



## Desafios para a educação da criança no Brasil: desenvolvimento *omnilateral*

*Mariane dos Santos Gomes*

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Campus Marília, Brasil

*Vandêi Pinto da Silva*

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Campus Marília, Brasil

Apoio e financiamento: CAPES

### RESUMO

O estudo, baseado em pesquisa bibliográfica e documental, objetiva refletir acerca dos desafios postos à Educação Infantil no cenário educacional brasileiro contemporâneo. O problema central consiste na institucionalização precoce de crianças em escolas projetadas para a assistência e cuidado e fundamentadas em concepções anacrônicas de infância e de formação, contrariando prescrições da legislação educacional que avançam na consideração das crianças como sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. As análises e proposições estão referenciadas no conceito marxista de formação *omnilateral*, que preconiza a articulação das dimensões intelectual, corporal e tecnológica e na Teoria Histórico-Cultural de matriz vigotskyana, com vistas a assegurar uma Educação Infantil voltada ao pleno desenvolvimento e humanização da criança, concebendo-a como ser histórico e social em constante desenvolvimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Formação Integral. Teoria Histórico-Cultural.

### CHALLENGES FOR THE CHILD’S EDUCATION IN BRAZIL: OMNILATERAL DEVELOPMENT

### ABSTRACT

The study, based on bibliographical and documentary research, aims to reflect on the challenges posed to early childhood education in the contemporary Brazilian educational scene. The central problem is the early institutionalization of children in schools designed for assistance and care and based on anachronistic conceptions of childhood and training, contrary to prescriptions of educational legislation that advance in the consideration of children as subjects in the teaching and learning processes. The analyzes and propositions are referenced in the Marxist concept of omnilateral formation, which advocates the articulation of the intellectual, corporal and technological dimensions and in the Historical-Cultural Theory of the Vigotskyana matrix, with a view to ensuring a child education aimed at the full development and humanization of the child, conceiving it as a historical and social being in constant development.

**KEYWORDS:** Childhood Education. Integral Education. Historical-Cultural Theory.

## DESAFIOS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS CHICOS EN EL BRASIL: DESARROLLO OMNILATERAL

### RESUMEN

El estudio, basado en la investigación bibliográfica y documental, objetiva reflexionar acerca de los desafíos planteados a la educación infantil en el escenario educativo brasileño contemporáneo. El problema central consiste en la institucionalización precoz de niños en escuelas proyectadas para la asistencia y cuidado y fundamentadas en concepciones anacrónicas de infancia y de formación, contrariando prescripciones de la legislación educativa que avanzan en la consideración de los niños como sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los análisis y proposiciones están referenciadas en el concepto marxista de formación omnilateral, que preconiza la articulación de las dimensiones intelectual, corporal y tecnológica y en la Teoría Histórico-Cultural de matriz vigotskyana, con miras a asegurar una educación infantil orientada al pleno desarrollo y humanización del niño, concebida como un ser histórico y social en constante desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Infantil. Formación Integral. Teoría Histórico-Cultural.

### 1 INTRODUÇÃO

No presente texto, temos como objeto o desenvolvimento *omnilateral* e os desafios para a educação da criança no Brasil que transitam entre institucionalização precoce para assistência e cuidado, e os avanços a respeito do desenvolvimento infantil. Referenciados no materialismo histórico e dialético, a metodologia utilizada é o estudo bibliográfico e a análise documental. Enfocamos, a partir de uma abordagem qualitativa, a trajetória política e educacional sofrida com as concepções de criança e infância tomando alguns dos principais documentos oficiais que balizaram a educação de crianças no contexto brasileiro. A trajetória histórica da criança no contexto educacional cria possibilidades de reflexões sobre as concepções de infância e criança no decorrer histórico para, assim, analisar o processo de formação humana, visando o desenvolvimento *omnilateral* (MARX e ENGELS, 2006), base às nossas reflexões, que tendem ao desenvolvimento do sujeito histórico, social e cultural.

Ao considerar a aprendizagem parte indispensável do processo de formação humana torna-se necessário compreender as crianças, assim como as particularidades próprias de cada momento do desenvolvimento infantil que evidenciam desde a comunicação aos jogos e brincadeiras (ELKONIN, 1998), etapas que foram construídas histórico e socialmente e consideradas essenciais para o desenvolvimento.

