem como de seus processos de recontextualização nas cidades em que são construídos e implementados” (JUNIOR et al., 2019, p. 1).

Mediante o artigo apresentado, os estudos dos autores destacam a importância do debate, da reflexão e da problematização dos documentos curriculares dos municípios, valorizando os processos de recontextualização conforme vão sendo implementados sem que se tornem um manual pedagógico ou documento acabado.

Apresentamos até aqui as pesquisas que selecionamos em nossa busca, teses, dissertações e artigos, subdivididos em: pesquisas que investigam o tema aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e as pesquisas que analisam os documentos oficiais para a educação infantil – RCNEI, DCNEI e BNCC, de acordo com os descritores estabelecidos. Evidenciamos várias pesquisas que apresentam a concepção de infância e de criança, outras que apresentaram a concepção de desenvolvimento presente em algum dos documentos. Entretanto, não encontramos pesquisas que realizaram a análise desses documentos tendo como objetivo investigar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos três documentos a que nos propomos investigar – RCNEI, DCNEI e BNCC, o que justifica a relevância da nossa investigação.

Consideramos de suma importância desvelar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes no RCNEI, na DCNEI e na BNCC, pois esses documentos têm direcionado a elaboração das propostas pedagógicas curriculares das instituições de ensino para a educação infantil nas últimas décadas, e no caso da BNCC, é o documento nacional mais recente que continuará tendo força nos referenciais curriculares estaduais e municipais nos próximos anos. No próximo capítulo, apresentaremos uma síntese histórica, contextualizando a educação infantil e os documentos oficiais que a orientam, seguida da análise documental.

4. O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil no Brasil nas últimas décadas teve importantes avanços no que diz respeito aos aspectos legais, políticos e pedagógicos. Destacamos que, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, ela passou a ser incluída, efetivamente, como uma etapa da educação básica no “sistema” educacional brasileiro. Consideramos que conhecer como essa trajetória foi constituída, os respectivos documentos e legislação que norteiam as ações na educação infantil se faz imprescindível, pois pressupomos que a história que permeia o processo de produção dos documentos e a legislação tem relação com a forma de engendrar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento neles presentes e na prática pedagógica. Assim, retomamos a questão central dessa investigação: Como os processos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados nos documentos oficiais orientadores da educação infantil brasileira?

Nesta seção, apresentamos uma síntese sobre a trajetória histórica de documentos importantes para a educação infantil nacional. Para isso, iniciaremos com um breve histórico sobre a educação infantil, a qual revela-se por seu caráter assistencialista. Em seguida, tratamos dos seus importantes avanços nas últimas décadas, em especial com a aprovação da Constituição Nacional (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Nesta direção, destacamos a relevância dos documentos oficiais orientadores da prática educativa elaborados a partir de promulgação da LDBEN/1996, dentre eles: RCNEI (1998), as DCNEI (1999 e 2009) e a BNCC (2017), os quais constituem fontes documentais da presente pesquisa.

Nesse trabalho, relacionamos cronologicamente os documentos a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, que deram suporte, também, para a educação infantil no Brasil, a saber: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (de 13/07/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/1996); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI/1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI/1999); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009); Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) e por último, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Tais documentos marcam o processo de consolidação da educação infantil como etapa da educação básica e como direito das crianças.

Ao retomar a história da educação infantil, observamos que o modo como foi constituída no Brasil não foi muito diferente do que ocorreu em outros países. Lucas (2008) destaca que “[...] os modelos de instituições de educação infantil que conhecemos atualmente se originaram na Europa no final do século XIX e se difundiram pelo mundo” (LUCAS, 2008, p. 128).

Nesta mesma direção, Pasqualini (2010) afirma que o desdobramento das creches no Brasil e no mundo esteve fortemente associado ao desenvolvimento da atividade industrial e à decorrente demanda pelo trabalho feminino, “[...] a mão de obra das mulheres passa a ser requerida para engrossar a atividade produtiva” (PASQUALINI, 2010, p. 83). Assim, com a necessidade do trabalho feminino, as crianças precisavam de atendimento institucional, portanto, a educação infantil configura seu caráter assistencialista, como local de guarda para deixar as crianças, resolvendo, superficialmente, o problema social e econômico do abandono e da desnutrição infantil.

Lucas (2009) infere que os principais organismos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), propuseram um modelo de educação infantil aos países em desenvolvimento para atendimento das crianças. Contudo, o modelo proposto não mudou muito o caráter de assistência.

No Brasil, a partir de meados dos anos 1970, durante o governo militar, o modelo de educação infantil não-formal com pequeno investimento público voltado para as crianças pobres, proposto pelo UNICEF e pela UNESCO, encontrou terreno fértil para sua proliferação. Era necessário combater a pobreza, pois esta era uma ameaça à segurança nacional, por meio de políticas de assistência, entre elas os programas de educação infantil (LUCAS, 2009, p. 129).

Esse modelo proposto além do caráter compensatório tinha o objetivo de não depender de altos investimentos do Estado. Conforme assevera a autora, os programas pré-escolares com função compensatória passaram a ser duramente criticados no final da década de 1970, o que se verificou na realidade foi que “[...] as matrículas quase não aumentaram e poucas mudanças que indicassem a implantação de um modelo de pré-escola de massa efetivamente ocorreram (LUCAS, 2009, p. 133).

Até a década de 1980, conforme descreve Guimarães (2017, p.120), “as iniciativas particulares e as políticas públicas dirigidas às crianças menores de sete anos no Brasil foram assistencialistas e compensatórias”. Nesse tempo, para Guimarães “[...] a pré-escola brasileira recebeu reconhecimento político e social e passou a ser encarada pela sociedade como necessária devido ao aumento da urbanização e a alteração da estrutura e dos papéis no interior da família” (2017, p. 124-125), ainda assim, mantendo o seu caráter compensatório.

Dentre os avanços que ocorreram nesse período, destacamos que na legislação, a Constituição (1988) teve sua importância em iniciar uma nova ordem legal. A Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, dispõe que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Mais adiante, no artigo 227, garante outros direitos, no que diz respeito aos direitos mais abrangentes da infância em nosso país.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a sobrevivência familiar comunitária (BRASIL, 1988, cap. VII, p. 46).

A Constituição de 1988 é clara quando afirma em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, dever do estado e da família, sendo reforçado pelos artigos 208 e 227. Esses artigos sofreram alterações em seus textos por meio de emendas constitucionais nos anos de 2006 e 2010, respectivamente. No artigo 208, a alteração se dá em seu inciso IV, dispondo que “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); já a redação dada

pela Emenda Constitucional nº65, de 2010, no artigo 227, passa a ter a seguinte escrita:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, Constituição Federal 1988. Emenda Constitucional nº 65, 2010).

Com a Carta Magna de 1988, há que se considerar mudança do caráter assistencialista para a função de educar a criança. Assim, conforme aponta Guimarães (2017), inicia no Brasil o processo de transformação do caráter assistencial para o educacional em creches e pré-escolas, tendo o atendimento das crianças de zero a seis anos, como um direito destas e não das mães trabalhadoras. De acordo com a autora desencadearam-se discussões sobre o trabalho pedagógico:

A recomendação legal de uma função educativa ao atendimento institucionalizado da criança desencadeou discussões sobre o tipo de trabalho pedagógico adequado a esse segmento; sua normatização; a revisão do papel dos professores junto à necessidade de formação específica, além das diretrizes curriculares a serem seguidas (GUIMARÃES, 2017, p.122).

Guimarães (2017, p.122) assevera que “[...] a Carta Magna de 1988 trouxe um avanço na concepção de criança ao reconhecê-la como sujeito de direitos”.

Passados oito anos da publicação da Constituição de 1988, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, temos a inclusão da educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, a qual foi organizada em dois níveis: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). Essa determinação legal constitui-se e isso foi um marco histórico para o sistema educacional brasileiro. Em sua redação original, o artigo 29 dispõe:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Na redação desse artigo, a idade da criança foi alterada pela Lei nº 12.796/2013¹⁶.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013, p.1)

Tal determinação legal representou um importante avanço para a educação e foi reconhecida, também, pelas políticas públicas para a educação. Nesse sentido, a criança passa a ser concebida e conceituada “[...] como cidadã de direitos, com necessidades próprias e capacidades a serem desenvolvidas através da educação em todos os seus aspectos, com a ação complementar da família e da comunidade (GUIMARÃES, 2017, p. 127).

Cerisara (2002) destaca que a LDBEN foi elaborada com base na Constituição de 1988 que admitiu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil nas creches e pré-escolas.

Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou

¹⁶Texto original da LDBEN 9394/96: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (grifo nosso). Fonte: BRASIL, 1996.

Alteração dada pela Lei nº 12.796, de 2013: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (grifo nosso).

Em síntese, a Lei nº 12.796/2013, altera a LDB n. 9394/96, prevendo que as crianças com 4 anos devem obrigatoriamente ser matriculadas na Educação Infantil e com isso, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica que compreende educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, contemplando em sua organização a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essa alteração, além de antecipar a idade obrigatória do ingresso da criança na educação básica, aumentou as exigências quanto à organização dessa etapa em relação à frequência, calendário, período, avaliação e documentação. Fonte: BRASIL, 2013.

seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas (CERISARA, 2002, p. 328).

A LDBEN constituiu-se em um marco histórico para a educação infantil, um avanço em relação à Lei 4.024/1961 e à Lei 5.692/1971, pois a reconhece como a primeira etapa da educação básica, sugerindo que a educação é um processo contínuo, conforme assevera Guimarães (2017).

Outro aspecto novo é a finalidade da etapa que define o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais; além disso, apresentou diretrizes para a avaliação, sublinhando a dimensão pedagógica do atendimento; indicou a formação de seus profissionais, fundamentalmente de nível superior, e marcou prazos para que os sistemas municipais de ensino regularizem a situação de suas creches e escolas de Educação Infantil (GUIMARÃES, 2017, p.128).

Contudo, Guimarães (2017, p.128) infere que a LDBEN/96, que passa a influenciar leis e políticas educacionais nos anos que se seguem, é aprovada em um contexto histórico de forte atuação do modelo neoliberal representado pelos organismos internacionais, em especial pelo Banco Mundial.

Pasqualini (2010) corrobora destacando que a efetivação de programas de educação pré-escolar foi amplamente incentivada desde a década de 1970 por “[...] organismos internacionais como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) nas décadas de 1970 e 1980 e o Banco Mundial a partir da década de 1990” (PASQUALINI, 2010, p. 94).

Mesmo nesse cenário, de modelo neoliberal e sob a influência de organismos externos, não se pode negar que, pelo menos no aspecto legal, a atual LDBEN trouxe importantes conquistas para a educação das crianças pequenas, “[...] sua inserção na educação básica, sua finalidade, a formação do profissional para nela atuar e a sua incorporação pelos sistemas municipais de ensino” (LUCAS, 2008, p. 56).

De acordo com a autora, o dever do Estado com a educação pública também avançou em relação ao texto da Constituição Federal (1988).

A LDB, em seu Art. 4º, reitera que a educação escolar pública é de responsabilidade do Estado e garante que as crianças de 0 a 6 anos serão atendidas de forma gratuita em creches e pré-escolas. Vale salientar que, em comparação com o texto constitucional, a inclusão do termo “gratuito” reforça o dever do Estado para com esse nível de escolaridade (LUCAS, 2008, p. 56).

A nova legislação trouxe a valorização da criança e a incorporação da educação infantil na educação básica, que em decorrência desses tais fatores “[...] passa-se a exigir para atuar nesse nível de escolaridade, um profissional com perfil diferente do até então encontrado na maioria das creches e pré-escolas, já não basta apenas gostar de crianças e delas saber cuidar” (LUCAS, 2008 p. 57-58).

Quanto à formação pedagógica dos professores da educação infantil e a LDBEN/1996, não foi decisória em relação ao nível superior, estabeleceu-se como desejável, exigindo para os profissionais que almejam atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação mínima na modalidade Normal, que corresponde ao nível médio.

Com vista à superação da função de guarda e assistência predominante ao longo da história da educação infantil brasileira, aos profissionais que pretendem atuar nesse nível de escolaridade é exigida, a partir da atual LDB, formação pedagógica (LUCAS, 2008, p. 58).

Apesar da exigência legal de formação pedagógica para atuar na educação infantil, conforme previsto no artigo 62, da LDBEN/1996, manteve-se a formação mínima, isto é ensino médio, na modalidade Normal/Magistério. Isso possibilitou um avanço, garantindo a atuação de profissionais com formação mínima, em que até então, não necessitavam de formação pedagógica para atuar nessa modalidade.

Dessa forma, tal como os demais profissionais da educação, cabe aos professores que atuam em instituições de educação infantil, de acordo como Art. 13 da LDB: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que atua; elaborar e cumprir planos de trabalho; zelar pela aprendizagem das crianças; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao aperfeiçoamento profissional;

articular atividades entre a escola, as famílias e a comunidade (LUCAS, 2008, p. 58).

Outra mudança prevista na LDBEN 9394/96 foi a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais) passarem a ser encargo dos municípios. Conforme Lucas (2008, p. 59) “essa forma de organização da educação nacional provocou um doloroso, mas necessário processo de reorganização político-pedagógica dos sistemas de ensino estaduais e municipais”, no qual os municípios precisaram realizar a transferência das creches que estavam sob a responsabilidade da assistência social para as secretarias municipais de educação.

Nessa perspectiva, Cerisara (2002) corrobora afirmando:

Na passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios está articulada a compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos. A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) (CERISARA, 2002, p. 328).

Para a referida autora, não é natural a compreensão do caráter educativo das instituições de educação infantil, mas sim, historicamente construída,

[...] uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (CERISARA, 2002, p. 328).

A incorporação das crianças pelas secretarias de educação dos municípios “[...] não pode ser interpretada apenas como uma mudança de órgão responsável por esse nível da Educação Básica, mas como um passo significativo em direção

a uma educação infantil que supere sua histórica função assistencialista”, conforme corrobora Lucas (2008, p. 59).

Além da transferência das creches para as secretarias de educação a partir da LDBEN (1996), documentos orientadores e diretrizes curriculares foram sendo produzidos e publicados até os dias atuais, com a finalidade de orientar as propostas curriculares das instituições de ensino. Dentre esses documentos orientadores da educação infantil, destacamos o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009) e BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017). Tais documentos constituem-se fontes de análise, na busca de se compreender a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nesses documentos oficiais.

Para isso, primeiramente, discorreremos sobre o processo de produção dos documentos oficiais, buscando entender os objetivos, finalidade e a sua estrutura. Em seguida, focalizaremos no objeto da pesquisa “concepção de aprendizagem e desenvolvimento”, em que buscaremos, por meio da análise das fontes, apreender como ela aparece e quais as suas inter-relações.

4.1. PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Conforme afirmamos no início desta seção, presumimos que conhecer o processo de produção dos documentos e da legislação que direcionam as ações da educação infantil contribuirá para compreender as concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, o movimento que propomos se organiza com a apresentação do processo de produção dos documentos orientadores da educação infantil no Brasil nas últimas décadas, seguido da análise da concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nos documentos RCNEI, DCNEI e BNCC.

4.1.1. Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998)

O RCNEI foi o primeiro documento federal publicado após a LDBEN (1996), com a finalidade de organizar o currículo nacional para a educação infantil e constituía-se como parte de um conjunto de documentos elaborados para orientar a educação nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁷. Esses documentos foram amplamente divulgados após a sua publicação, foram distribuídos para as escolas e, também, para os professores.

Guimarães (2017, p. 130) destaca que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil teve sua divulgação realizada pelo MEC, com o objetivo de oferecer um referencial para os currículos. Assim, a autora confirma a ampla divulgação, a não obrigatoriedade do documento, apesar de se constituir como uma referência para a elaboração dos currículos em âmbito nacional.

Conforme Lucas (2008), o RCNEI configurou-se como resposta frente à necessidade de referências para as propostas de currículos no Brasil, tendo em vista que em anos anteriores apresentava-se uma diversidade de currículos elaborados em todo o território nacional. A referida autora, afirma que a elaboração desse documento necessita ser compreendida inserindo-o na polêmica entre currículo e educação infantil, ou seja, “[...] no âmbito da elaboração de orientações para a programação pedagógica e o cuidado com crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil (LUCAS, 2008, p. 60).

Nas palavras de Lucas (2008), a produção desse documento foi muito criticada, gerando muitas polêmicas no âmbito das políticas públicas educacionais, pois a sua produção foi aligeirada, não reconhecendo a história e a produção que já vinha se estabelecendo para a educação infantil na época, atropelando até mesmo as DCNEI que foram publicadas somente no ano seguinte.

Na opinião de Cerisara (2002), para considerarmos o RCNEI um possível avanço em ter um documento voltado especificamente para a educação infantil, “[...] é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos

¹⁷Os Parâmetros curriculares nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil a partir do final da década de 1990. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas”(CERISARA, 2002, p. 335). De acordo com a autora,

Importante lembrar que em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão. Preocupado com o surgimento inesperado desse documento e com a desarticulação do RCNEI em relação ao processo que vinha construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil, coordenado por Angela Barreto na COEDI/MEC (1994-1998), e com as consequências que poderia trazer para as crianças brasileiras, o GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, da ANPEd, em sua XXI reunião, decidiu debater o assunto tendo como trabalho encomendado uma análise dos pareceres sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (CERISARA, 2002, p. 335).

A versão final do RCNEI foi publicada em outubro de 1998 e amplamente divulgada, desconsiderando o apelo dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões. Outro aspecto também destacado pela referida autora “[...] é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (CERISARA, 2002, p. 336).

Nesse contexto de aligeiramento e desconsideração dos pareceres dos profissionais ligados à educação infantil, “o RCNEI foi fartamente distribuído por todo território nacional, sendo enviado aos professores e entregues em suas casas pelo correio” (LUCAS, 2008, p.62).

Essa versão final do RCNEI, vastamente distribuída em todo o território nacional, foi organizada em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social; e Conhecimento do mundo. De acordo com Cerisara:

A leitura do primeiro volume do RCNEI, denominado “Introdução”, permite constatar um texto bem cuidado esteticamente, com especial destaque às belíssimas fotografias (que acompanham os três volumes), a maior parte delas assinadas por Iolanda Huzak, que revelam a diversidade cultural das crianças brasileiras nem sempre contemplada pelo documento. Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a

ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área (CERISARA, 2002, p. 336).

No excerto, a autora descreve e comenta sobre o conteúdo presente no primeiro volume do documento. Em relação aos outros volumes do RCNEI, Cerisara destaca em sua análise que:

Os dois outros volumes denominados âmbitos de experiência são: *Formação pessoal e social*, que contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e *Conhecimento do mundo*, que apresenta seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor bibliografia (CERISARA, 2002, p. 337, grifos da autora).

