

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

Laís Maria de Oliveira

Educar por inteiro: o que podemos entender por “desenvolvimento integral” das crianças na
Educação Infantil nos documentos brasileiros atuais?

Sorocaba

2024

Laís Maria de Oliveira

Educar por inteiro: o que podemos entender por “desenvolvimento integral” das crianças na Educação Infantil nos documentos brasileiros atuais?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos.

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Andréia Regina de Oliveira Camargo.

Sorocaba

2024

Oliveira, Laís Maria de

Educar por inteiro: o que podemos entender por "desenvolvimento integral" das crianças na Educação Infantil nos documentos brasileiros atuais? / Laís Maria de Oliveira -- 2024.
60f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Maria Walburga dos Santos
Banca Examinadora: Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Desenvolvimento integral. I. Oliveira, Laís Maria de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 3/2024/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

LAÍS MARIA DE OLIVEIRA

EDUCAR POR INTEIRO: O QUE PODEMOS ENTENDER POR "DESENVOLVIMENTO INTEGRAL" DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS BRASILEIROS ATUAIS?

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 6 de fevereiro de 2024

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. ^a Dr. ^a Maria Walburga dos Santos
Membro da Banca 1	Prof. ^a Dr. ^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 2	Prof. ^a Dr. ^a Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 11/02/2024, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 15/02/2024, às 05:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1331482** e o código CRC **EB98A5EA**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.001382/2024-11

SEI nº 1331482

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

DocuSigned by:

Prof.^a Dr.^a Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

F11B7B72546248F...

Prof.^a Dr.^a Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

A todas as crianças que, sem saber para onde vão, se lançam com confiança nos braços daqueles que a ajudarão a entender o mundo.

AGRADECIMENTO

Como as rosas que, antes de exibir pigmentadas pétalas, eram pequenos botões, lembro, agora, dos que fizeram parte de minha vida, e, de forma direta ou indireta, completam um pedacinho do que hoje sou.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, porque, em tudo, me sustentou, sem nunca se esquecer de mim. Aos grandes amigos, que me ajudaram de diversas maneiras e me inspiram com a vida que tiveram, embora já estejam longe, como os meus avós.

Ao meu pai, que, com seu jeitinho, cuidou de mim, me ensinou a olhar a natureza por seu grande gosto pela terra e pelas plantas, me levou a pensar na vida e refletir sobre ela.

À minha mãe, pelas noites mal dormidas, dedicadas ao meu cuidado, por toda alegria que me proporcionou incentivando minhas brincadeiras, por ouvir minhas reflexões, pela atenção e a força que teve nas dificuldades, para oferecer o melhor que podia.

Às minhas duas irmãs, Andressa e Beatriz, que foram minhas cúmplices nas alegrias da vida, nas brincadeiras, experiências, e, às vezes, a causa de conflitos, mas me ensinaram - e ensinam - e me deixaram ensinar. Muito do que vivi teve a companhia delas.

Às minhas amigas, do Ensino Médio para a vida, Vanessa, Rebeca e Jaíne.

À todas as crianças que me receberam como estagiária ou auxiliar de educação, que me confiaram as suas lágrimas, o seu cansaço, seu sono, os acontecimentos de suas vidas, os seus problemas de criança, o seu olhar para o mundo, as suas brincadeiras, seus carinhos, e, nisso tudo, me entregaram um pouco do seu desenvolvimento.

Às professoras que, sempre muito receptivas, me acolheram nas suas salas para a realização dos estágios, oferecendo-me oportunidades de muito aprendizado, de carinho, de observar as crianças e interagir com elas. Uma tornou-se grande amiga, e todas motivo de inspiração para pensar a Educação, as práticas e o contato com as crianças.

À Kauane, a Karen, a Laura, Leticia e Julia, que tive alegria de conhecer logo no início do curso e foram minhas grandes companhias em um momento de certo receio, no qual tudo era novo; também pela parceria nos inúmeros trabalhos durante a graduação. Não poderia esquecer do Pedro, que, acompanhando a Karen, fez parte de muitos momentos, e também da Victória, que encontrei no final do curso, mas dividimos boas conversas.

Aos docentes da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, que me mostraram que a Educação é complexa e profunda, mas o nosso trabalho, baseado na reflexão sobre a sociedade, é de extrema importância. À todos os trabalhadores dessa universidade, que de alguma forma possibilitaram esses anos de aprendizados.

Em especial, agradeço à minha orientadora Maria Walburga dos Santos e à coorientadora Andréia Regina de Oliveira Camargo, que de forma mais próxima fizeram parte deste trabalho, ajudando-me, na longa jornada de uma estudante confusa, a delimitar esse difícil tema e concretizar este trabalho.

RESUMO

OLIVEIRA, Laís Maria de. **Educar por inteiro**: o que podemos entender por “desenvolvimento integral” das crianças na Educação Infantil nos documentos brasileiros atuais? 2024. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia (Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

Em meio à recorrente defesa do desenvolvimento integral para embasar práticas na Educação Infantil, buscou-se entender o termo que, ao mesmo tempo que direciona as ações educativas, aponta para uma leitura da constituição do ser humano. Ao longo dos anos, muitos filósofos e sociólogos buscaram entender o ser humano, o que deu base para muitos outros autores, e hoje, encontramos diversas concepções. Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho contou com a visita aos documentos nacionais para entender como a Educação no país tem observado esse termo. Entendendo a importância desse tema, em especial, para os docentes, que estão mais próximos das crianças nas práticas educativas diárias, ficou evidente a complexidade do assunto e a necessidade de análise crítica para o reconhecimento das ações que se apoiam no desenvolvimento integral e estão espalhadas pelas escolas brasileiras.

Palavras-chave: desenvolvimento integral; Educação Infantil; Legislação.

ABSTRACT

In the midst of the recurring defense of integral development as a basis for practices in Early Childhood Education, we sought to understand the term which, at the same time as directing educational actions, points to a reading of the constitution of the human being. Over the years, many philosophers and sociologists have sought to understand the human being, which has provided the basis for many other authors, and today we find various conceptions. In addition to the bibliographical research, this work included a visit to national documents to understand how education in the country has looked at this term. Understanding the importance of this topic, especially for teachers, who are closest to children in daily educational practices, the complexity of the subject and the need for critical analysis to recognize the actions that are based on integral development and are spread throughout Brazilian schools became evident.

Keywords: integral development; Early Childhood Education; Legislation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ENTRE TRAÇOS E CORES, UM DESENHO DE VIDA: O MEMORIAL.....	19
3 CAÇANDO AS NUVENS: A METODOLOGIA	24
4 CADÊ O BEBÊ? ACHOU! À PROCURA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: UMA VISITA A BIBLIOGRAFIA	30
5 CANETA, PAPEL E LETRAS: O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS NACIONAIS.....	40
5.1 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)	40
5.2 LEI DE DIRETRIZES E BASE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1996)	42
5.3 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998)	44
5.4 PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2006).....	45
5.5 CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHE QUE RESPEITEM OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS (2009)	46
5.6 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)	49
5.7 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM AVIÃO NÃO DECOLA SEM SABER ONDE POUSAR	53
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

Tantos anos passaram. Tantas pessoas, tantos abraços. Tantas lembranças, tantas histórias; tantos começos e recomeços. Tantas palavras, encontros e também desencontros. É o sol que nasce e se põe; a lua que chega com o brilho das estrelas, e se vai com o cantar dos pássaros; é a onda do mar, mansa ou brava, que vai e que vem. É a vida acontecendo, e, de muitas maneiras, pessoas vivendo. No desenrolar da vida, o hoje é também parte do amanhã. Um sinal positivo: eis que alguém chega! E na espera, sem saber ao certo o que esperar, uma nova história, um novo começo... um novo! Um novo no hoje que também será amanhã.

Um novelo de linha sempre tem duas pontas. A mais escondida, se aconchega debaixo de muitos fios e sabe que em algum momento aparecerá. A outra ponta é facilmente vista, e é por ela que se começa o desenrolar de todo aquele novelo¹. Há um começo e um fim, e um caminho que une os dois. A vovó, desejando aquecer o netinho com um cachecol feito por ela, procura os melhores pontos e a maneira mais eficaz de puxar os fios, e por isso, ao mesmo tempo em que tece o cachecol, tece junto um pouco de si. Entre pontos e linhas, ela, um dia, vai encontrar a outra ponta.

De forma semelhante parecem entender muitos autores, muitas pessoas, que procuram ter um olhar para a criança, entender seu desenvolvimento, entender quem ela é e o que faz. A criança, entretanto, sempre está a crescer, acumula anos vividos, experiências e aprendizados, até que um dia a sua infância não cabe mais no hoje, mas transborda a memória. E de tantos momentos, como chegamos no hoje?

Qual caminho nós, os professores - ou futuros -, pais e os demais que convivem com as crianças, temos oferecido para esse crescimento? Temos nos preocupado com eles, com sua formação, com o que dizemos ou oferecemos às crianças? Não é que devemos pensar no que serão, como se agora não fossem. Mas devemos pensar que, de alguma forma, o que oferecemos a elas hoje, fará parte do amanhã; é aquela ponta escondida que um dia aparece.

Muitos documentos nacionais reconhecem a necessidade e respaldam um desenvolvimento integral da criança² (Brasil, 1988; 1996; 2006; 2010), assumindo como dever da Educação do país. É possível notar, então, a preocupação em oferecer um bom caminho,

¹ Um novelo de linhas que se desenrola não de forma linear, mas que possui interferências diversas, que é usado para tecer em diferentes formatos, trazendo um sentido de processo.

² Em alguns documentos aparece desenvolvimento pleno, como na Constituição Federal (BRASIL, 1988), mas apontam para o mesmo sentido do termo utilizado.

para que as crianças vivam e tracem suas histórias, ressaltando que é preciso desenvolver de forma integral. Mas o que é desenvolver de forma integral?

O termo desenvolvimento integral aparece na França, como orientação para as Escolas Maternais (Kishimoto, 1986). As instituições que atendiam as crianças eram chamadas de Salas de Asilo, e eram frequentadas por crianças pobres e abandonadas, o que despertava um olhar de preconceito para essas organizações. A alteração do nome, que buscava superar esse preconceito e trazer “um novo espírito” (Kishimoto, 1986, p. 43), trouxe também mudanças no modo de ação das instituições.

Essa definição demonstra a orientação das escolas maternais em busca do desenvolvimento integral da criança. O caráter educativo, diferencia-a da sala de asilo que visa à guarda e ao depósito da criança (Kishimoto, 1986, p. 43).

Desenvolvimento é o ato de desenvolver, e para essa palavra encontramos como significado: 1. Tirar do invólucro ou daquilo que envolve, desembrulhar³. Desenvolvimento está associado ao “movimento em direção ao melhor”. No conceito aristotélico significa sair do ato e chegar à potência, embora, muitas vezes esse termo também foi associado à ideia de progresso em determinada época (Abbagnano, 2007, p. 241).

Para a palavra integral, encontramos o significado: 1. Que não tem qualquer falta, diminuição ou redução⁴. No dicionário de Filosofia (Abbagnano, 2007), o termo integral aparece em conjunto com o significado de desenvolvimento, apoiado nos estudos de Hegel, dizendo que integral é a substância que se completa através do desenvolvimento da pessoa, e que o “desenvolvimento verdadeiro é o integral” (p. 242).

Desse modo, podemos entender que o desenvolvimento integral é desenvolver por inteiro, sem esquecer de nada. É tirar o que envolve, de todas as partes que compõem o inteiro, para ser melhor e chegar a algum lugar. É possibilitar o crescimento de todas as partes do ser humano, que formam quem ele é. É oferecer caminhos para suas potencialidades, chamando a concretude. É ser o que foi chamado para ser.

Mas quem somos? O que estamos fazendo? Para onde caminhamos? Essas foram as perguntas de muitos filósofos que deram base para as ciências (Laterza, 2011). Há, por isso, muitas formas de dizer quem somos, a depender do referencial adotado. As ciências biológicas

³ “desenvolvimento”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/Desenvolvimento>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

⁴ "integral", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/Integral>>. Acesso em: 18 dez 2023.

levarão em conta a constituição do nosso corpo físico; outros, considerarão nossa cultura; outros ainda, nossas relações nos diversos ambientes em que participamos.

Tudo isso, no entanto, para pensar a vida humana, parece encontrar um chão naqueles que refletiram - e refletem - sobre nós. Quem somos? Parece uma pergunta necessária para saber quais são nossas partes e oportunizar um desenvolvimento por inteiro. Antes de saber como e o que fazer, antes de tecer o cachecol, parece ser necessário entender quem somos. Não parece haver outra maneira de saber como educar por inteiro se não soubermos o que é ser inteiro, o que é a pessoa considerando tudo o que tem, o que é.

Para os filósofos da antiguidade, o dualismo foi uma definição marcante para explicar o ser humano (Diogo, 2020; Negrão, 2016). Sócrates foi o primeiro filósofo que voltou o seu olhar para o homem, e não estava mais focado no mundo, como os filósofos anteriores que preocupavam-se com a natureza (Domingues, 2017), com seu movimento, “dando importância aos problemas cosmológicos” (Diogo, 2020, p. 17), considerando até mesmo que o corpo era o ser humano em sua totalidade (Robinson, 1998).