Enfatizamos que a criança tem características individuais que se apresentam pelas diversas vivências tanto familiares quanto sociais, tais especificidades precisam ser reconhecidas nas crianças, para que no processo do desenvolvimento agreguem sentido em suas

ações. A visão da criança como um ser capaz e com necessidades educacionais advém de transformações significativas no campo da Educação Infantil, o que trouxe a aquisição de uma nova identidade para as crianças que antes eram consideradas incapazes e dispunham de um ambiente com atividades meramente assistencialistas.

As reflexões e análises quanto aos desafios para se pensar uma educação que vise a formação humana parte do pressuposto, segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010), de que a teoria histórico-cultural é o ponto de partida para se pensar o processo de humanização e que a origem epistemológica desta teoria se encontra no materialismo histórico-dialético, que toma por base as obras de Marx. Na perspectiva do materialismo histórico, o homem se torna humano por meio do acúmulo histórico da sociedade, da apropriação da cultura e relação entre o individual e o social, para o desenvolvimento sócio-histórico, mas há que se enfatizar também a dimensão dialética desse processo constitutivo do ser humano, por meio do qual os sujeitos atuam de maneira criativa e transformadora nos processos de constituição histórico-social e de sua própria subjetividade.

Nota-se que as considerações da criança como um ser capaz e com necessidades educacionais foram se dando de maneira gradativa até chegarmos às concepções acerca da Educação Infantil, de como o sistema educacional compreende essa modalidade de ensino, e como a perspectiva de ser humano interage diretamente com as concepções de criança que decorrem dos momentos históricos.

Ao compreender que a criança é um ser social capaz e que obtivemos acúmulo histórico que levaram às atuais concepções de educação, procuramos explicitar as concepções de infância e educação integral baseado na concepção de educação *omnilateral*, destacando, inicialmente, as condições históricas e sociais vividas pelas famílias e as concepções de infância que vão sendo gestadas. Em seguida, longe de ser um texto acabado, destina-se destacar algumas das contribuições da Teoria Histórico-Cultural como referencial importante, pois em nossa perspectiva não se pode dissociar as relações de infância e formação integral da visão de criança como um ser social e capaz de se desenvolver por meio de um ensino intencional.

## **2 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

O ato de compreender as necessidades e anseios da criança foi se dando, no Brasil, de maneira gradativa, rodeada de avanços e retrocessos que interagem diretamente com as concepções em torno da criança em determinados momentos históricos. O início das instituições de Infância no Brasil esteve marcado pelo atendimento e auxílio às crianças abandonadas, e principalmente às crianças cujas mães trabalhadoras passaram a se ausentar em

consequência da Revolução Industrial. Pode-se considerar que esse momento histórico marca uma fase estritamente assistencialista da educação, que visava o cuidar da criança em consequência da saída das mães às jornadas de trabalho.

Segundo Andrade (2010) a intensificação da vida urbana e industrial foi o que desenvolveu as instituições voltadas às crianças, mudando a vida de um contingente de pessoas, afirmando ainda, que desde o início dessas instituições é revelado um caráter ideológico educacional pautado em um projeto de educação para a submissão. Andrade (2010) afirma que o ideário da época não tinha uma visão precisamente voltada à criança, e sim para a liberação da mulher para o trabalho. Tal afirmação se torna necessária para compreendermos que raízes assistencialistas da educação de séculos passados ainda se fazem presentes na Educação Infantil atualmente, mesmo sofrendo mudanças significativas.

As transformações sociais decorrentes do advento da indústria e do comércio impulsionaram acontecimentos marcantes da história educacional. Segundo Bujes (2002) as instituições escolares passam a ter propósitos bem definidos dentro da sociedade. Assim, o surgimento das escolas infantis vinha com um conjunto de ideias sobre o que constituía a natureza infantil e traçava um “destino social das crianças”.

[...] de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social (BUJES, 2001, p.15).