Para Cerisara (2002), a elaboração deste documento foi prematura, pois ainda persiste “[...] a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo ‘currículo’ carrega” (CERISARA, 2002, p. 338, grifos da autora).

Nesse sentido, destacamos que o RCNEI é um registro importante para a análise da história da educação infantil no Brasil, contudo, não se configura como documento obrigatório ou mandatário, diferentemente das DCNEI, que contemplam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas em âmbito nacional pelas instituições de educação infantil.

O RCNEI intitula-se como um guia de orientação com uma função basilar no que se refere a orientar as discussões entre os profissionais da educação de uma mesma instituição ou mais, e até de um sistema de ensino. Constituiu-se em um material composto por três volumes, que foi colocado pelo MEC à disposição dos profissionais da educação infantil, entregando os exemplares a cada

professor. O primeiro volume é intitulado de Introdução, o segundo volume nomeado de Formação Pessoal e Social e o terceiro Conhecimento de Mundo.

O texto de apresentação do material descreve que os três volumes têm a pretensão de:

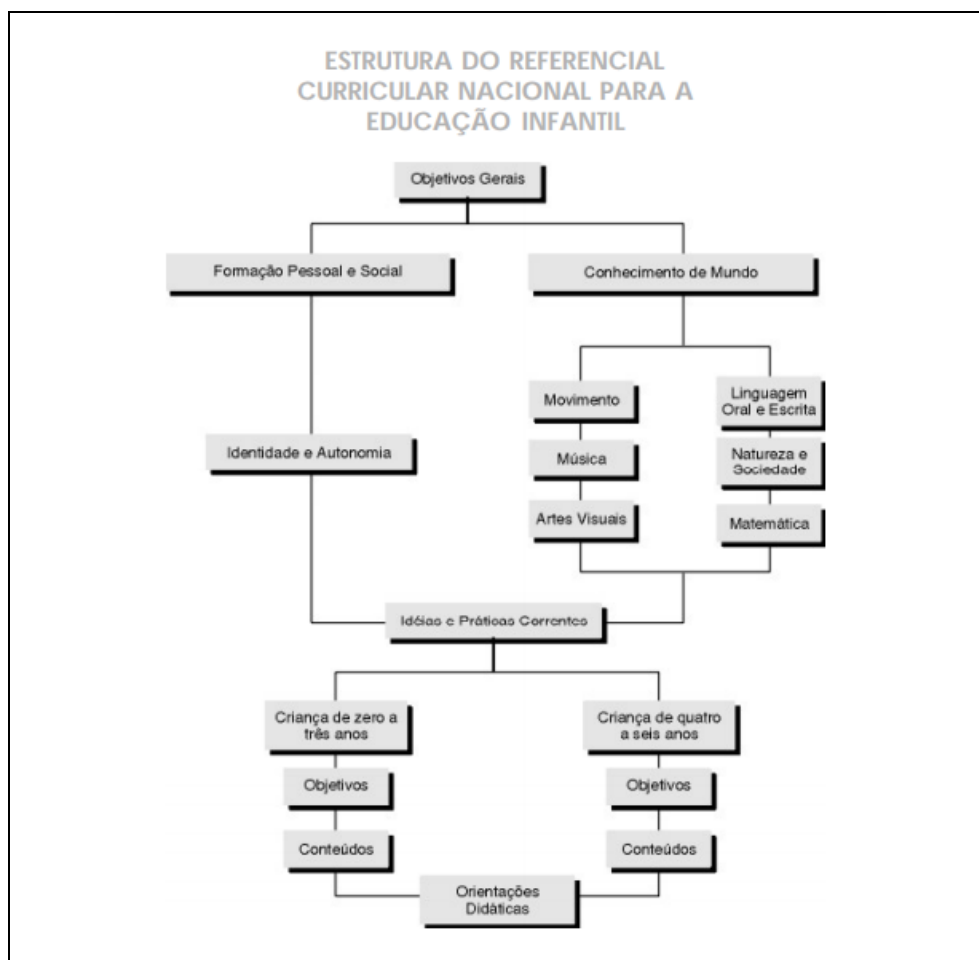
[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.9).

Os três volumes que compõem o RCNEI são organizados de modo que na Introdução (Volume 1) contenha 101 páginas, iniciando por uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil. Na sequência, o documento apresenta fundamentação sobre as concepções de criança, de educação, de instituição e do projeto educativo, assim como descreve o perfil do professor da educação infantil. Esse volume ainda contempla os objetivos gerais da educação infantil e a organização dos volumes seguintes, que apresentam os eixos de trabalho¹⁸ agrupados em dois âmbitos de experiência intitulados “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”.

O Volume 2, intitulado Formação Pessoal e Social, contendo 85 páginas, contempla o eixo de trabalho que enfatiza o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, por meio das interações sociais. O Volume 3, Conhecimento de Mundo, contém 253 páginas e subdivide-se em eixos de trabalho que estabelecem os objetos de conhecimento, a saber: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

O quadro a seguir apresenta essa descrição sobre a estrutura do RCNEI:

¹⁸ O RCNEI traz em seu texto de apresentação ao professor (p. 9) a denominação eixo de trabalho, para designar os documentos que estão agrupados nos volumes 2 e 3, que por sua vez compreendem os âmbitos de experiência.

Quadro 6 - Estrutura do referencial curricular nacional para a Educação Infantil

Fonte: RCNEI (1998, Vol. 1, p. 85).

O RCNEI caracterizou-se por ser um documento constituído por referências e orientações pedagógicas com a função de contribuir com as políticas e programas de educação infantil, subsidiando o trabalho educativo e apoiando os sistemas de ensino. Considerando as especificidades das “crianças de zero a seis anos”¹⁹, indica que o trabalho pedagógico deverá estar embasado em cinco princípios que contribuem para o exercício da cidadania.

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

¹⁹ Optamos por manter a descrição da faixa etária conforme se apresenta no RCNEI “crianças de zero a seis anos”. Contudo compreendemos que “zero anos” subentende as crianças recém-nascidas, com poucos dias e/ou meses de vida.

- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 13).

A estes princípios, o documento ressalta a necessidade de que as crianças têm o direito a “[...] viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 1998, Vol.1, p.13). Somando-se a isso, destaca que o documento propõe responder às necessidades de referências nacionais, devido à enorme diversidade de propostas de currículo para a educação infantil existentes no país. Nesse sentido, o RCNEI poderia servir como elemento orientador de ações na busca de qualidade para a educação infantil no Brasil.

Assim, o RCNEI, constituiu-se como um documento orientador, ou seja, não teve caráter legal ou mandatório. Esse caráter orientador o diferencia das DCNEI e da BNCC, que constituem-se como documentos legais. Quando um documento não tem força de lei, ele passa a servir como sendo um referencial e portanto, não obrigatório.

4.1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999 e 2009)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas a partir da nova LDBEN/1996²⁰, que estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a elaboração das diretrizes para subsidiar as instituições escolares na elaboração de suas propostas pedagógicas. De caráter mandatório, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o responsável por estabelecer as diretrizes curriculares em nível nacional. As

²⁰As DCNEI têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), que determina como incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Fonte: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>>.

DCNEI (CNE/CEB Res. Nº 1 de 7/4/99) foram aprovadas em 1998 e homologadas em 1999.

De acordo com Lucas (2008), “[...] embora as DCNEI tenham força de lei, sua divulgação por parte do MEC foi inexpressiva se comparada ao RCNEI”, isto é, a autora chama a atenção também para o fato de que tais diretrizes foram elaboradas por meio de um processo mais democrático que o RCNEI (LUCAS, 2008, p. 71).

Assis (1999), no parecer que produziu sobre as DCNEI, relata:

Ao elaborar estas Diretrizes, a Câmara de Educação Básica, além de acolher as contribuições prestadas pelo Ministério da Educação e Cultura, através de sua Secretaria de Educação Fundamental e respectiva Coordenadoria de Educação Infantil, vem mantendo amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades (BRASIL, 1999, p. 2).

No texto da resolução que institui as DCNEI estão descritos os princípios, os fundamentos e os procedimentos da educação básica. As DCNEI (1999), em seu Art. 2º, definem:

Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999).

As DCNEI (1999), além de apresentarem em seu texto as orientações para as propostas pedagógicas da educação infantil, no que tange à organização, desenvolvimento e avaliação, destacam os princípios éticos, políticos e estéticos que devem dar direção a esses espaços. Os fundamentos norteadores que devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas, definidos pelas DCNEI (1999), foram: Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem

Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (Brasil, 1999, p. 1).

Para Cerisara (2002),

[...] os objetivos gerais (sem ir ao detalhe de cada ação como o RCNEI), permitindo incentivar e orientar projetos educacionais pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos (CERISARA, 2002, p. 339).

O texto das DCNEI (1999) apresenta em quatro artigos um total de oito diretrizes que têm por objetivo orientar a organização das propostas pedagógicas. Observa-se no seu inciso VI que reconhece a autonomia das instituições na elaboração das propostas pedagógicas.

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 2).

Desse modo, a Resolução CNE/CEB Nº 1/1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual devem ser “[...]observadas a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1999, art. 1º, p. 18). Compostas por apenas quatro artigos, definem os Princípios, Fundamentos e Procedimentos que orientarão as instituições de educação infantil no que tange a “[...] organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999, art. 2º, p. 18).

No seu art. 3º, o documento traz descritas as oito diretrizes para a educação infantil, a saber:

1ª) explicita que as propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil deveriam respeitar três fundamentos norteadores, os princípios éticos, políticos e estéticos;

2ª) destaca e reconhece a importância da identidade pessoal dos alunos e de suas famílias, dos profissionais e das unidades educacionais;

3ª) indica as práticas de educação e cuidado, entendendo a criança como um ser completo, total e indivisível;

4ª) reconhece as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, e que portanto, as propostas pedagógicas deveriam a partir de atividades intencionais, buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã;

5ª) trata da avaliação, por meio do acompanhamento e dos registros sobre os cuidados e a educação a cada etapa alcançados, contudo, não objetivando a promoção ou retenção;

6ª) traz a formação dos professores, direção e coordenação das instituições;

7ª) enfatiza a forma de gestão, a democrática, responsável e de qualidade;

8ª) aborda sobre cooperação entre as propostas pedagógicas e os regimentos das instituições de educação infantil, no sentido de proporcionar as condições de efetivar as diretrizes e estratégias educacionais previstas no documento das DCNEI.

No quarto e último artigo, o texto do documento é finalizado revogando as disposições em contrário e colocando em vigor a referida resolução da DCNEI (1999).

Ao que foi exposto sobre esse documento, constatamos que não fez menção aos RCNEI para a organização dos currículos das instituições de educação infantil. Observamos que as DCNEI (1999) asseguraram a autonomia das instituições de educação infantil no que se refere à elaboração, execução, acompanhamento e avaliação em suas propostas pedagógicas curriculares.

Após uma década da promulgação da DCNEI, em 2009, o MEC, em cumprimento de sua função constitucional, estabeleceu o processo de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, em dezembro de 2009,

foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil e revogou a Resolução CNE/CEB Nº 1/1999, que mantém os princípios norteadores da DCNEI de 1999 e altera a estrutura textual das diretrizes, imprimindo maior especificidade e detalhamento em relação ao documento anterior, também destacando a diversidade cultural e territorial do país na educação infantil.

Essa revisão fez-se necessária para abarcar as alterações ocorridas em nível nacional para a educação infantil. O processo de revisão teve a participação de segmentos sociais e de educadores e as novas diretrizes mantêm os princípios norteadores já presentes na versão anterior que compunha quatro artigos. Assim, as diretrizes passam a ser compostas por treze artigos para nortear a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil no país.

O RCNEI (1998) constituiu-se como um documento importante para a história da educação infantil, mas com caráter orientador e não como legislação. Tal documento não foi contemplado como referência para o texto das DCNEI (1999 e 2009). Conforme Cerisara (2002, p. 339), “[...] ele não é obrigatório ou mandatário”, portanto, “nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo”. Já as DCNEI, que avançaram democraticamente obtendo a participação de segmentos sociais e educadores em sua formulação e atualização e que são mandatárias pelo próprio caráter legal, foram referenciadas na elaboração da BNCC.

Cabe destacar uma diferença quantitativa em relação à produção de textos a partir desses dois documentos. Em relação às DCNEI (1999) em nosso levantamento, encontramos 4 artigos, enquanto que sobre as DCNEI (2009) angariamos um total de treze artigos. A partir desse destaque, passaremos a análise do conteúdo deste documento.

O artigo 1º infere que a referida resolução “[...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, art.2º, p. 1).

Em seu artigo 2º, as DCNEI (2009) manifestam a sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica reunindo princípios,

fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, “[...] para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009, art. 2º, p. 1).

Com relação ao currículo, esse documento apresenta como concepção:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, art 3º, p. 1).

A criança deve ser considerada como o centro do planejamento curricular nas propostas pedagógicas da educação infantil e concebida como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, art 4º, p. 2).

A concepção do currículo com ênfase na articulação de saberes e experiências alinhada à concepção de que a criança é o centro do planejamento curricular nos direciona a uma perspectiva teórica.

No art. 9º, a redação do documento destaca que as propostas curriculares devem ter as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas por meio de experiências que, de acordo com o inciso VI “[...] possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”, e portanto, observamos que nesse caso a aprendizagem está relacionada muito mais ao cuidar do que ao educar.

O art. 10 preconiza sobre a criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças a serem realizados pelas instituições de educação infantil, sem, contudo, objetivar a seleção, a promoção ou a classificação, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, art 10).

Em seu artigo 6º, o documento destaca os princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas de educação infantil. Esses princípios estavam também expressos no texto das DCNEI (1999) em seu artigo 3º.

Essas novas diretrizes ressaltam, em seu artigo 7º, a garantia do cumprimento pleno da função sociopolítica e pedagógica da educação infantil nas propostas pedagógicas das instituições educativas.

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Os cinco incisos do artigo 7º abordam a garantia e o cumprimento da função social das instituições de educação infantil, garantindo por meio de condições e recursos, assumindo responsabilidade quanto à educação e cuidado das crianças, possibilitando a convivência e a ampliação de saberes e

conhecimentos, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais, construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade.

Ao mencionar a convivência, os saberes e os conhecimentos em seus incisos, as DCNEI nos remetem ao pensamento pedagógico de Delors²¹ e os princípios embutidos nos quatro pilares educacionais que estabelecem como determinantes qualitativos para a educação contemporânea. Os princípios contidos nesses pilares educacionais estão em consonância com os princípios neoliberais, em que a convivência está posta para que o sujeito aceite e aprenda a conviver com as contradições sociais, políticas e econômicas, sem contudo, questioná-las, sem compreender qual o seu lugar nesse sistema e, portanto, impossibilitando de agir sobre elas.

Podemos considerar que a concepção de educação tem bases nos pressupostos defendidos por Delors (1997), a qual parte da pressuposição de que “os elementos da estratégia educativa devem, pois ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que também se adapte às circunstâncias locais” (DELORS, 1997, p. 83). Nesse sentido, subentende-se uma forma de educação que passa a promover as competências necessárias para que os indivíduos se adaptem ao modelo de sociedade hegemônica que se tem estabelecido.

Na sequência, as DCNEI, em seu artigo 8º, ressaltam o objetivo da proposta pedagógica das instituições de educação infantil:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, art.8º).

Ainda no parágrafo 1º deste mesmo artigo, preveem-se condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos; no

²¹**Jacques Delors** – Jacques Lucien Jean Delors. Relatório completo que estabelece os quatro pilares para a educação como sendo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; disponível em: <<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-27263/educacao--um-tesouro-a-descobrir-relatorio-para-a-unesco-da-comissao-internacional-sobre-educacao-para-o-seculo-xxi>>

parágrafo 2º, garante-se a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças; assim como no parágrafo 3º, passam-se a garantir propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta.

Nos artigos 7º e 8º, a educação e o cuidado são mencionados como algo que deve estar presente nas propostas pedagógicas da educação infantil e no processo educativo de modo indissociável. Nas DCNEI (1999), as práticas de educação e cuidados devem ser promovidas na educação infantil, entendendo a criança como um ser completo e indivisível.

Nas DCNEI (2009), o artigo 9º prevê que a proposta pedagógica deve ser composta por práticas pedagógicas tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira e, com isso, garantir uma diversidade de experiências de modo integrado e de acordo com as características e identidade institucional, assim como com as escolhas coletivas e particularidades pedagógicas.

O artigo 10 evidencia os procedimentos necessários para o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, não objetivando a seleção, promoção ou classificação, garantindo que as crianças não sejam retidas na educação infantil.

Ao tratar da transição da educação infantil para o ensino fundamental, no artigo 11, a proposta pedagógica deve prever:

[...] formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental (BRASIL, 2009, art. 11).

O penúltimo artigo destaca que ao Ministério da Educação cabe a elaboração das orientações para a implantação dessas diretrizes. E por fim, o artigo 13 coloca em vigor as DCNEI (2009) na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/1999.

A homologação das DCNEI compreende uma forma de normalizar as orientações curriculares. Nesse documento, o entendimento do currículo se dá como conjunto de práticas, tendo a criança como o centro do planejamento, o desenvolvimento integral das crianças promovido por meio das brincadeiras,

imaginação, fantasia e desejo, tendo os conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico e cultural articulados com os saberes e experiências. Entretanto, observa-se que nessa perspectiva assumem caráter principal os interesses, as experiências e as necessidades das crianças, sobrepondo-se à aquisição dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico, cultural, artístico, ambiental, e científico acumulado pela humanidade.

Por fim, destacamos que as DCNEI, ao proporem os eixos norteadores do currículo a partir das interações e brincadeira, promovem um avanço no desenvolvimento das práticas pedagógicas do ponto de vista político, pedagógico e epistemológico.

4.1.3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)

A Resolução CNE/CP Nº 2/2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A BNCC, publicada em 2017, consiste em um documento normativo para (re)elaboração e organização das propostas curriculares de instituições de educação básica em todo o território nacional, a qual:

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Na introdução, o texto da BNCC destaca que além de estar em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE)²² que já afirmava a importância de uma base nacional comum curricular para o país, o documento está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)²³, a

²²PNE – O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

²³ DCN – As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

qual define os princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC foi organizada como documento legal de referência nacional ao trabalho de formulação e adequação dos currículos regionais e da organização de propostas curriculares de instituições que atendem as três etapas da Educação Básica. Para tanto, propõe a organização de currículos voltados à Educação Básica para todas as escolas, sendo elas da rede privada ou pública. No entanto, cabe salientar que tal objetivo já estava posto na educação brasileira, visto que já tínhamos as diretrizes nacionais para a educação básica em suas diferentes etapas e modalidades, nos níveis municipal, estadual e federal. Esse conjunto de diretrizes curriculares articulam, portanto, os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica.