Sócrates não fica na superficialidade do homem, mas vai muito mais além, ele se aprofunda nos problemas antropológicos, onde busca questionar a própria essência do ser humano, como Reale e Antiseri afirmam: Sócrates, ao contrário, procura responder a questão: “O que é a natureza ou realidade última do homem?”, ou seja, “O que é a essência do homem?”. A resposta, finalmente, precisa e inequívoca: o homem é a sua alma, enquanto precisamente sua alma que o distingue especificamente de qualquer outra coisa (Reale; Antiseri, 2007, p. 95) (Diogo, 2020, p. 18-19).

Nesse sentido, o ser humano é entendido como constituído de corpo e alma, as duas partes principais que formam o ser humano. Para Sócrates, a alma é o próprio ser humano, pois ela é “a própria capacidade racional do sujeito” (Diogo, 2020, p. 20), onde se encontra “a consciência, a personalidade intelectual e moral” (Reale; Antiseri, 2007, p. 95 apud Diogo, 2020, p. 20). Para ele, o corpo é um instrumento usado pela alma, já que é ela que torna capaz o conhecimento do que o corpo observa, isto é, do que é material (Diogo, 2020).

Agostinho de Hipona também compartilha da dualidade para explicar o ser humano, mas traz diferenças entre o filósofo anterior (Diogo, 2020). Ele diz que “o homem é composto por duas substâncias, corpo e alma, que embora distintas cooperam de maneira harmoniosa e necessária para formar o homem” (Brandão, 2015, p. 92). Também Platão está incluído nos filósofos da dualidade, dando ênfase à alma, definindo que “O corpo será, então, um tropeço, um impedimento para o desenvolvimento e a ascensão desta alma” (Laterza, 2011, p. 245).

Outros filósofos compartilham da dualidade como explicação do ser humano. Dentre eles, Aristóteles e Tomás de Aquino, cada qual trazendo diferentes reflexões a partir dos

anteriores. Para Tomás de Aquino, a alma não é material, concordando com Platão e Agostinho, e ainda que seja superior ao corpo, tem íntima relação com ele, como diz Aristóteles (Oertzen, 2015). O mesmo filósofo adverte da necessidade inerente do conhecer, que se dá através do sensível, unindo a alma, que é capaz, pelas suas faculdades, de captar as ideias mas não refletir por si só (Oertzen, 2015).

Como quebra do pensamento da antiguidade, Negrão (2016), sugere um pensamento da modernidade, que já não mais está baseado no dualismo como partes de um mesmo ser humano, mas um novo dualismo. Esse novo dualismo não é em relação a separação de substâncias do mesmo ser, mas no sentido de independência entre as partes. Marca desse pensamento são John Locke e René Descartes, aparecendo também o termo mente para falar do que antes era tratado como alma. Para Locke o corpo e mente, separadamente, podem ser investigados (Negrão, 2016) e o conhecimento advém do sensível, da experiência sensorial que, posteriormente, é trabalhada pela razão (Domingues, 2017).

Descartes dá grande importância à racionalidade, que é a atividade da mente, destacando nela a capacidade de conhecer (Domingues, 2017), e define o corpo e a mente como substâncias diferentes. Outros autores que participam de visão semelhante é Augusto Comte, que diz o ser humano ser inteligente e sociável, também trazendo a ideia do ser humano como indivisível. De forma semelhante compartilha Durkheim, trazendo mais forte a questão cultural, da vida em sociedade que está ligada com o organismo e a formação do ser (Negrão, 2016).

Segundo Negrão (2016), Marx e Engels, inauguram a concepção contemporânea de ser humano. Os dois acabam por, de alguma forma, unir mente e corpo, na qual a consciência é formada pela sua organização no mundo material. O corpo e a forma como está colocado no mundo, na relação com a natureza, influencia a construção da mente. Eles trazem a história como parte da construção do ser humano e são, segundo Negrão (2016), grandes influências no pensamento da Educação brasileira.

Ademais, muitas outras vertentes filosóficas e outros pensadores tiveram como tema o ser humano. A filosofia existencialista (Tillich, 2010), a fenomenologia (Domingues, 2017), dentre tantas outras, vão pensando o ser humano e discutindo com outros autores as reflexões postas anteriormente. Coube aqui exemplificar as mais conhecidas ao longo do tempo, e, talvez, as que mais interferem nas práticas educacionais ao longo da história (Negrão, 2016), para assim entender a complexidade quando buscamos saber quem é o ser humano e pensar os caminhos para seu desenvolvimento integral.

A fim de não alongar tanto essa questão, pensemos quantos autores estudamos durante a graduação em um curso de Pedagogia, e quão distintas são suas abordagens. Diversos modos de olhar para a criança, de entender o ser humano, de pensar a finalidade da Educação. Desde autores contemporâneos, ao mais antigos, existem semelhanças entre alguns, e diferenças entre muitos. Seria, então, impossível abordar a todos e trazer suas contribuições, e até mesmo trazer todas as discussões dos que foram citados. Mas, pensemos no que foi apresentado, visto que remontam anos, como as bases para muitos outros autores que construíram suas ideias se apoiando ou refutando tais reflexões.

As abordagens passaram a ficar mais específicas, e a não considerar tanto os campos reflexivos dos filósofos, explicitamente, mas em colaboração com as ciências diversas, as discussões se tornaram mais diretas, trazendo temas menores, se assim podemos dizer, como os sentimentos, o cognitivo, o desenvolvimento motor, dentre outros. No entanto, não é possível pensar que esses desdobramentos estão separados de um entendimento mais abrangente do ser humano. Até porque esses conhecimentos não partiram do nada.

O que nos interessa, assim, não é propriamente saber dos filósofos, mas entender que de suas reflexões e definições de ser humano, de dizer quais são suas partes, decorrem inúmeras outras reflexões de autores diversos, que pensam e espalham vários modos de educar. Entretanto, não percebemos muitas vezes o caminho nessa ordem. De alguma forma, as práticas adotadas para a educação de uma criança, parecem dizer quem ela é, como é entendida no sentido de sua constituição.

Desse modo, o presente trabalho busca entender o desenvolvimento integral segundo os documentos nacionais para a Educação, focalizando na Educação Infantil, visto que é o primeiro contato da criança com a escola, que, por lei (Brasil, 1996), garante esse desenvolvimento. Mas o que é o desenvolvimento integral para a Educação brasileira? O que é desenvolver por inteiro? Para essa construção, também foi consultada a bibliografia sobre o assunto, a fim de obter subsídios para pensar o desenvolvimento integral, enriquecendo com relatos de práticas encontradas em alguns artigos.

Ao abordar esse tema, portanto, busca-se trazer contribuições para que os professores pensem as práticas que desenvolvem, ou desenvolverão, com as crianças. A defesa do desenvolvimento integral é recorrente no cenário educacional, e serve como justificativa para a inclusão de muitas práticas. No entanto, nem sempre é levado em conta qual desenvolvimento integral é defendido com aquela proposta, e por isso a reflexão atenta e crítica dos profissionais de educação e pais se faz tão necessária, como veremos neste trabalho.

Este trabalho foi dividido em seis partes. Na primeira, a Introdução, trouxemos algumas reflexões profundas para pensarmos no desenvolvimento integral e nas diferentes formas de definir o ser humano ao longo do tempo; na segunda parte é apresentado o Memorial, contando a trajetória de uma aluna até a escolha de seu tema; na terceira está a Metodologia; na quarta parte começa o Referencial Teórico, que se relaciona com a quinta parte, a qual traz uma análise dos documentos nacionais para a Educação Infantil, à procura da definição do termo desenvolvimento integral; e, por fim, as Considerações finais que, como a agulha e linha, une os retalhos.

2 ENTRE TRAÇOS E CORES, UM DESENHO DE VIDA: O MEMORIAL

E eu, quem sou? Da espécie homo sapiens, coberta de tecido orgânico, chamado pele, com rins, coração, ossos, e trilhões de células? Ou de estatura baixa, cabelo escuro, olhos castanhos? Ou, ainda, estudante da UFSCar, que gosta de crianças, mas é um tanto tímida? É verdade que tudo isso serviria de resposta. Mas parece existir diversas maneiras de dizer quem sou. E para a Laís exigente e questionadora, não sei ao certo se essas respostas seriam suficientes.

Sem muito perceber, parece que durante a minha vida procurei olhar além da superficialidade. Não me recordo com tanta clareza se na infância já trazia esse traço. É que, talvez, os pés descalços na areia do sítio da minha avó, a companhia das minhas irmãs e primos já eram grandes descobertas para uma criança. Talvez o profundo estava ali, em olhar os pássaros no azul do céu, que, hora ou outra, sobrevoavam nossas brincadeiras, e pensar como eles conseguiram chegar naquele lugar. Ocupava-me com as coisas de criança, pensava profundo nas coisas de criança. Talvez seja isso. No contato com o mundo e as pessoas o conhecimento era a "vida aqui e agora" (Freire, 1983, p. 50).

Conforme fui crescendo, os assuntos mudaram, e fui encontrando cada vez mais espaço para cavar. Parece que entender o mais profundo acabava me atraindo, ao passo que fazia parte de mim, mesmo que eu não percebesse tal audácia. Quem é que não queria entender o porquê da lua estar no céu depois de contemplar tal beleza de uma noite estrelada? Quem é que não queria entender o motivo da bicicleta andar? Quem é que não queria saber como era antes de nascer? E por que eu amava? O que é o amor? Ainda que eu não percebesse, queria eu saber de tudo isso. Era a relação da criança e filosofia que fala Kohan (2015).

Só fui, realmente, entender que isso era notado por outras pessoas quando, há algum tempo, conversei com uma amiga da época do Ensino Médio. Antes disso, o desejo de conhecer mais era só um rebuliço nas emoções e pensamentos. Conversava com ela, por mensagens, sobre o trabalho de conclusão de curso, e quando disse o meu tema, fiquei curiosa para entender o que ela quis dizer com: "É sua cara, você sempre foi assim!". E ela me respondeu, com essas palavras: "Lembro do tempo de escola, sempre gostou de ir a fundo em todas as questões. Não ser generalista.".

Não foi a primeira vez que isso aconteceu. Em uma conversa com um grande amigo da família, ganhei o título de filósofa, concedido pela minha mãe. Nosso amigo disse que as pessoas comuns, ao observarem uma árvore, por exemplo, podem constatar sua cor, se é grande ou pequena, quais frutos dá... Já o filósofo pergunta: “Por que ela é verde? O que faz ela ser dessa altura?”. Minha mãe, olhando para mim e sorrindo, disse: “Acho que tenho uma dessas em casa!”. Talvez só eu não percebia o quanto até incomodava com minhas indagações, que continuaram mesmo depois de ter passado da “fase dos porquês”.

Longe de ser filósofa, e bem antes de pensarem que sou, só podiam olhar com ternura para aquele bebê das bochechas rosadas, que chorava porque ora queria mamar, ora precisava que sua fralda fosse trocada. O olhar, o carinho, o cuidado. Com amor, meus pais se ocupavam disso, e faziam o que podiam para ver aquele bebê cheio de saúde e dando doces gargalhadas. Era dessa profundidade que eu precisava. Afinal, os filósofos, um dia, já usaram fralda e chupeta.

Nascida no interior de São Paulo, em uma noite do verão, Itapetininga foi a cidade que me acolheu. O tempo passava, e o bebê crescia, descobria, aprendia falar, e compartilhava muitos momentos com a família, no sítio da avó paterna, na casa da avó materna, com os primos, os tios e tias... Ah, as brincadeiras com areia e água! Ah, a aventura de descer a ladeira de bicicleta sem usar os freios! Ah, a vida! “A liberdade é uma das forças matrizes desse mundo que é brincar. Liberdade para experimentar e investigar, e assim conhecer, entender, inventar e reinventar” (Santos; Tomazzetti; Marcolino, 2022, p. 159-160).

O bebê que antes chorava, agora interagiu bastante - apesar do choro ainda estar muito presente nos anos da minha infância e me acompanhar para o resto da vida; sou “chorona”. Começavam as brincadeiras com a minha irmã mais velha. Às vezes essa se aproveitava da minha pequenez para ganhar vantagens, como ela mesmo recorda nos dias em que as lembranças transbordam o peito. Ainda assim, eram grandes dias de muita diversão e alegria! Nem dormir eu queria. Esperava ansiosa a hora de acordar para iniciar minhas aventuras.

Sou muito grata a minha irmã, porque eu amava brincar! Amava brincar como ela me ensinou: colocando contexto, inventando toda a história, o nome dos personagens, o local em que vivíamos, onde trabalhávamos... Foi com ela também que ousei a dar os meus primeiros traços de letra cursiva, afinal ela estava aprendendo isso, por que eu não poderia, mesmo tendo quatro anos e sete meses de diferença?

Há os que diziam ser letras bastão grudadas por algumas curvas. Talvez lhes faltasse um pouco de perspectiva. Era impossível estar errado! Segui a regra que ela me disse: "As letras cursivas são grudadas. A gente faz sem tirar o lápis do papel." E foi assim que eu fiz! As letras que eu sabia mas sem tirar o lápis do papel, que claro, era o mais importante. Ah, a infância!

Eis que veio minha irmã mais nova. Opa! Agora eu assumiria a posição de ensinar. Era eu a criança que passaria mais tempo com ela. Pela idade próxima, as brincadeiras que eu gostava, ela também gostaria, enquanto a minha irmã mais velha já descobria que crianças pequenas brincam diferente das maiores, e tinha sua preferência por outras crianças de idades próximas da dela. Ainda que eu fosse pequena quando ela chegou, a minha alegria era contar com ela em quase todas as brincadeiras, porque ela aceitava as minhas propostas.