As discussões em torno da Educação Infantil no país, que visam às crianças como sujeito de direitos, podem ser consideradas recentes e se deram gradativamente no decorrer histórico. Encontra-se relatos de um acirramento com as discussões sobre Educação Infantil com a Constituição de 1988, quando a oferta de creches e pré-escola, prevendo o atendimento escolar entre os primeiros meses de vida e seis anos de idade, passa a ser um dever do Estado e direito da criança do ponto de vista legal. De acordo com Kuhlmann Jr (2000), somente a quarta última parte dos anos de 1900 trouxe intensas transformações referentes à Educação Infantil brasileira. Após a superação dos mecanismos de repressão às garantias dos sujeitos, causadas pelo regime militar, tem início “[...] esta nova fase, que terá seu marco de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996” (KUHLMANN JR, 2000, p. 6).

As mudanças em relação à educação de crianças e, posteriormente, à Educação Infantil, caminham com as modificações das concepções de criança: ora concebidas como seres

desprovidos das capacidades de falar (*in-fante*, sem fala), pensar, escolher e sentir, ora consideradas como sujeitos integrais e criativos, capazes de falar, pensar, escolher e sentir, capazes de expressar sua subjetividade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) traz importantes determinações para a Educação, e afirma pela primeira vez na história do Brasil, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, marco importante a porvires encaminhamentos.

Nesse aspecto a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) coloca a Educação Infantil com finalidade de desenvolver a criança de maneira integral, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) prevê soluções educativas para a superação assistencialista das creches e passa a considerar as crianças com a “natureza singular que sentem e pensam o mundo” (BRASIL, 1998, vol.1, p.21) considerando a diversidade própria de cada criança ao enxergar o ambiente ao seu redor, as relações sociais, o mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) apresenta avanços quanto à educação de criança ao evidenciar a necessidade do brincar, dos jogos e da corporeidade para o desenvolvimento humano desde a Educação Infantil. O viés de compreender que a criança necessita de trabalho pedagógico específico nas diversas áreas do conhecimento, acompanha o caráter normativo que valoriza a “formação cidadã e exercício da cidadania” desde a Educação Infantil, além disso, a reflexão de alguns pontos do documento abre possibilidades para abordar o envolvimento de propostas que apontam a reafirmação da educação para o mundo do trabalho que o capitalismo oferece e que visa, acima de tudo, o desenvolvimento econômico do país.

[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, vol.1, p.7).

São vários os avanços ao considerar as crianças em suas singularidades e subjetividades, pontos norteadores para propostas que visam à humanização e o desenvolvimento das crianças de maneira integral. Considerar esses aspectos não significa estar desatentos às manobras utilizadas pelos governos para implementar suas intencionalidades, também presentes nos documentos legais, voltadas a um tipo de desenvolvimento produtivo do país que amplia as desigualdades. Os documentos legais estão permeados de ambiguidades e, por eles mesmos, não há a garantia de alcance dos objetivos proclamados. Em vários sistemas educacionais de educação infantil observou-se uma implementação legal que desconsiderou o pleno

desenvolvimento da criança, secundarizando o potencial transformador dos documentos e implementando em seus sistemas práticas incoerentes com tais princípios.

Note-se que o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante um ensino ministrado nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, manifestação do pensamento, arte e saber, gozando de liberdade de aprender, assim como garantia de padrão de qualidade, mas, é possível perceber que há uma grande distinção entre escolas periféricas e escolas mais centralizadas. Nesse sentido, a crítica marxista se faz necessária, pois cria possibilidades para refletir a educação no âmbito das relações socioeconômicas. Com a Teoria Histórico-Cultural a subjetividade humana pode ser enfatizada e formuladas outras intencionalidades nas práticas educativas.

### **3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A *OMNILATERALIDADE***

O desenvolvimento integral que aqui objetivamos tem como base a concepção de *omnilateralidade* que frui dos princípios de Educação de Marx e Engels (2006) a qual nos permite conceber uma Educação Infantil referenciada na formação *omnilateral*, capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança ao articular o desenvolvimento das dimensões intelectual, tecnológica e corporal, o que nos dá possibilidades de pensar uma educação escolar que não vise metas assistencialistas, e sim, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, busque a aproximação da escola às relações singulares de cada sociedade, sendo as relações socioeconômicas consideradas fundamentais para além do educacional, buscando diminuir as diferenças sociais, objetivando uma educação que contemple o homem, e em um primeiro momento a criança, em sua totalidade.