Assim, a BNCC configura-se como um documento normativo e mandatório para a reformulação dos currículos municipais e estaduais, que por consequência, refletirá no planejamento de aulas do professor. Conforme apresenta no próprio documento:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

As contribuições que propõe a BNCC em seu texto destacam que novas políticas fundamentais podem ser criadas e algumas fragilidades podem ser superadas.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, 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).

Para que se efetivasse a elaboração da BNCC, desde 2015, foram aperfeiçoando a sua estrutura, sua organização, o conteúdo e os objetivos, com a proposta de uma construção colaborativa e democrática tendo a participação da sociedade civil, dos professores e gestores, sendo conduzida pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, a BNCC foi fundamentada a partir de documentos que regulamentam a educação como a Constituição Federal (1988), a LDB 9394/96, as DCNEI (2009) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

De acordo com Marsiglia (2017),

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA, 2017, p.108).

Libâneo (2016) corrobora alertando sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, sendo um movimento inserido no

contexto da globalização com significado estratégico da internacionalização, pois direciona à:

[...] modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 4).

É importante considerar que o autor destaca que essas organizações se relacionam com os países pobres ou emergentes por meio de mecanismos burocráticos que consistem em conferências e reuniões internacionais, “[...] tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras” (LIBÂNEO, 2016, p.43).

Os inúmeros documentos de análise e de proposição de estratégias formulados pelo Banco Mundial abrangem as mais variadas temáticas. Conforme descreve Libâneo (2016, p. 45),

[...] por volta dos anos 1990, elas passaram a incorporar temas como justiça, equidade e inclusão, os quais deveriam figurar nas políticas educativas para países emergentes, temas que ainda estão presentes nos documentos”.

Na BNCC, observamos a influência desses documentos internacionais mencionados anteriormente quando cita o compromisso com a igualdade e equidade para com as populações das comunidades que apresentam suas identidades e diversidades, reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação curricular (BRASIL, 2017, p. 16).

A complementaridade entre a Base e os currículos se expressa em seu texto na comunhão de princípios e valores e no reconhecimento de que “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16). A BNCC assegura em seu texto as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica que se

materializarão por meio do currículo em ação, que considera um conjunto de decisões com a participação das famílias e comunidades adequando a realidade local ao proposto pela Base.

Além de reunir diversas representações durante a sua formulação, o texto da BNCC em sua primeira versão esteve disponível para consulta pública entre os meses finais de 2015 e março de 2016.

Entretanto, vale ressaltar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país. Desse modo, manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial (MARSIGLIA, 2017, p. 108)

Como podemos observar, mesmo sendo oportunizados momentos em que toda a sociedade civil, professores e gestores pudessem opinar sobre o documento, esses momentos foram insuficientes, de modo aligeirado e a direção estava nas mãos da classe empresarial e seus aparelhos privados hegemônicos como afirma a autora.

A BNCC foi homologada, primeiramente, em uma versão que contemplava a educação infantil e o ensino fundamental e somente depois homologou-se a versão que continha o ensino médio, devido a lutas, críticas e protestos para que não se transformasse em um ensino médio à distância, aligeirado e com formação mínima, desconsiderando importantes áreas de conhecimento.

Após a sua homologação, para que a BNCC pudesse ser implementada em nível nacional, fez-se necessário que estados e municípios organizassem seus planos de ação transformando em currículo todas as solicitações da BNCC. Assim, todas as secretarias de educação estaduais e municipais se organizaram para elaborar ou reelaborar seus referenciais e/ou propostas curriculares considerando as diretrizes da BNCC.

Nesse movimento de implementação da BNCC, Magalhães e Lazaretti (2020, p. 53) destacam que “[...] há muita produção para operacionalizar a BNCC na prática do professor e no seu planejamento”, disponíveis em revistas, materiais didáticos, livros de apoio, entre outros, mas sempre com a finalidade de que “[...] o professor siga a BNCC e adapte-se aos códigos e novas nomenclaturas

presentes no documento”, o que representa nesse momento um “[...] cenário de muita oferta de informações, porém de pouco debate e discussão teórico-conceitual”. No entanto, apesar de os professores e gestores encontrarem muitas publicações de materiais informativos, ou mesmo com dicas, de como seguir o documento e adaptar os códigos e nomenclaturas aos planejamentos e planos de aula, ainda são poucas as publicações subsidiadas por pressupostos teóricos que fazem referências críticas sobre esse documento.

Retomando sobre o documento, no que tange a sua organização, a BNCC contempla dez competências gerais que se consubstanciam em direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes da Educação Básica, a saber:

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.
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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
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 e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
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.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e 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.

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.
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.
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, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

Conforme Moretti e Moura (2010), a partir dos anos 1990, o conceito de competência tomou centralidade nos documentos orientadores da prática pedagógica. Este conceito está relacionado com as estruturas da inteligência de cada indivíduo, que são utilizadas pelo mesmo para o estabelecimento das relações entre o saber que adquiriu e o que ainda deve aprender. Nesse sentido, o “saber-fazer” decorre dessas competências ao mesmo tempo em que, num processo dinâmico, possibilita a reorganização dessas estruturas, ou seja, das competências (MORETTI e MOURA, 2010, p. 351).

Ao adotar o foco no desenvolvimento de competências, a BNCC adota o enfoque presente nas avaliações e organismos internacionais. No texto sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC, o conceito de competência adotado indica a continuidade da influência dos documentos internacionais desde o final do século XX nas construções dos currículos.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas

da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

De acordo com a BNCC, além de “saber fazer”, o aluno deve também desenvolver competências para “aprender a aprender”. Vários adjetivos são descritos como sendo necessários diante de uma sociedade contemporânea que requer o desenvolvimento de competências para ser proativo, ser criativo, resiliente, aberto ao novo, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nessa perspectiva, torna-se importante ampliarmos a compreensão sobre a temática dos termos “saber fazer” e “aprender a aprender”. A partir de uma reflexão crítica, para tanto, refletimos segundo a análise dos pesquisadores Saviani e Newton Duarte.

Saviani (2007) assevera que, no contexto histórico educacional no Brasil, os termos “aprender a aprender” situam o seu conceito pedagógico e os diversos espaços que ocupam na sociedade brasileira.

Por inspiração do neo-escolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países especificamente no Brasil, como as práticas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características light, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem ao gosto do clima pós-moderno (SAVIANI, 2007, p. 431 e 432).

No sentido de que a escola decorre do benefício de servir ao modo de produção em que está inserida, Duarte (2006) corrobora que, para atender servilmente aos preceitos desse sistema, a escola adapta a este os seus ensinamentos e suas demandas.

[...] o núcleo do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização

do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2006, p. 8).

Sendo assim, o autor infere que a escola passa a ser um instrumento ideológico da classe dominante, que objetiva esvaziar de conteúdos clássicos a educação escolar destinada à maior parte da população, em contrapartida para a educação das elites são oferecidas outras formas de elaboração.

No que se refere ao discurso pedagógico vinculado ao modo de produção, Duarte assegura:

Assim, o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal, como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista (DUARTE, 2001, p. 82).

Desse modo, os documentos que orientam a organização do currículo das escolas também carregam o discurso político e econômico presente no modo de produção da sociedade ao qual fazem parte, portanto, refletem uma determinada perspectiva.

Na BNCC, a visão de estudante que o documento assume é “[...] plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p.14). Assim, o estudante é protagonista de sua aprendizagem e da construção do seu projeto de vida e, com isso, propõe superar a fragmentação disciplinar do conhecimento e incentiva a aplicação deste na realidade dando sentido ao que se aprende (BRASIL, 2017, p. 15).

Outro ponto que merece destaque é que no documento firma-se o compromisso com a educação integral e esse conceito não está dependente ou vinculado à duração da jornada escolar.

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e,

também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p.14).

O conceito de educação integral tem relação com o contexto histórico, com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como os desafios da sociedade contemporânea requerem o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, ser criativo, resiliente, colaborativo, produtivo, responsável, dentre outras. A BNCC revela “[...] o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p.15)

Aos sistemas de ensino, assim como as redes de ensino, caberá construir os seus currículos e suas propostas pedagógicas considerando as aprendizagens essenciais explícitas na BNCC. Da mesma forma, deve-se considerar também as necessidades, as possibilidades, os interesses, as identidades linguísticas, étnicas e culturais dos estudantes, expressando a igualdade educacional e a equidade, pressupondo o reconhecimento e o atendimento das diferenças e singularidades dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 15).

A BNCC e os currículos dos sistemas e das redes de ensino têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica.

Como nosso objeto de estudos “concepção de aprendizagem e desenvolvimento” presente os documentos orientadores da prática pedagógica para a Educação Infantil, a seguir traremos a organização da BNCC para esta etapa da Educação Básica.

Os eixos estruturantes apresentam-se no documento como os princípios básicos para a elaboração do trabalho pedagógico na educação infantil, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que compreendem seis verbos que indicam ações e estas, por sua vez, são remetidas a experiências.

Assim, considerando os direitos de aprendizagem, a BNCC também estabelece cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada um dos campos de experiência, o documento apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, sendo: 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).

Nos campos de experiência encontram-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados em três subdivisões: crianças de zero a 1 ano e 6 meses; crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme Lazaretti (2020), explicitam direções para “[...] as ações de ensino que envolvem conceitos, objetos, fenômenos como promotores de aprendizagem e desenvolvimento, ampliando, desse modo, o acesso à riqueza cultural da humanidade”, entretanto, a autora infere que é necessário que professores e gestores tenham conhecimento teórico e conceitual para que possam compreender esses objetivos, interpretando e traduzindo-os, assim como criando outros e possibilitando “[...] relacioná-los aos conteúdos como expressão de conhecimentos a serem apropriados pelas crianças” (LAZARETTI, 2020, p. 125, grifos da autora).

De acordo com a BNCC, “[...] a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 36) e os documentos orientadores da educação infantil nas últimas décadas apresentaram o entendimento de que o cuidado está associado ao educar e os eixos se estruturam em interações e brincadeiras. Além da denominação e definição dos campos de experiências em conformidade com as DCNEI, a BNCC mantém também para a educação infantil os eixos estruturantes interações e brincadeiras.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 37).

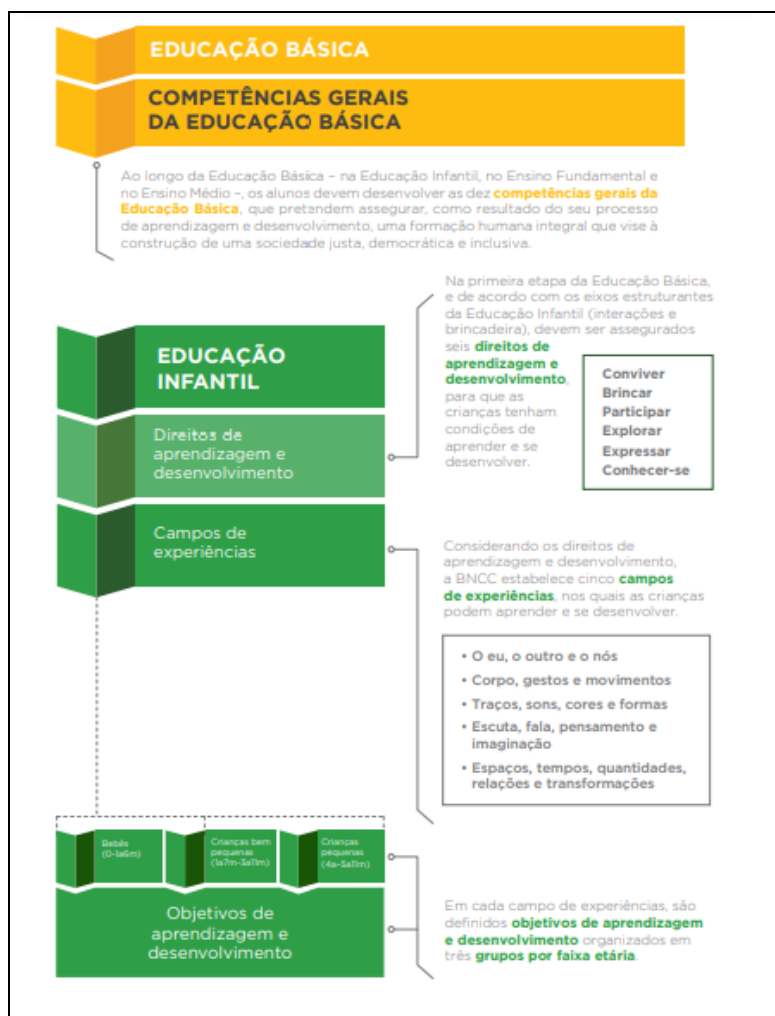
Além dos eixos estruturantes já destacados, a BNCC assegura seis direitos de aprendizagem na educação infantil, sendo, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. De acordo com a BNCC, esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento

[...] 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, 2017, p. 37).

A BNCC para a educação infantil, conforme já destacado, está estruturada em cinco campos de experiências e estes trazem consigo definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados de modo a contemplar três grupos por faixa etária, sendo: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Limitar-nos-emos a explicitar mais detalhadamente a organização do documento para a educação infantil. Para tornar mais clara a visualização e compreensão dessa organização do documento para a etapa da Educação Infantil, apresentamos a seguir o quadro ilustrativo que consta no texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 25):

Quadro 7 - Educação básica: competências gerais



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 25).

Cada Campo de Experiência se organiza em três colunas conforme os grupos por faixa etária. Em cada coluna, apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se referem a um mesmo aspecto do campo de experiências e são identificados por um código alfanumérico, o qual indica por meio de letras e números as diferentes habilidades que devem ser atingidas.

Como último tema, a BNCC trata da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, “[...] garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 53, grifos do autor). Nesse mesmo texto, o documento apresenta também uma síntese das aprendizagens que se esperam ser adquiridas pelas crianças em

cada campo de experiências, objetivando que estas tenham condições favoráveis para o seu ingresso no Ensino Fundamental.

4.2. A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PRESENTE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta etapa da pesquisa, objetivamos revelar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento que se apresenta nos documentos oficiais da educação infantil. Para isso, analisamos o RCNEI (1998), as DCNEI (1999 e 2009) e a BNCC (2017). A análise documental terá como base o questionamento: Qual a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nos documentos oficiais orientadores da prática pedagógica?

O RCNEI (1998) em seus três volumes contabiliza um total de 439 páginas que foram submetidas à análise. As DCNEI (1999) contêm 2 páginas e a DCNEI (2009) se apresenta em 5 páginas, enquanto a BNCC (2017) para a educação infantil contém 53 páginas. Desse modo, conforme já justificamos anteriormente, além da diferença na quantidade de páginas, os documentos também se diferem no seu formato textual em relação ao seu gênero. Essa diferença na estrutura textual exigiu uma investigação mais detalhada e trabalhosa para definir os eixos de análise.

Assim, para sistematizar os eixos, em nossa análise, estudamos as ordens em que termos e conceitos aparecem nos documentos. Como vimos na seção dois deste trabalho, Vigotski agrupa em quatro partes as teorias sobre a concepção de desenvolvimento e aprendizagem da seguinte forma: para a **concepção idealista**, o desenvolvimento aparece antes da aprendizagem e são processos independentes (tendo como enfoque principal os estudos de Piaget); para a segunda **concepção empirista/ambientalista**, aprendizagem e desenvolvimento caminham paralelamente (proposta tendo Willian James como um de seus representantes); a terceira pressupõe um dualismo teórico no qual o processo de desenvolvimento é independente do processo de aprendizagem e ao mesmo tempo afirma que os dois processos coincidem. Para a **concepção dualista**, aprendizagem e desenvolvimento interagem e sobrepõem-se, sendo o

desenvolvimento mais amplo que a aprendizagem (apresentada, principalmente, nos estudos de Koffka); a quarta concepção apresentada afirma que aprendizagem e desenvolvimento não coincidem. É a concepção de Vigotski, que supera as demais perspectivas por incorporação e apresenta a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial, a qual denominamos de **concepção dialética**, em que a aprendizagem dirige e mobiliza o desenvolvimento, e produz a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O vir a ser dos sujeitos neste processo é mais importante em relação ao que eles já têm desenvolvido em seu nível de desenvolvimento real (NDR).

Dessa forma, subdividimos a análise dos documentos em quatro eixos que serão detalhados a seguir, buscando apreender a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo suas aproximações e divergências, a saber: desenvolvimento precede a aprendizagem; aprendizagem é desenvolvimento; dualidade – aprendizagem é desenvolvimento, desenvolvimento precede a aprendizagem, e concepção dialética. É importante retomar que a análise pretendida se ateve ao sentido que os eixos detalhados se apresentam, configurando-se a partir dos suportes de estudos referenciados nas seções anteriores desta pesquisa.

4.2.1. Desenvolvimento precede aprendizagem

Nesse eixo, buscamos revelar excertos dos documentos que apresentam o **conceito desenvolvimento precedendo o de aprendizagem**, assim como **desenvolvimento e aprendizagem se apresentam como processos independentes**. Para tanto, localizamos nos textos o posicionamento desses conceitos.

Destacamos que essa forma de apresentar os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem foi encontrada nos três documentos analisados (RCNEI, DCNEI, BNNC). No RCNEI, essa foi a forma predominante, a qual perpassou nos três volumes do referido documento. Contabilizamos evidências desse eixo em um total de 28 trechos do texto, dos quais a seguir, apresentaremos os principais. Cabe ressaltar que, para além dessas evidências, nas referências bibliográficas dos três volumes do documento, constatamos a

predominância de obras específicas de Piaget ou que o referenciam em seus títulos. Essa quantidade de referências desse autor sobrepõe-se em relação a outros autores.

Cisne (2014), apoiada em Vigotski, corrobora inferindo que Piaget tem como princípio de seus estudos o desenvolvimento do pensamento da criança de forma independente do processo de aprendizagem.

O desenvolvimento é visto como processo de maturação sujeito a leis naturais e a aprendizagem é entendida com um processo exterior, que não apresenta uma contribuição efetiva ao desenvolvimento (CISNE, 2014, p. 241-242).

