

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

SOLANGE CHRISTINA CARNEIRO RODRIGUEZ

FATORES QUE IMPACTAM A APRENDIZAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLAR:
PERCEPÇÕES DISCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

POUSO ALEGRE – MG
2025

SOLANGE CHRISTINA CARNEIRO RODRIGUEZ

**FATORES QUE IMPACTAM A APRENDIZAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLAR:
PERCEPÇÕES DOS DISCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada a Banca do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação, Conhecimento e Sociedade

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos.

Orientador: Prof. Dr. Alberto de Vitta

**POUSO ALEGRE – MG
2025**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Rodriguez, Solange Christina Carneiro.

Fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês em contexto escolar: percepções dos discentes e formação de professores / Solange Christina Carneiro Rodriguez. – Pouso Alegre: Univás, 2025.

286f.:il.:graf.:tab.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientador: Professor Dr. Alberto de Vitta.

1. Processos de formação. 2. Ferramentas de formação. 3. Percepção. 4. Fatores de Aprendizagem e Desenvolvimento. I. Título.
CDD – 370.15

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada **"Fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar: percepções dos discentes e formação de professores"** foi defendida, em 29 de agosto de 2025, por **SOLANGE CHRISTINA CARNEIRO RODRIGUEZ**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Doutorado, sob o Registro Acadêmico nº 98010222, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Alberto de Vitta
CPF: ***.663.058-**
Data: 05/09/2025 16:06:18 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Alberto de Vitta
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
Letícia Rodrigues de Souza
CPF: ***.315.976-**
Data: 08/09/2025 11:28:18 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Roberta Cortez Gaio
CPF: ***.259.318-**
Data: 05/09/2025 16:59:14 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Roberta Cortez Gaio
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Rosângela Sanches da Silveira Gileno
CPF: ***.797.688-**
Data: 08/09/2025 15:29:23 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Carla Maria Nogueira de Carvalho
CPF: ***.975.206-**
Data: 06/09/2025 09:16:54 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Carla Maria Nogueira de Carvalho
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
Examinadora

Dedico aos bebês e à todos os profissionais da educação
que têm o privilégio de trabalhar com eles.

Agradecimentos

*Os olhos já não podem ver
Coisas que só o coração pode entender
Fundamental é mesmo o amor, é impossível ser feliz sozinho.
Wave (Tom Jobim)*

Deus: Causa Primária de todas as coisas, infinitamente bom, justo e misericordioso, à Ele todo louvor e glórias! À Jesus, Governador Espiritual do nosso planeta, Médico de almas, meu profundo agradecimento por Sua constante presença amorosa em nossas vidas!

Concluir esta Tese marca o ponto final de uma jornada pessoal e acadêmica repleta de desafios e aprendizados. Sou grata a todos que, como construtores de pontes, desbravaram caminhos, viabilizaram essa jornada.

Meu agradecimento ao corpo gestor da Universidade do Vale do Sapucaí pela iniciativa de instituir um Programa de Pós Graduação Stricto sensu, no Sul de Minas Gerais, o que possibilitou a muitas pessoas realizarem seus anseios acadêmicos de conquistar a titulação em Mestrados e Doutorados, aprimorando a formação e atuação profissional. Minha gratidão aos profissionais docentes e administrativos que participaram da estruturação inicial e expansão deste Programa, ao coordenador Professor Dr. Atílio Catosso Salles e a todos os docentes, que se dedicam para elevar cada vez mais o padrão de excelência deste empreendimento educacional que transforma vidas.

Agradeço ao meu orientador Dr. Alberto De Vitta, pela compreensão das minhas limitações e apoio para a superação dos obstáculos que se apresentaram na trajetória. Sua orientação foi fundamental para a concepção e finalização deste trabalho que ampliou meu entendimento sobre a relevância da atuação Pedagogo frente aos fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimentona Educação Infantil

Aos professores Dr. Atílio Catosso Salles, Dra Carla Maria Nogueira de Carvalho. Dra Letícia Rodrigues de Souza, Dra Rosangela Sanches da Silveira Gileno, membros da banca examinadora, minha gratidão pelo tempo dedicado à leitura desta Tese, pelas discussões aprofundadas e pelas valiosas contribuições que enriquecerão significativamente a versão final da tese.

Agradeço a Profa Dra Fabiana Cristina Frigiére De Vitta por sua inestimável contribuição, oferecendo referencial teórico teóricos e recursos tecnológicos para a estruturação dos estudos realizados nesta trabalho.

À Profa. Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges meus agradecimentos pela nossa amizade e por todas as demonstrações de cuidado e afeto. Os ensinamentos que recebo em nossa convivência aperfeiçoam minha conduta pessoal e profissional. Sou profundamente grata.

Minha gratidão se estende à Direção Acadêmica da Unidade Campanha, Profa .Dra. Josiane de Paula Nunes, à Coordenadora do Curso Licenciatura em Pedagogia, Profa. Dra Lucimara Déstefani Penha, por terem autorizado a realização desta pesquisa. Agradeço aos graduandas(os) em Pedagogia que, com generosidade e boa vontade compartilharam suas percepções, tornando este estudo possível. Sem essa contribuição, a presente investigação não teria alcançado os objetivos delineados. Muito obrigada “pessoas queridas”.

Envio vibrações de imensa gratidão aos meus pais, Lucy e Jorge- por me concederem a vida, os cuidados e os sábios conselhos, que ainda hoje direcionam minha escolhas: estuda menina...

Agradeço ao meu bem e companheiro José Rodriguez pela parceria amorosa que resultou na construção de nossa família composta por verdadeiros presentes enviados por Deus: a doce Ana Míriam, a solidária Scheilla, o sensível Marcos, o esportista Willian, a sonhadora Natália, o prestativo Tiago, o cuidadoso Luca, a meiga Maria Cecília, a alegre Alícia, o destemido Henrique, o carinhoso Santiago e o guerreiro Thomazinho. Vale aqui um verso de outra música: “Eu tenho tanto pra te falar, mas com palavras não sei dizer como é grande meu amor por você”. (Braga, 1966)

Meus agradecimentos aos amigos espirituais- encarnados e desencarnados- que se reúnem no Centro Espírita Cristão- a nossa “Casa de Benefícios”, pelas conversas, preces e intervenções que em incontáveis situações me trouxeram alívio, consolo, esclarecimento para seguir em frente.

Afirmar, inicialmente que a concretização desta Tese é um ponto de chegada de uma trajetória pessoal e acadêmica... Mas, é também um ponto de partida: estuda menina!

*Coração de estudante
Há que se cuidar do broto,
Para que. a vida nos dê flor. Flor e fruto.
Há que se cuidar da vida, há de se cuidar do mundo
Milton Nascimento*

APRESENTAÇÃO

Há momentos e de momentos é feita a vida onde viver, continuar vivo é recolher tudo, catar os próprios cacos para re-compor, re- fazer, re-inventar a vida da maneira mais suportável, real possível de ser sempre vivida.
(FREIRE, 2014, p. 93)

Ainda que não tenha me sentido em pedaços ao longo da vida, essa reflexão me soa familiar... quantas e quantas vezes recompus, refiz e reinventei a vida, superando obstáculos, vencendo desafios, alargando horizontes...

Nasci na cidade do Rio de Janeiro em abril de 1962, no bairro de Botafogo. Morei durante a infância e adolescência num bairro –favela chamado Morro da Coroa. Sou da época em que não era usada a palavra comunidade para designar aglomerados populacionais de pessoas de baixa renda. Meu pai era funcionário público de uma concessionária de energia e minha mãe, também funcionária pública, trabalhava num hospital para tratamento de doentes mentais. Passei muitas tardes no serviço de terapia ocupacional do hospital Pinel, aprendendo artes manuais com os internos.

Materialmente não nos faltava nada, mas os recursos eram escassos. Para prover pequenos mimos, minha mãe trabalhava como bordadeira de vestidos de noivas, enfrentando jornada tripla de trabalho.

As frases que mais ouvia de meus pais eram: “estuda pra se formar e ser alguém na vida” e “filho de pobre tem que estudar se quiser ter uma vida melhor”. Não poupavam esforços para garantir meus estudos.

Após ter cursado o científico (atual ensino médio), decidi cursar Ciências Contábeis, visto que a profissão de contador representava a possibilidade de uma carreira estável com boa remuneração. Meu primeiro emprego foi numa indústria fonográfica multinacional chamada Polygram do Brasil no setor de Contabilidade.

Casei-me em 1987 com Jose Antônio Suarez Rodriguez e constituímos uma família com duas meninas. Em busca de um lugar para as meninas crescerem sem a violência assustadora do bairro que morávamos no Rio de Janeiro, decidimos, em 1990, mudar para Cambuquira, pequena e pacata estância hidromineral localizada no Sul de Minas com pouco mais de 10.000 habitantes na época.

Descobrimos que cidade pequena tem tranquilidade, mas não tem muitas oportunidades de emprego. O José abriu um escritório de contabilidade e eu fiquei por conta das meninas, visto que não tinha quantidade de clientes e fluxo de trabalho para dois contadores. Fui trabalhar na Câmara Municipal da cidade como assistente técnico contábil, e em 1993, comecei a lecionar na Escola Estadual Clóvis Salgado no curso técnico em contabilidade. Apaixonei pela docência e resolvi retornar aos estudos para aprender como ensinar. Tendo feito bacharelado, não tinha

nenhuma formação didático pedagógica.

Fui admitida como aluna especial no Programa de Pós-Graduação da FEA-USP no curso Mestrado em Ciências Contábeis na disciplina Metodologia de Ensino de Contabilidade ministrada pelo professor José Carlos Marion. Ao final da disciplina, senti que não havia me apropriado do conhecimento de saber ensinar. O professor Marion, após ouvir minhas impressões, me sugeriu que cursasse Pedagogia.

Em fevereiro de 1996, iniciei a graduação em licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais estreitando minha relação com a didática. A conclusão em Pedagogia foi em 1999.

Nos anos 2000, aliei os conhecimentos em Ciências Contábeis aos conhecimentos da Ciência da Educação e ingressei como professora e coordenadora do curso Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Vale Rio Verde, onde concluí, em 2010, o Mestrado em Modelagem Matemática e Estatística, após a graduação em Matemática licenciatura em 2008. Na mesma instituição atuei como professora e coordenadora dos cursos de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e Logística, tendo atuado também na Licenciatura em Pedagogia (presencial e EAD) e no Curso de Formação Pedagógica.

Dando continuidade à minha vida acadêmica, em 2018, conclui o Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí e em 2022 ingressei no Doutorado em Educação nessa universidade. Desde 2013, atuo como docente do Curso de Pedagogia uma IES do Estado de Minas Gerais, onde exerci também função de coordenação desse curso.

Realizando essa pequena retrospectiva, relembro que inicialmente, a questão que me levou à Pedagogia foi “o que se deve aprender para conseguir ensinar?” E, decorridos quase 35 anos de intenso trabalho na área educacional, (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Profissionalizante e atualmente no Ensino Superior), não possuo uma resposta certa e definitiva, felizmente.

A certeza que tenho e que me faz permanecer na busca da resposta é: a educação resulta em desenvolvimento e aprendizagem do ser humano desde sua tenra idade, tanto para quem assume a atribuição de ensinar, quanto a quem compete aprender, e nas lides cotidianas da pedagogia (em qualquer nível educacional, indistintamente), os papéis se alternam constantemente.

Nos últimos anos, tenho experimentado as consequências da diabetes silenciosa (fruto da herança da raça negra, desinformação e maus hábitos de vida) que só foi percebida pelos sintomas da retinopatia que ocasionou a perda parcial da visão e da neuropatia sempre presente pelas dores que causa. Ainda que a saúde física me imponha limitações, sigo perseverante, ampliando horizontes, ladeada por pessoas que, com muita generosidade, me auxiliam na caminhada.

E, na qualidade de professora formadora em Curso de licenciatura em Pedagogia é imprescindível ter sempre minha atenção voltada para a criticidade que a função exige, e a reflexão sobre a qualidade e profundidade dos parâmetros das atividades pedagógicas profissionais.

No contexto para a formação inicial do pedagogo, a complexa questão docência com/para bebês ocupa um lugar de elevada importância. Em diálogos com o professor Alberto de Vitta, decidimos investigar a percepção dos graduandas(os) do Curso de Pedagogia, bem como a percepção dos profissionais berçaristas veiculados a creches públicas de três municípios circunvizinhos ao local em que está instalada a IES, e a Tese foi intitulada como “Meandros para o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar”.

No entanto, a ideia inicial do tema foi delimitada para a percepção de graduandas(o) em Pedagogia e análise documental, o que será detalhado neste estudo que tem como título: “Fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês em contexto escolar: percepções discentes e contribuições para a formação docente”.

RESUMO

RODRIGUEZ, Solange Christina Carneiro. **Fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês em contexto escolar: percepções dos discentes e formação de professores.** 286f. Tese (Doutorado). **Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2025.**

Este estudo se insere na linha de pesquisa "Educação e tecnologia: inovação, ferramentas e processos", com o foco em analisar o arcabouço teórico-prático mobilizado os processos e ferramentas essenciais na formação inicial do pedagogo, alinhando-se diretamente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: Educação de Qualidade. Apresenta como objetivo analisar a formação inicial no curso de Pedagogia, considerando tanto a percepção dos discentes quanto a organização curricular, com o propósito de compreender como essa formação pode contribuir para uma atuação docente qualificada diante dos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no contexto da Educação Infantil. Para a operacionalização da coleta de dados, a pesquisa foi dividida em dois estudos, os quais foram posteriormente comparados. O primeiro estudo constituiu-se em verificar a percepção das graduandas (os) dos cursos de Pedagogia acerca dos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no ambiente escolar. Participaram da pesquisa de campo 76 graduandas(os) do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual de Minas Gerais que responderam a um questionário, estruturado a partir dos Determinantes Sociais da Saúde e da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996, 2011), composto em quatro eixos temáticos: fatores biológicos, fatores relacionados ao contexto familiar, fatores relacionados ao contexto escolar e fatores relativos às políticas públicas. No segundo estudo, foi feita uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e das ementas das disciplinas. Os resultados mostram que, na percepção das graduandas(os), os fatores escolares e as políticas públicas são os elementos mais impactantes no desenvolvimento do bebê e os fatores familiares foram considerados de menor impacto. A análise documental do PPP e ementas das disciplinas, mostrou que, embora existam conteúdos relevantes sobre o desenvolvimento infantil, estes não estão detalhados e articulados com as especificidades da docência com bebês. A comparação dos resultados dos dois estudos revelou lacunas teórico-metodológicas na formação das graduandas (os), o que dificulta identificar, compreender e integrar conhecimentos sobre os fatores biológicos, familiares, escolares e estruturais no cotidiano pedagógico. Torna-se fundamental uma revisão no conjunto de documentos que organizam a formação inicial do pedagogo visando incorporar conteúdo curriculares que abordem as particularidades da atuação com as três faixas etárias atendidas na Educação Infantil, com foco especial no reconhecimento do bebê em sua complexidade e integralidade como um sujeito de direito no que tange também a vivenciar, em contextos escolares, práticas pedagógicas intencionais e alinhadas aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chaves: Processos de formação; Ferramentas de formação; Percepção; Fatores de Aprendizagem e Desenvolvimento.

ABSTRACT

RODRIGUEZ, Solange Christina Carneiro. **Factors that impact the learning and development of babies in a school context: student perceptions and teacher training**. 286 pages. Dissertation (Doctorate). **Postgraduate Program in Education, Knowledge and Society, University of Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2025.**

This study is part of the research line "Education and Technology: Innovation, Tools, and Processes," focusing on analyzing the theoretical and practical framework mobilized in the initial training of pedagogues, and aligning directly with Sustainable Development Goal: Quality Education. This study aimed to analyze initial teacher training in the Pedagogy program, considering both students' perceptions and the curricular organization, with the goal of understanding how this training can contribute to a qualified teaching practice in light of the factors that influence the development and learning of infants in the context of Early Childhood Education - for this study, the term infant was considered to cover the 0-18 month age range. To conduct the data collection, the research was divided into two studies, which were later compared. The first study aimed to assess the perceptions of Pedagogy undergraduates regarding the factors that influence infants' development and learning in a school environment. The field research included 76 Pedagogy undergraduates from a public university in Minas Gerais who answered a questionnaire. This questionnaire (which was structured based on the Social Determinants of Health and Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development (1996, 2011)) was organized into four thematic axes: biological factors, factors related to the family context, factors related to the school context, and factors related to public policies. The second study involved a document analysis of the Pedagogical Political Project (PPP) of the Pedagogy course and the syllabi of the subjects. The results show that, according to the students' perceptions, school factors and public policies are the elements that affect the most infant's development. This view highlights the students' critical awareness of the structuring role of educational institutions and social and educational policies in addressing inequalities and promoting opportunities. Family factors were considered less impactful, despite being traditionally recognized as foundational to child development. This result may reflect the absence of theoretical content in the training process that addresses the family's role in early childhood development. The document analysis of the PPP and course syllabi showed that, although there are relevant contents about child development, they are neither detailed nor articulated with the specificities of teaching infants. The comparison of the results from both studies revealed theoretical-methodological gaps in the training of undergraduates, making it difficult to identify, understand, and integrate knowledge about biological, family, school, and structural factors into pedagogical practice. It becomes essential to review the set of documents that guide the initial training of educators in order to incorporate curricular content that addresses the specificities of working with the three age groups served in Early Childhood Education. It includes a particular focus on recognizing the infant in their complexity and wholeness, as a subject of rights, and ensuring they experience, in school contexts, intentional pedagogical practices aligned with developmental and learning objectives.

Keywords: Training processes; Training tools; Perception; Learning and Development Factors.

RESUMEN

RODRIGUEZ, Solange Christina Carneiro. **Factores que inciden en el aprendizaje y desarrollo de los bebés en un contexto escolar: percepciones de los estudiantes y formación docente.** 286f. Tesis (Doctorado). **Programa de Postgrado en Educación, Conocimiento y Sociedad, Universidad del Valle del Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2025.**

Este estudio forma parte de la línea de investigación "Educación y Tecnología: Innovación, Herramientas y Procesos", centrada en el análisis del marco teórico y práctico que moviliza los procesos y herramientas esenciales en la formación inicial de educadores, en directa consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible: Educación de Calidad. Su objetivo es analizar la formación inicial en el programa de Pedagogía, considerando tanto las percepciones de los estudiantes como la organización curricular, con el fin de comprender cómo esta formación puede contribuir a una docencia cualificada respecto a los factores que influyen en el desarrollo y el aprendizaje de los niños en el contexto de la Educación Infantil. Para operacionalizar la recopilación de datos, la investigación se dividió en dos estudios, que posteriormente se compararon. El primer estudio evaluó las percepciones de los estudiantes de Pedagogía respecto a los factores que influyen en el desarrollo y el aprendizaje de los niños en el entorno escolar. Setenta y seis estudiantes de Pedagogía de una universidad pública estatal de Minas Gerais participaron en la investigación de campo. Completaron un cuestionario estructurado con base en los Determinantes Sociales de la Salud y la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1996, 2011). El cuestionario se dividió en cuatro áreas temáticas: factores biológicos, factores relacionados con la familia, factores relacionados con la escuela y factores de política pública. El segundo estudio involucró un análisis documental del Proyecto Político Pedagógico del programa de Pedagogía y los programas de estudio. Los resultados muestran que, en la percepción de los estudiantes de pregrado, los factores escolares y las políticas públicas tienen el mayor impacto en el desarrollo infantil, mientras que los factores familiares fueron considerados como los de menor impacto. El análisis documental del PPP y los programas de estudio reveló que, si bien existe contenido relevante sobre el desarrollo infantil, este no está detallado ni articulado con las especificidades de la enseñanza de bebés. La comparación de los resultados de los dos estudios reveló lagunas teóricas y metodológicas en la formación de los estudiantes de pregrado, lo que dificulta la identificación, comprensión e integración del conocimiento sobre los factores biológicos, familiares, escolares y estructurales en la práctica pedagógica diaria. Es fundamental revisar los documentos que organizan la formación inicial de educadores, con el objetivo de incorporar contenidos curriculares que aborden las especificidades del trabajo con los tres grupos de edad que se atienden en la Educación Infantil, con especial énfasis en el reconocimiento del niño en su complejidad e integralidad como sujeto de derechos, así como en la experiencia, en contextos escolares, de prácticas pedagógicas intencionales alineadas con los objetivos de desarrollo y aprendizaje.

Palabras clave: Procesos de formación; Herramientas de formación; Percepción; Factores de aprendizaje y desarrollo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de frequências absoluta e relativa dos graduandas(os) que atuaram na educação infantil	131
Tabela 2	Distribuição de frequências absoluta e relativa de respostas dos graduandas(os) de pedagogia sobre se o bebê deve frequentar a instituição de EI	132
Tabela 3	Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre quais conhecimentos relacionados ao tema desenvolvimento infantil, são necessários para atuar junto aos bebês..	134
Tabela 4	Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre quais conhecimentos relacionados ao tema organização da prática pedagógica, são necessários para atuar junto aos bebês	136
Tabela 5	Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre quais conhecimentos relacionados ao tema de organização de atividades no contexto educacional, são necessários para atuar junto aos bebês	139
Tabela 6	Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores biológicos no desenvolvimento e aprendizagem do bebê	140
Tabela 7	Escores médios ,confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores biológicos que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar	141
Tabela 8	Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores relacionados ao contexto do ambiente familiar no desenvolvimento e a aprendizagem do bebê	144
Tabela 9	Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores familiares que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar	145
Tabela 10	Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores relacionados ao contexto escolar na aprendizagem do bebê	149

Tabela 11	Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores escolares que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar	151
Tabela 12	Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandos(os) sobre o impacto dos fatores relacionados às políticas públicas na aprendizagem do bebê	156
Tabela 13	Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores relacionados às políticas públicas que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar	158
Tabela 14	Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores que impactam desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema Pessoal, Processo, Contexto e Tempo	80
Figura 2	Reflexos Humanos Primitivos	95
Figura 3	Características do Desenvolvimento Infantil de 0 a 3 anos	96
Figura 4	Processo de Formação de novas ligações neurais	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Direitos de Aprendizagem	64
Quadro 2	Campos de Experiências	66
Quadro 3	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Bebês	72
Quadro 4	Pesquisas acadêmicas sobre Educação de Bebês em Creches.	99
Quadro 5	Produções sobre Percepção de Graduandas(os) de Pedagogia sobre o bebê no contexto escolar	108
Quadro 6	Códigos para buscas no PPP e ementas..	129
Quadro 7	Disciplinas, ementas e referências bibliográficas contendo citações pertinentes à temática fatores que	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Média e o desvio-padrão das respostas dos graduandas(os) de pedagogia docentes relativas aos grupos de fatores que impactam no desenvolvimento e na aprendizagem do bebê	170
------------------	--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVD	Atividade de vida diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para EI
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
IEI	Instituição de Educação Infantil
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVAS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	22
2 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS.....	30
2.1 A infância: descoberta inicial.....	30
2.1.1 Origem da denominação bebê	36
2.2 A trajetória da educação infantil em âmbito mundial.....	36
2.2.1 A trajetória da educação infantil em âmbito nacional	40
2.3 A formalização da infância: visões sobre um processo de civilização	42
2.4 Os conflitos entre diferentes abordagens educacionais – Educação ou Assistência?	46
2.5 Mas, cadê o bebê? Olha ele aqui!.....	56
2.5.1 Sociologia da Infância	56
2.5.2 A presença social dos bebês	57
2.6 A educação na infância.....	62
2.6.1 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.....	68
2.6.2 Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.....	70
2.6.3 Cuidar e educar bebês de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil.....	71
2.6.4 Cuidar e educar bebês em instituições de educação infantil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular	72
2.6.5 Formação Inicial de Professores e atuação na educação infantil com bebês.....	74
2.7 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	76
2.7.1 Conceitos básicos.....	81
2.7.2 As estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano	86
2.7.3 Contextos do desenvolvimento humano	89
2.7.3.1 Laboratório como um contexto ecológico.....	90
2.7.3.2 O mesossistema e o desenvolvimento humano	90
3 A TEMÁTICA DESTA TESE NA LITERATURA	99
3.1 Pesquisas acadêmicas sobre educação de bebês em creches	99
3.2 Pesquisas sobre Percepção de graduandas(os) sobre o bebê no contexto escolar ..	108
3.3 Reflexões a partir da análise das produções acadêmicas selecionadas.....	113
4 CONTEXTO DA PESQUISA.....	115
4.1 Significações relativas à compreensão da realidade por parte dos sujeitos	115
5 MATERIAIS E MÉTODOS	123
5.1 Delineamento e local do estudo	123

5.2 Aspectos éticos.....	124
5.3 Participantes.....	124
5.4 Critérios de inclusão	125
5.5 Critérios de exclusão.....	125
5.6 Procedimentos de coleta dos dados.....	125
5.6.1 Estudo 1 - Percepção dos graduandas(os) de pedagogia	125
5.6.2 Estudo 2 - Pesquisa documental - Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ementas...	128
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	131
6.1 Estudo 1. Percepção dos estudantes de pedagogia sobre fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê no contexto escolar	131
6.2 Estudo 2. Análise dos dados documentais trazidos pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ementas das disciplinas	160
6.2.1 Eixo I- Organização do PPP	161
6.2.2 Eixo II- Perfil do Egresso.....	165
6.2.3 Eixo III- Disciplinas que tratam da temática fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê	167
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
8 REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	189
APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do CEP	192
APÊNDICE C – Questionário Percepção de graduandas(os) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar	197

1 INTRODUÇÃO

À Educação é atribuída a função de promover o desenvolvimento humano. Como fenômeno social, integra o ideário que cada sociedade estabelece para si própria, tendo em consideração também perspectivas e acordos internacionais. Nesse sentido, o sistema educacional é construído em (e por) conjunturas econômicas, políticas, sociais, científicas e culturais, conferindo ao processo educacional as marcas da concepção que a origina e mantém, em consonância com as finalidades a ela conferidas. (RODRIGUEZ, 2019)

O atual sistema educacional no Brasil está fundamentado constitucionalmente na Carta Magna de 1988, e delineado a partir de instrumentos legais infraconstitucionais que estabelecem por meio de leis, decretos, diretrizes, normativas, e outros instrumentos legais, as balizas e parâmetros do referido sistema.

Nesse contexto, o pátrio sistema educacional é organizado em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica desdobra-se em etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BRASIL 1996)

Cada etapa do sistema educacional é um campo propício e fértil para inumeráveis pesquisas, sendo apropriado destacar que a temática Educação Escolar é complexa e múltipla, comportando diversas perspectivas, tais como: gestão, currículos, metodologias, avaliação, formação docente, entre outras. O recorte eleito para a presente investigação estrutura-se na primeira etapa da Educação, ou seja, na EI, e de modo particular, volta-se para o atendimento escolar de bebês.

O avanço de estudos científicos sobre a temática evolução do ser humano nos primeiros anos de vida, conduz à melhor compreensão sobre a importância do desenvolvimento infantil na vida do ser humano em fases posteriores da vida, visto que desde os primeiros dias de existência, o indivíduo estrutura, mediante impositivos internos e externos, as bases que sustentarão seu desempenho em fases vindouras da vida.

Esse conhecimento sobre a infância deve capitanear a elaboração de políticas públicas em saúde, educação e outras áreas. As políticas públicas educacionais voltadas para a primeira infância sofreram modificações após o advento da Constituição Federal de 1988. A atenção específica aos bebês e às crianças pequenas deu lugar a uma concepção mais ampliada em torno da noção de potencialidades e necessidades dessa faixa etária. Com base nessa concepção, foram propostas reformulações na educação de crianças atendidas em instituições escolares, como creches e pré-escolas, buscando tornar rotineiras as práticas e os recursos pedagógicos adequados ao processo educativo e estimulantes do desenvolvimento infantil.

A presente pesquisa considera as disposições da BNCC (Brasil, 2017), a qual estabelece categorias de faixa etária para a EI, sendo assim considerados: bebês (faixa etária de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (faixa etária de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 e 5 anos).

Tendo em consideração que o processo educacional na etapa EI carece de ser estruturado em consonância com as diversas condições biopsicossociais da criança, a intencionalidade pedagógica e suas atividades são fundamentais para promover o desenvolvimento e a aprendizagem na fase infantil. Nessa perspectiva, a educação escolar voltada para os anos iniciais da vida do ser humano requer operacionalizar conhecimentos científicos com proposição de práticas capazes de dinamizar as dimensões que o apropriem à sua própria condição humana. Severino (2006), esclarece que:

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano, como devir humanizador, mediante o qual, o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa (p. 621).

Nesse entendimento, pode-se inferir o quão importante é a EI no processo de desenvolvimento da criança, considerando os múltiplos aspectos e necessidades que caracterizam a primeira infância. Importa esclarecer que o conceito de desenvolvimento acolhido nesta investigação refere-se à “construção e aquisição de novas habilidades de forma contínua, dinâmica e progressiva para a realização de funções cada vez mais complexas. Trata-se de um conceito amplo que engloba o crescimento e a maturação em diversos contextos.” (NCPI, 2014)

Por conseguinte, considera-se o desenvolvimento infantil um processo multifacetado que abrange distintas áreas, como a física, cognitiva, motora, emocional e social. Esse processo é influenciado por fatores intrínsecos e extrínsecos, que podem ser propícios ou não, acelerando ou retardando a apropriação dos estágios de desenvolvimento — notadamente nos primeiros anos de vida —, o que resultará em condições futuras para a aquisição, o fortalecimento e a ampliação de capacidades e habilidades. A apropriação desse conjunto de capacidades e habilidades na fase infantil facultará o aperfeiçoamento delas, que, por sua vez, proverão a aquisição de outras, mais complexas, ao longo da vida. (CCPI, 2014).

Posto que a EI é a porta de entrada do Sistema de Educação Básica Nacional oferecida aos indivíduos em tenra idade, na primeira infância, e o papel que exerce para o

desenvolvimento infantil, é fundamental a compreensão das partes integrantes dessa etapa educativa: a criança como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (incluindo a unidade escolar, os educadores e a família); os acontecimentos e circunstâncias concretas nos quais se realizam os processos formativos (entre eles: o ensino, a metodologia e os recursos); o conhecimento como suporte para o trabalho pedagógico, a aprendizagem como alavanca impulsionando o desenvolvimento, a estrutura física para acolhimento e realização de atividades, e as políticas públicas educacionais.

De acordo com registros históricos, a instituição escolar para criança na primeira infância apresentava como objetivo principal de sua existência cuidar e alimentar seus frequentes. Com a advento de novas concepções sobre a criança, “o reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos é um fato recente na história mundial” (Pscoal; Machado, 2009). Na legislação educacional brasileira, notadamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EI (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, criança é definida como

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

Na vertente da educação escolar, vários fatores inter-relacionados são considerados para a identificação da concepção criança como sujeito de direitos. Na Creche, instituição escolar para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, identificadas como bebês e crianças bem pequenas (BNCC, 2017), tal concepção é materializada nos processos do “cuidar e educar” oferecidos à essa faixa etária.

A categorização da faixa etária está definida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). É importante esclarecer que a BNCC é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017)

Concebida como um direito educacional, a EI é reconhecida por seu papel determinístico para o desenvolvimento humano. Assim sendo, à todas as crianças estão

asseguradas as condições e os recursos suficientes para que possam usufruir desta etapa educacional com a qualidade requerida.

Essa etapa da Educação, de acordo com a categorização da BNCC (2017) desdobra-se em três faixas etárias: os bebês (até 1 a e 6 m); crianças bem pequenas (1a e 7m a 3a e 11 meses) e crianças pequenas (4 e 5 anos), compondo dois espaços educacionais: a creche para atendimento de crianças de até 3a e 11m e a pré-escola para as de 4 e 5 anos.

Ressalta-se que o sistema educacional básico obrigatório no Brasil, inicia-se quando a criança atinge quatro anos e prolonga-se até os dezessete anos, em conformidade com a Constituição Federal, em seu art. 208 (Brasil, 1988); Estatuto da Criança e Adolescente ECA - Lei 8069/90 (Brasil, 1990), em seu artigo 54, I, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Brasil, 1996). Tal arcabouço legal retrata desconhecimento ou desconsideração da relevância da contribuição a instituição educacional pode proporcionar a criança, cuja idade seja inferior a 4 anos, tendo em vista que a literatura científica sobre desenvolvimento humano revela que o processo de desenvolvimento do ser humano tem início com a concepção e aponta para fatores que interpõem estímulos ou obstáculos, não somente ao desenvolvimento como também à aprendizagem infantil, o que acarreta consequências ao longo da vida.

Como resultado dos ditames legais acima mencionados, as diretrizes da EI, podem ser entendidas para a aplicação obrigatória somente no processo educacional de crianças pequenas (idades de 4 e 5 anos), o que poderia levar ao descompromisso governamental com o processo educativo de crianças mais novas, no que tange às exigências de padrões escolares para atendimento.

As orientações para a Educação Infantil indicam que as práticas pedagógicas diárias devem ser fundamentadas nas interações e no ato de brincar. O brincar é compreendido como uma manifestação da criatividade, permitindo que a criança faça escolhas, demonstre sentimentos e valores, e desenvolva o autoconhecimento, bem como a compreensão do outro e do ambiente em que está inserida. Essas vivências favorecem a construção e apropriação de saberes por meio das ações e das interações entre as crianças e com os adultos, contribuindo para o processo de aprendizagem, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2009, 2012).

Portanto, é imprescindível o conhecimento sobre as formas nas quais se efetua o processo de desenvolvimento e aprendizagem de bebês para orientar práticas pedagógicas no contexto escolar, sendo, portanto, fundamental analisar as variáveis estruturantes do processo, as quais interferem diretamente nos bebês, como por exemplo: os fatores biológicos, familiares e sociais; a capacitação para a docência, o planejamento e organização pedagógicos, as interações mediadas com brinquedos e brincadeiras, a estrutura física do espaço escolar, as

concepções sobre educação de bebês, enfim, os fatores relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem de bebês.

Assim sendo, os cursos de pedagogia apresentam função de grande relevância antropológica, social, cultural, ética e política por ser locus privilegiado da educação superior para a formação de professores que vão atuar na educação básica. Mais especificamente, a formação de professores para a Educação Infantil, especialmente no que se refere à atuação com bebês, constitui um eixo fundamental para assegurar o direito ao desenvolvimento integral e à aprendizagem na primeiríssima infância.

Conforme Jardim e Araújo (2025), o trabalho na Educação Infantil exige dos professores conhecimentos referentes ao processo de desenvolvimento da criança, saúde, segurança, múltiplas linguagens, alimentação, brincadeiras e jogos, dentre outros aspectos. Esse cenário mostra a necessidade de condições de trabalho adequadas, formação docente de qualidade, bem como um processo permanente de desenvolvimento dos profissionais da educação.

Jardim e Araújo (2025) apontam os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil que acabam por impactar seu desenvolvimento profissional. Eles apresentam como resultados dos estudos que analisaram que muitos professores iniciantes se sentem inseguros na prática pedagógica, e com muitas dúvidas sobre como e o que ensinar a bebês e crianças pequenas, bem como dificuldades diante das demandas do cotidiano escolar, o que atribuem à falta de oportunidades experiência na Educação Infantil, uma lacuna na formação inicial.

A ação pedagógica voltada à educação de bebês, como aponta Barbosa (2010), requer um olhar sensível e atento dos pedagogos às particularidades de cada criança e ao meio em que ela vive. Isso implica reconhecer que o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou padronizada, mas é profundamente influenciado pelas experiências cotidianas, pelas relações interpessoais e pelas condições socioeconômicas que permeiam a vida da criança desde o nascimento.

Considerando esse contexto, esta tese tem como hipótese que a formação inicial dos graduandas(os) de pedagogia, em sua maioria, não contempla de maneira suficiente e aprofundada os conteúdos teóricos e práticos sobre os fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar, o que pode comprometer a qualidade das interações e práticas pedagógicas na Educação Infantil voltadas a essa faixa etária.

Dessa forma, formula-se a seguinte questão norteadora que orienta esta investigação: Os cursos de formação inicial em Pedagogia contemplam, em seus currículos e práticas formativas, conteúdos e abordagens pedagógicas que subsidiam a atuação docente frente aos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no contexto da Educação

Infantil?

Como tese, defende-se que a Instituição de Educação Infantil (IEI), no atendimento a bebês, deve ser concebida como um espaço intencional de formação e desenvolvimento integral da criança, o que exige que o profissional docente possua uma formação inicial que contemple, de forma consistente, os fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês no contexto escolar, assegurando práticas pedagógicas qualificadas, sensíveis e fundamentadas teoricamente.”

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação inicial no curso de Pedagogia, considerando tanto a organização curricular quanto a percepção dos discentes, com o propósito de compreender como essa formação pode contribuir para uma atuação docente qualificada diante dos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no contexto da Educação Infantil.

Para atingir esse objetivo, foram abordados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as percepções dos graduandas(os) do curso de Pedagogia acerca dos fatores biológicos, fatores relacionados ao contexto familiar, fatores relacionados ao contexto escolar e fatores relacionados às políticas públicas que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no contexto escolar.
- Identificar e analisar nos Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia e nas ementas das disciplinas os conteúdos sobre os fatores que impactam o desenvolvimento e aprendizagem de bebês no contexto escolar.
- Comparar as percepções dos graduandas(os) do curso de Pedagogia com os conteúdos previstos no PPP e nas ementas das disciplinas, no que se refere aos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no contexto da Educação Infantil.

Ao investigar a percepção dos estudantes de pedagogia a respeito dos fatores biológicos, familiares, escolares e das políticas públicas que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no contexto escolar, bem como o PPP e ementas das disciplinas, este estudo pode contribuir para o aprimoramento de documentos curriculares da formação inicial em Pedagogia, assim como para a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos que integrem, de forma mais consistente, conteúdos e diretrizes voltados à educação de bebês.

No que se refere à relevância deste estudo para a educação e para a sociedade, entende-se que compreender os fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês

revela-se fundamental para fomentar reflexões e debates que contribuam para a formulação de políticas públicas eficazes, bem como para a implementação de condições e ações que garantam o pleno crescimento, desenvolvimento e bem-estar infantil. Ademais, a investigação sobre esses fatores no contexto escolar pode colaborar significativamente para a qualificação da formação de profissionais da Educação Infantil, ao oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas e adequadas ao contexto, favorecendo a criação de ambientes de aprendizagem responsivos às necessidades específicas das crianças dessa faixa etária.

No campo da pesquisa educacional, esta investigação contribui significativamente ao incorporar à temática elementos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996), ao relacionar os múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento humano com os processos de desenvolvimento e aprendizagem de bebês no contexto escolar. Ao dar visibilidade às especificidades da infância em sua fase inicial, o estudo fomenta o debate sobre os cuidados e a educação na primeira infância, enfatizando a centralidade do bebê como sujeito de direitos no ambiente educacional.

Nesse sentido, ao integrar conhecimentos provenientes das dimensões biológica, familiar, escolar e das políticas públicas, a pesquisa colabora para a análise crítica da adequação das concepções educacionais e das práticas pedagógicas voltadas à faixa etária de 0 a 3 anos. Tal articulação fortalece a adoção, por parte dos profissionais da Educação Infantil e demais envolvidos, de uma abordagem pedagógica fundamentada teoricamente, inovadora e centrada no desenvolvimento integral da criança. Trata-se, portanto, de uma contribuição relevante para a Pedagogia como campo científico, ao apoiar uma perspectiva holística que reconhece as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem do bebê, assegurando-lhe condições adequadas de cuidado e educação, em consonância com seu estágio de vida.

Para responder ao questionamento, trilha-se um percurso de investigação constituído por dois estudos que se complementam sobre como se configura a formação inicial em pedagogia para os fatores que impactam o desenvolvimento e aprendizagem de bebês no contexto escolar. O primeiro estudo teve como objetivo verificar a percepção dos discentes do curso de Pedagogia de uma IES do Estado de Minas Gerais sobre sua formação inicial para a prática pedagógica envolvendo o conhecimento de tais fatores. O segundo estudo teve como objetivo verificar no PPP e nas ementas dos cursos de Pedagogia, a formação para a prática pedagógica sobre os fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar.

Além desta introdução, esta tese está organizada da seguinte forma: inicia-se com a seção 2 Considerações Históricas e teóricas, que aborda: a infância como descoberta inicial, a trajetória da educação infantil em âmbito mundial e nacional, a formalização da infância a partir de visões sobre um processo de civilização e os conflitos entre diferentes abordagens educacionais. E ainda inclui reflexões sobre a sociologia da infância e a presença social dos bebês e a educação na infância. Complementa-se esse percurso com a apresentação da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, seus conceitos básicos, as estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano, além de uma análise dos contextos do desenvolvimento, incluindo o laboratório como contexto ecológico e o mesossistema e o desenvolvimento humano.

Na seção 3 são examinadas pesquisas acadêmicas sobre educação de bebês em creches, pesquisas sobre a percepção de graduandas(os) sobre o bebê no contexto escolar e reflexões a partir da análise dessas produções acadêmicas selecionadas. A seção 4 traz o contexto da pesquisa considerando as significações relativas à compreensão da realidade por parte dos sujeitos. Enquanto na seção 5 detalham-se o delineamento e local do estudo, aspectos éticos, participantes, critérios de inclusão e exclusão, procedimentos de coleta de dados, além da estratégia de análise dos dados.

A seção 6 apresenta a análise dos resultados em duas partes principais: no Estudo 1, discute-se a percepção dos estudantes de pedagogia sobre fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar; e no Estudo 2, realiza-se a análise dos dados documentais trazidos pelos PPPs e ementas das disciplinas, destacando-se o Eixo II – Perfil do Egresso e o Eixo III – Disciplinas que tratam da temática fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê.

Por fim, a seção 7 desta tese são retomados os principais achados, reflexões e contribuições para o campo da educação infantil, especialmente voltadas à formação docente para atuação qualificada junto a bebês.

1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

[...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daquelas que as criam, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2002 p. 14)

1.1 A infância: descoberta inicial

Phillip Aires, pesquisador francês defende em sua obra “História Social da Criança e da Família”, que o surgimento do “sentimento de infância” acontece apenas no século XVII, junto com as transformações que começam a se processar na transição para a sociedade moderna. Suas afirmativas foram elaboradas mediante consulta a fontes como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, cartas, dossiês familiares, registros de batismo, inscrições em túmulos. Dessa investigação é que surgem os primeiros trabalhos na área de História, que indicam o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII.

De acordo com Aires (1981), até aproximadamente o século XII, a arte medieval carecia de representações da infância, o que não podia ser atribuído a uma limitação técnica, mas sim à ausência de espaço para essa fase da vida no contexto cultural da época. Um exemplo dessa distorção é uma miniatura ottoniana do século XI que mostra crianças próximas a Jesus de maneira que as figuras infantis mais se assemelhavam a adultos, apresentando apenas uma diminuição em suas proporções. A partir do século XIII, começou a emergir uma representação mais próxima do conceito moderno de infância, com a inclusão de anjos e a figura do "pequeno clérigo", que se preparava para a vida religiosa. Além disso, a iconografia começou a associar a infância ao mistério da maternidade, exemplificado nas representações do Menino Jesus e da Virgem Maria. No período gótico, a figura da criança nua ganhou destaque, embora o Menino Jesus fosse geralmente representado vestido. Embora a infância não tivesse sido amplamente retratada até então, sua evolução pode ser notada nos séculos seguintes, culminando em uma representação mais autêntica e rica no final do século XVI e ao longo do XVII.

Em seus estudos afirma que a sociedade tradicional via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha

pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos à educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazerem-nas, configurando que “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. (Aires, 1981, p.4).

Por essa razão, o autor advoga que a noção de infância é um processo de construção social, e de acordo com sua interpretação, o sentimento de amor pelas crianças foi, durante muitos séculos, despercebido, sufocado, chegando mesmo a não existir. Contudo, o pesquisador identificou “um sentimento superficial da criança a que chamei “paparicação” era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha”. (Aires, 1981, p.4)

O texto também menciona que as pessoas se divertiam com a criança pequena da mesma forma que fariam com um animal de estimação, como um macaquinho travesso. Caso a criança falecesse, um evento que ocorria com frequência, alguns poderiam ficar tristes, mas a norma era não se importar muito, pois logo uma outra criança preencheria esse vazio. A criança permanecia em uma espécie de anonimato. Quando conseguia passar pelos primeiros riscos e sobreviver ao estágio de ser “mimada”, era comum que passasse a habitar em um lar diferente do seu familiar. (Aires, 1981)

Essa antiga família tinha como objetivo, com a concordância de todos, a preservação dos bens, a realização de um ofício comum e a colaboração mútua no dia a dia, em um contexto no qual tanto homens quanto mulheres, isoladamente, não conseguiam sobreviver. Nos momentos de crise, havia também a preocupação com a proteção da honra e das vidas. O aspecto emocional não era uma prioridade, já que o vínculo entre cônjuges e entre pais e filhos não era essencial para a existência ou estabilidade da família: caso houvesse, era apenas um adicional positivo. As interações emocionais e sociais aconteciam, então, fora do núcleo familiar, em um ambiente muito próximo e caloroso, formado por vizinhos, amigos, patrões e empregados, crianças e idosos, homens e mulheres, onde as relações podiam se desenvolver de maneira mais livre. Assim, as famílias conjugais se misturavam nesse contexto social. (Aires, 1981)

Aires (1981) menciona ainda que, na sociedade industrial, houve transformações significativas na posição social da criança e da mulher. A partir do final do século XVII, essas mudanças impactaram de maneira profunda e inegável a estrutura social da época. Essas transformações podem ser analisadas sob duas perspectivas diferentes. A educação foi transformada, fazendo com que a aprendizagem deixasse de ser um processo integrado. Isso implicou que, apesar de muitas hesitações e demoras, houvesse uma separação das crianças em relação aos adultos, que as mantinham isoladas em uma espécie de período de transição, até estarem prontas para interagir com o mundo. Essa fase de isolamento foi representada pela escola. Assevera-se que “começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas), que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” (Aires, 1981, p.5)

A separação da criança e a sensibilização das famílias devem ser vistos como uma das manifestações do amplo movimento de moralização promovido pelos reformadores religiosos, tanto católicos quanto protestantes, que estavam associados à Igreja, às normas sociais ou ao Estado. Contudo, essa mudança não teria sido viável sem a colaboração emocional das famílias, que é a segunda perspectiva do fenômeno destacada pelo autor: a família passou a ser um espaço onde a afeição entre cônjuges e entre pais e filhos se tornou essencial, algo que não ocorria anteriormente. Essa afetividade se manifestou principalmente através da nova relevância dada à educação. O foco deixou de ser somente garantir aos filhos uma posição em relação à riqueza e à honra. Emergiu um sentimento completamente diferente: os pais passaram a se importar genuinamente com a educação de seus filhos, acompanhando-os com uma atenção que se tornou comum nos séculos XIX e XX, mas que antes era desconhecida. (Aires, 1981)

De acordo com Aires (1981), a família começou a se organizar em torno da criança, conferindo-lhe tamanha relevância que abandonou seu antigo anonimato. Assim, tornou-se inviável perdê-la ou trocá-la sem uma imensa tristeza, uma dor que não poderia ser facilmente replicada. Com isso, para as famílias tornou-se fundamental restringir o número de crianças para proporcionar um cuidado mais individual e dedicado.

A partir de 1960, a percepção sobre o conceito de família passa por diversas alterações devido às contínuas transformações sociais e culturais. Entre essas mudanças, destacam-se a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o fortalecimento do capitalismo e a dinâmica econômica; a disseminação de ideias anarquistas e os movimentos contracultura que se opuseram à europeização dos costumes; o avanço dos movimentos feministas; e as reformas jurídicas relacionadas ao casamento, que influenciaram a evolução e a reinterpretação do que se entende por família, tanto no Brasil quanto no exterior (FNoronha; Padron (2017)).

Essas transformações favorecem a variedade de estruturas e interações entre os integrantes de uma mesma família, criando arranjos distintos que oferecem diferentes formas de se entender a família e renovam as definições tradicionais, alterando os papéis de cada integrante do núcleo familiar. No entendimento de Fraiz (2013), a visão de família se fundamenta nas relações afetivas e na percepção de seus membros sobre o que os torna parte desse grupo. Novas configurações também surgem devido à solidariedade ligada às condições socioeconômicas, sobretudo entre as parcelas mais vulneráveis da população, onde os membros da família necessitam permanecer juntos em um mesmo espaço para enfrentar as dificuldades econômicas e sociais, resultando em um aumento no número de pessoas ativas dentro da família.

Nesse novo cenário, encontram-se famílias compostas por pais que se separaram (onde os filhos não têm contato com um dos progenitores), lares de casais do mesmo sexo com filhos (sejam adotados ou concebidos por métodos de reprodução assistida), além de famílias formadas por irmãos, sobrinhos, avós, netos e outras relações de parentesco, bem como famílias monoparentais (compostas apenas por filhos e um dos pais), e ainda de núcleos formados por pessoas que têm filhos de casamentos anteriores. Noronha; Padron (2017).

Nesse contexto, Fontela; Souza (2016) discutem o conceito de parentalidade e investigam os processos e atividades relacionados a esse conceito, o designando como um conjunto de modos de ser e de viver o fato parental. É um processo que congrega as diferentes dimensões da função parental, material, psicológica, moral, cultural, social. A parentalidade qualifica o laço entre um adulto e uma criança, independente da estrutura familiar onde ela se encontra inserida, com o objetivo de assegurar cuidado, permitindo-lhe a educação e o desenvolvimento. A relação adulto/criança implica em um conjunto de funções, de direitos e de obrigações (morais, materiais, jurídicas, educativas, culturais) exercidas em nome do interesse superior da criança, decorrente do vínculo previsto pelo direito (autoridade parental). Assim, a parentalidade se inscreve no ambiente social e educativo onde estão inseridos a família e a criança.

Nesta perspectiva, pode-se considerar que existem duas categorias de nomenclaturas que se referem à parentalidade: a biológica e a afetiva. A parentalidade biológica que se refere àqueles que têm uma conexão proveniente da procriação e da relação sanguínea, enquanto a parentalidade afetiva se baseia em laços emocionais, sem necessariamente de haver vínculos sanguíneos.

Barroso e Machado (2010) referem a um modelo criado que integra diferentes aspectos teóricos da parentalidade fundamentado nas pesquisas e nas ideias de Bronfenbrenner (1979)..

O modelo sistematiza onze dimensões relacionadas à parentalidade e pode oferecer uma estrutura para avaliar as habilidades e competências dos pais ou responsáveis em contextos de pesquisa. De acordo com esse referencial, o exercício da parentalidade, é dividido em atividades parentais (o conjunto de ações essenciais para uma parentalidade adequada), áreas funcionais (os aspectos principais que influenciam o desenvolvimento da criança) e pré-requisitos (um conjunto de características necessárias para o exercício das atividades parentais).

Em relação às atividades parentais, são enfatizadas as áreas de cuidado, disciplina e desenvolvimento. Os objetivos dessas práticas visam prevenir dificuldades que possam prejudicar a criança, além de fomentar experiências benéficas que a apoiem ao longo de sua trajetória. Assim, os pais ou responsáveis buscam assegurar que as necessidades básicas de seus filhos sejam atendidas. Os cuidados físicos envolvem assegurar a alimentação, proteção, vestuário, padrões de higiene e hábitos de sono, além de prevenir acidentes e doenças que possam ser evitadas, assim como agir rapidamente para resolver essas questões quando surgem. Os cuidados emocionais envolvem comportamentos e atitudes que garantem o reconhecimento da criança como um ser único, proporcionando-lhe a sensação de ser valorizada e amada, além de possibilitar que ela aprenda a lidar com seus riscos e tome suas próprias decisões (Barroso; Machado, 2010).

Com base nessa premissa, busca-se fomentar uma interação positiva, estável e consistente entre a criança e seu entorno (tanto físico quanto social), o que facilita a formação de um vínculo seguro e previsível e encoraja uma visão esperançosa frente a novas vivências. A (seja seguro, inseguro ou desorganizado) desempenha uma função primordial no desenvolvimento infantil, assim como a natureza das relações afetivas (como amorosas ou rejeitantes) durante a educação inicial (Barroso; Machado, 2010).