Desde abrir um restaurante, até cantar a missa, a sua presença era garantida, assim como a diversão. Os dias eram sempre bem cheios, a brincadeira não podia parar. Era coisa séria! A organização, então... Muita paciência teve essa minha irmã, para esperar que eu organizasse, cada detalhe, para começar a brincar. Como na vez em que eu quis fazer um cardápio perfeito para o nosso restaurante, e o dia foi terminando antes da brincadeira começar. Até hoje ela insiste em me lembrar desse ocorrido.

As brincadeiras, também, eram muitas na escola. O parque com a grama verdinha e com muito espaço, era o preferido das crianças. Aliás, a escola esteve presente em boa parte da minha vida. Posso dizer que vivi no ambiente escolar desde a barriga, quando ainda estava sendo gestada, acompanhando minha mãe nos seus dias de trabalho. Como meus pais trabalhavam, nos anos seguintes, passei bastante tempo na escola, frequentando a creche por alguns anos.

Tive boas experiências na Educação Infantil. Lembro-me de sentir encanto pela minha professora do maternal, quando eu tinha quatro anos. Ela parecia trazer atividades tão diferentes, tão legais! Diversos materiais para pintura, receitas, escultura de bexigas, dentre tantas outras que eram muito interessantes. Talvez ela tenha cultivado, lá no comecinho, o meu encanto pela Educação, com esse formato divertido e curioso, o que, dentre outros muitos fatores, foi me levando a cursar Pedagogia.

Uma grande amiga dizia que é certo que o inverno chega, e, embora algumas árvores já não tenham mais folhas, as plantas continuam trabalhando para no momento específico florescer. Não lembro de ter grandes vivências negativas na escola, mas algumas coisas me faziam pensar. Algumas no mesmo momento em que as presenciava; outras foram motivos de

reflexões desde que foram presenciadas; outras ainda, só vieram como lembranças quando acabava questionando a vida.

Sou bastante observadora também. Acho que a profundidade está ligada com isso. Acaba sendo o primeiro passo antes de pensar mais a fundo. Observando podemos perceber muitos aspectos de uma mesma coisa. Pensamos, pensamos e pensamos, e isso nos leva para camadas mais escondidas.

Um dia, em uma aula, já no Ensino Fundamental, algo me chamou atenção. Foi uma daquelas observações que ia florescer com o tempo. Não dei tanta importância no momento, mas aquilo efervescia dentro de mim conforme eu ia crescendo e me perguntando: Quem sou eu? Quem nós somos e para onde caminhamos?

A memória não me vem completa à cabeça, nem tampouco com detalhes, mas a situação se tratava praticamente de uma fala. Não lembro ao certo o que um aluno queria dizer ou fazer, mas foi correspondido pela professora com uma fala: "Não! Aqui na escola não é lugar disso. Isso é lá na sua casa!". Durante os estágios e um trabalho como auxiliar na Educação Infantil, também pude escutar algumas frases semelhantes: "Em casa o meu filho não é assim!".

É verdade que o ambiente escolar é diferente da nossa casa. Existem particularidades em cada um deles. Entretanto, as ações podem ser diferentes, mas a base para essas ações não é a mesma pessoa? A escola é parte da vida dos que passam por ela. É um ambiente em que, desde pequenos, muitos passam longas horas durante um ano todo. Já ouvi dizer que a escola é como se fosse nossa segunda casa. Mas a fala da professora parece abrir margem para pensar que na escola sou um, e em casa outro; e na sociedade nem sei o que serei. São duas pessoas em uma? Quem sou? As partes ou o todo?

Outras situações nos estágios que realizei e no trabalho como auxiliar de educação, me incomodavam. Os gritos, o contato com a natureza, o alfabeto no momento da roda... Afinal, o que devo eu fazer? Como ser no futuro? Como aproveitar bem aquele tempo com a criança? Fará falta na vida dela, como um todo, se eu deixar de trabalhar algo? O que não posso deixar de trabalhar com as crianças e pelas crianças? Apesar de saber das muitas mudanças na educação ao longo do tempo, e dos muitos autores que abordam o desenvolvimento infantil, indicando práticas, parece que é necessário ir além, mais profundo.

Cotidianamente lutamos pelas crianças em diferentes espaços e de diversas formas, mas muitas vezes nos vemos fragilizadas e até mesmo sem forças para dizer NÃO!

NÃO à educação a distância para nossos bebês e crianças! NÃO à manutenção da desigualdade! NÃO à necropolítica! NÃO a desumanização da educação! NÃO, NÃO, NÃO!!! (Camargo, 2020, p. 4).

Nesse sentido, me questiono sobre a escola, e o que ela tem pensado para as crianças que a frequentam, entendendo sua potência e sua importância. O que ela está preocupada em trabalhar com as crianças? Ela vê a criança apenas como pertencente à escola, isolada nesse local, ou como pessoa que compõe diversos ambientes na sociedade? A escola como espaço de formação, o que tem formado, as partes ou o todo? O que é o todo para ela? Nada parece mais propício que visitar os documentos que dão base para que a Educação aconteça neste país. São eles que dirigem, de um certo modo, as ações dos professores. E parece que, sem perceber, muitos momentos da minha vida se reuniram para florescer neste trabalho.

3 CAÇANDO AS NUUVENS: A METODOLOGIA

Numa tarde ensolarada, de céu azul e de nuvens que parecem algodão, muitas crianças brincam de olhar para o céu e identificar os formatos mais engraçados, mais bonitos e interessantes das nuvens que avistam. Fiz isso algumas vezes quando criança, e já escutei alguns educadores que recomendam essa brincadeira. É preciso estar atento, olhar cuidadosamente e escolher bem. De modo semelhante foi a busca para abordar o desenvolvimento integral nos documentos nacionais, sabendo que também era necessário encontrar textos que tratassem do mesmo assunto.

As pesquisas que abordam temas relacionados ao aspecto social, necessitam considerar a complexidade entre as relações de pessoas e o contexto (Medeiros; Varela; Nunes, 2017). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa traz maior contribuição para pensar as realidades educativas, já que nela há entrelaçamento de experiências, momentos e vidas. As relações educativas “carregam em si problematizações subjetivas passíveis de percepção por olhares atentos” (Silva; et. al., 2022, p.3).

A pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social. Considera que a dimensão ampla e o caráter complexo do objeto de estudo não podem ser compreendidos à luz da racionalidade tecnopositivista (Silva; et. al., 2022, p.3).

Com isso, o método de pesquisa utilizado foi o da pesquisa bibliográfica, para construir a discussão sobre o tema, a fim de melhor entender o desenvolvimento integral e o que tem sido estudado, ao longo do tempo, nesse sentido. Também foi utilizada a pesquisa documental, no sentido de visita aos documentos nacionais para a Educação, observando, igualmente, o mesmo tema. Entendendo a contribuição do grande acervo de pesquisas na área da Educação, a construção deste trabalho se aproxima de uma pesquisa de Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014).

Para a pesquisa bibliográfica foram escolhidas duas bases de dados, a CAPES - Periódicos, na qual foi encontrado maior número de resultados, e SciELO - Scientific Electronic Library Online, que não forneceu muitos resultados para o tema abordado. Essas duas bases foram escolhidas por se tratarem de bases utilizadas em trabalhos acadêmicos durante a graduação; a SciELO, por exemplo, foi a primeira a qual tive contato. Para as duas bases de dados foram usados, simultaneamente, os descritores “desenvolvimento integral” e “Educação Infantil”, sem a utilização de filtros, nem mesmo para o idioma português, a fim de obter todos os resultados possíveis para a leitura e discussão do tema.

O descritor “desenvolvimento integral” foi escolhido por constar em muitos dos documentos relacionados à Educação, ainda que algumas vezes apareça o termo “desenvolvimento pleno” (Brasil, 1988) ou “educação integral” (Brasil, 2018). Nesse sentido, era de melhor proveito pesquisar por artigos que trouxessem esse termo, que aparece com frequência, e em especial na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Infantil (Brasil, 1996), para buscar compreender como ele vem sendo definido pelos autores. E o descritor “Educação Infantil” foi escolhido pelo foco do trabalho, esperando que esse descritor auxiliasse no fornecimento de artigos que trouxessem a Educação Infantil.

Também não foi utilizado filtro temporal, considerando todos os arquivos possíveis sobre o tema, independente do ano de publicação. Isso porque, ao recordar que durante a graduação, o desenvolvimento integral não foi assunto recorrente, senão quando se referiam à lei, mas sem estender muito a discussão, era esperado que não fosse um assunto tão facilmente encontrado nos bancos de dados, carecendo de pesquisas voltadas para o assunto. Nesse sentido, a opção foi por deixar aberta a escolha dos anos de publicação. Contudo, os artigos que apareceram se delimitam ao século XXI.

Quanto à escolha temporal dos documentos nacionais, foi considerado os grandes marcos para a Educação brasileira, tendo em vista que as escolhas dos documentos se voltariam, também, à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. De início, o primeiro documento escolhido foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), por seu caráter marcante de rompimento com as práticas educativas anteriores, e uma nova leitura da e para a educação de crianças.

Em um segundo momento, foram selecionados outros marcos, que se registraram como forma de lei, e garantiram a base legal para o funcionamento das escolas de Educação Infantil. São eles: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Infantil (1996), Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), e Base Nacional Comum Curricular (2018).

Todo esse cuidado com a pesquisa, os processos, a sistematização, a observação crítica da literatura (Vasconcellos; Silva; Souza, 2020), apresentam este trabalho em aproximação com o Estado do Conhecimento, pois ele é:

[...] entendido como identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a

sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico (Morosini, 2015, p. 114).

Vale ressaltar que a base de dados que mais forneceu resultados foi a CAPES, ainda sim, quando buscados pelos descritores desenvolvimento integral e Educação Infantil, resultando em trezentos e trinta e dois artigos, foram descartados muitos, pois ou se tratavam de artigos iguais só que em línguas diferentes, ou o artigo estava associado apenas a ao descritor Educação Infantil, tendo relações com outros assuntos investigados nessa etapa educacional. Esse foi o primeiro passo de seleção dos resultados encontrados, que consistiu na leitura do título do artigo, bem como um trecho fornecido pela base de dados na qual continha os descritores buscados. Não apareceram dissertações.

Depois dessa primeira seleção, restaram noventa e dois artigos, e uma estudante cansada, que só queria encontrar, o quanto antes, as tão esperadas nuvens, com o formato que precisava. Nesse sentido, coube mais um trabalho, que partiu dos artigos que restaram: a leitura dos resumos. Desse modo, foi se delineando e construindo um caminho que precisava ser trilhado posteriormente. Com a leitura dos resumos foram selecionados os artigos que mais se relacionavam com a temática abordada neste trabalho.

Tabela 01 - CAPES

CAPES - Periódicos			
https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html			
Palavras buscadas na CAPES	Números de resultados encontrados	Resultados selecionados	Artigos escolhidos
Desenvolvimento integral e	332	17	MARASCA, Aline Riboli; et. Al. O papel da frequência à instituições de educação infantil e de variáveis do ambiente doméstico no desenvolvimento da criança de zero a seis anos.
			PEREIRA, Denise Rocha; Moraes, Alessandra de. Desenvolvimento moral: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?

Educação Infantil			<p>SOUZA, Jaqueline Crepaldi. Formação humana e o ensino religioso na Educação Infantil.</p>
			<p>SIMÕES, Patrícia Maria Vchõa; BARROCA, Karla Cabral. Os estudos sociais da infância e a Educação Infantil: concepções de infância e desenvolvimento em questão.</p>
			<p>FREITAS, Tiago Morais; RAMOS, Jannette Filomeno Pouchain. Crianças aptas a serem alfabetizadas? Contribuições da educação dos sentidos para o desenvolvimento integral.</p>
			<p>CALDAS, Catarina de Sene Lima e Silva; DIAS, Carmem Lúcia. A arte como manifestação da vida: a contribuição do desenho no desenvolvimento da criança.</p>
			<p>FARIA, Alessandra de Carvalho; PALMEIRA, Cícera Martins; ANGOTTI, Maristela. Educação e desenvolvimento integral da criança na primeira infância: o campo das responsabilidades.</p>
			<p>DACROCE, Marlete. FRAZÃO, Celina Saraiva. O lúdico na educação infantil: um relato de aprendizagem significativa no processo de desenvolvimento intelectual e de interação social da criança.</p>
			<p>MARCHIORI, Alexandre Freitas. Relato de experiência educativa: desenvolvimento integral da criança.</p>
			<p>DELGADO, Taisy de Agapito; ABREU, Nayme Rodrigues de; MAGALHÃES, Nadja Regina Souza. As interações no</p>

		desenvolvimento integral de crianças: análises e desdobramentos na pandemia.
		OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; FARIAS, Fernanda Dias. Um olhar sensível das crianças sobre o espaço-ambiente e suas interlocuções com o protagonismo infantil.
		ALEXANDRINI, Érica Helena de Proença. Etnomatemática e infâncias brincantes.
		MARIZ, Josilene Pinheiro; SILVA, Bianca Souza da; SILVA, João Leonel de Farias. Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança.
		PASUCH, Jaqueline; MODANESE, Andréia. Práticas pedagógicas na educação infantil: o desafio de compreender o desenvolvimento integral das crianças na constituição de uma rede de significações.
		CORNETO, Nathalia. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança.
		SILVA, Janaina Cassiano; Arce, Alessandra. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados a educação infantil: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural.
		SILVA, Luciene Rosa da. A música na educação infantil e suas relações com o processo de ensino.

