

**GT 06–FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: DAS CONCEPÇÕES VIGOTSKIANAS
A BNCC**

**CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O CURRÍCULO ESCOLAR NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Leonora Aparecida dos Santos¹ - UEG/CCET
Marcelo Duarte Porto² -UEG/CCET

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Esse artigo destaca as contribuições de Vygotsky, para as discussões sobre o currículo escolar na perspectiva da Educação Inclusiva. Estrutura-se em tópicos que remetem a abordagem metodológica orientada pela pesquisa bibliográfica trazendo elementos essenciais ao conhecimento escolar sendo esse a base para o currículo, destaca a concepção técnica e crítica de currículo e o processo de democratização do conhecimento e propõe a adaptação curricular como recurso metodológico para o educando alcançar as funções psicológicas superiores almejadas por Vygotsky no desenvolvimento da aprendizagem. Conclui-se que se o conhecimento escolar é a base para o currículo do futuro (YOUNG, 2002), faz-se necessário buscar meios para que todos possam acessar o mesmo currículo a fim de desenvolver os modos complexos de pensamento tipicamente humanos (VYGOTSKY, 1998).

Palavras-chave: Democratização do conhecimento escolar. Educação inclusiva. Adaptação curricular.

INTRODUÇÃO

A criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma. (VYGOTSKY, 1989, p. 3)

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências- PPEC. Campus de Ciências Exatas e Tecnologia Henrique Santillo – UEG/CCET Anápolis-GO. Graduada em Biologia, especialista em Educação Ambiental ambas pela PUC-GO. Leonora.lopes@educ.go.gov.br

² Marcelo Duarte Porto Pós-doutor em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Doutor pela UNB. Docente Efetivo da Universidade Estadual de Goiás Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas (UEG/CCET). Marcelo.porto@ueg.br

O estudo proposto neste texto perpassa pela análise dos preceitos teóricos que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Lev Vygotsky e suas contribuições às discussões sobre o currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva.

O texto estrutura-se em tópicos que perpassam o campo teórico do currículo nas Concepções de currículo: técnica e crítica, onde expõe-se as nuances deste campo de investigação, seus principais pensadores e abordagens teóricas a fim de destacar que a concepção de currículo está atrelada a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Na sequência, destaca-se o conhecimento escolar como base do currículo na Teoria Histórico-Cultural elencando cinco teses de Vygotsky para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores corroborando com o pensamento de Young (2002) em relação a diferenciação do conhecimento teórico e conhecimento cotidiano.

O tópico democratização do conhecimento escolar destaca a importância do exercício democrático pleno dos sujeitos por meio das relações escolares promovendo a participação de professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis na elaboração das propostas escolares e não somente na sua execução.

No último tópico a ênfase é dada a ampliação da Educação Inclusiva e a proposta de adaptação curricular como recurso metodológico para a democratização do conhecimento escolar a todos e todas tendo ou não algum tipo de necessidade educacional especial trazendo a perspectiva da educação inclusiva por meio do currículo escolar.

1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o *sentido* expresso por sua orientação curricular.

Por esse motivo, o conceito de currículo na educação foi se transformando ao longo do tempo, e diferentes correntes pedagógicas são responsáveis por abordar a sua dinâmica e suas funções. Assim, diferentes autores enumeram de distintas formas as várias teorias curriculares,

de forma que abordaremos a seguir as correntes apontadas por Silva (2003). No entanto, vale ressaltar que existem outras formas e perspectivas, a depender do autor escolhido.

Dessa forma, faz-se necessário distinguir as três teorias curriculares: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

2.1 TEORIA TRADICIONAL OU TÉCNICA

As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de *teorias técnicas*, foram promovidas na primeira metade do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da *administração científica*, também conhecida como Taylorismo. Dessa forma, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes (SILVA,2003).