Observa-se, contrariamente à *omnilateralidade*, a unilateralidade, com o comprometimento das escolas num tipo de formação *intelectual* do aluno, que visa competências isoladas para o melhor rendimento escolar, altos resultados em provas que direcionam aos indicadores de qualidade de ensino básico no Brasil. A necessidade de bons rendimentos escolares passa a ser motivo de uma preparação cada vez mais precoce das disciplinas escolares que visam o desenvolvimento intelectual para a obtenção de resultados, deixando em segundo ou até mesmo em plano nenhum o desenvolvimento dos diferentes tipos de linguagem e das dimensões tecnológicas e corporais.

Silva e Corrêa (2015) colaboram para a compreensão dos escritos de Marx e Engels ao refletirem sobre como relacionarmos uma educação pensando, na atualidade, as dimensões apresentadas pelos autores e apontam que ao pensar uma educação intelectual é necessário formar para o “[...] domínio de todas as subdivisões do conhecimento. A educação corporal

procura o desenvolvimento físico e da percepção do sujeito. Enfim, a educação tecnológica que busca a formação através do conhecimento científico dos processos de produção” (SILVA; CORRÊA, 2015, p.8). E ainda completam considerando que a educação *omnilateral* não visa à formação técnica que visa proporcionar meios para que o aluno se torne um trabalhador meramente adaptado, mas que vai além e projeta as intenções na formação humana em todos os sentidos para realizar uma educação emancipadora.

Para Marx e Engels (2004, p.94) “um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola”, o que minimiza a totalidade e, assim, dispensa o real sentido de uma formação integral, que vise às competências intelectuais e ainda sim as relações corporais e sensíveis, que considere, no caso da Educação Infantil, a criança como um ser capaz de tomar decisões e de realizar diálogos para contemplar todas as dimensões da educação, e passa a ser um instrumento de dominação e de lucro, a escola produtiva para o governo.

Aspirar uma educação tendente aos princípios da *omnilateralidade* significa quebrar com as barreiras do fazer mecânico e instrumentalizado, que visa àquilo que será precipitadamente utilizado, e passar a compreender as necessidades das crianças como seres humanos, a diversificação de assuntos e o aprender com o outro, o que interrompe a imagem de Educação Infantil voltada a objetivos pré-estabelecidos que não a humanização e a educação para as dimensões intelectuais, corporais e tecnológicas de nossas crianças, além de quebrar com um caráter prioritário do assistencialismo e cuidado.

Por um lado, há as necessidades de ordem biológica, como alimentar-se, abrigar-se, reproduzir-se, ou seja, que compartilhamos com os animais e, por outro, aquelas que foram criadas no decorrer da história, a medida que o homem passa a dominar o processo de satisfação das necessidades imediatas. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 17).

É necessário considerar que o cuidar tem parte fundamental na vida humana, e foi imprescindível em determinado momento histórico, principalmente com a saída das mulheres às fabricas e a necessidade de um lugar que promovesse assistência e cuidado a essas crianças até o regresso de suas mães, mas, objetivamos aqui compreender a necessidade da superação dessa educação voltada apenas às dimensões do cuidar ou como ainda se percebe, a uma preparação para o bom rendimento escolar no ensino básico, e assim, para pensarmos e projetarmos uma educação voltada à formação humana integral.

O processo histórico e a apropriação histórica e crítica dos conhecimentos devem estar presentes na educação, pois a partir desses pressupostos é possível uma educação e atividades que de fato se configurem como genuinamente emancipadoras nos seus processos de ensino e desenvolvimento humano. Dessa maneira, pensar uma sociedade preocupada com as classes

populares e uma educação voltada à *omnilateralidade*, se faz necessário para almejar uma educação por meio da qual:

[...] cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar a tarde, pastorear a noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico (MARX; ENGELS, 2006, p.25).