Os resultados na SciELO foram mais escassos, mas o processo de seleção foi semelhante. Nenhum artigo trazia o desenvolvimento integral no título, mas o termo estava incluso no resumo. De qualquer modo, dos onze artigos encontrados, a leitura dos títulos e resumos dos mesmos foi o caminho para a seleção. A partir disso, foram selecionados dois artigos que abordam o termo desenvolvimento integral, e podem contribuir para a discussão a respeito dessa temática.

Tabela 02 - SciELO

SciELO – Scientific Eletronic Library Online			
https://www.scielo.br/			
Palavras buscadas na SciELO	Números de resultados encontrados	Resultados selecionados	Artigos escolhidos
Desenvolvimento integral e Educação Infantil	11	2	AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias.
			VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação.

Ao fim das leituras, foi possível perceber que falar do desenvolvimento integral não é tão comum no ambiente acadêmico, ainda mais se considerarmos uma perspectiva que queira entender com clareza a definição do termo. Ainda que muitos artigos tragam o termo desenvolvimento integral mesmo no título, a maioria não traz de forma muito aprofundada o significado dele, apoiando-se, muitas vezes, na definição dada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para explicá-lo. Nesse sentido, podemos identificar que o assunto tratado pelo autor, na medida em que relaciona sua defesa respaldando no desenvolvimento integral da criança, é por ele entendido também como uma forma de definir o que é desenvolver por inteiro.

4 CADÊ O BEBÊ? ACHOU! À PROCURA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: UMA VISITA A BIBLIOGRAFIA

É provável que todos nós, vez ou outra, brincamos de esconder-nos das criancinhas, principalmente dos bebês, para distraí-los e ver doces sorrisos surgirem em suas faces. É verdade que isso muito lhes entretém em certa fase da vida, mas é verdade também que quando há noção que o esconder-se debaixo de um cobertor, ou da mesa, não é desaparecer totalmente do local, a brincadeira não parece mais tão atrativa, e vai exigindo esconderijos mais elaborados para trazer diversão. Entretanto, as gargalhadas sempre surgem quando encontramos quem procurávamos.

De algum modo parece ter acontecido o mesmo com as pesquisas realizadas. A fim de entender um pouco melhor o termo desenvolvimento integral, buscando as reflexões de autores sobre o assunto, não foi possível muito senão ter que “retirar o cobertor” para encontrar certa definição do termo. A importância de identificar a definição do termo, como anteriormente foi mostrado, está atrelado ao entendimento do ser humano, e, por conseguinte, às atividades que serão desenvolvidas, de modo que tudo isso está ligado, e é possível partir de um para encontrar o outro.

Segundo Steiner (1923, p. 4) a [...] verdadeira educação não se trata de simplesmente olhar para o momento presente da criança, mas de considerar toda a vida humana até à morte. Precisamos saber que na idade infantil se encontra o germe de toda a vida humana terrena (Freitas; Ramos, 2022, p. 16-17).

A defesa do desenvolvimento integral tem aparecido com frequência na sociedade, de modo que, mesmo sem saber seu significado, muitos professores e outros profissionais que trabalham nas escolas, utilizam desse termo para respaldar as suas práticas. Como folhas secas, que já caíram das árvores, e são levadas ao menor sopro do vento, muitos pegam o embalo desse sopro e propagam o que parece bom, ou aquilo que ouviram falar. Desse modo, os artigos consultados nos mostram certa proximidade no entendimento do termo, ainda que apresentem algumas diferenças, levando-nos a pensar que há uma definição dominante.

[...] exige-se uma postura diferenciada do educador: ele deve estar preocupado com os aspectos que compõem o ser humano – psíquico, social, cultural, mental, político, biológico, espiritual, histórico, afetivo, cognitivo – voltados para uma sociedade que está vivendo o presente, dentro do contexto histórico-social inseridos. Tais aspectos são encontrados no senso comum e em obras de alguns autores, tais como: Paulo Freire, Vigotski, Go Tani, Gallahue, Kunz, Bracht (Marchiori, 2008, p. 115).

Ao dizer que esses aspectos são encontrados no senso comum, o autor parece nos dizer que há certa conformidade para definir os aspectos dos seres humanos. É verdade, no entanto, que encontramos diferenças, mesmo que pequenas, e peculiaridades ao defender um desenvolvimento integral da criança. Ainda que as bases para pensar o ser humano sejam as mesmas, a inclusão de outros pensadores alteram, ou especificam a forma de compreender o que as crianças precisam. Nesse sentido, podemos lembrar a complexidade do ato de educar, que considera o desenvolvimento (Marasca; et. al., 2023; Faria; Palmeira; Angotti, 2013).

Quando a criança nasce, encontra três grandes fatores que, gerando interação, vão interferir no seu desenvolvimento: o eu - atividade interior, o mundo - a natureza e coisas materiais, e o outro - as pessoas que participam do mundo. Isso parece ser o consenso entre esses autores. Aprendemos com a interação, despertando o que há em nós no contato com o mundo e com as pessoas, construindo quem somos. “Nesse sentido, não nascemos sabendo das coisas, porém, desenvolvemos uns com os outros nossa identidade, nos fazendo sentir parte do mundo que vivemos para compreendê-lo e agir sobre ele” (Delgado; Abreu; Magalhães, 2023, p. 4).

Consideramos que a criança é toda força de vontade e seu organismo é totalmente sensorial, em constante processo de aprendizagem desde o nascimento, através dos fatores internos do corpo e do mundo externo ao seu redor (Freitas; Ramos, 2022, p. 3).

Esse consenso nos leva a pensar a criança como ser que se relaciona com as pessoas e está inserido na história, interagindo com o mundo no tempo em que vive. Há, no entanto, diferentes modos de prosseguir a partir daí, que especificam o que os autores têm considerado como desenvolvimento integral. O olhar para esses pontos específicos, podem nos ajudar a entender um pouco mais das concepções dos autores sobre a constituição da pessoa humana. Ainda assim, sempre estão a considerar os três fatores anteriormente citados.

No que concerne ao desenvolvimento da criança, numa concepção sociointeracionista-construtivista, o conhecimento e o desenvolvimento são processos históricos, construções sociais que se dão no tempo de vida individual e da história humana. Assim, o processo de desenvolvimento humano se estabelece nas relações entre o processo individual e cultural e na participação nas atividades socioculturais de suas comunidades, portanto, num processo de transformação não linear (WALLON, 1995). (Simões; Barroca, 2018, p. 53).

Para Mariz, Silva e Silva (2017), o desenvolvimento integral está estritamente relacionado ao trato respeitoso com o outro, um convívio harmonioso, “relações de respeito mútuo” (p.105), ao passo que, se a criança não for respeitosa, não se desenvolveu por inteiro. Dito de outro modo, para os autores, o respeito nas relações é essencial, é parte da constituição

do ser humano, faz parte do ideal que se pretende alcançar. Salientam, ainda, a infância como momento propício para isso, pois encontram nela o momento de ampliação de competências (Mariz; Silva; Silva, 2017, p. 98), e entendem que “é a partir da infância que se pode formar seres humanos mais conscientes de seu papel na sociedade atual” (Mariz; Silva; Silva, 2017, p. 97).

Ao falar de uma formação plurilíngue e intercultural, que é o tema central do artigo, Mariz, Silva e Silva (2017) colocam a aprendizagem de outras línguas e culturas como essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Isso, justamente por não só ensinar a falar e se comunicar com outras pessoas, mas pelo contato com o outro que leva a conhecer a si mesmo, tornando-os "seres humanos mais tolerantes com os seus semelhantes" (Mariz; Silva; Silva, 2017, p. 103). O desenvolvimento integral, nessa perspectiva, está atrelado ao relacionamento entre os seres humanos, nas relações sociais estabelecidas.

Igualmente pensando na relação entre os seres humanos, de forma mais próxima, Pereira e Morais (2016) colocam o desenvolvimento moral como essencial. Reconhecendo a importância desse aspecto na vida das crianças, há um diferencial muito específico de outros artigos, quando entendem que, para desenvolver integralmente a criança, é preciso considerar o aspecto moral. Considera também os outros aspectos, mas garante superioridade ao aspecto moral, pois “todos esses aspectos estão correlacionados ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual” (Pereira; Morais, 2016, p. 115).

Para os docentes da educação infantil, compreender sobre desenvolvimento cognitivo, social e motor é algo fundamental para um bom planejamento de suas ações educativas que colaborem para a aprendizagem da criança. Entretanto, nem sempre o professor possui conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento moral de uma criança, não compreendendo, portanto, que as inúmeras relações que ocorrem na escola são permeadas pela moralidade, e que o planejar e o refletir sobre as mediações realizadas por ele, podem ser determinantes nesse início de formação moral do educando, modificando o comportamento dos alunos no cotidiano da escola e trazendo consequências muito além dos muros escolares (Pereira; Morais, 2016, p. 106-107).

Além dos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, Souza (2021), traz o aspecto religioso. Isso não quer dizer, segundo ela, considerar a religião nas atividades escolares, mas pensar na religiosidade. Ela apresenta a religiosidade como essencial para a formação humana, integrando esse aspecto às práticas sociais e culturais, bem como nas interações. E, com certo cuidado e uso da ética, “é possível construir uma educação de qualidade que contemple integralmente o desenvolvimento da criança. Isso inclui sua religiosidade” (Souza, 2021, p. 2).

Vemos aqui, já nesse início, o quão diferente podem ser as visões sobre a criança, que, de modo ampliado, apontam para a visão de ser humano. Com o passar dos anos e as reflexões de diversos autores, vemos ao longo da história as diferentes visões sobre a criança e a defesa do que é necessário para o seu desenvolvimento (Faria; Palmeira; Angotti, 2013; Vokoy; Pedroza, 2005). Olhar para a criança como construtora de conhecimento veio com Piaget (Pereira; Morais, 2016), e, a partir disso, a autonomia para as atividades, pensamentos e decisões da criança passaram a adentrar o cenário educacional.

Nesse sentido se apoia a importância da relação das crianças com outras pessoas, pois, ainda que haja “[...] diferentes formas de se conceber a dimensão moral segundo os estudiosos que se debruçaram sobre o tema” (Pereira; Morais, 2016, p. 109), para a epistemologia genética, a criança, por sua lógica diferente de pensar, não compreende racionalmente as regras no primeiro momento. Disso decorre a importância do conhecimento do outro, ainda na infância, como apontaram Mariz, Silva e Silva (2017).

Isso porque seu pensamento ainda é egocêntrico, o que faz com que a criança acredite que o mundo é da forma como ela o enxerga - centrada e fenomênica - não permitindo realizar diferenciações entre o seu ponto de vista e o de outrem, e estabelecer relações e coordenações entre os mesmos (Pereira; Morais, 2016, p. 109).

Do mesmo modo, por considerar a criança como construtora do seu conhecimento, uma outra visão de criança, infância e ser humano, traz a importância do corpo no processo de aprendizado. Considerando também a importância do aspecto físico, coloca-se barreira nos processos educativos que buscavam desenvolver apenas o aspecto intelectual. Para Faria, Palmeira e Angotti (2013), “o corpo deve ser trabalhado enquanto primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil” (p. 3).

A não observância de aspectos relevantes da corporeidade da criança na primeira infância enfraquece o seu desenvolvimento pleno. Antes de inserir as crianças propriamente nas regras do mundo letrado é importante despertar nelas os seus sentidos, sem esquecermos que, enquanto educadores (as), esta tarefa também corresponde à autoeducação de si, a autopercepção dos nossos sentidos (Freitas; Ramos, 2022, p. 4).

A relação entre as pessoas e as coisas do mundo material também tem sido considerada essencial para o desenvolvimento integral, sem a qual não seria possível realizar as práticas pedagógicas. Como o café, que ao se misturar com o leite, não se separa, não tem como pensar a prática pedagógica separada da interação humana (Delgado; Abreu; Magalhães, 2023). Desse modo, a infância é entendida como uma construção social (Aquino, 2015). “A interação é um processo social pelo meio que se dá o desenvolvimento humano” (Delgado; Abreu; Magalhães, 2023, p. 3).

Essa interação, explica Dacroce e Frazão (2018), possibilita o aprendizado da criança sobre o mundo e as regras, utilizando disso para construir o seu mundo. É na infância que ocorre a “descoberta do mundo existencial” (Dacroce; Frazão, 2018, p. 115), e por isso os jogos e brincadeiras, com suas regras (Corneto, 2016), ajudam a entender o mundo em que vivem, porque a natureza simbólica do ser humano requer o lúdico para entender o imaterial pelo mundo material (Dacroce; Frazão, 2018). O lúdico traz prazer e aprendizado em um sentido global de desenvolvimento: físico, cognitivo e afetivo, considerando o biológico e o psicológico (Corneto, 2016), e social (Dacroce; Frazão, 2018).