2.2 TEORIA CRÍTICA

As teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada *Teoria Crítica*, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência importante foi composta pelos autores da chamada *Nova Sociologia da Educação*, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Assim sendo, o currículo, mais do que um conjunto de matérias, era também visto como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social em defesa das massas populares.

2.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Estas teorias emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, era preciso estabelecer o

combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

Segundo Silva (2003) as teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse nos costumes e práticas do *outro* uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Essa última aproxima a teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky no que se refere a humanização e o desenvolvimento de funções mentais superiores (modos complexos de pensamento tipicamente humanos) da compreensão do conhecimento enquanto aspecto central do currículo como demonstrado por Young (2002) em seu artigo: Durkheim, Vygotsky e o Currículo do Futuro.

Verifica-se dessa forma que no contexto das teorias curriculares o ensino e aprendizagem escolar estão circunscritos na questão do conhecimento. Observa-se que no documento publicado pelo Ministério da Educação, Indagações sobre currículo, no eixo: Currículo; Conhecimento e Cultura, Moreira e Candau (2007, p. 18), concebem o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento”. Essa concepção de currículo dá sustentação à intencionalidade teórica proposta neste estudo: destacar as contribuições de Vygotsky para o currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva as contribuições de Vygotsky para o currículo escolar, especificamente na educação inclusiva.

Dessa maneira limita-se no texto que o pensamento de Vygotsky emerge, como já demonstrado por Young (2002) em seu artigo: Durkheim, Vygotsky e o Currículo do Futuro, como fundamental à compreensão do conhecimento enquanto aspecto central do currículo e, na perspectiva do autor, de humanização e de desenvolvimento de funções mentais superiores (modos complexos de pensamento tipicamente humanos).

3 CONHECIMENTO ESCOLAR COMO BASE DO CURRÍCULO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A discussão acerca do conhecimento escolar figura como um elemento central nos estudos curriculares como destacado por Young (2002; 2007; 2010), Apple (2006), Moreira (1995; 2003; 2007), Lopes (1999; 2011) e demais pensadores. O currículo explicita os meandros que perpassam a constituição do conhecimento escolar e o papel deste no processo de escolarização, que no pensamento vigotskiano, caracteriza-se como processo de humanização por meio da apreensão da cultura produzida historicamente pelo gênero humano. O conhecimento é, portanto, o elemento central do currículo.

Sendo assim, compreender o processo de construção do conhecimento elaborado/científico na criança em processo de escolarização, que caracteriza-se para Vygotsky (1998), como a função mental mais sofisticada do humano e sua relação com o conhecimento cotidiano é fundamental para pensar a organização curricular e os delineamentos e implicações do currículo no processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores (modos complexos de pensamento).

Tecer considerações acerca do pensamento de Vygotsky sobre o conhecimento, explicitando sua aproximação com os estudos curriculares requer um perpassar pelos preceitos básicos que estruturam a Teoria Histórico-cultural. Para isso, destaca-se a análise de Rego (2011, p. 41) sobre as principais teses de Vygotsky:

- O desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação e mediação, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, o que possibilita novas experiências e conhecimento.
- A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos. Sendo assim, um signo, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, a exemplo da linguagem falada e a escrita que constituem uma experiência social.
- Para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe (conhecimento real), e o que pode aprender com a mediação (conhecimento potencial).

O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo momento.

Um exemplo de estratégia é o trabalho com grupos e utilizando técnicas para motivar, facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno. O professor deve possibilitar a criação de ambientes de participação, colaboração e constantes desafios.

Essa teoria mostra-se adequada para atividades colaborativas e troca de ideias, como os modelos atuais de fóruns e chats, metodologias ativas dentre outras propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2017).

Nessa perspectiva, os princípios postulados acima evidenciam as contribuições do pensamento vigotiskiano às discussões curriculares e ensino escolar. O conhecimento elaborado/científico deve estar na base de um modelo pedagógico e curricular que almeje o desenvolvimento de funções mentais superiores, ou seja, de modos complexos de pensamento, que se diferenciam dos modos espontâneos e pragmáticos de pensar e compreender.