No que diz respeito aos cuidados sociais, que é o último critério a ser abordado, o foco é assegurar que a criança não fique isolada de outras crianças ou de adultos significativos ao longo do seu crescimento. Isso envolve auxiliar a criança a se tornar socialmente hábil, bem integrada tanto em casa quanto na escola, além de aceitar gradualmente responsabilidades na realização de tarefas e na interação com os outros (Barroso; Machado, 2010).

A dimensão do controle e disciplina refere-se a uma série de práticas relacionadas à imposição de limites de maneira apropriada cultural e etariamente, com ênfase no controle do comportamento. Conforme mencionado no estudo de Barroso e Machado (2010), tais práticas englobam todas as ações que os pais ou responsáveis exercem com seus filhos desde o

nascimento, incluindo encorajamento para que as crianças realizem determinadas atividades, a supervisão dessas ações e a garantia de que seu comportamento se mantenha dentro de limites aceitáveis. Nesse contexto de monitoramento e imposição de limites, existe uma interação entre as expectativas culturais e as inclinações pessoais dos pais ou responsáveis, especialmente no que tange à negociação dos próprios limites.

Quanto às atividades de desenvolvimento, estas são influenciadas pelos anseios dos pais ou responsáveis de que seus filhos alcancem todo o seu potencial em diversas áreas. Elas não são vistas como essenciais para a sobrevivência da criança (como os cuidados básicos) ou para sua funcionalidade social (como no contexto do controle), mas se manifestam em atos de incentivo e na criação de novas oportunidades. Dentro dessas atividades de desenvolvimento, são incluídas a promoção de habilidades, bem como a transmissão de valores.

Na segmentação do modelo referente às áreas funcionais, encontram-se aspectos relacionados ao funcionamento da criança que exigem a atenção dos pais ou responsáveis. Isso diz respeito à definição de certas responsabilidades parentais. E quanto aos recursos como pré-requisitos para um desempenho parental eficaz, é preciso apresentar qualidades parentais (interação com a criança, destacando traços de personalidade que influenciam esse comportamento), habilidades parentais (que podem ser adquiridas por meio de programas formais ou experiências informais), redes sociais (envolvimento e apoio de amigos, vizinhos e familiares) e recursos materiais (necessários para a sobrevivência e desenvolvimento da criança) (Barroso; Machado, 2010).

Por fim, no que se refere às oportunidades, o modelo enfatiza certos fatores que impactam significativamente a parentalidade, incluindo o tempo que os pais ou responsáveis precisam para realizar suas funções parentais, que muitas vezes são afetadas pela necessidade de ambos estarem envolvidos profissionalmente, resultando em menos tempo disponível para a criança.

A análise das diversas condições que permeiam o processo de parentalidade, fundamentada no modelo dimensional proposto por Hoghughi (2004), conforme citado por Barroso e Machado (2010), revela a intricada realidade da educação infantil. O desenvolvimento autônomo das crianças se revela inconsistente, uma vez que o núcleo familiar emerge como o espaço primordial e indispensável para o seu adequado crescimento e amadurecimento, mesmo antes da escola. Tal perspectiva sublinha a importância do ambiente familiar como um determinante significativo nas interações sociais e no aprendizado

das crianças, evidenciando que a parentalidade não se restringe a aspectos meramente biológicos, mas abrange uma dimensão psicossocial ampla e essencial.

1.1.1 Origem da denominação bebê

Em consonância com Aires (1981), no contexto linguístico do século XVII, a nomenclatura para designar crianças pequenas apresentava consideráveis limitações, resultando na utilização da palavra “baby” em inglês para abranger todas as idades. A gramática latina de Lily, vigente de 1500 a 1866, igualmente se debruçava sobre a designação geral de bebês e crianças. Em contraste, o francês possuía termos como “poupart”, que, embora se referisse a crianças, trazia conotações distintas, subentendendo até um pequeno clérigo. No entanto, durante esse período, as denominações foram modificadas com influências de línguas diversas, como o italiano “bambino” e o provençal “pitchoun”. A constante introdução de gírias escolares e militares também contribuiu para a transformação do vocabulário infantil. Eventualmente, essas alterações linguísticas culminaram no reconhecimento da palavra inglesa “baby” no século XIX, que passou a designar especificamente crianças em seus primeiros meses de vida.

A obra de Áries (1981) se destaca por oferecer bases para discutir a infância que historicamente foi marcada por certa invisibilidade calcada em fatores socioeconômicos e educacionais, ainda presentes na atualidade. Na seção que segue serão abordados os primórdios da Educação infantil no mundo e no Brasil

1.2 A trajetória da educação infantil em âmbito mundial

A Educação Infantil, no âmbito global, teve sua origem nos séculos XV e XVI, surgindo em meio a novos paradigmas educacionais criados para enfrentar os desafios impostos pela evolução da sociedade europeia. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos primeiros estudiosos a abordar essa temática de forma naturalista. Ele apresentou uma abordagem inovadora para a educação, destacando a importância de preparar a criança para que ela se torne autônoma, ou seja, um agente ativo de seu próprio futuro, capaz de pensar de maneira independente.

Para fundamentar suas ideias, Rousseau publicou, em 1762, a obra “Emílio ou da Educação”. Este tratado foi uma verdadeira revolução para a pedagogia da época, estabelecendo novos caminhos e inspirando as teorias dos principais educadores dos séculos XIX e XX. O

livro se configura como um romance pedagógico que narra a formação de Emílio, um órfão nobre e privilegiado, desde seu nascimento até a fase do casamento.

O processo educacional proposto por Rousseau (1999) compreende quatro etapas distintas do desenvolvimento humano em relação à educação. A primeira etapa, que se estende de 0 a 5 anos, refere-se à Educação Infantil, onde o crescimento físico ocorre naturalmente, apoiado pela amamentação. A segunda etapa, dos 5 aos 12 anos, abrange os Anos Iniciais, focando no desenvolvimento físico e nas características individuais em interação com o ambiente. A terceira etapa, que se inicia aos 12 anos e vai até os 15 anos, está ligada ao Ensino Fundamental e implica uma participação mais intensa dos professores na formação acadêmica e nas práticas profissionais. Finalmente, a última etapa, que vai dos 15 aos 20 anos, aborda o amadurecimento moral e social do jovem. A obra de Rousseau marcou o início do desenvolvimento de creches e pré-escolas na Europa, com algumas contribuições que se sobressaíram. Com a obra de Rousseau, foi dado o primeiro passo para o surgimento de creches e pré-escolas europeias, e algumas contribuições se destacaram. (Rodrigues; Boer 2019)

O progresso científico, o crescimento comercial e as manifestações artísticas do Renascimento possibilitaram uma reavaliação das concepções sobre a infância e a educação. Nesse contexto, surge uma nova perspectiva educativa, defendida por pensadores como Pestalozzi e Froebel, que enfatizavam a importância de respeitar a natureza infantil, integrando jogos ao aprendizado e promovendo um desenvolvimento harmonioso, analogamente ao crescimento de uma planta. Em 1767, na França, Jean Frederick e Madeleine Oberlin estabeleceram a Escola do Tricô, um espaço inovador que introduziu as crianças em um ambiente de aprendizagem lúdica, onde a educação e o cuidado se complementavam, renunciando o conceito de pré-escola. (Rodrigues; Boer 2019).

De acordo com as autoras, outro espaço dedicado ao cuidado de crianças foi o “Instituto para a formação do caráter”, estabelecido em 1816 por Robert Owen (1771-1858) em New Lanark, na Escócia. Esta foi a primeira instituição de ensino infantil voltada para os filhos de trabalhadores, ou seja, para crianças da classe popular. O nome da escola refletia uma das crenças de Owen: os indivíduos são moldados moralmente por seu contexto, especialmente pelas primeiras experiências educativas, e, por isso, não podem ser responsabilizados por eventuais comportamentos inadequados no futuro. Assim, o interesse inato da criança constituía o alicerce de sua abordagem educacional, permitindo que elas aprendessem por meio de jogos, dança, brincadeiras, música e atividades físicas.

Essa instituição se destacou não apenas como a mais avançada da Inglaterra, mas também como o ponto de origem de diversas propostas que seriam rejeitadas em outros

contextos por quase cem anos. Suas concepções influenciaram a realidade na Europa e na América do Norte, promovendo várias iniciativas que buscavam unir o cuidado e a educação de crianças pequenas em ambientes fora da família. E a influência da obra de Owen foi além das fronteiras nacionais, destacando-se especialmente por suas inovações no campo da educação.

Em 1837, surgiu o "Jardim de Infância", desenvolvido por Friedrich Froebel (1782-1852) na Alemanha. (Rodrigues; Boer 2019). De acordo com as autoras, Froebel é reconhecido como um dos primeiros educadores a valorizar os primeiros anos da vida como um período crucial para o desenvolvimento humano, uma noção que atualmente é amplamente suportada pela psicologia, disciplina da qual ele foi um dos pioneiros. (Rodrigues; Boer 2019)

Em 1844, um educador da Alemanha lançou uma obra voltada tanto para a atuação nos jardins de infância quanto para as mães, chamada “O livro de músicas da mãe”. Esse pedagogo percebeu a importância de capacitar mulheres para desempenhar funções nessas instituições, dando início a diversos cursos para a formação de “jardineiras”. Elas teriam a missão de “nutrir” as crianças, já que a expressão jardim de infância encapsula uma ideia que Froebel dividia com outros intelectuais da época: a criança é comparável a uma planta em seu estágio de crescimento, necessitando de cuidados regulares para se desenvolver de forma saudável. (Rodrigues; Boer 2019).

De acordo com as autoras, Froebel tinha a convicção de que o jardim de infância exerce uma função essencial no desenvolvimento da criança, assim como a família é fundamental para a relação entre a escola, a aprendizagem e a espiritualidade, vendo Deus como a essência da condição humana. Em seu livro "Pedagogia do jardim-de-infância" (1917), Froebel apresentou brinquedos elaborados para estimular o brincar infantil sem prejudicar seu crescimento. Esses brinquedos foram chamados de "dons", simbolizando presentes que eram dados às crianças, servindo como ferramentas para que elas pudessem descobrir seus talentos e o que Deus havia disponibilizado para cada uma. Assim, a expressão da criança se daria através de atividades que englobassem a percepção sensorial, a linguagem e o brincar, sendo a linguagem oral conectada à natureza e à vida. (Rodrigues; Boer 2019)

Assim, Froebel se firmou como o precursor na valorização do jogo e das atividades recreativas, além de reconhecer a relevância da família nas interações sociais. É importante ressaltar que, para ele, a alegria é essencial na manifestação da infância, e o ato de brincar funciona como um meio de comunicação, permitindo que a criança absorva, durante essas experiências, diferentes formas de linguagem, como a expressão corporal, sonora e verbal. (Rodrigues; Boer 2019)

De acordo com os conceitos de Froebel, o papel do educador é reconhecer e valorizar a essência da natureza, a presença divina e a relação orgânica da criança com o ambiente ao seu redor, baseada em suas experiências. A metodologia educacional concentra-se em orientar e estimular o aprendizado inato da criança, favorecendo o desenvolvimento de habilidades que minimizem impactos negativos. Froebel trouxe uma contribuição significativa para a Educação Infantil, pois não se limitou a ensinar e cuidar das crianças, mas também buscou transformar a dinâmica familiar, capacitando os pais a desempenharem um papel mais efetivo na criação de seus filhos. (Rodrigues; Boer 2019)

Outra instituição para atendimento em Educação Infantil é “A Casa dei Bambini” (A Casa das Crianças), que teve seu início no século XX, na Itália, e foi fundada por Maria Montessori (1870-1952). Ela criou um método destinado a apoiar crianças provenientes de famílias de baixa renda em uma área industrial. O método montessoriano incorpora uma série de abordagens educacionais que visam despertar o interesse inato nas crianças, favorecendo uma concentração natural nas atividades, evitando assim a exaustão e o tédio. Inicialmente, essa abordagem foi concebida para crianças com deficiências, mas posteriormente começou a ser aplicada também a crianças sem necessidades especiais, fundamentando-se na crença de que é fundamental incentivar o desenvolvimento da inteligência. (Rodrigues; Boer 2019)

Conforme as autoras, surgiu no início do século XX na Inglaterra, o Infantário idealizado por Margaret McMillan (1860-1931) em colaboração com sua irmã Rachel McMillan. Ambas atuaram ativamente na política e lideraram iniciativas em favor da merenda escolar. Em 1908, elas fundaram a primeira Clínica Escola do país, seguida pela Clínica Deptford em 1910, que ofereciam serviços odontológicos, assistência cirúrgica e aulas de respiração e postura para crianças de comunidades carentes.

Em 1914, decidiram criar uma Open Air & Centro de formação em Deptford, que rapidamente atraiu trinta crianças com idades entre 18 meses e sete anos. Rachel, que teve um papel fundamental na criação do Jardim de Infância, notou com satisfação que, nos primeiros seis meses, ocorreu apenas um caso de doença; graças às medidas preventivas, o sarampo não se disseminou entre os demais alunos. Margaret também produziu uma série de obras relevantes, incluindo "A Creche" (1919) e "Creches: Manual Prático" (1920). Nos últimos anos de sua vida, Margaret McMillan voltou sua atenção para a enfermagem e, com o apoio financeiro da instituição Lloyds, de Londres, fundou uma nova faculdade para a formação de professores e enfermeiros. (Rodrigues; Boer 2019)

Pelo exposto, é possível identificar que as instituições criadas nesse período desempenharam um papel importante na educação, embora, exceto pelo Jardim de Infância de

Froebel, os demais programas tenham sido voltados para a melhoria das condições de vida de crianças carentes, o que justifica a associação das atividades desenvolvidas nas creches à assistência social e essa associação perdura até os dias atuais.

1.2.1 A trajetória da educação infantil em âmbito nacional

Azevedo; Sarat (2015), em seu estudo, pontua que na carta endereçada ao rei D. Manuel I, datada de 1º de maio de 1500, Pero Vaz de Caminha descrevia as maravilhas do mundo recém-descoberto, as distintas culturas presentes e a importância de converter os povos nativos que ali se encontravam. A tarefa assumida pelos jesuítas atendeu a essa "demanda" de evangelizar as populações nativas, na tentativa de inseri-las no contexto da civilização, de acordo com os padrões europeus.

Desse modo, tem início a história oficial do país, e são delineados os primeiros traços da infância e da educação no país, constituindo um campo de estudo bastante amplo. Várias pesquisas têm destacado as particularidades das infâncias brasileiras, e, ao longo da história, pode-se afirmar que essa trajetória abrange crianças indígenas, crianças escravizadas, crianças livres, crianças que frequentam escolas e as diversas perspectivas sobre a infância. Contudo, ainda existe uma vasta área a ser explorada no que diz respeito à criança e à sua formação educacional. (Azevedo; Sarat, 2015).

A subjugação dos povos nativos foi seguida pela escravidão dos povos africanos no Brasil. O aumento expressivo da população, juntamente com a violência da colonização, resultou em uma realidade de pobreza extrema no país, levando muitas crianças a serem abandonadas e viverem em condições precárias. Preocupada com esse cenário, a sociedade passou a acolher essas crianças em abrigos, conhecidos como roda dos expostos, ou recorria à prática da adoção (Marques; Pegoraro e Silva, 2019).

As autoras apontam que, no contexto da educação jesuítica, existiam segmentos de crianças (incluindo as crianças negras) e mulheres que não tinham acesso imediato à escola. A formação das meninas e mulheres era realizada de maneira diferente em relação à dos meninos e homens, e as práticas variavam conforme as condições étnicas e sociais de cada grupo. Durante o período colonial no Brasil, a introdução das meninas nativas às tradições cristãs ocorria dentro dos aldeamentos, onde elas aprendiam a recitar orações e o catecismo que haviam sido trazidos e impostos pelos colonizadores.

A educação das mulheres negras e brancas de classes baixas é pouco documentada, possivelmente porque eram encaminhadas e limitadas ao ambiente religioso. As poucas mulheres brancas e pobres que conseguiam acesso à educação o faziam por meio de conventos, onde aquelas com vocação para a vida religiosa podiam prosseguir seus estudos. No contexto da história feminina, existem relatos de casos em que mulheres eram enviadas a conventos contra sua vontade, motivadas por questões sociais, econômicas e morais, sendo esses locais utilizados para a correção de comportamentos considerados "desviantes" e como métodos de controle da população feminina. (Azevedo; Sarat, 2015).

Com o avanço da complexidade nos grupos sociais, surge a necessidade de um controle social e autocontrole por parte do indivíduo em suas interações com os demais. Esse controle é alcançado através da gestão das pulsões que são exigidas nesses vínculos sociais por aqueles que habitam essas comunidades. Ao longo da história da civilização, as pessoas adaptaram seus comportamentos, desenvolvendo um maior controle e autocontrole sobre seus corpos, atitudes e emoções, o que influenciou as relações de interdependência entre adultos e crianças, sendo estas últimas vistas como indivíduos que requerem mais tempo para se tornarem funcionais (Azevedo; Sarat, 2015).

O ser humano funcional é aquele que se envolve em um processo de aquisição de conhecimentos, experiências e habilidades necessárias para interagir em grupo, demandando para isso ambientes além do núcleo familiar. Essa funcionalidade é influenciada pelas interações sociais: de forma simplificada, o indivíduo atua socialmente quando consegue estabelecer relações com base nas aprendizagens sociais que conquistou, exigindo um alto nível de confiança, o que ressalta a relevância da educação. (Azevedo; Sarat, 2015).

Destaca-se que as famílias passaram a “perder suas características extensas, tornando-se mais nucleares, impulsionadas por diversos fatores, incluindo a Revolução Industrial”. Essas transformações no que diz respeito à educação dentro da estrutura da tradicional família-tronco, que em épocas anteriores focava na preservação da linhagem e na reprodução familiar voltada para a integração social e os padrões de trabalho coletivo, cederam espaço a uma nova configuração, conhecida como família nuclear, na qual a educação pública é orientada pela escolarização. (Azevedo; Sarat, 2015).

A família é observada em um contexto de individualismo crescente, que busca fomentar o desenvolvimento infantil, contando com o apoio da Igreja e do governo. Neste cenário, os pais decidiram transferir uma parte de suas atribuições e responsabilidades para os educadores. Essas mudanças possibilitam a transformação dos papéis familiares, levando a uma participação reduzida dos pais na formação dos filhos, o que resulta em novas dinâmicas de poder entre

adultos e crianças. À medida que as famílias optam por compartilhar sua autoridade com o Estado e outras instituições sociais na educação, a formação das crianças se torna uma questão coletiva, principalmente para o governo. Esse processo histórico criou uma certa dependência funcional e social da infância em relação à sociedade dos adultos. (Azevedo; Sarat, 2015).

1.3 A formalização da infância: visões sobre um processo de civilização

O contexto do surgimento da indústria moderna e a urbanização impactou o cotidiano familiar, deflagrando mudanças significativas nos costumes, hábitos e dinâmicas familiares. Muitas mães operárias, sem ter com quem deixar seus filhos, recorriam aos serviços de cuidadoras conhecidas como mães mercenárias. Essas mulheres, que optavam por não trabalhar nas fábricas, ofereciam abrigo e cuidados para os filhos de outras mães em troca de pagamento. Com a maior participação dos pais no trabalho industrial, surgiram formas mais estruturadas de serviços de cuidado infantil, organizados por mulheres da comunidade. Embora esses serviços não tivessem um caráter formal de instrução, incluíam atividades como canto e assimilação de rezas. (Paschoal; Machado, 2009).

As novas dinâmicas laborais e as exigências na produção do cotidiano demandam a elaboração de alternativas para a educação infantil, resultando na criação de instituições voltadas para este atendimento, mais especificamente, no século XIX no Brasil. Embora, a princípio, a existência dessas instituições represente um avanço, ela também resulta em um sentimento de "culpa" entre as mulheres trabalhadoras de baixa renda, que não conseguem cuidar de seus filhos devido à necessidade de trabalharem longas horas para garantir o sustento.

A institucionalização da educação, ao longo do século XIX, manifestou-se em iniciativas promovidas pelos Estados com o intuito de espalhar seus conceitos de civilização. Mas somente no final do século XIX que a educação formal foi estabelecida. Em 1875, as escolas particulares ofereciam serviços de pré-escola para crianças da classe alta; em 1896, foi fundado o primeiro jardim de infância público, destinado à elite, e em 1899 surgiram instituições pré-escolares para crianças de trabalhadores com melhor condição financeira (Souza, 2007).

Entretanto, as mulheres das classes pobres que passaram a integrar o mercado de trabalho também necessitavam de um lugar apropriado para deixar seus filhos. Como resultado, começaram a pleitear estabelecimentos que oferecessem tanto cuidado quanto educação. Entre 1900 e 1920, surgiram instituições voltadas para a assistência às crianças, porém foi somente entre 1930 e 1970 que começaram a surgir as primeiras instituições dedicadas à educação e ao

cuidado infantil. Nesse período, o objetivo era educar as crianças visando prepará-las para a escola formal, para corrigir a suposta deficiência, pois acreditava-se que crianças pobres não possuíam habilidades e competências adequadas para se tornarem mão de obra produtiva. Já os filhos das famílias de elite recebiam uma educação de qualidade, com o propósito de capacitá-los para assumir cargos de liderança na sociedade e no mercado de trabalho (Souza, 2007).

No decorrer dos decênios, foram alcançadas poucas melhorias com muitos conflitos. Com o progresso da industrialização e o crescimento do número de mulheres inseridas no mercado de trabalho, houve um aumento na procura pelos serviços das instalações de acolhimento infantil. Os movimentos feministas originados nos Estados Unidos desempenharam um papel crucial na revisão do que significavam as instituições de acolhimento infantil, visto que as feministas mudaram sua abordagem, com base na ideia de que as creches e as pré-escolas deveriam atender a todas as mães, sem ter em conta sua necessidade de trabalhar fora ou a situação financeira. Esse movimento resultou na ampliação da quantidade de instituições financiadas e administradas pelo governo. (Paschoal; Machado, 2009)

No Brasil, as primeiras iniciativas de organizar as creches e os jardins de infância emergiram com a intenção de prestar assistência, visando ajudar aquelas mulheres que saíam para trabalhar fora e as viúvas que não tinham apoio. Outro fator que colaborou para o surgimento das instituições assistenciais foi a necessidade de prestar apoio às crianças que haviam sido abandonadas por suas mães ou que se encontravam em situação de orfandade. Em razão da desnutrição infantil generalizada, do alto número de acidentes domésticos e do elevado índice de mortalidade infantil, boa parte da sociedade — incluindo empresários, religiosos e educadores — considerou necessária a criação de um espaço, além do ambiente familiar, para abrigar e cuidar das crianças. (Paschoal; Machado, 2009)

Nessa perspectiva, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, surgiram diversas tendências relacionadas à implantação de creches e jardins de infância. A primeira delas era a jurídico-policia, que visava proteger crianças abandonadas moralmente. Em seguida, a tendência médico-higienista e a tendência religiosa que tinham como objetivo reduzir. Cada uma das instituições apresentava suas próprias justificativas para a criação de jardins de infância, creches e asilos, de maneira que seus agentes mobilizavam para criar associações assistenciais privadas. Um exemplo disso foi a criação do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, fundado por Arthur Moncorvo Filho, que oferecia assistência às mães grávidas de baixo nível econômico, cuidados aos recém-nascidos, higiene e vacinação dos bebês, distribuição de leite e consultas médicas das mães que amamentavam. Esse Instituto destacou-se como relevante no país, pois expandiu seus serviços por todo Brasil. Outro marco

importante foi a formação do Departamento da Criança em 1919. Este departamento tinha como objetivo não apenas fiscalizar as instituições de acolhimento infantil, mas também combater a prestação de serviço precário realizado pelas mães voluntárias que cuidavam dos filhos das trabalhadoras. (Paschoal; Machado, 2009).

Por conta de diversos aspectos, como a expansão da industrialização no território nacional, a inclusão das mulheres no cenário trabalhista e a vinda de imigrantes europeus para o Brasil, os movimentos operários cresceram em influência. Começaram a se articular nas cidades mais industrializadas e pleiteavam por condições laborais mais dignas; dentre elas, a implementação de instituições educacionais e de assistência de assistência para os filhos de trabalhadores. (Paschoal; Machado, 2009)

Os proprietários das indústrias, por sua vez, buscando enfraquecer os movimentos operários, começaram a oferecer determinados benefícios sociais e a sugerir novas maneiras de controlar seus funcionários. Eles almejavam dominar o comportamento dos operários, tanto dentro quanto fora da fábrica. Com esse objetivo, surgiram clubes esportivos, vilas operárias, e também creches e escolas de EI para os filhos dos operários. A decisão de oferecer creches, escolas de EI e jardins de infância para os filhos dos operários, organizadas pelas indústrias, passou a ser vista por alguns empresários como benéfica, pois mães operárias mais satisfeitas produziam com maior eficiência. (Paschoal; Machado, 2009)

Creches, jardins de infância e escolas maternas foram consideradas como instituições exemplares da sociedade, durante a transição do século XIX para o XX, e difundidas a partir dos países da Europa Central. No Brasil, vivenciava-se um momento de mudança da influência europeia para a influência norte americana, fato destacado no 3º Congresso Americano da Criança, que ocorreu no Rio de Janeiro no ano de 1922, junto com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, quando se criou o Dia da Criança. A escolha dessa data teve como objetivo associar a infância com a descoberta do Novo Mundo. A criança deveria ser educada em conformidade aos valores americanos. (Kuhlmann Júnior, 2000).

As políticas de assistência social, desenvolvidas no início do século XX, seguindo as diretrizes das instituições de educação popular discutidas em conferências internacionais, já propunham que a redução da pobreza não deveria ser realizada com investimentos significativos. A abordagem educacional assistencialista promovia uma pedagogia que preparava os menos favorecidos para a submissão, ou seja, para aceitar sua situação de exploração social. O Estado não deveria administrar diretamente essas instituições, mas sim repassar recursos financeiros para essas entidades responsáveis. (Kuhlmann Júnior, 2000).

No Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932, o programa educacional buscava a integração das instituições ao planejar o progresso das instituições de educação e cuidados físicos e psíquicos para crianças que estivessem nas creches, escolas maternas e jardins-de-infância. Com o tempo, a designação de escola maternal como sendo voltada apenas para crianças pobres foi deixada de lado e passou a ser definida como a instituição para crianças de 2 a 4 anos, enquanto o jardim da infância era destinado a crianças de 5 a 6 anos. Posteriormente, essa divisão por faixa etária passou a ser adotada na nomenclatura das turmas em instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos. (Kuhlmann Júnior, 2000).

Na esfera federal, em dezembro de 1923, foi criada a Inspetoria de Higiene Infantil. Em 1934, essa inspetoria foi substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. No ano de 1937, a referida Diretoria foi nomeada por Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, foi estabelecido o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que foi liderado pelo médico Olinto de Oliveira. Dentre outras atribuições, esse departamento foi responsável por definir diretrizes para o funcionamento das creches, além de promover produção científica por meio de livros e artigos. (Kuhlmann Júnior, 2000).

No ano de 1942, o DNCr idealizou um projeto para unificar todas as entidades em um só lugar: a Casa da Criança. Em um edifício amplo seriam reunidos o parque infantil, o posto de puericultura, o jardim-de-infância, a creche, a escola maternal, a escola primária e, talvez, um abrigo temporário para crianças abandonadas, junto com um clube agrícola, para ensinar sobre o cultivo da terra. Os médicos do DNCr não se limitavam a atender à creche, mas atendiam todo o sistema escolar, enfatizando a importância da educação e saúde estarem sob o comando do mesmo ministério. No ano de 1953, o DNCr passou a integrar o Ministério da Saúde onde ficou até 1970, quando foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno- Infantil. (Kuhlmann Júnior, 2000).

Até meados da década de 1970, as escolas para crianças pequenas tiveram um crescimento lento, parte sob a coordenação dos sistemas de educação para crianças de 4 a 6 anos, parte ligada aos órgãos de saúde e assistência social, com pouca ligação com a área da educação. A legislação do trabalho, que desde 1932 exigia creches em locais com mais de 30 mulheres empregadas, foi ignorada. Mesmo que as creches e pré-escolas para os menos privilegiados fossem separadas dos órgãos educacionais, suas conexões foram estabelecidas pela própria natureza das entidades. (Kuhlmann Júnior, 2000).

Em 1967, o Ministério da Saúde, responsável pelas creches, lança o Plano de Assistência ao Pré-Escolar do DNCr, sugerindo que as igrejas se envolvessem na criação dos Centros de Recreação, apresentados como uma medida de urgência para atendimento às crianças de 2 a 6

anos. A educação pré-escolar passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, tornando-se um ponto focal nos II e III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), considerados como desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (1975-1979) e (1980-1985). Esperava-se com a educação infantil a resolução de questões da pobreza e a redução dos altos índices de reprovação no ensino fundamental. (Kuhlmann Júnior, 2000).

As escolas de educação infantil eram consideradas como um meio de unir a família na resolução de conflitos sociais, como também responsáveis pela educação para uma sociedade mais igualitária, como um elemento que libertava as mulheres de tarefas domésticas, e como uma forma de superação de limitações inerentes a estrutura familiar. As ideologias socialistas e feministas, nesse sentido, mudavam o foco do atendimento à pobreza para pensar na educação das crianças em ambientes coletivos, garantindo às mães o direito ao trabalho.

A luta por uma pré-escola pública, democrática e popular se mesclava com a luta por uma transformação política e social mais ampla. As reivindicações desses grupos, assim como a eleição de representantes da oposição em governos locais e estaduais, impulsionaram a expansão das escolas de forma mais rápida do que o planejamento inicial do governo militar. No entanto, isso não foi suficiente para cumprir promessas como a feita pelo prefeito de São Paulo - que não era da oposição - ao Movimento de Luta por Creches em 1979, de construir 830 creches até o final de seu mandato. Nesse período, a crescente participação das mulheres de classe média no mercado de trabalho levou-as a buscar instituições educacionais em que pudessem colocar seus filhos. A contracultura e sua crítica aos valores tradicionais e à família vieram a influenciar estudantes e profissionais, servindo de base para que pré-escolas alternativas particulares fossem criadas, frequentemente administradas em forma de cooperativa por educadores.

O atendimento educacional de crianças em creches desde o nascimento passou a ter uma aceitação social muito além de ser exclusivo para os filhos das famílias de baixa renda. (Kuhlmann Júnior, 2000).

1.4 Os conflitos entre diferentes abordagens educacionais – Educação ou Assistência?

Um dos pontos mais importantes nesse momento é o reconhecimento da importância da educação pré-escolar, que passava a abranger também o atendimento de crianças com idades entre 0 e 3 anos. E assim, a partir dos anos 1980, o Ministério da Educação publicou documentos que incluíam a educação pré-escolar para crianças de 0 a 6 anos.

Em um parecer do Conselho Federal de Educação de 1981, Eurides Brito da Silva apresentou orientações para a implementação de um sistema público de educação pré-escolar, abrangendo crianças de 0 a 3 anos, mesmo que inicialmente esse cuidado ainda fosse responsabilidade dos Ministérios da Saúde e da Previdência. (Kuhlmann Júnior, 2000).

A valorização da função educacional das creches foi um dos principais objetivos do movimento em prol dessas instituições e dos profissionais que nelas atuavam, os quais se reuniam para debater suas condições de trabalho e se organizavam em instituições, como por exemplo, a Associação dos Trabalhadores da Área de Assistência Social e Familiar, em São Paulo (ATASFAF). A relação entre educação e assistência perpassou a trajetória das instituições de educação infantil, o que era reafirmado pela ligação das creches com os órgãos de assistência social. Nesse embate, os aspectos educativo ou pedagógico eram considerados positivos e contrapunham ao aspecto assistencial, então considerado negativo. Essa situação acabou por dificultar o entendimento dos processos educativos na pedagogia da submissão, presentes em instituições que perpetuavam a exclusão social (Kuhlmann Júnior, 2000).

O debate acerca da função da Educação Infantil incluía questionamentos em relação à abordagem assistencialista como não educativa, seja em termos burocráticos, como as creches e pré-escolas estarem subordinadas a órgãos de assistência social, ou em termos políticos, como a redução do financiamento da educação e sua diluição com despesas relacionadas à alimentação e saúde nas escolas. Desta forma, certas funções relativas à assistência, como disponibilizar cuidados de higiene e alimentos, aparentavam um risco à natureza educacional das instituições (Kuhlmann Júnior, 2000).

Nos anos 1990, surgem concepções a respeito da educação infantil que começaram a ressaltar a importância da relação inseparável entre cuidado e educação na infância. Mesmo a educação infantil não sendo obrigatória, quando se trata de crianças com menor idade o cuidado se torna ainda mais relevante. O período militar causou danos para a sociedade e para a educação do país e, ao final dos anos 1900, a educação infantil no Brasil passa por grandes mudanças com a Constituição de 1988, iniciando-se uma nova etapa (Kuhlmann Júnior, 2000). Paschoal e Machado (2009, p. 85) referiram a esses períodos:

Verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido. (Paschoal; Machado, 2009, p.85)

Na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, o inciso IV estabelece que o Estado tem a obrigação de garantir o acesso de crianças de 0 a 6 anos de idade à creche e à pré-escola. Antes dessa determinação, as creches estavam ligadas à área de assistência social, mas passaram a ser de incumbência da educação. A partir desse momento, o foco dessas instituições não era apenas o cuidado das crianças, mas também o desenvolvimento de atividades educacionais. E assim, a criança nessa faixa etária passou a ser reconhecida como detentora de direitos. (Paschoal; Machado, 2009).

Na esteira da Constituição Federal, após dois anos da sua promulgação, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei nº 8.069, de 3 de julho de 1990. Conforme o Art. 3º desse Estatuto,

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Este documento vai além de ser apenas uma ferramenta jurídica, porque incorporou as crianças e adolescentes no campo dos direitos humanos. O ECA instituiu um sistema de formulação e fiscalização de políticas públicas destinadas à infância, buscando prevenir abusos, desvios de recursos e violações dos direitos das crianças. Além disso, serviu como base para uma nova perspectiva sobre a criança: uma criança com o direito de ser criança, usufruindo todas as prerrogativas do direito à própria humanidade, dando ensejo à formulação da Lei nº 9.394/96, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972018000400771 - B6](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972018000400771-B6)), da Política Nacional da EI (Brasil, 1994, 2006, do Referencial Curricular Nacional para a EI (Brasil, 1998[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972018000400771 - B35](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972018000400771-B35)), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (Brasil, 2010[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972018000400771 - B14](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972018000400771-B14)) e dos Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001, 2014). (Paschoal; Machado, 2009)

Nesse contexto, houve um progresso significativo na EI, a qual passou a ser considerada um campo de conhecimento, uma área de atuação profissional e um elemento das políticas públicas educacionais. A EI deixou de ser vista apenas sob a perspectiva de políticas de assistência, lazer e saúde, sendo agora entendida como uma questão educacional. No que diz

respeito à legislação, as crianças começaram a ser reconhecidas como o centro do processo educativo, com o direito à educação formal.

A primeira Política Nacional de EI foi estabelecida em 1994, com ênfase na criação de currículos para crianças em creches e pré-escolas, além de determinar que o currículo da EI deveria considerar o estágio de desenvolvimento das crianças, assim como a diversidade social e cultural e os conteúdos a serem trabalhados. Levando em conta esses fatores, defende-se que a finalidade da política foi estruturar o atendimento e incentivar a elaboração, implementação e avaliação de propostas curriculares em conformidade com as diretrizes apresentadas no documento. (Carvalho; Guizzo, 2019)

Em 1994, foi formada uma equipe responsável por criar um projeto de avaliação das abordagens pedagógicas e curriculares voltadas para a EI. Assim, em 1995, intensificou-se a discussão acerca da elaboração de propostas pedagógicas para atuação nessa área. Durante essas discussões, a Coordenação de Educação do MEC/COEDI conduziu um levantamento sobre as propostas pedagógicas que estavam sendo implementadas nas cidades do Brasil na época. (Carvalho; Guizzo, 2019)

Com base em uma análise conceitual a respeito das distinções entre currículo e proposta pedagógica na EI, começou o projeto realizado por um conjunto de pesquisadoras, incluindo Tisuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kraemer (Carvalho, 2015).

Carvalho (2015) menciona que, através do trabalho realizado pelas pesquisadoras mencionadas, foram publicados dois documentos significativos que contribuíram para a implementação de uma política curricular voltada para a EI no Brasil: 1) Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC, 1995). Esse documento tem como objetivo dar suporte aos órgãos responsáveis pela educação com normas e critérios para padronização da EI em seus respectivos sistemas de ensino. A definição de normas que incluam a EI no sistema educacional é fundamental para possibilitar a implementação de um processo contínuo de aprimoramento da qualidade; 2) Propostas Pedagógicas e Currículo em EI: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (MEC, 1996).

Esse documento tratou da definição e conceituação do currículo para a EI em creches e pré-escolas, sublinhando a necessidade de desenvolver propostas curriculares específicas para essa etapa educacional (CARVALHO, 2015). Tais textos tiveram um papel fundamental em proporcionar melhores condições de organização do trabalho dos educadores dentro das creches. Entretanto, a padronização deve levar em consideração as particularidades locais e ao

mesmo tempo assegurar o cumprimento dos objetivos e princípios da EI estabelecidos em lei subsidiando o estabelecimento de parâmetros capazes de guiar a melhoria da qualidade.

Ao regulamentar a EI, levando em consideração aspectos como acesso e qualidade, os órgãos responsáveis pela educação devem avaliar a implementação das normas com cuidado, a fim de entender imediatamente as possíveis repercussões na oferta de vagas para crianças, antevendo e apoiando legalmente um processo adequado. Pois, além do risco de ignorar as realidades locais, é preciso considerar também o perigo de atender apenas aos requisitos mínimos. Cabem aos órgãos responsáveis pela educação estabelecerem regulamentos sobre os fatores indispensáveis para alcançar o máximo e garantir condições fundamentais para assegurar o mínimo necessário. (Carvalho; Guizzo, 2019)

Em 1998, foi promulgado o Referencial Curricular Nacional para a EI (Brasil, 1998), visando contribuir para a promoção de práticas educacionais de excelência dentro dos espaços para a EI. O texto foi elaborado com o intuito de estabelecer parâmetros e conduzir reflexões sobre processos educacionais voltado para os profissionais que atuem com crianças de zero a seis anos, abordando objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Para Paschoal e Machado (2009), em relação aos objetivos gerais da EI, esse documento enfatiza que as atividades realizadas nessas instituições devem ser planejadas de forma a estimular o desenvolvimento de certas habilidades nas crianças.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a EI ganhou maior destaque em comparação com períodos passados. O texto original (e as alterações posteriores), estabelece que as creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 e 5 anos) fazem parte do sistema educacional, como a primeira etapa da educação básica com finalidade de prover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com ação complementar a ação da família e da comunidade, e atribui aos Municípios a incumbência de seu oferecimento (Brasil, 1996).

Em relação da avaliação na EI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 31, estabelece o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança esclarecendo que a promoção dar-se-á por critério de idade. Já a questão da docência está contemplada no Art. 62, que determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação”.

Dessa forma, faz-se necessária a implementação e fiscalização de normas em âmbito nacional, estadual e municipal, com o intuito de garantir a qualidade mínima nos serviços oferecidos em creches e escolas infantis. Destaca-se a importância dos sistemas de ensino nas diferentes esferas administrativas, com atribuições específicas e autonomia para decidir sobre

questões de sua competência. No entanto, a LDB ressalta a necessidade de integração entre esses sistemas, mantendo a unidade no meio da diversidade. O elo estabelecido pela LDB entre União, Estados e Municípios, em relação à distribuição de responsabilidades na condução da educação, representa uma forma de colaboração e interação entre o todo e as partes.

Princípios, valores e diretrizes gerais devem ser unificados em nível nacional, para que sejam respeitados por todos os sistemas educacionais. Essa coordenação nacional é essencial para garantir que as responsabilidades sejam compartilhadas de acordo com o regime de colaboração estabelecido.

A Lei também oferece aos Municípios a possibilidade de integrar-se ao sistema estadual ou estabelecer um sistema único de educação básica com o Estado. A organização do sistema municipal requer a adoção de medidas legais, como a criação de órgãos normativos e a definição de critérios para o funcionamento de unidades educacionais. É fundamental que haja diálogo e respeito à lei para promover uma colaboração eficaz entre os diferentes sistemas de ensino. (Brasil, 1996).

Em cumprimento às exigências da LDB (Brasil, 1996), foi promulgado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o objetivo de reorientar os esforços institucionais voltados para o cuidado oferecido às crianças, integrando a esse cuidado as ações educativas. O documento passou a fornecer reflexões sobre metas e temas educacionais, além de orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas brasileiras.

Organizado em três volumes, o RCNEI (1998) tem como objetivo principal fomentar o crescimento abrangente das crianças, levando em consideração suas particularidades e diversidade cultural, além de assegurar o acesso à EI como a fase inicial da educação básica. Esse documento ressalta que a combinação das responsabilidades de educar e cuidar nas instituições, cria um espaço seguro, acolhedor capaz de promover crescimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Estabelece como base curricular duas dimensões de experiências: a do desenvolvimento pessoal e social, e a da compreensão do mundo - abrangendo áreas de atuação como identidade e autonomia, movimento, artes plásticas, música, comunicação oral e escrita, meio ambiente e sociedade, além de matemática.

O RCNEI (1998) trata das práticas educacionais, ressaltando a importância dos jogos, das interações sociais e das aprendizagens orientadas, sempre considerando os tempos e as necessidades específicas de cada criança. Enfatiza a relevância da cooperação entre as instituições de EI e as famílias, reconhecendo e valorizando as diferentes configurações

familiares e culturas. Ressalta a importância da formação contínua e de alta qualidade para os profissionais de EI, assegurando um serviço de excelência.

O referencial é um direcionamento adaptável e opcional, que pode ser moldado de acordo com as particularidades e contextos de cada organização, com o objetivo contínuo de aprimorar a qualidade da EI no Brasil.

Em suma, o RCNEI “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (1998, p.7). O documento expõe que a Educação Infantil deve ser estruturada de forma a propiciar às crianças a oportunidade de:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.” (p. 63).

Para alcançar essas metas, o RCNEI (1998) propõe que as crianças tenham acesso não apenas a brincadeiras, mas também a atividades pedagógicas direcionadas a propiciar a interação. Dessa forma, a integração entre esses dois elementos é de fundamental relevância para o fazer pedagógico, visto que

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998a, p. 23)

É importante enfatizar que o ato de cuidar está intrinsecamente ligado à prática educativa, ou seja: “[...] cuidar de uma criança em um ambiente educacional requer a integração

de diferentes campos de conhecimento e a colaboração de profissionais de diversas áreas" (BRASIL, 1998).

Sobre o processo formativo do professor, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2006) contribuindo para aprimorar ambos os níveis de ensino ao destacar a importância de uma formação de alto nível para esses profissionais. (Paschoal; Machado, 2009)

O Ministério da Educação estabeleceu que o ano de 2006 deve ser considerado como o ano de implementação da Política Nacional de EI, com seus princípios, metas, objetivos e ações para essa etapa educacional. (Paschoal; Machado, 2009). O documento apresenta:

[...] a prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adequem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de EI assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da EI, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (Brasil, 2006, p. 26).

Ressalta-se a importância da qualificação dos profissionais que atuam com crianças pequenas, de acordo com as exigências atualizadas da Lei. Tanto a formação inicial sólida quanto a formação continuada são fundamentais para garantir a qualidade do atendimento a essa faixa etária, conforme Paschoal e Machado (2009).

No ano de 2009, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº 5, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEI), a qual fixou referencial a ser observado na elaboração de propostas pedagógicas para essa etapa educacional (Brasil, 2009). Esse referencial define currículo para EI como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”, bem como elucida que proposta pedagógica ou projeto político pedagógico para a EI, “é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (Brasil, 2009).

A elaboração do projeto político pedagógico da instituição deve ser fruto de esforços coletivos da gestão, professores família, e de toda comunidade, a partir de:

Princípios Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2009, p.16)

De acordo com essas diretrizes, a proposta pedagógica da instituição infantil, tem como propósito “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2009, p.16).

Com o intuito de alcançar seus propósitos, os planejamentos educacionais das escolas de EI devem contemplar estratégias para a cooperação entre os profissionais e para a estruturação dos recursos materiais, ambientes e horários que garantam:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
A indivisibilidade das dimensões expressivo motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (Brasil, 2009 p.19)

Ainda como referência o processo pedagógico para a EI, as DCNEI (2009), estipulam que as estratégias de ensino presentes no currículo para essa etapa educacional devem ter como foco principal as interações e as atividades lúdicas, proporcionando vivências que:

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;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (Brasil, 2009 p.25)

Conforme anteriormente exposto, a partir da Constituição Federal de 1988, as creches e as pré-escolas configuram-se em equipamentos para fruição de direito social à Educação, facultado as crianças pequenas. Desde então, a EI está passando por uma intensa revisão das concepções sobre a educação de crianças em ambientes coletivos, bem como da seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas propícias para promover aprendizagem e desenvolvimento infantil.

No âmbito político, pode-se afirmar que os obstáculos se intensificaram em 2006, quando a legislação mudou e as crianças de 6 anos passaram a ser matriculadas no Ensino Fundamental, conforme a Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a partir dessa idade. Em 2009, a EI enfrentou um novo desafio com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de 4 anos na primeira fase da Educação Básica.

A inscrição na EI para crianças a partir de 4 anos foi estabelecida pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, gerando incertezas sobre o que se considera um direito das famílias e

suas responsabilidades (Carvalho; Guizzo, 2019) em relação à matrícula. Isso ocorre porque o acesso à creche e à pré-escola já era garantido pela Constituição Federal de 1988. Com a nova regulamentação sobre a obrigatoriedade da pré-escola, essa passou de um direito para uma obrigação para os familiares, que não têm mais a opção de decidir se matriculam ou não seus filhos aos 4 anos. Ademais, a questão do atendimento a crianças de 0 a 3 anos continua a ser negligenciada, sem a implementação de ações concretas (Carvalho; Guizzo, 2019)

Nesse contexto, tem sido enfatizado o debate sobre como orientar a prática com crianças de até 3 anos em creches e como garantir práticas eficazes com crianças de 4 e 5 anos sem adiantar os conteúdos do Ensino Fundamental.

1.5 Mas, cadê o bebê? Olha ele aqui!

Os bebês enfrentaram uma marginalização educacional; visto que suas particularidades e singularidades não recebem a devida atenção, sendo frequentemente dominadas e silenciadas na categoria educação infantil pela lógica dos adultos. Ainda que seja possível identificar alguns acenos em normativas estatais sobre questões relacionadas ao bebê em contexto escolar, são necessários progressos adicionais, para que o reconhecimento dos bebês como portadores de direitos não se restrinja apenas à teoria generalista ou ao discurso legal que não produz, efetivamente, efeitos na garantia dos direitos na esfera educacional.

1.5.1 Sociologia da Infância

Novas abordagens de estudos e investigações, que começaram a se destacar no início do século XXI, são fundamentais para destacar a imagem do bebê como cidadão, buscando sua integração no processo de cidadania e valorização de suas especificidades e singularidades que caracterizam suas vidas. Entre as correntes que reconhecem os bebês como titulares de direitos, uma das mais significativas é a Sociologia da Infância. Essa área tem desempenhado um papel crucial na defesa de seus direitos e na contestação da situação de inferioridade à qual os bebês muitas vezes são submetidos em relação à outras faixas etárias da primeira infância.

Em vista disso, a crescente participação dos bebês em ambientes educacionais coletivos tem gerado novas reflexões acerca de seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. Dessa forma, consolidar uma visão abrangente dos bebês no contexto escolar se revela pertinente e urgente, pois os berçários são espaços de frequência diária, lócus de

experiências no âmbito do “cuidar e educar.” Nas relações com o próprio corpo, com o espaço, com o tempo, com as pessoas que os cercam e à sociedade como um todo. Serão abordados a seguir estudos relacionados à Sociologia da Infância, especificamente sobre a cidadania dos bebês.

1.5.2 A presença social dos bebês

É fato que crianças de 0 a 3 anos constituem uma parcela social frequentemente negligenciada na sociedade, tanto nas políticas públicas quanto na gestão educacional. De modo geral, as creches são erroneamente consideradas como elementos não fundamentais para o processo educativo da educação básica. De acordo com a Rosemberg (2015),

[...] é necessário dar visibilidade ao bebê e à creche em nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para poder monitorá-los com ética, avaliar acertos e erros de políticas e programas que defendemos ou implementamos e que podem beneficiar ou não os bebês e suas mães. (Rosemberg, 2015, p. 179).

Nessa perspectiva, e considerando as outras possibilidades de entendimentos sobre a primeiríssima infância, Gabriela Tebet organizou a obra “Estudos de bebês e diálogos com a sociologia”, um repositório de estudos de autores brasileiros e estrangeiros no campo da sociologia e das ciências sociais, e ressalta que, embora alguns autores não tenham mencionado explicitamente, aspectos alusivos aos bebês é possível deduzir, com base em suas concepções, que o processo de socialização permeia todas as idades da trajetória humana.

Na obra organizada pela pesquisadora Tabet (2019), tem apontamentos dos estudos realizados com bebês. No capítulo “Diálogos com a Sociologia de Émile Durkheim”, Cintra (2019) destaca que Durkheim não abarca diretamente a análise sobre bebês, porém se volta à infância sob a vertente do processo de socialização, inicialmente no espaço familiar e fortalecido no ambiente escolar. Segundo a história da educação infantil, os primeiros registros da instituição para crianças pequenas datam da segunda metade do século XIX, incidindo com o período de realização das pesquisas de Durkheim. Para esse autor,

[...] toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, a beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho. (Durkheim, 2007, apud Cintra 2019, p. 34).

A importância da união e da integração para a preservação da sociedade foi abordada como onde se dá o processo de socialização se configura como um fato social. Nesse contexto,

as instituições sociais desempenham um papel fundamental em apoio e assegurar a continuidade da coesão social. Dessa forma, é essencial que não haja conflitos ou desestabilização das instituições, e, por conseguinte, da sociedade. Toda mudança cultural precisa acontecer em conformidade com o seu progresso natural. O poder da sociedade reside no patrimônio que é passado através da educação, iniciando-se no âmbito familiar e continuando na escola. A educação representa um processo de socialização, e foi exatamente nesse domínio que Durkheim examinou a temática da infância e o desenvolvimento social da criança. (Cintra 2019).

Observa-se que os bebês reagem e respondem às ações de outros, explorando os limites do seu entorno e da convivência social. Por volta dos dois anos, a criança começa a se manifestar com um "não" para praticamente tudo que é dito, ou expressa como deseja e por quanto tempo quer brincar. Isso indica que ela está se tornando mais independente, se diferenciando dos outros e não se deixando dominar. A criatividade que se observa nessa fase é também provocativa; dependerá do contexto em que está inserida para receber estímulos ou ser condicionada. A criança tem um papel ativo em seu processo de socialização, criando seus próprios mundos de vida através de interações sociais. Enquanto participa do universo dos adultos, também contribui para a formação das chamadas culturas infantis, atuando assim como um ator social. (Cintra 2019).

Coutinho (2019) assina o Capítulo “A ação social dos bebês a partir da teoria compreensiva de Max Weber”. Utilizando as definições de ação e relação social propostas por Weber como base, a autora examina alguns elementos relacionados à particularidade de refletir sobre esses conceitos em relação aos bebês. O primeiro aspecto a ser destacado é a desnecessidade de determinar em que fase da vida os bebês adquirem uma ação consciente em relação aos seus objetivos, meios e fins. Além disso, é fundamental considerar que os bebês se envolvem em ações sociais, uma vez que suas ações são influenciadas pelo significado atribuído pelos outros. Essa afirmação se apoia em pesquisas que demonstraram que, ao interagir com seus pares, os bebês não apenas impactam a ação do outro, mas também alteram seu próprio comportamento com base no significado que recebem do outro. (Coutinho, 2019).