O desenvolvimento, nesse sentido, precede a aprendizagem, e segundo a autora, pode se processar independente do ensino. Nessa perspectiva, a prática pedagógica vem pautada pela defesa das atividades lúdicas com atividades espontâneas. No primeiro excerto²⁴ que selecionamos, o RCNEI traz em seu texto a polêmica sobre a concepção de desenvolvimento cognitivo:

Desenvolvimento cognitivo é outro assunto polêmico presente em algumas práticas. O termo “cognitivo” aparece ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se referindo a aprendizagens de conteúdos específicos. A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, pouco contribui porque o **desenvolvimento** das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das **aprendizagens** específicas que as experiências educacionais podem proporcionar (BRASIL, 1998, Vol.1, p. 18, grifos nossos).

O documento cita as discussões sobre cuidar e educar trata do papel do afeto na relação pedagógica e sobre o modo como a polêmica educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. E conclui afirmando que o desenvolvimento do pensamento tem estreita relação com o processo de aprendizagem proporcionadas pelas experiências educacionais que

²⁴Nessa parte da seção, optamos por organizar os excertos dos documentos em caixas de textos para melhor visualização do leitor sobre dados extraídos das fontes de investigação.

contribuem para o desenvolvimento do pensamento e, com isso, proporciona a aprendizagem, evidenciando que, primeiramente, ocorre o desenvolvimento para posteriormente ser possível a aprendizagem.

A organização de aprendizagens orientadas constitui-se em um tópico do documento, sob o título “Aprender em situações orientadas”.

Estas **aprendizagens** devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e **o erro na construção do conhecimento** (BRASIL, 1998, Vol.1, p. 30, grifo nosso).

Ao enfatizar a compreensão da experimentação e do erro na construção do conhecimento, trazendo em nota de rodapé que “o erro construtivo tem uma função primordial no processo cognitivo”, o documento reforça os pressupostos do construtivismo.

O erro construtivo tem uma função primordial no processo cognitivo. Neste processo, a criança elabora hipóteses que se apoiam em soluções próprias, particulares e provisórias para resolver problemas, por meio de aproximações sucessivas ao conceito cientificamente considerado. Nem todo erro cometido pelas crianças pode ser considerado erro construtivo, ele só faz sentido em um processo de elaboração cognitiva (RCNEI,1998, Vol. 1, p.30).

Se a criança elabora suas hipóteses e se apoia em suas próprias soluções, resultado da sua experiência e interesse particular, então nesse contexto, o “erro construtivo” nos dá elementos para compreender que as crianças aprendem por suas próprias experiências, uma das principais teses do construtivismo, em que o estudante é o protagonista na construção do conhecimento.

Nesse sentido, destacamos os dois próximos trechos de volumes diferentes do RCNEI, que tratam da aprendizagem que ocorre ou é favorecida por meio de intervenções diretas em experiências oferecidas nas instituições, assim como em brincadeiras, jogos espontâneos e conversas.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às

brincadeiras ou às **aprendizagens** que ocorrem por meio de uma intervenção direta (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 27, grifo nosso).

Os próximos trechos traz o brincar como atividade fundamental. No volume 1, o documento infere que “por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de **desenvolvimento** das crianças em conjunto e de cada uma em particular” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 28, grifo nosso), no volume dois assegura a maturação.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o **desenvolvimento** da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. **Amadurecem** também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, Vol. 2 p. 22, grifo nosso).

Nas brincadeiras e jogos espontâneos a conversa também costuma estar presente. Ao lado desses momentos, é recomendável que o professor acolha as conversas também durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem, de um desenho, a redação de um texto ou leitura de um livro. Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a **aprendizagem** (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 43, grifo nosso).

Ao assegurar-se teoricamente na maturação, o documento evidencia o que apregoa a teoria inatista, conforme já destacamos em nossos estudos anteriormente, na qual o indivíduo é um ser determinadamente biológico e suas características já estão dadas desde o seu nascimento. Segundo Asbahr e Nascimento (2013, p. 418), em seu texto “Criança não é manga, não amadurece”:

Dessa forma, a descoberta do processo de desenvolvimento especificamente humano torna-se impossível, assim como a captação e a explicação de todas as mudanças e transformações verificadas na conduta da criança em uma sociedade histórica e culturalmente produzida. Desse modo, o desenvolvimento, para essa teoria, comanda a aprendizagem, cabendo a esta última apenas aproveitar aquilo que o desenvolvimento já lhe ofereceu. Nessa visão, o estudante reúne ou não as condições ou aptidões para aprender, de acordo com as características hereditárias que possui (ASBAHR, NASCIMENTO, 2013, p. 418).

Nos trechos citados, tivemos destaque para a aprendizagem que é favorecida por ações como as brincadeiras, jogos espontâneos e a conversa. Sobre o brincar, cabe aqui um destaque sobre as categorias de experiência que o documento apresenta agrupadas em três modalidades básicas: brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras; propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

Os próximos excertos a serem analisados apresentam o papel das interações, trazendo em evidência os níveis de desenvolvimento e o desenvolvimento potencial.

Assim, em determinadas situações, é aconselhável que crianças com **níveis de desenvolvimento** diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e **níveis dedesenvolvimento** semelhantes. Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas **aprendizagens** (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.31, grifo nosso).

A interação social é anunciada como necessária para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso. O professor, portanto, deve considerá-la na organização do seu trabalho educativo. Porém, o aluno é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. O trabalho do professor consiste em propiciar situações, agrupamentos e organização de ambientes onde “[...] as crianças se **desenvolvem em situações de interação social**, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis” (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.31, grifo nosso). Verificamos, que não ressalta a importância do conhecimento como mediador das relações que as crianças estabelecem entre elas e os adultos.

No próximo trecho, o documento apresenta que as crianças são diferentes e para enriquecer as suas capacidades e aprendizagem, deve-se respeitar os seus diferentes ritmos e necessidades.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em **condições de aprendizagem** que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, **visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança**, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 32-33, grifo nosso).

É importante compreender o conceito de respeito, no sentido de pensar como este influencia a organização do ensino. Desse modo, questionamos: ao respeitar os ritmos individuais está no sentido de realizar práticas pedagógicas para propulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento ou aquelas que aprisionam as crianças nos seus limites singulares? Klein (2002, p. 86-87) assim afirma:

O processo de humanização, efetivamente, se dá pela radical e inteira socialização do indivíduo. É abrindo mão de qualquer traço de individualidade própria, natural, para fazer-se indivíduo na e pela sociedade, que os homens se realizam enquanto tais, ascendendo da condição de meros animais à condição humana. A existência do indivíduo e de todos os seus traços individuais é, pois, condicionada pelas marcas de humanização, de civilização, que a sociedade lhe imprime. “Respeitar” o indivíduo, não agindo sobre a sua individualidade, no sentido de fazê-lo assumir as formas humanas do seu tempo, é desrespeitá-lo enquanto homem é, em última análise, expropriá-lo da condição humana.

Nesta mesma direção, do trabalho do indivíduo pelo indivíduo, temos a questão da “Diversidade e individualidade”, o qual preconiza que o professor deve individualizar as situações de aprendizagens que oferece para as crianças, planejando e oferecendo variadas experiências. Assim, a educação baseada em condições de aprendizagem é vista como um processo independente que ocorre espontaneamente nas diversas experiências oportunizadas com o objetivo de ampliar e enriquecer capacidades.

A interação é destacada no RCNEI (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 32, grifo nosso) como um forma de permitir “[...] que se crie uma situação de ajuda na qual

as crianças avancem no seu **processo de aprendizagem**". Em nota de rodapé detalha, a explicação:

Essas interações promovem avanços naquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, ou seja, no seu desenvolvimento potencial. A distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real foi conceituada pelo pesquisador russo L. S. Vygotsky (1886-1936), como zona de desenvolvimento proximal. Esta zona é caracterizada pela distância entre o **nível de desenvolvimento real**, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o **nível de desenvolvimento potencial**, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.32, grifo nosso).

Nesse excerto, identificamos um erro conceitual ao analisarmos os níveis de desenvolvimento. Essa análise equivocada fere os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que discutimos no segundo capítulo. Vigotski apresenta dois níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real (NDR) que determina o que a criança já é capaz de fazer sozinha, indicando os processos de desenvolvimento já consolidados e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que corresponde ao que a criança é capaz de fazer com o auxílio de uma outra pessoa mais experiente. Nesse sentido, aquilo que é ZDP hoje será o NDR amanhã. Porém, cabe aqui ressaltar que foram identificados vários problemas em traduções das obras de Vigotski que sofreram modificações na interpretação de termos e também na supressão de trechos de seus escritos.

Esses problemas atualmente já estão sendo objeto de estudo de vários pesquisadores dessa perspectiva teórica, na direção de esclarecer traduções e interpretações deturpadas e equivocadas de conceitos importantes da obra de Vigotski, bem como discutir sobre a censura e a proibição dos seus escritos na Rússia, que resultaram inclusive em cortes e exclusões do teor político, ideológico e marxista das ideias do autor. Não nos aprofundaremos nesta seara em nossa pesquisa, mas nos cabe evidenciar essa significativa problemática.

Nesta mesma direção, o documento analisado aborda a relação entre "Aprendizagem Significativa e Conhecimentos Prévios", retomando os níveis de desenvolvimento das crianças:

Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os **níveis de desenvolvimento** das crianças em **cada grupo e faixa etária** e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.33, grifo nosso).

Nesse trecho do texto, os níveis de desenvolvimento estão relacionados com a faixa etária das crianças, pois os grupos ou turmas são divididos a partir da sua idade cronológica e não conforme seu nível de desenvolvimento. Ademais, no parágrafo que segue o documento, reafirma-se a aprendizagem como um processo de construção. Mesmo considerando que:

O processo que permite a **construção de aprendizagens significativas** pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas”, o que identificamos é as crianças usam os recursos que dispõem para que nesse processo elas possam modificar “[...] os seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.33, grifos nossos).

O estabelecimento de condições adequadas para as interações está pautado tanto nas questões emocionais e afetivas quanto nas cognitivas. As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de **desenvolvimento e aprendizagem** quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação. As características de cada criança, seja no âmbito afetivo, seja no emocional, social ou cognitivo, devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momentos de brincadeira que ocorrem livremente (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 33, grifo nosso).

Constatamos que, as interações de diferentes crianças em situações de ajuda mútua e cooperação devem ser em condições afetivas, emocionais e cognitivas adequadas. No trecho selecionado no volume 3 sobre desenvolvimento e aprendizagem,

A interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o **desenvolvimento e aprendizagem** infantis (BRASIL, 1998, Vol. 3, p. 178, grifo nosso).

No fragmento de texto seguinte, o documento preconiza que conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências são condições necessárias para o desenvolvimento de valores éticos. Segundo o RCNEI (1998),

A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece **o desenvolvimento e a aprendizagem**, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (1998, Vol. 1, p. 35, grifo nosso).

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, faz-se necessário que o professor considere a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, **o professor é mediador** entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 30, grifos nossos).

O RCNEI (1998) destaca em sua concepção a intervenção do professor como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento.

Segundo Asbahr e Nascimento (2013), o educador jamais pode ser o mediador ou então o facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, as autoras inferem que esse termo tem sido bastante utilizado em diferentes perspectivas teóricas.

Nesse processo de adoção da referida categoria, é comum ouvirmos a defesa, ampla e hegemonicamente aceita, de que os professores são os *mediadores* da aprendizagem. Além disso,

o papel de *mediador* aparece nessas defesas, também, como sinônimo de um *facilitador* da aprendizagem (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 424, grifos da autora).

Contrariamente, de acordo com as autoras, na relação a ser mediada, o professor é sujeito do processo.

O educador, portanto, é sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, sujeito que organiza a atividade de ensino, esta sim, assumindo o papel de mediação entre os dois polos da relação, ou seja, buscando estabelecer a relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes) (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 424).

Para as autoras, o professor é o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, aquele que organiza a atividade de ensino assumindo o seu papel. O RCNEI (1998) intitula-se como instrumentalizador da ação do professor por meio dos eixos de trabalho educativo que abrangem as experiências que esse profissional propicia para as crianças.

Frente ao mundo sociocultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. [...] Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (BRASIL, 1998, Vol.1, p.45)

Entretanto, afirmamos que garantir a matrícula e a frequência escolar dessa criança, por si só, não pode garantir a sua aprendizagem e o desenvolvimento. Esse tipo de ação garante somente a inserção da criança no ambiente escolar, a partir do princípio da integração. Essa era a tendência internacional de Escola Inclusiva, conforme aponta o RCNEI (1998, vol. 1, p. 36), uma questão que demanda um debate interessante e bastante importante em

relação à educação especial, o qual, porém, não nos aprofundaremos nessa pesquisa.

Dando continuidade aos excertos do texto a serem analisados, o documento apresenta a organização curricular considerando a idade das crianças e os âmbitos de experiências essenciais e eixos de trabalho educativo.

Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o **desenvolvimento** da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as **aprendizagens** consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 45, grifo nosso).

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem prioritariamente, **a construção do sujeito**. [...] O âmbito de Conhecimento de Mundo refere-se à **construção das diferentes linguagens pelas crianças** e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 46, grifo nosso).

De acordo com o próprio documento, neste último, o âmbito de Conhecimento de Mundo enfatiza a relação da criança com a cultura.

A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. Esta ideia de cultura transcende, mas engloba os interesses momentâneos, as tradições específicas e as convenções de grupos sociais particulares. O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais **do desenvolvimento e da aprendizagem** e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 46, grifo nosso).

Os eixos de trabalho escolhidos por constituírem-se em uma parcela significativa da produção cultural humana são: “Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática” (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 46).

No trecho selecionado a seguir, pode-se compreender que os objetivos dos componentes curriculares estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o **desenvolvimento** integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de **aprendizagem** que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o **desenvolvimento de capacidades** envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 47, grifo nosso).

Para atingir os objetivos, torna-se necessário portanto, selecionar os conteúdos específicos que auxiliarão no desenvolvimento das capacidades e das situações de aprendizagem.

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que **não há aprendizagem sem conteúdos** (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 48, grifo nosso).

Evidenciamos esse trecho do texto pela sua importância, isto é, o documento marca que não há aprendizagem sem conteúdos. Entretanto, identificamos que o documento, apesar de conferir importância aos conteúdos para o processo de aprendizagem, enfatiza o protagonismo da criança na reorganização dos conhecimentos e na vivência de experiências que lhe forneçam os conteúdos e, sendo assim, compreendemos que minimiza o papel do professor e da educação escolar nesse processo.

No sentido de contrapor essa ideia, recorremos aos pressupostos teóricos de Leontiev (2004, p.291), “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Nessa perspectiva, é a educação que leva os homens a se apropriarem dos conteúdos já elaborados pela humanidade e, dessa forma, se humanizarem. O enfoque que a Teoria Histórico-Cultural determina para a educação é indubitável, a escola constitui-se como um espaço privilegiado para o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e a promoção do aprendizado, no qual a mediação do ensino pelo professor de modo intencional busca desenvolver as máximas potencialidades do estudante. Vigotski distinguiu dois elementos mediadores, os instrumentos e os signos. Desse modo, compreendemos que a mediação ocorre por meio da interação com **instrumentos** e **signos**, o primeiro não exclusivo do ser humano e o segundo sim, somente produzido, compartilhado e acessado pelo homem, uma vez que a linguagem simbólica é exclusiva deste. Dentre os signos exclusivos do ser humano estão o domínio da linguagem, dos sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, desenhos, mapas e tantos outros tipos de signos convencionais utilizados pelos diferentes grupos sociais.

Dando continuidade à análise do documento, o excerto a seguir destaca o papel do professor e os critérios para a escolha dos conteúdos.

Deve-se ter em conta que o professor, com vistas a **desenvolver** determinada capacidade, pode priorizar determinados conteúdos; trabalhá-los em diferentes momentos do ano; voltar a eles diversas vezes, aprofundando-os a cada vez etc. Como são múltiplas as possibilidades de escolha de conteúdos, os critérios para selecioná-los devem se atrelar ao grau de significado que têm para as crianças. É importante, também, que o professor considere as possibilidades que os conteúdos oferecem para o avanço do processo de **aprendizagem** e para a ampliação de conhecimento que possibilita (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 53, grifo nosso).

Neste trecho, pudemos evidenciar novamente o desenvolvimento de capacidades, bem como a prioridade de conteúdos para o avanço do processo de aprendizagem e a ampliação do conhecimento. O excerto a seguir apresenta como o documento descreve as orientações didáticas.

Os conteúdos estão intrinsecamente relacionados com a forma como são trabalhados com as crianças. Se, de um lado, é verdade que a concepção de **aprendizagem** adotada determina o enfoque didático, é igualmente verdade, de outro lado, que nem sempre esta relação se explicita de forma imediata. A prática educativa é bastante complexa e são inúmeras as questões que se apresentam no cotidiano e que transcendem o planejamento didático e a própria proposta curricular. Na perspectiva de explicitar algumas indicações sobre o enfoque didático e apoiar o trabalho do professor, as orientações didáticas situam-se no espaço entre as intenções educativas e a prática. As orientações didáticas são subsídios que remetem ao “como fazer”, à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 54, grifo nosso).

As orientações didáticas, de acordo com o RCNEI, não estão definidas em um padrão único. Apresentam-se orientações gerais e específicas que contemplam os princípios gerais de cada eixo que compõe o documento e seguem alinhadas com as suas concepções de aprendizagem, criança e educação.

O próximo fragmento analisado trata da organização do espaço físico e da rotina na educação infantil.

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu **desenvolvimento e aprendizagem** (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 69, grifo nosso).

Sobre a organização do tempo na educação infantil, o trecho selecionado destaca o número de horas que a criança permanece na instituição e o trabalho pedagógico.

A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de **desenvolvimento e aprendizagem**. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 73, grifo nosso).

O documento enfatiza também que uma rotina clara, compreensível e segura pode orientar as ações das crianças e dos professores de forma planejada.

No excerto que segue, os atos cotidianos e as atividades sistematizadas recomendam atenção no que se refere à independência e autonomia.

A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu **desenvolvimento**. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de **aprendizagem** (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 39, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a organização e disposição de materiais e utensílios pedagógicos são fatores que podem interferir no “fazer sozinho” das crianças. O planejamento do professor para essa organização compreende como as crianças se relacionam, agem, sentem, pensam e constroem os conhecimentos.

No que se refere à formação da identidade e ao **desenvolvimento** progressivo da independência e autonomia, são apontadas aqui **aprendizagens** prioritárias para crianças até os três anos de idade: reconhecer o próprio nome, o nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ele e valorizar algumas de suas conquistas pessoais (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 66, grifos nossos).

O RCNEI apresenta no seu volume 3 que em se tratando da didática da matemática,

Os avanços na pesquisa sobre **desenvolvimento e aprendizagem**, bem como os novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática, permitiram vislumbrar novos caminhos no trabalho com a criança pequena. Há uma constatação de que as crianças, desde muito pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de idéias e representações (BRASIL, 1998, Vol. 3, p. 211, grifos nossos).