4 DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola atualmente se depara com novos desafios, entre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc.

Nessa direção, toda sociedade deve buscar a democratização das relações escolares porquê de acordo com Paro (1997) aquele que só executa deixa de ser sujeito, e todo ser humano é sujeito por natureza, portanto, ao ser excluído da elaboração, participando somente da execução daquilo que alguém elaborou e determinou, ele perde sua humanidade. Portanto, não basta ao indivíduo frequentar escolas, não lhe basta ter acesso a conceitos científicos para que seus processos internos de desenvolvimento sejam acionados, é necessário o acesso a uma situação de ensino adequada. Vygotsky alerta que

[...] quando fala em ensino, não se refere a qualquer ensino, mas àquele que se “adianta ao desenvolvimento”, ao “bom ensino”. Ao expor as diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, destaca: “[...] uma correta organização da

aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1998, p 115).

A garantia de efetivação do processo de aquisição de conhecimentos e conseqüentemente de desenvolvimento intelectual está atrelada a estrutura e organização da escola como: a proposta do projeto político pedagógico, currículo escolar e formação de professores comprometidos com essa proposta de educação.

Nesse sentido, foi o exercício da formação de professores que levou Vygotsky ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas, a exemplo da afasia. Na época, utilizou o termo defectologia (VYGOTSKY, 1997) para se referir ao estudo de crianças com algum tipo de deficiência, na época chamada de “defeito”, fosse física ou intelectual e questionou seu uso como determinante de capacidades e incapacidades do sujeito.

Em sua crítica a defectologia, Vygotsky denunciou que os conteúdos ensinados conduziam a miséria, e que a estrutura do trabalho era preparada de uma forma artificial por fazer uma ruptura do contato com o ambiente normal, adaptando artificialmente o mundo da criança ao defeito, assim a escola educava para anti-sociabilidade.

[...] Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKY, 1997, p.41).

Como alternativa metodológica e pedagógica o autor propõe a utilização de recursos técnico-metodológicos especiais que permitam a pessoa compensar sua limitação criando outras vias que garantam a sua inserção na vida produtiva em plena colaboração com os não deficientes.

Assim, coerente com o pensamento dialético, Vygotsky acentua na deficiência a tendência ao seu contrário, a potência. Percebe que a limitação traz consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, mas não como uma consequência mecânica direta. Esses são conceitos centrais nos estudos de Vygotsky acerca da educação de pessoas deficientes: a compensação e a supercompensação.

A compensação refere-se ao processo substitutivo que garante o desenvolvimento, ou seja, quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não

podem ser formadas, o indivíduo pode eleger outras que estejam íntegras. Isto lhe permite estar no mundo e com ele se relaciona.

Nesse sentido, essa teoria não se conforma com os limites biológicos, e sim com a superação destes, impulsionando para o estabelecimento de novos posicionamentos a respeito de velhas questões, como a de que deficiência seja fator de impedimento ao desenvolvimento. Essa concepção, de que a deficiência não é somente uma debilidade, mas também potencialidade resulta em uma importante referência a favor das possibilidades para os diversos profissionais em seus trabalhos junto à educação.

Vygotsky (1997) tinha como preocupação modificar a forma de compreensão da deficiência, libertando-a do viés biologizante e limitador. Embora reconhecesse a base orgânica da deficiência argumentava que a questão maior, consistia na forma como a cultura lidava com ela. Para ele, a aprendizagem da criança com deficiência intelectual está relacionada aos estímulos oferecidos pelo meio social. Na escola a relação com professores e colegas, vai permitir ao sujeito um maior desenvolvimento, mediado por instrumentos e signos que o ajudam a dinamizar sua aprendizagem.