A autora objetivou analisar as contribuições da sociologia compreensiva e da teoria da ação social de Weber para o entendimento das ações sociais entre os bebês. O foco de sua análise foi o processo de institucionalização que caracteriza a infância moderna e continua a se desenvolver na atualidade, embora esse aspecto evidencie desigualdades, uma vez que as crianças recebem o “enclausuramento” em instituições em função das exigências sociais das famílias e da visão de que as crianças devem ser introduzidas rapidamente no ambiente

educacional. No entanto, há um paradoxo, pois nem todas têm garantido esse direito. Discutir o processo de institucionalização dos bebês é essencial, visto que muitas vezes a justificativa para isso está relacionada a fatores externos ao indivíduo, limitando suas ações a demandas econômicas, sociais e culturais, sem considerar seu “interesse maior” ou aquilo que poderia efetivar sua cidadania ativa. (Coutinho, 2019).

Um dos requisitos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem é a interação social, uma vez que os seres humanos são intrinsicamente ligados à linguagem ao adquirir significados por meio das relações com outros. A linguagem não apenas possibilita a formação de vínculos, mas a complexidade das relações sociais aumenta à medida que a linguagem evolui. No que diz respeito aos bebês, é importante refletir sobre como eles utilizam formas de comunicação que não são as tradicionais no contexto do desenvolvimento humano, como a fala e a escrita. Isso pode ser observado no cotidiano dos bebês, onde quase toda a comunicação ocorre por meio de olhares, gestos e movimentos corporais. (Coutinho, 2019)

A particularidade da comunicação dos bebês refere-se a dois aspectos significativos na avaliação de seu comportamento social, quais sejam: “a invisibilidade dos bebês em consequência da dificuldade dos/as pesquisadores/as de interpretar o que comunicam; e uma ação social fortemente marcada pelo corpo”. (Coutinho, 2019, p 50). Refletir sobre esses dois aspectos ajuda a entender por que, além da perspectiva do bebê como um potencial futuro, que é fundamental para sua posição na pesquisa nas Ciências Sociais, ainda se reconhece os bebês como participantes sociais, conforme são abordados. “os novos estudos sociais da infância”. (Coutinho, 2019 p.51).

Em referência à “sua aparente incapacidade de comunicação”, a autora esclarece que é necessário ir além da oralidade e que todo entendimento da cultura do Outro requer comunicação e, conseqüentemente, empatia.

É pertinente enxergar a vida dos bebês como narrativas a serem interpretadas, ainda que possivelmente com uma nova perspectiva. Embora essa ideia não represente um grande desafio para a antropologia, poucos se dispuseram a enfrentá-la em relação aos bebês. Entretanto, em algumas disciplinas que compõem os novos estudos sociais sobre a infância, essa questão deve ser discutida e integrada nas formações de novos pesquisadores. (Coutinho, 2019).

Coutinho (2019) ressalta ser fundamental não subestimar a importância de analisar as interações sociais dos bebês, mesmo diante da dificuldade de compreendê-los e de interpretar suas ações. Nesse contexto, surge o desafio de validar a importância de uma compreensão sobre) a abordagem clássica da sociologia aplicada à análise dos bebês, o que envolve o

reconhecimento de sua capacidade de ação, além dos obstáculos metodológicos para entender o que define essa capacidade.

Portanto, no entendimento de Coutinho (2019), destacar características únicas não implica sugerir que os bebês formam um grupo social independente, mas sim reconhecer que as maneiras como eles influenciam as ações sociais de outros bebês e de outros indivíduos estão ligadas a formas de comunicação que, habitualmente, não recebem a devida valorização nas sociedades ocidentais, principalmente nas industriais e urbanas. Exemplos dessas formas comunicativas incluem o movimento, os gestos, o olhar e o choro, entre outros. Alterar essa perspectiva demanda um entendimento de que a atuação social requer interação e comunicação, independentemente dos sinais utilizados. Contudo, os sinais têm relevância, pois é através deles que indivíduos de diferentes culturas, etnias, gêneros e faixas etárias constroem relações e se expressam socialmente, assinalando que um dos aspectos fundamentais da ação social dos bebês é a linguagem e seu significado.

Continho (2019) enfatiza igualmente o conceito weberiano de reciprocidade, salientando que não se referem a ações isoladas entre indivíduos, mas sim a ações moldadas a partir das expectativas referentes às atitudes do outro. Nesse contexto, a reciprocidade pode ser entendida como uma ação que afeta o comportamento alheio, podendo se manifestar tanto por meio de concordância quanto de discordância.

Ao examinar atentamente a situação dos bebês na creche, percebe-se uma série de ações interligadas e carregadas de significado social. À primeira vista, pode parecer que se trata de múltiplas ações independentes, mas ao observar a fluidez das atividades, nota-se que as ações de um bebê são influenciadas pelas do outro, revelando a existência de interações sociais.

A dependência que os bebês têm em relação aos adultos tem gerado discussões quando se analisa sua participação social. Nesse contexto, é possível afirmar que todos os seres humanos são interdependentes, pois nos estruturamos socialmente e nos tornamos sociais por meio de interações. Ademais, até mesmo os adultos que interagem com os bebês ajustam seu comportamento com base nas necessidades específicas que esses pequenos apresentam. (Continho, 2019).

Os bebês fazem parte da infância? Ou são um grupo distinto? Os bebês produzem e partilham culturas infantis? Essas indagações enunciadas no Capítulo “Os Bebês e a Infância como Geração – Diálogos com Mannheim e com questões suscitadas pela Sociologia da Infância”, de autoria de Tebet (2019, p. xx), revelam diversas categorias para significação da infância, “como uma etapa da vida, como estrutura social, como grupo de pares, como um discurso, um dispositivo do poder, como experiência que independe da idade cronológica”.

De acordo com Tabet (2019), a infância, vista como uma fase do desenvolvimento humano, é um tema que tem sido amplamente estudada por teóricos da Sociologia da Infância. Ao considerar a infância em termos de grupo social, surgem questionamentos sobre a inclusão dos bebês nesse conceito. Os autores argumentam que a transformação dos bebês em crianças é influenciada pela escolarização, destacando que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a transição entre as gerações é frequentemente mais relacionada às experiências educacionais do que a rituais tradicionais de ingresso na vida adulta.

A autora relata que, a partir de sua vivência e suas investigações com crianças pequenas pode-se afirmar que os bebês não podem ser abordados como uma geração, no sentido definido por Mannheim como uma coletividade ou unidade com laços geracionais, nem tampouco como grupos homogêneos, visto que carecem de uma identidade comum entre si.

Portanto, o conceito de geração só se aplica aos bebês sob a ótica da organização da estrutura social ou considerando que, em ‘cada época, há um discurso que os afeta, criando um conjunto de condições objetivas que são compartilhadas por todos os indivíduos daquele período. Isso implica que os bebês podem ser vistos como uma geração sob a perspectiva de sua potencialidade, mas não como uma realidade de conexão ou unidade geracional. A autora defende que:

olhando para os bebês, podemos dizer que, no momento em que as potencialidades dos bebês como geração se concretizam, eles deixam de ser bebês. Ao construir sua identidade individual e coletiva, ao se perceber como parte de um grupo de iguais, a geração que se produz como realidade não é mais a geração dos bebês, mas, sim, a infância. Talvez uma infância das crianças pequenas, mas não uma infância dos bebês. (Tabet, 2019, p.145).

A partir de tais reflexões, Tabet (2019, p. 145) coloca uma questão: “se, com o movimento das crianças do espaço privado das famílias para o espaço público e coletivo das creches, os bebês têm se constituído mais cedo como grupos concretos ou coletividades?”. Tal questionamento propõe discutir até que ponto a institucionalização dos bebês representa uma transição cada vez mais antecipada da infância como potencialidade para a infância enquanto uma condição concreta. Nesse contexto, a autora argumenta que:

o estudo desses conceitos nos indica que a infância dos bebês existe enquanto uma geração, apenas como potencialidade, e não como entelúquia (ou realidade). Isto significa que a infância dos bebês não se concretiza como uma conexão geracional, como uma Unidade Geracional ou como um “grupo de pares”, na medida em que, quando os bebês se percebem como parte de um coletivo geracional e assumem tal identidade, eles já não são mais bebês, e, sim, crianças; e a conexão geracional ou a unidade geracional criada nesse caso não diz respeito aos bebês. Todavia, mesmo que na condição de potencialidade, a infância dos bebês pode ser estudada como um discurso que norteia práticas, define espaços, orienta o mercado e a comercialização de produtos específicos, movimenta a produção midiática e possui ainda um conjunto de outras

implicações para a vida dos bebês. Todavia, essa noção de geração e de grupo de pares constituído geracionalmente parece ser o que fundamenta a organização escolar (e também da educação infantil) a partir de turmas de idades semelhantes, como se partilhar da mesma idade fosse um elemento que, por si só, faz com que os bebês ou as crianças tenham interesses semelhantes. (Tabet, 2019, p.149).

Em outras palavras, de acordo com a pesquisadora, os primeiros anos de vida, devem ser vistos como uma capacidade geracional em potencial, em vez de uma realidade estabelecida. A formação da identidade geracional ocorre somente quando os indivíduos se reconhecem como membros de um grupo, passando pela infância dos bebês e se tornando crianças. Embora seja uma fase de possibilidades, a infância dos bebês tem um impacto importante na formação de práticas sociais e na estruturação do sistema educacional, que frequentemente agrupa crianças em classes homogêneas por idade, partindo do pressuposto de que essa uniformidade etária reflete interesses semelhantes entre os indivíduos. (Tabet, 2019)

Por consequência, é possível inferir que, desenvolver uma visão realista sobre o bebê envolve descobrir e analisar as múltiplas possibilidades que se apresentam de maneira singular na formação de um ser humano. Isso implica reconhecer que as fases de desenvolvimento de uma pessoa traz à tona traços únicos, maneiras distintas e variações que podem contestar os paradigmas sociais predominantes.

2. 6 A educação na infância

A construção de uma proposta educacional que represente a identidade da EI iniciada após a promulgação da Constituição Federal de 1988, tem sido marcada por diferentes concepções e finalidades em relação a essa etapa educacional.

A elaboração de um arcabouço curricular tem enfrentado desafios constantes para encontrar uma abordagem que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As diretrizes oficiais como RCNEI (1998), DCNEI (2009) e outros documentos internacionais que versam sobre a Educação na Primeira Infância, ofereceram elementos conceituais levados em consideração quando da estruturação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), para a EI. De acordo com o estabelecido no Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo

a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2014, p.5).

Com aplicação unicamente à educação escolar, em conformidade com a definição constante no § 1º do Artigo 1º da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), está fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A proposta de aprendizagem delineada na BNCC visa o desenvolvimento de 10 competências em diversas dimensões do aprimoramento humano tais como cognitivo, acadêmico, intelectual, físico, social, emocional e cultural. O seu principal objetivo é capacitar os estudantes com conhecimento, competências e valores que resultem em atitudes positivas para o exercício pleno da cidadania, os preparando para o mercado de trabalho e promovendo uma sociedade justa, democrática. Além disso, a educação integral apresentada nas dez competências também busca promover nas crianças e jovens as habilidades necessárias para viver e contribuir de forma significativa na sociedade contemporânea do século XXI. (Brasil, 2018).

Em abordagem alusiva à EI, a BNCC (2018) apresenta que:

[...] a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2018, p. 39).

A BNCC reafirma que os princípios fundamentais das práticas pedagógicas nessa fase da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem adquirir conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus colegas e com os adultos, favorecendo aprendizados, crescimento e integração social. (BRASIL, 2018)

Seguindo os princípios das práticas pedagógicas e as competências gerais estabelecidas pela BNCC (2018) para a Educação Básica, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem na EI, condições para que as crianças aprendam em contextos nos quais possam atuar de forma ativa em ambientes desafiadores, sendo estimuladas a resolver problemas e a construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. Assim, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2018).

Assim, estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem as condições necessárias para que as crianças possam aprender e participar ativamente com seus

colegas. Esses direitos são: conviver, brincar, participar, se expressar, explorar e conhecer a si mesmas. De acordo com o documento, o processo de ensino e aprendizagem das crianças deve ser natural, espontâneo e intencional. Além disso, ressalta a importância de os educadores refletirem, selecionarem, organizarem, planejarem, mediar e monitorarem as práticas e interações das crianças, visando proporcionar uma variedade de situações que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018).

Quadro 1- Direitos de Aprendizagem

Conviver	Interagindo com distintas crianças e adultos, em grupos de tamanhos variados, explorando diversas formas de comunicação, enriquecendo a compreensão de si mesmo e dos outros, promovendo a valorização da diversidade cultural e das singularidades individuais.
Brincar	Todos os dias, de maneiras variadas, em vários lugares e momentos, com diversos companheiros (mais jovens e mais velhos), ampliando e diversificando seu contato com expressões culturais, seus saberes, sua imaginação, sua capacidade criativa, suas vivências emocionais, físicas, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e interpessoais.
Participar	Participando de forma engajada, junto com adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão escolar e nas atividades sugeridas pelo educador quanto na execução das tarefas diárias, como a seleção de jogos, materiais e espaços, explorando variadas formas de linguagem e construindo saberes, tomando decisões e se expressando.
Explorar	Movimentos, expressões, ruídos, formatos, superfícies, tonalidades, linguagem, sentimentos, transições, interações, narrativas, itens, componentes naturais, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, enriquecendo seus conhecimentos acerca das manifestações culturais, em suas variadas formas: as manifestações artísticas, a comunicação escrita, o conhecimento científico e a inovação tecnológica.
Expressar	Através de diferentes formas de expressão, como um sujeito dialógico e sensível, compartilhando suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, descobertas, opiniões e questionamentos como interlocutor criativo em distintas linguagens.
Conhecer-se	Ao formar sua própria identidade, tanto a nível pessoal, social e cultural, a criança cria uma imagem positiva de si mesma e dos grupos aos quais pertence. Isso ocorre por meio de diversas vivências na escola, em casa e na comunidade, envolvendo cuidados, interações, brincadeiras e linguagens.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (2018)

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento traduzem uma concepção de criança como um indivíduo que observa, questiona, cria suposições, tece conclusões, emite opiniões e absorve valores, além de construir conhecimento e se apropriar do conhecimento organizado por meio de ações e interações com o ambiente físico e social, não deve levar à restrição dessas

aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou automático. Pelo contrário, exige que haja uma intencionalidade educacional nas práticas pedagógicas da EI, tanto na creche quanto na pré-escola. (Brasil, 2018).

Este propósito envolve a estruturação e oferta, por parte do professor, de vivências que possibilitem às crianças reconhecerem a si próprias e ao próximo, além de compreenderem e se familiarizarem com as interações com o meio ambiente, com a cultura e com os avanços científicos, que se manifestam nas atividades cotidianas (como se alimentar, se vestir, se higienizar), nas brincadeiras, na exploração de diferentes materiais, na imersão na literatura e nos encontros interpessoais. (Brasil, 2018)

Nesse contexto, a fruição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos, a partir da BNCC (2018), requer práticas pedagógicas capazes de materializar a proposta curricular para a EI, organizadas em cinco áreas de experiências que devem incorporar as vivências e os conhecimentos das crianças adquiridos em seu cotidiano familiar e conjugá-los saberes do patrimônio cultural.

A definição e a nomeação dos campos de experiências são fundamentadas nas DCNEI, que estabelecem aprendizados essenciais a serem proporcionados às crianças e relacionados às suas vivências. Em consequência, estão integrados e relacionados aos saberes e a conhecimentos fundamentais e compartilhados, específicos da EI, assim como às competências gerais e aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Levando-se em conta o aprendizado esperado, os campos de experiências são: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que englobam os propósitos de aprendizado e desenvolvimento esperados para este período educacional.

Os Campos de Experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 42).

Adicionalmente, esses Campos de Experiências não apenas organizam o currículo, mas também promovem uma abordagem pedagógica holística, garantindo que o desenvolvimento infantil seja compreendido em sua totalidade. Ao integrar diferentes dimensões do conhecimento e da interação, eles oferecem um arcabouço flexível para que os educadores planejem e executem atividades que respeitem a singularidade de cada criança, fomentando a autonomia, a criatividade e a capacidade de interagir com o mundo de forma significativa. Brasil (2017).

Os Campos de Experiências indicados para o trabalho pedagógico na educação Infantil, conforme disponibilizado na BNCC, estão organizados e explicitados no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 - Campos de Experiências

Campos de Experiências	Descrição
O eu, o outro e o nós contínua	É por meio da convivência com seus colegas e adultos que as crianças vão desenvolvendo seu próprio jeito de agir, sentir e pensar, e vão percebendo a existência de outras formas de vida, pessoas diversas, com visões distintas. Ao vivenciarem suas primeiras interações sociais (na família, na escola, na comunidade), elas constroem percepções e dúvidas sobre si mesmas e sobre os outros, se diferenciando e se reconhecendo como indivíduos e seres sociais. Enquanto participam de relações sociais e aprendem a cuidar de si mesmas, as crianças também desenvolvem sua autonomia e senso de cuidado com o próximo, de reciprocidade e de conexão com o ambiente ao seu redor. Já na EI, é essencial proporcionar oportunidades para que as crianças tenham contato com diferentes s grupos sociais e culturais, distintas maneiras de viver, variadas práticas e rituais de cuidado pessoal e coletivo, tradições, celebrações e histórias. Por meio dessas experiências, elas podem ampliar sua percepção de si mesmas e dos outros, valorizar sua própria identidade, respeitar o próximo e reconhecer as diversas características que nos tornam seres humanos únicos.
Corpo, gestos e movimentos	Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam o corpo para explorar e interagir com o mundo ao seu redor, através dos sentidos, gestos e movimentos coordenados ou espontâneos. Por meio de diferentes formas de expressão, como música, dança, teatro e brincadeiras, elas se comunicam e desenvolvem a consciência de si mesmas, do outro e do contexto social. Na EI, é fundamental valorizar e incentivar a importância do corpo, não apenas como veículo de aprendizagem, mas como elemento central das práticas pedagógicas. A escola deve proporcionar oportunidades para que as crianças explorem e experimentem uma variedade de movimentos, gestos e interações corporais de forma lúdica, em um ambiente seguro e estimulante.
Traços, sons, cores e formas	Conviver com diversas demonstrações culturais, artísticas e científicas diversas, tanto locais quanto globais, dentro do ambiente escolar diário, proporciona às crianças a oportunidade de explorar uma variedade de expressões e idiomas, como artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), música, teatro, dança, audiovisual, entre outros. A partir dessas vivências, elas se comunicam por meio de diferentes formas de linguagem, criando suas próprias obras artísticas ou culturais, praticando a autoria (tanto de forma coletiva quanto individual) com sons, gestos, traços, danças, imitações, representações, canções, desenhos, esculturas, manipulação de diversos materiais e recursos tecnológicos. Essas experiências ajudam as crianças, desde pequenas, a desenvolver um senso crítico e estético, a compreender a si mesmas, aos outros e ao mundo ao seu redor. Assim, a EI deve incentivar a participação das crianças em momentos e espaços destinados à criação, expressão e apreciação artística, a fim de promover o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão própria das crianças, permitindo que elas se apropriem e modifiquem constantemente a cultura e se

	destaquem reforçando suas peculiaridades, ampliando conhecimentos e interpretando suas experiências artísticas.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Desde seu nascimento, as crianças são envolvidas em situações cotidianas de comunicação com as pessoas ao seu redor. No começo, as formas de interação do bebê envolvem os gestos do seu corpo, os olhares, a postura física, o sorriso, o choro e outros sons vocais, os quais ganham significado por meio da interpretação dos outros. Com o passar do tempo, as crianças vão ampliando e enriquecendo o seu repertório vocabular e outros recursos de expressão e compreensão, assimilando a língua materna - que aos poucos se torna o principal meio de interação. Na fase da EI, é fundamental proporcionar experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, aumentando a sua imersão na cultura oral, uma vez que é por meio da audição de histórias, das conversas, das descrições, das narrativas individuais ou em grupo, e das interações com diversas formas de linguagem que a criança se desenvolve como sujeito único e inserido em um grupo social. Desde cedo, a criança demonstra interesse pela cultura escrita: ao escutar e acompanhar a leitura de textos, ao observar os diferentes textos presentes no ambiente familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo a sua concepção sobre a língua escrita, reconhecendo os variados usos sociais da escrita, os diferentes gêneros, suportes e portadores. Na EI, a introdução à cultura escrita deve partir do conhecimento prévio das crianças e das suas curiosidades. As atividades com a literatura infantil, propostas pelo educador como mediador entre os textos e as crianças, contribuem para incentivar o gosto pela leitura, estimular a imaginação e ampliar o conhecimento sobre o mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, entre outros, promove a familiaridade com os livros, os diversos gêneros literários, a distinção entre ilustrações e a escrita, o aprendizado da direção da escrita e as formas corretas de manusear os livros. Durante essa convivência com textos escritos, as crianças começam a criar suposições sobre a escrita, que inicialmente se expressam através de rabiscos e traços desordenados, e conforme vão adquirindo conhecimento sobre as letras, evoluem para escritas próprias, não convencionais, mas que já revelam uma compreensão da escrita como um sistema de representação da língua.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	As crianças estão imersas em diferentes ambientes e momentos, em um mundo cheio de elementos naturais e culturais. Desde cedo, elas tentam se situar em vários espaços (rua, vizinhança, cidade etc.) e períodos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Elas também mostram interesse pelo mundo físico (seu próprio corpo, o clima, os animais, as plantas, as mudanças na natureza, os diferentes tipos de materiais e suas possibilidades de uso etc.) e pela cultura (relações familiares e sociais com as pessoas que conhecem, o modo de vida e trabalho delas, tradições, costumes e diversidade etc. Além disso, durante essas experiências e muitas outras, as crianças se deparam frequentemente com conceitos matemáticos (contagem, ordem, relações entre quantidades, medidas, comparação de pesos e comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, numerais cardinais e ordinais etc.) que também despertam sua curiosidade. Por isso, a EI deve oferecer oportunidades para que as crianças observem, manipulem objetos, investiguem e explorem seu ambiente, façam hipóteses e busquem respostas para suas perguntas. Assim, a escola contribui para que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre o mundo físico e cultural e possam aplicá-los no dia a dia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (2017).

A pedagogia dos campos de experiência é relacional, significando que é gerado através das interações entre as crianças e o ambiente, bem como entre elas mesmas e os adultos. Essa abordagem pedagógica propõe estar receptiva à complexidade do aprender e do autoconhecimento. Trata-se de uma transformação de paradigma, que muda a lógica de antecipação artificial dos conteúdos para a percepção de que a educação não deve ser acelerada, pois o mais significativo para a criança é o que ocorre no presente.

Segundo Fochi (2016), estruturar o trabalho pedagógico com base nos campos de experiência parece atender a uma necessidade crucial da educação infantil, que é dar significado à diversidade de vivências que as crianças encontram na escola. A abordagem dos campos de experiência envolve posicionar as ações e interações das crianças como o núcleo do projeto educativo, além de entender o currículo na educação infantil como um ambiente enriquecedor que incentiva a criança a atribuir significados, reorganizar e representar suas próprias experiências.

Destaca-se que os campos de experiências são inter-relacionados e são inseparáveis, cada uma com metas de ensino e crescimento que abordam o que se almeja promover nas crianças durante a EI e, por estarem articulados, podem ser incluídos em um mesmo planejamento didático-pedagógico.

2.6.1 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil

Na EI, as metas de ensino e crescimento contemplam não apenas comportamentos, capacidades e saberes, mas também experiências que favorecem o aprendizado e evolução em áreas variadas, sempre valorizando as interações e a brincadeira como pilares fundamentais. Reconhecendo as particularidades dos diversos grupos de idade que compõem a fase da EI, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados de forma sequencial e abarcam os três seguimentos classificados por faixa etária, que correlacionam às possibilidades de aprendizagem e especificidades do desenvolvimento das crianças. (Brasil, 2018).

Assim, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), na EI, as crianças são classificadas como bebês (crianças com idade até 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (crianças na faixa etária de 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses). As crianças pertencentes a esses dois seguimentos são atendidas em Creche, e crianças pequenas (crianças com 4 anos a 5 anos e 11 meses), atendidas em pré-escola. No entanto, é importante ressaltar que esses grupos não devem ser encarados de

maneira inflexível, uma vez que existem variações de ritmo no aprendizado e desenvolvimento das crianças que devem ser levadas em consideração na prática pedagógica (Brasil, 2018).

A docência na EI se torna relevante à medida que apresenta características próprias e diferenciadas, com proposta de educação adequada a esses alunos. Na EI, a docência tem características específicas que requerem do profissional da educação, saberes que abarquem as especificidades dessas pequenas crianças, uma formação com olhar aprofundado para as crianças, de acordo com propostas contemporâneas para a educação nesse nível de ensino. Para Drumond (2019, p. 3),

o(a) professor(a) de crianças pequenas não ministra aulas e nem ensina conteúdos escolares, mas com intencionalidade educativa desenvolve um trabalho pedagógico e formativo com as crianças quando: organiza o espaço e o tempo para que elas produzam as culturas infantis. Na EI, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças.

A atuação docente nessa fase educacional é desenvolver uma pedagogia que tenha a criança no centro do processo educativo. Desta forma, o que precisa estar em evidência sempre é a autonomia e protagonismo das crianças, o que implica uma formação inicial de professores de creche e pré-escola com conteúdo específico, ou seja, uma formação docente que inclua a cultura lúdica e a cultura da escrita, que subsidie esses futuros profissionais da educação com conhecimentos que possibilitem práticas inovadoras em “um projeto de educação com conteúdo; porém, não escolar, centrada na criança” (Drumond, 2019, p. 3). Para essa autora, o profissional da educação que atua na EI não ministra aulas, não é um docente de disciplinas escolares, de uma matriz curricular, mas sim um docente da criança.

No Brasil, para a atuação nesse nível de ensino, a formação docente se dá no curso de Pedagogia, que os habilita para exercer a docência na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse curso, os graduandas(os), futuros professores, cumprem os estágios obrigatórios, nos quais vivenciam inúmeras experiências com a docência. Desta maneira, é essencial que a formação profissional seja adequada e permeada por saberes pedagógicos e científicos que possibilitem aos estudantes, a compreensão de como se dá o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos e como ocorre a aprendizagem dessas crianças em relação aos conhecimentos e ao mundo que as rodeia. Conforme Andrade (2023), a prática pedagógica na Educação Infantil é intrinsecamente condicionada pela compreensão que se detém sobre a criança, pela função atribuída às instituições de Educação Infantil e pela própria conceptualização do que constitui a Educação Infantil.

Segundo afirmam Leal, Amorim e Lopes (2023), a EI é uma etapa educacional diferenciada das posteriores em relação à faixa etária dos alunos, há preocupação com a docência e com a formação dos professores e profissionais da educação que lá atuam, no sentido de atender às especificidades das crianças e a garantia de uma educação de qualidade para todos, com o desenvolvimento e a aprendizagem.

As normativas que regem a EI destacam a importância de propiciar o desenvolvimento integral da criança considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais, promovendo mediante as práticas de “cuidar e educar” contextos para as inteirações e as brincadeiras capazes de propiciar o desenvolvimento e aprendizagem na fase inicial da educação básica.

A próxima seção está dedicada a enfocar as orientações relativas ao atendimento de bebês em berçários escolares.

2.6.2 Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

O RCNEI (Brasil, 1998) define orientações que buscam garantir que as vivências cotidianas dos bebês em creches sejam baseadas em princípios que respeitem suas especificidades. Entre essas orientações, destaca-se a importância de um espaço seguro e acolhedor, que favoreça a socialização e a descoberta. Além disso, a saúde, a higiene e a alimentação são considerados aspectos chave para o bem-estar das crianças, enfatizando o papel da interação afetiva com os educadores. Entende-se que a rotina deve ser flexível e respeitar os ritmos pessoais, promovendo a segurança emocional necessária para que as crianças se adaptem a essas instituições. É sugerida a presença gradual de um responsável nos primeiros momentos, assegurando uma transição tranquila e segura, o que melhora as interações com o novo ambiente.

Os cuidados essenciais para bebês em creches são destacados com foco em práticas que asseguram o crescimento saudável e a proteção dos pequenos. A alimentação precisa ser adequada e cuidadosa em relação à idade, assim como as normas de higiene e saúde devem ser rigidamente seguidas. A relevância de um ambiente que favoreça o descanso e o sono é ressaltada, sendo este supervisionado de maneira atenta. As atividades e brincadeiras oferecidas precisam estar em sintonia com as habilidades e interesses das crianças, enquanto a comunicação frequente com as famílias é vital para criar um ambiente acolhedor que promova o desenvolvimento individual. Esses elementos são fundamentais para estabelecer um espaço de aprendizado onde a saúde e o bem-estar dos pequenos sejam prioridades (Brasil, 1998).

A orientação sobre o sono dos bebês em instituições é uma preocupação do RCNEI, que destaca a importância de um ambiente seguro e apropriado para um sono de qualidade. É ressaltado que os bebês devem ser colocados para dormir em condições que garantam sua segurança, incluindo supervisão constante e medidas que minimizem riscos. A comunicação com os responsáveis sobre as práticas de sono é considerada crucial, pois ajuda a atender adequadamente as necessidades individuais de cada criança. Além disso, é essencial prestar atenção às demandas de higiene, como a troca regular de fraldas e outros cuidados pessoais, que são vitais para a saúde e o bem-estar dos bebês no ambiente escolar (Brasil, 1998).

O planejamento das atividades nas instituições de Educação Infantil é considerado uma ferramenta fundamental para garantir o bem-estar das crianças, abrangendo questões ligadas à saúde, higiene, nutrição e descanso. Para isso, é crucial realizar uma análise das particularidades de cada criança, respeitando seus ritmos e demandas. Um cronograma bem elaborado deve contemplar períodos para alimentação, lazer e atividades educativas, sempre permitindo ajustes que acompanhem o progresso de cada bebê. A organização e a clareza nas rotinas de cuidados são enfatizadas como impulsionadoras do desenvolvimento saudável, maximizando as oportunidades de aprendizado e interação social das crianças em seu ambiente escolar (Brasil, 1998).

Assim, o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil é estruturado de maneira a unir ações educativas e lúdicas, alimentando o desenvolvimento integral das crianças. Essa abordagem pedagógica deve incorporar interações que estimulem a socialização e a formação de laços afetivos entre educadores e alunos. A colaboração eficaz entre a instituição e as famílias se destaca como um aspecto fundamental da educação infantil, já que a comunicação clara e o envolvimento dos responsáveis são essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. Essa cooperação não só aumenta a autoestima das crianças, mas também proporciona uma educação que respeita e valoriza a diversidade das vivências familiares, promovendo assim um desenvolvimento contínuo e integral.

2.6.3 Cuidar e educar bebês de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil

Com o propósito de conhecer o que preconiza as DCNEI (Brasil, 2009) como prática pedagógica com/para bebês, foi realizada uma análise que resultou na constatação de que não existe no documento menção do que se configure como trabalho pedagógico específico para a faixa etária de 0 a 18 meses, visando atender as singularidades dos bebês em contextos

educacionais. A falta de subsídios e orientações revela importante inconsistência deste instrumento legal destinado a estabelecer parâmetros para EI.

Portanto, mesmo que os bebês e crianças muito pequenas façam parte da EI, as orientações político-pedagógicas ainda não reconhecem suas particularidades e não consideram as necessidades específicas das práticas pedagógicas voltadas para essa faixa etária.

2.6.4 Cuidar e educar bebês em instituições de educação infantil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular

A ideia de criança como um ser que observa, questiona, formula hipóteses, chega a conclusões, faz julgamentos e assimila valores, construindo conhecimentos e absorvendo o saber estruturado por meio de suas ações e interações com o ambiente físico e social, não deve ser entendida como um processo que se limita ao desenvolvimento natural ou espontâneo. Pelo contrário, isso ressalta a importância de se inserir uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas voltadas para a EI.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas com bebês devem ser estruturadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento, a partir da pedagogia dos campos de experiência, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Bebês

Campos De Experiência	Objetivos De Aprendizagem E Desenvolvimento
O eu, o outro e o nós	01 – Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.
	02 – Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.
	03 – Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços materiais, objetos, brinquedos.
	04 – Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.
	05 – Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.
	06 -Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.
	01 – Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
	02 – Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.

	03 – Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
	04 – Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.
	05 – Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. continua
Traços, sons, cores e formas	conclusão 01 – Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
	02 – Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.
	03 – Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	01 – Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
	02 – Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
	03 – Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
	04 – Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.
	05 – Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
	06 – Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.
	07 - Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).
	08 - Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	09 - Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.
	01 – Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura)
	02 – Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
	03 – Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
	04 – Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.
	05 – Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.

06 - Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).
--

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018).

A intencionalidade pedagógica se reflete nas práticas de cuidado (como alimentação, vestuário e higiene), nas brincadeiras, nas experimentações com diferentes materiais, na aproximação com a literatura e nas interações sociais, com diversas práticas e interações, de modo a assegurar uma variedade de situações que facilitem o desenvolvimento integral das crianças. (Brasil, 2018).

2.6.5 Formação Inicial de Professores e atuação na educação infantil com bebês

A discussão sobre as políticas curriculares no Brasil e seu impacto na formação inicial de professores tem tido destaque na última década. Estudos recentes têm analisado como questões sobre inovação curricular e a relação entre teoria e prática se manifestam nos documentos oficiais, nos programas de formação e na construção de diretrizes curriculares como a BNCC (Brasil, 2018). Segundo Freitas (2023), ressaltam a importância de fomentar o debate sobre a ligação intrínseca entre a formação docente para a Educação Básica e as políticas que a regem.

As políticas curriculares, como parte do conjunto das políticas educacionais, incorporam e instituem um complexo de práticas, uso de tecnologias e discursos que orientam decisões e ações, exercendo forte controle remotamente. Como um guia para a atuação docente, essas políticas criam sistemas e orientações para práticas, estabelecendo distinções e classificações que moldam a posição dos atores educacionais. (Garcia, 2016)

Freitas (2023) compreende as políticas curriculares como discursos e textos. Como discursos, elas delimitam o que pode ser dito, por quem e com que autoridade, instituindo os objetos de que tratam e seus efeitos. Como textos, materializam, através da linguagem, as representações e sentidos que emergem de discursos interligados e de complexas redes de poder. É nesse dinamismo que os atores educacionais atuam, recontextualizando, ressignificando ou mesmo ignorando os textos das políticas ao confrontarem-se, em seus espaços de trabalho, com suas "histórias, recursos e possibilidades, mentalidades, culturas e tradições" (GARCIA, 2016, p. 132).

Garcia (2016) analisa a política curricular como uma política cultural que ordena a prática de agentes e instituições educacionais, sendo ressignificada por sua história, cultura e

tradição. A autora a problematiza em dois sentidos: primeiramente, como incentivo a uma formação profissional docente baseada em uma "performatividade pragmática, autorresponsável, autorreflexiva e autogerenciável" (GARCIA, 2016, p. 132). A autora também expressa ceticismo quanto à excessiva preocupação dessas políticas com as demandas da prática e do tempo presente, um tempo "objetivado pelo mercado, consumo e pela obsessão de uma racionalidade instrumental, de cunho gerencial e performativa" (GARCIA, 2016, p. 132).

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, as políticas que impulsionaram as reformas educacionais para a formação de professores elevaram-na a um lugar de prestígio. Desde então, o currículo das licenciaturas, especialmente o curso de Pedagogia, tem passado por diversas regulamentações para se adequar às demandas escolares e às exigências sociais do perfil profissional desejado. (Lomba; Schuchter, 2023)

Nesse contexto, as políticas para a formação de professores em nível superior, no período de 2002 a 2024, apresentam os pressupostos curriculares normativos visando adequar a qualificação docente às demandas educacionais. A Resolução CNE/CP 01/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (licenciatura plena), sendo complementada pela Resolução CNE/CP 02/2002, que definiu a duração e carga horária desses cursos, e pelas Resoluções CNE/CP 02/2004 e 01/2005, que trataram de prazos e instruções sobre matrículas em regimes anteriores. Em 2006, a Resolução CNE/CP 01/2006 especificou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), um marco por direcionar a formação para essa área sem complementos adicionais. Posteriormente, a Resolução CNE/CP 02/2015 ampliou o escopo, instituindo diretrizes para a formação inicial (licenciaturas, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta resolução teve seus prazos de adaptação prorrogados por meio das Resoluções CNE/CP 01/2017 e 03/2018.

Em 2019, a Resolução CNE/CP 02/2019 estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC Formação). Sua implementação também foi prorrogada pela Resolução CNE/CP 02/2022. Ainda nesse ano, o órgão governamental anunciou a reformulação da resolução original para atender às demandas e críticas formuladas pela comunidade acadêmica que apontava ameaças à garantia da qualidade da formação de professores e ampliação dos direitos de aprendizagem.

Ressalta-se que a importância da sociedade civil no cenário de organização das políticas públicas é inquestionável, atuando como um pilar fundamental para a democracia e para a efetividade das ações estatais. Seu papel transcende a mera participação consultiva,

estabelecendo-se como um agente ativo na proposição de reflexões, debates, enfrentamentos e resistência a ditames governamentais que se mostram alheios às necessidades e aos direitos da população. No campo educacional, essa atuação é particularmente vital.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP 04/2024 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, consolidando os esforços contínuos para aprimorar a formação docente no país.

Esse panorama das Resoluções CNE/CP revela que em um período de 22 anos, foram homologadas cinco Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior acompanhadas por diversas resoluções complementares e prorrogações, pode levantar questionamentos sobre a coerência e a efetividade a longo prazo dessas políticas. A frequência das normativas pode indicar dificuldades em estabelecer diretrizes estáveis e consolidadas, levando a um cenário de inconstância regulatória que o planejamento e a implementação pedagógica das instituições de ensino superior. Nesse contexto, ressalta-se que a atuação da sociedade civil em debates, enfrentamentos e resistência, é importante.

A ausência de uma orientação curricular específica e consistente nas políticas públicas brasileiras para a formação de professores que atuarão com bebês (0 a 3 anos) configura-se como uma lacuna significativa. Embora documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia abordem a Educação Infantil, as particularidades do desenvolvimento de bebês e as demandas pedagógicas inerentes a essa faixa etária não são contempladas com a profundidade necessária nos currículos de formação inicial. (Lomba; Schuchter, 2023)

2.7 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Antes de tratar especificamente da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, é importante ressaltar que diversas áreas do conhecimento se dedicam em investigar o desenvolvimento humano. Segundo Almeida (2006), pode-se considerar três paradigmas do desenvolvimento identificáveis nas teorias em questão, a saber: o mecanicismo, o organicismo e o contextualismo. Definindo o paradigma mecanicista, esclarece que o desenvolvimento

[...] é uma questão de constância ou de alteração essencialmente quantitativa, com os elementos a serem acrescentados ou retirados do repertório comportamental do indivíduo de acordo com as leis do condicionamento e da aprendizagem. (p.39).

Embora haja entre os cientistas aqueles que defendem a ideia de que o desenvolvimento é fundamentado, assim como no mecanicismo, pela soma das diversas interações de causa e efeito, há quem critique essa perspectiva. Os críticos apontam que o mecanicismo atribui um papel passivo aos indivíduos em relação às influências externas e ignora a importância das “variáveis de socialização” no processo de desenvolvimento humano. (Almeida, 2006)

Em referência ao segundo paradigma, o organicismo – originado da analogia com o organismo vivo biológico – o autor sustenta que, em todas as abordagens científicas sobre o crescimento humano, destaca-se a atenção acentuada aos processos em comparação aos resultados e às mudanças qualitativas em lugar das quantitativas. O desenvolvimento é, por sua natureza, fruto de um plano interno de amadurecimento ao longo do tempo. (Almeida, 2006)

Ao compará-los, de acordo com Almeida (2006), no mecanicismo, o avanço é visto como resultado de fatores externos e do ambiente em que a pessoa está inserida, enquanto no organicismo, o progresso é interpretado como o resultado de um desenvolvimento interno que acontece no decorrer do tempo.

O paradigma contextualista estabelece uma relação dialética entre os aspectos do ambiente e os elementos próprios do organismo, contribuindo para o processo de desenvolvimento. Essa perspectiva afirma que qualquer ser humano, independentemente da idade, passa por um processo de desenvolvimento, e que esses processos e funções podem ser melhor entendidos quando se adota abordagens teóricas e empíricas que incluam conceitos como relação entre o indivíduo e o ambiente, permanência, mudança e adaptabilidade, considerando todo o ciclo da vida e não apenas partes isoladas desse ciclo. (Almeida, 2006).

A adaptação dinâmica apresentada pelo paradigma contextualista na investigação científica do desenvolvimento propiciou o surgimento da perspectiva ecológica no estudo do desenvolvimento humano, aprofundando o conhecimento sobre variáveis implicadas no processo (Almeida, 2006).

Nesse contexto, destaca-se a abordagem holística-interacionista sugerida pelo psicólogo americano Urie Bronfenbrenner (1917-2005), com sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que não surgiu em um único ano, mas sim evoluiu ao longo de décadas, com publicações chave que foram aprimorando e redefinindo seus conceitos.

As obras que representam a evolução de sua teoria são: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* (1979), é considerada o marco inicial. Neste livro, Bronfenbrenner introduziu formalmente sua "Ecologia do Desenvolvimento Humano", apresentando os conceitos fundamentais relativos ao microssistema, mesossistema, exossistema

e macrosistema. No início dos anos 1990, a teoria começou a ser mais amplamente conhecida como "Teoria dos Sistemas Ecológicos". Bronfenbrenner (1992), tendo o autor aprofundado e refinado alguns de seus conceitos, mantendo a estrutura dos sistemas ambientais. A partir de meados desta década, Bronfenbrenner, frequentemente em colaboração com Stephen J. Ceci e Pamela A. Morris, começou a integrar mais explicitamente a dimensão biológica e os conceitos de "processos proximais" e "características da pessoa" como elementos centrais, passando a chamar sua formulação de "Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano". O Modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) tornou-se o cerne dessa nova formulação. (Bronfenbrenner; Ceci, 1994; Bronfenbrenner; Morris, 1998). Em 2005, o livro "Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development", consolidou e expandiu o Modelo PPCT, enfatizando ainda mais a complexidade das interações entre os múltiplos níveis de influência no desenvolvimento humano (Bronfenbrenner; Morris, 2005), de Barreto (2016),

Conforme Barreto (2016), com a publicação do Livro A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados em 1996, Bronfenbrenner consolidou seu modelo ecológico. Essa obra que contém os princípios fundamentais de sua teoria e modelo, pode ser considerada como um marco mundial para os cientistas do desenvolvimento.

Essa Teoria, nas palavras do autor apresenta

uma nova perspectiva teórica para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano. [...] nova em sua concepção da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e especialmente da integração desenvolvvente entre ambos". [o desenvolvimento humano] "como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida om seu ambiente" (Bronfenbrenner, 1996 p.15)

Nessa Teoria, o ambiente ecológico "é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra [...]. No nível mais interno está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento." Nessas estruturas são estabelecidas interconexões com potencial decisivo para o desenvolvimento humano. Assim, oferece sustentação teórica e metodológica para o entendimento e estudos da convivência entre bebês e adultos em espaços escolares da EI, e também se mostra adequada para analisar sentidos do campo cultural e social que os processos de interação acobertam.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano formulada por Bronfenbrenner (1996) postula que o desenvolvimento humano decorre das atividades compartilhadas entre os indivíduos, afirmando que os processos de interação influenciam o desenvolvimento tanto individual, quanto coletivo. Esclarece que o desenvolvimento humano se realiza na interação

em organismo biopsicológico de uma pessoa em atividade com pessoas, objetos e símbolos, em seu círculo de convivência mais próximo. A experiência interrelacional é enriquecida com a sistematização e regularização dos processos proximais em articulação com o espaço e a natureza do efeito.

Em decorrência desses pressupostos, a Teoria Bioecológica postula o Modelo para Investigação do Desenvolvimento Humano, que integra os constructos Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). Essa estrutura conceitual permite uma análise aprofundada da complexidade do desenvolvimento humano, reconhecendo que ele não ocorre isoladamente, mas em constante interação com múltiplos fatores.

Nesse sentido, os pilares referenciais do Modelo Bioecológico podem ser assim detalhados: a Pessoa abrange as características biológicas e sociais inerentes ao indivíduo, que são tanto moldadas quanto agentes de mudança em seu desenvolvimento; o **Processo** refere-se às transformações e continuidades dinâmicas observadas ao longo da trajetória de vida, englobando as interações recíprocas entre o indivíduo e seu ambiente; o **Contexto** compreende o conjunto de circunstâncias interligadas – desde o microssistema imediato até o macrossistema cultural mais amplo – que caracterizam o indivíduo e os grupos em desenvolvimento, influenciando suas experiências; e o **Tempo** constitui o elemento conceitual crucial, que considera as conformações individuais e históricas, abarcando também as repercussões significativas originadas por acontecimentos marcantes vivenciados pelo sujeito, os quais podem ocasionar profundas transições ecológicas. (Bronfenbrenner, 1996). Desse Modelo decorre duas enunciações:

I- O desenvolvimento humano ocorre em processo de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um organismo biopsicológico humano ativo e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. (Bronfenbrenner, 1996, p. 149);

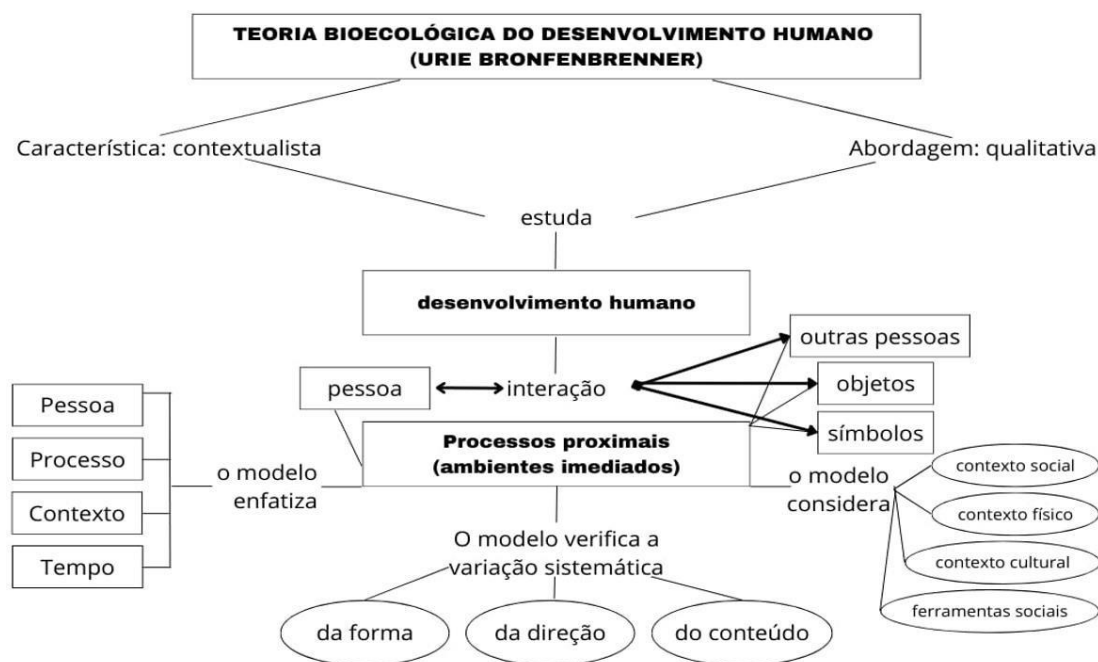
II- Forma, força, conteúdo e direção dos processos proximais que efetivam o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características biopsicológicas de pessoa em desenvolvimento no contexto – tanto imediato como remoto, no qual os processos ocorrem, da natureza dos resultados desenvolvimentais (Bronfenbrenner, 1996, p. 150).

As ideias apresentadas se completam, permitindo ao pesquisador analisar o progresso de todos os envolvidos de forma abrangente propiciando-lhe uma abordagem mais elaborada de pesquisa. O autor destaca a importância de considerar o potencial das interações reveladas nos processos proximais, vistas como impulsionadoras do desenvolvimento.

O pesquisador consegue compreender melhor o conjunto de interações mútuas entre o organismo e o ambiente, que orientam o desenvolvimento. Espera-se que, uma vez que o Modelo PPCT seja aplicado, torna-se cientificamente fecundo tanto em termos teóricos quanto práticos. O autor afirma a necessidade de conduzir pesquisas que busquem resultados específicos, para além dos padrões universais. E reforça sua convicção da diversidade presente nas características individuais dos seres humanos. (Bronfenbrenner, 1996)

Em pesquisas qualitativas, a variação individual é justificada por reconhecer o desenvolvimento singular de cada indivíduo em seus respectivos ambientes. Dessa forma, o elemento humano, quando compreendido por meio do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1996), tem sua singularidade plenamente respeitada. Essa abordagem permite investigar as interações complexas entre a pessoa e seus múltiplos contextos, revelando como as experiências únicas moldam trajetórias de vida distintas. Ao focar na riqueza de cada percurso, a pesquisa qualitativa aprofunda a compreensão de como os fatores biológicos, psicológicos e sociais se entrelaçam para criar um desenvolvimento verdadeiramente único.

Bronfenbrenner (1996) esquematiza sua teoria, conforme consta na Figura 01.
 Figura 1- Esquema Pessoal, Processo, Contexto e Tempo



Fonte: Bronfenbrenner (1996)

Em consonância com o autor, para compreender o desenvolvimento humano é necessário ir além do simples observar o comportamento de uma ou duas pessoas em um único

local. É necessário analisar sistemas de interação que envolvem diversas variáveis, não restritas a um único espaço. Além disso, é fundamental considerar fatores do ambiente que vão além da situação imediata em que a pessoa se encontra. Sem essa visão mais abrangente, muitas pesquisas atuais podem ser vistas como investigações do desenvolvimento isoladas do seu contexto. (Bronfenbrenner, 1996).

Sustentando seus argumentos, o autor afirma que “o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa nem se quer está presente”.

A detecção dessas influências desenvolvimentais de amplo alcance, só é possível quando empregamos um modelo teórico que permite a sua observação. Além disso, uma vez que esses achados têm implicações importantes tanto para a ciência quanto para a política pública, é especialmente importante que o modelo teórico seja metodologicamente rigoroso, propondo comprovação da validade das suas hipóteses. (Bronfenbrenner, 1996, p.6)

Bronfenbrenner (1996, p.17) em seus estudos desenvolveu o modelo bioecológico a partir “de ideias teóricas que são apresentadas na forma de definições, de conceitos básicos, proposições que, com efeito constituem os axiomas da teoria, e hipóteses que pressupõem processos e relacionamentos sujeitos a investigação empírica”, apresentadas numa esquematização teórica que permite a descrição e o exame metódicos desses contextos, suas relações e os mecanismos pelos quais essas construções e conexões podem influenciar o processo de desenvolvimento, de maneira tanto direta quanto indireta.

2.7.1 Conceitos básicos

Definição 1

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (Bronfenbrenner, 1996, p.18)

É importante focar em certos aspectos dessa definição. Primeiramente, a pessoa em desenvolvimento não deve ser vista apenas como uma tábua rasa, onde o ambiente exerce sua influência. Trata-se de um ser em evolução, que gradualmente se envolve com o ambiente ao seu redor e o transforma. Em segundo lugar, o ambiente também tem um papel ativo, exigindo uma acomodação mútua; portanto, a relação entre a pessoa e o ambiente é considerada bidirecional, caracterizando-se por uma dinâmica de troca. Em terceiro lugar, o ambiente

relevante para os processos de desenvolvimento não se restringe a um espaço imediato, mas abrange as conexões entre diferentes contextos, assim como as influências mais amplas provenientes de ambientes externos. Essa visão mais estendida do ambiente é mais abrangente e diversificada em comparação com as concepções mais comuns do desenvolvimento. O ambiente ecológico é estruturado topologicamente por organizações de camadas concêntricas, sendo cada uma delas contida na próxima. Essas camadas são designadas como microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrosistemas, definidos da seguinte maneira.