A concepção de que as crianças constroem seus conhecimentos sobre qualquer área a partir de suas experiências confirma que a perspectiva teórica converge com a concepção de desenvolvimento construtivista de Piaget.

Nessa perspectiva, o RCNEI cita dados importantes a partir do diagnóstico realizado pela COEDI/DPE/SEF/MEC – Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), Ministério da Educação (MEC), em 1996, indicando que a organização curricular predominante nas propostas pedagógicas e nos currículos de vários estados e municípios do Brasil tem como referencial teórico o construtivismo.

Essa análise aponta para o fato de que a maioria das propostas concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico, tem no **construtivismo** sua maior referência teórica, aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos. Ao mesmo tempo, constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas. Não são explicitadas as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o **desenvolvimento infantil** e as áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, Vol.1, p. 43, grifos nossos).

O RCNEI reflete o contexto no qual se inseriu, pois com o intuito de orientar a elaboração de currículos, propostas e planejamentos pedagógicos, também se configurou em um documento em que as concepções de criança, de educação e de aprendizagens e desenvolvimento reverberam a ênfase em uma determinada concepção teórica, a teoria construtivista do processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, prevalece a concepção desenvolvimento e aprendizagem como biologizante, na qual as explicações dadas para a formação das crianças reside no aparato do organismo.

A linha biológica do desenvolvimento humano caracteriza-se, sobretudo, por uma relação direta do homem com o mundo, por comportamentos espontâneos ou imediatos, dos quais ele não tem consciência e, assim, não pode controlar plenamente (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013, p. 420).

A relação da criança com o mundo por meio de comportamentos espontâneos caracteriza-se muito mais como um processo de adaptação com o processo de desenvolvimento biológico. Para aprender, ela precisa desenvolver inúmeras estruturas, portanto, o que rege esse processo é o desenvolvimento e não as condições de aprendizagem.

Com a elaboração e distribuição em todo o território nacional do RCNEI, esse documento passou a orientar a elaboração das propostas pedagógicas curriculares e, por consequência, instrumentalizar a ação dos professores, embora não se configurasse em obrigatoriedade.

Além disso, o RCNEI orienta a organização por idade, adotando a mesma divisão por faixa etária que a LDB 9394/96 contempla, conforme descrito no próprio documento.

Este Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota a mesma divisão por faixas etárias contemplada nas disposições da LDB. Embora arbitrária do ponto de vista das diversas teorias de **desenvolvimento**, buscou-se apontar possíveis regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.45, grifo nosso).

A organização do documento em âmbitos e eixos considerou a opção de organizar também por eixo e por faixa etária os objetivos, conteúdos e orientações didáticas. A forma de organização por idade contemplada nesses documentos reflete a perspectiva teórica que os orienta. Os próximos dois trechos que destacamos no RCNEI denotam a ênfase no desenvolvimento biológico.

Uma criança saudável não é apenas aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e **desenvolver o seu potencial biológico**, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em dada cultura. A promoção do crescimento e do **desenvolvimento** saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 50, grifos nossos).

Os cuidados essenciais como a alimentação e a higiene foram temas das orientações gerais destinadas aos professores que “[...] precisam estar atentos às mudanças de necessidades das crianças de acordo com seu processo de **desenvolvimento** e com suas disposições afetivas” (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 53, grifo nosso).

Lazaretti (2020) assevera que até a publicação do RCNEI a educação infantil era carente de documentos que orientassem as práticas pedagógicas. Nesse documento, havia uma organização por objetivos direcionados à faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, bem como os eixos identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Essa organização curricular por eixos orientou, até o momento, a elaboração das propostas pedagógicas e/ou os currículos de inúmeros municípios brasileiros, permitindo uma direção na condução dos planejamentos de ensino e das práticas pedagógicas. Embora estivesse orientado por uma concepção de criança e de educação muito próxima ao construtivismo em um misto com outras perspectivas teóricas, no RCNEI, estavam definidos *por que ensinar, o que ensinar; como ensinar!* (LAZARETTI, 2020, p. 109, grifos da autora).

A autora exemplifica mencionando o eixo matemático, o qual fundamenta-se na perspectiva piagetiana e explicita que a criança constrói noções matemáticas. Lazaretti destaca também que o RCNEI torna explícitos no eixo os objetivos, os conteúdos e algumas orientações didáticas e com isso, evidencia a concepção piagetiana de desenvolvimento e aprendizagem, como observamos nos dos objetivos para crianças de 4 a 6 anos:

comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situação-problema relativas a quantidade, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática” (BRASIL, 1998, Vol. 3, p.215).

Em sua maior parte, o RCNEI evidencia os pressupostos da teoria de Piaget, porém, no seu texto não torna explícitas as teorias, nem mesmo contempla sob forma de citações ou menções a maioria dos autores e/ou estudiosos que compõem a lista do seu próprio referencial teórico. Finalizamos a

análise do RCNEI (1998) no qual identificamos maior ênfase no “**eixo – desenvolvimento precede a aprendizagem**”, restringindo o desenvolvimento humano ao amadurecimento biológico. Nessa perspectiva, o desenvolvimento se adianta à aprendizagem e, portanto, preconiza que o ensino deve respeitar a maturação para que o aluno tenha as condições de adquirir os conhecimentos e conteúdos escolares.

Devido a sua ampla divulgação, por muitos anos o RCNEI permaneceu vigente, mesmo tendo sido publicadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as DCNEI em 1999. Porém, nas diretrizes não se encontram estabelecidas as orientações didáticas, os conteúdos e objetivos, e nesse aspecto, não podemos negar que o RCNEI apresentou avanços para o contexto da educação infantil.

Nesse eixo, em que desenvolvimento precede a aprendizagem, e desenvolvimento e aprendizagem são independentes, as DCNEI (1999) apresentam o termo desenvolvimento apenas **uma vez** em seu texto e remete-se ao desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, **desenvolvimento** e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p. 18, grifo nosso).

O termo aprendizagem não é mencionado, mas encontramos o termo “aprendem” no inciso IV do art. 3º que descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que **aprendem a ser e conviver** consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999, p. 18, grifo nosso).

No trecho acima, podemos observar que as crianças aprendem a partir de momentos espontâneos e livre ou intencionais, aprendem sozinhas ou com os demais. Desse modo, não se estabelece relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, podendo ser considerados como independentes.

Amorim e Dias (2011) compreendem que as DCNEI (1999):

[...] afirmava a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de EI e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Outra observação importante, é que na DCNEI (1999) apareceu a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não apareceu nos artigos referentes à EI na LDB (AMORIM e DIAS, 2011, p. 131).

As DCNEI (1999) definem, portanto, que as propostas pedagógicas para a educação infantil organizem estratégias para “avaliar as etapas alcançadas nos cuidados e na educação”, sem contudo objetivar a promoção e o acesso ao ensino fundamental.

Na sequência, analisaremos as DCNEI elaboradas em 2009. Conforme Amorim e Dias (2011), nesse documento há a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para esse nível educacional, pois as diretrizes de 1999 orientaram a elaboração das propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil, mas não apresentaram as concepções que embasaram sua elaboração.

Dando prosseguimento, faremos a apresentação dos **cinco** trechos das DCNEI (2009), nos quais observamos evidências dos termos desenvolvimento e aprendizagem conforme o eixo em análise (desenvolvimento precede a aprendizagem, e desenvolvimento e aprendizagem são independentes).

O primeiro trecho selecionado apresenta a concepção de currículo presente nas DCNEI (2009).

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a **promover o desenvolvimento integral** de crianças de 0 a

5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

A concepção de currículo apresentada reconhece os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico que são realmente importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento. Contudo, o documento cita a promoção do desenvolvimento, mas não torna evidente a intencionalidade do currículo e nem mesmo que esses conhecimentos históricos e culturais constituem o seu eixo central.

No próximo trecho selecionado, apresenta-se a criança como sujeito histórico e de direitos e centro do planejamento curricular.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas **interações, relações e práticas cotidianas** que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, **aprende**, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nosso).

O enfoque nas interações, nas práticas cotidianas e na criança como produtora de cultura indica evidências de uma concepção teórica. De acordo com Lamare (2016), a abordagem construtivista de educação presente no documento analisado torna-se evidente ao passo que:

[...] 1) defende o protagonismo da criança; 2) enfatiza a necessidade de uma proposta pedagógica que considera o conhecimento infantil como parâmetro, ou seja, a valorização dos saberes e experiências de cada um; 3) o foco no trabalho é centrado na empiria cotidiana (LAMARE, 2016, p.171).

Lembrando que os eixos do currículo da educação infantil são interações e brincadeiras a fim de que sejam garantidas as experiências, nota-se que a palavra interação perpassa vários trechos de todo o documento.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e **aprendizagens** de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras

crianças (BRASIL, 2009, p. 2, grifo nosso).

Dias (2015) respaldada em Duarte (2008) assevera que a presença insistente da palavra **interação** primeiro no RCNEI e depois na DCNEI possui uma finalidade,

[...] não é apenas uma palavra que representa a relação da criança-criança, nem criança-adulto ou criança-meio, mas revela a forma e a concepção que é estabelecida nesta relação. A *interação* tão citada, é parte da concepção de ser humano baseada no Sociointeracionismo, e que Duarte (2008) utiliza como sinônimo o Construtivismo (DIAS, 2015, p. 71).

Dando continuidade, no Art. 9º, ao compor a proposta curricular da educação infantil, as práticas pedagógicas terão como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

Art. 9º - Inciso VI - possibilitem **situações de aprendizagem** mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Destacamos que novamente aparece a palavra interações aliada às experiências que possibilitarão situações de aprendizagem mediadas. A mera interação social por si só garante apenas a interação e adaptação, e nesse sentido, prevalece primeiramente o desenvolvimento biológico e depois a aprendizagem.

No artigo seguinte, as DCNEI (2009) asseguram a criação de procedimentos para o acompanhamento pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do **desenvolvimento** das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...] a continuidade dos **processos de aprendizagens** por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 5, grifo

nosso).

Essa transição que o documento apresenta está muito relacionada à faixa etária das crianças, pois a organização para a transição da educação infantil para o ensino fundamental respeita as especificidades etárias. E nesse viés, a transição ocorre de acordo com a idade que a criança possui. De acordo com Dias (2015),

Para o “aprender a aprender”, o desenvolvimento se dá a partir do somatório das experiências que ocorrem com o passar dos anos; de forma natural, linear e mecânico; por isso é necessário, no processo de aprendizagem, organizar as atividades e conteúdos por faixa etária, respeitando a fase de desenvolvimento de cada criança. Nesta concepção a criança precisa desenvolver para depois aprender (DIAS, 2015, p. 75-76, grifo do autor).

Essa é a concepção que analisamos nesse eixo, na qual o **desenvolvimento precede a aprendizagem**, assim como os trechos em que **desenvolvimento e aprendizagem apresentam-se de modo independente**.

Ao analisarmos a BNCC (2017), apresentamos os **catorze** trechos nos quais evidenciamos que o **desenvolvimento precede a aprendizagem**, como também trechos em que **desenvolvimento e aprendizagem apresentam-se de modo independente**, tendo como referência o eixo de análise proposto.

Nas páginas iniciais, extraímos os primeiros excertos da BNCC, nos quais observamos que o documento objetiva o avanço do país, pautando-se em altas expectativas de aprendizagem.

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de **aprendizagem**, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno

desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, 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, grifo nosso).

Além da garantia de um nível comum de aprendizagens aos estudantes, do acesso e permanência, o documento propõe também servir de referência para os currículos integrando a política nacional de educação básica.

Dentre os marcos legais que embasam a BNCC, temos a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em termos de currículo:

Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do **desenvolvimento de competências**, a LDB orienta a definição das **aprendizagens essenciais**, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

O foco no desenvolvimento das competências está incorporado nos fundamentos pedagógicos da BNCC, conforme podemos constatar nos trechos a seguir:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o **desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das **competências** oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o **desenvolvimento** de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas

digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

Nas competências apresentadas pela BNCC, dentre os verbos utilizados, aparecem com maior destaque valorizar, utilizar e exercitar; enquanto os verbos compreender, utilizar, fruir, agir, criar, conhecer, apreciar, cuidar e argumentar aparecem com menor frequência. Enquanto isso, outros verbos que requerem uma elaboração mais sistemática no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo: avaliar, analisar, sintetizar, relacionar, comparar, generalizar, conhecer e abstrair nem são citados. Cabe ressaltar que esses verbos não mencionados no documento, mas relacionam-se ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Os estudos de Martins (2013, p. 12), apoiados em Vigotski, destacam que o processo de desenvolvimento de conceitos “[...] exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc.” e, portanto, um processo de instrução escolar que objetive o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não pode ser simples. Necessita ser muito bem elaborado e sistematizado com vistas à apropriação dos conhecimentos históricos e culturais sistematizados pela humanidade.

A internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos etc., sobejamente defendidas pela psicologia histórico-cultural, encontra o mais absoluto eco nessa corrente de pensamento pedagógico, para a qual a formação da consciência não se aparta da construção do conhecimento, tanto quanto a qualidade dessa formação não se isenta da natureza do saber sistematizado (MARTINS, 2013, p.12).

De acordo com a autora, torna-se fundamental a educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse desenvolvimento do psiquismo complexo somente pode ocorrer pela superação dos conceitos cotidianos. Todavia, os verbos predominantes nas competências gerais da BNCC não tendem a propiciar a apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes.

De acordo com Ferreira (2019), Pasqualini e Eidt (2012) dentre outros estudiosos, o conceito de competência adotado pela BNCC tem como princípio o construtivismo. Os pressupostos da abordagem construtivista, conforme descreve Ferreira (2019), refletem-se nas práticas com as crianças de 4 a 6 anos respaldadas em um currículo que define atividades como a brincadeira e a manipulação de objetos. Nesse sentido, “[...] as relações com ambiente precedem, portanto, o desenvolvimento intelectual possível ao desempenho das habilidades” (FERREIRA, 2019, p. 35). A autora, ao tecer sua análise, afirma que o desenvolvimento de competências presente na BNCC confirma o seu princípio construtivista.

A análise centralizou a estratégia no princípio construtivista competência. Esse conteúdo se apresenta como finalidade e relação básica na estrutura escolar dos sistemas e das redes de ensino no Brasil. O currículo da Educação Infantil também está com enfoque nessa mobilização e promoção das competências (FERREIRA, 2019, p. 90-91).

A teoria de Piaget pressupõe a **independência entre desenvolvimento e aprendizagem**, conforme os estudos de Vigotski (2010), além da **nítida separação de ambos os processos, o curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem**.

Para Pasqualini e Eidt (2012, p. 31), “o princípio do *aprender a aprender* é compartilhado, como vimos, pela abordagem construtivista”. Nessa abordagem, o professor é compreendido como um facilitador do processo de aprendizagem, enquanto a criança é o sujeito ativo.

O ser humano possui um potencial inerente e a aprendizagem, centrada no aluno, só necessita de condições favoráveis para que ocorra naturalmente. O conceito de desenvolvimento preceder a aprendizagem indica que a força dessa concepção está no desenvolvimento biológico.

Nos trechos seguintes, destacamos a aprendizagem colaborativa e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de **aprendizagem**

colaborativa e como avaliar o aprendizado (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua **aprendizagem** e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p.15, grifo nosso).

A aprendizagem colaborativa, conforme previsto na BNCC (Brasil, 2017, p. 465), tem o significado de desenvolver nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares. O protagonismo do estudante tem relação com a aprendizagem colaborativa, assim como com o construtivismo.

Ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem sem os conhecimentos clássicos? Qual a função desse protagonismo na formação dos escolares? Essas questões não são objeto de discussão dessa pesquisa, no entanto, consideramos fundamental que sempre precisamos compreender qual a formação humana que subsidia os documentos orientadores da prática pedagógica.

Duarte (2001), com o objetivo de explicitar o lema “aprender a aprender”, apoia-se na definição do autor construtivista espanhol César Coll (1994, p. 136), de que o fim último da intervenção pedagógica é a sua contribuição para que “[...]o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”” (DUARTE, 2001, p. 55, grifo do autor).

Na sequência, o trecho selecionado da BNCC destaca o currículo e sua função em assegurar as aprendizagens essenciais que se materializam mediante um conjunto de decisões e caracterizam o currículo em ação.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as **aprendizagens essenciais** definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas

decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as **aprendizagens** estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do **ensino e da aprendizagem**;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas **aprendizagens**;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de **aprendizagem**, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos **processos de ensino e aprendizagem**;
- manter **processos contínuos de aprendizagem** sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 16-17, grifo nosso).

De acordo com Marsiglia (2017), no contexto atual se observa que a definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares. Isso torna possível a percepção das contradições sociais, que atravessam também o campo educacional, em que a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento e a burguesia busca secundarizar a escola, esvaziando-a.

Essa concepção de currículo presente na Base corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de

implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema – redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais – OS (MARSIGLIA, 2017, p. 119).

As políticas educacionais no Brasil, em sua maioria, são formuladas não em benefício da população em geral, mas,

[...] em função das demandas econômicas, das influências externas e muitas também de acordo com os interesses do Estado, baseado nas avaliações em larga escala que acontecem em diferentes níveis de ensino (MELLO, 2019, p.16).

Em relação à organização dos currículos e das propostas que estejam adequadas às diferentes modalidades de ensino, como: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, e Educação a Distância, atendendo ao orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de **ensino e aprendizagem**, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2017, p. 17-18, grifo nosso).

Destaque importante é que o currículo deve realmente organizar propostas que estejam adequadas às diversas modalidades da educação básica, contudo, de acordo com Marsiglia (2017), no documento reverbera um discurso assentado no multiculturalismo.

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista uma das expressões da pós-modernidade mais

presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (MARSIGLIA, 2017, p. 117).

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é o ingresso das crianças no processo educacional, assim como em situações estruturadas de socialização fora dos vínculos familiares.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas **aprendizagens**, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve **aprendizagens** muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p.36, grifo nosso).

Prática amparada tanto pelas DCNEI quanto pela BNCC, todos os fundamentos contemplados nas diretrizes sobre interação e brincadeira deveriam constituir todas as propostas pedagógicas apresentadas pelas instituições de Educação Infantil embasados pelos conceitos de cuidar e educar. Nesse sentido, no trecho em sequência evidenciam-se algumas práticas pertinentes ao trabalho dos educadores.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o **desenvolvimento** pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e **aprendizagens**. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível **evidenciar a progressão** ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “**aptas**” e “**não aptas**”, “**prontas**” ou “**não prontas**”,

“**maduras**” ou “**imaturas**”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39, grifo nosso).