Na brincadeira se desenvolve a vida social, incluindo tanto os aspectos do desenvolvimento já citados, como se apresentam nela valores, cooperação, solidariedade, conflitos, criatividade e imaginação, trabalhando as diferentes inteligências do ser humano, fantasias, ansiedades e desejos (Dacroce; Frazão, 2018). É por isso que a brincadeira não pode ser negligenciada em vista de se trabalhar outros aspectos (Corneto, 2016). Assim, Corneto (2016) defende todos esses aspectos como desenvolvimento integral da criança, tendo a brincadeira como atividade essencial para esse desenvolvimento.

A brincadeira, no entanto, a depender de como é entendida, pode revelar aspectos diferentes defendidos como desenvolvimento integral. É possível compreender a pessoa, ser integral, relacionada com as experiências que a levarão a entender quem ela é, ou relacionada ao trabalho, utilizando a brincadeira como meio de atingir bons resultados futuros. Essa divergência traz duas visões: olhar a ludicidade não como “atividades, mas a maneira de ser e estar, pensar e encarar a escola” (Dacroce; Frazão, 2018, p.126), ou a sua utilização como benefícios para o trabalho. Duas formas distintas de pensar o ser humano e o que ele é.

Face às novas dinâmicas sociais em que nos encontramos inseridos, como bem coloca Albornoz (2009), o mundo do trabalho se mostra conexo ao do jogo, diferente de outrora onde pareciam se distanciar, e hoje compreende-se o jogo como fundamental para que o homem tenha seu desenvolvimento de maneira completa, podendo ser visto também, como importante para recompor a fadiga da rotina de trabalho, proporcionando lazer, ou até mesmo para garantir a criatividade, elemento principal de produção em algumas profissões de relevante importância atualmente (Corneto, 2016, p. 91).

A brincadeira traz a expressão e afetividade nos momentos de relações das crianças com outras crianças e adultos, como também com os brinquedos. A necessidade da brincadeira, e sua defesa no desenvolvimento integral, está atrelada ao envolvimento da criança e possibilidade do contato com o mundo. São momentos como esses que abrem caminho para o desenvolvimento de outros aspectos, já que permitem conhecer e expressar-se. Outras

manifestações artísticas também contribuem para isso, juntamente com a brincadeira (Delgado; Abreu; Magalhães, 2023).

Considerar o ser humano como artístico, traz a defesa da arte na Educação Infantil. Pois, se as escolas devem garantir o desenvolvimento integral, nada mais assertivo que incluir a arte nas atividades das crianças, visto que “a arte é o maior meio criativo de exercitar a capacidade de criação do ser humano, pois a arte e sua ação cultural é o autêntico ato de conhecer e a educação cultural liberta como dizia Paulo Freire (1984, p. 99).” (Caldas; Dias, 2015, p. 2). Além do mais, a expressão artística influencia nas capacidades psíquicas, segundo as autoras, mostrando que também consideram esse aspecto na constituição do ser humano.

Fazendo parte da arte, Silva (2017), defende mais propriamente a música como de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança: “Música é a arte de manifestar os diversos afetos de nossa alma, e dessa forma ela se tornou algo essencial e fundamental na vida de todos” (p. 137). A escuta da música leva ao conhecimento de seus gostos, do que lhe é agradável e desperta interesse, levando ao olhar para si, conhecendo-se, bem como conhecer o mundo pelos valores sonoros, timbre, intensidade, altura, frequência (Silva, 2017). Sem a música, que é muito acessível à criança, o desenvolvimento integral é comprometido, nessa perspectiva. Ela auxilia a “fala, a memorização, a socialização, a interação, o físico e o psicomotor e a imaginação” (Silva, 2017, p.145).

De modo semelhante à brincadeira, o desenho ajuda a entender os sentimentos, trazendo à razão o que na maioria das vezes não consegue ser explicado, de modo imediato, com palavras, em especial tratando-se das crianças (Caldas; Dias, 2015). Com o desenho se começa entender aqueles três fatores: o eu, o mundo e o outro. Expressar-se e ver o mundo, então, é característico de um desenvolvimento integral, para as autoras, visto que colocam como argumento de defesa para sustentar a importância do desenho para as crianças da Educação Infantil. Caldas e Dias (2015), também consideram que a prática do desenho garante a autonomia e espontaneidade, juntamente com o desenvolvimento de senso crítico e raciocínio.

Simões e Barroca (2018), consideram o ser humano como ativo no meio em que está. “No estudo do desenvolvimento infantil, a criança deve ser compreendida como um ser integrado e ativo no contexto onde vive” (Marasca; et. al, 2023, p. 3). É por isso que não basta apenas interagir com o meio, oferecendo brinquedos e outras atividades pensando que formarão aquele que ainda não é, mas entender que a atuação da criança provoca “interferência nos seus meios sociais e culturais” (Simões; Barroca, 2018, p. 51). As relações e experiências, então,

passam a ser consideradas, novamente aqui como aspectos do desenvolvimento integral, entendendo o ser humano como ativo na interação com o ambiente e as pessoas que convive.

Assim, essa relação com o mundo define o ser humano como histórico, cultural, ativo e criativo (Pasuch; Modanese, 2015). Por isso, o desenvolvimento integral, para elas, não deve considerar apenas o aspecto físico, mas sim que as “crianças necessitam de uma prática pedagógica organizada e planejada em prol do atender as especificidades de cada crianças, respeitando suas etapas educacionais” (Pasuch; Modanese, 2015, p. 58). E, desse modo, “priorizarmos as necessidades, curiosidades, desejos e identidades infantis, suas formas de conhecer e significar o mundo, as pessoas, os objetos e o espaço escolar” (Pasuch; Modanese, 2015, p. 57).

Pasuch e Modanese (2015), ainda mostram a dificuldade desse entendimento da criança por alguns profissionais da Educação, que, por se acostumarem com visões antigas de desenvolvimento e concepção de criança, ainda apoiavam suas práticas em um desenvolvimento voltado para o aspecto intelectual e físico, separando o educar do cuidar. Deixar de pensar, então, na Educação Infantil como assistencialista, que por muitos anos foi (Vokoy; Pedroza, 2005), ou “adiantadora” de conteúdo do Ensino fundamental, parece ser o caminho para o desenvolvimento integral que considera a criança ativa. Deve oferecer um ambiente lúdico, significativo, seguro, com práticas flexíveis (Faria; Palmeira; Angotti, 2013; Pasuch; Modanese, 2015).

Considerando que o ambiente é também fator de interação da criança, como vimos nos dizeres de vários autores, cuidar para que esse ambiente seja estimulante é uma preocupação recorrente nessas perspectivas (Oliveira; Farias, 2021). Vejam, só considerar o ambiente nos dá certa visão sobre o desenvolvimento, de que a criança se relaciona com ele. No entanto, pode-se considerar a relação com ambiente apenas como se ele interferisse na criança, colocando cartazes na sala para a leitura, por exemplo, ou considerá-lo como lugar de troca entre a criança, estimulando a sua atuação. Nas perspectivas, dos artigos consultados, que relacionavam o ambiente com o desenvolvimento integral, se preocupavam com a interação ativa da criança.

Nesse sentido, para que possamos entender o desenvolvimento infantil é necessário saber que fatores interferem nesse processo. As relações que a criança estabelece com o ambiente e com o outro são indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 2001; WALLON, 1989). (Freitas; Ramos, 2022, p. 11).

A atuação da família, com isso, também aparece na relação do desenvolvimento integral (Alexandrini, 2017). A presença dos familiares torna importante o processo de aprendizagem, que deve dar espaço para a infância e o brincar. “Partindo do princípio que nascemos com

um corpo a construir, as atividades lúdicas, em especial o brincar, são o recurso mais adequado para a construção plena e satisfatória do indivíduo em formação” (Corneto, 2016, p. 87). Por isso é necessário a proximidade da escola com a família, para que comuniquem a importância desse processo.

Parte-se do princípio da necessidade de que a escola e todos aqueles envolvidos com a Educação Infantil tenham consciência de que suas ações têm consequências não só no momento atual do desenvolvimento da criança, como também nos posteriores (Vokoy; Pedroza, 2005 p. 96).

Ademais, alguns artigos trouxeram o desenvolvimento integral atrelado à busca de uma Educação Infantil democrática e cidadã, para formar cidadãos críticos (Marchiori, 2008), evidenciando o ideal de ser humano como participante da sociedade de modo mais ativo. Há no entanto, necessidade de entender de forma mais profunda esse aspecto, porque é possível entender a criticidade de diferentes formas, a depender do ponto de vista defendido.

Considerando essas, talvez, sutilezas ao definir os aspectos do desenvolvimento integral, as distintas formas de dirigir às práticas, levaram Silva e Arce (2012) a analisar alguns documentos nacionais da Educação. Para elas, o que foi apresentado nos documentos, não contribuem, de fato, para um desenvolvimento integral, mostrando uma visão muito diferente dos autores anteriormente citados. Isso mostra a divergência da concepção de ser humano, e que ela interfere diretamente nas práticas educativas. As autoras demonstram grande apreço pelas práticas que levam o aluno a se aproximar dos conhecimentos já produzidos. Para elas, isso seria desenvolver integralmente.

Essa análise dos documentos oficiais nos permite inferir que a concepção de infância pautada no protagonismo da criança e no espontaneísmo, a função docente vista como mediadora no processo de ensino-aprendizagem e a valorização do conhecimento cotidiano em detrimento ao conhecimento sistematizado revela uma educação infantil fragmentada que não propicia um contato mais aprofundado com toda a produção humana, limitando a formação integral do indivíduo. Ademais, essas premissas estão ancoradas numa Psicologia cuja concepção de fenômeno psicológico dominante baseou-se nas ideias naturalizantes do liberalismo, que se caracterizaram por pensar o homem a partir da noção de natureza humana, que iguala os homens e exige liberdade, como condição para o desenvolvimento das potencialidades que estes possuem enquanto seres humanos (BOCK, 2004). (Silva; Arce, 2012, p. 125).

Isso acontece pelo cenário educacional atual, no qual tomaram conta as “pedagogias psicológicas”, que representam os ideários pedagógicos contemporâneos (Silva; Arce, 2012, p. 126), que não permitem trabalhar múltiplos aspectos, o ser humano por inteiro.

Bock (2004) salienta que a Psicologia Tradicional traz concepções universalizantes e naturalizantes da subjetividade. O homem e seu mundo psíquico são pensados de

forma natural, com capacidades e características da espécie, e o desenvolvimento pode ocorrer caso o indivíduo seja inserido em um meio adequado. Logo, nesta vertente, o homem é responsável pelo seu sucesso ou insucesso (Silva; Arce, 2012, p. 126).

Nesse sentido, vemos a importância da intencionalidade educativa (Faria; Palmeira; Angotti, 2013), de oferecê-la, mas também reconhecê-la nas atividades que chegam até nós. Essa atitude demonstra um respeito do profissional da Educação para com a criança e seus familiares. Não é fazer qualquer atividade com a criança só para ocupar o tempo. Toda atividade está baseada em alguma coisa. O desenvolvimento integral, no entanto, vai além do respeito (Corneto, 2016), mas passa por ele. Há um certo embate entre as concepções que circundam o meio educacional, e isso parece decisivo para se pensar o desenvolvimento integral.

Não é possível, portanto, pensar nas atividades para as crianças da Educação Infantil de forma isolada. Ao mesmo tempo em que se pensa no desenvolvimento integral, pensa-se na história da educação, da criança e do ser humano. Pois, “as concepções de infância, criança e desenvolvimento dos atores envolvidos na educação das crianças, familiares e professores subjazem a qualquer prática pedagógica” (Simões; Barroca, 2018, p. 67). É por isso que a complexidade está presente tanto ao definir desenvolvimento integral quanto nas práticas com as crianças. Há um somatório, e ressignificação, de histórias: a da humanidade, do professor, do aluno e etc.

Porém, a dificuldade do professor em promover um ambiente e construir uma relação que contribua para a moralidade, passa também pela sua concepção do papel da educação e do papel dos alunos e professores neste processo. Além disso, o professor marcado pela sua escolaridade baseada na coerção e autoritarismo traz ranços para sua ação pedagógica e tende a reproduzir tais aspectos em sala de aula (Pereira; Morais, 2016, p. 135).

É sempre comum encontrar o desenvolvimento integral atrelado aos aspectos físico, cognitivo e social, como definem e defendem muitos documentos nacionais. Muitas das referências se apoiaram também nisso, e, no entanto, apontaram para caminhos diferentes. Até mesmo nas nomenclaturas desses aspectos que mais aparecem, ora o aspecto é intelectual, ora é cognitivo; ora incluem o termo cultural, ora incluem social. Apesar de parecer querer tratar do mesmo aspecto, vale levantar essa questão: Será que estão falando da mesma coisa? Por que usar palavras diferentes? Há intencionalidade nisso? São as sutilezas para definir de forma mais específica o desenvolvimento integral?

Vale ressaltar que todos esses artigos foram utilizados por integrarem o levantamento realizado para este trabalho, buscando compreender o que tem sido defendido como desenvolvimento integral. Desse modo, alguns deles apresentam visões um tanto mecanizadas

das práticas educativas, trazendo, com alguns termos, uma certa distância do olhar para a infância. Quando Corneto (2016), por exemplo, traz a brincadeira como recurso, acaba por não considerar a brincadeira para além de construir aprendizagens, deixando de considerar a brincadeira como o universo da criança que possibilita a construção dos seus conhecimentos, saberes e etc. De modo semelhante acontece com Caldas e Dias (2015), quando consideram a arte como ferramenta.