Podemos partir de que para ‘aperfeiçoar-se’ é necessário que já se tenha ao menos conhecido determinado campo de atuação, aprimora-se ou aperfeiçoa-se algo que já é conhecido. Desta maneira, podemos colocar que mesmo que não se escolha ser exclusivamente um caçador, ou qualquer outra função historicamente construída, precisamos de ferramentas necessárias para o desenvolvimento cultural amplo das atividades humanas construídas socialmente.

Vejamos a escola como um dos primeiros passos para o convívio social da criança, onde deve ser um mundo de descobertas diárias. Na Teoria Histórico-Cultural não é possível dissociar desenvolvimento de fatores sociais, históricos e culturais, pois são eles capazes de trazer significado e sentido a toda e qualquer atividade realizada. De acordo com Pasqualini (2009) essa corrente pedagógica é marcada pela defesa da socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da produção de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente. Quando pensamos em práticas educativas precisamos considerar que:

À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxista, o educador, o professor se defronta com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente com um aluno empírico. Isso significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade humana em que vive e em que se dá o processo de sua educação (SAVIANI, 2016, p.96).

As contribuições de Vygotsky (1996) e seus seguidores são essenciais por evidenciar o processo de apropriação de cultura no tornar-se humano, no contato consigo, com o outro e com o mundo, considerando as subjetividades individuais e as relações sociais. Considera o trabalho pedagógico intencional e a sua influência no movimento e mobilização para as capacidades mentais com possibilidades motivadoras de aprendizagem nos vários seguimentos educacionais.

Segundo Pasqualini (2009), as contribuições de Leontiev e Elkonin são importantes, pois “as proposições de Vygotsky sobre a periodização do desenvolvimento tem caráter declaradamente inacabado. Devido a sua morte prematura, não foi possível ao autor concluir

sua teoria do desenvolvimento psíquico” (idem, p.38), o que fez com que esses dois teóricos seguissem a linha de pensamento iniciada por Vygotsky.

Leontiev e Elkonin, seguindo a linha sóciohistórica ou histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo. Segundo eles cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social (FACCI, 2004, p. 64).

De acordo com Pasqualini (2009), Elkonin (1987) avança nas investigações e apresenta uma caracterização mais detalhada das épocas e períodos do desenvolvimento infantil, que vai desde o nascimento até a juventude.

Segundo seu esquema de periodização, temos a época da *primeira infância*, constituída pelo período da *comunicação emocional direta* com os adultos, seguido da *atividade objetual manipulatória*; a época da *infância* caracterizada pelo *jogo de papéis* (na idade pré-escolar) e pela *atividade de estudo* (na idade escolar) e a *adolescência*, constituída pelo período da *comunicação íntima pessoal*, seguida pela *atividade profissional e de estudo* (ELKONIN, 1987, p.122 *apud* PASQUALINI, 2009, p. 38).

Na teoria vygotskiana, temos o que é denominado *Zona de desenvolvimento Proximal*. O seu conceito está relacionado às capacidades do aluno, ao que o aluno é capaz de desenvolver mediante a ajuda de outrem. O que é real para o aluno denomina-se *Zona de Desenvolvimento Real* e integra todas as estruturas mentais que já estão completamente desenvolvidas na criança, o que já foi adquirido por ela. O conceito tem contribuições educacionais por nos guiar a uma compreensão adequada da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal se faz importante, pois nos mostra a distância, entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha, com aquilo que pode ser realizado mediante a ajuda de um adulto, colega e/ou professor. Para Vigotski (1998, p.113),

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Assim, o nível de desenvolvimento proximal ou potencial está relacionado ao que a criança ainda não pode realizar sozinha, mas que com a ajuda do outro mais experiente ela poderá ser capaz. Coloca em evidência caminhos para que aconteçam, por meio das colaborações, situações de diálogo, troca de experiências, interação e imitação, condições

favoráveis ao processo de desenvolvimento do aluno sem desconsiderar as suas capacidades, o outro e o meio em que o aluno está inserido.