No que tange ao trabalho pedagógico dos professores, Pasqualini e Martins (2020, p. 436) inferem que este profissional fora “[...] demovido da ‘atitude de transmitir conhecimento’, uma vez que se arvora que o conhecimento é uma construção do sujeito particular”. E de acordo com as autoras,

Essa assertiva encontra respaldo em Coll (1996), ao afirmar que o construtivismo apoia-se em três ideias fundamentais: 1) o aluno é o principal responsável por sua aprendizagem; 2) cabe à escola possibilitar que o aluno ‘reconstrua’ – num processo que só pode ser individual, o conhecimento já elaborado socialmente, dado que dependerá de seus interesses; 3) ao professor cumpre a tarefa de organizar os contextos interativos de modo a suscitar os interesses do aluno, guiando-o para que ocorra assimilação, acomodação e consequente adaptação do sujeito às representações sociais relativas ao meio (PASQUALINI e MARTINS, 2020, p. 436).

A ideia de estudante protagonista da sua aprendizagem atrelada ao pressuposto de que o aluno constrói os seus conhecimentos e ao professor cabe organizar os contextos para a interação e as experiências, denota-se que está implícita uma concepção negativa de ensinar que, por conseguinte, explicita a perspectiva construtivista, conforme assevera Duarte (2001, p. 28).

O trecho seguinte extraído da BNCC destaca a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental e as estratégias de acolhimento e adaptação para professores e estudantes.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de **aprendizagens** das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53, grifo nosso).

Rosa (2019, p. 98) descreve que a partir da terceira versão da BNCC, surgem outros enunciados como o despontar das competências gerais para a educação básica, que regem a primeira etapa desta, a educação infantil, a intencionalidade no direcionamento pedagógico, responsabilizando e culpabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso das crianças. Outro aspecto chave da BNCC é a transição para o Ensino Fundamental, a qual detalha, na síntese das aprendizagens, o que se espera que as crianças aprendam para ir para a outra etapa da educação básica. Segue o trecho que descreve a síntese das aprendizagens:

O eu, o outro e o nós

Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

Corpo, gestos e movimentos

Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.

Traços, sons, cores e formas

Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida

(dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.) (BRASIL, 2017, p. 54-55, grifo nosso).

A síntese das aprendizagens que são almeçadas para as crianças que saem da educação infantil para o ensino fundamental configura-se em uma mudança discursiva, conforme assevera os estudos de Rosa (2019), na qual se pode constatar que

“[...] podemos ver um projeto político de subjetivação da criança a aluno, que precisa aprender na ‘idade certa’ os conteúdos considerados valiosos para alavancar índices de avaliações e desenvolver a performance desejada pelo mercado”.

Desse modo, a autora conclui que “[...] assistimos ao direito da criança à educação ser transformado em direito de aprendizagem com tempo fixo para ocorrer” (ROSA, 2019, p. 98, grifo da autora). Essa mudança é um marco nos documentos oficiais a partir da década de 1990, o que conduz uma educação que restringe o processo de formação humana dos sujeitos. Martins e Duarte (2010, p. 56) defendem:

Na última década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências que tem em Phillip Perrenoud sua principal expressão pública. Nessa nova versão a pedagogia construtivista nos aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado. Os argumentos para orientar a educação escolar no sentido da formação de competências são parecidos com aqueles utilizados pelos ideólogos da Escola Nova para defender as pedagogias ativas, ambos dizendo responder a novas necessidades do panorama mundial: os escolanovistas às demandas da sociedade industrial e os ideólogos da pedagogia das competências às novas necessidades de um mercado globalizado, extremamente competitivo e exigente.

A educação escolar voltada para o mercado de trabalho restringe as possibilidades da formação humana dos sujeitos, a qual focaliza em desenvolver as suas habilidades e competências em detrimento de desenvolver suas funções

psíquicas superiores em patamares cada vez mais elevados. Destacamos que esse modelo educativo é engendrado pelo modo atual de produção da vida regida pelo sistema econômico capitalista.

4.2.2. Aprendizagem é desenvolvimento

No eixo que apresenta o conceito de aprendizagem é desenvolvimento, em que, portanto, desenvolvimento e aprendizagem ocorrem de modo simultâneo, buscamos revelar excertos dos documentos que revelam esse posicionamento dos conceitos.

Destacamos que essa forma de apresentar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento foi encontrada em dois dos três documentos analisados. A BNCC foi o documento em que encontramos, predominantemente, os termos aprendizagem e desenvolvimento como processos simultâneos e sincronizados. No RCNEI, encontramos em algumas páginas, perpassando nos três volumes do referido documento. Contabilizamos evidências desse eixo em um total de 36 trechos do texto da BNCC e 7 trechos no RCNEI, dos quais a seguir apresentaremos os excertos.

Iniciaremos pelo RCNEI (1998), apresentando os excertos selecionados. O primeiro deles, constitui-se em uma nota de rodapé na tentativa de explicar sobre a concepção de construção de conhecimento presente nesse texto que a antecede:

No **processo de construção do conhecimento**, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva **as crianças constroem o conhecimento a partir das interações** que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 21-22, grifo nosso).

O RCNEI postula em sua perspectiva teórica que as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e

com o meio em que vivem. Nesse sentido, anota de rodapé citada como excerto, destaca:

A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de **aprendizagem e desenvolvimento** da criança (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 22, grifo nosso).

A nota de rodapé traz o processo de aprendizagem e desenvolvimento descrito, mas na sua essência, o documento revela a convergência com a perspectiva construtivista. Analisando o texto, discordamos de que seja possível abarcar nessa base teórica as concepções de Piaget, Vigotski e Wallon. Não se trata de um equívoco exclusivo do RCNEI, segundo Duarte (1998), algumas publicações tem utilizado várias outras denominações similares como socioconstrutivista e sociointeracionista, tentando aproximar a concepção histórico social de Vigotski da concepção construtivista de Piaget.

De acordo com Duarte (1998), nenhuma das referidas denominações aparecem nas obras de Vigotski, Leontiev, Luria ou outro autor da Teoria Histórico-Cultural, visto que “[...] as denominações que eles mais utilizaram para se autocaracterizarem foram a de teoria histórico-cultural e a de teoria da atividade”. A segunda denominação teve seu emprego com a finalidade de caracterizar especialmente os estudos de Leontiev e seus seguidores. Nesse sentido, Duarte considera importante compreender que ambos os adjetivos interacionista ou construtivista são termos que se originam na mesma fonte, na obra de Piaget, que aborda o psiquismo humano de forma biológica. Assim, observam-se também os elementos que se apresentam e revelam a concepção que dá sustentação ao documento RCNEI.

No fragmento textual analisado a seguir,

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso

que o professor considere, na organização do trabalho educativo:
 • a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção **da aprendizagem e do desenvolvimento** e da capacidade de relacionar-se. (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 30, grifo nosso).

O RCNEI define que “a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças” (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 31).

Molina (2018) atesta que o RCNEI utiliza sempre a expressão interação, processo segundo o qual se dá todo o desenvolvimento da criança.

O Referencial utiliza, ainda, as interações sociais como o centro da formação social demonstrando uma irrelevância em relação à cultura de valor universal, ignorando a importância que ela possui na formação do psiquismo humano. O papel do professor como mediador de conhecimentos, possibilitando o acesso da criança aos conteúdos universais, historicamente produzidos, não aparece no Referencial (MOLINA, 2018, p. 6).

O RCNEI demarca a importância dos conteúdos, inferindo que não há aprendizagem sem conteúdos.

Pesquisas e produções teóricas realizadas, principalmente durante a última década, apontam a importância das **aprendizagens específicas** para os **processos de desenvolvimento** e socialização do ser humano, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de aprendizagem (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 48, grifo nosso).

Lazaretti (2020), ao analisar o RCNEI, afirma que em relação aos conteúdos, os objetivos e as orientações didáticas, embora o documento se apresentasse orientado por uma concepção de criança e de educação adjacente ao construtivismo mesclando-se a outras perspectivas teóricas, ainda assim, encontravam-se definidos o *por que ensinar, o que ensinar e como ensinar*. Questões extremamente importantes para orientar a organização didática da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o RCNEI concebe os conteúdos como a concretização dos propósitos da instituição, assim como passa a se constituir em um meio para que as crianças **desenvolvam suas capacidades** e exercitem sua maneira

própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade.

Dada a sua importância, o Referencial destaca que “[...] os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 49).

Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: **os conteúdos conceituais** que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; **os conteúdos procedimentais** referem-se ao “**saber fazer**” e os **conteúdos atitudinais** estão associados a valores, atitudes e normas. Nos eixos de trabalho, estas categorias de conteúdos estão contempladas embora não estejam explicitadas de forma discriminada (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 49, grifo nosso).

O próximo trecho selecionado destaca a importância da aprendizagem de procedimentos para o desenvolvimento das crianças.

Os conteúdos procedimentais referem-se ao **saber fazer**. A aprendizagem de procedimentos está diretamente relacionada à possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações. Longe de ser mecânica e destituída de sentido, **a aprendizagem** de procedimentos constitui-se em um importante componente para o **desenvolvimento das crianças**, pois relaciona-se a um percurso de tomada de decisões. Desenvolver procedimentos significa apropriar-se de “ferramentas” da cultura humana necessárias para viver (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 51, grifo nosso).

O documento apresenta que os conteúdos procedimentais referem-se ao saber fazer, no sentido de que a criança constrói instrumentos, estabelece caminhos e toma decisões. A aprendizagem constitui-se como um componente para o desenvolvimento da criança.

Para compreendermos a ênfase nos procedimentos, nas atitudes e nos conceitos como categorias para o planejamento dos professores no tratamento dado aos conteúdos no RCNEI, assim como a ênfase ao saber fazer, é preciso entender o momento histórico. De acordo com Andrade (2015),

Nota-se que esse documento foi elaborado em um momento de reestruturação do papel do Estado, bem como de reformas do ensino brasileiro, tendo sido novos currículos propostos para a educação, inclusive, o referencial para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, observa-se que os documentos internacionais propostos para a melhoria das condições dos países em desenvolvimento foram capazes de influenciar nas políticas educacionais brasileiras (ANDRADE, 2015, p. 85).

Retomamos brevemente o contexto histórico e a influência dos organismos internacionais, não ampliaremos essa discussão nesse momento visto que já tratamos sobre essa questão anteriormente.

Dando sequência, o outro trecho analisado está contido no item que trata especificamente sobre Aprendizagem, no volume 2 do documento. Cabe ressaltar que o texto inicia afirmando que a criança interage socialmente, porém essas capacidades são inatas:

A criança é um ser social que **nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas**. [...] **Para se desenvolver**, portanto, as crianças **precisam aprender** com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se **as aprendizagens acontecem na interação** com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também **dependem dos recursos de cada criança**. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 21, grifo nosso).

Nesse excerto, o documento infere que as crianças precisam aprender com os outros por meio da interação para que se desenvolvam, mas também dependem dos recursos de cada criança. Portanto, temos com essa afirmação e o conceito já exposto de que as crianças nascem com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas.

Pavezi (2014), apoiada em Silva (2008), explica que há no RCNEI uma naturalização da ideia de desenvolvimento, justificando que o mesmo ocorre especialmente, pela ação da criança com o meio e da interação com as pessoas que a circundam. Essa afirmação aponta que “[...] a interação da criança com a mera presença das pessoas à sua volta é o suficiente para propiciar o

desenvolvimento infantil”. Nesse sentido, o conhecimento se reduz a uma habilidade adquirida de modo espontâneo (PAVEZI, 2014, p. 72).

No que se refere à BNCC, encontramos **os termos aprendizagem e desenvolvimento** citados nessa ordem predominantemente e contabilizamos evidências desse eixo em um total de **trinta e seis** citações no texto. Algumas dessas citações são repetitivas, compõem sumário, títulos, quadros explicativos, tratam do ensino fundamental ou médio. Apresenta na introdução ou se repetem, sucessivamente, como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A seguir, destacaremos alguns trechos do documento que possibilitam analisar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento citados nessa ordem predominantemente.

Os primeiros excertos que apresentamos compõem a parte introdutória da BNCC e serão citados na sequência. Destacamos na BNCC o seu caráter normativo e sua conformidade com o PNE (2018), e com isso, justifica assegurar os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** por meio da definição do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver por meio das dez competências gerais para a educação básica.

Com a Base, vamos garantir o conjunto de **aprendizagens essenciais** aos estudantes brasileiros, seu **desenvolvimento** integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de **aprendizagem edesenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de **aprendizagem e desenvolvimento** (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de **aprendizagem e desenvolvimento** (BRASIL, 2017, p. 12, grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação (PNE²⁵), de acordo com Portelinha *et al.* (2017), é constituído por um conjunto de diretrizes, objetivos, metas e estratégias, as quais deverão resultar na implementação de ações 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 (PORTELINHA *et al.*, 2017, p. 31-32).

No trecho seguinte, na BNCC, verificamos que mantém a conformidade com os fundamentos pedagógicos explicitados na sua introdução, as competências que devem ser desenvolvidas e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de **aprendizagem e desenvolvimento** de todos os estudantes (BRASIL, 2018, p. 23, grifo nosso).

²⁵ PNE - META 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2001, p. 42).

META 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Estratégia: 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitadas a diversidade regional, estadual e local;

A parte introdutória da BNCC, de acordo com as primeiras citações que trazem os termos “aprendizagem e desenvolvimento”, explicita as competências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes ao longo da educação básica.

Nas competências apresentadas pelo documento, conforme já destacamos anteriormente, quando descrevemos a BNCC em seus aspectos históricos gerais, os verbos utilizados que aparecem com maior destaque são: valorizar, utilizar e exercitar; enquanto os verbos que possibilitam um maior desenvolvimento cognitivo como compreender, utilizar, fruir, agir, criar, conhecer, apreciar, cuidar e argumentar aparecem com menor frequência. No entanto, ressaltamos que outros verbos que requerem uma elaboração maior no processo de ensino e aprendizagem, pois relacionam-se ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como por exemplo: avaliar, analisar, sintetizar, relacionar, comparar, generalizar, conhecer, abstrair, nem mesmo são citados.

Retomamos os estudos de Martins (2013), no sentido de reafirmar que o processo de desenvolvimento de conceitos por meio da instrução escolar não é simples, pois tem como objetivo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e conseqüente superação dos conceitos cotidianos. Entretanto, pressupõe que deva ser um processo muito bem elaborado e sistematizado intencionando a aquisição dos conhecimentos históricos e culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Concordamos com a referida autora quando afirma a importância fundamental do papel da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Todavia, tendo como base esses pressupostos, podemos evidenciar que os verbos predominantes nas competências gerais da BNCC não tendem a propiciar a apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de **aprendizagem e desenvolvimento**, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 25, grifo nosso).

Temos indícios de que, mesmo que o texto da BNCC traga o termo aprendizagem antecedendo o termo desenvolvimento, este desenvolvimento diz respeito às competências e não das funções psíquicas superiores, as quais determinam a formação da consciência e personalidade criativa e coletivista. Não há na BNCC uma explicação ou fundamentação teórica explícita sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, por isso que nesse documento a ordem dos conceitos não remete ao seu significado.

No que tange ao termo competências, Souza (2018) descreve como sendo “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e aptidões que possibilitam maior sucesso na execução de determinada atividade”. O sentido do termo competência, de acordo com a autora articula-se aos termos desempenho e habilidade, e ter competência para um determinado conceito significa ter bom desempenho, “[...] tem-se domínio comportamental (saber-fazer) – a competência consolida-se numa ação ou no conjunto de ações organicamente articuladas” (Souza, 2018, p. 103).

A BNCC assegura também os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com os eixos estruturantes da educação infantil que constitui-se das interações e brincadeiras. Rosa (2019) afirma que o papel da brincadeira no documento final é ensinar conteúdos escolares, sem espaço para as vivências que a criança traz consigo.

Dessa forma, podemos constatar que houve coerência da parte dos reformadores empresariais da educação em apresentar a diminuição do espaço para a brincadeira, atribuindo-lhe um papel de estratégia para ensinar conteúdos considerados valiosos, aumentando, drasticamente, o número de objetivos de aprendizagem e priorizando o desenvolvimento das competências gerais (ROSA, 2019, p. 130).

Os próximos trechos selecionados tratam da organização da primeira etapa da educação básica – a educação infantil, reafirmando que para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, deverão ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com os campos de experiências.

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos

estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de **aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 25 e 38, grifo nosso).

Considerando os direitos de **aprendizagem e desenvolvimento**, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 25, grifo nosso).

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de **aprendizagem e desenvolvimento** organizados em três grupos por faixa etária (BRASIL, 2017, p. 25, grifo nosso).

Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas – relativas aos grupos por faixa etária –, nas quais estão detalhados os objetivos de **aprendizagem e desenvolvimento** (BRASIL, 2017, p. 26, grifo nosso).

Segundo esse critério, o código EI02TS01 refere-se ao primeiro objetivo de **aprendizagem e desenvolvimento** proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 26, grifo nosso).

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, 2017, p. 37, grifo nosso).

Considerando que, 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, 2017, p. 40, grifo nosso).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais 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 (BRASIL, 2017, p. 44, grifo nosso).

Os direitos das crianças são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Reafirma que 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**. Como já firmamos anteriormente, os eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem, assim como os campos de experiência, já estavam contidos nas DCNEI (2009), enquanto que os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento não.

Lazaretti (2020, p. 117) corrobora que “[...] os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento orientam as escolhas e as prioridades das ações de ensino, de maneira intencional e sistemática”. A autora aponta que há uma contradição entre o que a BNCC define por campos de experiência, no sentido destes estarem contrapostos ao currículo organizado por áreas de conhecimento, tentando assim “[...] afastar o *modelo escolar* da educação infantil e o que deriva desse modelo, porém os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento demarcam a intencionalidade do ensino e direcionam o processo educativo” (grifos da autora).

Para fortalecer ações que assegurem as aprendizagens essenciais, em seus fundamentos, a BNCC foca no desenvolvimento de competências, o que deve orientar as decisões pedagógicas, portanto, em nível nacional. Para explicitar, recorreremos ao documento, em suas páginas iniciais, pois esse também é o enfoque adotado pelas avaliações e organismos internacionais.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o **desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber

fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, grifos do autor e nossos).

Nesse sentido, as aprendizagens essenciais indicam estar relacionadas ao texto de documentos internacionais, a exemplo das aprendizagens fundamentais descritas no Relatório Delors (1998), documento da UNESCO que demonstra a influência dos organismos internacionais no contexto nacional no tocante à elaboração e execução das políticas públicas para a Educação Básica.