Foi possível perceber, portanto, que, ao tirar o cobertor havia muita bagunça escondida. A blusa rosa da vovó, o casaco verde de mamãe, a camisa branca de papai... mas uma coisa era certa: todas eram roupas que esperavam ser guardadas. Encontramos muitas definições diferentes para o termo desenvolvimento integral, considerando o foco central dos artigos, que nem sempre traziam de forma explícita essa definição, sendo necessário analisar o contexto do artigo e o que trazia respaldando a defesa para se ter um ser bem formado. Todos, no entanto, mostravam preocupação na mesma coisa: educar por inteiro. Assim, nos resta saber o que é desenvolvimento integral para os documentos nacionais de Educação Infantil.

5 CANETA, PAPEL E LETRAS: O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS NACIONAIS

5.1 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), foi a versão escrita e documentada daquilo que vinha acontecendo na sociedade no viés de mudança educacional. O movimento vinha trabalhando com os professores as alterações no modo de se pensar o processo de aprendizado e até mesmo a criança, o que, segundo eles mostrou “vigor na reconstrução educacional” (Azevedo, 1932, p. 410).

Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (p. 409).

Ao longo do texto, afirmam que os problemas educacionais não são devidamente resolvidos porque não se tem voltado o olhar para o real problema, e, assim, acabam por mascarar-lo e não resolvê-lo de fato. A falta de organização da educação, para eles, é o que traz todo esse problema, porque não existe base para a resolução dos desafios apresentados na Educação do país. Não é possível colocar no lugar aquilo que nunca teve um espaço destinado. Desse modo evidenciam que os problemas estão relacionados à falta de uma concepção de educação bem definida, para se saber onde quer chegar e os caminhos que precisa percorrer para isso (Azevedo, 1932).

Na defesa da Educação, sinalizam como de grande importância sua atuação na sociedade, mas fazem isso ressaltando a sua aproximação com os benefícios para o trabalho. Visto que a economia, por vezes, é o foco do país, eles trazem a Educação no mesmo patamar, pois ela traz “aptidões para a invenção e iniciativa” que “são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (Azevedo, 1932, p. 407). O olhar para a Educação, pensando em sua reforma, então, está relacionado ao atendimento das “necessidades modernas e do país” (Azevedo, 1932, p. 407).

Nesse sentido, ressaltam que há uma necessidade de “definir, filosoficamente e socialmente, os fins da educação” (Azevedo, 1932, p. 407), o que não acontecia na escola tradicional, bem como estar atento ao aspecto técnico, com os métodos científicos para identificar a melhor forma de realizar as atividades com as crianças. O problema da Educação é a falta de discussão dos objetivos e fins da Educação (Azevedo, 1932). “Para dominar a obra

educacional é preciso possuir o hábito de se prender sobre bases sólidas e largas a um conjunto de ideias abstratas e de princípios gerais para armar ângulo de observação” (Azevedo, 1932, p. 409).

Toda educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade (Azevedo, 1932, p. 410).

O Manifesto (Azevedo, 1932), traz o termo educação integral, também sinalizando o dever da Educação de educar o ser humano como um todo. Salienta que a educação tradicional, que trabalha o aspecto verbalista, é artificial, uma “concepção vencida” (p. 410), e pretende superar isso com a nova educação trazida por eles. Criticam o empirismo da época que era utilizado para pensar a Educação, destacando que falta uma cultura universitária. Apesar de parecer, de certo modo, considerar o ser humano como social, que pôde ser observado na associação com o trabalho, colocam como central um caráter biológico para pensar as práticas educativas e “deixar de considerar a condição econômica e social” (Azevedo, 1932, p. 410).

O objetivo de considerar o biológico, no entanto, parece não ser desconsiderar o aspecto social, mas para, de um certo modo, sobressair as diferenças sociais, e, assim, ter o ser humano como base para pensar nas formas de conduzir as atividades educativas considerando o que há de igual em todos, “reconhecendo a todo indivíduo o direito de ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais” (Azevedo, 1932, p. 411). Com isso, defendem que as atividades na escola devem considerar o desenvolvimento natural e integral, pois “é certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção” (Azevedo, 1932, p. 412). Assim, é necessário desenvolver a capacidade vital do ser humano, que se relaciona também com o crescimento orgânico, mas que é mais que isso.

O biológico, nesse sentido, não está relacionado simplesmente com o físico, mas às atividades psíquicas, os processos mentais, dos seres humanos. A educação nova, sugerida pelos autores (Azevedo, 1932), se apoia nas ciências para desenvolver sua base educativa, principalmente na Psicologia e Sociologia. É por isso que suas atividades são favoráveis à experiência, à espontaneidade, à observação, à criação, e ao interesse da criança, exigindo um caráter mais ativo da mesma. Por conseguinte, são contrários à perspectiva que espera modelar a criança, apenas acrescentando aquilo que ela não sabe, e, assim, valorizam apenas o aspecto intelectual e verbal.

A lógica para pensar os processos educativos não é mais a formal, com a visão dos adultos, mas a “que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil” (Azevedo, 1932, p. 417). Deve também se relacionar com a comunidade e região, para estabelecer

conexões entre os aprendizados. Considerar as aptidões psicológicas leva a “formação da personalidade integral do aluno e o desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador” (Azevedo, 1932, p. 418). Desse modo, as crianças, nas experiências vividas, aprendem a observar e criar no ambiente educativo, assumindo, de um certo modo, as bases de um pesquisador.

Tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisado e selecionado for sua elite, quanto maior for a riqueza e variedade de homens de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas (Azevedo, 1932, p. 421).

Para isso, tendo como princípio o biológico do ser humano, aquilo que é semelhante em todos, defende a escola pública, única, laica, obrigatória e gratuita, trazendo para o cenário educativo brasileiro esses ideais. A função pública da escola está associada com a pertença à sociedade. A escola é uma instituição social, e atende aos que participam da sociedade. A escola única diz respeito a semelhança dela entre todas as escolas do território nacional, uma escola oficial; escola pública deve ser igual a todos. A obrigatoriedade e gratuidade estão associadas. Se obriga para evitar o trabalho infantil e para que todos possam ter contato com os aprendizados favorecidos no ambiente educativo, e é gratuita porque não tem como obrigar se a escola não for acessível. E a laicidade porque é:

A laicidade que coloca o ambiente acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola enquanto utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (Azevedo, 1932, p. 413).

A complexidade do ambiente educativo e das crianças, portanto, exigem do educador um olhar muito atento que observa as diversas ciências segundo os autores. Há a necessidade de considerar “as alturas e profundidades de uma vida humana e da vida social” que “não devem estender-se além do seu raio visual” (Azevedo, 1932, p. 408). Pois, “o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade” (Azevedo, 1932, p. 422). O professor, no seu trabalho, tem em mente um ideal de ser humano, e é esse ideal que o levará a formar seus educandos (Azevedo, 1932).

5.2 LEI DE DIRETRIZES E BASE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) apresenta em alguns aspectos uma continuidade do documento apresentado anteriormente. Como o documento apresenta lei e diretrizes para toda

Educação nacional, foi necessário ler a parte comum a todos para entender um pouco mais do que pensam sobre o ser humano, visto que a Educação Infantil só é apresentada em um curto espaço - Art. 29 ao Art. 31. A lei, de forma mais direta, destaca como devem funcionar os processos educativos. Assim, foi preciso observar cuidadosamente para extrair o entendimento do termo desenvolvimento integral que ela mesmo defende.

Ao definir que a Educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, Art. 1º), já de início parece considerar o ser humano como social e que interage com o meio, pois aprende nesses espaços e com as pessoas. Também considera a necessidade do vínculo com o trabalho, ou seja, para o ser humano estar completo, precisa trabalhar, e, quando criança, se preparar para isso.

A definição de desenvolvimento integral apresentada na LDB, no momento em que fala da Educação Infantil, passou a ser citada em muitos outros documentos educacionais. Para a LDB:

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 (Brasil, 1996, alteração dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O aspecto físico está relacionado ao cuidado com o corpo no sentido de valorizar uma alimentação nutritiva e as práticas de exercícios físicos, evidenciados quando a lei descreve a necessidade da oferta de aulas de Educação Física e uma Educação alimentar e nutricional, bem como quando estabelece os programas suplementares de alimentação dos alunos. O aspecto intelectual está ligado à aprendizagem dos conhecimentos das ciências e expressões artísticas regionais. Há obrigatoriedade do “Art. 26 [...] estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”(Brasil, 1996).

O aspecto social está relacionado também com as diferenças culturais e econômicas. Não que com isso queira se trabalhar de forma profunda nessas diferenças, mas reconhece respeitando a diversidade humana, garantindo liberdade de consciência e cresça. As diferenças de caráter econômico também parecem ser consideradas quando se fala do acesso e permanência.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (Brasil, 1996).

Ademais, quando considera a aprendizagem ao longo da vida, o documento parece se aproximar do reconhecimento da visão do ser humano em construção. Pode ser por isso que afirma que na Educação Infantil não se deve considerar as avaliações com o caráter de promoção, pois são os primeiros anos de contato com o mundo, num aprendizado contínuo.

5.3 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, na defesa de um desenvolvimento integral para todos, acaba por definir os aspectos relacionados a ele. Ao considerar os aspectos, podemos considerar a definição das partes do ser humano que precisam ser desenvolvidas.

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, p. 47).

A socialização e a cidadania são algumas das finalidades defendidas pelo documento, e é o desenvolvimento integral que vai garantir a formação da identidade para se chegar nessas duas finalidades. O contato com bens socioculturais ajudarão nesse processo, pois desenvolve a comunicação, interação social, a expressão e etc. (Brasil, 1998). O brincar também é colocado como de grande importância, sempre observando o “direito de experiências prazerosas” (Brasil, 1998, p. 14), 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, p. 7).

O documento também traz a explicação de que, ao considerar um aspecto superior ao outro, as práticas apresentam uma visão diferente da criança e da atuação dos profissionais. As práticas que privilegiam o aspecto físico consideram a criança como frágil e carente; as que centralizam no aspecto afetivo entendem os profissionais como substitutos dos familiares; e

quando se busca a prevalência do aspecto cognitivo, geralmente se trabalha as estruturas do pensamento, no intuito de formar conceitos (Brasil, 1998).

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. (Brasil, 1998, p. 17-18).

A visão que o documento traz da criança considera que ela tem conhecimentos prévios e que isso, somado às interações, possibilita independência e autonomia, que são muito importantes para a criança. É preciso, no entanto, que seja significativo para a criança, exigindo um olhar atento dos profissionais, buscando desenvolver os aspectos que integram o ser humano. Considerando as definições apresentadas, esse é o primeiro olhar que temos para o documento. Entretanto, Cerisara (2002), traz uma leitura mais aprofundada, que vai além das definições presentes no texto.

O Referencial, apesar de apresentar uma introdução com definições favoráveis à atuação da criança e seus direitos, em algumas partes do documento começa a se distanciar dessa visão. Cerisara (2002), diz que o Referencial se aproxima de uma visão diferente de criança, não pensando na Educação Infantil como ambiente de experiência, mas de uma lógica do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o aspecto cognitivo teria a prevalência, e a forma de propor práticas seria totalmente diferente, considerando a criança receptora de conteúdos. Vale ressaltar que para este trabalho foi considerado apenas o primeiro volume do Referencial.

5.4 PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2006)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), define o desenvolvimento integral “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 2006, p. 9). Como não fica tão claro a posição do documento para definir o termo, a definição de criança vem nos ajudar a entender melhor:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999). (Brasil, 2006, p.13)

O documento salienta que o olhar para a criança está diretamente ligado com as concepções aceitas na educação, e que são as “bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância” (Brasil, 2006, p. 13).

Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 13-14).

Interessante também que o documento mostra um breve histórico dos aspectos valorizados ao longo do tempo. Nos primeiros anos da Educação infantil, a abordagem psicológica era a referência, e, com isso, o foco era no aspecto psicológico, relacionado a falta que as crianças sentiriam dos familiares. Posteriormente, vieram as teorias da privação cultural, e a centralidade era o aspecto cognitivo, visando a preparação para o Ensino Fundamental. Com as mudanças sociais e avanços de estudo sobre a Educação, as experiências ganharam grande valor nas práticas escolares.

A interação e brincadeira são, então, fortemente consideradas para as práticas educativas. Um diferencial desse documento para olhar o desenvolvimento integral é trazer a relação com a natureza, que deve levar a criança a entender que faz parte dela e não a comanda, e, por isso, não pode destruí-la. Desse modo, há a defesa do contato da criança com diferentes materiais e espaços ao ar-livre, podendo usar desses espaços para expressar-se, imaginar e criar. Considera-se também importante a alimentação, saúde e higiene, considerando também o aspecto físico.

Partindo do aspecto social e cultural, orienta o trabalho educacional com práticas inclusivas e não sexistas, e a valorização da expressão cultural, principalmente no reconhecimento da história e cultura afro-brasileira. A família também tem papel importante, segundo o documento. A participação e o reconhecimento dos familiares nas práticas educativas são de grande relevância para a criança. Dessa forma, os aspectos cultural e social se misturam aos outros, pois essas interações proporcionam diversos aprendizados à criança.