Ter intencionalidade nas ações significa, também, considerar as fases do desenvolvimento, não como etapas ou estágios naturais universais, válidos para toda criança, em qualquer contexto, mas assumir o desafio de “pensar as fases do desenvolvimento em uma perspectiva histórica e dialética” (PASQUALINI, 2009, p. 34). Considerar as especificidades e subjetividades é compreender que o desenvolvimento caminha juntamente com as diferentes sociedades, culturas e momentos históricos, o que faz com que as fases do desenvolvimento sejam distintas. O que é desenvolvido em uma criança, não é necessariamente desenvolvido em outra. De acordo com Bauru (2016, p.102) "a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado."

O contato com a Teoria Histórico-Cultural pode nos fazer atentar às relações com o outro, seja esse um amigo mais experiente, professor, meio social ou ambiente. Percebemos a importância de despertar o interesse da criança, para que ela possa sentir a necessidade de aprender.

Segundo Mello (2014), se faz necessário discutir o processo de ensinar e aprender, os conceitos de criança e infância para a transformação da educação visando que o objetivo maior da educação passe a ser a formação da personalidade e da inteligência das crianças.

[...] daí decorrente da educação como processo de humanização transformar também nossa concepção do que se pode e deve propor às crianças na escola: em lugar do conteúdo fragmentado, reduzido à formas entendidas como mais simples e, portanto, fáceis sob operações em que o professor tem o protagonismo na atividade, passamos a desafiar as crianças e os alunos a participar da gestão das atividades e a um protagonismo compartilhado onde a criança e o aluno acompanham e são cientes de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Muda, pois, o lugar ocupado pela criança e pelo aluno superando a relação fabril ainda intensamente presente em nossas escolas, onde o professor pensa os processos e as crianças executam o planejado externamente a elas: a repetida divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual que marca as formas do trabalho que desumaniza os seres humanos (MÉSZÁROS, 2005 *apud* MELLO, 2014, p.177).

Acaba por ficar evidente que na lógica do capital, o fator fundamental é a produção e reprodução, o que acaba por não sobrar espaço para a emancipação humana. O foco se encontra em “V - formação para o trabalho e para a cidadania e VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB” (BRASIL, 2014). Nesta perspectiva podemos evidenciar o texto *Formação interdisciplinar e integração social na contemporaneidade*<sup>1</sup> (SILVA; SILVA; CASTRO, 2015, tradução nossa)

---

<sup>1</sup> *Interdisciplinary Formation and Social Integration in Present-Day*

que apresenta as necessidades do aluno ter uma educação *omnilateral*, mas que nas condições da contemporaneidade a formação do ser de maneira integral se apresenta com dificuldades na realidade escolar com os vários métodos avaliativos e como os professores podem se ver impotentes e sem saída na escolha dos métodos pedagógicos. Mais uma vez visando a diretriz que visa o estabelecimento de metas para justificar os gastos com a educação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da identificação e análise dos principais aspectos da problemática que envolve Educação Infantil, os desafios de sua trajetória educacional quanto às leis que balizaram a educação no decorrer histórico, concepções filosóficas sobre o pensar em uma educação voltada à *omnilateralidade* e às contribuições da Teoria Histórico-Cultural que visa uma educação humanizadora.

Sustentamos que o princípio da educação integral do ser humano tem importância fundamental na educação de crianças, aqui consideradas em sua individualidade e subjetividades, uma construção histórica que permeia lutas, conquistas, retrocessos e intencionalidades políticas. Fundamentamos nossas reflexões nas teorias de Marx e Engels (2004) quanto às concepções de educação *omnilateral* que objetivamos em nossas pesquisas e em Vygotsky (1996) e seus colaboradores que trazem pressupostos que motivam acerca do trabalho pedagógico intencional, capaz de criar envolvimento e mobilização para as capacidades mentais, com possibilidades motivadoras de aprendizagem e pleno desenvolvimento humano. Tais pressupostos orientam também o planejamento pedagógico nos vários seguimentos educacionais para a aquisição de conhecimentos que precisam e devem ser oferecidos na educação infantil, além de uma perspectiva histórica do ensino e das leis que balizaram a fomentação desta prática na Educação Infantil no Brasil, ressaltando o final do século XIX, até os dias atuais.