A Educação Inclusiva, sob o ponto de vista curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modos diferentes, cabendo ao professor as estratégias diferenciadas favorecendo os estudantes com ou sem deficiência observando o princípio da equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Vygotsky acerca da gênese dos processos psicológicos superiores tipicamente humanos, abrange elementos e diretrizes essenciais à organização do currículo escolar e do processo de ensino e aprendizagem voltado ao desenvolvimento de modos complexos de pensamento, onde a construção do conhecimento científico/elaborado figura como elemento central.

A Teoria Histórico Cultural nos leva a pensar o conhecimento escolar como base para currículo do futuro considerando a diferenciação de conhecimento teórico e conhecimento cotidiano proposta por Young em seu artigo: Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. O currículo escolar tem um papel importante para o processo aprendizagem x desenvolvimento, na

medida em que a experiência pedagógica advindas da relação dialética circunscrita no mesmo pode possibilitar avanços no processo de aquisição das funções superiores.

Desse modo, o percurso das considerações aqui delineadas perpassa pela aproximação da Teoria Histórico Cultural as nuances da constituição do conhecimento escolar, que para Young é a base do currículo do futuro e culmina na proposta de adaptação curricular pautada na Teoria da Compensação em Vygotsky. Se considerarmos que toda a limitação pode gerar compensação, a escola deve ter um projeto pedagógico que provoque compensações oferecendo estratégias e recursos que não poderiam ser feitos sem esta mediação

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2017. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017

LOPES, A. C. MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. vol.42, n.147, p. 716-737. 2012,

MOREIRA,

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011

SACRISTÁN J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed.. Editora Autêntica. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escolhidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Durkheim, Vygotsky e o Currículo do Futuro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 53-80, novembro, 2002.

_____. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em revista**. 2017, n.45, p.265-290. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102>.

**GT 06 – FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: DAS CONCEPÇÕES VIGOSTSKIANAS
A BNCC**

**A APRENDIZAGEM POR MEIO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO
CONTEXTO DA BNCC NO CEI PRESBITERIANA CENTRAL RENOVADA DA CIDADE
DE ANÁPOLIS – GOIÁS**

Sarah Honório da Luz¹ - CEFOPE
Valéria Karla de Araújo² - CEFOPE

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente estudo tem como propósito analisar a aprendizagem com a utilização de interações e brincadeiras ocasionadas por meio das práticas pedagógicas do CEI Presbiteriana Central Renovada da cidade de Anápolis-GO. Trata-se de uma investigação *in loco* no qual se teve acesso a documentos elaborados pelo centro de educação. Considerou-se como problemática o que os marcos legais, que regem a Educação Infantil, afirmam a respeito de tais práticas e como podem promover e/ou potencializar o processo de aprendizagem das crianças no período da educação infantil, de modo que a cada ano a criança vai ampliando os saberes. Para a realização do estudo adotou-se pesquisa bibliográfica, descritiva e documental sobre as práticas realizadas. Conclui-se que a utilização de interações e brincadeiras, conforme diretrizes estabelecidas apontam para a melhoria contínua de proficiência das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Interações; Convivência.

INTRODUÇÃO

Utilizando o tema Educação Infantil (EI), pretendemos analisar a aprendizagem que é propiciada às crianças nestes espaços educacionais. A Educação Infantil vem se constituindo como um objeto de investigação mais sistemático passando por transformações significativas na busca

¹Coordenadora Pedagógica do CEI Presbiteriana Renovada Central em Anápolis – Goiás – E-mail: sarahluz@yahoo.com.br e membro da equipe de currículo do Centro de Formação de Profissionais em Educação de Anápolis – CEFOPE.

²Professora Alfabetizadora da Escola Municipal Manoel Gonçalves da Cruz em Anápolis – Goiás – E-mail: valeriakarlbio@gmail.com. e membro da equipe de currículo do Centro de Formação de Profissionais em Educação de Anápolis – CEFOPE.

pela garantia dos direitos da criança e uma educação de qualidade socialmente referenciada no Brasil.