5.5 CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHE QUE RESPEITEM OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS (2009)

No Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (Campos; Rosemberg, 2009), que vem com uma linguagem mais direta, como um guia para as creches, não se encontra referência direta e nem o uso do termo desenvolvimento

integral. Contudo, por se tratar de um documento nacional, entende-se que se relaciona com os documentos anteriores, principalmente no sentido de pensar uma educação que garanta boas práticas tendo em vista a criança e suas potencialidades.

Ainda que seja um documento que tem por foco as creches, suas contribuições abrangem também a pré-escola, como descrito no próprio documento, pois trazem um olhar para a criança, o espaço em que vivem e suas relações, se estendendo para além dos bebês e crianças bem pequenas. O documento foi construído com base nas experiências diárias das creches brasileiras, estudos sobre o desenvolvimento infantil no Brasil e em outros países, e contribuições sobre a qualidade e direitos das crianças.

Ainda que não esteja de forma explícita, podemos notar que a preocupação com o desenvolvimento integral da criança é considerada quando se pensa em estratégias que melhor auxiliem às práticas escolares, oferecendo um bom ambiente para a vivência da infância de todas as crianças que passam por aquele local. Ao considerar um ideal de práticas e de ambiente, por conseguinte, considera-se certa vivência para a infância, apontando o que se pensa sobre a criança.

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança (Campos; Rosemberg, 2009, p. 7).

Em outro momento, quando relata que para a construção do documento foram considerados estudos nacionais e internacionais, é enfatizado que um dos pontos de pesquisa foi entender as relações de desenvolvimento em ambientes que não são os familiares, para compreender “o significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural” (Campos; Rosemberg, 2009, p. 8). De um certo modo, ao escolher esses pontos para observar as pesquisas, pode-se entender como é definido o desenvolvimento integral da criança nesse documento: aspectos psicológicos, físicos, social e cultural.

Nesse sentido, os critérios descritos para um atendimento de qualidade estão relacionados com os aspectos citados. Para o desenvolvimento físico, por exemplo, estão inclusos boa alimentação, ambiente limpo para o armazenamento e preparação dos alimentos, dieta balanceada que supra as necessidades calóricas e proteicas das crianças, cuidados com o corpo e com a higiene, espaços com móveis acessíveis, espaços amplos para atividades com bolas, para correr, pular e saltar, e a garantia de um ambiente estimulante, sem objetos que oferecem riscos para que as crianças possam explorar.

As brincadeiras ganham papel de destaque nos critérios, assim como a leitura, o contato com livros, músicas, e teatro de fantoches. As formas de expressão são bastante citadas, bem como o contato com a natureza. O espaço para que a criança possa expressar seus pensamentos e as atividades ao ar livre para contato com diferentes elementos naturais, como água e plantas, são apresentados como benéficos e de direito da criança.

Nessas atividades estão relacionadas variadas formas de desenvolvimento que podem integrar diversos aspectos, sendo citada a importância de oferecer diversidade de brinquedos, espaços e brincadeiras livres ou dirigidas, como também, a inclusão das crianças para a organização do espaço e a responsabilidade com os brinquedos.

O afeto também é bastante considerado nas práticas. Um olhar individualizado, de proximidade com a criança, para o conhecimento de suas preferências, a escuta e acolhimento das suas reações emocionais, fazem parte das atividades que ajudarão no desenvolvimento psicológico e social da criança. Um espaço que permita a expressão dos sentimentos parece ser o que o documento traz como um dos critérios para o atendimento nas creches.

Ao dizer que "ajudamos a criança a desenvolver seu auto-controle e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos" (Campos; Rosemberg, 2009, p. 24), parece considerar o aspecto psicológico e social, mostrando a criança como necessitada de auxílio para esse desenvolvimento, que se relaciona com a própria criança e suas construções internas na leitura do mundo e expressão nele, como também no convívio com outras pessoas.

A família é bastante mencionada no documento. O contato com os familiares, pela parte dos funcionários da escola, tem papel de destaque. Tanto nos eventos e decisões da escola, como para o período de adaptação, informações sobre o desenvolvimento das crianças e importância das ações da escola, os familiares das crianças têm garantida sua participação. O documento, desse modo, parece considerar a importância da família na vida da criança, pois ressalta diversas vezes o vínculo que as famílias devem ter com a escola.

Ao encontrar em alguns dos critérios o respeito "a identidade cultural, racial e religiosa" (Campos; Rosemberg, 2009, p. 13), podemos entender que aí se relaciona com o aspecto cultural. Há um trabalho de autoestima, de gostar de si na diversidade de traços físicos, sem preconceitos, e respeito aos costumes religiosos. Ter respeito, no entanto, não significa que esse aspecto será trabalhado no sentido de desenvolver esse lado da criança, mas de trabalhar a convivência entre essas diferenças. Também nesse aspecto cultural, um dos critérios é favorecer o "acesso à produção cultural da humanidade" (Campos; Rosemberg, 2009, p. 39), e visita aos

locais importantes da cidade e do bairro onde se localiza a escola, tendo, assim, contato com o ambiente externo à escola e cultura local.

Apesar de não trazer o termo desenvolvimento integral, o documento traz muito a palavra desenvolvimento para respaldar as contribuições dos critérios citados no documento. Tanto relacionado ao bem estar, quanto para tratar da importância da utilização de materiais variados e livros, o desenvolvimento parece ser o plano de fundo, aquilo que apoia essas práticas. Tudo é feito visando o desenvolvimento das crianças.

A política de creche incorpora a preocupação de encontrar meios adequados para promover o desenvolvimento infantil, sem submeter precocemente as crianças a um modelo escolar rígido (Campos; Rosemberg; 2009, p. 39).

É possível entender, portanto, que ainda que não esteja explícito o termo desenvolvimento integral, os critérios foram construídos pensando no desenvolvimento da criança, no oferecimento de um local e práticas adequadas para que isso aconteça, para que as experiências ali vividas garantam os aprendizados necessários.

Nesse sentido, a criança é entendida por esse documento como um ser afetivo, que aprende com o ambiente em que está inserindo, e nele se desenvolve fisicamente, valendo-se do que experimenta para construir aprendizados; é sociável, à medida que interagem com outros adultos e crianças e isso interfere em sua vida; e é cultural no sentido de pertencer e trazer consigo costumes de seus familiares ou local em que vive, notando diferenças no contato com os outros.

A criança é aquela que já tem seu lugar na sociedade, deve ser ouvida e ter espaço para expressar seus sentimentos e pensamentos, ser acolhida, e ter respeitado os seus direitos de também ser curiosa e conhecer o mundo aprendendo com o seu corpo nas diferentes experiências. Desenvolver integralmente, então, para o Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças, seria trabalhar os aspectos psicológico, físico, social e cultural, oferecendo atividades e um ambiente para que isso aconteça.

5.6 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), não chegam a definir o termo desenvolvimento integral, mas defende que o currículo da escola deve observar esse desenvolvimento. Fica claro no início a proposta de rompimento com supervalorização do

aspecto intelectual, como por vezes ocorreu e ocorre na Educação, quando salientam que a Educação infantil não deve antecipar os “conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2010, p. 7).

Há, no entanto, a definição de criança, que nos ajuda a entender o que deve ser oferecido a ela para desenvolver integralmente.

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).

Essa definição mostra a criança como ativa no seu processo de aprendizagem, considerando o aspecto social e cultural, na interação com as pessoas, podendo também considerar o aspecto psicológico nas questões dos desejos e construção da identidade. A brincadeira aparece como de extrema importância para articular os saberes das crianças com os conhecimentos construídos no mundo (Brasil, 2010). São as experiências que devem ganhar espaço na Educação Infantil, e não o rigor.

Desenvolver integralmente, para esse documento, é preciso atender aos princípios éticos, políticos e estéticos. Ou seja, a criança deve alcançar a responsabilidade, a autonomia, respeito ao bem comum e às diferentes culturas, exercer a criticidade e ser democrática, e ser criativa, ter direito ao lúdico e a sensibilidade, e à liberdade de expressão (Brasil, 2010). Isso inclui o envolvimento com a família e a comunidade local, considerando, de forma mais ampla, o aspecto social, cultural e também psicológico.

O aspecto físico também é considerado de forma integrada com os outros quando diz que os espaços precisam ser diversos, garantir movimentos amplos e acessíveis. Não considera o aspecto físico no cuidado com o corpo e alimentação, mas, por meio das interações e brincadeiras, o que o corpo pode experimentar e expressar. É preciso que as atividades:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Brasil, 2010, p. 25).

O documento traz também a escolha do modo educativo para os indígenas e adaptações para as famílias de agricultores, pescadores, extrativistas e etc. Devem ser consideradas, nas práticas pedagógicas, aquilo que é de contato com o entorno do grupo, respeitando o ritmo do trabalho, a época de colheita, e, no caso dos indígenas as práticas devem “proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (Brasil, 2010, p. 23).

Com isso, podemos considerar que o próprio documento traz definições diferentes de desenvolvimento integral. Ainda que os indígenas, considerando seus valores e crenças, considerem também a interação e a brincadeira, a autonomia e expressão, não vai ser do mesmo modo que nas outras escolas. Não querendo colocar em confronto esses diferentes formatos de educar, mas, ao considerar que o desenvolvimento integral deve ser para todos, e considerando modos singulares de pensar na criança por completo, o documento parece nos dizer que há formas diferentes de desenvolvimento integral defendido por eles.

5.7 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)

A Base Nacional Comum Curricular (2018), como não é específica apenas para a Educação Infantil, traz uma parte geral que compreende todas as etapas da Educação Básica. O documento não usa o termo desenvolvimento integral no momento em que melhor definiu os aspectos dos seres humanos.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem 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, 2018, p. 16).

Ao falar das necessidades do cenário atual, não parece considerar os aspectos como alguns dos outros documentos, mas diz que é preciso considerar a cultura e a história, de forma crítica, para se relacionar no mundo. Defende que a sociedade atual exige mais que acúmulo de informações, é necessário um protagonismo do estudante para pensar seu projeto de vida, e a valorização da diversidade é colocada como benefício para entender as relações do mundo do trabalho.

Pode-se dizer que o documento considera as interações e brincadeiras, a curiosidade, o conhecimento e a singularidade da criança, bem como a sua atuação ativa no processo educativo. No entanto, também aparece no documento uma menção à cultura escrita, que nos documentos anteriores não apareceram, pois pareciam ter um foco mais nas experiências que as crianças viveriam na escola, relacionado às interações e brincadeiras. Usa uma linguagem muito comum, à primeira vista, aos outros documentos, até defendendo o atendimento às múltiplas linguagens da criança, e o foco na interação e brincadeira como base para suas propostas.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e

ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Até mesmo apresenta alguns encaminhamentos para a Educação dos povos indígenas, considerando o aspecto cultural, salientando que a concepção de ser humano defendida por eles deve ser o ponto de partida para as práticas educativas e assim ter “base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais” (Brasil, 2018, p. 16).

Apesar das semelhanças, a forma de organização oferecendo os objetivos de aprendizagem de maneira enquadrada, parece não estar de acordo com os outros documentos. Mesmo considerando o eu, o outro e o nós, esses objetivos pareciam mais voltados para o individualismo, e relações materiais com o mundo. Ao estabelecer um mínimo e separar por idade, a experiência e interação que antes parecia mais livre, espontânea, precisa agora ser provocada a fim de que esses objetivos sejam atingidos naquela determinada idade.

Vemos, portanto, a complexidade do termo desenvolvimento integral, que mesmo quando parece considerar os mesmos aspectos, é possível seguir de maneira diversa. Utilizando linguagem semelhante, de considerar a criança como ativa, e as interações e brincadeiras como importantes para os processos educativos, parece haver certa distância da finalidade da brincadeira defendida em outros documentos e artigos. É por isso que só dizer que é favorável à brincadeira e interações, por exemplo, não é o suficiente; é importante saber de qual brincadeira estão falando (Santos; Tomazzetti; Marcolino, 2022).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM AVIÃO NÃO DECOLA SEM SABER ONDE POUSAR

Os pequenos olhos que observavam um avião no céu, em um dia normal da creche, transbordavam felicidade. Tamanha era que precisava ser comunicada: “Tia, olha o avião!”. A pequena menina não sabia, ou não pensava nisso naquele momento, mas ele um dia iria pousar. Estar entre as nuvens não era o lugar definitivo dele; antes mesmo de sair do chão sabia onde deveria chegar. Ainda que houvesse intercorrências durante o trajeto, antes de sair, sabia onde queria chegar. As práticas educativas parecem funcionar de modo semelhante. Mesmo que os educadores desconheçam o ponto de chegada, o avião sempre vai pousar.

Quantas vezes não vimos muitos profissionais replicando atividades porque sempre fizeram assim? Algumas vezes nós fomos essas pessoas. Até mesmo quando ouvimos algo que apresenta-se muito bom, as inovações na área educacional, novos pensadores, novos documentos, e, sem mesmo pensar, aderimos prontamente ao que nos é colocado. Quantas vezes deixamos de ter um olhar atento e verdadeiramente crítico para o que é desenvolvido nas escolas? Talvez a falta de tempo; talvez a falta de formação; talvez a falta de leituras. Não é possível compreender o mundo todo, mas entender que o avião não decola sem saber onde pousar, é necessário.