Definição 2. Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento, num dado ambiente, com características físicas e materiais específicas. (Bronfenbrenner, 1996, p.18)

Um ambiente é um espaço onde as pessoas podem se encontrar e interagir facilmente, como em família, creches e playgrounds, entre outros. Os fatores de atividade, função e relacionamento interpessoal formam os componentes principais do microssistema. Um conceito fundamental na definição de microssistema é a experiência. Esse conceito é utilizado para enfatizar que as peculiaridades relevantes de qualquer ambiente não se restringem a suas qualidades objetivas, mas também incluem a forma como essas qualidades são assimiladas pela pessoa que está naquele contexto. Os elementos do ambiente que mais influenciam o desenvolvimento psicológico são, de maneira predominante, aqueles que têm significado para o indivíduo em uma situação específica.

Definição 3.

Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como para uma criança, as relações em casa, na escola e com os amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social). (Bronfenbrenner, 1996, p.21)

Um mesossistema é, assim, uma rede de microssistemas. Ele se constitui ou se expande sempre que um indivíduo em desenvolvimento adentra um novo contexto. Além dessa relação principal, as conexões podem aparecer de diferentes maneiras; incluindo indivíduos que estão atuando em ambos os ambientes, relações intermediárias dentro de uma rede social e interações tanto formais quanto informais entre os diferentes contextos.

Definição 4.

Um exossistema se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento, como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que

afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. (Bronfenbrenner, 1996, p.21)

Um exossistema diz respeito a um ou mais contextos que, embora não incluam o indivíduo em desenvolvimento como um agente ativo, contém ocorrências que influenciam ou são afetadas pelas circunstâncias do ambiente em que essa pessoa se insere. Exemplos de um exossistema para uma criança pequena podem abranger diversos ambientes, como o local onde os pais trabalham, a classe do irmão mais velho, o círculo social dos pais, as ações da gestão escolar entre outros.

Definição 5

O macrossistema se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. (Bronfenbrenner, 1996, p.21)

Bronfenbrenner (1996), esclarece que em uma dada sociedade, instituições como creches e escolas apresentam características funcionais semelhantes embora suas manifestações variem entre diferentes culturas. Cada espaço é desenvolvido com base em estruturas específicas, que expressam as relações particulares. Ademais, as diferenças internas entre as sociedades indicam que os locais e modos de interação são influenciados pela classe social, expondo disparidades que evidenciam as crenças e modos de vida de diferentes grupos.

Desse modo, na definição de macrossistema, o autor cita “padrões que poderiam existir de modo a expandir o conceito de macrossistema, além da limitação ao *status quo*, abrangendo possíveis planejamentos para um futuro.” (Bronfenbrenner, 1996)

Definição 6.

Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos. (Bronfenbrenner, 1996, p.22)

A mudança ecológica ocorre como resultado e também como um estímulo. As transições são uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstanciais alteradas no meio ambiente. Assim, elas são exemplos por excelência do processo de mútua acomodação entre organismos e seus arredores, que é o foco primário que é chamado de ecologia do desenvolvimento. Além disso, as alterações no meio podem ocorrer em qualquer um dos 4 níveis do meio ambiente ecológico e nunca acontece isoladamente. O desenvolvimento sempre se manifesta e se realiza em função do comportamento em um contexto ambiental específico.

Definição 7.

O desenvolvimento humano é um processo através do qual a pessoa adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior, de forma e conteúdo. (Bronfenbrenner, 1996, p. 23)

O progresso humano é um caminho pelo qual o indivíduo obtém uma visão mais abrangente, única e relevante do ecossistema, tornando-se mais engajado e apto a participar de ações que destacam suas características, preservam ou transformam o ambiente em níveis de complexidade iguais ou superiores, tanto em forma quanto em conteúdo.

Definição 8.

A validade ecológica se refere à extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos numa investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador. (Bronfenbrenner, 1996, p. 24)

A utilização do termo “experienciado” na definição enfatiza a relevância da abordagem fenomenológica na pesquisa ecológica. A credibilidade ecológica de qualquer empreendimento científico é contestada sempre que há uma diferença entre a maneira como o participante percebe a situação da pesquisa e as condições ambientais que o pesquisador deseja ou assume. Isso indica que é não apenas desejável, mas fundamental considerar como a situação da pesquisa foi percebida e interpretada pelos participantes em qualquer estudo científico sobre o comportamento e o desenvolvimento humano.

Definição 9

Para demonstrar que o desenvolvimento humano ocorreu, é necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa foi transferida para outros ambientes e outros momentos. Esta demonstração é conhecida como validade desenvolvimental. (Bronfenbrenner, 1996, p. 28)

Uma análise mesmo que breve da pesquisa disponibilizada sobre o desenvolvimento humano indica que esse princípio é mais lembrado pelas transgressões do que pelo seu respeito. Especialmente nas pesquisas realizadas em laboratório, os estudos que buscam mostrar um efeito sobre o desenvolvimento frequentemente apresentam evidências com dados restritos a um único contexto e a um intervalo de tempo bastante curto.

Definição 10

Um experimento ecológico é uma tentativa de investigar a progressiva acomodação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente, através de uma

comparação sistemática entre dois ou mais sistemas ambientais ou seus componentes estruturais. Com uma cuidadosa tentativa de controlar outras fontes de influência, quer por designação aleatória (experimento planejado), quer por comparação (experimento natural). (Bronfenbrenner, 1996, p. 29)

Um experimento ecológico busca entender a adaptação gradual do ser humano ao seu ambiente em constante transformação, realizando comparações metódicas entre dois ou mais sistemas ecológicos ou seus elementos constitutivos. Isso é feito com o intuito de minimizar outras influências, seja por meio de controle intencional ou por meio de comparações. Assim, o principal objetivo desse tipo de experimento não é apenas testar uma hipótese, mas sim descobrir e identificar as características e processos dos sistemas que impactam e são impactados pelas ações e pelo desenvolvimento humano.

Definição 11

Um experimento transformador envolve a alteração e reestruturação sistemáticas de sistemas ecológicos existentes, de maneira que desafiam as formas da organização social, sistemas de crença e estilos de vidas dominantes numa determinada cultura ou subcultura. (BRONFENBRENNER, 1996 p.32)

Uma experiência transformadora modifica de forma consistente um determinado aspecto de um macrosistema. Essa modificação pode ser realizada em qualquer escala do ambiente ecológico, desde o micro até o exossistema, através da remoção, alteração ou adição de componentes e suas interconexões.

Na investigação ecológica, é fundamental levar em conta as características individuais e do ambiente, assim como a configuração dos contextos ecológicos e os processos que se desenrolam tanto dentro deles quanto entre eles, tratando-os como elementos interconectados e analisando-os sob a perspectiva de um sistema.

O autor refere ainda a Elementos do ambiente iniciando a discussão sobre atividades molares:

Definição 12.

Uma atividade molar é um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente. (Bronfenbrenner, 1996, p.37)

Atividade denominada molar ressalta que uma atividade envolve mais do que apenas um evento passageiro. Trata-se de um processo incessante que abrange mais do que um simples começo e término. Distingue-se de um ato, que é considerado como algo imediato, como um sorriso ou um aplauso.

As experiências cotidianas nos berçários influenciam o desenvolvimento do bebê quando apresentam significativa diversidade e complexidade das atividades realizadas com os educadores e que se integram ao campo psicológico do bebê de uma participação colaborativa ou ao chamar sua atenção.

O estágio de desenvolvimento de um bebê pode ser demonstrado pela significativa diversidade e complexidade nas atividades molares que ele realiza, e sustenta de forma independente, sem estímulos ou instruções externas. A diversidade significativa diz respeito à amplitude do conteúdo e, a complexidade se revela na maneira como a ação e a diferenciação evolutiva se manifestam no ambiente ecológico percebido pelo indivíduo em desenvolvimento, assim como em sua capacidade crescente de interagir e modificar esse ambiente conforme suas necessidades e aspirações.

Portanto, a maneira como um bebê percebe a si mesmo e aos outros, assim como a sua interação com eles, seja no contexto próximo ou em ambientes mais distantes, desempenha um papel significativo no desenvolvimento. A maneira como essas relações se configuram e o que elas contêm, além de suas consequências para o desenvolvimento, são aspectos que ressaltam o aspecto desenvolvimentalista do berçário.

2.7.2 As estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano

Definição 13.

Sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação. (Bronfenbrenner, 1996, p.46)

A existência de uma interação mútua é o critério essencial para a formação de uma díade. Esta díade ocorre sempre que duas pessoas se envolvem nas ações uma da outra ou demonstram interesse nelas.

A díade desempenha um papel essencial no progresso em duas dimensões. Em primeiro lugar, ela, por si mesma, cria um ambiente fundamental para o desenvolvimento. Em segundo lugar, atua como um componente básico que forma o microssistema, permitindo a construção de estruturas interpessoais mais amplas.

No que diz respeito à sua capacidade de estimular o desenvolvimento psicológico, a díade pode apresentar três configurações funcionais distintas:

- Díade de observação: acontece quando um indivíduo presta uma atenção atenta e constante às ações de outro, que, por sua parte, pelo menos reconhece o interesse demonstrado. Esse tipo de díade atende claramente aos requisitos para

a aprendizagem através da observação, mas impõe uma necessidade interpessoal extra: a atividade do outro não só deve ser o centro da atenção, como também a pessoa precisa fornecer algumas respostas (o que indica que está prestando atenção). Quando uma díade de observação se estabelece, ela tende a progredir para uma forma diádica mais dinâmica.

- Díade de atividades em conjunto: refere-se ao momento em que ambos os envolvidos se reconhecem como participando de uma ação conjunta. Isso não implica que estejam realizando exatamente a mesma atividade. Na verdade, as ações executadas por cada um geralmente são ligeiramente distintas, mas se complementam - formando um todo harmonioso.
- Díade primária: relação que permanece presente na experiência de ambos os indivíduos, mesmo quando estão distantes. Cada um dos envolvidos permanece na mente do outro, gerando intensos laços emocionais e provocando impactos no comportamento de um ou de outro, mesmo na ausência física. Acredita-se que essas relações dualistas desempenham um papel fundamental na motivação para aprender e no direcionamento do desenvolvimento, independentemente da presença de um dos participantes. Dessa forma, é mais provável que uma criança absorva habilidades, saberes e princípios de alguém com quem possui uma conexão primária, em comparação a outra pessoa que só é relevante para ela quando ambos estão fisicamente no mesmo lugar.

Apesar de cada uma ter características únicas, as três formas de díades não se excluem mutuamente, ou seja, podem se manifestar ao mesmo tempo, assim como de maneira isolada. Como era de se prever, essas estruturas combinadas exercem uma influência desenvolvimental mais significativa do que as díades que se restringem a um único tipo.

A docência com/para bebês tem características que a distingue da docência em outras faixas etárias. Para o processo educativo de bebês, é necessário compreendê-los, estar presente, observar suas singularidades, ouvir suas vozes, ler suas expressões e movimentos, além de reconhecer, propiciar e acompanhar suas o desenvolvimento das atividades molares. Trata-se de uma díade de envolvimento mútuo instigadora e estimulante em uma trajetória de vida em conjunto. É fundamental que o educador faça observações constantes e intervenha quando necessário, avaliando e ajustando suas abordagens às necessidades, anseios e habilidades do bebê de maneira individual e coletiva. A atuação do educador em berçários não coincide com

o fazer materno, mas representa uma construção profissional que demanda muito mais do que apenas competência teórica, metodológica e relacional.

A capacidade desenvolvimental de uma díade que participa de uma atividade em conjunto surge da sua habilidade de intensificar e, assim, evidenciar de maneira mais pronunciada determinadas características típicas de todas as díades, quais sejam:

- Reciprocidade: em qualquer interação entre duas pessoas, especialmente durante uma atividade em conjunto, as ações de um indivíduo A afetam o indivíduo B e o contrário também é verdadeiro. Como resultado, um indivíduo precisa alinhar suas ações com as do outro. No caso de um bebê, essa necessidade de alinhamento não apenas facilita a aprendizagem de habilidades sociais, mas também promove o desenvolvimento de um entendimento de interdependência, o que é um avanço significativo na evolução cognitiva.
- Equilíbrio do poder: embora as interações diádicas sejam mutuamente influentes, um dos envolvidos pode ter uma influência maior que o outro. O grau em que, em uma relação diádica, um indivíduo A exerce controle sobre um indivíduo B é chamado de dinâmica do poder. Essa dimensão nas interações é crucial para o desenvolvimento em diversos aspectos. No contexto de uma criança pequena, a interação em uma relação diádica proporciona a chance de aprender a compreender e lidar com as diferenças de poder. Esse aprendizado contribui ao mesmo tempo para o crescimento cognitivo e social, dado que as relações de poder são essenciais em fenômenos físicos e sociais que a pessoa em desenvolvimento encontra em distintos ambientes ecológicos ao longo de sua vida.

O equilíbrio do poder é importante também sob um outro ponto de vista, mais dinâmico, já que há indícios de que a condição ideal para a aprendizagem e o crescimento ocorre quando o equilíbrio de poder muda progressivamente para beneficiar a pessoa que está se desenvolvendo; ou seja, quando essa pessoa tem cada vez mais oportunidades de ter influência sobre o contexto.

As díades em atividades coletivas são particularmente apropriadas para esse processo de desenvolvimento, incentivando a criança a compreender e lidar com as dinâmicas de poder. Além disso, proporcionam uma excelente chance para realizar uma transição gradual de poder. De fato, essa transição costuma acontecer de forma "espontânea", resultante da natureza ativa do indivíduo em formação, em relação ao seu entorno.

Sobre relação afetiva, Bronfenbrenner (1996) afirma que à medida que os indivíduos participam de interações em pares, é provável que expressem sentimentos mais intensos entre si e explica que esses sentimentos podem ser de natureza positiva, negativa, ambivalente ou assimétrica, isto quando uma pessoa aprecia a outra, mas não é correspondida. Essas conexões emocionais tendem a se diferenciar e intensificar ao longo das atividades que realizam juntos. Quando essas relações são inicialmente positivas e recíprocas, e se tornam progressivamente melhores, há uma tendência de aumentar a probabilidade de surgimento de processos de desenvolvimento, favorecendo a formação de um terceiro tipo de sistema entre duas pessoas, a díade primária.

Assim, a teoria de Bronfenbrenner (1996), mediante seu enfoque interdisciplinar e integrador, contribui para a identificação e mapeamento das ligações que se estabelecem nas situações interativas, nos contextos escolares, como afetos ao cuidar e educar bebês. Tais contextos configuram-se como lócus do processo proximal e pode ser caracterizado por sua capacidade de promoção de competências ou disfunções, em decorrência das interações entre os indivíduos, objetos e símbolos presentes no contexto observado.

2.7.3 Contextos do desenvolvimento humano

Definição 14.

Um papel é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa. Que ocupa uma determinada posição na sociedade? E de outros em relação àquela pessoa. (Bronfenbrenner, 1996, p.68)

Os papéis sociais são frequentemente identificados por meio de rótulos que atribuem diversas funções aos indivíduos, dentro de uma sociedade. Em uma cultura específica, esses papéis normalmente variam com base em elementos como: idade, sexo, relação familiar, ocupação ou estrato social. Outros fatores como etnia ou religião também podem ser levados em conta.

Na prática, as individualidades e, por consequência, os rótulos associados a esses papéis, podem ser interpretados como respostas às perguntas: quem é esta pessoa? O que se pode esperar dela?

Assim, na instituição escolar é importante compreender tanto o bebê quanto o contexto social em que ele está inserido, bem como o papel social da docência com/para bebês, tendo em vista uma série de expectativas em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem do bebê. Assim, as ações englobam não apenas ministrar conteúdo das atividades escolares, mas também desenvolver atividades que promovam interações entre duas partes envolvidas, levando-se em

conta aspectos como as diretrizes estabelecidas, o nível de reciprocidade, a distribuição de poder e o vínculo emocional.

2.7.3.1 Laboratório como um contexto ecológico

Vários tipos de ambientes geram padrões únicos de comportamento, interação e envolvimento para as pessoas que se tornam parte desses contextos. De acordo com a teoria de Bronfenbrenner (1996), o laboratório é visto como um espaço ecológico destinado à investigação do comportamento humano, e seu significado depende de como esse ambiente é entendido pelos participantes, considerando os papéis, as atividades e as interações desenvolvidas.

Dessa forma, um laboratório é considerado ecologicamente adequado para a análise do comportamento humano quando duas condições são atendidas. Primeiro, é importante que o significado psicológico e social da vivência do indivíduo no ambiente seja examinado e compreendido pelo pesquisador. Em segundo lugar, é crucial que a percepção pessoal do contexto da pesquisa se alinhe com a experiência ambiental à qual o pesquisador pretende extrapolar seus resultados.

2.7.3.2 O mesossistema e o desenvolvimento humano

Ao examinar as influências que impactam os processos de socialização e desenvolvimento no contexto do mesossistema, faremos uso dos principais conceitos que ajudam a definir a estrutura e o funcionamento dos microssistemas. Desta forma, os componentes fundamentais são os elementos familiares presentes no ambiente. As interações significativas, os papéis e as dinâmicas interpessoais se manifestam em relações que variam em termos de reciprocidade, distribuição de poder e laços emocionais.

A distinção reside na essência das conexões presentes no microssistema, onde se observam díades e sistemas, juntamente com as trocas de funções e as ações molares que se desenrolam em determinado contexto, enquanto no mesossistema, essas dinâmicas ocorrem nas interações entre diferentes ambientes.

Bronfenbrenner (1996) descreve o mesossistema como um conjunto de conexões entre múltiplos contextos nos quais o indivíduo se desenvolve e se torna um membro ativo. Em sua teoria, sugere que a participação multiambiente é entendida como a forma mais simples de conexão entre dois ambientes, sendo que pelo menos uma expressão disso é essencial para a

formação de um mesossistema. Esse fenômeno ocorre quando um indivíduo se envolve em atividades em mais de um ambiente. Como por exemplo, quando ele passa tempo tanto em casa quanto em uma creche, sendo que essa participação ocorre de maneira sequencial. Além disso, a participação em múltiplos ambientes pode ser entendida como a presença de uma rede social imediata ou de primeira ordem entre os diferentes contextos nos quais a pessoa está inserida.

Um outro tipo de mesossistema, chamado de ligação indireta, acontece quando a criança não está envolvida diretamente em ambos os contextos, mas uma relação pode ser criada entre eles por meio de uma terceira pessoa, que atua como uma ponte entre os indivíduos nos dois ambientes.

As mensagens, que são enviadas de um ambiente para outro com o propósito de fornecer informações específicas às pessoas naquele local, são conhecidas como comunicações interambientes. Essa comunicação pode acontecer de diversas formas, seja de maneira direta por meio de interações presenciais, conversas telefônicas, correspondências, mensagens escritas de notícias ou anúncios, ou até de forma indireta através de redes sociais. A comunicação pode ser unidirecional ou bilateral. Um exemplo dentro de uma instituição educacional é a interação que ocorre entre a secretaria municipal de educação e a equipe de administração de uma creche ou com os supervisores das atividades pedagógicas do berçário.

O conhecimento inter-ambiente diz respeito às informações ou experiências que um ambiente possui sobre os outros (Bronfenbrenner, 1996). Esse conhecimento pode ser adquirido por meio da comunicação entre ambientes ou através de fontes externas que não estão diretamente ligadas aos ambientes em questão, como, por exemplo, aulas sobre educação infantil relativas à disciplina do currículo formativo obrigatório de um curso de Pedagogia.

2.7.3.2.1 O Mesossistema e o Desenvolvimento do Bebê

O desenvolvimento do ser humano dentro de um mesossistema é potencializado quando o indivíduo inicia sua experiência em companhia de pessoas significativas em sua vida, como exemplificado pelo ato de uma mãe levando seu bebê ao berçário. Esta situação evidencia que a interação entre os diversos papéis atribuídos a um sujeito, em contextos distintos, facilita a promoção da confiança e a coesão em objetivos comuns. A inter-relação entre pertencimento, percepção e ambiente gera implicações significativas para o desenvolvimento cognitivo da criança. Desde a fase inicial da infância, a ampliação dos contextos nos quais o bebê toma parte

é uma consequência do amadurecimento pessoal, e irá influir de maneira decisiva em seus desenvolvimentos. (Bronfenbrenner, 1996)

À medida que o bebê é envolvido em múltiplas atividades, observa-se um aumento da participação colaborativa, especialmente em interações com indivíduos mais maduros. O autor defende que esse envolvimento em atividades coletivas, diversificadas e interacionais proporciona uma adaptação a diferentes ambientes e dinâmicas, o que, por conseguinte, amplia as competências cognitivas e habilidades sociais do bebê. Além disso, a motivação gerada nesse contexto persiste, mesmo quando os participantes se separam, e tende a se espalhar por diversas situações, especialmente em laços que possuem significados emocionais. Esses efeitos são exacerbados quando as interações ocorrem dentro de contextos culturais distintos, considerando fatores como etnia, classe social e outros aspectos que compõem o histórico social e cultural do indivíduo.

Tal afirmação propõe três variáveis que exploram a correlação entre a vivência anterior e as experiências futuras do indivíduo em desenvolvimento. A primeira indica que a capacidade de aproveitamento em experiências futuras está relacionada ao número de diferentes contextos anteriormente vividos. A segunda sugere que a introdução de práticas intercontextuais traz benefícios significativos, enquanto a terceira postula que a diversidade dos ambientes é benéfica para promover o desenvolvimento. As teorias que se seguem abordam as ligações complementares entre os contextos, ressaltando a importância de vínculos afetivos e a construção de confiança recíproca entre ambientes. O fortalecimento de laços que unem os diversos contextos favorece um ambiente propício para o desenvolvimento, destacando que a ausência ou fragilidade desses vínculos resulta em mesossistemas dissociados e menos favorecedores. (Bronfenbrenner, 1996)

Por fim, a relação entre os ambientes e os indivíduos é complexa e mutuamente interativa, com propostas que visam aumentar a eficácia das comunicações e das interações. Dessa forma, sugere-se que a construção de redes sociais entre contextos e a disponibilização de informações significativas são fundamentais para assegurar um desenvolvimento contínuo e positivo. Dessa maneira, segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento se processa no fluxo entre ambientes e é maximizado na medida em que existe uma abordagem integrada, onde todos os envolvidos participam de atividades coletivas, considerando sempre a importância do ajuste dinâmico de poder em benefício do desenvolvimento do indivíduo. Essa análise fornece uma visão ampla sobre as transições ecológicas e a importância dos vínculos sociais no processo de desenvolvimento humano.

2.7.3.3 O exossistema e o desenvolvimento humano

De acordo com Bronfenbrenner (1996), um exossistema é caracterizado por englobar um ou mais contextos que cercam o indivíduo em crescimento, que atua como um agente ativo em situações que impactam ou são impactadas pelas dinâmicas desse contexto. Para ilustrar como o exossistema funciona em um ambiente que afeta o desenvolvimento, é essencial criar uma cadeia causal com, no mínimo, duas fases. A primeira fase conecta eventos do ambiente externo aos processos que ocorrem no microssistema do indivíduo em desenvolvimento. A segunda fase estabelece uma relação entre os processos do microssistema e as transformações no desenvolvimento da pessoa dentro desse ambiente. Essa sequência causal também pode seguir na direção inversa, onde o indivíduo em desenvolvimento induz mudanças dentro do microssistema, que repercutem em áreas mais distantes. Em qualquer situação, é necessário demonstrar que houve uma continuidade que abrange dois estágios.

De um lado, a capacidade de crescimento de um ambiente é ampliada na medida em que há conexões diretas e indiretas com esferas de influência, permitindo que os integrantes do ambiente original impactem a alocação de recursos e as decisões alinhadas às necessidades do indivíduo em desenvolvimento, além dos esforços de quem trabalha em seu favor. Por outro lado, a capacidade de desenvolvimento de um ambiente diminui à medida que aumenta a quantidade de conexões intermediárias na rede que liga esse ambiente aos centros de poder. (Bronfenbrenner, 1996)

2.7.3.4 O macrossistema e o progresso humano

O crescimento da criança é impulsionado por seu maior engajamento em atividades construtivas e guiadas desde a infância, especialmente ao se envolver em experiências fora do lar, o que permite que interaja com adultos além de seus pais. Para Bronfenbrenner (1996,2011), o potencial de desenvolvimento de um ambiente está relacionado à medida em que os papéis, as atividades e as interações que ocorrem nesse espaço contribuem, ao longo do tempo, para estimular e sustentar níveis de motivação na pessoa em crescimento. Esses níveis, com o tempo, ganham autonomia. Assim, ao ingressar em um novo ambiente, esse padrão é transferido e, na falta de fatores contrários, tende a intensificar-se.

Os microssistemas que possuem essas características e repercussões são designados como ambientes fundamentais, enquanto os padrões duradouros de motivação e ação que

provocam no ser humano são denominadas trajetórias de desenvolvimento. Nesse contexto, segundo Bronfenbrenner (1996, 2011), os problemas de desenvolvimento geralmente não se tornam evidentes até que a pessoa mude de seu ambiente atual para um novo ambiente que pode servir como base. Isso significa sair de um contexto que, até o momento, incentivou e mantém seu nível e a maneira de funcionar. Essa mudança envolve a necessidade da pessoa buscar novas formas de estímulo e suporte. O processo de transição entre esses dois ambientes é denominado transição primária. É mais provável que os efeitos latentes dos ambientes primários anteriores se tornem visíveis após essas transições, já que elas costumam ocorrer com meses ou até anos de intervalo.

Ainda de acordo com Bronfenbrenner (1996, 2011), a direção e a intensidade do avanço psicológico são determinadas pela medida em que as oportunidades de acessar diferentes ambientes favorecem o desenvolvimento em diversas áreas, estando disponíveis ou não para o indivíduo em processo de crescimento.

O impacto que uma mudança de um ambiente inicial para outro exerce sobre o desenvolvimento é determinado pela compatibilidade entre a trajetória de crescimento criada no ambiente anterior e o equilíbrio entre os desafios e as facilidades disponíveis no novo contexto, além de suas relações com o antigo. Esse equilíbrio é influenciado por teorias anteriores que delineiam as condições dos microssistemas, mesossistemas e exossistemas que favorecem o desenvolvimento psicológico, considerando o nível de maturidade do indivíduo, sua saúde física e o grau de envolvimento ou desconexão com a estrutura social vigente.

2.2.4 A Teoria Bioecológica na prática pedagógica

A compreensão de possíveis aplicações da Teoria Bioecológica na prática pedagógica precisa considerar que fazem parte do desenvolvimento físico: o crescimento do corpo e do cérebro da criança, suas habilidades motoras, suas capacidades sensoriais e sua saúde. E o desenvolvimento cognitivo envolve a atenção, memória, linguagem, aprendizagem, raciocínio pensamento e criatividade. E o desenvolvimento psicossocial envolve a personalidade, as emoções e as relações sociais (Papalia; Feldman, 2013). Assim, compreender o desenvolvimento humano envolve a realização de um “estudo científico dos processos de transformação e estabilidade ao longo de todo o ciclo da vida humana” (p. 36).

Segundo Bronfenbrenner (1996), é primordial compreender que esses aspectos não se desenvolvem isoladamente, mas são resultantes da interação constante entre a criança e os contextos ecológicos que a cercam, que são o microssistema, mesossistema, exossistema e

macrossistema. Para os bebês, especialmente, a qualidade das interações com cuidadores no microsistema, como os professores e seus familiares, influencia diretamente esses processos de desenvolvimento da criança.

Pensando por essa lente, qualquer fase do ciclo da vida possui características próprias que foram construídas socialmente como resultado de um consenso gerado numa cultura específica. A Figura 2 mostra características como reflexo, estimulação, comportamento e idade típica desses reflexos no bebê.

Figura 2- Reflexos Humanos Primitivos

Reflexo	Estimulação	Comportamento do bebê	Idade típica de aparecimento	Idade típica desaparecimento
Reflexo de Moro	O bebê é derrubado ou ouve um estampido.	Estica pernas, braços e dedos; curva-se e joga a cabeça para trás.	7º mês gestação	3 meses
Reflexo de Preensão	Acaricia-se a palma da mão do bebê.	Fecha o punho com força; pode ser erguido se ambos os punhos agarrarem um bastão.	7º mês gestação	4 meses
Reflexo tônico assimétrico do pescoço	Deita-se o bebê de costas.	Vira a cabeça para o lado, assume posição de “esgrimista”, estende braços e pernas para o lado preferido e flexiona os membros opostos.	7º mês gestação	5 meses
Reflexo de Babinski	Acariciam-se ao mesmo tempo ambas as palmas das mãos do bebê.	Abre a boca, fecha os olhos, flexiona o pescoço, inclina a cabeça para frente.	Nascimento	3 meses
Babinski	Acaricia-se a planta do pé do bebê.	Abre os dedos dos pés em leque; o pé se retorce.	Nascimento	4 meses
Reflexo de sucção	Toca-se os lábios, gengivas ou palato do bebê.	Inicia automaticamente o movimento de sucção.	Nascimento	9 meses
Reflexo de marcha automática	Segura-se o bebê por baixo dos braços, com os pés descalços tocando uma superfície plana.	Faz movimentos semelhantes ao de uma caminhada coordenada.	1 mês	4 meses

Natatório	O bebê é colocado na água com o rosto voltado para baixo.	Faz movimentos natatórios coordenados.	1 mês	4 meses
-----------	---	--	-------	---------

Fonte: Papalia e Feldman (2013, p. 151).

Na perspectiva bioecológica, de acordo com Bronfenbrenner (1996), esses reflexos inatos podem ser vistos como características da pessoa que vão interagir com contextos, especialmente no microssistema escolar, ambiente no qual os estímulos sensoriais e motores proporcionados pelos educadores podem vir a potencializar ou a inibir determinadas respostas, a depender da sensibilidade, frequência e qualidade dessas interações.

Papalia e Feldman (2013) mencionam como de fundamental importância, considerar que o contexto e os estímulos que o indivíduo está exposto, ou que não recebe, impactam de maneira significativa o desenvolvimento de seu organismo durante a primeiríssima infância, um período determinante para as fases posteriores, configurando-se como base para inúmeras conquistas. Assim, são diversos os elementos que impactam o desenvolvimento humano, formando as particularidades de cada pessoa. E há os elementos exclusivos que são estruturados pela herança genética, que é a base que cada ser humano carrega ao nascer, independentemente de suas ações ou de qualquer fator externo.

Esse trecho dialoga diretamente com o modelo Processo–Pessoa–Contexto–Tempo, conforme defendido por Bronfenbrenner (1996), pois destaca que os processos proximais entre bebês e adultos, interações cotidianas frequentes e significativas, são os maiores responsáveis por transformar potenciais genéticos em competências reais, dependendo da estabilidade e qualidade dos contextos em que ocorrem. A Figura xx traz algumas características do desenvolvimento psicossocial da criança de 0 a 3 anos.

Figura 3x- Características do desenvolvimento psicossocial da criança de 0 a 3 anos

Idade aproximada (em meses)	Características
0-3	Os bebês estão abertos à estimulação. Eles começam a demonstrar interesse e curiosidade e sorriem prontamente para as pessoas.
3-6	Os bebês podem antecipar o que está prestes a acontecer e se decepcionam em caso contrário. Demonstram isso ficando zangados ou agindo de modo cauteloso. Sorriem, arrulham e riem com frequência. Essa é uma fase de despertar social e de trocas recíprocas entre o bebê e o cuidador.
6-9	Os bebês jogam “jogos sociais” e tentam obter respostas das pessoas. Eles “conversam”, tocam e agradam outros bebês para fazê-los responder. Expressam emoções mais diferenciadas, demonstrando alegria, medo, raiva e surpresa.

9-12	Os bebês preocupam-se muito com seu principal cuidador, podem ter medo de estranhos e agem de modo submisso em situações novas. Por volta de um ano, comunicam suas emoções de maneira mais clara, demonstrando variações de humor, ambivalência e gradação de sentimentos.
12-18	As crianças exploram seu ambiente utilizando as pessoas que estão mais ligadas como base segura. À medida que vão dominando o ambiente, tornam-se mais confiantes e mais ansiosas por se autoafirmar.
18-36	Crianças pequenas às vezes ficam ansiosas porque agora percebem o quanto estão se separando do cuidador. Elaboram a consciência de suas limitações na fantasia, nas brincadeiras e identificando-se com os adultos.

Fonte: Adaptada de Papalia e Feldman (2013, p. 156).

A análise do desenvolvimento do bebê é essencial e faz parte do trabalho pedagógico no ambiente escolar. Os testes de monitoramento do desenvolvimento dos bebês têm um papel importante nesse contexto, possibilitando a detecção antecipada de possíveis atrasos ou dificuldades em áreas como motricidade, linguagem, habilidades sociais e cognitivas. Por meio de avaliações, profissionais e responsáveis podem adotar intervenções apropriadas, estimulando um desenvolvimento completo e evitando problemas futuros.

Vale salientar que a perspectiva bioecológica reforça que tais avaliações devem considerar não somente a criança isolada, mas também a influência dos diferentes sistemas que a rodeiam como o microsistema formado pela família e escola; exossistema, considerando o trabalho dos pais; e o macrosistema, que podem ser admitidas as políticas públicas, pois o desenvolvimento é produto dessa rede complexa de relações. (Bronfenbrenner,1996)

A utilização de ferramentas de avaliação confiáveis e apropriadas é imprescindível para observar o avanço das crianças e garantir que elas recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial. Embora a avaliação da inteligência em bebês seja uma tarefa complexa, o progresso no desenvolvimento pode ser acompanhado. Testes de desenvolvimento, como as Escalas Bayley, permitem comparar o desempenho infantil com padrões normativos. Essas escalas, aplicáveis a crianças de 1 mês a 3 anos e meio, destacam habilidades em áreas como cognição e linguagem. Os resultados, expressos em quocientes de desenvolvimento, são imprescindíveis para a identificação precoce de distúrbios emocionais e déficits variados, orientando profissionais e familiares no planejamento das intervenções necessárias. (Papalia; Feldman, 2013)

Do ponto de vista bioecológico, é importante que a análise desses resultados seja integrada com a observação dos contextos imediatos, como práticas pedagógicas e relações familiares, visto que os resultados numéricos sozinhos não conseguem explicar as trajetórias de desenvolvimento, necessitando do entendimento dos contextos nos quais os processos proximais ocorrem. (Bronfenbrenner,1996)

Papalia e Feldman (2013) também apresentam sobre o Teste de Avaliação do Desenvolvimento de Denver, e esclarecem que esse teste se constitui em um instrumento empregado para acompanhar o desenvolvimento de crianças de 1 mês a 6 anos, buscando detectar eventuais atrasos. Essa avaliação abrange competências motoras grossas, como rolar e pegar uma bola, bem como habilidades motoras finas, como segurar um chocalho e desenhar, além do desenvolvimento da linguagem, da personalidade e das interações sociais.

A Teoria Bioecológica evidencia que a aquisição dessas habilidades está diretamente ligada às oportunidades concretas e significativas proporcionadas no microsistema, como o ambiente escolar, no qual as práticas intencionais e afetivas dos educadores revelam-se como fundamentais no sentido da potencialização do desenvolvimento global do bebê. (Bronfenbrenner,1996)

Ainda de acordo com Papalia e Feldman (2013), o desenvolvimento motor do bebê ocorre seguindo os princípios céfalo caudal e próximo-distal, com o controle da cabeça, mãos e locomoção progredindo em conformidade com esses padrões, embora as diferenças entre os gêneros, não existem variações consideráveis no desenvolvimento motor entre meninos e meninas. Por exemplo, a capacidade de controlar a cabeça se inicia com a capacidade de girar de um lado para o outro ao nascer, evoluindo até cerca de quatro meses, quando a maioria dos bebês consegue manter a cabeça ereta com apoio. Em relação ao controle das mãos, os bebês nascem com o reflexo de preensão e, por volta de três meses e meio, conseguem agarrar objetos de tamanho moderado, transferi-los entre as mãos e segurar pequenos itens, embora ainda encontrem dificuldades com objetos menores.

Em termos de mobilidade, após três meses, o bebê começa a rolar intencionalmente, primeiro de frente para trás e, em seguida, de costas para frente. Por volta dos 6 meses, ele já consegue se sentar sem suporte, e até cerca de 8 meses e meio, se mantém na posição sentada de forma independente. Entre 6 e 10 meses, a maioria dos bebês inicia a movimentação por conta própria, engatinhando ou se arrastando, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial, promovendo a percepção espacial, de profundidade e a avaliação de segurança baseada na referência visual com os cuidadores. A partir dos 7 meses, o bebê começa a se erguer com apoio, e por volta dos 11 meses, já consegue ficar em pé sem assistência. A habilidade de caminhar é adquirida mais tarde se comparada a outras espécies, devido ao tamanho da cabeça e à curta estatura das pernas, fatores que complicam o equilíbrio. Antes de conseguirem andar sozinhos, os bebês costumam se apoiar em móveis ou segurar a mão de outra pessoa. Após o primeiro ano, a maioria deles dá seus primeiros passos independentes e, em questão de poucas semanas, já caminha de maneira razoável. Ao atingir cerca de 15 meses, uma criança com

desenvolvimento normal é capaz de pegar pequenos objetos, como uma ervilha, utilizando a pinça para segurar, além de empilhar dois cubos para formar uma torre. Depois de completar três anos, ela consegue reproduzir um círculo de maneira bastante adequada. (Papalia: Feldman, 2013)

Sob a ótica bioecológica, Bronfenbrenner (1996) evidencia que mesmo que existam princípios universais de desenvolvimento motor, a velocidade e qualidade dessas conquistas dependem do tipo e quantidade de interação no microssistema. Pode-se citar como exemplo, a liberdade para explorar brinquedos adequados com o encorajamento dos adultos, o que pode evidenciar que o contexto influencia diretamente a trajetória de cada criança.

Considerando-se a carga horária diária que o bebê está no ambiente escolar, a observação fundamentada em aportes científicos sobre o que é esperado em relação às aquisições de capacidades/habilidades do bebê ao longo do passar dos meses, permite ao pedagogo perceber indícios de eventuais comprometimentos na saúde, no desenvolvimento e na aprendizagem do bebê. Nessa perspectiva, o profissional pode ser um agente promotor de intervenção precoce que é um “processo sistemático de planejamento e fornecimento de serviços terapêuticos e educacionais para famílias que precisam de ajuda para satisfazer as necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças em idade pré-escolar”. (Papalia: Feldman, 2013, p.169).

Essa ação do pedagogo se conecta ao modelo Processo–Pessoa–Contexto–Tempo, conforme apresentado por Bronfenbrenner (1996, 2011). Ao atuar como mediador dos processos proximais, além de ampliar o impacto positivo para além do microssistema escolar, articulando estratégias com outros sistemas como família, equipe multiprofissional e políticas públicas, fortalece a rede de apoio ao bebê.

2 A TEMÁTICA DESTA TESE NA LITERATURA

2.1 Pesquisas acadêmicas sobre educação de bebês em creches

Para construir um panorama sobre investigações relativas ao tema Educação de bebês em contexto escolar, foi elaborado um quadro expositivo com o resultado de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com as seguintes palavras-chave: “educação de bebês”; “docência com bebês”; “professor de bebês” e “professor de creche”, considerando dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2024, apresentadas no Quadro 4, com suas características específicas.

Quadro 4 - Pesquisas acadêmicas sobre Educação de bebês em creches.

Autor(ano)	Elementos	Descrição
Bitencourt (2020)	Título	<i>Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de EI</i>
	Objetivo	Compreender as experiências sociais de professoras e auxiliares de EI, que trabalham com cuidado e educação de bebês em uma Instituição Pública Municipal de EI
	Instrumentos de coleta de dados utilizados	Observação participante, com registro em diário de campo com filmagens e entrevistas semiestruturadas
	Principais resultados	Professoras e auxiliares vão gerindo diferentes lógicas de ação durante a realização de suas atividades laborais, o que afeta diretamente a experiência do bebê.
Lizardo (2020)	Título	<i>Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche</i>
	Objetivo	Construir um processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem de bebês e crianças pequenas.
	Instrumentos de coleta de dados utilizados	Observação participante
	Principais resultados	Os saberes dos professores da EI advêm da prática profissional e do diálogo com professores mais experientes e mostram ter um sentimento de medo ao proporem atividades para bebês e crianças, desde uma reação alérgica até aspectos voltados à segurança física.
Cestaro (2019)	Título	<i>Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche</i>
	Objetivo	Analisar a estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades que requer o trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche.

	Instrumentos de coleta de dados utilizados	Entrevistas semiestruturadas. Questionários
	Principais Resultados	Identifica-se uma carga horária limitada nas disciplinas e módulos específicos, de modo a reduzir a amplitude da discussão dessa etapa educacional; nas disciplinas e módulos que se referem à EI, revela-se que a prioridade da discussão é escola, deixando em segundo plano, os saberes e fazeres relacionados aos bebês e crianças bem pequenas no cotidiano da creche.
Chaves (2020)	Título	<i>A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche</i>
	Objetivo	Analisar a perspectiva das professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas sobre as possibilidades de um processo de formação em contexto contribuir para transformar as práticas pedagógicas que realizam no cotidiano da creche.
	Instrumentos de coleta de dados utilizados	Observação participante e a entrevista semiestruturada
	Principais resultados	As análises das entrevistas, oportunizaram o acesso às percepções das professoras sobre as contribuições do processo de formação em contexto do qual participaram na creche. Em geral, elas compreenderam essa formação como processo de partilha e construção coletiva, valorizaram o seu caráter participativo, destacaram a sua forte relação com o contexto da creche, com foco nas necessidades formativas das suas professoras
<u>Adurens (2020)</u>	Título	<i>Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares</i>
	Objetivo	Identificar e descrever a percepção de professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Escolar (ADE) da creche sobre o desenvolvimento de bebês.
	Instrumentos de coleta de dados utilizados	Entrevista semiestruturada
	Principais resultados	Contatou-se que as participantes promovem ações direcionadas a vários domínios do desenvolvimento, como motor, socioafetivo, linguístico, cognitivo e sensorial, relativos aos bebês no qual identificam algum atraso, bem como planejam e organizam suas atividades, a fim de promover o desenvolvimento integral dos bebês.

Silva (2019)	Título	<i>As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês</i>
	Objetivo	Analisar as concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches com propostas pedagógicas distintas.
	Instrumentos de coleta de dados utilizados	Observação participante, entrevistas semiestruturadas individual e coletiva
	Principais resultados	As principais especificidades da docência com bebês reveladas neste estudo, que foram caracterizadas e que se aproximam da qualidade almejada para a EI, especialmente para as práticas com os bebês, foram: escuta das crianças, ênfase nas interações e nas brincadeiras, organização de espaços e materiais que sejam disponibilizados para as crianças explorarem de diversas formas, registro do cotidiano por meio de fotos e escrita, a compreensão da indissociabilidade entre cuidado e educação, respeito ao ritmo das crianças, trocas de experiências entre professora e família.

Fonte: Elaborado pela autora

Como evidenciado no Quadro 04, estas produções acadêmicas, na área da Pedagogia, apresentam recortes do tema EI que tratam de vários aspectos sobre educação de bebês em contexto escolar.

Bitencourt (2020), em seu trabalho denominado “Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de EI” apresentou como objetivo compreender as experiências sociais de professoras e auxiliar de EI, que trabalham com cuidado e educação de bebês que frequentam uma Instituição Pública Municipal de EI, destaca a necessidade imediata de aumentar os investimentos, tanto teóricos quanto práticos, com o objetivo de entender como se desenrolam os processos da docência com bebês. Isso visa reconhecer as particularidades que podem apoiar a formação inicial, o desenvolvimento contínuo e a capacitação dos educadores que atuam com essa faixa etária, além dos demais profissionais encarregados do suporte pedagógico nas creches.

Como uma contribuição inovadora, com base na validação das investigações sobre o uso do corpo como ferramenta de trabalho por parte das professoras e auxiliares, sugere uma abordagem que considere a interação entre as diversas formas de ação e a dimensão sensorial presente nas atividades de cuidar e educar. Essa perspectiva sensorial possibilita uma melhor

compreensão das ações delicadas que ocorrem no processo de cuidado e educação. A análise realizada por Bitencourt (2020) destaca a percepção cuidadosa que essas mulheres exercem em um ambiente coletivo, com indivíduos que ainda não conseguem cuidar de si mesmos de forma autônoma. Trata-se de um foco que reconhece que a vivência social de professoras e auxiliares vai além das lógicas de integração, estratégia e subjetivação, incorporando também as experiências corporais fundamentais nas relações que se estabelecem ao longo do dia. E propõe incluir nas propostas de formação inicial e contínua reflexões e, principalmente, experiências que promovam a conscientização de que diversas ações realizadas por educadoras e assistentes durante as atividades de cuidado e educação de bebês em ambientes coletivos são impulsionadas por seus sentidos primordiais.

A pesquisa de Cestaro (2019) “Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche” partiu da seguinte indagação: como é o processo de formação de professores nos cursos presenciais de Pedagogia oferecidos por instituições privadas em Juiz de Fora, com ênfase na atuação na EI, particularmente em creches?

Com o intuito de esclarecê-la, Cestaro (2019) explorou diversas trajetórias, visando iluminar o foco central deste estudo, que era investigar a composição curricular dos cursos de Pedagogia em instituições de ensino superior privados em Juiz de Fora, com ênfase nas particularidades da prática pedagógica voltada para bebês e crianças pequenas em creches. Traçados os objetivos de avaliar se a grade curricular dos cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior privadas de Juiz de Fora oferece saberes teóricos e práticos relacionados a bebês e crianças pequenas, direcionados para a atuação de professores no ambiente da creche, bem como avaliar a elaboração de discursos das graduadas das IES investigadas e profissionais de creches em relação às suas vivências e experiências nos cursos de Pedagogia e nos ambientes das creches, percorreu um caminho metodológico que contemplou a análise de produções correlatas, análises documentais e entrevistas semiestruturadas.

O resultado da investigação de Cestaro (2019) aponta que a creche é vista como a porta de entrada para o mercado de trabalho, entretanto, nota-se uma falta de preparo teórico e metodológico por parte da educadora que está ou estará atuando nesse ambiente.; que a carga horária dedicada às disciplinas e módulos específicos é restrita, o que limita a profundidade das reflexões acerca dessa fase da educação; nos módulos que abordam a EI, constata-se que o foco principal da conversa é a EI, relegando a um segundo plano os conhecimentos e práticas associados aos bebês e crianças muito pequenas no ambiente da creche; uma vulnerabilidade

nas competências teóricas e práticas das educadoras e coordenadoras dos cursos de Pedagogia, no que diz respeito à formação necessária para atuar na EI.

Cestaro (2019) também identificou falta de interação entre as diferentes áreas de estudo ou módulos que abordem questões pertinentes aos bebês e às crianças pequenas em seus contextos de educação e cuidado coletivo; bem como uma lacuna histórica na conexão entre teoria e prática nos programas de formação em Pedagogia, o que aponta para a vulnerabilidade dos estágios, particularmente no que diz respeito às creches. Existe um descompasso entre a formação docente e a prática na EI, causado pela falta de estágios nessas instituições e pela carência de projetos de pesquisa e extensão voltados para essa área. Sugeriu a revisão do PPP de Pedagogia, das instituições analisadas, levando em conta as particularidades da EI em creches e destaca-se a importância do reconhecimento e da valorização da atuação da professora de creche nos âmbitos formativos, profissionais, sociais, políticos e econômicos do país.

Lizardo (2020) desenvolveu uma pesquisa intitulada “Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche”, cujo objetivo geral é “investigar junto ao grupo docente de uma creche um processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem das crianças pequenas.” Para tanto, estabeleceu como objetivos específicos, o estudo visa compreender a evolução histórica da função docente nas creches, analisar diretrizes curriculares e projetos pedagógicos, e avaliar as práticas educativas com foco nas experiências de aprendizagem. Além disso, busca-se desenvolver, em colaboração com educadores, um conjunto diversificado de atividades para crianças pequenas, ao mesmo tempo em que se investiga as particularidades necessárias no planejamento pedagógico.

A tese defendida enfatiza que uma formação orientada para a aprendizagem de bebês e crianças pequenas é fundamental para a construção de conhecimento significativo. As experiências foram organizadas segundo o pensamento pragmático de John Dewey, que sugere que um único acontecimento pode gerar múltiplas aprendizagens. A pesquisa demonstrou que a creche não deve ser vista como um ambiente desprovido de valor; ao contrário, sua riqueza é comprometida por concepções limitantes que desconsideram o potencial dos educandos. Além disso, notou-se a carência de padrões de qualidade nas práticas educativas destinadas a essa faixa etária, tanto em nível local quanto nacional. Ressalta que as crianças têm direito à educação, e por conseguinte, à presença de profissionais capacitados. O estudo também aborda a importância de metodologias coerentes com o contexto da sala de aula e a necessidade de formação que integrem teoria e prática, visando à promoção de experiências que estimulem as inteligências infantis e a reflexão crítica no processo educativo. Afirma que a proposição de

uma vivência educacional em contextos reais de ensino é um caminho de formação para professores que pode influenciar o aprendizado de bebês e crianças pequenas, promovendo um ciclo de reflexão, ação e nova reflexão.

Chaves (2020), em sua tese “A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche”, investigou a formação continuada de educadoras que trabalhavam com bebês e crianças de idade muito pequena, considerando as particularidades das práticas pedagógicas realizadas no ambiente da creche. Teve como principal objetivo, compreender como as educadoras veem as potencialidades de um processo de formação em contexto para melhorar suas práticas cotidianas. E os objetivos específicos incluíram: identificar, em colaboração com as educadoras, suas principais necessidades educacionais relacionadas ao trabalho na creche; entender a percepção delas sobre o processo de formação em contexto; e investigar como elas acreditam que esse processo pode contribuir para a transformação das suas práticas pedagógicas diárias na creche.

A pesquisa foi conduzida em uma creche pública de um município no Ceará e baseou-se em uma abordagem qualitativa. A formação em contexto, que envolveu avaliação, planejamento, desenvolvimento e feedback em conjunto com as educadoras, foi impulsionada pelos objetivos da pesquisa e adotou uma metodologia colaborativa da pesquisa-ação. Para coleta de dados, utilizou-se da observação participante e de entrevistas semiestruturadas (tanto individuais quanto em grupo), além da análise da proposta pedagógica da instituição como um recurso adicional para alcançar os objetivos do estudo (Chaves, 2020).

A análise dos dados coletados, utilizando a Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (Escala ITERS – R), ajudou a identificar as necessidades formativas a serem abordadas na creche, sendo a organização do ambiente um tema central a ser explorado na formação. As entrevistas, por sua vez, permitiram acessar as percepções das educadoras sobre as contribuições desse processo formativo. De maneira geral, segundo Chaves (2020), as pesquisadas enxergavam a formação como um espaço de compartilhamento e construção coletiva, valorizando seu aspecto participativo e ressaltando sua conexão com a realidade da creche, focando nas necessidades formativas das educadoras, representando uma chance para expandir conhecimentos e refletir sobre suas práticas e, por consequência, a melhoria de suas práticas pedagógicas e o progresso profissional de todos os envolvidos no processo.

Chaves (2020) destaca que a pesquisa sobre Pedagogias Participativas gerou reflexões significativas e ajudou a alterar concepções (sobre a criança, a EI e o papel da educadora em creches), resultando em algumas mudanças nas atitudes como professoras, na interação com as crianças, na disposição das salas e na gestão das práticas educativas. No entanto, ressalta que,

apesar das transformações já iniciadas, ainda existem desafios a serem superados para garantir uma prática pedagógica que respeite os direitos das crianças: visto que algumas professoras ainda não estavam dispostas a aceitar as mudanças sugeridas; a diretora não compreendeu a importância formativa de sua função pedagógica na creche; e há uma necessidade urgente de investimento financeiro para aprimorar a estrutura física da creche, além de adquirir equipamentos e materiais adequados (como livros de literatura infantil, brinquedos em quantidade suficiente para atender as crianças e cadeiras apropriadas para o conforto dos bebês durante as refeições). Esses aspectos evidenciam a necessidade de continuidade na formação junto ao contexto da creche analisada.