A EI foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e por fim pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) no campo educacional. Nessa perspectiva o artigo 29 da LDB, reconhece a EI como primeira etapa da educação básica, tendo 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.

Nesse sentido a criança tem forma própria de se relacionar com o mundo físico e social o que a torna produtora de uma cultura específica. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010, p.12):

Criança: 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, 2010, p. 12).

Contudo, ainda são muito significativas as dificuldades que existem para a educação da criança pequena tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, em âmbito nacional, estadual e municipal.

Historicamente as concepções de infância, direitos das crianças e educação infantil foram modificando-se com o passar dos anos. Com as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade, foram implantando políticas públicas para a infância, de acordo com as esferas de atuação governamental, como assistência social, saúde e a educação.

Com base no exposto, o objetivo deste estudo é saber qual a importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil e como elas contribuem para a aquisição da aprendizagem para as crianças no espaço educacional.

A metodologia aplicada englobará um estudo bibliográfico, documental, descritivo. Fundamentado nos seguintes autores: Kuhlmann Jr (1998), Oliveira (1995), Vygotsky (2007), MEC (2017).

O presente estudo está dividido em três partes: Os marcos legais que embasam as novas diretrizes: Base Nacional Comum Curricular, Documentos Curriculares para Goiás e Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; O processo de Aprendizagem por Vygotsky; Relatos de experiências e as Considerações Finais.

1 OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM AS NOVAS DIRETRIZES: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, DOCUMENTOS CURRICULARES PARA GOIÁS E DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação na primeira infância vem sendo tratada como assunto prioritário. No Brasil, a Educação Infantil, isto é, o atendimento a crianças de zero a cinco anos em centros de educação infantil, é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996 (Brasil, 1996), a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Nascimento et.al. (2017), toda a evolução ocorrida nas últimas décadas, visando melhorias na Educação Infantil, contribuiu para definir uma política nacional que resguarda o direito das crianças e se preocupa também com a preparação de profissionais para essa atuação. Desse modo é possível compreender alguns aspectos da Educação Infantil.

Em 1994, o MEC definiu uma política nacional de Educação Infantil. A Secretaria de Educação Fundamental juntamente com Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), resolve publicar alguns documentos que serviram de referência para prática dos profissionais que atuavam nesse nível de educação, traçando objetivos e metodologias para serem aplicados nas creches e pré-escolas, com o intuito de viabilizar fundamentos mais concretos para a atuação docente nos espaços educacionais. (NASCIMENTO ET AL. 2017, p. 221).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), foi um fator importante para a Educação Infantil porque acionou os municípios no sentido de fazer acontecer a educação infantil, estabelecendo um prazo para que eles assumissem esta responsabilidade, Nascimento et al. (2017). E o Ministério da Educação e Cultura (MEC), se mobilizou para a elaboração das Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de acordo com Brasil, (1998, vol. 1 p. 20). O RCNEI (1998) vinha então estabelecer o que deveria ser ensinado.

Em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), foram criadas para colocar a criança no centro do processo e aprofundar o ensino para garantir que a criança teria seu direito de aprender garantido.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, também visou assegurar os direitos da infância, dando uma data limite para os municípios se adequarem para a oferta dessa modalidade de ensino, favorecendo às famílias que precisam.

A Lei nº 13.415/2017 altera a LDB para ampliar o atendimento às crianças em fase de Educação Infantil, permitindo que haja finalidades da educação que atendam esta área específica:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017, p.36).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, vem reforçar a concepção da criança como protagonista e institui os cinco Campos de Experiência e objetivos de aprendizagem baseados nos seis Direitos de Aprendizagem.

O Documento Curricular para Goiás (DCGO), foi elaborado coletivamente, com o objetivo de estudar a BNCC para construir os currículos goianos a partir dessa ação. Esse estudo ainda está em plena atividade, estendido agora para vários municípios goianos, visando uma unificação no estado que tenha como resultado a melhoria do ensino.