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89-90).

Não obstante, Duarte (2001) assevera que existe um forte movimento em nível internacional de revigoração das concepções educacionais para retomar o lema “aprender a aprender”.

Há um forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais calcadas no lema “aprender a aprender”. Usamos o termo revigoração e não retomada, por entendermos que falar em retomada desse lema talvez deixasse a desejar em termos de fidelidade à história da educação neste século. Isto porque a rigor o “aprender a aprender” nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo, a despeito das análises críticas dirigidas ao ideário escolanovista nas décadas de 1970 e 1980 por autores como Bogdan Suchodoiski (1984) (DUARTE, 2001, p. 51, grifo do autor).

Contemplando as palavras do autor, vai ficando cada vez mais claro o sentido para o qual caminham os pressupostos da BNCC, sob as fortes

influências dos documentos e organismos internacionais. No trecho que segue, salientamos a organização dos diferentes grupos etários.

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, conforme indicado na figura a seguir. 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 (BRASIL, 2018, p. 44, grifo nosso).

A BNCC considera que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento, e que estas devam ser consideradas na prática pedagógica. Portelinha et al. (2017) assevera que a BNCC menciona a necessidade de considerar as especificidades das crianças até seis anos, porém não as torna explícitas.

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 (PORTELINHA et al, 2017, p. 35).

No último excerto em que o documento cita os termos “aprendizagem e desenvolvimento” para a etapa da educação infantil, trata da transição das crianças para a etapa escolar seguinte, o ensino fundamental. O texto destaca a importância do equilíbrio entre as mudanças a serem introduzidas, no sentido de que as crianças superem os desafios da transição.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção,

considerando os direitos e os objetivos de **aprendizagem e desenvolvimento**, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 53, grifo nosso).

Souza (2018, p. 114), apoiada em Kramer (2006), esclarece que as etapas da educação infantil e do ensino fundamental são indissociáveis “[...] e a transição entre os ambientes escolares requer um diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas e entre as escolas”, considerando essa transição como um processo de continuidade.

A transição é tratada de modo sintetizado nas DCNEI, porém é na BNCC que ela está de modo mais detalhado apresentando a síntese das aprendizagens esperadas para cada campo de experiência. Essa síntese apresenta em cada campo de experiência os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser alcançados na educação infantil. Destacamos algumas dessas aprendizagens essenciais a título de exemplificação: “Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros”; “Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais”; “Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios” (BRASIL, 2018, p. 54-55).

A BNCC deriva das DCNEI, conforme afirma Lazaretti (2020, p. 111), e como política pública, tem suas origens também em outros três documentos – a Constituição Federal (1998), a LDBEN 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (2015). Conforme já apontamos anteriormente, há a influência de documentos e organismos internacionais descritos no corpo do seu texto.

Consideramos em nossa análise que, embora a BNCC apresente uma quantidade significativa de excertos com os termos apresentados como “aprendizagem e desenvolvimento”, se comparada ao RCNEI e as DCNEI, como tem suas origens nos mesmos documentos nacionais e internacionais, incorpora termos e expressões de perspectivas teóricas que não se revelam em essência no documento. Ou melhor, poderíamos dizer que a forma de apresentar e citar os

termos aprendizagem e desenvolvimento, apenas em seu aspecto de exposição, está igual ao da concepção dialética desses processos.

No entanto, quando os define, percebemos que está evidenciando a concepção empirista/ambientalista e apenas em alguns aspectos da concepção dualista de aprendizagem e desenvolvimento, visto que ao expor em conjunto os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, nos indicam o sentido de que aprendeu, desenvolveu. Em outros excertos, aparece que o desenvolvimento é mais amplo e sobrepõe a aprendizagem. Essa tese parece oposta à anterior por considerar a aprendizagem no primeiro plano, mas Vigotski (2006, p. 105) afirma que “os dois pontos de vista têm em comum muitos conceitos fundamentais e na realidade assemelham-se muito”.

De acordo com Cisne (2014, p. 242-243), o princípio que orienta essa perspectiva é o da simultaneidade e sincronização entre um processo e outro. Os dois processos seguem de forma paralela, de maneira que, quando a criança aprende, ela se desenvolve. Portanto, a aprendizagem é sinônimo do desenvolvimento. Nessa perspectiva, baseia-se a psicologia do associacionismo e, como podemos observar, não há relação entre aprendizagem e desenvolvimento, já que ambos são a mesma coisa.

4.2.3. Dualidade - aprendizagem é desenvolvimento, o desenvolvimento precede a aprendizagem

Nesse eixo, buscamos revelar a dualidade nos excertos dos documentos, os quais apresentam que aprendizagem é desenvolvimento ao mesmo tempo em que o desenvolvimento precede o termo aprendizagem. Destacamos que essa forma de apresentar os conceitos a partir da dualidade foi encontrada em dois dos três documentos analisados (RCNEI, DCNEI e BNCC). No **RCNEI (1998)**, encontramos em dois trechos, perpassando nos três volumes do referido documento. Na **DCNEI (2009)**, encontramos a dualidade em dois trechos do texto.

No RCNEI, é no título “Educar” que localizamos o primeiro trecho que apresenta a dualidade, em que os termos ora apresentam aprendizagem precedendo desenvolvimento, ora desenvolvimento precedendo aprendizagem.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu **desenvolvimento** e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o **desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas**, realizadas em situações de interação.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas **aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.**

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e **aprendizagens orientadas** de forma integrada e que possam contribuir para **o desenvolvimento das capacidades infantis** de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o **desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento** das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.23, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento é propiciado por meio da aprendizagem, ressalta-se que as aprendizagens orientadas contribuem para o desenvolvimento das capacidades e finaliza afirmando que a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades com o objetivo de contribuir para a saúde e a felicidade das crianças.

No trecho seguinte do RCNEI, apresentamos a dualidade na ordem de apresentação dos termos aprendizagem e desenvolvimento.

Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, **é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos**, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o **desenvolvimento e a aprendizagem**, permitindo a formação de

vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998, Vol. 1, p.35, grifo nosso).

Os próximos trechos são das DCNEI (2009) e **apresentam a dualidade dos termos em dois artigos** do documento – aprendizagem precede desenvolvimento, e desenvolvimento precede aprendizagem:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do **desenvolvimento das crianças**, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos **processos de aprendizagens** por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os **processos de desenvolvimento e aprendizagem** da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 4-5, grifo nosso).

Esse artigo da DCNEI descreve que se deve garantir a continuidade dos processos de aprendizagem, criando estratégias que se adequem aos diversos momentos de transição que a criança vive, sejam ele de casa para a escola, em diferentes ambientes na própria escola, entre escolas de educação infantil e de ensino fundamental.

O Artigo 11 faz menção específica à transição da educação infantil para o ensino fundamental citando “aprendizagem e desenvolvimento” enquanto processo:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no **processo de aprendizagem e desenvolvimento** das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 5, grifo nosso).

Nesse artigo, a previsão de garantias para a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento indica que sejam respeitadas as especificidades etárias e a não antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. Ao se estabelecer a idade de ingresso das crianças na educação infantil, tem suas origens em uma concepção em que o desenvolvimento biológico determina a aprendizagem, sendo necessário atingir uma certa idade cronológica para aprender.

Nesses excertos cabe destacar que além da dualidade na apresentação da ordem dos termos, aprendizagem e desenvolvimento são apresentados como processo. O termo processo nos indica articulação e continuidade na formação dos sujeitos.

A dualidade, a partir dos estudos de Vigotski (2010), assume uma posição intermediária entre as duas propostas, estando por um lado a maturação (desenvolvimento precede aprendizagem) e por outro a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento (aprendizagem precede o desenvolvimento).

Isto implica uma teoria dualista do desenvolvimento. Um claro exemplo constitui a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p.106).

Vigotski (2010) nos apresenta que essa concepção dualista traz novidades e avança em relação às outras concepções, sendo que o mais importante avanço é a ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.

4.2.4. Dialética – aprendizagem impulsiona e engendra o desenvolvimento

Contudo, é a partir das contribuições dos estudos de Vigotski (2010), que supera as concepções apresentando uma nova concepção, na qual a aprendizagem mobiliza o desenvolvimento em um processo dialético como a teoria do âmbito de desenvolvimento potencial, na qual o autor nos apresenta a

perspectiva de que o ensino corretamente adequado é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Retomando os estudos realizados nas seções anteriores, para Vigotski (2010), o ensino e a aprendizagem engendram a área de desenvolvimento potencial, estimulando e ativando os processos internos de desenvolvimento no contexto das inter-relações sociais, que na continuidade são convertidos em aquisições internas da criança. O autor argumenta que, a aprendizagem em si mesma, não é desenvolvimento, contudo ao se constituir uma correta organização da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento mental, ativa-se o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse pressuposto justifica que a aprendizagem se constitui em um momento imprescindível e universal para que as características humanas históricas e culturais se desenvolvam na criança.

A importante contribuição de Vigotski (2010, p.116, grifos do autor) pressupõe necessariamente que o desenvolvimento não precede a aprendizagem, o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, mas sim que “[...] o *processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial*”.

Após a apresentação detalhada da análise dos documentos na qual evidenciamos três dos quatro eixos: desenvolvimento precede a aprendizagem; aprendizagem é desenvolvimento; e dualidade – aprendizagem é desenvolvimento e desenvolvimento precede a aprendizagem, sintetizamos os resultados.

- Eixo - desenvolvimento precede a aprendizagem: foi no RCNEI (1998) encontramos a prevalência dos conceitos perpassando os três volumes do documento; encontramos também nas DCNEI (1999) e DCNEI (2009); e na BNCC (2017) em menor intensidade;
- Eixo - aprendizagem é desenvolvimento: nesse eixo prevaleceu a BNCC (2017) e em segundo plano o RCNEI (1998) com algumas evidências; as DCNEI (1999) e (2009) não foram evidenciadas nesse eixo.
- Eixo - dualidade - aprendizagem é desenvolvimento e desenvolvimento precede a aprendizagem: somente o RCNEI (1998) e a DCNEI (2009) apresentaram evidências nesse eixo.

- Eixo – dialética: a concepção em que a aprendizagem impulsiona e engendra o desenvolvimento num processo dialético, não foi identificada nos documentos analisados de acordo com os pressupostos teóricos fundantes desses processos, isto é, a Teoria Histórico-Cultural. Verificamos nos documentos empregos semelhantes ao dessa concepção, porém, submetidos à análise não garantem o conceito e a relação de interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Com a análise detalhada dos documentos, identificamos a tentativa de apropriação de termos da concepção de Vigotski sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e da Teoria Histórico-Cultural. Verificamos também a presença de mais de uma concepção teórica nos documentos, embora sempre havendo prevalência de uma ou outra concepção.

Enfim, na análise documental realizada, não evidenciamos em nenhum dos documentos analisados a prevalência da concepção na qual a aprendizagem mobiliza o desenvolvimento em um processo dialético conforme a concepção de Vigotski.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos discursos bastante recorrentes no ambiente escolar para justificar a não aprendizagem das crianças: **“criança imatura”** ou **“apresenta imaturidade”** ou ainda, **“não estavam preparadas para aprender determinados conteúdos”**, desencadeou-se a necessidade de compreender o fenômeno “aprendizagem e desenvolvimento humano” nas múltiplas determinações que o constituem na singularidade.

Para identificar a origem dessas falas recorrentes, mobilizou-se a necessidade de refletir sobre as diversas modificações que se sucederam na legislação e nos documentos orientadores da prática pedagógica da educação infantil nas últimas décadas. Nesse sentido, objetivou-se investigar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nos documentos oficiais orientadores da educação infantil no Brasil, após a promulgação da LDBEN/1996.

Ao entrarmos em contato com um fenômeno na sua aparência, nas relações que estabelecemos no cotidiano escolar, estamos lidando de forma direta com a singularidade. Esta refere-se ao modo imediato com que nos relacionamos com um fenômeno, está no plano empírico e não nos revela sua essencialidade concreta. De acordo com Pasqualini,

A captação imediata não garante, ou por vezes obstaculiza, a apreensão destas dimensões. Por essa razão o método vem nos dizer que para conhecer a realidade é necessário superar a aparência fenomênica, isto é, superar a forma de aparecer do fenômeno.[...] precisamos superar a pseudoconcreticidade à vista de apreender as determinações dinâmico-causais essenciais dos fenômenos (PASQUALINI, 2020, p. 4).

A autora afirma que a empiria é insuficiente para a captação do real em sua concretude. Assim, questionamos: como fazer para superar a aparência do fenômeno, em especial nesta pesquisa, compreender as relações essenciais do processo de aprendizagem e desenvolvimento, no sentido de superar a visão empírica, sensorial e, portanto, insuficiente para a apreensão da essência do fenômeno? Para isso, empreendemos estudos sobre “aprendizagem e desenvolvimento” a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural, os quais

permitiram relacionar com as concepções recorrentes de professores para justificar, muitas vezes, por exemplo, a não aprendizagem das crianças.

As concepções de aprendizagem e desenvolvimento constituíram-se em objeto de pesquisa para Vigotski (2010), o qual se propôs a analisar as teorias psicológicas mais importantes referentes a essas concepções, agrupando-as, esquematicamente, em “três concepções”. Após esse detalhado estudo, lança a sua concepção histórico-cultural sobre esses dois processos. Lembrando que a sistematização dessas reflexões consta na segunda seção desse trabalho.

Nossas investigações sobre as teorias psicológicas revelaram quatro concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento, que denominamos de eixos de análise, a saber: inatista, empirista/ambientalista, dualista e dialética. A seguir, sintetizaremos o significado de cada uma delas.

A **concepção inatista** tem como pressuposto **a independência entre desenvolvimento e aprendizagem**, restringindo o desenvolvimento humano ao amadurecimento biológico, utilizando os resultados do desenvolvimento. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, não havendo intercâmbio entre desenvolvimento e aprendizagem. Na **concepção empirista/ambientalista**, a teoria afirma que **a aprendizagem é desenvolvimento**, o desenvolvimento e a aprendizagem se sobrepõem como duas figuras geométricas iguais e ocorrem simultaneamente de modo sincronizado. Nessa concepção, a educação se define pela organização de hábitos de comportamento já que o desenvolvimento se reduz ao simples acúmulo de reações. A **concepção dualista** tenta conciliar esse dualismo, pressupondo que **aprendizagem e desenvolvimento são independentes, ao mesmo tempo em que afirma que aprendizagem é desenvolvimento**. Essa teoria dualista caracteriza-se por dois processos, a maturação depende diretamente do sistema nervoso, assim como a aprendizagem é considerada como processo de desenvolvimento.

A **concepção dialética** foi produzida por Vigotski em seus pressupostos teóricos advindos do marxismo. Apresenta a **relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento**, na qual o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos psíquicos, os quais não

poderiam desenvolver-se por si mesmos. Assim, a aprendizagem é a que desencadeia e direciona o desenvolvimento.

Essa pesquisa revelou que compreender as diferentes concepções de aprendizagem e de desenvolvimento foi necessário para apreender a essência do fenômeno para além da singularidade que eles aparecem no processo de formação humana dos sujeitos.

Dessa forma, as diferenças e oposições não devem ser descartadas ou esquecidas em nome da busca pelo universal, ao contrário: a apreensão da essência universal do fenômeno revela a necessidade que determina o desenvolvimento de suas *multiformes manifestações particulares* (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 365, grifos das autoras).

Apreender esse universo teórico, buscando esclarecer a origem desses discursos habituais já mencionados, direcionaram nossas reflexões, também, para as diversas alterações realizadas nas últimas décadas em relação às leis e aos documentos que orientam a prática pedagógica da educação infantil.

Antes de estudarmos diretamente os documentos oficiais orientadores da prática pedagógica e as legislações, na terceira seção, realizamos o levantamento das publicações acadêmicas no Brasil no período de 2009 a 2019 sobre a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural, presentes nos documentos oficiais RCNEI, DCNEI e BNCC, identificando e analisando as produções anteriores a esse estudo, que se constituem em importantes fontes de conhecimento.

Apresentamos as pesquisas selecionadas a partir de teses, dissertações e artigos, e foram subdivididas em dois grupos: pesquisas que investigam o tema aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil de acordo com os descritores selecionados para essa busca: “Histórico-Cultural”, “aprendizagem e desenvolvimento” e “educação infantil”; e as pesquisas que analisam os documentos oficiais para a educação infantil (RCNEI, DCNEI e BNCC), de acordo com os descritores estabelecidos: “Referencial Curricular para a Educação Infantil” e/ou “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e/ou “Base Nacional Comum Curricular”. Nessa investigação, constatamos a existência de várias pesquisas que apresentam a concepção de infância e de criança, e

outras que abordaram a concepção de desenvolvimento presente em algum dos documentos que orientam a prática pedagógica da educação infantil. Contudo, não encontramos pesquisas que investigaram a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos três documentos (RCNEI, DCNEI e BNCC) a que nos propomos analisar. Tal fato justificou a relevância da nossa investigação.

Consideramos importante desvelar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes no RCNEI, na DCNEI e na BNCC, pois esses documentos têm direcionado a elaboração das propostas pedagógicas curriculares das instituições de ensino para a educação infantil nas últimas décadas. Além de compreender os documentos anteriores em seu contexto histórico, torna-se imprescindível a compreensão especificamente da BNCC, o documento nacional mais recente, visto que continuará tendo força nos referenciais curriculares estaduais e municipais nos próximos anos. Ao desvelar seu conteúdo, teremos melhores condições para romper com o que está estabelecido.

Nesse direcionamento, na quarta seção da pesquisa, apresentamos uma síntese sobre a trajetória histórica de documentos importantes para a educação infantil nacional, pois pressupomos que os aspectos históricos que permeiam os documentos e a legislação têm relação com a forma de engendrar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento neles presentes. Iniciamos a seção com um breve histórico sobre a educação infantil e na sequência explanamos sobre os importantes avanços legais para a educação infantil no Brasil partir da aprovação da Constituição Nacional (1988), e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, visto que a educação infantil passou a ser incluída, efetivamente, como uma etapa da educação básica brasileira.

Prosseguimos com a análise das fontes documentais dessa investigação, a saber: RCNEI (1998), DCNEI (1999 e 2009) e BNCC (2017), os quais foram escolhidos por se constituírem importantes documentos orientadores da educação infantil a partir da LDBEN nº 9394/96. A questão central para revelar nosso objeto de pesquisa foi: como os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são apresentados nos documentos oficiais orientadores da educação infantil brasileira?