Silva (2019) desenvolveu sua tese “As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês” na qual investigou as percepções de educadoras e auxiliares que trabalham em creches sobre as práticas pedagógicas direcionadas aos bebês em instituições com diferentes propostas educativas. A fundamentação teórica foi baseada nas contribuições da perspectiva Sócio-histórica do desenvolvimento humano e em pesquisas na área de Pedagogia da Infância. A pesquisa partiu do entendimento de que a atuação docente com bebês apresenta particularidades que envolvem conhecimentos específicos e que os contextos impactam as práticas educativas.

Os dados foram coletados através de uma abordagem qualitativa, especialmente inspirada em estudos etnográficos, em duas turmas de bebês em creches localizadas em Fortaleza, que possuíam propostas pedagógicas diversas. Para isso, foram adotados métodos como observação participante, entrevistas semiestruturadas, tanto individuais quanto em grupo com as educadoras e auxiliares responsáveis, consulta a documentos e aplicação de questionários. As informações foram registradas em um diário de campo, por meio de fotografias e gravações de áudio.

A análise dos dados revelou que: 1) as "práticas educativas de boa qualidade" estão associadas a "condições objetivas do contexto essenciais para sua realização", que incluem recursos materiais e espaços adequados, além de "características indispensáveis na relação com as crianças", como afeto, diálogo, cuidado, atenção e respeito (creches públicas); e à "intencionalidade pedagógica", envolvendo o ensino de conteúdos necessários (creches particulares); 2) a figura da "educadora de bebês" envolve a necessidade de possuir características específicas, como conhecimentos em afetividade/emocionalidade, responsabilidade e paciência (creches públicas); oferecer cuidado e atenção; "chamar a atenção" da educadora para registrar os avanços da criança (creches particulares) e "desempenhar" tarefas como entender a criança, resolver conflitos e distinguir os diferentes tipos de choro

(creches públicas), enfrentar desafios, fazer descobertas e ensinar a criança a esperar (creches particulares); 3) as propostas pedagógicas das instituições ajudam as profissionais a identificar diferentes conhecimentos necessários para que a educadora possa implementar práticas educativas de qualidade, entre os quais estão: a relevância das interações entre bebês e crianças mais velhas; a adequação do planejamento às necessidades e interesses das crianças (creches públicas); e a organização dos grupos infantis por meio de "fala/monólogo/música" para que sigam as orientações do adulto (creches particulares); 4) a principal fonte de conhecimento para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade com bebês não provém necessariamente do curso de Pedagogia; os saberes emergem, principalmente, das experiências vividas por cada indivíduo em diferentes contextos formativos fora da universidade, ou a partir de tentativas que envolvem acertos e erros. Quando do encerramento da tese, Silva (2019, p.205) assevera que “os bebês apresentam características específicas inerentes aos seres humanos e isso exige saberes e fazeres singulares das docentes que se concretizam na promoção de práticas que tenham neles os protagonistas”.

Adurens (2020), na dissertação de mestrado “Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares”, teve como propósito reconhecer e caracterizar como professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Escolar (ADE) da creche veem o desenvolvimento de bebês. Os objetivos específicos incluíram: a) reconhecer e caracterizar a visão de professoras e ADE sobre os avanços e os atrasos no desenvolvimento infantil; b) identificar e descrever as estratégias e atividades planejadas pelas professoras e pelos ADE para os bebês sob sua supervisão.

A pesquisa de natureza qualitativa, foi realizada em três Escolas Municipais de EI (EMEI) localizadas em uma cidade do interior paulista. Contou com a participação de 13 profissionais, entre os quais estavam sete professoras e seis Assistentes de Desenvolvimento Educacional (ADE). Os dados foram coletados através de um guia de entrevista semiestruturada, que foi elaborado pela pesquisadora e avaliado por especialistas na área da Educação. As entrevistas foram registradas em áudio e, em seguida, suas transcrições foram realizadas. As informações foram examinadas utilizando a Análise de Conteúdo (Método de Análise Categorical), e as categorias identificadas passaram por uma avaliação com especialistas para calcular um índice de concordância. As categorias identificadas foram: Desenvolvimento infantil: normal e anormal; Abordagens para promover o desenvolvimento infantil; Intervenções dos profissionais em relação ao atraso no desenvolvimento.

As conclusões de Adurens (2020) sugerem que as professoras e os auxiliares de desenvolvimento escolar percebem, no cotidiano da escola, tanto os pontos relacionados ao

desenvolvimento esperado para a idade das crianças quanto as lacunas e desafios, mesmo que não os identifiquem especificamente. Observou-se um maior volume de menções sobre o desenvolvimento socioafetivo, enquanto os relatos das professoras sobre o desenvolvimento sensorial, tanto o normal quanto o atípico, foram escassos, e os auxiliares de desenvolvimento escolar não apresentaram qualquer observação sobre esse aspecto.

Concluiu ainda que as participantes realizam atividades voltadas para diversas áreas do desenvolvimento, incluindo motor, sócioemocional, linguístico, cognitivo e sensorial, relacionadas a bebês que apresentem algum tipo de atraso. Elas também elaboraram e estruturaram suas intervenções com o objetivo de estimular o desenvolvimento holístico das crianças. Foi ressaltada a relevância da capacitação contínua, visto que o crescimento das crianças é extenso e multifacetado, exigindo um comprometimento com o aprendizado constante.

2.2 Pesquisas sobre Percepção de graduandas(os) sobre o bebê no contexto escolar

Visando conhecer as investigações acadêmicas relacionadas ao tema percepção de graduandas(os) sobre aprendizagem e desenvolvimento de bebê na creche, foram realizadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com palavras-chave: “percepção graduando de pedagogia”; “aprendizagem do bebê em creches”; “desenvolvimento do bebê em creches”, buscando dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2024. A partir dos resultados encontrados foi elaborado o Quadro 5.

Quadro 5 – Produções sobre Percepção de Graduandas(os) de Pedagogia sobre o bebê no contexto escolar

Autor(ano)	Elementos	Descrição
Mello (2024)	Título	Percepção de Graduandas(os) e Pedagogos sobre a Educação de Bebês em contexto escolar
	Objetivo	Verificar a percepção de graduandas(os) e pedagogos sobre a educação de bebês (zero a 18 meses) em instituições educacionais
	Instrumento	Questionário com questões fechadas
	Principais Resultados	A associação do atendimento educacional ao bebê à necessidade de conhecimentos sobre o desenvolvimento para uma atuação intencional e associação entre as atividades de rotina e a aprendizagem do bebê; estabelecimento de objetivos educacionais para as atividades de rotina pode ser um diferencial na qualidade dos serviços prestados e no desenvolvimento desse público.
Sgavioli (2020)	Título	O brinquedo na creche na visão de graduandas(os) de pedagogia

	Objetivo	Verificar e analisar a percepção dos graduandas(os) de Pedagogia sobre o uso do brinquedo com bebês na EI
	Instrumento	Questionário com questões fechadas
	Principais Resultados	Durante a discussão sobre a atuação dos professores em atividades com brinquedos, os graduandas(os) mostraram concordância, mas não analisaram detalhadamente os objetivos da participação do professor. Observou-se uma necessidade de planejamento, tanto nas atividades quanto na escolha dos brinquedos, o que revela uma lacuna nos conhecimentos oferecidos na formação em Pedagogia. Essa desconexão entre formação e prática pode afetar a qualidade do trabalho nas creches, ressaltando a urgência de resgatar e debater esses aspectos
Scarlassara (2019)	Título	Percepções de graduandas(os) de pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche
	Objetivo	Verificar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre o papel das Atividades de Vida Diária (AVDs) no berçário para estimular o desenvolvimento da criança de zero a um ano e seis meses de idade que frequentam essa fase da educação
	Instrumento	Questionário com questões fechadas e abertas
	Principais Resultados	Os graduandas(os) consideram de extrema importância a realização das AVDs no berçário, mas que têm pouco conteúdo teórico-prático relacionado ao assunto, refletindo no entendimento de que essas atividades objetivam, principalmente, atender às necessidades fisiológicas da criança.
Cruz (2020)	Título	O uso de atividades educacionais com bebês: percepções de graduandas(os) de pedagogia
	Objetivo	Verificar e analisar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a formação inicial para o uso das atividades educacionais com os bebês
	Instrumento	Questionário, com questões fechadas
	Principais Resultados	Há pouca diferença entre as percepções dos estudantes da fase inicial (que haviam cursado a primeira metade do curso) e da final (que já estavam na segunda metade). De maneira geral, os estudantes ainda vêem o atendimento educacional aos bebês como um direito social da mãe enquanto trabalha e não como uma instituição educativa objetivada para a educação dos bebês. A pesquisa revela a percepção dos alunos em relação ao processo seu formativo, bem como sua visão sobre a creche como etapa educacional do sistema de ensino brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 05, as produções são relativas à investigações acerca da percepção de licenciandos em Pedagogia sobre a educação de bebês em contexto escolar.

A investigação mais recente encontrada pertence à Mello (2024) que, para elaborar sua dissertação de mestrado nomeada “Percepção de Graduandas(os) e Pedagogos sobre a Educação de

Bebês em contexto escolar” conduziu questionamento à estudantes de pedagogia e a profissionais da área no Brasil, empregando a técnica conhecida como Bola de Neve. Neste método, as redes sociais virtuais (RSV) foram utilizadas para que os participantes iniciais pudessem convidar voluntariamente outras pessoas que fazem parte do mesmo grupo-alvo.

Este estudo teve como meta principal analisar a visão de estudantes de graduação e profissionais da pedagogia em relação à educação de crianças de zero a 18 meses em ambientes educacionais. Para tanto, aplicou um questionário intitulado "Atividades e Recursos Pedagógicos", disponível na plataforma Google Drive, permitindo que qualquer pessoa com o link pudesse acessá-lo, que continha perguntas fechadas e estava estruturado em nove dimensões. Neste estudo, foram abordadas as seguintes dimensões: informações pessoais, formação acadêmica, experiência profissional, e opiniões sobre a educação de crianças de zero a três anos, além das atividades realizadas com esse público.

Depois de organizar os dados, a autora realizou uma análise estatística descritiva, utilizando a ferramenta Excel. O estudo contou com a participação de 29 alunos de pedagogia e 94 profissionais da área, a maioria do sexo feminino, exercendo funções como auxiliares ou professores na EI e no ensino fundamental.

No entendimento da Mello (2024), os resultados revelaram que a permanência dos bebês em instituições de EI ainda está ligada às necessidades familiares. No entanto, observou o número de participantes, em especial pedagogos, que reconhecem a educação como um direito da criança a partir dos seis meses. Esses profissionais destacaram a importância de um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil para uma atuação eficaz com esse público. Eles estabelecem conexões entre as atividades cotidianas, brinquedos, música e equipamentos de lazer, evidenciando como essas interações podem contribuir para a aprendizagem dos bebês. Além disso, abordam objetivos relacionados ao desenvolvimento psicomotor, socialização, independência e autonomia, embora os pedagogos enfatizem principalmente as atividades envolvendo brinquedos e música.

No que diz respeito à percepção dos graduandas(os) e educadores sobre as atividades realizadas, Mello (2024) constatou que os resultados se mostraram bastante similares entre os dois grupos e nas quatro categorias de atividades identificadas. Isso indica que todas elas estão relacionadas à aprendizagem infantil e atendem a metas associadas ao desenvolvimento psicomotor, socialização, assim como à independência e autonomia de maneira geral. Concluiu que os educadores enfatizam mais as atividades que envolvem brinquedos e música.

A investigação de Sgavioli (2020) cujo título é “O brinquedo na creche na visão de graduandas(os) de pedagogia”, teve como propósito examinar e avaliar a visão dos estudantes de

Pedagogia sobre a utilização de brinquedos com bebês EI. Os resultados mostraram que os participantes se mostraram interessados em refletir sobre a aplicação de brinquedos com bebês em creches, reconhecendo a importância de incluir esse tema em sua formação inicial. Ao discutir o papel do professor durante as atividades lúdicas, percebeu-se que os graduandas(os) estavam alinhados em relação ao assunto; no entanto, quando questionados sobre os objetivos dessas atividades com os bebês, não foi possível concluir que analisaram cada um deles de forma detalhada ou que consideraram a função do professor como mediador e orientador.

Sgavioli (2020) identificou uma fragilidade no planejamento de atividades lúdicas, visto que as respostas indicaram a relevância de preparar essa prática e a escolha dos brinquedos que favorecem o desenvolvimento infantil. Esses achados parecem refletir uma carência de conhecimentos específicos que não são abordados na formação em Pedagogia. Consequentemente, ficou evidente uma desconexão entre a formação dos professores e a prática nas instituições de ensino infantil, o que reforça as dificuldades enfrentadas pelos profissionais em creches.

Assim, os resultados da pesquisa de Sgavioli (2020) destacam questões relacionadas à formação profissional que merecem atenção e devem ser debatidas, visando contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho nas creches. Reformular os currículos, fortalecendo tanto a teoria quanto a prática de modo a ajudar os futuros educadores na implementação de atividades educativas intencionais com brinquedos pode ser uma possível solução para enriquecer a prática docente. Foi evidenciada a falta de um documento nacional que oriente a atuação com bebês pode ser uma das razões pelas quais os conteúdos são tratados de maneira superficial, sem o necessário aprofundamento e vínculo com o aprendizado, especialmente nas atividades lúdicas.

Scarlassara (2019) desenvolveu a pesquisa “Percepções de graduandas(os) de pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche” que contou com a participação de 124 estudantes do curso de Pedagogia em uma universidade pública localizada no Estado de São Paulo. A coleta de informações foi feita por meio de um questionário que incluía tanto perguntas fechadas quanto abertas, desenvolvido a partir da literatura pertinente à área. Os temas abordados incluíram: a formação acadêmica dos alunos; a importância dessa formação para o trabalho com crianças de zero a um ano e seis meses; percepções sobre a relação entre cuidado e educação no ambiente de berçário; além das condições materiais e de conhecimento, como tempo, espaço e envolvimento da criança, que influenciam o desenvolvimento das Atividades da Vida Diária (AVDs).

A finalidade do referido estudo foi avaliar como os estudantes de Pedagogia percebem a importância das Atividades de Vida Diária (AVDs) no berçário, visando promover o

desenvolvimento de crianças com idades entre zero e um ano e seis meses que participam dessa etapa educativa. O instrumento de coleta foi um questionário aplicado de forma digital, utilizando a plataforma Google, após a autorização dos coordenadores dos cursos.

Para analisar os dados, as perguntas de múltipla escolha foram inseridas em uma planilha do Excel, facilitando a tabulação e a análise, por meio da estatística descritiva. Os dados coletados nas perguntas abertas foram analisadas com base em seus conteúdos, organizando-se em categorias que passaram por uma análise qualitativa, permitindo a discussão das respostas dentro de seu contexto.

Os resultados do estudo de Scarlassara (2019) indicaram que os estudantes de graduação valorizam bastante a execução das Atividades de Vida Diária (AVDs) no berçário, embora percebam que há uma escassez de conteúdo teórico e prático sobre o tema. Isso se reflete na compreensão de que tais atividades visam, em grande parte, suprir as necessidades fisiológicas dos bebês. Em relação às categorias que integram as AVDs – cuidados pessoais, alimentação e vestimenta – verificou-se uma certa dificuldade em entender a relevância dos insumos envolvidos nas atividades, bem como a disposição do ambiente e o envolvimento da criança no aperfeiçoamento da motricidade, postura, manipulação de objetos, independência e autonomia.

Para Scarlassara (2019), a compreensão que os futuros educadores têm sobre o crescimento das crianças e a consciência de que as práticas de cuidado favorecem o aprendizado são elementos essenciais para avaliar a qualidade do atendimento prestado aos lactentes. Conclui que, ao executar as atividades diárias do berçário, que englobam as Atividades da Vida Diária (AVDs), é fundamental que os educadores recebam uma formação adequada, tanto no início de sua carreira quanto ao longo dela. E acrescenta que várias áreas profissionais podem oferecer suporte nesse processo, incluindo a Terapia Ocupacional, que possui saberes capazes de enriquecer a atuação dos pedagogos.

Cruz (2020), a partir do destaque que a Educação de bebês recebeu na BNCC, questiona se a formação inicial de pedagogos está preparando os futuros professores para prover atividades educativas para a faixa etária de zero a 18 meses. Seu estudo teve como finalidade examinar e avaliar a visão dos estudantes de Pedagogia a respeito da formação inicial relacionada ao uso de práticas educativas com bebês.

A pesquisa contou com a participação de alunos dos cursos de graduação em Pedagogia de uma universidade pública localizada no Estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de um questionário, que incluiu perguntas tanto fechadas quanto abertas, desenvolvidas com base na literatura da área, abordando temas como formação acadêmica, a importância dessa formação para a atuação com crianças de zero a dezoito meses, e percepções sobre a utilização

de atividades de vida diária, brinquedos, música e equipamentos de playground. O questionário foi distribuído de forma eletrônica ou presencial, e as respostas foram registradas em planilhas na Plataforma Google, facilitando a tabulação e análise das informações. As respostas das perguntas abertas foram examinadas quanto ao seu conteúdo, enquanto as perguntas fechadas de múltipla escolha foram analisadas utilizando estatística descritiva. Para as questões que aplicaram a Escala Likert, foi calculada a média das respostas dos participantes, resultando em um valor que refletia a percepção geral sobre as afirmações apresentadas.

Os resultados da pesquisa de Cruz (2020) indicaram que as percepções dos alunos na etapa inicial (aqueles que haviam completado a primeira metade do curso) e na etapa final (os que estavam na segunda metade) são bastante semelhantes. De forma geral, os alunos ainda consideram o apoio educacional para os bebês como um direito social da mãe durante o trabalho, em vez de reconhecê-lo como uma instituição voltada para a EI.

Evidenciaram como os alunos percebem seu processo formativo e sua opinião sobre a creche como uma fase do sistema educacional no Brasil. Eles associaram as atividades realizadas na rotina da instituição a metas educacionais, ressaltando a importância do preparo e planejamento por parte do professor. No entanto, mencionaram que sua formação não abrange de maneira adequada o atendimento educacional a bebês. Nesse contexto, os estudantes afirmaram a relevância de uma capacitação focada em conhecimentos específicos para profissionais que atuarão com crianças de zero a dezoito meses, abrangendo aspectos relacionados ao desenvolvimento integral da criança, tipos de atividades educativas a serem implementadas, organização do espaço e do tempo, além da gestão de materiais.

2.3 Reflexões a partir da análise das produções acadêmicas selecionadas

Em consonância com as produções selecionadas, os dois eixos – educação de bebês e percepção de graduandas(os) em Pedagogia- que delineiam os estudos da temática “cuidar e educar bebês em contexto escolar” derivam da questão relativa ao conjunto de teorias e práticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê considerados no processo formativo do pedagogo para a docência.

Silva; Neves (2015) identificaram a falta de pesquisas nessa esfera, situação que não foi significativamente alterada, considerando que, embora existam alguns centros de pesquisa nacionais que têm acumulado conhecimento sobre o tema, ainda são escassos os estudos que enfocam especificamente as práticas e propostas pedagógicas voltadas para essa faixa etária.

Essa escassez de pesquisa, evidencia que a educação de bebês não tem sido efetivamente

considerada como um objeto de estudo educacional, bem como ressalta a necessidade de agregar aos saberes adquiridos por meio da vivência, o conhecimento apropriado de um arcabouço teórico pertinente às especificidades e necessidades do bebê a serem observadas no ambiente escolar

3 CONTEXTO DA PESQUISA

Retomando o objetivo geral desta tese, que é identificar a percepção de graduandas(os) em licenciatura em Pedagogia sobre os fatores que impactam o desenvolvimento e aprendizagem de bebês no contexto escolar, sentiu-se necessidade de trazer sobre conceitos relativos à compreensão da realidade por parte dos sujeitos.

3.1 Significações relativas à compreensão da realidade por parte dos sujeitos

Cunha (2009), em seus estudos sobre percepção, afirma que a maior parte das pesquisas sobre percepção realizadas no século XX focou predominantemente nos processos visuais, negligenciando aspectos relacionados à mente. Essa ênfase na percepção visual se deve, em grande parte, ao fato de que 75% da percepção humana é relativa a estímulos visuais, deixando apenas 25% para os outros sentidos. Para a autora, essa concentração nos estudos visuais acaba por manter em segundo plano

Outro aspecto que compromete a compreensão dos estudos sobre a mente, conforme a autora mencionada, está relacionado à desconexão entre as teorias contemporâneas da percepção e as tradições filosóficas anteriores. Isso ocorre porque as questões epistemológicas e ontológicas abordadas pela Filosofia não eram fundamentadas em experimentos e observações práticas da Psicologia. (Cunha, 2009)

Pesquisas focadas em semiótica e linguagem buscam estabelecer uma conexão entre percepção e cognição, defendendo que os processos mentais e sensoriais não podem ser separados, assim como a linguagem. Com essa abordagem, houve uma revitalização nos estudos e nas teorias filosóficas relacionadas à percepção, promovendo uma intersecção mais profunda entre as diferentes áreas do conhecimento. (Cunha, 2009).

No âmbito da Filosofia, existem diversas correntes que discutem essa temática. Essas correntes exerceram e continuam a exercer impacto nas teorias psicológicas e em outras áreas do saber humano. (Cunha, 2009)

Ao longo da história, a Filosofia Clássica se divide predominantemente em duas vertentes relacionadas à percepção: a empirista e a intelectualista. De acordo com os empiristas, a percepção está atrelada ao ambiente externo, ou seja, é gerada por estímulos externos que interagem com nossos sentidos e sistema nervoso, resultando em sensações que, quando combinadas, levam à percepção dos objetos. Por exemplo, o gosto (uma sensação), o cheiro (uma sensação) e o sabor dos alimentos ilustram esse conceito de percepção. (Cunha, 2009)

As sensações ocorrem de maneira isolada e autônoma, enquanto a percepção resulta da combinação e arranjo dessas sensações. O aprendizado se forma através da integração das sensações na percepção, sendo influenciado pela intensidade, pela diversidade, pela quantidade de estímulos externos e pelas experiências individuais de cada pessoa. (Cunha, 2009)

Segundo os defensores do intelectualismo, a percepção é mais influenciada pelo sujeito que conhece do que pelo ambiente externo. O ambiente externo serve apenas como uma oportunidade para experimentar sensações ou percepções. O sujeito não é um elemento inerte durante o processo de percepção. A habilidade de sentir ou perceber está diretamente relacionada à capacidade do sujeito de analisar um objeto em suas partes e, em seguida, sintetizá-lo em um todo coerente, reestruturando e interpretando-o. A análise se refere às sensações, enquanto a estruturação e interpretação se relacionam com a percepção. Dessa forma, o sujeito atua ativamente, enquanto o objeto percebido permanece passivo. Para os intelectualistas, não existiria algo que pudesse ser definido como percepção, uma vez que seriam apenas sensações elementares ou isoladas. (Cunha, 2009)

Empiristas e intelectualistas tinham um consenso: ambos viam as sensações como uma conexão de causa e efeito entre elementos do mundo e partes do nosso corpo. Os elementos seriam compostos por qualidades distintas, dispostas lado a lado, assim como nossos sentidos seriam formados por uma série de receptores separados e organizados de maneira similar. O processo de percepção é uma ação que integra essas partes, resultando naquilo que é percebido. A diferença fundamental entre essas duas correntes de pensamento está no entendimento de que os empiristas acreditam que as sensações levam à percepção por meio de uma síntese passiva, enquanto os intelectualistas argumentam que essa relação ocorre através de uma síntese ativa, que depende da mente e compreensão do indivíduo. (Cunha, 2009)

A Filosofia, através da Fenomenologia de Husserl e da Psicologia da Forma da Gestalt, conseguiu ultrapassar as teorias empiristas e intelectualistas sobre as percepções. Isso se deve ao fato de que tanto a Fenomenologia quanto a Psicologia da Forma apresentaram argumentos opostos em relação a: as sensações sendo meramente um reflexo imediato e uma resposta físico-fisiológica a um estímulo específico, conforme defendiam os empiristas; a visão da percepção como uma ação sintética realizada pelo pensamento com base nas sensações, além de diferenciar sensação de percepção. (Cunha, 2009)

Na perspectiva fenomenológica, a percepção é a interação entre o indivíduo e o mundo, tendo em conta que o sujeito é caracterizado como ser-no-mundo, implicando que não há um mundo sem um sujeito e vice-versa. Uma fenomenologia da percepção investiga o ato de perceber, que une aquele que percebe e o objeto percebido. Portanto, o percebedor não é

meramente um ente pensante, e o que é percebido não se limita a um objeto. Como seres-no-mundo, constrói-se uma compreensão do que é pertinente em um dado tempo e espaço. O sentido de presença no mundo permite entender o que dispõe e assimilar o ambiente. Isso vai além da simples ideia de posição física no espaço; esse espaço se transforma em uma percepção que manifestará uma ação conjunta da mente e do corpo. (Cunha, 2009).

Kant, em sua abordagem sobre o conhecimento, procura explorar de maneira metódica as questões relativas aos saberes a priori e a posteriori, assim como aqueles que não dependem da experiência e os que se originam dela, e define percepção nestes termos: “A percepção é a consciência empírica, isto é, a consciência em que há, ao mesmo tempo, sensação.” (Jorge, 2010, p.53)

De acordo com essa definição, a sensação não se confunde com a percepção, ainda que seja um elemento essencial dessa. De acordo com a Estética Transcendental, a sensação é uma representação que é puramente subjetiva, estando ligada à forma como o sujeito é afetado por um objeto sensorial, um fenômeno. O que corresponde à sensação é o real, ou seja, a substância do fenômeno que se manifesta apenas na medida em que o sujeito é impactado por ela. (Jorge, 2010)

Uma vez que a sensação representa a capacidade de receptividade e sensibilidade, que são características de uma habilidade passiva, ela não seria capaz de realizar uma síntese. Assim, a sensação e o correspondente que ela evoca não dependeriam de qualquer tipo de síntese ou atividade do entendimento. De acordo com Jorge (2010 p.53), “a consciência empírica, ou percepção, é uma representação produzida por uma atividade sintética do entendimento, mais precisamente por uma síntese da apreensão”.

Por consequência, a síntese refere-se à conexão ou à unidade sintética de diversos dados. Existem várias modalidades de sínteses. A mais fundamental, que possibilita as outras, é a síntese intelectual, na qual os múltiplos se integram na unidade transcendental da autoconsciência, gerando uma intuição que, embora possa ser sensível, não é puramente intelectual. Outra forma importante é a síntese figurativa, que ocorre por meio da imaginação e reúne os múltiplos do espaço e do tempo, resultando na criação de intuições formais que constituem a consciência pura dessas dimensões. Por fim, destaca-se a síntese da apreensão empírica, que resulta na percepção ou consciência empírica, unindo os múltiplos da intuição empírica, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. (Jorge, 2010)

Merleau-Ponty (1994), em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, discute a vivência das pessoas em relação ao mundo e enfatiza a importância da experiência pessoal no processo de aquisição do conhecimento. Ele declara:

Todo o meu entendimento sobre o mundo, incluindo o conhecimento científico, é sempre baseado em uma perspectiva individual ou em uma experiência que é essencial para que os conceitos da ciência tenham significado (Merleau-Ponty¹, 1994, apud Cunha, 2009).

Portanto, a existência das coisas se dá na medida em que elas fazem sentido para o sujeito, refletindo a forma como percebe o mundo mediante suas vivências. Cunha (2009, p.26) apresenta sua formulação nestes termos:

Recebo as coisas sob várias perspectivas, compreendendo-as a partir de diferentes contextos espaciais e temporais. Nesse processo, o presente não elimina o passado e permanecerá visível no futuro. Meu corpo possui uma história e traz consigo elementos constantes das vivências que tenho no mundo.

O estudo da percepção é um elemento essencial na Psicologia, pois a conduta humana se baseia na forma como cada indivíduo entende a realidade, não a realidade em si. Assim, cada um indivíduo possui formas diferentes de interpretar imagens, informações e representações, visto que cada contexto recebe uma importância particular conforme o modo particular de significar ou reinterpretar as experiências. (Cunha, 2009).

Estudos sobre a opinião de graduandas(os) em pedagogia no campo da formação profissional para atuação junto à bebês, são esforços relativamente novos e com pouco títulos, especialmente se considerada a produção acadêmica em outras vertentes do conhecimento pedagógico, como a didática e a psicologia da educação.

Neste estudo optou-se por conhecer a percepção de graduandas(os) em pedagogia sobre fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebê em contexto escolar.

Tendo sido expostos entendimentos sobre percepção em contextos da Filosofia e da Psicologia, segue breve análise sobre o significado das palavras concepção, conceito, crença e percepção explicitados na produção de Jardimino e Matos (2016).

Nos estudos sobre as opiniões de alunos, professores e outros envolvidos na educação, uma extensa gama de termos tem sido utilizada para descrever as representações mentais. São frequentes expressões como concepções, crenças, percepções, perspectivas, construtos, e representações, entre outras. É importante ressaltar que essa variedade de termos pode aparecer, em algumas ocasiões, dentro de um mesmo texto. (Matos; Jardimino, 2016)

Assim, frente a essa multiplicidade de palavras entende-se pertinente expor o significado das palavras concepção, conceito, crença e percepção, bem como esclarecer o uso da palavra percepção na presente investigação.

¹ MERLEAU-PONTI, M. Fenomenologia da percepção. Tradução de Reginaldo de Pietro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

De acordo com o levantamento realizado por Matos e Jardimino (2016), as definições de concepção englobam:

Representações mentais, sistemas complexos de explicação (White, 1994); “[...] rede complexa de idéias, conceitos, representações e, inclusive, preconceitos – em seu sentido valorativo” (Perdigão, 2002, p. 268); “A. Filosofia clássica (Descartes): por oposição à imaginação, intelecção, isto é, operação intelectual, que se relaciona com o entendimento. B. Psicologia: operação pela qual o espírito forma um conceito. C. Psicologia: fase primeira do ato voluntário (concepção do objetivo)” (Russ, 1994, p. 45); “Operação para a qual o espírito constrói, sem necessariamente apelar para dados experimentais, um conceito ou ideia geral. É também chamada hoje em dia de conceptualização. Na psicologia clássica, é o primeiro momento do ato voluntário: aí o espírito concebe a meta a ser alcançada” (MATOS; JARDILINO 2016 p. 25)

Pode-se destacar dois aspectos principais na definição de concepção. O primeiro, de caráter mais amplo, é caracterizado por expressões como “sistemas complexos de explicação” e “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”. Nesse sentido, as concepções influenciam a forma como os indivíduos compreendem, avaliam e reagem a determinados fenômenos. O segundo aspecto, mais restrito, refere-se à “atividade de criar conceitos”. Desta maneira, nossas concepções estariam ligadas a um processo de elaboração de conceitos. Alguns autores veem as investigações sobre conceitos como uma fonte relevante para identificar as características estruturais das concepções (BROWN, 2008). Dada essa conexão significativa entre concepção e conceito, apresenta-se algumas definições acerca da palavra “conceito”, conforme estudos de Matos e Jardimino (2016):

Etm.: lat. *conceptus*, ação de conter, concepção, pensamento. Representação geral e abstrata (ex.: o conceito de círculo, de virtude, de justiça [...]) que possui uma extensão (conjunto dos objetos que esta representação pode designar) e uma compreensão (conjunto das características que constituem a definição desta representação)” (Russ, 1994, p. 45); “Idéia abstrata e geral, o conceito coloca em primeiro lugar o problema de sua origem. Para os empiristas, os conceitos são o resultado de um processo de abstração a partir da experiência, enquanto, para os racionalistas, a razão os produz independentemente de qualquer ensino empírico. Kant distingue os conceitos puros, a priori, ou categorias, do entendimento (exemplos: unidade, pluralidade, causalidade, necessidade) e os conceitos a posteriori, ou empíricos, cujo ato de formação depende do que ele chama de esquematismo. Bachelard demonstrou, dessa maneira, que um conceito científico modifica-se em consequência do avanço das teorias e que, em sua acepção ‘última’, pode chegar a negar dialeticamente sua acepção de partida. Se não integra todos os aspectos do real e do vivido, o conceito constitui assim mesmo, graças à sua riqueza – que o torna, para Durkheim, uma representação coletiva com relação à qual a assimilação pessoal sempre tem lacunas –, uma reserva inesgotável de julgamentos potenciais, que são como que sua explicitação indefinida” (Durozoi; Roussel, 1996, p. 97); “Representação simbólica (quase sempre

verbal) utilizada no pensamento abstrato, tendo um significado geral válido para um conjunto de representações concretas, no que elas tenham de comum (conceito de árvore, por exemplo, comum a todas as espécies de árvore). Sin.: idéia abstrata” (Piéron, 1977, p. 86); “Categorização de objetos e fatos em base a características e relações que são comuns aos objetos de percepção ou são julgados tais pelo indivíduo” (K. Foppa). O mais das vezes, o conceito é provido de um símbolo ou um nome. A palavra não é o próprio conceito, mas só um símbolo do mesmo; “A formação do conceito dá-se ‘por via de novas aquisições qualitativas’ (Vygotsky). Podem distinguir-se vários estágios. Vygotsky enumera três: (a) coordenação de objetos concretos em base à afinidade externa; (b) estabelecimento de relações e conexões objetivas, ‘unificação e generalização de objetos isolados’, pensamento objetivo e coordenado; (c) observação dos elementos ‘fora da relação concreta’, ‘abstração, separação’ e ‘isolamento dos elementos individuais’; formação de conceitos autênticos. J. Piaget apresenta fases semelhantes. Arnold, Eysenck e Meili (1982, p. 277 *apud* MATOS; JARDILINO, 2016, p. 26)

As definições acima trazem definições da palavra conceito, principalmente, como uma “imagem, ideia geral e abstrata”. A construção do conceito se dá a partir de características e interações compartilhadas entre os objetos. Analisando as definições de concepção e conceito apresentadas acima em conjunto, enfatiza-se a forte relação entre concepção e conceito. (Matos; Jardimino, 2016).

Sobre as definições da palavra “crença”, os autores esclarecem:

“Sentido amplo e muito fraco: assentimento não acompanhado de prova; sinônimo de opinião (ex.: uma simples crença). B. Sentido religioso e forte: assentimento do espírito a uma verdade (de uma ordem transcendente, Deus [...]) sem justificação racional; certeza não racional; sinônimo de fé (ex.: a crença em Deus). Kant ‘Meio-termo entre a opinião e o saber’ (Metafísica dos costumes, ‘Doutrina do Direito’, 1ª parte, §40, p. 187). Alain ‘É a palavra comum que designa qualquer certeza sem prova’” (Russ, 1994, p. 55); “Termo cujo alcance é mais psicológico do que lógico e que designa, em sua acepção mais ampla, a atitude do espírito que adere a um enunciado ou a um fato sem poder administrar-lhe prova completa. Por isso, a crença pode corresponder a todos os graus de probabilidade, da opinião mais vaga à verdade científica que passou para a mentalidade comum (todo mundo ‘acredita’ hoje que a Terra é redonda), passando pela afirmação de uma transcendência cuja existência é racionalmente impossível de se decidir (crenças religiosas)” (Durozoi; Roussel, 1996, p. 110-111); “Crer numa proposição é tomá-la como verdadeira. Os problemas filosóficos associados a esse conceito incluem os seguintes: a tentativa de esclarecer se as crenças são diferentes de outros tipos de assentimento, como a aceitação; em que medida são possíveis graus nas crenças; compreender a forma como as crenças são controladas por fatores racionais e irracionais; e descobrir suas ligações com outras propriedades, como a posse de capacidades conceituais e linguísticas”. MATOS; JARDILINO (2016 p. 27).

Conforme exposto, a noção de crença é geralmente entendida por meio de termos como “opinião, convicção não lógica, aceitação sem evidências e certeza sem fundamentação”. Além disso, pode variar em intensidade: desde uma crença imprecisa até a aceitação de uma verdade

científica que se incorporou ao conhecimento popular (apropriação de um saber científico). Isso sugere, ainda, a viabilidade de uma interpretação mais coletiva, refletida na expressão “conhecimento popular”. (MATOS; JARDILINO 2016 p. 27).

Acerca das definições da palavra percepção, os referidos autores expõe que:

“Psicologia: função pela qual o espírito organiza suas sensações e forma uma representação dos objetos externos. Resultado da atividade desta função. Kant ‘A percepção é a consciência empírica, isto é, uma consciência acompanhada pela sensação’ (Crítica da Razão Pura, ‘Analítica Transcendental’, p. 167, PUF). ‘Representação acompanhada de consciência’ (Crítica da Razão Pura, ‘Analítica Transcendental’, p. 266, PUF). James ‘Hoje se está de acordo em definir a percepção como a consciência do objeto imediatamente presente ao órgão sensorial’ (Súmula de Psicologia, p. 411, Marcel Rivière et Cie.). Lagneau ‘A percepção é o acabamento da representação e a retificação dos dados sensíveis, que resultam, ambos, de um juízo [...] pelo qual determinamos em essência, quantidade e qualidade um objeto a que remetem as qualidades sensíveis, numa realidade que as constitui’ (Célebres Lições e Fragmentos, p. 63, PUF)” (Russ, 1994, p. 215); “Para a psicologia, é o ato pelo qual o espírito organiza suas sensações e reconhece um objeto exterior. Designa também o resultado desse ato” (Durozoi; Roussel, 1996, p. 359); “A percepção é o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente” (Davidoff, 1983); “Frisa-se que as percepções não são como as sensações, precisamente porque têm um conteúdo, ou uma natureza que remete para fora. Perceber é estar consciente do mundo como algo que é desta ou daquela maneira, e não sofrer uma mera modificação nas sensações. No entanto, este realismo direto tem de poder ser sustentado face aos fatores (neurofisiológicos e outros) indiscutivelmente pessoais que determinam o modo como percebemos” (Blackburn, 1997, p. 294); “Tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de fatos exteriores que tenham dado origem a sensações mais ou menos numerosas e complexas. Toda percepção é uma gnosis. Fornece um percepto (fr. e ingl. percept, al. Wahrnehmungsinhalt) muitas vezes também denominado percepção. A resposta perceptiva, manifestada no comportamento, conseqüente a uma estimulação – e que produz uma sensação – possui caráter primitivo. V. sensação” (Piéron, 1977, p. 326); “Percepção é uma função psicológica que possibilita ao organismo (mediante disposições especiais: órgãos do sentido) receber e processar informação sobre estado e modificações do meio ambiente. [...] sob influência da psicologia da Gestalt, logo se verificou que a percepção de uma situação total não poderia ser interpretada como simples soma dos elementos isolados, mas que a percepção de totalidades (‘formas’, Gestalten) seguia leis especiais gestalticas. Esta distinção entre psicologia dos elementos e psicologia da Gestalt está atualmente superada, quando os princípios de análise sistêmica e a cibernética já permitem considerar um ‘todo’ ou ‘totalidade’ como ‘sistema de partes organizadas entre si’. As pesquisas recentes caracterizam-se pela abordagem ‘perspectivista’, em que, condições básicas, propriedades específicas, realização e mecanismos de percepção, assim como desenvolvimento e capacidade de aprendizagem do indivíduo, precisam ser conceituados como em interação permanente, mas são em geral estudados separadamente e considerados em relação a outras funções do organismo” (Arnold; Eysenck; Meili, 1982, p. 37) (MATOS; JARDILINO 2016 p. 28)

Com relevante potencial contributivo, as investigações sobre concepções de graduandas(os) permitem a elaboração de análises conceituais que estruturam categorizações significativas para a compreensão da linguagem e do discurso sobre as questões de formação profissional em

Pedagogia. Entretanto, é evidente a complexidade de emoções que os adultos experimentam em relação aos bebês, influenciados por crenças populares repletas de vulnerabilidades e apreensões.

Assim, por ocasião do planejamento da presente pesquisa, optou-se em utilizar a palavra percepção, visto que sua significação implica em mobilizar valores culturais e subjetivos, significação que se ajusta, nesta investigação, à relação entre o preceptor (graduando), o bebê e os fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta investigação adotou uma abordagem metodológica que integrou diferentes estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos. Nesse contexto, a produção de dados foi multifacetada, englobando pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, utilizando um questionário. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico. Este procedimento, conforme Gil (2010), oferece a vantagem de facultar ao pesquisador ter acesso a uma variedade de fenômenos já estudados. Foram analisados artigos, dissertações, teses e livros que abordavam temas relacionados ao bebê em contexto escolar como a percepção de graduandas(os), atuação profissional, e desenvolvimento infantil na primeira infância, com ênfase nos fatores biológicos, familiares, escolares e estruturais (políticas públicas) que o impactam.

4.1 Delineamento e local do estudo

Foi realizado um estudo observacional, analítico e prospectivo com graduandas(os) dos cursos de uma IES do Estado de Minas Gerais, visando identificar e analisar suas percepções sobre os fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar, suas origens e relações, englobando a verificação de como esses aspectos são abordados na formação inicial.

Assim, a pesquisa é de natureza qualitativa, visto que visa compreender os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa aos fenômenos estudados. De acordo com Triviños (2008), essa abordagem trabalha os dados visando o seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno em questão em relação ao seu contexto. A escolha pela metodologia qualitativa é também justificada por Bogdan e Biklen (1994, p. 19), que afirmam que suas características auxiliam o investigador a “compreender a sua metodologia em contexto histórico”.

Quanto ao seu delineamento, esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Gil (2010), o estudo de caso baseia-se na pesquisa aprofundada de um determinado objeto, de forma a permitir ao pesquisador conhecê-lo detalhadamente. Conforme Triviños (2008, p. 34), no estudo de caso “a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”.

No decorrer da investigação foram realizados procedimentos que caracterizam a pesquisa documental, focando na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia investigado. Em uma perspectiva qualitativa, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que a análise documental é um procedimento que emprega técnicas e métodos para a apreensão, compreensão e análise de diversos tipos de documentos. Esta etapa foi determinante para identificar como os conteúdos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês estão formalmente previstos no currículo do curso.

A investigação também contou com uma pesquisa de campo, cujo objetivo, segundo Gil (2010), é obter informações e/ou conhecimentos sobre um problema que se busca resposta ou hipótese, podendo também revelar novos fenômenos ou suas relações. O instrumento para a produção de dados nessa etapa foi um questionário, aplicado aos graduandas(os) em Pedagogia para captar suas percepções sobre os fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê. Para a análise dos dados provenientes dos questionários e da pesquisa documental, utilizou-se a análise de conteúdo, buscando identificar categorias e padrões nas respostas e nos documentos, permitindo o cruzamento das informações.

A convergência de dados provenientes do levantamento bibliográfico, da pesquisa documental e da aplicação de questionários permitiu uma compreensão mais abrangente do fenômeno em estudo, validando a hipótese inicial e os achados da pesquisa.

4.2 Aspectos éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Investigação com Seres Humanos, da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil, sob nº. 7.075.946 /2024. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento (Anexo 1), conforme as recomendações da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde, 12 de dezembro de 2012.

4.3 Participantes

A população do estudo é constituída por 100 acadêmicos matriculados no curso de Pedagogia de uma IES do Estado de Minas Gerais. Com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, obteve-se um total de 76 respostas válidas. Ressalta-se que essa quantidade superou a amostra mínima necessária, previamente calculada por meio do software G*Power 3.1, a qual indicava a necessidade de 76 respondentes para

garantir validade estatística. Esse cálculo considerou um erro amostral de 5%, poder estatístico de 80% e uma correlação estimada para a hipótese alternativa ($p H1$) de 0,3.

4.4 Critérios de inclusão

- Ser estudante de graduação do curso de Pedagogia da IES do Estado de Minas Gerais selecionada para o estudo
- Ter concordado em participar da pesquisa e apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) (Anexos I e II) assinado pelo indivíduo e pelo seu responsável legal, no caso de ser menor de 18 anos.

4.5 Critérios de exclusão

- Apresentar alteração neurológica ou cognitiva que comprometesse a compreensão ou a resposta aos instrumentos do estudo;
- Não responder no mínimo 80% das questões presentes nos questionários aplicados.

4.6 Procedimentos de coleta dos dados

Para a operacionalização da coleta de dados, a pesquisa foi dividida em dois estudos com etapas distintas e complementares, de acordo com os objetivos específicos. O Estudo 1 constituiu-se em verificar a percepção dos graduandas(os) dos cursos de Pedagogia acerca dos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no ambiente escolar, e o Estudo 2, uma análise documental que se subdivide, primeiramente, na análise do PPP, e depois, das ementas.

4.6.1 Estudo 1 - Percepção dos graduandas(os) de pedagogia

Para a coleta de dados, foi solicitada à IES uma carta de autorização para a realização da pesquisa dentro da universidade. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, foi enviada uma carta ao coordenador do curso de graduação em Pedagogia explicando os objetivos da pesquisa (Anexo 3).

A coleta dos dados foi realizada pela pesquisadora, com base em um protocolo de padronização dos procedimentos de coleta de dados (teórico e prático), previamente estabelecido no sentido de minimizar os possíveis erros.

Os procedimentos adotados para a coleta dos dados incluíram: a) a pesquisadora visitou às salas de aulas, onde foi explicitado o objetivo da pesquisa e o procedimento de coleta de dados, além da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; b) os graduandas(os) foram informados sobre o caráter voluntário da participação, a possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento e o direito ao sigilo dos dados individuais; c) foi disponibilizado o link de acesso ao formulário Google Forms® e os participantes receberam instruções e recomendações para o seu preenchimento, não sendo estabelecido limite de tempo para o mesmo. Durante o processo as eventuais dúvidas manifestadas pelos universitários foram prontamente esclarecidas pela pesquisadora. Durante o preenchimento do questionário os estudantes não se comunicaram entre si, para minimizar possíveis interferências indesejáveis em suas respostas. O questionário foi estruturado por 7 seções. São elas: 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2. Dados de Contato 3. Dados Pessoais; 4. Sobre a educação de bebês; 5. Fatores Relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem de bebês em contexto escolar. 6. Atividades lúdicas; 7. Atividades de Vida Diária (AVD) referem-se às atividades desenvolvidas cotidianamente com os bebês, envolvendo higiene, vestuário e alimentação.

A escala dos fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento é composta por 4 questões, cujo objetivo foi avaliar a percepção do participante sobre o impacto que determinados fatores têm no desenvolvimento e a aprendizagem do bebê. A estruturação da escala foi baseada nos conceitos de determinantes sociais e na teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

A elaboração do questionário fundamentou-se nos Determinantes Sociais da Saúde (OMS, 2008) e na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), sendo estruturada nos seguintes eixos temáticos: fatores biológicos, fatores relacionados ao contexto do ambiente familiar, fatores relacionados ao contexto escolar e fatores relativos às políticas públicas.

As respostas a todas as questões foram organizadas em escala Likert de quatro pontos (nenhum impacto, pouco impacto, impactante e muito impacto). Sendo que a resposta “sempre” representaram uma maior percepção de impacto e a opção “nunca”, menor percepção de impacto quanto aos fatores.

Para verificar se o conteúdo estava adequado ao objetivo da pesquisa e com fácil entendimento, o instrumento foi validado por cinco profissionais (professores universitários e de EI). Os apontamentos realizados por eles foram considerados e revistos para melhor entendimento dos participantes da pesquisa. O questionário apresentou uma consistência interna alta com o Coeficiente Alfa de Cronbach (α) variando de 0,84 a 0,96.

Para a análise dos dados, as questões fechadas foram armazenadas em Planilha Eletrônica Excel para o processamento. Foram analisados por meio do processamento no sistema *Microsoft Office Excel* e *Statistic Package for Social Sciences* (SPSS). A análise dos dados foi feita na planilha Google, em conjunto com o Programa Excel, sendo que os resultados derivados de questões fechadas de múltipla escolha foram processados através de estatística descritiva (Norman; Streiwner, 1995). As questões que usaram a Escala Likert por possibilitar medir opiniões sobre condutas e conhecer o grau de conformidade do participante com a afirmação proposta (Curado; Teles; Marôco, 2014), foi calculada a média dos valores dados pelos participantes, resultando no valor que correspondia à percepção geral deles sobre a afirmação feita (Lucian, 2016).

Os dados foram tabulados no Microsoft Excel 2016 e submetidos à análise estatística por meio do programa Statistical Package for the Social Sciences, inc.(SPSS) Chicago, USA, versão 28.0. Para análise dos resultados foram realizados: 1. o Coeficiente Alfa de Cronbach (α) para avaliar a consistência interna do questionário; 2. As análises descritivas por meio de distribuição de frequências absoluta e relativa; 3. as medidas de tendência central por meio da média das escalas Likert segundo os blocos de variáveis e o desvio-padrão.

Por meio da média, os fatores, de cada bloco, foram ranqueados (“Ranking de impacto”), de acordo com a magnitude de seu efeito percebido sobre o fenômeno de interesse, neste caso, o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê. Cada fator recebeu um escore médio em uma escala predefinida (de 1 a 4) e, dessa forma, os fatores foram, então, listados em ordem decrescente desses escores, atribuindo-se a cada um uma posição ordinal (1.º, 2.º, 3.º e 4.º). A posição 1.º (maior impacto) corresponde ao fator com o escore médio mais elevado, refletindo a percepção de que exerce o maior efeito. Da mesma forma, posições subsequentes indicam ordenação decrescente de importância. Assim, o “Ranking de impacto” traduz quantitativamente a hierarquia de prioridades atribuídas pelos respondentes, permitindo identificar quais fatores são considerados mais críticos para o objeto de estudo.

Nesse sentido, foi utilizado o gráfico de pontos e barras de erro que exibe médias e intervalos de confiança de 95% para os quatro grupos de fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar na percepção dos graduandas(os) pesquisados. O eixo Y representa uma escala de 1.0 a 4.0, indicando o grau de impacto.

A variabilidade reporta o grau de dispersão ou convergência dos escores atribuídos pelos graduandas(os) a cada fator, representado pelas barras de erro no gráfico. Quanto mais estreito o intervalo de dispersão, maior o consenso entre os respondentes; intervalos mais amplos denotam maior divergência de opinião. Em outras palavras significa o quanto as respostas

divergem umas das outras. Se quase a totalidade respondeu de forma muito parecida, a variabilidade é pequena; se as respostas foram acentuadamente diferentes, a variabilidade é grande, ou seja, as respostas foram divergentes. (Triola, 2018).

4.6.2 Estudo 2 - Pesquisa documental - Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das ementas

Neste estudo foi realizada uma análise documental cujas fontes de dados são “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

Para este estudo foi utilizado o software Atlas.ti, versão 9, cuja licença foi adquirida pelo orientador da presente tese, Dr. Alberto De Vitta e outros pesquisadores com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Trata-se de software para pesquisas qualitativas, que permite organizar, gerenciar e analisar dados de acordo com a necessidade do pesquisador (Caram *et al.*, 2020; Ferreira, 2020; Bitencourt; Rodrigues; Toassi, 2021). Segundo Soratto, Pires e Friese (2020), esse software tem sido usado em diferentes campos de conhecimento, abordagens teóricas e múltiplos dados, incluindo a análise de conteúdo de Bardin (2016).

De acordo com Caram *et al.* (2021, p. 3) “[...] o software ATLAS.ti é uma ferramenta compatível com pesquisas de natureza qualitativa que auxilia o pesquisador na organização dos dados e requer a efetiva atuação dele durante a manipulação do software”.

O software é indicado para se trabalhar com grandes quantidades de dados, principalmente textuais. Os arquivos de entrada podem ser em diferentes formatos: word, rich text e pdf (Vosgerau *et al.*, 2011). Já Silva (2016, p. 4) destaca que

É possível realizar anotações e comentários sobre os dados empíricos, elaborar relatórios da organização dos dados segundo as categorias (em formas de redes semânticas), criar definições ou esclarecimentos a respeito das categorias à luz de um quadro teórico (denominados memorandos), dispor informações sobre os sujeitos respondentes e sobre as relações entre os dados em tabelas e matrizes, entre outros.

Destaca-se que o Atlas.ti permite criar códigos para classificar os textos desejados. “Códigos são palavras-chave que resumem temas e pontos de vista teóricos. À medida que são encontradas citações relacionadas a certos temas relevantes para a pesquisa, é possível classificá-las sob o mesmo código” (Barbosa, 2006, p. 20). Dessa forma, durante o processo foram criados códigos para as buscas no PPP e nas ementas das disciplinas, pautados nos objetivos desta pesquisa, expostos na Quadro 6 a seguir:

Quadro 6- Códigos para buscas no PPP e ementas..