Com a BNCC aprovada, os trabalhos nos Estados e municípios se intensificaram ainda mais, sempre com o apoio do MEC. Nessa etapa o processo passa a ter foco na implementação dela e em todos os passos que devem ser seguidos para que ela chegue às salas de aula de forma efetiva. (GOIAS, 2018, p.7).

São grandes os desafios à vista, porque ainda falta muito para que o currículo da Educação Infantil para Anápolis Goiás esteja pronto, mas é importante ressaltar que o trabalho já está acontecendo e há práticas maravilhosas que estão em vigência e que vale a pena conferir.

2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR VYGOTSKY

Na concepção histórico-cultural por Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação social onde os sujeitos estabelecem trocas de experiências e ideias, novos conhecimentos.

A Educação Infantil está diretamente ligada ao desenvolvimento humano, uma vez que a criança se desenvolve com as interações. Desta forma, o ambiente em que ela está inserida atuará diretamente no seu desenvolvimento, bem como as pessoas com quem ela tem contato.

Oliveira (2009, p. 30) acredita que:

[...] aquisição de conhecimentos como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças as pressões do meio. Segundo ela, o desenvolvimento se constrói na e pela interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado. (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

O desenvolvimento vai acontecer nas relações entre as crianças com os adultos (sujeitos mais experientes) e com o meio.

A criança é um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas à ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (DCNEB, 2013, p. 86).

Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. Dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo. Habitualmente costuma-se avaliar a criança somente neste nível, ou seja, somente o que ela já é capaz de realizar.

O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Já o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. A Zona de Desenvolvimento Proximal seria o nível de desenvolvimento entre o que a criança já construiu e consegue fazer sozinha, e o que ela virá a desenvolver. Para Vygotsky (2007, p. 97): A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capaz.

Neste caso as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração, imitação. A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos chamamos de zona de

desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança fica utilizando um ‘apoio’ até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha.

Por isso Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” Vygotsky (1984, p. 98). O conceito de zona de desenvolvimento proximal é muito importante para pesquisar o desenvolvimento e o plano educacional infantil, porque este permite avaliar o desenvolvimento individual. Aqui é possível elaborar estratégias pedagógicas para que a criança possa evoluir no aprendizado. Esta é a zona cooperativa do conhecimento.

O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

O brincar é um mundo imaginário onde a criança pode realizar seus desejos. O ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento, sendo muito valorizadas na zona proximal, neste caso em especial as brincadeiras de ‘faz de conta’. Sendo estas atividades utilizadas, em geral, na Educação Infantil fase que as crianças aprendem a falar (após os três anos de idade), e são capazes de envolver-se numa situação imaginária.

Através do imaginário a criança estabelece regras do cotidiano real.

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brincar, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 1994, p. 83).

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A concepção de desenvolvimento por Vygotsky remete à ideia de que o sujeito é constituído em um ambiente histórico e cultural, por meio das interações com os mesmos. O Centro de Educação Infantil Presbiteriana Renovada Central segue a proposta de educação da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – Goiás, dentro do sócio interacionista, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e a nova proposta da BNCC. O planejamento semanal é realizado com temas geradores dentro de uma sequência didática que proporciona uma aprendizagem significativa:

Tendo em comum o eixo norteador as interações e brincadeiras. Nesse sentido a aprendizagem acontece por meio da rotina e das atividades aplicadas com intencionalidade com o uso do concreto, proporcionando as experiências, a convivência, as brincadeiras, o conhecer-se, explorando e participando por meio das interações com os sujeitos e com o objeto de conhecimento. A criança é um sujeito histórico e de direitos que se desenvolvem nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (DCNEB, 2013, p. 86).

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens, rodas de conversa e momentos de fala são imprescindíveis para que as crianças tenham esse direito garantido.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Os momentos de banho, alimentação e troca de fraldas também são ricos para essa aprendizagem: ao se sentir cuidado e ao aprendendo a cuidar de si, a criança desperta a consciência sobre seu corpo.