Conforme já explicamos anteriormente, o RCNEI (1998) compreende três volumes e 439 páginas, sendo um documento que se constitui como orientador. As DCNEI e a BNCC constituem-se em documentos mandatórios, com força de lei. As DCNEI são apresentadas em duas versões, a de 1999 com 2 páginas e a de 2009 composta por 5 páginas. Já a BNCC (2017) para a educação infantil contém 53 páginas. Desse modo, destacamos a diferença na quantidade de páginas dos documentos, bem como a diferenciação que apresentam no seu formato textual em relação ao seu gênero, fatores que demandaram em muita leitura e reflexão para a realização da análise dos dados e definição dos eixos de análise.

Os dados apreendidos a partir da análise das fontes foram sistematizados em quatro eixos, buscando revelar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos oficiais. A seguir, sintetizamos os eixos de análise:

- **Desenvolvimento precede a aprendizagem:** foi o RCNEI (1998) que nos revelou a prevalência dos conceitos perpassando os três volumes do documento. Encontramos também esses conceitos nas DCNEI (1999) e DCNEI (2009), assim como na BNCC (2017), porém, em menor quantidade. Esse dado revela que o RCNEI se enquadra na **concepção inatista** dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais são concebidos como independentes e caracterizam-se pelo determinismo biológico. Assim, precisa o aluno desenvolver (o desenvolvimento deve atingir um determinado nível) para aprender, a maturação precede a aprendizagem. No processo educativo, essa concepção indica que a aquisição dos conhecimentos (aprendizagem) não possibilita mudança no desenvolvimento intelectual da criança, desvalorizando, o ensino escolar sistematizado;
- **Aprendizagem é desenvolvimento:** prevaleceu nessa ordem em maior quantidade na BNCC (2017) e em algumas partes no RCNEI (1998). Nas DCNEI (1999) e (2009), não evidenciamos ocorrência desse eixo. Poderíamos dizer que a aprendizagem precedendo o desenvolvimento poderia ser identificada com a concepção dialética. No entanto, analisando para além da forma o conteúdo dessa concepção, constatamos indícios

que a prevalece a **concepção empirista/ambientalista** em que a aprendizagem e desenvolvimento caminham paralelamente, e cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento. Tal forma de conceber aprendizagem e desenvolvimento restringe a função do ensino na organização do comportamento, a aprendizagem e desenvolvimento ocorrem de modo simultâneo e sincronizado. Nessa concepção, o ensino prioriza, na maioria dos casos, o desenvolvimento das funções psíquicas elementares por meio da aprendizagem mecânica de hábitos de comportamento, do treino de habilidades;

- **Dualidade – aprendizagem é desenvolvimento e desenvolvimento precede a aprendizagem:** somente o RCNEI (1998) e as DCNEI (2009) apresentaram evidências desse eixo. A concepção dualista tenta conciliar a **concepção inatista** em que o desenvolvimento é independente da aprendizagem e, concomitantemente, sustenta que desenvolvimento coincide com aprendizagem como preceitua a **concepção empirista/ambientalista**. Ao conciliar as duas concepções, torna-se necessário estabelecer para o desenvolvimento quando é maturação e quando é aprendizagem. Vigotski considera que essa concepção avança teoricamente em relação aos outros conceitos, pois apresenta uma certa independência entre aprendizagem e desenvolvimento. Em relação ao ensino, essa perspectiva amplia um pouco a função da aprendizagem, e com isso, a aprendizagem de hábitos, comportamentos e habilidades também sofre modificações. A aprendizagem escolar (ensino) nessa perspectiva confere algo novo ao desenvolvimento das funções psíquicas em relação às concepções anteriores;
- **Dialética:** constatamos que em nenhum dos documentos analisados essa concepção foi adotada, efetivamente, em que se defende a função social da escola como condição para a formação humana omnilateral, em que aprendizagem mobiliza e direciona o desenvolvimento em um processo dialético, conforme a defende Vigotski (2010). É possível inferir que tal fato ocorra devido às formas sociais de engendrar o trabalho escolar na sociedade capitalista, em que a formação dos sujeitos está a serviço do mercado de trabalho e o desenvolvimento requerido é pontual de

habilidades e competências, restringindo e, muito, a formação humana dos escolares, isto é, as suas funções psicológicas superiores. No entanto, ao reconhecer a concepção dialética da aprendizagem e desenvolvimento, temos a possibilidade de transformar, no coletivo, a direção da prática pedagógica, revelando-se, assim, que uma outra escola é possível.

Assim, a análise dos dados revelou que nos documentos oficiais há a ocorrência de mais de uma concepção teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Esta pesquisa evidenciou que compreender as concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento contribui para reconhecer a função social da escola nesse processo.

Uma das importâncias em se estudar o processo de desenvolvimento humano está justamente em sua relação com a aprendizagem. As teorias sobre o desenvolvimento humano, através de suas explicações sobre o que se desenvolve no homem e como se desenvolve, delimitam as possibilidades da aprendizagem, ou seja, avaliam se ela pode ou não interferir nesse desenvolvimento e – sobretudo – como ela pode nele interferir (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417).

Nessa perspectiva, apreendemos que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é uma questão central para a prática pedagógica e conforme afirmam as autoras, “[...] sobretudo porque nos remete às questões relacionadas **ao que ensinar (os conteúdos), como ensinar (o modo de organizar o ensino) e porque ensinar (a finalidade da educação escolar)** (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 418).

Assim, entendemos que a aprendizagem escolar se constitui no processo organizado da atividade escolar adequada de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade por meio da qual mobiliza, impulsiona e engendra o processo contínuo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores especificamente humanas.

O conhecimento sobre a trajetória histórica dos documentos que orientam a prática pedagógica da educação infantil, assim como o estudo do processo de desenvolvimento humanos e as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, tendo como sustentação os pressupostos teóricos a Teoria Histórico-Cultural nos

revelaram as contradições teóricas existentes em nosso contexto. Apropriamo-nos do modo de Vigotski (2010), compreendendo a aprendizagem e o desenvolvimento humano, e empreendemos que com isso a concepção de educação também se modifica, tornando necessária uma organização do ensino que incida no nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra promovendo mudanças qualitativas (vir a ser), ou seja, elevando esse nível.

A concepção dialética de Vigotski (2010) sobre aprendizagem e desenvolvimento desencadeia o pressuposto de que o ensino adequado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento e direciona na defesa de uma de suas mais importantes teses, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento de funções psíquicas exclusivamente humanas. Nesse contexto, o ensino constitui-se mediador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento para produzir o humano nos escolares (LEONTIEV, 1978). Para humanização, o homem necessita ser inserido em uma atividade adequada para o processo de apropriação da cultura humana produzida historicamente. Esse pressuposto contradiz, portanto, a orientação presente nos documentos oficiais orientadores da prática pedagógica.

Há que se considerar a importância da leitura crítica e análise dos documentos orientadores da educação infantil e o conhecimento das concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse movimento, é possível compreender que a concepção dialética elaborada por Vigotski, juntamente com os demais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, constituem-se como o arcabouço teórico mais adequado para a formação humana, na direção do humano genérico (omnilateralidade). Com isso, deve-se buscar alternativas para superar concepções restritivas e orientar a prática pedagógica das crianças da educação infantil para o desenvolvimento de suas máximas capacidades.

Assim, na intenção de continuar os estudos, questionamos: como desenvolver a prática pedagógica a partir da concepção dialética de aprendizagem e desenvolvimento na direção da formação humana omnilateral?

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, C. C. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.** Universidade Federal da Fronteira Sul. Mestrado. Erechim – RS, 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ALVARES, C. **Ensinar e aprender no contexto da Educação Infantil: um estudo numa turma de alunos com 5/6 anos.** UEL, Doutorado. Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2016/2016_-_ALVARES_Camila.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ALVES, A. J. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.** A bússola do escrever. São Paulo: Cortez, 2012.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma Análise dos Documentos Curriculares Nacionais. **Espaço Do Currículo**, v. 4, n. 2, pp.125-137, setembro de 2011 a março de 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/12330>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ANDRADE, C. L. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – RCNEI.** UFU. Mestrado, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14019>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ARANHA, E. M. G. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa.** PUC – SP. Mestrado. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14094/1/Elvira%20Maria%20Godinho%200Aranha.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ASBAHR, F. da S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Manual, v. 1, v. 2, v. 3. Disponível em: VOL. 1 - <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>; VOL. 2 - <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>; VOL. 3 - <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n. 1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de educação básica. Resolução n. CEB 01/99, 07 de abril de 1999, **institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de educação básica. Resolução n. CEB 05/09, 17 de dezembro de 2009, **institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CEB nº 022/98** aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005/2014 - **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. (p. 21-36). Disponível em: <<https://www.deolhonosplanos.org.br/wp>>

content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_Educacao__Linha_De_Base.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 13ª edição reformulada e ampliada – 1999 – 3ª tiragem, 2001.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003. p. 37-58.

CAMPOS, C. M. F. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. UFG. Mestrado. Catalão - GO, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8446/5/Disserta%c3%a7%a3o%20-%20Cl%a1udia%20Maria%20Ferreira%20Campos%20-%202018.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

CASTRO, S. de. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma leitura Histórico-Cultural para ressignificar as práticas pedagógicas**. Orientadora: Elisabeth Rossetto. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel – PR, 2019. 153 f. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4741/5/Solange_de_Castro.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set./ 2002.

CHAVES, M.; CORRÊA, V. da S. S.; MACHADO, V. R. B. F.; SILVA, A. A. da. Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil. **Psicopedagogia**. Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/76/v31n95a08.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. Tese (Doutorado). Orientadora: Patrícia Laura Torriglia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129528>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CIRINO, M. R. D. **Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil.** UFRN. Mestrado. Natal – RN, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14234/1/MariaRDC.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2020.

CORRÊA, M. de C. A. **A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas.** UNESP. Mestrado, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153018/corr%c3%aa_mca_me_bauru.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2020.

CORTINAZ, T. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares.** Orientador: Luís Armando Gandin. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RG, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202032/001106246.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

COSTA, W. R. do N. da. **Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil.** UFRN. Mestrado, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21898>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

COUBE, A. L. da S. **A Base Nacional Comum Curricular como ciclo contínuo de políticas e produção cotidiana de epistemicídios.** UNIRIO, Mestrado, 2019. Disponível em: <<https://ocs.unirio.br/index.php/5JPG/5JPG/paper/view/641>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

DAVIDOV, V.V. Problemas del desarrollo psiquico de los niños. In: DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico.** Moscoú: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2020.

DIAS, R. S. L. **Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestrado. Feira de Santana – BA, 2015. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/340>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DOMINGUES, T. de G.; SAHEB, D.; VAZ, F. A. B. **As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - Parecer Cne/Ceb Nº 20/2009.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC – Curitiba. 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4492_3018.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, 1996, v.7, n.1/2, p.17-50. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EUZEBIO, J. da S. **Criança, infância e conhecimento matemático**: um estudo a partir da teoria histórico-cultural. UFSC. Mestrado. Florianópolis – SC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/157342/336467.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

FERREIRA, M. A. B. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos**: os efeitos camuflados. UNIVALI, Mestrado. Itajaí – SC, 2019. Disponível em: <<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2516/Michella%20Adriana%20Bibiano%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

FLORES, M. L. R.; TIRIBA, L. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157, dec. 2016. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p157>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. UFG. Mestrado. Jataí, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9107/5/Disserta%20Daniel%20Jos%20Rocha%20Fonseca%202018.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. Universidade de Caxias do Sul, Mestrado. Caxias do Sul – RS, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4589/Dissertacao%20Patricia%20Giuriatti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081/pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

JUNIOR, V. dos S. D.; SANTOS, N. S. dos; CARVALHO, R. S. O processo de recontextualização da Base Nacional Comum Curricular de educação infantil no referencial curricular da cidade de Canoas – RS. **Anais...** Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17247>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Pareceres de leitores críticos no site do MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. São Paulo: Cortez, Campo Grande – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

LAMARE, F. F. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010** (p. 163-175). Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/14793/1/Tese_Flavia%20de%20Figueiredo%20de%20Lamare.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil e implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. (páginas 20-43). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2312/5371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**/Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, (org.) – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. – (Coleção Educação Contemporânea).

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. **Akrópolis** - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, p. 203-210. 2009. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2900/2135>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**/Alexis Leontiev; [tradutor Rubens Eduardo Frias], - 2. Ed – São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONEL, Z. **Em discussão os conteúdos**. Mimeo. Texto escrito para o Encontro Estadual de Alunos da Pedagogia, realizado em Maringá, em setembro de 1984. Revisado em 1988.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. (p. 44- 87) In. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita e restritiva. Organizadores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. 1ª Ed. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

LOPES, A. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar? **Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.**, Florianópolis, v.12, n.101, p.148-170, ago/dez 2011. Disponível em: <<https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1850>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. Tese. 2008, 322f. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2008.

_____. A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 126-140, set. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639618>>. Acesso em: 25 set. 2020.

LURIA, A. R. **Vigotskii**. Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; (p. 21-37). tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da educação infantil** / Cassiana Magalhães. – UNESP. Doutorado. Marília - SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110468/000794088.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; BNCC e o Desenvolvimento da Criança: uma conversa necessária para a organização do planejamento na Educação Infantil. In. **A Teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Cassiana Magalhães e Juliana Carbonieri (org). Editora CRV Ltda. (p. 53-72). Curitiba, 2020.

MAIA, M. M. M. **Gênero no contexto escolar da educação infantil**: produções institucionais (RCNEI e BNCC). Universidade Federal do Maranhão, Mestrado, 2017. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2079>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARTINS, L. M. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 15 set. 2021.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. v. 11. n. 22. pp. 345-358, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 25 set. 2020.

MEDEIROS, D. G. **O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos**. UNIVALI. Mestrado. Itajaí – SC, 2018. Disponível em: <<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2309/daniela-gomes-medeiros.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil**. Pro-Posições, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MELLO, A. P. B. de; SURDBRACK, E. M. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Rev. Inter. Educ. Sup.** v. 5. (p.1-21). Campinas - SP, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416/19112>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MIRANDA, M. de J. C. **Educação Infantil: Percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências**, em Maringá/Br e em Guadalajara/Es. Araraquara - SP, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/100957?locale-attribute=es>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MOLINA, A. A.; LARA, A. M. de B. Uma análise da linguagem no Referencial Curricular para a Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Revista Educere Et Educare**, v. 13, n. 28, maio/agos. 2018. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/14134/13306>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MORAES, F. A. de. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis.** UFSCar. Mestrado, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2515/2759.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática:** contribuições da teoria histórico-cultural. (261 p.) Doutorado. Orientação Manoel Oriosvaldo de Moura. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032009-145709/publico/Silvia_Pereira_Gonzaga_de_Moraes.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

MORAES, S. P. G. de; ARRAIS, L. F. L.; MOYA, P.; LAZARETTI, L. O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. **EMP – Educação Matemática e Pesquisa.** 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/28417/pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política.** v. 10, n. 20, pp. 345-361. Jul. – Dez. 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/305133/mod_resource/content/1/v10n20a12.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MOTTA, X. F. da. **Artes visuais na educação infantil:** entre o visível e o invisível no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Universidade do Grande Rio – Prof. Jose De Souza Herdy. Mestrado, 2012. Disponível em: <<http://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/21?mode=full#preview-link0>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

OLIVEIRA, P.F. de. **Políticas curriculares para a educação infantil:** o caso da BNCC 2015-2017. UEM, Mestrado, 2019. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Poliana%20\(VERSAO%20PARA%20PUBLICACAO\).pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Poliana%20(VERSAO%20PARA%20PUBLICACAO).pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PASQUALINI, J. C. **Dialética singular-particular-universal e sua expressão na Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Rev. Simbio-Logias, V. 12, N. 17 – 2020. Disponível em: <https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf>. Acesso em: setembro de 2021.

_____. **Princípios para a Organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural:** Um Estudo a partir da Análise da Prática do Professor. Doutorado. UNESP. Araraquara-SP, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 set. 2021.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n.1, v. 1, janeiro a junho de 2012. p.25-44. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/1834/1434>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil. Ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

_____. Dialética singular-particular-universal: Implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia. **Rev. Psicologia e Sociedade**. v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>>. Acesso em: 12 set. 2021.

PAVEZI, N. P. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**: uma abordagem marxista. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Mestrado, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115554>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PEREIRA, J. de C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil**: considerações sobre formação e prática docente. PUC – SP. Mestrado, 2016. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19240/2/Juliana%20de%20Carvalho%20Moral%20Queiroz%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T.; OLIVEIRA, C. C. de; SILVA, A. V. da. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200147&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PINHEIRO, I. **A geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: percursos e perspectivas. UEM, Mestrado, 2019. Disponível em: <<http://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/1523/1/epcc--79802.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

POLAQUINI, J. E. E. L. **O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil**: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas. UEM. Mestrado, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5679/1/Jessica%20Elise%20Echs%20Lucena_2016.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PORTELINHA, A. M. S.; ZOIA, E. T.; PASQUALOTTO, L. C.; COELHO, R. T.; SBARDELOTTO, V. S. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Temas & Matizes** | ISSN: 1981-4682 Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum e docência: discursos e significações.** UFPB. Doutorado, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15220/1/Arquivototal.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2020.

ROSA, L. O. da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil.** UNIVALI, Mestrado. Itajaí – SC, 2019. Disponível em: <<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2446/Luciane%20Oliveira%20da%20Rosa.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SAITO, H. T. I. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor.** Doutorado. USP. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-151239/publico/tese.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. C.; ARCE, A. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 39, 119-135. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639721/7288>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOMMERHALDER, A. **A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil?.** 2010. 232 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101597>>. Acesso em 19 jan. 2020.

SOUTO, D. L. **O movimento na educação infantil: a especificidade da prática pedagógica com crianças de zero a três anos.** UEM. Mestrado, 2018. Disponível em:

<<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4641/2/DEBORA%20LUPPI%20SOUTO.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SOUZA, T. N. de. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino**: a análise de concepções de professoras de pré-escolas. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. Doutorado. Araraquara–SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150455/souza_tn_dr_arafcl_s ub.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SOUZA, D. L.de. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil**: entre contextos, disputas e esquecimentos. Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado. Santa Maria – RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15904/DIS_PPGEDUCACAO_2018_SOUZA_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2020.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, D. **Formação e ensino na primeira infância**: da aparência à essência para uma práxis humanizadora. UEL. Mestrado. Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2017/VICENTINI_-_Daianne.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F. O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural. **Revista COCAR**. ISSN: 2237-0315. 2018. Disponível em: <<http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovitch Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

_____. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Obras escogidas**. Tomo. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor. 1996.