Códigos		
Código 01 - 0 a	Código 06 - fatores	Código 11 – família
Código 02 – bebê	Código 07 - desenvolvimento	Código 12 – escola
Código 03 – creche	Código 08 - aprendizagem	Código 13 - políticas
Código 04 - educação infantil	Código 09 - contexto	Código 14 - públicas
Código 05 - infância	Código 10 - biológico	Código 15 – zero a

Fonte: Elaborado pela autora

O PPP foi inserido no Atlas.ti, e gerou planilhas do Excel, com os dados separados por códigos e resultando em listas dos trechos do PPP que os continham. Todo esse material, PPP e planilhas foram organizados em pastas do Google Drive para análise, apresentada a seguir.

Os procedimentos de análise dos dados estão apresentados de acordo com o grupo de documentos.

4.6.2.1 Análise do PPP

O PPP do curso de graduação em Pedagogia foi lido na íntegra, permitindo uma visão geral dos mesmos e o conjunto de tópicos que abordavam. Em seguida, a partir das planilhas, verificou-se os códigos que apareceram no PPP e os trechos atribuídos a eles.

A partir dessa leitura, os dados foram organizados de forma a permitirem responder às seguintes questões:

- Como o PPP está organizado?
- Qual o perfil e as habilidades profissionais apresentadas pelo PPP e como se relacionam com a formação do professor que atuará nas IEIs, especificamente para a faixa etária de zero a 18 meses?
- Qual a grade curricular proposta?
- Quais disciplinas se relacionam à formação do professor para atuar com bebês e quais sobre os fatores que impactam o desenvolvimento e aprendizagem do bebê?

Os dados relativos a cada uma das questões foram organizados em quadros temáticos apresentados na seção dos resultados.

4.6.2.2 Análise das ementas e referências das disciplinas

As disciplinas foram organizados em pastas do Google Drive e, a partir da planilha do excel gerada pelo Software Atlas.ti, as disciplinas que continham os códigos foram separadas. Em seguida, foram lidos títulos, objetivos e conteúdo, permanecendo aquelas que apresentavam alguma relação à educação de bebês e e aos fatores biológicos, familiares, contextuais e de políticas públicas que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês.

Nas disciplinas selecionadas, foram analisadas as referências bibliográficas, sendo incluídas aquelas que atendiam aos seguintes critérios:

- Fazer parte das bibliografias obrigatórias;
- Posteriores a 1996, ano da promulgação da LDB;
- Textos publicados e possíveis de acesso;
- Materiais escritos, excluindo-se arquivos em outros formatos (filmes, CDrom).

As referências selecionadas para leitura foram procuradas no acervo físico da Biblioteca da Unidade Acadêmica.

Nas referências encontradas foram analisados o resumo e o sumário para verificar os conteúdos tratados, classificados em a) referenciais teóricos de base; b) fundamentos e história; c) formação de professores; d) atividades (ligadas à educação de bebês e aos fatores biológicos, familiares, contextuais e de políticas públicas que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês) e, e) educação infantil (educação de bebês e fatores biológicos, familiares, contextuais e de políticas públicas que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês). Foram selecionadas as bibliografias dos itens “d” e “e”, pois embora muitos desses referenciais tratassem da educação infantil e formação de professores, buscaram-se aqueles que podem auxiliar no preparo do professor para a prática pedagógica com à educação de bebês e aos fatores biológicos, familiares, contextuais e de políticas públicas que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa serão apresentados considerando as descritas no método, aqui designadas como estudos. Dessa forma, o Estudo 1 mostra os dados referentes às percepções dos discentes sobre fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar; o Estudo 2, a análise dos dados documentais trazidos pelos PPPs e as ementas dos cursos de pedagogia.

5.1 Estudo 1. Percepção dos estudantes de pedagogia sobre fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar

Esta sessão tem como foco a análise das respostas colhidas por meio dos questionários aplicados aos graduandas(os) em Pedagogia. O principal intuito é investigar a percepção desses futuros profissionais sobre os fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês em contexto escolar. A hipótese inicial indica que esses alunos têm uma compreensão limitada sobre os fatores que influenciam esse processo. Os objetivos específicos da pesquisa incluem entender como os estudantes reconhecem elementos biológicos, familiares, escolares e de políticas públicas que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês nas instituições de ensino.

Foram elegíveis para este estudo 100 graduandas(os) matriculados no curso de Pedagogia de uma IES do Estado de Minas Gerais. Desse total, 76 responderam ao questionário e 24 não responderam. Dos 76 graduandas(os) que responderam ao questionário 75 são do sexo feminino e 1 do masculino, 43 estão na faixa etária de 25 a 35 anos e 33 na faixa entre 18 e 24 anos.

Os participantes foram inquiridos se já atuaram com alunos de EI, como pode ser visto na Tabela 1. Dos que responderam ao questionário 38,1% relataram que já atuaram com crianças até 1 ano e seis meses, 42,1% com crianças bem pequenas e 44,7% com crianças pequenas.

Tabela 1. Distribuição de frequências absoluta e relativa dos graduandas(os) que atuaram na educação infantil.

Atuou na EI	Sim	não
	n (%)	n (%)
Com crianças até 1 ano e seis meses	29 (38,1%)	47 (61,8%)
Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses)	32 (42,1%)	44 (57,8%)
Crianças pequenas (4 e 5 anos)	34 (44,7%)	42 (55,2%)

Fonte: Elaborado pela autora

Os graduandas(os) de pedagogia foram inquiridos sobre se o bebê deve frequentar a instituição de EI, cujos resultados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição de frequências absoluta e relativa de respostas dos graduandas(os) de pedagogia sobre se o bebê deve frequentar a instituição de EI.

Alternativas	n	%
Caso os pais trabalhem é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar	17	22,3%
Deve, caso os pais trabalhem e não tenham outra pessoa para cuidar	15	19,7%
Não deve. Caso os pais trabalhem, deve ficar com um parente próximo.	1	1,3%
O bebê deve ir para a escola, mesmo que os pais não trabalhem	43	56,5%

Fonte: Elaborado pela autora

Foi apurado que 56,5% dos pesquisados entendem que o bebê deve ir para escola, mesmo que os pais não trabalhem e 22,3% responderam que caso os pais trabalhem, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar. Já 19,7% responderam que devem ir para a escola, caso os pais trabalhem e não tenham outra pessoa para cuidar.

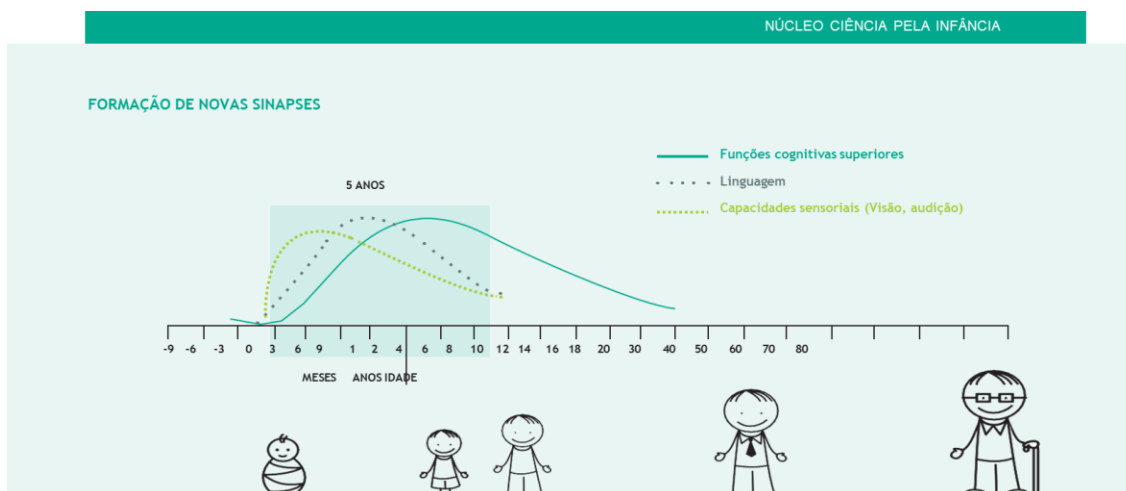
A questão “Deve o bebê frequentar a instituição de educação infantil?” ganha contornos mais profundos, quando observada à luz das descobertas da neurociência para a primeiríssima infância, que revelam como os estímulos precoces moldam a arquitetura cerebral e estabelecem bases para aprendizagens futuras.

A sinaptogênese, processo de formação intensa de conexões entre neurônios, atinge pico de atividade já no segundo ano de vida, quando podem surgir centenas de novas sinapses por segundo em determinadas áreas corticais. Em paralelo, a poda sináptica elimina gradualmente as conexões menos acionadas, refinando os circuitos mais relevantes. A mielinização (uma camada lipoproteica ao redor dos axônios) acelera a transmissão elétrica, consolidando redes neurais que permitirão o avanço da linguagem, do controle motor e das funções executivas.

Este dinâmico intercâmbio de crescimento e refinamento neuronal sublinha a importância crítica dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cognitivo e motor. É durante esse período que as experiências e interações do bebê moldam ativamente a arquitetura cerebral, estabelecendo as bases para habilidades futuras e a capacidade de aprender e se adaptar ao longo da vida. (NCPI, 2014).

A Figura 4 a seguir ilustra o processo de formação de novas ligações neurais responsáveis pelas funções cognitivas superiores, pela linguagem e pelo desenvolvimento da capacidade sensorial.

Figura 4- Processo de formação de novas ligações neurais



Fonte: NCPI (2014)

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro passa por fases de alta plasticidade, conhecidas como períodos críticos, onde as experiências sensoriais e sociais têm um impacto significativo na configuração das redes neurais. Na primeira infância, a variabilidade na qualidade e na diversidade dos estímulos pode levar a mudanças duradouras nos circuitos responsáveis pela linguagem, atenção e controle emocional.

O nascimento e estruturação dos circuitos neuronais são fortemente influenciados pelas experiências da primeira infância, que são diretamente impactadas pela qualidade das relações socioafetivas, principalmente nas interações entre a criança e seus cuidadores. O progresso de habilidades mais avançadas em fases posteriores depende da sólida consolidação de circuitos fundamentais que se desenvolvem nos primeiros meses e anos de vida. Esse conceito é válido para todas as áreas das funções cerebrais, incluindo as perceptivas, cognitivas e emocionais. Apesar de os períodos sensíveis oferecerem uma oportunidade biológica ótima para a aquisição de habilidades, estes também representam momentos de alta vulnerabilidade a influências ambientais negativas.

Durante esta fase de alta plasticidade, a configuração do cérebro é especialmente sensível: a falta de estímulos e a vivência de experiências adversas podem resultar em mudanças permanentes, não apenas devido à grande vulnerabilidade do organismo em desenvolvimento, mas também em função do aspecto acumulativo desses impactos ao longo do tempo.

Retornando a questão em estudo, ainda que a maioria dos respondentes defenda que o bebê deve frequentar a instituição escolar, espera-se que os graduandas(os) em Pedagogia se apropriem de conhecimento científico que o viabilize a compreender a instituição escolar berçário não apenas como um espaço de cuidado, mas também como um ambiente educativo, promotor de condições para o desenvolvimento integral de bebês.

Mediante as descobertas científicas sobre tais evidências biológicas, a indagação sobre a frequência do bebê em instituição de educação infantil ultrapassa a dimensão pragmática do cuidado e insere-se na esfera das políticas públicas para a Educação Infantil e o currículo formativo do pedagogo, para agregar novas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem humana na primeiríssima infância e sua relação com o sistema educacional.

Os graduandas(os) de pedagogia responderam quais conhecimentos, relacionados ao tema desenvolvimento infantil, são necessários para atuarem junto aos bebês, cujos resultados estão na Tabela 03.

Tabela 3. Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre quais conhecimentos relacionados ao tema desenvolvimento infantil, são necessários para atuar junto aos bebês.

Conhecimentos sobre desenvolvimento infantil	Sim	Não
	n (%)	n (%)
Etapas do desenvolvimento motor	72 (94,7%)	4 (5,3%)
Etapas do desenvolvimento cognitivo	69 (90,7%)	7 (9,2%)
Etapas do desenvolvimento emocional	74 (97,3%)	2 (2,6%)
Etapas do desenvolvimento da linguagem	66 (86,8%)	10 (13,1%)
Etapas do desenvolvimento do sensorial	74 (97,3%)	2 (2,6%)
Etapas do desenvolvimento neurológico	66(86,9%)	10 (13,1%)
Saúde do bebê	67(88,1)	9 (11,8%)
Fatores que interferem no desenvolvimento do bebê	62(81,5)	14 (18,4%)
Ética e estética	34(44,7)	42 (55,2%)
Atividades da Vida Diária	51(67,1)	25 (32,8%)

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que as principais respostas foram sobre os itens relacionados às etapas do desenvolvimento da criança, no entanto, nota-se que 55,2% dos graduandas(os) responderam que a ética não é um conhecimento necessário para atuar junto aos bebês.

Esse resultado revela que há lacunas na formação desses graduandas(os), visto que a ética é primordial em todos os setores da educação. Morin (2011) menciona a necessidade de uma educação que privilegie a ética, cidadania, solidariedade de maneira que as crianças sejam integradas em um mundo mais humano e responsável, sendo fundamental a ética na infância para a formação de cidadãos empáticos e conscientes.

O zelo na Educação Infantil, principalmente no atendimento a bebês, vai além das ações práticas, incorporando aspectos éticos e estéticos essenciais para estabelecer relações

educativas de qualidade e que proporcionem o desenvolvimento e a aprendizagem no contexto escolar. A ética do cuidado envolve reconhecer o bebê como um sujeito de direitos, que deve ser tratado com respeito à sua dignidade, individualidade e necessidades particulares (Kuhlmann Júnior, 2010). Assim, cada ato de cuidado, consubstanciado nas AVD— deve ser permeado por uma atitude ética que garanta ao bebê bem-estar, num ambiente de segurança emocional, respeito e escuta atenta.

De forma complementar, a estética do cuidado se revela na atenção dedicada à maneira como esses atos são executados: a suavidade do contato, a gentileza na comunicação e a disposição atrativa do espaço onde o bebê se encontra. Conforme mencionado por Oliveira (2012), a vivência estética integra o processo de desenvolvimento sensível e cognitivo da criança, já que desde cedo ela percebe, sente os estímulos visuais, sonoros e táteis ao seu redor e interagem com eles. Portanto, é essencial que o berçário escolar seja cuidadosamente estruturado para proporcionar experiências agradáveis e harmoniosas, que apoiem o bem-estar e a curiosidade exploratória do bebê.

Assim, a ética e a estética do cuidado são aspectos fundamentais na prática pedagógica voltada para bebês, e não meramente complementares. O ato de cuidar vai além de suprir necessidades físicas imediatas; envolve a criação de laços emocionais, a consideração dos ritmos pessoais e a elaboração de um dia a dia repleto de experiências sensoriais e afetivas. Para que isso ocorra, é essencial que o educador seja um profissional observador, reflexivo e ciente de sua função como facilitador do desenvolvimento integral das crianças (Faria; Silva, 2009).

Ademais, as normativas que orientam a Educação Infantil, enfatizam a inseparabilidade entre a educação e o cuidado na Educação Infantil, ressaltando que essas práticas devem estar embasadas em uma ética de respeito às diversas infâncias, além de oferecer ambientes esteticamente estruturados e culturalmente enriquecedores. Nesse contexto, a ética e a estética do cuidado não só asseguram os direitos dos bebês, mas também favorecem o desenvolvimento de indivíduos sensíveis, autônomos e interativos.

Assim, torna-se imprescindível que os Projetos pedagógicos para a Formação de Pedagogos apresentem parâmetros teóricos e práticos que permitam ao graduando o desenvolvimento da compreensão de que a ética e a estética do cuidado constituem dimensões fundamentais da prática pedagógica, e não aspectos acessórios ou meramente operacionais. Conforme assinala Kuhlmann Júnior (2010), cuidar de crianças pequenas envolve um sério compromisso ético, fundamentado na valorização da diversidade e na defesa dos direitos humanos desde os primeiros meses de vida.

Conceber o bebê como um ser ético e estético exige que o pedagogo transcenda o cuidado com as necessidades básicas, reconhecendo-o como um indivíduo na sua integralidade, capaz de interagir, se comunicar e criar significados no ambiente ao seu redor. Oliveira (2012) ressalta que o trabalho com bebês demanda sensibilidade para absorver suas diversas formas de manifestação, além de um respeito profundo por sua dignidade e individualidade.

A ética do cuidado, conforme aponta Faria (2005), envolve o desenvolvimento de laços de confiança, respeito e acolhimento, que são essenciais para formar a identidade e a segurança emocional das crianças pequenas. Essa ética deve ser cultivada no dia a dia educativo, através de práticas que vejam os bebês como indivíduos com direitos e protagonistas de suas próprias narrativas. Ao mesmo tempo, a estética do cuidado diz respeito à criação de espaços agradáveis, equilibrados e culturalmente relevantes, onde as ações, a comunicação e as interações expressam beleza, sutileza e propósito, promovendo assim o desenvolvimento sensível e criativo da criança (FARIA, 2005).

Assim, é fundamental que os programas de formação em Pedagogia ampliem a discussão sobre a Ética e a Estética na docência com bebês, fornecendo ao graduando conhecimentos e reflexões sobre cuidar e educar bebês que oportunizem o desenvolvimento de uma ação pedagógica intencional, crítica e atenta às necessidades emocionais, cognitivas e estéticas dos bebês, fundamentadas em bases sólidas e carregadas de compromisso ético, assegurando a atuação docente com bebês caracterizada pelo respeito à humanidade, singularidade e especificidades dos bebês.

Além disso, os pesquisados também responderam sobre quais os conhecimentos, relacionados ao tema Organização da prática pedagógica, são necessários para atuarem junto aos bebês. A Tabela 4 mostra os resultados obtidos nessa questão.

Tabela 4. Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre quais conhecimentos relacionados ao tema organização da prática pedagógica, são necessários para atuar junto aos bebês.

Organização da prática pedagógica	Sim n (%)	Não n (%)
Gestão	47 (61,8%)	29 (38,1%)
Documentos oficiais	28 (36,8%)	48 (63,1%)
Atividades pedagógicas para bebês	74 (97,3%)	2 (2,6%)
Organização do espaço na instituição para bebês	74 (97,3%)	2 (2,6%)
Organização do tempo na instituição para bebês	72 (94,7%)	4 (5,2%)
Inclusão em instituições educacionais para bebês	66 (86,8%)	10 (13,1%)

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que, 63,1% dos graduandas(os) assinalaram que não é importante ter conhecimento sobre os documentos oficiais, para a organização da prática pedagógica com os bebês. Isso mostra que ainda está frágil a formação que receberam até o momento.

O desconhecimento das normativas oficiais por parte de muitos pedagogos quanto a docência com bebês preconizado em documentos relevantes como RCNEI, DNCEI, BNCC implica em despreparação para o exercício profissional no que tange a organização da prática pedagógica.

Diversos estudos ressaltam que, na formação de professores, a abordagem voltada à educação infantil, em especial ao trabalho com bebês, permanece superficial. Consequentemente, muitas práticas em sala de aula não incorporam de maneira satisfatória os parâmetros legais nem demonstram a intencionalidade pedagógica requerida para essa faixa etária. Oliveira (2012), por exemplo, destaca que, na formação de professores, a abordagem voltada para a educação infantil, especialmente no que tange ao trabalho com bebês, ainda carece de aprofundamento. Essa limitação impacta diretamente a qualidade da prática docente nos primeiros anos de vida da criança.

Segundo a autora, a falta de estudos específicos e de reflexão crítica sobre a prática com bebês resulta em intervenções pedagógicas que, muitas vezes, não respeitam os parâmetros definidos pelos documentos legais orientadores da educação infantil. Ainda de acordo com Oliveira (2012), práticas pouco fundamentadas tendem a ignorar a necessidade de intencionalidade pedagógica no atendimento aos bebês, essencial para promover experiências educativas significativas e adequadas ao desenvolvimento infantil.

Nesse escopo, pode-se elencar outros estudos também apontam que há uma fragilidade na formação de professores que atuam na educação infantil (Silva; Lima, 2018), (Pereira; Santos, 2020), Investigadores dessa temática chamam a atenção para o fato de que, apesar da existência de diretrizes e normativas que orientam a educação infantil, tais documentos nem sempre são analisados no processo de formação, o que ocasiona uma lacuna no preparo dos profissionais para atuarem na docência com bebês, visto que a complexidade das necessidades e possibilidades desses indivíduos demandam conhecimentos específicos e aprofundados. Sem esse embasamento, as intervenções pedagógicas tendem a ser genéricas e pouco adequadas ao desenvolvimento inicial da criança, revelando uma desconexão entre o que está preconizado oficialmente e o que efetivamente ocorre no ambiente escolar.

Diante desse cenário, torna-se urgente o fortalecimento dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia, de modo a garantir a compreensão aprofundada dos embasamento teórico-prático sólido para a atuação intencional crítica, consistente e alinhada às normativas

legais voltadas para o atendimento das especificidades do trabalho com bebês. Somente assim os futuros pedagogos estarão aptos a planejar e executar atividades que respeitem o ritmo e as particularidades desse grupo.

Em síntese, o avanço na qualidade da educação infantil depende diretamente de uma formação docente sólida, pautada em referenciais legais e em princípios pedagógicos claros. Ao investir no aprofundamento da formação dos pedagogos, assegura-se que o atendimento às crianças pequenas ocorra com intencionalidade e rigor técnico, conforme preveem os documentos oficiais.

Observa-se que 38,1% dos graduandas(os) entendem que não é necessário conhecimento sobre gestão para atuar na educação infantil. Entretanto, a gestão democrática é um princípio indissociável da prática educativa, o que torna imprescindível a apropriação dos fundamentos e metodologias da gestão escolar no processo de formação inicial do pedagogo.

É fundamental que o futuro professor perceba a gestão não apenas como um conjunto de tarefas administrativas, mas como um processo político que organiza a prática pedagógica e também atua como um facilitador na elaboração colaborativa do projeto pedagógico, incluindo fluxos de avaliação contínua das ações educativas.

Além dos aspectos administrativos, a formação inicial deve oferecer ao pedagogo uma conexão entre teoria e prática na área do cuidado e da educação. Prieto e Gazoli (2020) indicam que metodologias colaborativas e reflexivas, fundamentadas no conceito de isomorfismo pedagógico, facilitam a aplicação dos conhecimentos teóricos nas práticas em sala de aula, minimizando a tradicional separação entre teoria e ação. Nesse contexto, a adoção de processos de "autoformação colaborativa" e de estágios supervisionados em gestão pedagógica habilita o educador em formação a planejar, coordenar e avaliar, de maneira conjunta, atividades que considerem o ritmo e as necessidades individuais dos bebês.

Os programas de formação dos cursos de Pedagogia devem incluir, de maneira igualmente prioritária, a ética e a estética do cuidado, reconhecendo-as como partes inseparáveis da gestão democrática. De acordo com Medeiros e Abreu (2024), currículos que seguem princípios de omnilateralidade e que promovem a participação ativa tanto de crianças quanto de educadores favorecem a formação de profissionais capacitados para criar ambientes de aprendizagem que sejam ricos em experiências sensoriais e culturalmente relevantes. A estética do cuidado, que se revela na organização do espaço, na seleção cuidadosa de materiais e na suavidade das interações, é um elemento crucial para o desenvolvimento holístico das crianças e para a construção de laços de confiança entre elas.

Autores renomados afirmam que a ética do cuidado é fundamental em todas as ações de gestão educacional. Faria (2005, p. 142) destaca que “a gestão na Educação Infantil não se realiza apenas através de ferramentas administrativas, mas também por meio de uma sensibilidade pedagógica e uma compreensão da infância como um sujeito histórico e social”. Oliveira (2012) adiciona que o planejamento consciente do cotidiano se revela como um ato ético-estético, que requer um profundo respeito pela dignidade e pela individualidade de cada criança. Kramer (1995, p. 44) complementa: “educar na infância é sempre uma ação coletiva, e a qualidade das interações humanas é essencial para assegurar os direitos das crianças no ambiente escolar”.

Da mesma forma, a formação inicial do pedagogo deve integrar conhecimentos sobre gestão democrática, ética do cuidado e estética educativa através de disciplinas teóricas, experiências reflexivas e estágios supervisionados. Apenas assim o profissional estará preparado para desenvolver projetos participativos, estabelecer ambientes acolhedores e garantir que a gestão se torne uma prática verdadeiramente transformadora, capaz de oferecer experiências educativas de alta qualidade na Educação Infantil.

Os resultados obtidos a partir das respostas dos graduandas(os) sobre quais conhecimentos, relacionados ao tema atividades no contexto educacional, são necessários para atuar junto aos bebês, estão na Tabela 5.

Tabela 5. Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre quais conhecimentos relacionados ao tema de organização de atividades no contexto educacional, são necessários para atuar junto aos bebês.

Atividades no contexto educacional	Sim	Não
	n (%)	n (%)
Brinquedos	74 (97,3%)	2 (2,6%)
Música	74(97,3%)	2 (2,6%)
Equipamentos de playground para bebês	29 (38,1%)	47 (61,8%)
Como dar banho	66 (86,8%)	10 (13,1%)
Como alimentar	66(86,8%)	10 (13,1%)
Como vestir	64 (84,2%)	12 (15,7%)
Literatura para/com bebês	66(86,8%)	10 (13,1%)
Expressão artística para/com bebês	58 (76,3%)	17 (22,3%)

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se observar que 61,8% dos graduandas(os) relataram que não é importante ter conhecimentos relacionados a equipamentos de playground para organização de atividades relacionadas ao tema curricular para a organização de atividades no contexto educacional, o que mostra uma fragilidade no processo formativo desses graduandas(os).

O RCNEI (1998) estabelece que, na educação infantil, as rotinas diárias devem ser orientadas por elementos formativos como o respeito à individualidade das crianças, o direito a

se expressar e brincar, o acesso aos aspectos culturais, oportunidades de socialização e cuidados que são fundamentais para o desenvolvimento. O brincar está entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, segundo a BNCC (2017), que oportuniza colocar em ação os outros direitos da criança em um processo de ensino e aprendizagem que privilegie a participação ativa de forma natural, espontânea e intencional.

A Tabela 6 apresenta os resultados obtidos a partir das respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores biológicos no desenvolvimento e aprendizagem do bebê.

Tabela 6. Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores biológicos no desenvolvimento e aprendizagem do bebê.

Fatores biológicos	Nível de impacto			
	Impactante	Muito impacto	Pouco impacto	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Baixo peso ao nascer	23 (30,3%)	12 (15,8%)	14 (18,4%)	27 (35,5%)
Prematuridade	22 (28,9%)	22 (28,9%)	8 (10,5%)	23 (30,3%)
Problemas genéticos	36 (47,4%)	27 (35,5%)	4 (5,3%)	9 (11,8%)
Problemas no parto	26(34,2%)	20 (26,3%)	13 (17,1%)	17 (22,4%)
Hospitalização no primeiro de vida	30(39,5%)	20 (26,3%)	8 (10,5%)	18 (23,7%)
Problemas cardiorrespiratórios	30(39,5%)	34 (44,7%)	3 (3,9%)	9 (11,8 %)
Problemas musculoesqueléticos	27(35,5%)	41(53,9%)	3 (3,9%)	5 (6,6%)
Problemas neuro motores	23 (30,3%)	45 (59,2%)	4 (5,3%)	4 (5,3%)
Problemas gastrointestinais	29 (38,2%)	29 (38,2%)	2 (2,6%)	15 (19,7%)
Problemas visuais	28 (36,8%)	39 (51,3%)	2 (2,6%)	6 (7,9%)
Problemas auditivos	29 (38,2%)	38 (50,0%)	3 (3,9%)	6 (7,9%)
Estado de saúde física materno	26 (34,2%)	8 (10,5%)	14 (18,4%)	28 (36,8%)
Estado de saúde mental materno	29 (38,2) %	34 (44,7%)	3 (3,9%)	9 (11,8%)

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que a maioria dos graduandas(os) afirmou que os fatores biológicos têm impacto na aprendizagem do bebê. O Estado de saúde física materno foi considerado como um fator que tem pouco (18,4%) ou nenhum (36,8%) impacto na aprendizagem do bebê. Consideraram também que o baixo peso ao nascer é um fator que tem pouco (18,4%) ou nenhum (35,5%) impacto.

Na Tabela 7 pode-se visualizar os scores médios, intervalos de confiança e ranking de impacto dos fatores biológicos que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê

em contexto escolar. Verifica-se que os fatores neurológico, visual, auditivo e músculo esquelético são percebidos como os mais impactantes na saúde do bebê, com médias próximas a 3,3-3,4. A variabilidade moderada indica que há um consenso razoável entre os respondentes sobre sua relevância. Os fatores considerados de impacto moderado, como os problemas cardíacos e a saúde mental materna, apresentam uma variabilidade moderada, o que indica consenso

Tabela 7. Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores biológicos que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar.

Fator	Média	IC 95 %	Ranking de impacto	Variabilidade
Problema neurológico	3,4	3,2 – 3,6	1º	Moderada
Problema visual	3,3	3,1 – 3,5	2º	Moderada
Problema auditivo	3,3	3,1 – 3,5	3º	Moderada
Problema musculoesquelético	3,3	3,1 – 3,4	4º	Consenso
Problema cardíaco	3,2	3,0 – 3,4	5º	Moderada
Estado saúde mental materna	3,2	3,0 – 3,4	6º	Moderada
Problemas genéticos	3,1	2,9 – 3,3	7º	Moderada
Problema gastrointestinal	3,1	2,9 – 3,3	8º	Moderada
Problema no parto	2,7	2,5 – 2,9	9º	Divergência
Prematuridade	2,7	2,5 – 2,9	10º	Consenso
Hospitalização	2,8	2,6 – 3,0	11º	Consenso
Estado saúde física materna	2,9	2,7 – 3,1	12º	Divergência
Baixo peso ao nascer	2,4	2,2 – 2,6	13º	Consenso

Fonte: Elaborado pela autora

Os fatores com menor impacto e maior dispersão de opiniões são problemas de parto e estado de saúde física materna. A maior dispersão indica que há opiniões variadas entre os respondentes, com alguns graduandas(os) considerando fatores mais relevantes que outros, o que pode ser reflexo de diferentes experiências ou conhecimentos sobre o potencial de influência. O estado de saúde materna é visto como fator de impacto moderado, mas com opiniões dispersas, o que pode refletir diferentes percepções sobre a influência da saúde física materna no desenvolvimento do bebê.

Os riscos ao desenvolvimento infantil incluem situações que podem dificultar o crescimento físico, mental, social ou emocional do bebê, podendo ocorrer antes ou após o nascimento. Esses perigos são divididos em três categorias principais: risco estabelecido, risco

biológico e risco ambiental. O risco estabelecido diz respeito a condições que foram clinicamente diagnosticadas, como a paralisia cerebral ou a síndrome de Down, que podem resultar em atrasos no desenvolvimento.

Já o risco biológico refere-se a problemas que afetam recém-nascidos, decorrentes de fatores como a exposição a medicamentos durante a gestação, infecções ou complicações na gravidez e no parto, prematuridade, baixo peso, problemas genéticos, alterações sensoriais como surdez ou dificuldades visuais originadas pela prematuridade podem não ser facilmente identificados e mas impactam diretamente o desenvolvimento e aprendizagem do bebê.

O risco ambiental relaciona-se a fatores externos após o nascimento, como condições de pobreza, desnutrição ou famílias monoparentais, e podem contribuir para atrasos no desenvolvimento. Esses riscos podem resultar em dificuldades de aprendizagem, que são indicadas por atrasos no desenvolvimento, caracterizando a incapacidade repetida de uma criança em alcançar marcos de desenvolvimento físico e/ou cognitivo esperados em tempo adequado. Uma dificuldade de aprendizagem é qualquer condição que comprometa a capacidade de uma criança em aprender (Thomas, 2024).

Ainda que vários fatores de risco estejam fora do alcance da intervenção de educadores, a vigilância e o acompanhamento realizados no contexto escolar são fundamentais para identificar possíveis indícios, mobilizar a família para o acionamento de abordagens multidisciplinares de intervenção precoce, com o objetivo de reduzir os efeitos desses riscos nos bebês impactados.

Em resumo, a formação de educadores para atuar nas etapas iniciais da educação infantil deve incluir uma análise detalhada dos fatores biológicos de risco, não apenas como um aspecto teórico, mas também como um instrumento para fundamentar a elaboração de planos educacionais e ambientes de aprendizagem que incentivem a equidade, a participação ativa e o desenvolvimento integral de bebês em situações de vulnerabilidade biológica.

Entende-se que o arcabouço teórico e metodológico para o exercício pedagógico requer a apropriação de conhecimentos que considerem o ser humano como partícipe ativo do processo, exercendo e recebendo influências de contextos de vida complexos e dinâmicos, numa abordagem sócio-histórica.

Tal perspectiva propicia esquadrihar o caráter interdependente de distintos fatores biológicos e sociais que estruturam a realidade às fases iniciais da primeiríssima infância, e pode aprimorar a atuação do pedagogo com instruções para a identificação da ocorrência de fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê, concorrendo assim para

o fortalecendo o ambiente escolar como um espaço privilegiado para promoção contextos propícios à evolução do bebê.

Conforme já exposto, a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner destaca a importância do ambiente e das interações entre fatores biológicos e contextuais no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, os fatores biológicos fazem parte do microsistema, que é o nível mais próximo e mais influente na formação do desenvolvimento do bebê. Os fatores biológicos, como o sistema nervoso em desenvolvimento, a saúde física, os reflexos e as capacidades sensoriais, influenciam diretamente como ele interage com o seu ambiente imediato, como a família e o ambiente escolar, já que um bebê com o sistema nervoso mais desenvolvido pode ser mais receptivo a estímulos sensoriais, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.

Nessa perspectiva, Bronfenbrenner (1996) estabelece que “o desenvolvimento é influenciado por processos biológicos que ocorrem dentro do indivíduo, mas esses processos só se manifestam na interação com o ambiente.” Essa afirmação esclarece que, os fatores biológicos se desenvolvem através das interações ambientais. Além disso, o desenvolvimento biológico também pode ser influenciado por fatores como a interação entre a família e os profissionais de saúde ou educação, que podem promover ou dificultar o desenvolvimento saudável do bebê. Portanto, a Teoria Bioecológica reforça a ideia de que o desenvolvimento do bebê é resultado de uma complexa rede de interações entre seus fatores biológicos e os ambientes em que está inserido, destacando a importância de uma abordagem integrada na educação e cuidado de bebês.

As respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores relacionados ao ambiente familiar no desenvolvimento e na aprendizagem do bebê podem ser observadas na Tabela 8.

Tabela 8. Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores relacionados ao contexto do ambiente familiar no desenvolvimento e a aprendizagem do bebê.

Fatores relacionados ao ambiente familiar	Nível de impacto			
	Impactante	Muito impacto	Pouco impacto	Nenhum impacto
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Escolaridade do pai	26 (34,2%)	8 (10,5%)	14 (18,4%)	27 (35,5%)
Escolaridade da mãe	26 (34,2%)	8 (10,5%)	13 (17,1%)	29 (38,2%)
Idade da mãe	19 (25,0%)	5 (6,6%)	18 (23,7%)	33 (43,4%)
Idade do pai	19 (25,0%)	5 (6,6%)	17 (22,4%)	34 (44,7%)
Acompanhamento médico no pré-natal	31 (40,8%)	23 (30,3%)	11 (14,5%)	11 (14,5%)
Insegurança alimentar	33 (43,4%)	29 (38,2%)	5 (6,6%)	9 (11,8%)
Renda familiar dos responsáveis	31 (40,8%)	22 (28,9%)	5 (6,6%)	18 (23,7%)
Mãe que trabalha	23 (30,3%)	12 (15,8%)	7 (9,2%)	34 (44,7%)
Condições das moradias	25 (32,9%)	46 (60,5%)	3 (3,9%)	2 (2,6%)
Suporte familiar para a criança	25 (32,9%)	42 (55,3%)	4 (5,3%)	5 (6,6%)
Tempo de lazer da família	35 (46,1%)	26 (34,2%)	9 (11,8%)	6 (7,9%)
Quantidade de tempo de interação com o cuidador principal	34 (44,7%)	30 (39,5%)	5 (6,6%)	6 (7,9%)
Qualidade das atividades de realizadas em casa	31 (40,8%)	27 (35,5%)	7 (9,2%)	12 (15,8%)
Tipo de aleitamento	24 (31,6%)	15 (19,7%)	15 (19,7%)	22 (28,9%)
Doença mental em morador da casa	30 (39,5%)	21 (27,6%)	5 (6,6%)	20 (26,3%)
Hospitalizações	25 (32,9%)	40 (52,6%)	3 (3,9%)	8 (10,5%)
Uso de álcool e drogas em morador da casa	17 (22,4%)	53 (69,7%)	5 (6,6%)	1 (1,3%)
Negligência dos cuidadores	15 (19,7%)	59 (77,6%)	0 (0,0%)	2 (2,6%)
Estresse familiar	29 (38,2%)	40 (52,6%)	2 (2,6%)	5 (6,6%)
Obesidade	27 (35,3%)	23 (30,3%)	7 (9,2%)	19 (25,0%)
Tempo para atividade física e sono	35 (46,0%)	21 (27,6%)	9 (11,8%)	11 (14,5%)
Educação familiar (homeschooling)	32 (42,1%)	24 (31,7%)	8 (10,5%)	12 (15,8%)

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que no entendimento da maioria dos graduandas(os) pesquisados, os fatores muito impactantes e impactantes são: Negligência dos cuidadores- (97,3%); Estresse familiar- (90,8%); Quantidade de tempo de interação com o cuidador principal- (84,2%); Insegurança alimentar- (81,6%); Tempo de lazer da família- (80,3%); Educação familiar (homeschooling)- (73,8%); Tempo para atividade física e sono- (73,6); Renda familiar dos responsáveis (69,7%) e Obesidade -(65,6%). Já as variáveis relacionadas ao contexto familiar que causam pouco impacto e nenhum impacto, são, na percepção dos graduandas(os) pesquisados: Mãe que trabalha (53,9%); Escolaridade do pai- (53,9%); Tipo de aleitamento- (48,6%); Doença mental em morador da casa- (32,9%); Tempo para atividade física e sono (26,3%); Qualidade das atividades realizadas em casa- (25,0%); Hospitalizações- (14,4%); Uso de álcool e drogas em

morador da casa- (7,9%); Condições das moradias- (6,5%); Negligência dos cuidadores- ((2,6%). De maneira geral, os abusos sofridos na infância podem ser categorizados em quatro grupos principais: abuso físico, abuso sexual, abuso emocional (abrangendo a exposição à violência familiar) e negligência. Em determinados casos, os efeitos dos abusos se manifestam rapidamente. Nos bebês acometidos pela Síndrome do Bebê Sacudido (SBS), as taxas de mortalidade variam de 7% a 30%, enquanto entre 30% e 50% dos casos apresentam sérios déficits cognitivos ou neurológicos, incluindo problemas comportamentais, atrasos no desenvolvimento, e déficits visuais e motores. (NCPI, 2023).

Na Tabela 9 nota-se os Escores médios, intervalos de confiança e ranking de impacto dos fatores familiares que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar.

Tabela 9. Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores familiares que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar.

Variável	Média	IC 95%	Ranking de impacto	Variabilidade
Suporte familiar	3.50	3.35 - 3.65	1	Consenso
Negligência do cuidador	3.70	3.55 - 3.85	2	Consenso
Doença mental materno	3.50	3.35 - 3.65	3	Consenso
Contexto familiar	3.35	3.20 - 3.50	4	Consenso
Estresse familiar	3.45	3.30 - 3.60	5	Consenso
Qualidade tarefas	3.15	3.00 - 3.30	6	Consenso
Insegurança alimentar	3.09	2.95 - 3.23	7	Consenso
Tempo de lazer mae	3.00	2.85 - 3.15	8	Consenso
Acompanhamento médico	2.89	2.75 - 3.03	9	Consenso
Obesidade	2.87	2.73 - 3.01	10	Consenso
Tempo Atividade Física dos responsáveis continua	2.87	2.73 - 3.01	11	Consenso
Homeschooling	2.96	2.82 - 3.10	12	Consenso
Quantidade do tempo do cuidador	2.45	2.30 - 2.60	13	Consenso
Uso álcool dos responsáveis	2.85	2.70 - 3.00	14	Consenso
Renda familiar responsável	2.92	2.77 - 3.07	15	Consenso
Tipo aleitamento materno	2.50	2.35 - 2.65	16	Consenso
Mãe trabalha	2.50	2.35 - 2.65	17	Consenso
Escolaridade pai	2.37	2.22 - 2.52	18	Consenso
Escolaridade mãe	2.38	2.23 - 2.53	19	Consenso
Número residentes na casa	2.45	2.30 - 2.60	20	Consenso
Idade pai	2.15	2.00 - 2.30	21	Consenso
Idade mãe	2.15	2.00 - 2.30	22	Consenso

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que os que apresentam médias mais elevadas e, portanto, considerados de maior impacto são: negligência do cuidador, suporte familiar, doença mental materna e estresse familiar. A alta média da negligência do cuidador é particularmente notável.

Por outro lado, idade pai e idade mãe são os fatores com as médias mais baixas, sugerindo que têm o menor impacto. Os fatores relacionados ao ambiente familiar e social, como suporte familiar, negligência do cuidador, doença mental materna, contexto familiar e estresse familiar, consistentemente apresentam médias mais elevadas. Isso sugere que as dinâmicas familiares e o apoio social desempenham um papel significativo para os participantes da investigação.

Para entender de forma abrangente o desenvolvimento do bebê, é fundamental analisar o contexto em que ele se encontra. Nesse aspecto, a família é destacada tanto como um elemento determinante quanto como um fator de risco para o desenvolvimento do bebê. Isto porque os principais responsáveis pelo cuidado das crianças são os seus parentes, que incluem pais, irmãos, avós, tios e primos, podendo também incluir vizinhos ou amigos da família. Essas pessoas desempenham um papel significativo na vida da criança quando estão frequentemente envolvidos em sua assistência e educação. Neste contexto, a expressão “vínculos familiares” refere-se às conexões emocionais que as crianças criam com seus cuidadores no ambiente familiar, proporcionando uma base sólida para seu desenvolvimento integral (Alvarenga *et al.*, 2020).

A palavra “parentalidade” é utilizada para se referir às ações que os pais realizam para criar um ambiente acolhedor e inspirador para a criança, permitindo que ela desenvolva sua autonomia. É importante também esclarecer que a definição de família adotada aqui considera as diversas formas de arranjos familiares presentes na sociedade atual: famílias com dois pais, monoparentais, famílias de pais separados, famílias reconstituídas, casais homoafetivos e famílias com filhos adotivos, entre outras. Entende-se “família” como uma estrutura social, que pode ou não ter laços de sangue, e cujos membros estão conectados por laços afetivos e por ações de proteção e cuidado (Alvarenga *et al.*, 2020).

Conforme Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento biológico do ser humano pode ser influenciado por fatores do mesossistema, como a interação entre a família e os profissionais de saúde ou educação, que podem promover ou dificultar o desenvolvimento saudável do bebê. Portanto, a Teoria Bioecológica reforça a ideia de que o desenvolvimento do bebê é resultado de uma complexa interação entre seus fatores biológicos e os ambientes em que está inserido, destacando a importância de uma abordagem integrada na educação e cuidado de bebês.

Há na literatura diversos estudos científicos apontam variáveis familiares que influenciam de forma relevante no desenvolvimento dos bebês. Entre estes estudos, pode-se citar Alvarenga *et al* (2020), que investigaram sobre o impacto do conhecimento das mães no desenvolvimento das crianças. O estudo contou com a participação de 28 mães de bebês com 11 meses, escolhidas em duas Unidades Básicas de Saúde na cidade de Salvador, Brasil. Para avaliar o conhecimento materno sobre o desenvolvimento infantil, utilizou-se o Inventário do Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (KIDI), enquanto a evolução dos bebês foi aferida pela Escala de Desenvolvimento do Comportamento da Criança (EDCC). Os autores concluem que o conhecimento das mães atua como um mediador significativo na relação entre a escolaridade materna e os indicativos de desenvolvimento das crianças. O estudo discute como a educação formal dos pais pode fornecer suporte a compreensão de informações sobre o desenvolvimento infantil, ressaltando a escolaridade dos pais como um canal essencial para o desenvolvimento cognitivo, ampliando a habilidade de raciocinar e solucionar problemas (Alvarenga *et al.*, 2020).

A funcionalidade física está ligada à saúde da criança, incluindo suas necessidades básicas e a promoção do seu bem-estar. A atenção dos pais deve ser voltada para evitar danos e oferecer possibilidades de um desenvolvimento saudável nesse contexto. Da mesma forma, no que se refere a atividades que favorecem um bom desempenho intelectual, espera-se que os pais tomem as medidas necessárias para aprimorar a aprendizagem acadêmica e desenvolver habilidades em educação, trabalho e resolução de problemas em seus filhos (Barroso; Machado, 2010).

Relativamente ao comportamento social, destaca-se a importância do esforço parental para facilitar o desenvolvimento social. Nesse sentido, deve-se buscar a aquisição de habilidades adequadas em interações sociais, além da compreensão e adoção das normas culturais e legais que regem o comportamento em relação a indivíduos e bens. Outro elemento abrange questões relacionadas à saúde mental, que incluem os pensamentos, sentimentos e comportamentos que a criança demonstra em relação a si mesma e aos outros. Essa dimensão envolve aspectos clínicos, como depressão ou distúrbios comportamentais, e evidencia a importância das práticas educativas dos pais na resiliência da criança. Também incorpora o modelo os pré-requisitos fundamentais para o exercício da atividade parental, que englobam conhecimento e compreensão, motivação, recursos e oportunidades (Barroso; Machado, 2010).

As dimensões conhecimento e compreensão se relacionam com a capacidade dos pais de identificar as "necessidades" dos filhos ao longo de suas vidas, que vai desde a percepção de um problema até o aconselhamento ou incentivo positivo. Para isso, é primordial que os pais

compreendam o significado de comportamentos ou condições antes de darem uma resposta apropriada. Essas responsabilidades demandam saberes e habilidades parentais formados por processos de socialização abrangendo conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, interação com o filho, imposição de regras e limites e a identificação de situações de risco, destacando a capacidade de entender as consequências de aceitar ou recusar determinados comportamentos demandados pela criança. O conhecimento e a compreensão estão, de certa maneira, inter-relacionados com a motivação, pois o conhecimento só é efetivo se traduzido em ação (Barroso; Machado, 2010).

O tipo de motivação abordado refere-se ao desejo e à dedicação dos pais em direcionar esforços para manter e aprimorar as condições de socialização da criança desde o ambiente familiar. Esse impulso parental pode ser influenciado por aspectos positivos ou negativos relacionados a papéis sociais e identidade de cada progenitor, exigências profissionais e aceitação da responsabilidade e autoridade em relação à criança. Outros fatores relevantes incluem a sobrevivência econômica e o equilíbrio financeiro, além de elementos culturais e de assimilação de diferentes culturas (Barroso; Machado, 2010). O tipo de motivação em questão diz respeito ao impulso e à dedicação dos pais em investir esforços na manutenção e no aprimoramento das condições de socialização da criança, com ponto de partida no ambiente familiar.

Esse direcionamento parental pode ser influenciado por uma complexa interação de aspectos, tanto positivos quanto negativos, ligados aos papéis sociais e à identidade de cada progenitor. Soma-se a isso a pressão de exigências profissionais e a forma como aceitam a responsabilidade e a autoridade em relação aos filhos. Fatores externos, como a **sobrevivência** econômica e o equilíbrio financeiro, também desempenham um papel crucial. Além disso, elementos culturais e o processo de assimilação de diferentes culturas são determinantes, moldando as expectativas e as práticas parentais (Barroso; Machado, 2010), o que destaca a natureza multifacetada e contextualmente influenciada da motivação dos pais no desenvolvimento infantil.

Essa rede de influências ressalta que a parentalidade é um constructo dinâmico, constantemente redefinido pelas interações entre o indivíduo e seu ambiente social e econômico. A adaptação às demandas do mundo contemporâneo, somada às tradições culturais, gera um cenário complexo que impacta diretamente a qualidade do cuidado e do desenvolvimento proporcionado às crianças. Consequentemente, compreender esses múltiplos

fatores é essencial para apoiar as famílias e promover ambientes de desenvolvimento infantil saudáveis e responsivos.

Na Tabela 10 podem ser observadas as respostas dos graduandas(os) sobre qual o impacto dos fatores relacionados ao contexto escolar na aprendizagem do bebê.

Tabela 10. Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores relacionados ao contexto escolar na aprendizagem do bebê.

Fatores relacionados ao contexto escolar	Nível de impacto			
	Impactante	Muito impacto	Pouco impacto	Nenhum impacto
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais	32 (42,1%)	40 (52,6%)	3 (3,9%)	1 (1,3%)
Número de profissionais no berçário	34 (44,7%)	33 (43,4%)	5 (6,6%)	4 (5,3%)
Número de bebês no berçário	29 (38,2%)	32 (42,1%)	4 (5,3%)	11 (14,5%)
Contação de histórias pelo professor	34 (44,7%)	28 (36,8%)	7 (9,2%)	7 (9,2%)
Brincadeiras livres	35 (46,1%)	31 (40,8%)	5 (6,6%)	4 (5,3%)
Brincadeiras dirigidas pelos adultos	32 (42,1%)	31 (40,8%)	5 (6,6%)	8 (10,5%)
Atividades que envolvam exploração de espaços, objetos e suas relações	27 (35,5%)	40 (52,6%)	2 (2,6%)	6 (7,9%)
Espaços e organização do berçário	28 (36,8%)	37 (48,7%)	2 (2,6%)	9 (11,8%)
Móveis e utensílios	36 (47,4%)	27 (35,5%)	3 (3,9%)	20 (26,3%)
Atividades de interação entre bebês	33 (43,4%)	35 (46,1%)	1 (1,3%)	7 (9,2%)
Atividades para desenvolvimento de autonomia	27 (35,5%)	41 (53,9%)	1 (1,3%)	7 (9,2%)
Materiais e brinquedos	37 (48,7%)	28 (36,8%)	3 (3,9%)	8 (10,5%)
Projeto político pedagógico para berçário	26 (34,2%)	38 (50,0%)	5 (6,6%)	7 (9,2%)
Conhecimento das peculiaridades e singularidade individual	26 (34,2%)	40 (52,6%)	4 (5,3%)	6 (7,9%)
Conhecimentos sobre a comunidade	35 (46,1%)	20 (26,3%)	7 (9,2%)	14 (18,4%)
Atividades que envolvam experiências com o próprio corpo	30 (39,5%)	38 (50,0%)	2 (2,6%)	6 (7,9%)
Atividades com instrumentos de escrita	30 (39,5%)	16 (21,1%)	12 (15,8%)	18 (23,7%)
Interação profissionais do berçário com as famílias	32 (42,1%)	35 (46,1%)	3 (3,9%)	5 (6,6%)

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que a variável que alcançou o maior percentual indicativo de muito impacto no contexto escolar, na percepção dos graduandas(os), com 94,7% foi a formação continuada dos profissionais. A proposta político-pedagógica (PPP) para o berçário também é valorizada em 84,2%. Os dados relativos à atividade física e corporal do bebê, com destaque para a exploração de espaços e objetos (88,1%) e experiências sensoriais (89,5%). A

percepção da interação família-escola (88,2%) apresenta uma curiosa discrepância: embora os graduandas(os) reconheçam sua relevância, essa interação pode não ser suficientemente priorizada na prática pedagógica, apontando para uma necessidade de aprimoramento nesta área na formação docente.