A interação é o elemento crucial no processo de aprendizagem. Daí as situações pedagógicas constituírem-se por meio das trocas simbólicas, ou de significados, entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento. Além das interações entre adultos e crianças, as interações que as crianças estabelecem entre si oferecem ricas oportunidades de aprendizagem por causa da proximidade, mas não da igualdade, de competências entre crianças de idades próximas e pela possibilidade de cada uma delas identificar-se com os parceiros: outros bebês ou crianças maiores. (OLIVEIRA, 2012, p. 111).

Figura 1: Tecnologia no dia-a-dia da Criança



Fonte: Dados da Pesquisa

Além da interação com adultos, a interação com outras crianças é muito rica em possibilidades de aprendizagem, proporcionando à criança vivências que permitem se identificar com as outras crianças. Um exemplo disso poderia ser dado quando uma criança menor, que ainda não tem conceitos formados sobre as brincadeiras de roda, entra em contato com crianças maiores, que já tem esse conceito formado.

Figura 2: Conviver e aprender



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 3: Parcerias e Ações



Fonte: Dados da Pesquisa

A criança vivência essa situação com as outras crianças e, internaliza em sua mente, assim em um determinado momento ela irá imitar o que presenciou. Desta forma a criança aprende tudo, sendo coisas boas ou ruins, pois ainda não tem capacidade de discernir o certo e o errado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com este estudo que as interações e brincadeiras são muito importantes para a aprendizagem das crianças nesta fase de Educação Infantil. Os documentos atuais afirmam em uníssono que a criança deve ser respeitada como criança, e aprender brincando, faz parte do processo, devendo ser estimulado por pais e professores.

Todos os documentos da educação infantil analisados, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam que a aprendizagem ocorre por meio das interações e brincadeiras, garantindo os direitos já estabelecidos.

A BNCC instituiu os eixos estruturantes da educação infantil, onde devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis direitos de Aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. (BRASIL, 2017, p.25).

A ludicidade das brincadeiras pode levar a descoberta de novos conhecimentos e experiências. A criança deve sentir-se desafiada com tudo que lhe é proposto, proporcionando o prazer e a descoberta de uma forma prazerosa elaborando e organizando novos conceitos e conhecimentos. Há uma discussão a nível nacional sobre a elaboração e implementação da BNCC, sendo que existem autores que convergem e divergem a cerca dos pontos positivos e negativos desde a sua elaboração e implementação.

Nesse estudo especificou-se o eixo interações e brincadeiras como aspecto, relevante indissociável a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil sendo aplicadas nos Centros de Educação Infantil de Anápolis – Goiás.

Evidenciamos por meio de registros fotográficos, as práticas realizadas por meio da rotina e atividades pedagógicas, aplicadas pelas professoras e equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, momentos que evidenciamos desenvolvimento da aprendizagem, utilizando brincadeiras e jogos, numa constante vivência e experimentações que proporcionam uma aprendizagem significativa por meio da mediação do professor, utilizando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**, Maria Teresa de Assunção Freitas, 192 págs., Ed. Papirus, tel. (19) 3272-4500 (edição esgotada).

GOIÁS, **Documento Curricular para Goiás-DCGO**- Educação Infantil. Vol. 1, 2018.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. 2016. Disponível em: Acesso em 20/04/2016. OLIVEIRA.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do, (org). A Educação Infantil no Contexto da Legislação Brasileira: Reflexões e Repercussões Atuais. **EDUCERE – XII Congresso de Educação**. Curitiba, Paraná, Brasil. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes, (org). **Creches: Crianças Faz de conta e Cia**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de, (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012

PANTONI, Rosa Virgínia. Educação de crianças em creches. **Salto para o futuro:** educação de crianças em creches. Ano XIX-no15; outubro de 2009.

REGO, Cristina Tereza. **VYGOTSKY**. Petrópoles: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.