Nesse sentido encontramos o desenvolvimento integral da criança no cenário educacional brasileiro. Em muitos discursos, esse termo serve de amparo para as práticas educativas, mesmo essas práticas não sendo, às vezes, tão benéficas. Desde a higiene da criança, ao preparo para o trabalho, escuta-se dizer: “É que a criança tem o direito ao desenvolvimento integral!”. O termo virou um jargão, mas entender o que ele é não tem sido tão frequente.

A defesa do desenvolvimento integral, então, passa a não ser mais o problema. Parece haver um reconhecimento amplo de que propiciar um desenvolvimento integral é de extrema importância para a criança. Quem ousaria dizer que queremos pessoas pela metade? Quem diria preferir um ser incompleto a um completo? Ao menos de forma clara, ninguém diria. É por isso que a finalidade da discussão parece não ser mais o desenvolvimento integral como defesa, mas a sua definição e direção - como se entende.

Ao longo da história das vidas, muitos autores discutiram e refletiram sobre a existência humana, ao ponto que não se chega a um consenso, e por isso o senso crítico é importantíssimo. Se não temos um único modelo de ser humano, dada as várias discussões dos autores, como não pensar que também temos muitos “desenvolvimentos integrais”? Ou seja, não dá para

defender o desenvolvimento integral sem saber que são múltiplos. Múltiplos não no sentido de um ser humano fragmentado, que se satisfaz com qualquer de suas partes desenvolvidas. Mas múltiplos nos aspectos que são considerados, e, para além disso, no que esperam do ser humano.

Dessa forma fica evidente a íntima relação da concepção de ser humano com o desenvolvimento integral, bem como as práticas esperadas para o trabalho pedagógico. Defender o desenvolvimento integral não é tão simples e direto quanto parece e vem ocorrendo. Quando se quer chegar com pontualidade em algum lugar, mas sabe que em um dos caminhos haverá trânsito, logo opta pelo caminho mais rápido. De modo semelhante acontece com as práticas educativas, quando se tem um entendimento de ser humano o desenvolvimento integral busca atingir esse ideal, e as práticas serão o caminho.

Pudemos ver que ao longo dos anos, na história educacional, houve a prevalência de alguns aspectos do desenvolvimento da criança. As ciências e os estudos das diferentes épocas, passaram a interferir na forma de olhar a criança, e assim definiam os caminhos das práticas educativas. Importante ressaltar que estudos com perspectivas diferentes poderiam ocorrer na mesma época, mas sobressaíam os de maior aceitação, seja pela inovação que apresentavam da perspectiva anterior, seja pela falta de reflexão sobre ela, seja pela afinidade com a mesma, ou mesmo pelas limitações da época.

Ora o foco estava no aspecto cognitivo, ora no aspecto físico, em outro momento no afetivo... Mas parece que sempre estavam respaldados no desenvolvimento integral da criança, não que consideravam todos os aspectos, porém, a prevalência de um aspecto, para eles, salientando o que era importante desenvolver, mostra como consideravam a criança por inteiro.

O que encontramos agora nos documentos nacionais da Educação Infantil estabelecem relação e uma noção ampla de desenvolvimento integral: devem ser considerados os aspectos físico, cognitivo, psicológico, social e cultural. É curioso que em alguns documentos no lugar de psicológico usam a palavra afetivo, no lugar de cognitivo usam intelectual, no lugar de físico usam corporal, e isso às vezes no mesmo documento. Aparentemente estão querendo dizer a mesma coisa, mas será que a troca de uma palavra por outra não faz diferença?

A criança tem um lugar de centralidade, um olhar específico para ela, considerando suas singularidades. As interações e brincadeiras tomam lugar de destaque nas práticas educativas, que devem favorecer o contato com o outro e diferentes objetos e elementos da natureza. A criança é um ser social, histórico e deve encontrar na instituição de Educação Infantil, um espaço para experiências prazerosas e significativas.

No entanto, tendo essa visão comum de desenvolvimento integral, há necessidade de olhar bem de perto as práticas e onde se quer chegar com elas, como é o caso na BNCC, por exemplo. Ainda com uma linguagem muito semelhante aos outros documentos, limita alguns aprendizados às idades específicas, o que parece não garantir uma experiência mais livre, requerida em alguns outros documentos. É preciso um olhar atento, pois só defender o desenvolvimento integral não é tão simples; tem que saber onde vai pousar o avião.

Dois dos artigos da pesquisa bibliográfica trazem dois aspectos que quase não são mencionados, tantos nas outras pesquisas, quanto nos documentos: o aspecto moral, e o aspecto religioso. O aspecto moral é citado uma vez na BNCC, quando fala da educação integral - que é o mesmo que desenvolvimento integral. Já o aspecto religioso é apontado como espiritual, algumas vezes, nos documentos quando falam das práticas educativas para os povos indígenas. Desse modo, dentro de um mesmo país temos dois vieses de concepção de ser humano. Em uma delas o aspecto espiritual está incluso e na outra não. Dois entendimentos de desenvolvimento integral; dois entendimentos de ser humano; dois entendimentos de crianças.

Ademais, vale destacar que os artigos também não trouxeram, em suas reflexões, a relação infância e natureza, por exemplo, o que poderia enriquecer a discussão sobre o desenvolvimento da criança e o entendimento de ser humano. Isso pode ser explicado pela escolha dos descritores, pelo fato da maioria dos artigos que trazem como tema a relação infância e natureza não utilizarem o termo desenvolvimento integral. A escolha desse descritor, no entanto, se explica pela linguagem utilizada nos documentos educacionais, mas que acabou limitando a pesquisa, não fornecendo artigos que trariam a infância e a natureza.

Desenvolvimento integral, portanto, é educar por inteiro, mas um inteiro que ainda está sendo descoberto, ou que foi encontrado e resistido, ou que querem moldar. Um inteiro que, por vezes, é visto de fora e não de dentro. Um inteiro que é escolhido, e, às vezes, não real. O assunto é profundo e complexo. É por isso que a Educação também é. A Filosofia pode nos ajudar nessa questão, com um voltar para si mesmo na pergunta “quem somos nós antes de tudo?”. Na docência isso parece essencial, visto que muitas crianças encontram seus professores e se lançam em seus braços.

O desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil no contexto brasileiro é, ou busca ser: descobrir o mundo de forma ativa, na exploração com o corpo, na proximidade com diferentes materiais, na observação; e descobrir-se no mundo, estabelecendo respeito, conhecendo culturas, tendo espaço para se expressar e brincar. E, talvez agora, ao encontrar a segunda ponta, a vovó saiba que com ela fará o nó para finalizar o cachecol.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO; Nicola. **Dicionário de filosofia Nicola Abbagnano**. São Paulo: Martins Fontes, 5 ed., 2007.

ALEXANDRINI, Érica Helena de Proença. Etnomatemática e infâncias brincantes. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–20, 2017. DOI: 10.23864/cpp.v2i2.220. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/_CPP/article/view/220>. Acesso em: 18 jan. 2024.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 27 – n. 1, p. 39-43, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/?format=pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023

BRANDÃO, Ricardo Evangelista. A estrutura da sensação na cognição sensível em Santo Agostinho. **Revista Ética e Filosofia Política**, v.1, n. 8, ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17662>>. Acesso em: 19 dez. 2023. p. 92-104.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, v. 1, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALDAS, Catarina de Sene Lima e Silva; DIAS, Carmem Lúcia. A arte como manifestação da vida: a contribuição do desenho no desenvolvimento da criança. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 01-06, 2015. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1215>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. De como ser professora de educação infantil remotamente. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, 2020, p. 01-05. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/475>>. Acesso em 20 jan. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília : MEC, SEB, 6.ed., 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 326-345. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_15.PDF>. Acesso em: 26 jan. 2024.

CORNETO, Nathalia. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 86-96, 2016. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1419>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DACROCE, Marlete. FRAZÃO, Celina Saraiva. O lúdico na educação infantil: um relato de aprendizagem significativa no processo de desenvolvimento intelectual e de interação social da criança. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4239>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

DELGADO, Taisy de Agapito; ABREU, Nayme Rodrigues de; MAGALHÃES, Nadja Regina Souza. As interações no desenvolvimento integral de crianças: análises e desdobramentos na pandemia. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 01-13, 2023. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/download/1477/1064/2380>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

DIOGO, Marcelo de Lima. **A imortalidade da alma humana em Santo Agostinho**. Joinville: Clube de Autores, 2020. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/A_Imortalidade_Da_Alma_Humana_Em_Santo_A/0N2JEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover>. Acesso em: 19 dez. 2023.

DOMINGUES, Elaine Cristina Pardi. As diferentes concepções do ser em filosofia e o ser na sociedade pós-moderna. **Revista UniSul** de fato e de direito, Palhoça, v. 8, n. 14 jan./ jul. 2017, p. 301-320. Disponível em: <<https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao>>

_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/UNISU L-Fato-Direito_n.14.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FARIA, Alessandra de Carvalho; PALMEIRA, Cícera Martins; ANGOTTI, Maristela. Educação e desenvolvimento integral da criança na primeira infância: o campo das responsabilidades. **Zero-a-Seis**, v. 15, n. 28, p. 85-90, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2013n28p85>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Tiago Moraes; RAMOS, Jannette Filomeno Pouchain. Crianças aptas a serem alfabetizadas? Contribuições da educação dos sentidos para o desenvolvimento integral. **Devir Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e-560, 2022. DOI: 10.30905/rde.v6i1.560. Disponível em: <<https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/560>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). 1986. Dissertação (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/en.php>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, vol. 17, p. 216-226, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LATERZA, Léa Ferreira. O conceito de pessoa: o estado da questão entre os gregos. **Kriterion: Revista De Filosofia**, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/kr/a/kngRFb4SyTLw8FChvpNMDjt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MARASCA, Aline Riboli; et. Al. O papel da frequência às instituições de educação infantil e de variáveis do ambiente doméstico no desenvolvimento da criança de zero a seis anos. **Av. Psicol. Latinoam.**, Bogotá, v. 41, n. 1, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242023000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. Relato de experiência educativa: desenvolvimento integral da criança. **Zero-a-Seis**, v. 10, n. 18, p. 106-116, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n18p106>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MARIZ, Josilene Pinheiro; SILVA, Bianca Souza da; SILVA, João Leonel de Farias. Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 6, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334690561_Por_uma_formacao_plurilingue_e_intercultural_no_desenvolvimento_integral_da_crianca>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto; VARELA, Sarah Bezerra Luna; NUNES, João Batista Carvalho. Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade

Estadual do Ceará (2004 - 2014). **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 174-189, ago. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2017.4457>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, 2015, p. 101-116. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades, e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NEGRÃO, Ronaldo Ferreira. **Concepções de ser humano na educação e na educação física**. Porto Alegre: Simplíssimo, 2016. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_ser_humano_na_educa%C3%A7%C3%A3o/bxImDAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover>. Acesso em: 19 dez. 2023.

OERTZEN, Monica von. A unidade da alma com o corpo em Tomás de Aquino. **Revista Eletrônica Espaço Teológico** ISSN 2177-952X. Vol. 9, n. 15, jan/jun, 2015, p. 107-118. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/reveleteo/article/view/23765>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

OLIVEIRA, Maria Regina Furlan de; FARIAS, Fernanda Dias. Um olhar sensível das crianças sobre o espaço-ambiente e suas interlocuções com o protagonismo infantil. **Revista Científica do UBM**, v. 23, n. 44, p. 16-38, 20 mar. 2021. Disponível em: <<https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/873>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PASUCH, Jaqueline; MODANESE, Andréia. Práticas pedagógicas na educação infantil: o desafio de compreender o desenvolvimento integral das crianças na constituição de uma rede de significações. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 43-62, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9688>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PEREIRA, Denise Rocha; MORAIS, Alessandra de. Desenvolvimento moral: o que a Educação Infantil tem a ver com isso? **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, p. 105-137, 2016. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6642>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

ROBINSON, Thomas More. As características definidoras do dualismo alma-corpo nos escritos de Platão. **Letras clássicas**, n. 2, p. 335-356, 1998. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/73743/77409>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MARCOLINO, Suzana. Crianças e brincar na educação infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Educação infantil, docência e formação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 155-187.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, Daniele Cariolano da; et. al. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vfYpxdKhrR6BBSrf3YpSHjqz/?format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, Janaina Cassiano; ARCE, Alessandra. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados a educação infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 119–135, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639721>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SILVA, Luciene Rosa da. A música na educação infantil e suas relações com o processo de ensino. *REP's - Revista Even. Pedagóg.*, v. 8, n. 1, p. 134-147, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/download/9942/6354/31158>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SIMÕES, Patrícia Maria Vchõa; BARROCA, Karla Cabral. Os estudos sociais da infância e a Educação Infantil: concepções de infância e desenvolvimento em questão. *Interfaces da Educação*, [S. l.], v. 9, n. 26, p. 49–71, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3025>. Acesso em: 06 dez. 2023.

SOUZA, Jaqueline Crepaldi. Formação humana e o ensino religioso na Educação Infantil. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 58, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13509>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TILLICH, Paul. A concepção de homem na filosofia existencial. *Rev. abordagem gestalt.*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-234, dez. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2023.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento de; SOUZA, Roberta Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 1, p. 95-104, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cJQ5PvMWN36ctqJFvtN4jNK/#>. Acesso em: 18 jan. 2024.