As variáveis que podem ser classificadas como de médio impacto, encontram-se a quantidade de profissionais no berçário (88,1). O valor atribuído ao brincar, tanto livre (86,9% de impacto positivo) quanto dirigido (82,9% de impacto positivo), é amplamente reconhecido, demonstrando a centralidade dessa prática no desenvolvimento infantil. A contação de histórias é valorizada por 81,5% dos participantes, mas a resposta de 18,4% que não a considera impactante revela variações nas percepções acerca de sua eficácia e métodos. Por fim, os espaços e a organização do berçário são considerados relevantes por 85,5% dos graduandas(os), mas 11,8% não percebem seu impacto.

Esses dados de "médio impacto" são particularmente reveladores, pois, embora a maioria dos futuros pedagogos reconheça a importância desses fatores, as porcentagens de "nenhum impacto" indicam lacunas persistentes na compreensão plena da interconexão entre o ambiente, a equipe e as práticas pedagógicas intencionais. A subestimação da contação de histórias e da organização do espaço, por exemplo, sugere que, para alguns graduandas(os), a dimensão lúdica e estrutural não são compreendidas com a mesma criticidade que a quantidade de profissionais. Essa percepção heterogênea ressalta a necessidade de aprofundar na formação docente a discussão sobre como todos esses elementos, em conjunto, criam um contexto de desenvolvimento rico e estimulante, indo além da mera provisão de recursos para focar na qualidade das interações e da intencionalidade pedagógica na Educação Infantil para bebês.

A análise dos fatores considerados em termos de menores impactos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê no contexto escolar, evidência uma preocupação com a percepção dos itens ergonômicos e de segurança associados aos móveis e utensílios, em que um expressivo percentual (82,9%) reconhece sua relevância, mas 26,3% dos graduandas(os) subestimam sua importância. A discussão sobre a quantidade de bebês nos berçários revela que, ainda que 80,3% dos respondentes reconheçam sua influência, 19,8% acreditam que este fator não possui consequências significativas, comprometendo a qualidade da interação entre adultos e crianças. A percepção positiva acerca do conhecimento da comunidade é predominante (74,4%), mas uma parcela (18,4%) indica subestimar a importância dessa interação.

Esses dados, apesar de indicarem uma maioria consciente sobre a importância de aspectos como segurança e organização do espaço, revelam uma lacuna preocupante na formação de alguns graduandas(os). A subestimação da influência de fatores ergonômicos e,

especialmente, do número de bebês por educador em berçários, pode comprometer diretamente a qualidade do cuidado e das interações pedagógicas, que são cruciais para o desenvolvimento na primeira infância. Essa percepção divergente sublinha a necessidade de que os cursos de Pedagogia aprofundem o debate sobre a relação intrínseca entre o ambiente físico, a proporção adulto-criança e a eficácia das práticas educativas, reforçando a compreensão de que cada detalhe estrutural e organizacional impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês. Tal cenário sugere a necessidade de uma abordagem mais holística e prática na formação de pedagogos, onde a compreensão teórica seja solidamente interligada à aplicação de conhecimentos sobre a organização do ambiente e a gestão de grupos na primeira infância, garantindo que futuros profissionais estejam plenamente capacitados para criar espaços de desenvolvimento seguros e estimulantes.

As questões relativas ao contexto escolar foram também analisadas em termos da análise do ranking de impacto considerando a variabilidade das respostas encontradas nos questionários. As respostas coletadas foram sistematizadas na Tabela 11- Escores médios, intervalos de

Os escores médios, intervalos de confiança e ranking de impacto dos fatores escolares que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar podem ser vistos na Tabela 11.

Tabela 11. Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores escolares que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar.

Fator	Média	IC 95 %	Ranking de impacto	Variabilidade
Formação Continuada do Profissional	3,50	3,20 - 3,70	1º	Consenso
Número de Profissionais no Berçário	3,35	3,15 - 3,50	2º	Moderada
Projeto político pedagógico	3,35	3,10 - 3,60	2º	Moderada
Número de bebês no berçário	3,30	3,05 - 3,55	3º	Moderada
Atividades de integração	3,30	3,05 - 3,55	4º	Moderada
Atividades de autonomia	3,30	3,00 - 3,60	4	Divergência
Espaço e organização do berçário	3,25	3,05 - 3,45	5º	Consenso
Tipos e materiais dos brinquedos	3,25	2,95 - 3,55	6º	Divergência
Móveis adequados ao berçário	3,20	3,15 - 3,45	7º	Moderada
Conhecimento das peculiaridades dos bebês	3,20	3,05 - 3,45	7º	Moderada
Atividade de contar história	3,15	2,90 - 3,40	8º	Moderada
Conhecimento das características dos bebês	3,10	2,85 - 3,35	9º	Moderada
Atividade de brincadeira dirigida	3,10	2,85 - 3,35	10º	Moderada
Atividades de brincadeira livre	3,05	2,72 - 3,45	11º	Divergência
Atividades corporais	3,30	3,10 - 3,50	12º	Consenso
Atividades de escrita	2,65	2,35 - 2,95	13º	Moderada
Integração profissionais e família	3,30	3,10 - 3,50	14º	Divergência

Fonte: Elaborado pela autora

No âmbito de análise qualitativa relativa aos fatores escolares, nota-se que os graduandas(os) atribuem maior impacto à aspectos associados à qualificação técnica e institucional dos contextos educativos, elegendo as variáveis Formação Continuada do Profissional, o Número de Profissionais no Berçário e o Projeto Político Pedagógico. As respostas das variáveis quantidade de profissionais e a consistência do projeto pedagógico denotam preocupação com a atenção individualizada e a coerência nas práticas pedagógicas. Já a ‘Formação Continuada’ destaca-se como a variável de maior consenso, evidenciada por uma média alta e baixa variabilidade, o que pode indicar que os graduandas(os) identificam fragilidades no processo inicial de formação no que se relaciona à conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar.

As variáveis O conhecimento das particularidades e características dos bebês ocuparam o 7º e o 9º lugares no ranking de impacto na percepção dos graduandas(os) de Pedagogia sinaliza pouco aprofundamento teórico-prático sobre o desenvolvimento do bebê, e pode representar desconsideração do potencial desenvolvimentista da docência qualificada no dia a dia do berçário. Entretanto, conhecer as particularidades e características dos bebês - desde seus marcos de desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional até suas necessidades específicas em cada fase – deve ser o fundamento de qualquer prática pedagógica qualificada em berçários.

Nesse contexto, a avaliação do desenvolvimento do bebê é um componente essencial do processo pedagógico no ambiente escolar, pois possibilita monitorar o desenvolvimento e identificar de forma precoce qualquer atraso ou dificuldade nas esferas motora, linguística, social e cognitiva. As ferramentas de avaliação, são fundamentais para comparar o desempenho das crianças com padrões normativos, já que oferecem uma visão abrangente do progresso no desenvolvimento infantil, que pode ser mensurado por meio de quocientes de desenvolvimento. Tais avaliações orientam tanto os profissionais da educação quanto os responsáveis na elaboração de intervenções adequadas, contribuindo para o estímulo de um pleno desenvolvimento e a prevenção de possíveis problemas futuros. As estratégias avaliativas constituem ferramentas imprescindíveis para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a promoção de um ensino efetivo e inclusivo.

Nesse contexto, entende-se a atuação de educadores nas etapas iniciais da educação infantil tem como premissa uma formação docente inicial que inclua nos currículos conteúdos referentes aos fatores biológicos do desenvolvimento humano, incluindo análises detalhadas dos fatores biológicos de risco, como um instrumento para fundamentar a elaboração de planos

educacionais e ambientes de aprendizagem que incentivem a equidade, a participação ativa e o desenvolvimento integral de bebês (Thomas, 2024).

Ainda que vários fatores de risco estejam fora do alcance da intervenção de educadores, a vigilância e o acompanhamento realizados no contexto escolar são fundamentais para identificar possíveis indícios, mobilizar a família para o acionamento de abordagens multidisciplinares de intervenção precoce, com o objetivo de reduzir os efeitos desses riscos nos bebês impactados (Thomas, 2024).

O fato desses aspectos ocuparem posições tão baixas no ranking de percepção de impacto (7º e 9º lugares) sugere uma possível dissociação entre a importância intrínseca desse conhecimento e a forma como ele é percebido e valorizado pelos futuros profissionais. Essa colocação no ranking pode indicar algumas questões críticas na formação. Pode-se sugerir que, embora os graduandas(os) estudem o desenvolvimento infantil na disciplina Psicologia da Educação, a conexão entre esse conhecimento teórico e seu impacto direto e mensurável na prática pedagógica e na aprendizagem do bebê não está sendo totalmente solidificada. Ou seja, eles podem ter a informação, mas talvez não percebam a profundidade da sua aplicação e a centralidade que ela possui para planejar intervenções, criar ambientes adequados e responder às necessidades individuais de cada criança.

Esse posicionamento no ranking pode indicar também uma inclinação na formação que prioriza o pragmatismo das metodologias e dos aspectos gerenciais do cotidiano escolar. Identifica-se na percepção dos graduandas(os) uma aparente preponderância e da organização estrutural com foco na operacionalização das práticas, gestão de rotinas e implementação de projeto político pedagógico, em detrimento da necessidade de conhecimento e compreensão das peculiaridades do bebê, o que deve ser a pedra angular que sustentará todo contexto educacional. Ou seja, tendo em conta o sujeito destinatário da ação pedagógica, os recursos, os métodos e as práticas pertinentes para o estímulo do desenvolvimento e da aprendizagem do bebê, seriam arregimentados.

Pontua-se que a formação inicial de pedagogos necessita oferecer um alto nível de aprofundamento em temas que orientam a prática pedagógica com bebês. Frequentemente, a especificidade do desenvolvimento na primeira infância, que exige conhecimentos sobre neurociência, apego, interações e especificidades metodológicas para essa faixa etária, é abordada de forma superficial. Essa lacuna na formação compromete a capacidade dos futuros profissionais de atuarem de maneira qualificada nos berçários, deixando-os despreparados para compreender e atender às complexas demandas do desenvolvimento dos bebês, que são singulares e exigem uma pedagogia distinta daquela aplicada a crianças mais velhas.

Essa invisibilidade reflete-se e é agravada pela pouca ênfase dada aos bebês tanto nos documentos oficiais que regem a educação quanto nos próprios projetos político-pedagógicos (PPPs) das creches. Tal escassez de diretrizes e detalhamentos específicos para o trabalho escolar com bebês no currículo formativo e nos instrumentos de gestão pedagógica das instituições, dificulta a implementação de práticas cientificamente embasadas. Assim, perpetua-se um modelo de cuidado que prioriza aspectos assistenciais em detrimento da dimensão educacional e desenvolvimental que os bebês necessitam e têm direito, reforçando um ciclo de desvalorização e inadequação na atenção à essa fundamental etapa da vida.

Observa-se ainda que, no ranking dos fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento de acordo com a percepção dos graduandas(os), as variáveis atividade de brincadeira dirigida, brincadeira livre, atividades corporais e adequação dos brinquedos ocupam posições posteriores às das variáveis espaço e organização do berçário, tipo de materiais dos brinquedos, móveis adequados ao berçário. Essa ocorrência assinala que as atividades lúdicas e as atividades corporais não são percebidas pelos graduandas(os) como eixos centrais do desenvolvimento dos bebês, mediadas pelas interações, visto terem atribuído maior potencial de impacto no desenvolvimento, a organização do espaço e o mobiliário do berçário. Contudo, em atividades de brincar livre e dirigido, o bebê constrói significado, explora o ambiente e desenvolve habilidades cognitivas e sociais. As atividades corporais são fundamentais à descoberta do próprio corpo e do espaço, elementos vitais para a aprendizagem. A seleção criteriosa de brinquedos adequados é uma extensão direta dessa compreensão, pois eles materializam o convite à exploração.

A qualidade do contexto escolar impacta profundamente seu desenvolvimento do bebê. Ambientes que oferecem poucas oportunidades de interação entre cuidadores e crianças, e que limitam a liberdade de movimento ou a disponibilidade de objetos para brincadeiras espontâneas, tendem a ser bastante prejudiciais. Bronfenbrenner (1996). Nessa perspectiva, a instituição escolar é reconhecida pela complexidade e diversidade dos elementos contextuais que influenciam diretamente o desenvolvimento e as aprendizagens que se replicam em outros contextos como no ambiente familiar. O autor ressalta a importância do trabalho realizado pelos educadores que, como figuras centrais dentro desse ambiente, desempenham um papel fundamental na mediação e na ampliação das experiências iniciais de bebês, influenciando significativamente sua trajetória de vida, em consonância com suas capacidades de desenvolvimento e fomentando um grau de autonomia para a introdução de inovações.

O conjunto de respostas à variável integração entre profissionais e família indica incompreensão dos graduandas(os) no que se refere à importância da interação entre a família e a

instituição escolar. A variabilidade das opiniões pode indicar também ausência de clareza formativa sobre o tema, além de possível desconhecimento quanto à forma de aproximação e envolvimento das famílias num esforço conjunto, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do bebê.

Recorrendo à Bronfenbrenner (1996) pode-se entender com mais profundidade como a relação entre família e instituição escolar atua como uma experiência desenvolvimentista para o bebê. A capacidade de uma díade de funcionar efetivamente como um contexto de desenvolvimento depende substancialmente da existência e da natureza de outros relacionamentos diádicos com terceiros. O potencial desenvolvimentista da díade original (mãe) é enriquecido na medida em que essas díades externas envolvem sentimentos mutuamente positivos e as terceiras pessoas apoiam as atividades de desenvolvimento que ocorrem na díade original. Inversamente, esse potencial é prejudicado quando as díades externas envolvem antagonismo mútuo ou quando as terceiras pessoas desencorajam ou interferem nas atividades de desenvolvimento realizadas pela díade original. Pelo exposto, advoga-se pela clareza das funções dos papéis sociais da família e da escola, visto que de acordo com a Teoria Bioecológica, a tendência de um papel evocar comportamentos alinhados às suas expectativas aumenta quando esse papel está bem estabelecido na estrutura institucional da sociedade e quando há um amplo consenso cultural e sobre essas expectativas, tanto para a pessoa que o ocupa quanto para os outros em relação a ela. (Bronfenbrenner, 1996)

O autor defende ainda que quanto maior o poder socialmente atribuído a um papel, maior a inclinação de seu ocupante em exercê-lo e explorá-lo, enquanto aqueles em posição subordinada tendem a reagir com maior submissão, dependência e falta de iniciativa. A propensão a manifestar comportamentos consistentes com as expectativas de um papel específico é também uma função da presença de outros papéis no ambiente que estimulam ou inibem as condutas associadas a esse papel. A alocação de indivíduos em papéis sociais que demandam comportamento cooperativo tende a intensificar atividades e relações interpessoais compatíveis com as expectativas dadas. O desenvolvimento humano é facilitado pela interação com pessoas que desempenham uma variedade de papéis, bem como pela participação em um repertório cada vez mais amplo de papéis. Bronfenbrenner (1996, 2011).

A capacidade de múltiplas interações ambientais potencializarem o desenvolvimento varia diretamente com a fluidez e a abrangência da comunicação bidirecional entre esses contextos. Nesse sentido, a integração familiar-escola numa rede de comunicação assume importância primordial, pois a facilidade de intercâmbio informativo e de expectativas entre os ambientes, otimiza o processo de desenvolvimento da criança em ambos os domínios.

No que se refere aos cuidados sociais, o objetivo central é garantir que a criança não cresça isolada de outras crianças ou de adultos importantes em sua vida. Isso implica apoiá-la no desenvolvimento de habilidades sociais, assegurando sua boa integração tanto no ambiente familiar quanto escolar, além de estimulá-la a assumir gradualmente responsabilidades nas tarefas cotidianas e nas interações com os demais (Barroso, Machado, 2010).

A análise do impacto dos diversos fatores que permeiam o desenvolvimento infantil revela a intrínseca relação entre as políticas públicas e os processos para desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. Neste contexto, as percepções dos graduandas(os) em Pedagogia sobre a influência das políticas públicas diretamente relacionadas à temática podem ser detalhadamente observados na Tabela 12. Objetiva-se aprofundar a discussão sobre como as diretrizes e ações governamentais se traduzem em condições favoráveis ou desafiadoras para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos bebês nos ambientes educacionais, conforme entendimento dos participantes da pesquisa.

Tabela 12. Distribuição de frequências absoluta e relativa das respostas dos graduandas(os) sobre o impacto dos fatores relacionados às políticas públicas na aprendizagem do bebê.

Fatores relacionados às políticas públicas	Nível de impacto			
	Impactante	Muito impacto	Pouco impacto	Nenhum impacto
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Na área de habitação	37 (48,7%)	17 (22,4%)	5 (6,6%)	17 (22,4%)
Voltadas para a cultura	39 (51,3%)	21 (27,6%)	4 (5,3%)	12 (15,8%)
Voltadas para a saúde	32 (42,1%)	37 (48,7%)	2 (2,6%)	5 (6,6%)
Voltadas para o saneamento básico	32 (42,1%)	34 (44,7%)	3 (3,9%)	7 (9,2%)
Voltadas para o tratamento da água	32 (42,1%)	34 (44,7%)	3 (3,9%)	7 (9,2%)
Voltadas para a segurança pública	30 (39,5%)	31 (40,8%)	8 (10,5%)	6 (7,9%)
Para a de renda e proteção social	28 (36,8%)	35 (46,1%)	5 (6,6%)	8 (10,5%)
Para a área de emprego e trabalho	30 (29,5%)	27 (35,5%)	8 (10,5%)	11 (14,5%)
Para a primeira infância	27 (35,5%)	39 (51,3%)	4 (5,3%)	6 (7,9%)
Para prevenção de violência infantil	25 (32,9%)	44 (57,9%)	3 (3,9%)	4 (5,3%)
Para as questões ambientais	30 (39,5%)	27 (35,5%)	8 (10,5%)	11 (14,5%)
Educacionais voltadas para a primeira infância	23 (30,3%)	44 (57,9%)	4 (5,3%)	5 (6,6%)

Fonte: Elaborada pela autora

Destacam-se as políticas "Para prevenção de violência infantil" e "Educacionais voltadas para a primeira infância", que lideram com 90,8% (32,9% impactante + 57,9% muito impacto) e 88,2% (30,3% impactante + 57,9% muito impacto) de percepção de alto impacto, respectivamente, reforçam a clara compreensão da maioria dos graduandas(os) de que a segurança e uma educação intencional são imprescindíveis para o desenvolvimento do bebê. Embora as baixas porcentagens de respostas negativas (9,2% e 11,9%), estas sinalizam que 21,1% dos participantes não percebem a vulnerabilidade do bebê e o papel da escola como partícipe de uma rede de proteção em todos os aspectos.

Na sequência, políticas públicas para a saúde e saneamento também mostram alta valorização pelos graduandas(os). As políticas "Voltadas para a saúde", "Voltadas para o saneamento básico" e "Voltadas para o tratamento da água" apresentam elevados percentuais combinados de "Impactante" e "Muito impacto" (90,8%, 86,8% e 86,8% respectivamente), com baixíssima rejeição. Isso sugere que os graduandas(os) associam diretamente as condições básicas de vida e saúde à capacidade de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, reconhecendo o papel essencial do Estado nessas áreas. A política "Para a primeira infância", mais abrangente, também se situa entre as mais valorizadas, com 86,8% de percepção de alto impacto, evidenciando o reconhecimento da importância de uma agenda pública focada especificamente nessa faixa etária.

Esses dados reafirmam a percepção dos graduandas(os) de que o desenvolvimento integral do bebê está intrinsecamente ligado a um arcabouço de suporte que transcende o ambiente direto da criança, estendendo-se às condições macroestruturais garantidas por políticas públicas eficazes. A alta valorização de medidas em saúde, saneamento e na primeira infância reflete uma consciência aguçada sobre a necessidade de um ambiente saudável e de um apoio governamental direcionado como pré-requisitos fundamentais para que os bebês possam prosperar em seu desenvolvimento e aprendizagem. Tal perspectiva sublinha a visão dos futuros pedagogos sobre a intersetorialidade e a responsabilidade coletiva na promoção do bem-estar infantil.

Contrariamente, fatores com impacto mais indireto ou com maior complexidade de percepção apresentaram respostas mais dispersas. As políticas "Na área de habitação" (71,1% de alto impacto) e "Voltadas para a cultura" (78,9% de alto impacto) ainda possuem maioria de percepção positiva, mas se destacam pela presença mais expressiva de respostas em "Nenhum impacto" (22,4% e 15,8% respectivamente). Isso pode indicar uma dificuldade dos graduandas(os)

em conectar esses domínios de política pública de forma tão direta e imediata com o desenvolvimento do bebê em contexto escolar, ou uma visão que subestima sua influência. Similarmente, "Para a área de emprego e trabalho" (65% de alto impacto) e "Para as questões ambientais" (75% de alto impacto) revelam maior variabilidade, com 14,5% de "Nenhum impacto" em ambos os casos, sugerindo que a relação entre a sustentabilidade econômica/ecológica e o desenvolvimento do bebê não é percebida com o mesmo nível de consenso que as políticas de saúde ou proteção direta.

Essa dispersão nas respostas, contrastando com a unanimidade observada nas políticas de saúde e saneamento, sugere uma lacuna na formação dos futuros pedagogos quanto à compreensão da interconexão sistêmica dos múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento na primeira infância. Embora a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner enfatize a importância dos macrossistemas (como políticas de habitação, cultura, emprego e meio ambiente) no desenvolvimento humano, a percepção dos graduandas(os) indica que a relação entre esses domínios mais amplos e o microsistema do bebê ainda não é totalmente apreendida ou valorizada em sua complexidade. Isso ressalta a necessidade de aprimorar os currículos de Pedagogia para que abordem de forma mais explícita e aprofundada como as políticas públicas indiretas também configuram o ambiente de desenvolvimento e aprendizagem infantil, fortalecendo uma visão holística e integrada do papel do pedagogo na sociedade

Tabela 13. Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores relacionados às políticas públicas que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar.

Variável	Média	IC 95 %	Ranking de impacto	Variabilidade
Políticas Públicas de Saúde	3.43	3.30 - 3.55	1	Consenso
Políticas Públicas de Primeira Infância	3.45	3.30 - 3.60	2	Consenso
Políticas Públicas de Educação Infantil	3.37	3.20 - 3.55	3	Consenso
Políticas Públicas de Saneamento	3.27	3.10 - 3.45	4	Consenso
Políticas Públicas de Tratamento Esgoto	3.27	3.10 - 3.45	5	Consenso
Políticas Públicas de Cultura	3.25	3.05 - 3.45	6	Moderada
Políticas Públicas de Distribuição Renda	3.22	3.00 - 3.40	7	Moderada
Políticas Públicas de Emprego	3.00	2.80 - 3.20	8	Moderada
Políticas Públicas de Prevenção	3.00	2.78 - 3.22	9	Moderada
Políticas Públicas de Segurança	3.08	2.85 - 3.30	10	Divergência
Políticas Públicas de Habitação	2.85	2.70 - 3.00	11	Consenso
Políticas Públicas de Ambiente	2.82	2.60 - 3.05	12	Moderada

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se na Tabela 13 que a percepção dos graduandas(os) acerca do fator “Políticas Públicas” revela um consenso forte na valorização de medidas voltadas para a saúde e educação da primeira infância. As Políticas de Saúde destacam-se como fundamentais, refletindo a

compreensão de que um bebê saudável dispõe de condições mais favoráveis à aprendizagem. As Políticas Públicas direcionadas à Primeira Infância também são bem avaliadas, validando a eficácia dos programas estabelecidos para os primeiros anos de vida. As variáveis relacionadas à Educação Infantil e ao Saneamento, embora ligeiramente inferiores, ainda possuem um reconhecimento notável quanto à sua importância estrutural para um ambiente propício ao desenvolvimento. Por outro lado, as Políticas de Cultura e Distribuição de Renda apresentam médias altas, mas com variabilidade moderada, indicando uma percepção menos unânime associada ao impacto direto no processo educativo. As Variáveis relacionadas às Políticas de Emprego e Prevenção demonstram um reconhecimento da importância, mas com menor ênfase em comparação com as iniciativas mais diretamente ligadas à saúde e ao desenvolvimento. Finalmente, as áreas de Segurança, Habitação e Ambiente, apesar de ter alguma relevância, são percebidas como tendo um impacto significativamente inferior no desenvolvimento e na aprendizagem do bebê, refletindo prioridades diferenciadas entre os graduandas(os).

Em resumo, os dados dispostos na Tabela 13 apontam que os graduandas(os) de Pedagogia possuem uma forte consciência do impacto das políticas públicas diretamente ligadas à proteção, saúde e educação formal do bebê. No entanto, há um desafio em relação a como políticas de áreas mais amplas, como habitação, cultura, emprego e meio ambiente, se entrelaçam e influenciam indiretamente o bem-estar e a aprendizagem na primeira infância.

bem-estar e a saúde do bebê e seus responsáveis, especialmente em ambientes de considerável desigualdade econômica, representam um desafio complexo, com diversas dimensões e fatores determinantes, que causam impactos duradouros e sem soluções fáceis. Essa situação demanda uma abordagem intersetorial, na qual os diversos aspectos que podem impactar o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê sejam contemplados. Portanto, para que a criança tenha um desenvolvimento pleno, todos os domínios de bem-estar social devem ser abarcados em políticas públicas integradas com ações, programas e práticas transversais de diversos setores, de forma a abranger os imperativos contextos que sustentam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê. (NCPI, 2024).

Tendo em conta a realidade contemporânea do Brasil, é evidente que as questões de saúde e educação são pilares fundamentais para o bem-estar dos bebês. Todavia, essa visão, ainda que pertinente pode ser problematizada em uma abordagem mais abrangente que reconhece a intrínseca interdependência entre múltiplos domínios, como meio ambiente, habitação e renda. Nesse contexto emerge um desafio relacionado à construção de uma conscientização aos futuros profissionais, para que possam entender o quão profundamente interligadas são essas temáticas, possibilitando ao graduando construir uma concepção que

integre os variados contextos que impactam as primeiras etapas do desenvolvimento humano, não restritamente às políticas públicas em vigor, como também possibilite a identificação de possíveis lacunas na rede de apoio político-social, que afeta direta ou indiretamente o desenvolvimento do bebê.

A complexidade do desenvolvimento do bebê é intrinsecamente moldada pela interação de múltiplos níveis ambientais, conforme preconiza a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. As políticas públicas, situadas no nível do exossistema, representam um conjunto de fatores indiretos que exercem influência significativa sobre o desenvolvimento do bebê. Embora não interajam diretamente com a criança, essas políticas moldam as condições dos ambientes mais próximos, como o microssistema familiar. Por exemplo, políticas públicas relacionadas ao trabalho e emprego, o acesso a creches subsidiadas ou a programas de apoio à primeira infância, influenciam diretamente a qualidade das interações e o bem-estar familiar, repercutindo de forma decisiva no desenvolvimento do bebê.

A influência do exossistema estende-se e se articula com o mesossistema, que se refere às conexões entre os diferentes microssistemas da criança. Políticas públicas que tratam sobre questões sociais de renda, emprego, moradia; políticas públicas sobre a organização das instituições escolares; sobre a formação docente, entre outras, com objetivos postos na ordem da promoção e da garantia da qualidade das estruturas materiais e imateriais que suficientes para sustentar e viabilizar a qualidade de vida das famílias e do educacional infantil, no qual o berçário está inserido. Dessa forma, a qualidade e a abrangência das políticas públicas são determinantes para a criação de ambientes mais propícios ao desenvolvimento e à aprendizagem do bebê, influenciando a disponibilidade de recursos e a natureza das interações em seus múltiplos contextos de vida.

5.2 Estudo 2. Análise dos dados documentais trazidos pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ementas das disciplinas

Esta etapa da investigação concentrou-se na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da IES que se configura como documento estruturador do processo de formação inicial de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais da Educação Básica. Ressalta-se que o documento analisado é de domínio público e foi obtido diretamente na página on line, disponível no site oficial da IES.

Com o intuito de simplificar a exposição dos resultados, estes serão estruturados de forma a promover maior clareza e compreensão, em três eixos: Eixo I- Organização do PPC;

Eixo II Perfil do egresso, competências e habilidades profissionais) Eixo III Disciplinas que tratam da temática fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar

5.2.1 Eixo I- Organização do PPP

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia está organizado da seguinte forma:

Sumário

1. Apresentação
2. A universidade do estado de minas gerais
3. Caracterização da unidade proponente
4. Justificativa do curso
- 5-fundamentos do curso
- 5.1. Concepção
- 5.2. Princípios e Finalidade
- 5.3. Flexibilização curricular
- 5.4. Integração Ensino – Pesquisa - Extensão
- 5.5. Legislação
- 5.6. Objetivos
- 5.6.1. Geral
- 5.6.2. Específicos
- 5.7. Perfil do Egresso
- 5.8 Competências e Habilidades do Pedagogo
6. Organização didático-pedagógica
- 6.1. Dados do funcionamento
- 6.1.1 Número de vagas
- 6.1.2. Número de turmas
- 6.1.3. Detalhamento da carga horária dos componentes curriculares
- 6.1.4. Local e horário
- 6.1.5. Turno
- 6.1.6. Tempo de integralização
- 6.1.7. Distribuição no calendário acadêmico
- 6.1.8. Critérios de seleção e admissão de discentes
- 6.1.9. Regime de matrícula
- 6.1.10. Coordenação do Curso
- 6.1.11. Colegiado do Curso
- 6.1.12. Núcleo Docente Estruturante
- 6.1.13 Corpo Docente
- 6.1.14. Representação Estudantil
- 6.1.15 Política de Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais
- 6.1.16 Política de Atendimento ao Acadêmico
- 6.2 Organização curricular
- 6.2.1. Matriz
- 6.2.2. Organização do currículo por Eixos temáticos
- 6.2.3. Estrutura curricular
- 6.2.4. Integralização
7. Metodologias
- 7.1. Metodologias de ensino
- 7.2. Laboratório Interdisciplinar
- 7.3. Atividades Complementares

- 7.4. Trabalho de Conclusão de Curso
- 7.5. Estágio supervisionado
- 8. Sistema de avaliação
 - 8.1. Avaliação do Ensino e Aprendizagem
 - 8.1.1. Sistema de Registro e Promoção
 - 8.2. Avaliação do Projeto Pedagógico
 - 8.3 Avaliação Institucional
- 9 Infraestrutura
 - 9.1. Física
 - 9.2. Recursos didáticos
 - 9.3 Rede Computacional
 - 9.4. Biblioteca
- 10. Referencial Bibliográfico
- 11. Anexos
 - Anexo 1: ementário e bibliografias
 - Anexo 2: regulamento de estágio supervisionado
 - Anexo 3: quadro de horas para atividades acadêmico científico culturais
- Adendo
- Adendo 1 atividades extensionistas

O PPP entrou em vigência no ano de 2016 e no ano de 2022 foi acrescido um Adendo para contemplar as diretrizes da Extensão.

Essa IES foi criada em 1989 e tem como objetivos centrais a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, com a missão de formar cidadãos dedicados ao desenvolvimento social e regional. A IES almeja ser uma referência em educação e pesquisa, pautando-se em valores como qualidade acadêmica, comprometimento ético e responsabilidade social. A IES se propõe a fomentar a inovação e a cooperação, contribuindo para a competitividade e transformação socioeconômica, além de se comprometer com o fortalecimento das políticas públicas para otimizar serviços e atender demandas sociais, de acordo com seu regimento.

Alinhando-se aos princípios da indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão, a IES tem o papel destacado de fomentar a conscientização regional, promovendo a articulação entre saberes variados como ciência, tecnologia e arte. É sua responsabilidade desenvolver e fortalecer as bases científicas necessárias para otimizar recursos humanos e materiais, além de fornecer apoio a governos e entidades na execução de projetos. A promoção de valores de liberdade e solidariedade é essencial para a formação cidadã e o enriquecimento do intercâmbio cultural entre instituições, visando a melhoria da qualidade de vida nas diversas regiões do Estado.

O funcionamento do curso e a elaboração do currículo para formação profissional está disposto em atendimento às exigências legais, estabelecidas pelo sistema nacional de educação no que tange a educação infantil e anos iniciais, bem como para o ensino superior relativo à formação de professores para essa etapa.

O documento destaca a importância do curso por sua abrangente inserção regional, acolhendo alunos provenientes de variadas localidades de Minas Gerais, além de contar com um aumento na diversidade de estudantes graças à inserção no Sistema Unificado de Acesso, o SISu. Neste contexto, a microrregião envolve cerca de 100 cidades em um raio de 100 km, evidencia uma notável carência de profissionais qualificados na educação básica, refletindo a crescente demanda por formados em Pedagogia, capazes de atuar, sobretudo, na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Este cenário é corroborado pelas diretrizes das leis educacionais vigentes, que ressaltam a importância de uma formação sólida e ampla neste campo.

No que tange aos fundamentos do curso, as concepções pedagógicas enfrentam uma "crise do conhecimento", evidenciada nas divergências sobre seu status científico. A literatura educacional, delineia quatro perspectivas sobre a pesquisa na educação que moldam a compreensão da Pedagogia: como ciência única da educação, como uma disciplina singular dentro de um modelo positivista, e como parte das ciências da educação, que abrange diversos âmbitos do saber. Assim, a pedagogia emerge como um campo multidimensional que investiga a prática educativa em um contexto sócio-histórico complexo de acordo com os documentos históricos da IES.

Os princípios que orientam a formação docente na nesta IES incluem a inter-relação entre teoria e prática, a valorização da diversidade e a análise crítica das realidades educacionais, promovendo uma postura investigativa e um compromisso ético com a inclusão. Nesse sentido, os estudantes são encorajados a assumirem um papel ativo em sua formação, contribuindo para uma compreensão mais apurada dos fenômenos educacionais contemporâneos.

A atual proposta curricular do Curso de Pedagogia tem como objetivo geral a formação de um pedagogo com uma compreensão abrangente do trabalho pedagógico. O profissional será qualificado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a atuação em funções de apoio e serviços relacionados aos processos educativos, em contextos escolares e não escolares que exijam uma intervenção de natureza pedagógica.

5.2.2 Eixo II- Perfil do Egresso

De acordo com o documento, a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, estágios supervisionados, atividades complementares, a partir das concepções

teóricas e práticas do curso visa construir um arcabouço de competências e habilidades profissionais que irá fundamentar a atuação do pedagogo, moldando as características do egresso:

- a) Sensibilidade social: perceber o processo de exclusão e de privilégio presentes na realidade educacional e superar a explicação pela lógica do mérito/culpa, percebendo também os imensos prejuízos sociais provocados por essa mesma realidade.
- b) Senso crítico: considerar os vários aspectos de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos. Implica ainda a capacidade de crítica ao projeto social e suas consequências, bem como na capacidade de vislumbrar, a partir desta forma de compreensão, as consequências da transformação social do processo produtivo a favor da democratização do ensino.
- c) Consciência histórica: compreender e sensibilizar-se com as causas históricas da realidade social, tornando-se sujeito crítico e comprometido com os que não dispõem das mesmas condições sociais de desenvolvimento.
- d) Capacidade de trabalho coletivo: superar o caráter individualista da sociedade e da escola, mediante cooperação, solidariedade, responsabilidade e seriedade dos participantes.
- e) Autonomia Intelectual e Atitude investigadora: construir autonomia intelectual, profissional e cidadã com a realidade em que vive, exigindo uma relação que efetivamente demonstre a responsabilidade social.
- f) Capacidade de produção científica: dominar os aspectos básicos da pesquisa para a problematização, a produção e socialização do conhecimento, bem como a proposição de novas possibilidades.
- g) Domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas: dominar as tecnologias da aprendizagem a favor do processo pedagógico; relacionar as linguagens dos meios de comunicação e tecnológicas à educação; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
- h) Capacidade de planejar a ação: diferenciar em nível teórico e prático, a partir de pressupostos teórico-metodológicos, as concepções que norteiam o fazer docente compreendendo que, qualquer ação que pretenda ser transformadora da realidade, necessita ser planejada. (MINAS GERAIS, 2022, p.26).

Além disso, o documento enfatiza a importância do egresso atuar com espírito de colaboração, autonomia intelectual e capacidade investigativa, assim como dispor de competência para gerar conhecimento e integrar metodologias de ensino em diferentes disciplinas e contextos educacionais com expressas habilidades e competências como resultante da apropriação dos conteúdos para atuar em práticas de educativas na educação infantil e anos iniciais com capacidade para

[...] compreender, educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. (MINAS GERAIS, 2022, p.27).

Conforme é possível verificar, o documento quando delineia o perfil do egresso, não explicita conhecimentos ou habilidades específicas para o exercício profissional nesta etapa da educação básica.

O próximo eixo do PPP traz as disciplinas do curso e a atenção deste estudo se volta para aspectos que de alguma forma abordam a temática fatores que impactam o

desenvolvimento e a aprendizagem do bebê.

5.2.3 Eixo III- Disciplinas que tratam da temática fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê.

Ao examinar as fontes utilizadas para tecer a rede de conhecimentos para a formação profissional, é possível avaliar a relevância, a atualidade e a consistência do embasamento científico e pedagógico, a partir dos quais serão implementadas as práticas educativas do futuro pedagogo no processo docente com bebês, possibilitando a identificação de fragilidades conceituais e operacionais no trabalho pedagógico.

Para a análise desse eixo, foi utilizado o programa Atlas.ti para buscar citações relacionadas aos fatores que impactam o desenvolvimento e aprendizagem do bebê. Os descritores utilizados foram: “creche”; “zero a”; “0 a”; “desenvolvimento”; “aprendizagem”; “educação infantil”; “bebê”; “fatores biológicos, familiares”; “família”; “escolares”; “escola, políticas públicas”, conforme Quadro 7.

Em seguida foram analisadas todas as citações onde constavam a presença de um ou mais desses descritores e o descritor bebê não foi encontrado no PPP.

Objetivando sistematizar informações sobre as disciplinas do curso de formação que apresentam citações pertinentes ao foco da pesquisa, foi construído o Quadro 7.

Quadro 7- Disciplinas, ementas e referências bibliográficas contendo citações pertinentes à temática fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento em contexto escolar.

Elemento Curricular	Descrição
Disciplina (1º período)	Psicologia da Educação I Disciplina Obrigatória (60h/a)
Ementa	Um breve histórico da Psicologia. Objeto(s) de estudo da Psicologia. A Psicologia do Desenvolvimento. A constituição do sujeito e os fatores que influem no desenvolvimento humano. Princípios e fases do desenvolvimento segundo Freud, Piaget, Vygotsky e Wallon.
Bibliografia que aborda a temática	BEE, H.; BOYD, D. A criança em desenvolvimento. 12.ed. São Paulo: Harbra, 2011.
Disciplina (3º período)	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disciplina Obrigatória 75h/a
Ementa	Fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica na educação infantil. A prática docente na Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil. A transição na educação infantil para o ensino fundamental. Organização do Trabalho Pedagógico. Projetos de trabalho. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Bibliografia que aborda a temática	Não há bibliografia que aborde a temática.
Disciplina	Estágio Supervisionado I- Módulo Educação Infantil Disciplina Obrigatória 15h/a

Ementa	Estágio supervisionado nas instituições de ensino pública ou particular. Visão geral da realidade educacional da educação na Educação Infantil. Observação da instituição escolar, dos processos de ensino e aprendizagem, das questões pertinentes à prática pedagógica do professor como: relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-construção do conhecimento; planejamento, currículo, plano de curso, plano de aula, objetivos de ensino, tipos de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa) e instrumentos avaliativos (informal e formal).
Bibliografia que aborda a temática	Não há bibliografia que aborde a temática.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o Ementário das disciplinas.

O resultado da busca com o código “0 a” ou “zero a”, visando encontrar a identificação pela faixa etária, apontou ocorrências desses códigos na ementa da Disciplina Optativa “Cuidar na Creche, entretanto, essa ocorrência não corresponde aos interesses da pesquisa e foi descartada.

As disciplinas que apresentam citações que atendem ao enfoque pesquisado são Psicologia da Educação I, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado I-Módulo Educação Infantil. Entretanto, as disciplinas Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como a disciplina Estágio Supervisionado I – Módulo Educação Infantil não contemplam do enfoque dos fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento do bebê. Após essa identificação o estudo volta-se para a análise da referência bibliográfica da disciplina Psicologia da Educação I, buscando compreender o contexto teórico e metodológico que a fundamenta.

Inicialmente, buscou-se por títulos que explicitassem temas diretamente relacionados à educação de bebês ou à docência com bebês. Não foram encontradas obras nessa categorização. Após, foram selecionadas as obras que apresentavam em seus títulos as expressões “desenvolvimento infantil”; “educação infantil”; “zero a seis” e “zero a”.

No referencial bibliográfico das disciplinas do currículo obrigatório encontra-se a obra de Bee e Boyd (2011) “A Criança em Desenvolvimento”. A obra é utilizada para o trabalho pedagógico com os graduandas(os) matriculados no primeiro período e está veiculada à disciplina “Psicologia da Educação I”. Consta na biblioteca da unidade acadêmica um exemplar desse livro.

Composta por 15 capítulos, inseridos em seis partes, o livro discorre sobre questões básicas no estudo do desenvolvimento da criança desde o período pré-natal até a adolescência. Encontra-se na parte V, o Capítulo 13- A Ecologia do Desenvolvimento: a criança dentro do sistema familiar, que trata das dimensões da estrutura e interação familiar. No Capítulo 14 - Além da Família: o impacto da cultura mais ampla, discorre acerca do cuidado não parental, o impacto da educação na primeira infância, bem como o efeito do macrosistema no desenvolvimento infantil.

Destaca-se que o descritor “creche” aparece em duas diretrizes bibliográficas publicadas pelo MEC, o RCNEI (1998) e “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças” (2009). Esses referenciais tratam de diversos aspectos

relacionados às AVD (cuidar) e não abordam práticas pedagógicas relacionadas ao processo educativo.

Ressalta-se que, nos citados documentos não há apontamentos que relacionem o desenvolvimento e a aprendizagem como direitos fundamentais a serem promovidos na instituição escolar.

5.3 Discussão dos dados dos dois estudos realizados

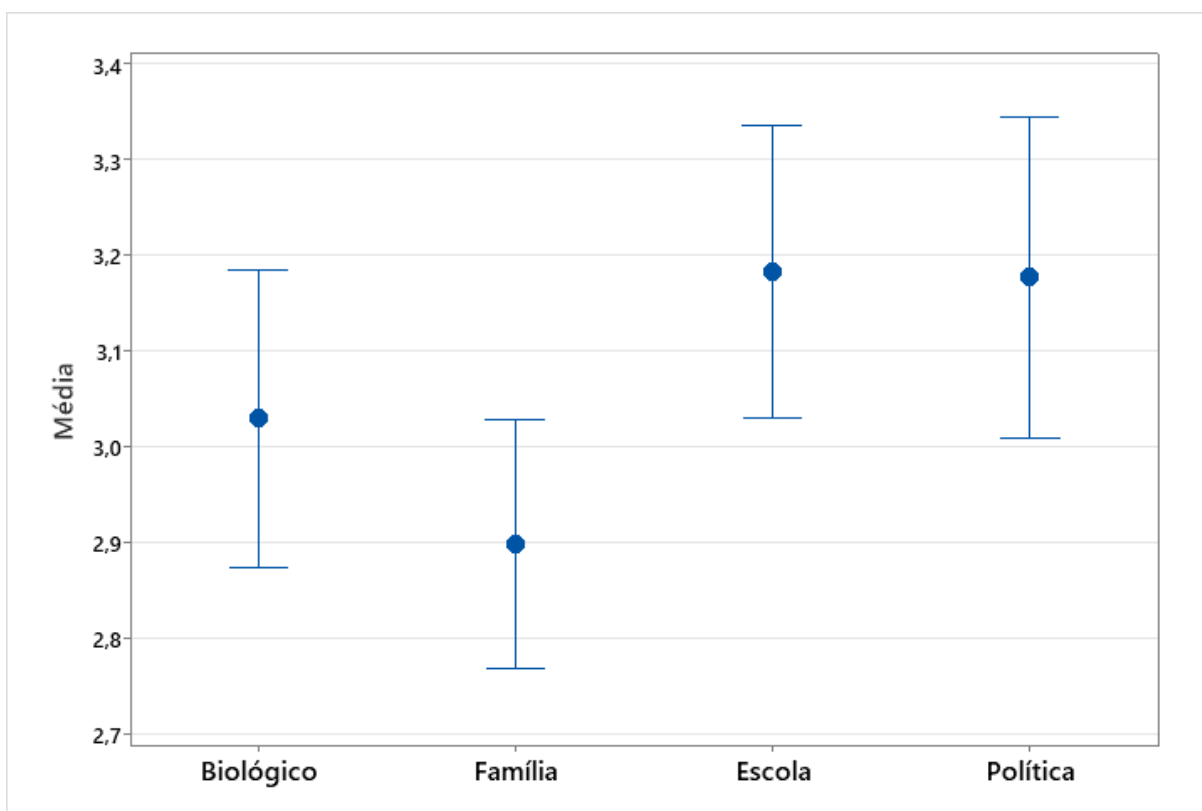
Para aprofundar a discussão dos dados obtidos nos dois estudos, a percepção dos estudantes e os documentos que organizam a formação inicial, buscou-se estabelecer , uma inter-relação entre os três eixos temáticos centrais desta tese. O primeiro eixo, a formação do professor, constitui a base para a qualificação da prática pedagógica. O segundo, a educação de bebês, demanda uma compreensão aprofundada das especificidades do desenvolvimento na primeira infância. O terceiro eixo, que aborda os fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar, exige a articulação dos elementos biológicos, familiares, escolares e sociopolíticos.

A integração desses eixos constitui-se num referencial para apontar uma fundamentação teórica que poderá possibilitar a compreensão mais ampla e contextualizada dos desafios e das potencialidades envolvidos na promoção do desenvolvimento infantil em ambientes educativos formais.

A análise de impacto subsequente à avaliação isolada dos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar, conforme a percepção de graduandas(os) em Pedagogia, volta-se agora para a compreensão da inter-relação e da hierarquia de impacto que esses elementos exercem de forma conjunta. A análise visa conhecer o grau de impacto individual de cada grupo de fatores- Biológicos, Familiares, Escolares e Políticas Públicas, provoca no desenvolvimento e na aprendizagem do bebê, de acordo com a percepção dos graduandas(os) respondentes.

O Gráfico 1 apresenta a média das respostas dos graduandas(os) por grupo de fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento do bebê.

Gráfico 1- Média e o desvio-padrão das respostas dos graduandas(os) de pedagogia docentes relativas aos grupos de fatores que impactam no desenvolvimento e na aprendizagem do bebê



Fonte: Elaborado pela Autora

Conforme acima exposto, essa perspectiva integrada é fundamental para a construção de uma compreensão mais circunstanciada e multifacetada dos desafios que se apresentam para a formação inicial em pedagogia no que se refere aos conhecimentos elementares para o exercício da docência com bebês. Os dados estão organizados na Tabela 14.

Tabela 14. Escores médios, intervalos de confiança, ranking de impacto e variabilidade dos fatores que impactam desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar.

Fatores	Média ~	IC 95%	Ranking	Variabilidade
Escolares	3,2	3,02 a 3,35	1 ^a	Moderada)
Políticas Públicas	3,18	3,01 a 3,35	2 ^a	Moderada
Biológicos	3,05	2,87 a 3,19	3 ^a	Moderada
Famíliares	2,90	2,75 a 3,05	4 ^a	Moderada

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que os Fatores Escolares obtiveram a maior média de influência percebida, com aproximadamente 3,2, seguido muito de perto pelo Fator Políticas Públicas, com média de cerca de 3,18. Ambos os fatores apresentaram intervalos de confiança sobrepostos, variando

aproximadamente de 3,02 a 3,35 para a Escolares e de 3,01 a 3,35 para a Políticas Públicas, indicando uma percepção de influência similar e elevada entre eles.

Em uma posição intermediária, aparecem os Fatores Biológicos com registro de uma média de aproximadamente 3,03, com seu intervalo de confiança situando-se entre 2,87 e 3,19. Por fim, o Fator Família foi percebido como o de menor influência entre os quatro avaliados, com uma média de cerca de 2,90 e um intervalo de confiança que vai de aproximadamente 2,75 a 3,05. A variabilidade das respostas mostrou-se moderada e relativamente consistente em todos os fatores, sugerindo uma uniformidade razoável nas percepções dos participantes em relação a cada categoria.

As análises dos dados obtidos no questionário aplicado aos graduandas(os) em Pedagogia, interpretados à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, oferecem um panorama abrangente sobre como os respondentes compreendem os determinantes do desenvolvimento do bebê em ambiente escolar. Observa-se, de modo particularmente relevante, a elevada atribuição de influência aos Fatores Escolares e às Políticas Públicas. Tal percepção reflete o reconhecimento da escola como o principal agente de desenvolvimento infantil, que ocupa lugar central no macrossistema descrito por Bronfenbrenner (1996 ,2011). Este entendimento percebido pode indicar a valorização do espaço escolar como um ambiente estruturante para o desenvolvimento integral do bebê, especificamente admitindo sua crescente centralidade no cotidiano familiar e sua capacidade de mediar e, por vezes, mitigar desigualdades sociais.

A quase equivalência da influência percebida para os Fatores Políticas Públicas, associadas ao macrossistema, denota que os graduandas(os) demonstram uma consciência crítica acerca da relevância dos fatores estruturais e institucionais. Este dado sugere que há um entendimento consistente de que o acesso aos direitos, a qualidade das políticas educacionais e dos programas sociais constituem elementos fundamentais que, mesmo exercendo influência indireta, impactam de forma decisiva as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito dos microssistemas.

De um lado, a média intermediária atribuída aos Fatores Biológicos indica um entendimento equilibrado de que características inatas influenciam o desenvolvimento, mas não atuam de forma isolada ou determinística. Essa percepção reforça a complexidade das interações entre herança e ambiente, aspecto central na perspectiva bioecológica, que concebe o desenvolvimento humano como resultado da interação dinâmica entre processos, pessoa, contexto e tempo.

Por outro lado, a menor média atribuída aos Fatores Familiares, historicamente reconhecidos como o primeiro e mais relevante núcleo do microsistema, chama a atenção. Essa percepção pode refletir a compreensão de que, na contemporaneidade, muitas famílias enfrentam fragilidades, seja em decorrência de dinâmicas internas, como por exemplo a ausência parental ou conflitos, ou de fatores externos que demandam maior suporte institucional. Este dado revela, ainda, um possível deslocamento da percepção de responsabilidade primária do desenvolvimento para a escola e para o Estado, evidenciando tensões entre o papel tradicional da família e as demandas impostas pelo contexto social atual.

A análise da hierarquia de influência percebida, conforme demonstrado pelos dados, revela uma compreensão predominantemente social-contextualizada do desenvolvimento infantil, em ordem decrescente, a Escola emerge como protagonista imediata, seguida pelas Políticas Públicas, depois pelos fatores Biológicos e, por último, pela Família. Essa hierarquização dialoga diretamente com a perspectiva bioecológica ao evidenciar a interdependência entre os diferentes sistemas, mas ao mesmo tempo suscita a necessidade de reflexão crítica sobre a revalorização do papel da família como contexto afetivo primordial, especialmente nos primeiros anos de vida.

Pensar a educação de bebês na escola, enquanto microsistema, implica discutir o componente central da formação docente. O trabalho pedagógico com bebês demanda um conjunto de conhecimentos específicos aprofundados sobre o desenvolvimento infantil nos primeiros meses de vida, integrando teorias de autores como Piaget, Vygotsky, Ferreiro e Wallon, além de noções atuais da neurociência que subsidiam a criação de ambientes que estimulem o cérebro em formação. Para além do domínio teórico, é indispensável a compreensão de aspectos ligados à saúde, higiene, nutrição, bem como a capacidade de realizar observação atenta e escuta sensível, fundamentais para identificar necessidades, responder aos sinais não verbais dos bebês e construir vínculos afetivos seguros.