Observamos por meio desta pesquisa, que ainda há grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter um ensino efetivo na formação *omnilateral* nas escolas de educação básica. Pudemos destacar, a partir dessas reflexões e sob um contemplar histórico, que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998 para atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), foi um documento que serviu efetivamente, de orientação metodológica para o ensino na Educação Infantil, momento em que foi visada uma educação integral aos alunos. Também podemos observar as mudanças que houve ao considerar a criança um ser subjetivo e capaz de realizar suas atividades.

O contexto brasileiro da Educação Infantil demonstra lutas, inquietações, conquistas e até mesmo retrocessos que nos leva a compreender o acúmulo e o caminhar histórico que esses momentos apresentam, além do que ainda precisamos avançar na história presente. Como vimos, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) traz por um lado a Educação Infantil visando à superação do assistencialismo e propondo uma educação para o desenvolvimento da criança de maneira integral, e por outro lado, o mesmo documento apresenta indícios de que a formação da criança também fica submissa a não neutralidade dos documentos, à colocação de preceitos e intencionalidades políticas que ainda sim visam à formação para o trabalho unilateralmente e que acabam retrocedendo ao que foi constatado no início da educação para crianças por Bujes (2002) sobre o “destino social da criança” e as metas de constatar o desenvolvimento dos alunos, deixando a formação humana integral em segundo plano.

Nesta pesquisa, chegou-se à conclusão de que a Educação Infantil se faz importante desde a necessidade de uma formação integral, visão de criança e infância que propiciem uma formação mais humanizada que considere a criança um ser capaz, assim como é necessário nos atentarmos às manobras do governo que visa metas e que acabam por burlar a educação integral do ser humano. Cumpre voltar nossos olhares à Teoria Histórico-Cultural que em meio às lutas e intencionalidades traz possibilidades ao pensar o aluno no contexto escolar com a intencionalidade da humanização, sem desconsiderar as necessidades de cada fase do desenvolvimento e as necessidades da criança.

Novas possibilidades são essenciais para repensar a trajetória histórica, e nos fazer mais sensíveis à mudança e, no caso desta pesquisa, atentos às relações do que consideramos uma boa qualidade aos alunos de educação infantil. Também, tais possibilidades são essenciais para repensarmos questões que podem intervir na ação pedagógica com a finalidade de que o principal objetivo da educação seja formar seres humanos integrais, emancipados e plenamente desenvolvidos, mesmo sabendo que pensar essas relações significa não só pensar teorias educacionais ou a história da educação e sim compreender a educação como um todo e refletir sobre a sociedade capitalista que vivemos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIYD, Carmem Maria, KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BAURU (Cidade). *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* [recurso eletrônico] / Orgs.: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista brasileira de educação*, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

MELLO, Suely Amaral. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, Stela, BARBOSA, Maria Valéria, MENDONÇA, Sueli. *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30217>>. Acesso em: 17 Mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

RIGON, Jose Rigon; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma educação da melhor qualidade*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico- crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2016.

SILVA, Vandei Pinto da; CORRÊA, Patrícia A. Conhecimentos e experiências dos estudantes e a filosofia da Práxis no ensino médio: perspectivas. In: 14ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 2015, Marília. *Anais...* Marília, UNESP, 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/conhecimentos-e-experiencias-dos-estudantes.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2018.

SILVA, Vandei Pinto da; SILVA, Joice Ribeiro Machado da; CASTRO, Rosane Michelli de. Interdisciplinary Formation and Social Integration in Present-Day. *Creative Education*, vol.6, nº.17, October/ 2015.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. *Obras escogidas*, tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

## **SOBRE OS AUTORES**

Mariane dos Santos Gomes é Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Membro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Projeto Interdisciplinar EJA- Educação de Jovens e Adultos. Integrante do Grupo de Pesquisa GP FORME - Formação do Educador.

E-mail: [mariane.dsg@gmail.com](mailto:mariane.dsg@gmail.com)

Vandei Pinto da Silva é Doutor e Mestre em Educação pela UNESP, graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Salesiana. Desenvolve estágio de Pós-doutorado no PPGE da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

E-mail: [vandei.pinto@unesp.br](mailto:vandei.pinto@unesp.br)

*Recebido em 08 de julho de 2018  
Aprovado em 07 de dezembro de 2018*