Na prática pedagógica, tais saberes se concretizam por meio da organização de ambientes seguros, flexíveis e estimulantes, que respeitem ritmos individuais e favoreçam a autonomia; pela valorização do brincar como principal estratégia de aprendizagem; e pela ressignificação dos momentos de cuidado como oportunidades educativas. O acompanhamento dos processos de desenvolvimento por meio de registros pedagógicos também se revela essencial, não apenas como ferramenta reflexiva, mas também para a efetiva ponte de comunicação com as famílias. A parceria com as famílias é um pilar, possibilitando a troca constante de informações. Assim, ser professor de bebês vai muito além de apenas cuidar; exige

um profissional altamente qualificado, sensível e capaz de criar interações e ambientes que nutram o desenvolvimento e aprendizagem nos meses iniciais.

Apesar disso, o fato de os graduandas(os) terem atribuído menor influência à família sinaliza a necessidade urgente de fortalecer, na formação inicial, a reflexão crítica sobre a centralidade do ambiente familiar no desenvolvimento dos bebês. Essa reflexão torna-se ainda mais relevante ao considerar-se que, de acordo com a Teoria Bioecológica, é na interação próxima, afetiva e diária que se constroem as bases seguras para o crescimento integral da criança, especialmente nos primeiros anos de vida, período em que suas interações e o suporte oferecido são fundamentais para a construção de alicerces seguros para o indivíduo.

Por fim, ao revelarem percepções diferenciadas sobre os fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês, os dados evidenciam a complexidade do contexto educacional e social contemporâneo. Apontam sobretudo que há uma demanda crescente para que a escola e as políticas públicas assumam funções de proteção e promoção do desenvolvimento, compensando limitações enfrentadas pelas famílias, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis. Este cenário reafirma a importância de uma formação docente que articule saberes teóricos e práticos, valorizando igualmente o papel da escola, da família, das políticas públicas e das características individuais do bebê, de modo a garantir um desenvolvimento mais equitativo, integral e sustentável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da hipótese que a formação inicial dos graduandas(os) em Pedagogia, não contempla de maneira suficiente e aprofundada os conteúdos teóricos e práticos relacionados aos fatores que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar, o que pode comprometer significativamente a qualidade das interações e das práticas pedagógicas na Educação Infantil na faixa etária de 0 a 18 meses.

A partir dessa premissa, formulou-se a questão norteadora que orientou todo o percurso investigativo: O curso de formação inicial em Pedagogia contempla, em seu currículo práticas formativas, conteúdos e abordagens pedagógicas que subsidiam a atuação docente frente aos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no contexto da Educação Infantil?

Defendeu-se, como tese, que a EI, no atendimento aos bebês, deve ser concebida como um espaço intencional de formação e desenvolvimento integral da criança, o que exige que o profissional docente possua uma formação inicial sólida, que contemple de forma consistente os fatores biológicos, familiares, escolares e estruturais (políticas públicas) que impactam esse desenvolvimento, assegurando práticas pedagógicas sensíveis, fundamentadas teoricamente e alinhadas às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem do bebê.

Para alcançar o objetivo geral que foi analisar a formação inicial no curso de Pedagogia, considerando tanto a organização curricular quanto a percepção dos discentes, com o propósito de compreender como essa formação pode contribuir para uma atuação docente qualificada diante dos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no contexto da Educação Infantil, estruturou-se a investigação a partir de três objetivos específicos que constituíram-se em identificar e analisar as percepções dos graduandas(os) acerca dos fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês; identificar e analisar, no Projeto Político-Pedagógico e nas ementas das disciplinas, os conteúdos sobre esses fatores; e comparar as percepções dos discentes com o que está previsto no documento institucional, buscando compreender eventuais lacunas ou convergências.

A partir do referencial teórico da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), compreende-se que os fatores biológicos dos bebês, como saúde e funcionamento neurológico, não atuam isoladamente, mas se concretizam por meio da interação constante com ambientes próximos, família e escola, e distantes, políticas públicas e contexto social. Como destacado pelo autor, “os processos biológicos só se manifestam plenamente na interação com o ambiente”. Essa perspectiva reforça que o desenvolvimento infantil resulta de um processo dinâmico e sistêmico, cuja qualidade depende da articulação entre todos esses fatores.

A análise dos dados revelou que, segundo a percepção dos graduandas(os), os fatores escolares e as políticas públicas são compreendidos como os elementos mais impactantes no desenvolvimento do bebê. Essa visão destaca a consciência crítica dos discentes sobre o papel estruturante da instituição escolar, que pode aqui ser considerada como microsistema, e das políticas educacionais e sociais, admitidas como macrosistema, no enfrentamento das desigualdades e na promoção de oportunidades.

Por outro lado, os fatores familiares foram considerados de menor impacto, embora tradicionalmente reconhecidos como a base primária do desenvolvimento infantil. Esse resultado pode refletir as fragilidades familiares observadas no contexto contemporâneo como lacunas na formação. Nesse caso, sugere-se que a formação inicial não aborda suficientemente

a importância da família e articulação entre família e escola como dimensões interdependentes e determinantes para o desenvolvimento da criança.

No que diz respeito à análise documental relativas ao PPP e ementas das Disciplinas, os resultados demonstraram que, embora existam conteúdos relevantes sobre o desenvolvimento infantil, os mesmos não se encontram detalhados e articulados com as especificidades da docência com bebês.

A análise dos resultados relativos ao Estudo 1 e ao Estudo 2 revelou efeitos positivos formação inicial como o entendimento do papel fundamental da escola e das políticas públicas educacionais e sociais no desenvolvimento infantil. Contudo, evidenciou também lacunas teóricas e metodológicas significativas na formação inicial dos graduandas(os) no que concerne à preparação para o exercício docente com bebês. Tal ocorrência impede ou dificulta a plena compreensão dos diversos fatores que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê.

Essas lacunas comprometem a capacidade dos futuros docentes de pautar suas práticas pedagógicas em condutas intencionais e contextualizadas voltadas para potencializar as causas desenvolvimentistas possíveis no seu âmbito de ação, possibilitando atenuar, ou mesmo reverter alguns os efeitos negativos dos fatores, principalmente no que tange aos fatores biológicos, familiares e escolares.

Ressalta-se a importância de uma formação inicial em Pedagogia que viabilize a aprendizagem de teorias e práticas para o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de articular o trabalho pedagógico às realidades e potencialidades dos educandos e dos contextos nos quais está inserido, em todas as faixas etárias abarcadas pela Educação Infantil.

No cenário dos processos para a formação inicial do pedagogo, é fundamental disponibilizar conhecimento sobre as características biológicas e aspectos da neurociência da primeira infância; apresentar e discutir teorias que fundamentam a identificação das origens e a compreensão dos desafios contemporâneos que impactam o cotidiano das famílias; bem como conhecimento que leve à reflexão e entendimento sobre o papel da família, da escola e das políticas públicas como agentes efetivos para prover ambientes, situações e recursos capazes de impulsionar e consolidar o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê.

Assim, uma consistente estrutura teórica alinhada à práticas externas à IES, como estágio obrigatório em berçários, atividades extensionistas junto à famílias poderão contribuir para uma formação sólida e contextualizada com as atribuições do pedagogo.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de uma revisão na estrutura conceitual das políticas educacionais para a Educação Infantil no contexto do atendimento ao bebê, tendo em vista a complexidade dos fatores envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem. Assim torna-se imprescindível, mediante o reconhecimento das particularidades dessa faixa etária, o estabelecimento explícito sobre a formação mínima requerida, atribuindo à graduação em Pedagogia a condição essencial para o devido exercício profissional com bebês em instituições de Educação Infantil.

A presente pesquisa, ao examinar a percepção de graduandos de Pedagogia sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês no ambiente escolar, revela a necessidade de estudos complementares para aprofundar a discussão. Por isso, sugerem-se duas linhas de investigação para pesquisas futuras.

A primeira linha propõe um aprofundamento na díade bebê-docente, focando na complexidade da interação entre o bebê e o profissional da Educação Infantil. As nuances e a importância dessa relação são cruciais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, e um estudo inicial, focado na percepção dos graduandos, pode não ser suficiente para capturar sua totalidade. Assim, pesquisas futuras poderiam focar em como essa interação se manifesta na prática cotidiana e quais são seus impactos diretos no desenvolvimento do bebê.

A outra linha de pesquisa, também fundamental para compor um panorama sobre a docência com/para bebês inclui a perspectiva de profissionais já atuantes em berçários. A visão de educadores experientes, que lidam diariamente com os desafios e particularidades da primeira infância, pode revelar importantes contrastes e convergências entre a teoria aprendida na graduação e a realidade da prática profissional. Essa abordagem permitirá uma compreensão mais completa dos desafios enfrentados no contexto escolar, enriquecendo o debate sobre a educação de bebês.

Ressalta-se que essa investigação confrontou-se com a escassez de estudos prévios na área específica da percepção de graduandas(o) sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do bebê e os fatores que o influenciam em contexto escolar, especialmente sob a ótica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Embora a área de desenvolvimento infantil seja vasta, a intersecção com a formação docente para a primeira infância e a abordagem dos fatores sistêmicos (biológicos, familiares, escolares, políticos) ainda carece de maior exploração na literatura. Percebe-se a necessidade de mais pesquisas que preencham essa lacuna e sirvam de base para comparações futuras, enriquecendo o corpo de conhecimento sobre a formação pedagógica para a Educação Infantil

no que tange a docência com/para bebês.

7 REFERENCIAS

ADURENS, F. D. L. **Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. São Paulo 2020. Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_4a345fc65a9776960e86a024f490f2f1> Acesso 11 nov. 2024

ALMEIDA, C. S.; VALENTINI, N. C. **Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês**. Motricidade, v.9, n.4, p.22-32, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94568>>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ALMEIDA, V. **Desenvolvimento Humano e Envelhecimento**. Instituto Superior Miguel Torga. Lisboa: Climepsi Editores. 242 p, 2005. Interações: Sociedade e as novas modernidades. Disponível em <<https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/issue/view/12>>. Acesso 12 de dezembro 2024

ALMEIDA-Filho, N. de. (2006). **Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: Uma abordagem epidemiológica**. Revista de Saúde Pública, 39(4), 606-611. Disponível em: , <https://www.scielo.br/j/rsp/a/jPxmqX5RTqrsYdHBHJzN9bf/>>. Acesso em: 21 mar. 2024

ALVARENGA, et. al. **Escolaridade materna e indicadores desenvolvimentais na criança: mediação do conhecimento materno sobre o desenvolvimento infantil** Psico, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 1-14, jan.-mar. 2020. Disponível em < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/download/pdf>>. Acesso em 24 mar.2024.

AMORIM, R. C. A., LAURENTINO, G. E. C., BARROS, K. M. F. T., FERREIRA, A. L. P. R., MOURA Filho, A. G., & Raposo, M. C. F. (2009). **Programa de saúde da família: Proposta para identificação de fatores de risco para o desenvolvimento neuropsicomotor**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/5bjzq5hWqjgnRGSxGCyMGym/abstract/?lang=pt>> Acesso: 24 mar.2024

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em < <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>> Acesso em 24 mar. 2024

ARAUJO, V. **O Programa Proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG 2019**. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10005>> Acesso em: 21 mar. 2024

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ASSIS J.P. **Glossário de Estatística** Mossoró: EdUFERSA, 2019. Disponível em https://livraria.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/165/2019/07/Glossario-de-Estatistica_2019-1.pdf. Acesso em 03Mai 2025.

AZEVEDO G.; SARAT, M. **História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr. 2015. Disponível em :< <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5176>> Acesso 20 fev.2025

AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. G; RHEINGANTZ, P. A.; VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. M. L. **Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil**. 2004 Grupo Ambiente Educação (GAE/ PROARQ/FAU/UFRJ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf>> Acesso 21mar. /2024.

Barbosa, M. C. S. (2006). **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor às crianças: políticas públicas, educação infantil e formação de profissionais**. Porto Alegre: Penso, 2010.

BARBOSA, Rogério J. Atlas.ti V5.0 – **Apostila de treinamento.2006**.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin. tradução Luís Antero Reto. Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, B. C. **Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015. Disponível < em https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_ep_do_mar.pdf>. Acesso em 03 mar. 2025

Barroso, R. G. Machado C. **Definições, dimensões e determinantes da parentalidade**. PSYCHOLOGICA 2010, 52 – Vol. 1, 211-229. https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_52-1_10/445. Acesso em 04.mai.2025

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BITENCOURT, Fernando V.; RODRIGUES, Jonas A.; TOASSI, Ramona F. C. **Narratives about a stigma: attributing meaning to the early loss of deciduous teeth on children's caregivers**. Brazilian Oral Research, v. 35, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bor/a/pDjLSrqLWTbHrTNrctDj5PK/>. Acesso em 13.set.2024

BITENCOURT, L.C.A. **Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais. Disponível em< <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35800> > Acesso em 04 mar. 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Brasil 2008 <http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/definicoes.htm>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília, MEC, SEB, 2009

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica [2024]: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, [2025]. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. <Acesso 10 Jul. 2025>

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.306**, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - **Estatuto da Criança e do Adolescente**, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113306.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jun. 2021

BRASIL. **Lei nº 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece **as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jun. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece **as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>>. Acesso em: 11 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>> Acesso 03 mar. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; - Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Consolidação das Informações do Levantamento Nacional Retrato da Educação Infantil e de Recomendações ao MEC 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/RelatriodeConsolidaoRetratoEIMEC.pdf>. <Acesso 10 Jul. 2025>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010

BRASIL. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; - Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 4/2024**, de 29 de maio de 2024. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Disponível em <https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf>. Acesso 06 jul. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 5 de 17 de Dezembro de 2009**. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 11 junho. 2024.

BRONFENBRENNER, U. (2011). **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano**. A. Carvalho-Barreto (Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Publicado originalmente em 2005)

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. (1996). Porto Alegre: Artmed, 2010

CAMPANHA (Minas Gerais). Prefeitura Municipal de Campanha: página inicial. Campanha, 2025. Disponível em <https://www.campanha.mg.gov.br/index.php/o-municipio>. Acesso em 05 Mai. 2025.

CAMPOS, R. **As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517>>. Acesso em 16 mar. 2024.

CARAM, Carolina da S. et al. **Sofrimento moral em profissionais de saúde: retrato do ambiente de trabalho em tempos de COVID-19**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 74, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gRV3fH7fmrrGFrzT96F7drf/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 13 set. 2024

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. **Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 27, n. 66, p. 771–791, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i66.4563. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CESTARO, P. M. R. **Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES Privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche, 2019**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11379>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CHAVES Edilane de Freitas. **A Formação em Contexto de Professoras dos Bebês e das Crianças bem Pequenas: análise de um processo formativo na creche 2020**. Tese. (Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59686>> Acesso em 16 mar. 2024

CINTRA S. B. **Diálogos com a Sociologia de Émile Durkheim**. Tebet G. (Organizadora) Estudos de bebês e diálogos com a sociologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Intersetorialidade nas políticas públicas para a primeira infância: desafios e oportunidades**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Estudo nº I: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem, 2014**. Disponível em: www.ncpi.org.br. Acesso em: 15 abr. 2024.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v.7, nº1, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 05 ago. 2024.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A ação social dos bebês a partir da teoria compreensiva de Max Weber**. In: TEBET, Gabriela (org.). Estudos de bebês e diálogos com a sociologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 49-63.

CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILE, M. F. **Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil**. 2020. Ensino Em Re-Vista, 27(Especial), 1517–1541. Disponível em <<https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-15>>. Acesso em 12 dez.2024

CRUZ, G. A.; SIGOLO, S. R. R. L.; VITTA, F. C. F. **O uso de atividades educacionais com bebês: percepção de estudantes de pedagogia**. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 7, n. 8, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2609/1604>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CUNHA, M. B. **A percepção de Ciência e Tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-02032010-091909. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02032010-091909/publico/Marcia_Borin_Cunha.pdf > Acesso em 12 dez. 2024.

CURADO, M. A. S.; TELES, J.; MAROCO, J., **Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação**. Rev. esc. enferm. USP, v. 48, n. 1, p. 146-152, São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342014000100146&lng=en&nrm=isso>. Acesso em 06 jun 2024.

DRUMOND, V. **Estágio e docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas**. Caderno Temático: "Estágio Curricular de Docência na Educação Infantil: perspectivas e práticas". Olhar de Professor, v. 22, p. 01-13, 2019. DOI doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13856>> Acesso 12 dez. 2024

FARIA, A. L. G. de. **A gestão na Educação Infantil não se faz apenas com instrumentos administrativos, mas com sensibilidade pedagógica e visão de infância como sujeito histórico e social**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 139–153, 2005.

FARIA, A. L. G. de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPWVkh5NchdwbqLsSXnmkTQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024. Faria; Silva, 2009).

FERNANDES, F. S. (2024). **Gestão da Educação Infantil: desafios, necessidades e possibilidades**. Educar Em Revista, 40(1), e90387. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/90387>. Acesso em 25 Fev. 2025.

FOCHI, P.S. **A didática dos campos de experiências**. Revista Pátio, 2016, 49. Disponível em <<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58829887/Adidticadoscamposdeexperincia20190408>> Acesso em 12 dez 2024.

FONTELA, C. SOUZA, F. **Diga, Gérald, o que é parentalidade?** Tradução. Clínica & Cultura. Sergipe, 19 dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/view/5375>. Acesso em: 03 abril 2025

FRAIZ, R. C. C. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar**. 2013. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2013. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/625db9f5-9011-4103-be2e-3fe11f07b873/content>. Acesso 03 Jan. 2025

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, J. V. de. **O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/164843>.>. Acesso 08 Jul.2024

GARCIA, M. M. A. **Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores**. Educação em Revista on line pg 131-155 Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0102-4698153483>>. Acesso em 07 mai2025

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODEGUEZ, A. D. **O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a formação dos professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo11>>Acesso em 24 des. 2024

JARDIM, N. M. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil: metapesquisa no campo da formação docente**. Educ. Form., v. 10, p. e13865-e13865, 2025.

JORGE F. E. J. **Sobre as antecipações da percepção**. In: XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação em Filosofia da ANPOF, 2010, Águas de Lindóia. Livro de Atas do XIV Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF. Rio de Janeiro. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/studiakantiana/article/view/88795/47734> . Acesso 02 dez 2024.

KRAMER, S. **Educação Infantil: muitas questões e algumas certezas**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

Kruel, C.S.S. **O Desenvolvimento do Bebê e sua Complexa Relação com Determinantes Sociais da Saúde**, Psico-USF, Bragança Paulista, v. 23, n. 1, <https://www.scielo.br/j/psuf/a/JX5xdMVx9sgFJpwFpW57VMQ/abstract/?lang=ptp>. 83-94> Acesso 12 dez. 2024

KUHLMAN Jr. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, p. 5-18, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 12 dez. 2024

KUHLMANN Jr, M. **A ética do cuidado na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 679-699, 2010.

LEAL, F. L. A; AMORIM, A. L.N.; LOPES, D. M. C. **Formação de professores da educação infantil: experiências do curso de especialização em docência**. Cadernos CEDES, v. 43, p. 119-129, 2023.

LIZARDO, L.A. M. **Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche**; 2020. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23345>> Acesso 12 dez. 24

LOMBA, M.L.R; SCHUCHTER, L.M. **Profissão Docente E Formação De Professores/As Para A Educação Básica: Reflexões E Referenciais**: Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/?format=pdf&lang=pt> EDUR • Educação em Revista. 2023; 39:e41068

LUCIAN, Rafael. **Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica?** Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (PMKT on-line), v. 9, n. 1, p. 1228. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradição%20ou%20Escolha%20Técnica%20%20PORTUGUÊS.pdf. Acesso em 06 mar 2025.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil**. Revista Linhas, v. 20, nº 42, p. 255-280, 2019. Disponível de em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 14 out. 2024.

MARTIN, A. O. **Cuidar/Educar: formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária 2020**. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos 2020. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13800?show=full>. Acesso 14 out 2024

MATOS, D.A.S.; JADILINO, J.R.L.. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e opinião no campo educacional: semelhanças, diferenças e implicações para a pesquisa**. 2016. Educação & Formação , 1(3), 20-31. Disponível em < <https://www.researchgate.net/publication/317274474>> Acesso 12 dezembro 2024

MEDEIROS, M. V. ABREU, W. F. **Enfoques Curriculares para a Formação Inicial: Modos de Ser e de Se Fazer Professor/a da Educação Infantil**. 2024) Linguagens, Educação e Sociedade, 28(58)

MELLO, H. M. A. **Percepção de graduandas(os) e pedagogos sobre a educação de bebês em instituição escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2023. Disponível em <<https://hdl.handle.net/11449/251043>>. Acesso 12 dez. 2024

MORIN, E. **Ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NORMAN, G. R.; STREIWNER, D. L. **Biostatistics: The Base**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995

NORONHA, M. M. S.; PARRON, S. F. **A evolução do conceito de família**. Revista Jurídica da FACINAN 2017. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170602115104.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

OBOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

OLIVEIRA, A. P. F. de; ROSA, S. N. **A constituição da docência na educação infantil em contexto de estágio**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e75857, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75857>. Acesso em: 29 jul. 2024.

OLIVEIRA, C. M. ; SOUZA, R. L. ; FERREIRA, D. P. et al. **Formação de professores de Educação Infantil: análise da carga horária dedicada às normativas curriculares**. Revista Paulista de Educação, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 201–219, 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde. **Redução das desigualdades no período de uma geração: igualdade na saúde através da ação sobre os seus determinantes sociais. Relatório final da Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2008. Disponível em < <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/documentos/> > Acesso 12 des. 2023

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M. C G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PEREIRA, A.; SANTOS, F. O. **Análise de planos de aula no berçário: alinhamento com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 8, n. 1, p. 112–130, 2020.

PRIETO, M. N.; GAZOLI, M. **Formação inicial de professores para a Educação Infantil: aproximações entre teoria e prática**. In: CORRÊA, A. B. et al. (eds.). Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 253–276. Disponível em: < <https://books.scielo.org/id/76skz/pdf/correa-9786586546958-15.pdf> >. Acesso em 25 Fev. 2025.

RODRIGUES, J. S. M.; BOER, Noemi. **Educação infantil no contexto mundial e brasileiro: gênese e histórico**. Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 91-104, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/2969>. Acesso em: 29 jul. 2024.

RODRIGUEZ, S. C. C. **Educação Integral: Breves Considerações**. In: Elvis Resende Messias, Cássio Diniz. (Org.). Dignidade Humana e Educação. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021

ROSEMBERG, F. **A (in)visibilidade dos bebês nas políticas de educação infantil**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Uberlândia. **Anais [...]:** políticas,

direitos e infância. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 165-188. Rosenberg, 2015, p. 179. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33072?locale=pt_BR>. Acesso 05 mar. 2024

SÁ-SILVA, J. R. L.; ALMEIDA, C. P. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufes.br/RBHCSshistoria/article/view/1721/1301>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SCARLASSARA, B. S. **Percepções de graduandas(os) de Pedagogia sobre as Atividades de Vida Diária na creche 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/gepadi/percepcoes-sobre-as-atividades-de-vida-diaria-na-creche---barbara.pdf>> Acesso 14 de dez. 24

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. -São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em <[https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Cient%C3%ADfico - 1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o - Antonio Joaquim Severino - 2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf)> Acesso em: 4 mar. 2024.

SGAVIOLI, A. J. R. **O brincar na creche na visão de graduandas(os)**. 2020. [95f. dissertação de Mstrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP- SP (2020)Disponível em <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4812973c-968b-4bfc-a463-c4c4cd7c4bc9/content>> . Acesso em : 02out, 2024

SILVA, A. P. S.; PANTONI, R. V. **Educação de crianças em creches**. (In). Educação de Crianças em Creches. Série TV Salto para o Futuro. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Ana_Soares_da_Silva/publication/257362813 Acesso em 12 de dezembro de 2024

SILVA, E.B.T.; NEVES, V. F. A. **Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED NACIONAL, 37., 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/59139/2/Os%20estudos%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20beb%C3%aas%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SILVA, G. L. F. **Contribuições do software Atlas-Ti para análise de conteúdo dos saberes docentes**.

SILVA, K. C. F. **As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês 2019**. Tese. Universidade Federal do Ceará. 2019. Disponível em <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52251>> Acesso 12 de dezembro de 2024

SILVA, M. A.; LIMA, J. **Conhecimento e aplicação da BNCC na educação de crianças de 0 a 3 anos: um estudo em creches municipais**. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 12, n. 2, p. 45–62, 2018.

SORATTO, J.; PIRES, D. E. P.; FRIESE, S. **Thematic content analysis using ATLAS.ti software: Potentialities for researchs in health**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 73, n. 3, e20190250, 2020.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista. 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102252>>. Acesso em: 09 jun. 2024.

Tebet G. **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

THOMAZ, J. E., **Developmental Risks**. EBESCO. 2024 Disponível em <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/developmental-risks?>. Acesso em 03 Mai. 2025.

TOZETTO, S. S; SILVA M. R. **Estágio curricular supervisionado na educação infantil para a formação inicial do professor**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2020, vol.29, n.57, 144-156 Disponível em< <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p144-156>>. Acesso 14 dez. 2024

TRIOLA, M. F. (2018). **Introdução à Estatística**. 13ª edição. Pearson Education do Brasil.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J. P.. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. doi: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada “MEANDROS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLAR”. Meu nome é

Solange Christina Carneiro Rodriguez, sou a pesquisadora responsável. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o estudo que estamos fazendo. A sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo..

O nome desse documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitada(o) a assinar.

Antes de assinar, faça perguntas sobre o que não tiver entendido bem. A pesquisadora responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar, assine ao final desse documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

Esclareço que em caso de recusa de sua participação, você não será penalizada (o) de forma alguma.

Mas, se você quiser participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável Solange Christina Carneiro Rodriguez via e-mail esolangerodriguez@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico 55 (35) 987014648. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí pelo telefone 55 (35) 3449-9271, ou pelo e-mail: cep@univas.edu.br.

O presente projeto atende a resolução 466/12 que regulamenta o desenvolvimento de pesquisa envolvendo seres humanos. Título, Justificativa e Objetivos.

A presente pesquisa é intitulada “MEANDROS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLAR”. Os bebês são crianças, que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estão com idades entre zero e um ano e seis meses. Essa faixa etária possui características e necessidades específicas, que se consideradas e atendidas são capazes de propiciar desenvolvimento e aprendizagens. Assim sendo, as práticas pedagógicas na docência com/para bebês são peculiares e o processo de formação inicial e as práticas cotidianas dos profissionais, serão focalizados neste estudo.

O objetivo do presente estudo será verificar a percepção de graduandas(os) de pedagogia e de profissionais berçaristas sobre fatores que impactam (ou não) o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês em contexto de educação infantil escolar.

Dessa forma, para alcançarmos esses objetivos, você responderá um questionário composto de alguns dados: 1. Dados Pessoais; 2. Dados de Contato; 3. Sobre a educação de bebês; 4. Fatores relacionados à aprendizagem de bebês; 5. Atividades lúdicas; 6. Atividades de Vida Diária (AVD) referem-se às atividades desenvolvidas cotidianamente com os bebês, envolvendo higiene, vestuário e alimentação.

Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes, e também não serão obtidos registros fotográficos. Sobre o ato de responder ao questionário podem gerar situações de

desconforto semelhantes ao da entrevista, como vergonha, ansiedade, dúvidas, medo de identificação, nestes casos os cuidados para privacidade e sigilo do participante serão observados, por exemplo, nenhuma informação que possa identificar o mesmo será solicitada. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliá-la(o) e, caso seja necessário, encaminhá-la(o) para auxílio psicológico no próprio Campus da Universidade Vale do Sapucaí

Os principais benefícios oriundos desta pesquisa estão na aquisição de conhecimentos sobre o nível de percepção dos licenciandos e profissionais sobre as especificidades e singularidades do desenvolvimento e aprendizagem do bebê em contexto escolar, com a divulgação dos resultados favoráveis ou não. Diante da complexidade desse contexto, este estudo também pode contribuir para (re)pensar o atual currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais- unidade Campanha, bem como na organização de atividades extensionistas para formação continuada de profissionais atuantes em berçários dos municípios participantes. Além desses benefícios, estes estudos possibilitam o conhecimento de possíveis problemas por parte de gestores municipais e podem estimular a adoção de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do atendimento escolar para a faixa etária de até 1 ano e 06 meses.

Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso à responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Aos participantes será assegurado os esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Sendo que o mesmo é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo (a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,

RG/CPF _____, abaixo assinado, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em participar deste estudo intitulado “MEANDROS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLAR”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que a minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a), pela pesquisadora responsável Solange Christina Carneiro Rodriguez, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo em participar no projeto de pesquisa acima descrito. Pouso Alegre, de _____ de 2024.

Assinatura Extensa do (a) participante

Pesquisadora Responsável: Solange Christina Carneiro Rodriguez

Documento assinado digitalmente

gov.br SOLANGE CHRISTINA CARNEIRO RODRIGUEZ
Data: 30/05/2024 16:16:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
DR. JOSÉ ANTÔNIO GARCIA
COUTINHO - FACIMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEANDROS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DE BEBÊ EM CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: Solange Christina Carneiro Rodriguez

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80229724.0.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.075.946

Apresentação do Projeto:

O objetivo da presente investigação será verificar a percepção de graduandas(os) de pedagogia e de profissionais sobre fatores que impactam (ou não) o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês em contexto de educação infantil escolar. Será realizado uma pesquisa sendo que os sujeitos do presente estudo serão os graduandas(os) do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais/unidade Campanha e profissionais berçaristas atuantes em quatro municípios sul-mineiros que aceitarem e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido. Para a coleta de dados, será aplicado um formulário eletrônico contendo os seguintes elementos: 1. Dados Pessoais; 2. Dados de Contato; 3. Sobre a educação de bebês; 4. Fatores relacionados à aprendizagem de bebês; 5. Atividades lúdicas; 6. Atividades de Vida Diária (AVD) referem-se às atividades desenvolvidas cotidianamente com os bebês, envolvendo higiene, vestuário e alimentação. Após a organização dos dados será utilizada a estatística descritiva. Na análise final, será realizada a confrontação entre os resultados do material empírico e o teórico, com perspectivas alicerçadas em Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano Bronfenbrenner (1996, 2011), nos Determinantes Sociais da Saúde (OMS, 2009). Mediante as categorias analíticas teoricamente estabelecidas como balizas da investigação, buscar-se-á

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
DR. JOSÉ ANTÔNIO GARCIA
COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 7.075.946

as relações dialéticas entre ambas. Este projeto acrescentará conhecimento na área de Educação, especificamente para a formação de professores e organização das práticas pedagógicas com conteúdos significativos para o aprimoramento da atuação dos professores junto a fase de zero a dezoito meses da educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Identificar a percepção de graduandas(os) de licenciatura em Pedagogia e de profissionais berçaristas sobre o desenvolvimento e aprendizagem de bebês em contexto escolar.

Secundário: Analisar a estrutura curricular de um curso de Pedagogia de universidade pública de Minas Gerais em relação a conhecimentos teóricos e práticos relativos aos bebês, relacionados à atuação docente em ambiente de berçário; Conhecer a percepção das(os) graduandas(os) sobre o processo inicial de formação profissional para a docência com bebês; Conhecer a percepção de profissionais sobre sua formação inicial e continuada relacionadas à atuação em berçário; Pontuar semelhanças e diferenças em relação à percepção de graduandas(os) e profissionais berçaristas sobre aspectos do desenvolvimento e aprendizagem de bebês; Propor um quadro de referência para elaboração de currículo formador para atuação docente com/para bebê.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes, e também não serão obtidos registros fotográficos. Sobre o ato de responder ao questionário podem gerar situações de desconforto semelhantes ao da entrevista, como vergonha, ansiedade, dúvidas, medo de identificação, nestes casos os cuidados para privacidade e sigilo do participante serão observados, por exemplo, nenhuma informação que possa identificar o mesmo será solicitada. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo

Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

Continuação do Parecer: 7.075.946

estará apta a auxiliá-la(o) e, caso seja necessário, encaminhá-la(o) para auxílio psicológico no próprio Campus da Universidade Vale do Sapucaí.

Benefícios:

Benefícios: Os principais benefícios oriundos desta pesquisa estão na aquisição de conhecimentos sobre o nível de percepção dos graduandas(os) em Pedagogia e profissionais sobre as especificidades e singularidades do desenvolvimento e aprendizagem do bebê em contexto escolar, com a divulgação dos resultados favoráveis ou não. Diante da complexidade desse contexto, este estudo também pode contribuir para (re)pensar o atual currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais- unidade Campanha, bem como na organização de atividades de extensão universitária para formação continuada de profissionais atuantes em berçários dos municípios participantes. Além desses benefícios, estes estudos possibilitam o conhecimento de possíveis problemas por parte de gestores municipais e podem estimular a adoção de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do atendimento escolar para a faixa etária até 18 meses.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de elevada relevância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende aos requisitos éticos para a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Parecer: 7.075.946

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350594.pdf	09/08/2024 22:25:57		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMOS_ANUENCIA.pdf	09/08/2024 22:24:41	Solange Christina Carneiro Rodriguez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/08/2024 22:24:21	Solange Christina Carneiro Rodriguez	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO.pdf	09/08/2024 22:24:06	Solange Christina Carneiro Rodriguez	Aceito
Outros	Informacoes_ao_CEP.pdf	09/08/2024 22:22:50	Solange Christina Carneiro Rodriguez	Aceito
Folha de Rosto	FR_Solange.pdf	30/05/2024 22:40:10	Solange Christina Carneiro Rodriguez	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 13 de Setembro de 2024

Assinado por: Silvia Mara Tasso (Coordenador(a))

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo

Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

APÊNDICE C – Questionário Percepção de graduandas(os) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê em contexto escolar

PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA SOBRE FATORES QUE IMPACTAM O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLAR

Esse formulário refere-se à pesquisa "MEANDROS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLAR". O objetivo do presente estudo será verificar a percepção de graduandos de pedagogia e de profissionais berçaristas sobre fatores que impactam (ou não) o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês em contexto de educação infantil escolar.

Os bebês são as crianças, que nos documentos oficiais (BNCC 2017) estão com idades entre zero e um ano e seis meses (1a e 6m). Essa faixa etária possui características e necessidades específicas para propiciar de desenvolvimento e aprendizagens. As atividades para bebês são peculiares e o processo de formação inicial e as práticas cotidianas dos profissionais, constituem o objetivo desse estudo.

A sua opinião sobre a atuação junto a bebês é uma importante contribuição para que essa temática seja analisada e discutida. Pedimos que participe da pesquisa respondendo reflexivamente cada questão. Salientamos que não existe resposta certa ou errada nesse questionário. Apenas queremos saber o que você pensa sobre cada assunto. O seu nome não irá aparecer e você não será identificado, visto que nos interessa o conjunto das respostas.

Estas questões estão diretamente relacionadas às atividades que acontecem na rotina dos berçários das instituições de educação infantil.

Contamos com a sua colaboração em preencher o questionário com sinceridade e atenção para que suas respostas demonstrem o que realmente você pensa sobre a atuação com bebês. Lembrando que a sua identidade será preservada.

Por favor, é muito importante que você responda todas as questões propostas, seguindo as orientações indicadas. Ao responder todas as questões, você garante que a análise seja mais completa.

https://docs.google.com/forms/d/159DuXQxeKlnrr8kiqYIVsZ_Xa8S6MqRG6IXoISDmnhE/edit

O questionário é formado por 7 seções. São elas:

- 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**
- 2. Dados de Contato**

https://docs.google.com/forms/d/159DuXQxeKlnrr8kiqYIVsZ_Xa8S6MqRG6lXoISDmnhE/edit

3. Dados Pessoais;

4. Sobre a educação de bebês;

5. Fatores Relacionados à aprendizagem de bebês

6. Atividades lúdicas

7. Atividades de Vida Diária (AVD) referem-se às atividades desenvolvidas cotidianamente com os bebês, envolvendo higiene, vestuário e alimentação.

Ressaltamos que cada pergunta é importante para nossa pesquisa, por isso, antes de enviar suas respostas, verifique se não deixou de responder alguma questão sem querer.

Para a sua participação, precisamos que leia, concorde e assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em seu poder e a outra será entregue à Pesquisadora.

Ao finalizar as respostas (ou se precisar parar de responder) vá ao final do questionário e ENVIE para que possamos computá-las, caso contrário elas serão perdidas.

Agradecemos e contamos com sua colaboração para a realização do estudo "MEANDROS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DE BEBÊS EM CONTEXTO ESCOLAR". Acreditamos que esse estudo poderá contribuir para a compreensão da atuação com bebês como um dos pilares para o desenvolvimento humano.

* Indica uma pergunta obrigatória

1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Marque todas que se aplicam.

☐ Recebi as informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA SOBRE FATORES QUE IMPACTAM O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO BEBÊ EM CONTEXTO ESCOLAR

2. Aceita participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Dados de contato

Por favor, preencha seus dados pessoais. É por meio deles que você receberá o relatório final da pesquisa.

3. Participante nº *

4. E-mail: *

5. Telefone (WhatsApp):

Incluir DDD

6. Qual meio de comunicação prefere ser contatado?

É possível selecionar mais de uma opção para contato.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ligação
- ☐ WhatsApp
- ☐ E-mail
- ☐ Outros:

7. Alguma observação ou comentário?

Dados pessoais

8. Qual o seu gênero ?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outro: _____

9. Qual a sua data de nascimento?

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

10. Já atuou ou atua na Educação Infantil?

A divisão pauta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Bebês (até 1 ano e seis meses)	☐	☐
Crianças bem pequenas (de 1 anos e 7 meses à 3 anos e 11 meses)	☐	☐
Crianças pequenas (4 e 5 anos)	☐	☐

11. Como você classifica a atuação do pedagogo junto à bebês no berçário?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não é importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Muito importante

12. Como você classifica o berçário tendo em vista o desenvolvimento do bebê?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não é importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muito importante

13. Como você classifica a atuação do pedagogo com bebês em relação ao cuidar: atividades de higiene, alimentação e vestuário?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não é importante
- ☐ Importante, mas dispensável
- ☐ Importante e indispensável

14. Como você classifica a atuação do pedagogo com bebês em relação ao educar ?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ não é importante
- ☐ importante mas dispensável
- ☐ importante e indispensável

15. Ano de início no curso de graduação em pedagogia

Marcar apenas uma oval.

- ☐ antes de 2018
- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021
- ☐ 2022
- ☐ 2023
- ☐ 2024

Sobre a educação de bebês

A inclusão de bebês nas instituições de Educação Infantil foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996, com um prazo de 10 anos para que os municípios se adequassem. Contudo, a educação voltada para os bebês não é obrigatória e ainda está em processo de consolidação. A contribuição dos estudantes de Pedagogia pode ser importante para enriquecer os debates nessa área, auxiliando na estruturação da formação inicial e continuada, nas práticas pedagógicas e no estabelecimento de uma identidade específica para essa fase da educação infantil.

Dessa forma, pedimos que respondam com o máximo de sinceridade a todas as questões.

16. O bebê deve **frequentar** a instituição de Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não deve. Deve ficar em casa com o pai ou a mãe, ou cuidador principal.
- ☐ Não deve. Caso os pais trabalhem, deve ficar com um parente próximo.
- ☐ Deve, caso os pais trabalhem e não tenha outra pessoa para cuidar.
- ☐ Caso os pais trabalhem, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar.
- ☐ O bebê deve ir para a escola, mesmo que os pais não trabalhem.

17. Na sua percepção, os bebês têm capacidade de

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
suas ações			
Perceber que	☐	☐	☐
nas			
outras crianças			
e adultos			
expressar	☐	☐	☐
corporalmente			
Movimentar			
emoções			
as partes do			
necessidades			
corpo para			
Explorar sons			
produzidos			
com o próprio	☐	☐	☐
corpo e com			
objetos do			
ambiente			
e desejos			
leitura	☐	☐	☐
de livros e			
elementos das	☐	☐	☐
ilustração de			
histórias			
Explorar			
relações de			
causa e efeito	☐	☐	☐
Demonstrar			
na interação			
interesse ao			
ouvir a			
apresentação			
Reconhecer			

**com o
ambiente**

18. Quais conhecimentos, relacionados ao tema **desenvolvimento infantil**, são necessários para atuar junto aos bebês?

Considere:

É necessário assinalar uma resposta para cada linha.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Etapas do desenvolvimento MOTOR	☐	☐	☐
Etapas do desenvolvimento COGNITIVO	☐	☐	☐
Etapas do desenvolvimento EMOCIONAL	☐	☐	☐
Etapas do desenvolvimento da LINGUAGEM	☐	☐	☐
Etapas do desenvolvimento do desenvolvimento do SENSORIAL NEUROLÓGICO	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐
INTERFEREM no desenvolvimento	☐	☐	☐
SAÚDE do bebê	☐	☐	☐

FATORES QUE

do bebê

**Conhecimentos
sobre Ética e
Estética**

☐☐☐

**Conhecimentos
sobre Atividades
da Vida Diária**

☐☐☐

19. Quais conhecimentos, relacionados ao tema **Organização da prática pedagógica** são necessários para atuar junto aos bebês?

É necessário assinalar uma resposta para cada linha.

Marcar apenas uma oval por linha. **Sim** **Não** **Não sei**

DOCUMENTOS

OFICIAIS

GESTÃO

☐☐☐☐☐☐

ATIVIDADES

PEDAGÓGICAS

para bebês

ORGANIZAÇÃO

DO TEMPO na

ORGANIZAÇÃO

instituição para

bebês

DO ESPAÇO na

instituição para

bebês

☐☐☐☐☐☐☐☐☐

INCLUSÃO em

instituições

para bebês

☐☐☐

20. Quais conhecimentos, relacionados ao tema **atividades no contexto****educacional**, são necessários para atuar junto aos bebês?

É necessário assinalar uma resposta para cada linha.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
BRINQUEDOS	☐	☐	☐
MÚSICA DE	☐	☐	☐
PLAYGROUND EQUIPAMENTOS	☐	☐	☐
Como dar BANHO	☐	☐	☐
Como ALIMENTAR para bebês	☐	☐	☐
LITERATURA para/com bebês	☐	☐	☐
Como VESTIR	☐	☐	☐
EXPRESSÃO ARTISTICA para/com bebês	☐	☐	☐

- 21 Em relação à sua experiência atual na graduação em pedagogia, o currículo oferece **conhecimento teórico-prático** relacionado a educação de bebês?

Considerar:

Disciplina(s) que abordam o Desenvolvimento infantil nos aspectos: motor, cognitivo, emocional, linguagem, sensorial, neurológico, saúde do bebê e fatores que interferem no desenvolvimento;

Disciplina(s) que abordam a Organização da Prática Pedagógica: gestão, documentos oficiais, atividades pedagógicas, organização do tempo e do espaço, inclusão;

Disciplina(s) que abordam atividades no contexto educacional: ludicidade, jogos, brinquedos, brincadeiras música, psicomotricidades, equipamentos de playground.

Disciplina(s) que abordam atividades no contexto do cuidar: higiene, alimentação e vestuário.

Marcar apenas uma oval por linha.

Desenvolvimento infantil	Sim	Não
Organização da prática	☐	☐
Atividades no contexto educacional	☐	☐
Atividades do contexto Cuidar: higiene, alimentação e vestuário	☐	☐

22. Em relação à sua experiência atual na graduação em pedagogia, **a carga horária** relacionada a esses temas é suficiente?

Considerar:

Disciplina(s) que abordam o Desenvolvimento infantil nos aspectos: motor, cognitivo, emocional, linguagem, sensorial, neurológico, saúde do bebê e fatores que interferem no desenvolvimento;

Disciplina(s) que abordam a Organização da Prática Pedagógica: gestão, documentos oficiais, atividades pedagógicas, organização do tempo e do espaço, inclusão;

Disciplina(s) que abordam atividades no contexto educacional: ludicidade, jogos, brinquedos, brincadeiras música, psicomotricidades, m equipamentos de playground.

Disciplina(s) que abordam atividades no contexto do cuidar: higiene, alimentação e vestuário.

Marcar apenas uma oval por linha.

Desenvolvimento infantil	☒ Sim	☐ Não
Organização da prática	☐	☐
Atividades no contexto educacional	☐	☐
Atividades do contexto cuidar: higiene, alimentação e vestuário	☐	☐

23. Em relação à sua experiência atual na graduação em pedagogia, o **conteúdo** relacionado a esses temas é suficiente?

Considerar:

Disciplina(s) que abordam o Desenvolvimento infantil nos aspectos: motor, cognitivo, emocional, linguagem, sensorial, neurológico, saúde do bebê e fatores que interferem no desenvolvimento;

Disciplina(s) que abordam a Organização da Prática Pedagógica: gestão, documentos oficiais, atividades pedagógicas, organização do tempo e do espaço, inclusão;

Disciplina(s) que abordam atividades no contexto educacional: ludicidade, jogos, brinquedos, brincadeiras música, psicomotricidades, m equipamentos de playground.

Disciplina(s) que abordam atividades no contexto do cuidar: higiene, alimentação e vestuário.

Marcar apenas uma oval por linha.

Desenvolvimento infantil	☒ Sim	☐ Não
Organização da prática	☐	☐
Atividades no contexto educacional	☐	☐
Atividades do contexto Cuidar: higiene, alimentação e vestuário	☐	☐

24. Na sua opinião, qual o impacto dos **fatores biológicos listados**, na aprendizagem do bebê?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum impacto	Pouco impacto	Impactante	Muito impacto
Baixo peso ao nascer	☐	☐	☐	☐
Prematuridade	☐	☐	☐	☐
Problemas genéticos	☐	☐	☐	☐
Problemas no parto	☐	☐	☐	☐
Problemas Hospitalização no cardiorespiratórios primeiro ano de vida	☐	☐	☐	☐
Problemas gastrointestinais	☐	☐	☐	☐
Problemas musculoesqueléticos	☐	☐	☐	☐
Problemas neuromotores	☐	☐	☐	☐
Estado de saúde física materno	☐	☐	☐	☐
Estado de saúde mental materno	☐	☐	☐	☐
Problemas visuais	☐	☐	☐	☐
Problemas auditivos	☐	☐	☐	☐

25. Na sua opinião, qual o impacto dos fatores relacionados ao contexto do **ambiente familiar listados**, na aprendizagem do bebê?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum impacto	Pouco impacto	Impactante	Muito impacto
Escolaridade do pai	☐	☐	☐	☐
Escolaridade da mãe	☐	☐	☐	☐
Idade da mãe	☐	☐	☐	☐
Idade do pai	☐	☐	☐	☐
Insegurança alimentar	☐	☐	☐	☐
Acompanhamento médico no pré-natal	☐	☐	☐	☐
Renda familiar dos responsáveis	☐	☐	☐	☐
Suporte familiar para a criança	☐	☐	☐	☐
Mãe que trabalha	☐	☐	☐	☐
Condições da moradia (saneamento básico, água potável, energia elétrica, condições físicas da casa)	☐	☐	☐	☐

Tempo para lazer em família	☐	☐	☐	☐
Numero de pessoas residentes na casa	☐	☐	☐	☐

casas
residentes na

casas
Quantidade de

tempo de
Quantidade de
interação com o
tempo de
cuidador principal
interação com o

☐☐☐☐

cuidador principal
Qualidade das

atividades de
Qualidade das
realizadas em
atividades de
casa
realizadas em

☐☐☐☐

casas
Tipo de

aleitamento
Tipo de

☐☐☐☐

aleitamento
Doença mental

em morador da
Doença mental
casa
em morador da

☐☐☐☐

casas
Uso de álcool e

drogas em
Uso de álcool e
morador da casa
drogas em

☐☐☐☐

morador da casa
Negligência dos

cuidadores
Negligência dos

☐☐☐☐

cuidadores
Hospitalizações

Hospitalizações
Estresse familiar

☐☐☐☐

Estresse familiar
Doenças

☐☐☐☐

preveníveis
Doenças

☐☐☐☐

preveníveis
Obesidade

Obesidade
Tempo para

☐☐☐☐

atividade física,
Tempo para
tempo em
atividade física,
atividades
tempo em
sedentárias e
atividades
sono
sedentárias e

☐☐☐☐

sono
Educação familiar

(homeschooling)
Educação familiar

☐☐☐☐

(homeschooling)

26. Na sua opinião, qual o impacto dos fatores relacionados ao **contexto escolar listados**, na aprendizagem do bebê?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum impacto	Pouco impacto	Imapctante	Muito impacto
Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais	☐	☐	☐	☐
Número de profissionais	☐	☐	☐	☐
Número de bebês de berçário	☐	☐	☐	☐
Contação de histórias pelo professor	☐	☐	☐	☐
Brincadeiras dirigidas pelos adultos	☐	☐	☐	☐
Móveis e utensílios	☐	☐	☐	☐
Atividades que envolvam exploração de espaço	☐	☐	☐	☐
Organização dos materiais	☐	☐	☐	☐
Relações	☐	☐	☐	☐

**Atividades de
interação entre
bebês**

☐☐☐☐

**Atividades para
desenvolvimento
de autonomia**

☐☐☐☐

**Materiais e
brinquedos**

☐☐☐☐

**Projeto político
pedagógico para
bercário**

☐☐☐☐

**Conhecimento
das
peculiaridades e
singularidade
individual**

☐☐☐☐

**Conhecimentos
sobre a
comunidade**

☐☐☐☐

**Atividades que
envolvam
experiências
com o próprio
corpo**

☐☐☐☐

**Atividades com
instrumentos de
escrita**

☐☐☐☐

**Interação
profissionais do
bercário com as
família**

☐☐☐☐

27. Na sua opinião, qual o impacto dos fatores relacionados às **políticas públicas listados**, na aprendizagem do bebê?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum Impacto	Pouco impacto	Impactante	Muito impacto
Políticas sociais na área de	☐	☐	☐	☐
habitação				
sociais	☐	☐	☐	☐
Políticas para				
sociais	☐	☐	☐	☐
voltadas para				
a cultura				
a saúde				
Políticas				
voltadas para	☐	☐	☐	☐
o				
Políticas				
sociais				
saneamento				
básico				
Políticas				
sociais	☐	☐	☐	☐
voltadas para				
o tratamento				
da água				
Políticas				
sociais	☐	☐	☐	☐
voltadas para				
a segurança				
alimentar				
Políticas para	☐	☐	☐	☐

proteção
social

social

Programas

Programas

Programas
sociais
voltadas para
a área de
Emprego e
Trabalho

☐☐☐☐

Políticas
sociais

Políticas
sociais
voltadas para
a primeira
infância

☐☐☐☐

Políticas
públicas

Políticas
públicas
voltadas para
prevenção de
violência
infantil

☐☐☐☐

Políticas
públicas

Políticas
públicas
voltadas para
as questões
ambientais

☐☐☐☐

Políticas
públicas

Políticas
públicas
educacionais
voltadas para
a primeira
infância

☐☐☐☐

28. Existem muitas definições sobre os bebês. Como graduando em pedagogia, gostaríamos de saber sua opinião: **quem é o bebê ?**

ATIVIDADES LÚDICAS

As atividades lúdicas fazem parte da vida da criança e tem diversas expressões. Gostaríamos de saber qual o seu entendimento sobre atividades lúdicas com bebês.

29. Em quais situações é **indicado o uso de atividades lúdicas**, com bebês?

Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.

	Com brinquedos	Com música	Com equipamentos de playground	Com brincadeiras
Horário de Entrada das atividades externas	☐	☐	☐	☐
Horário do sono	☐	☐	☐	☐
Durante a alimentação	☐	☐	☐	☐
Durante o banho	☐	☐	☐	☐
Durante a troca de vestuário	☐	☐	☐	☐
Atividades com livros	☐	☐	☐	☐
Atividades festivas e	☐	☐	☐	☐

**Atividades de
Contação de
Histórias**

☐☐☐☐

**Atividades de
ineração com
adultos**

☐☐☐☐

**Atividades de
interação
com outros**

☐☐☐☐

debes
Com outros

bebês
Atividades

para auto-
Atividades
conhecimento
para auto-

☐☐☐☐

conhecimento
Linha 13

Linha 13

☐☐☐☐

30. Assinale abaixo, **BRINQUEDOS** que considera importante ter nas salas de atendimento aos bebês.

Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.

☐ 1☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 9☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 15☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 23☐ 24

☐ 21

☐ 22

- 31 Se considerar importante, aponte outros BRINQUEDOS ou CATEGORIAS DE BRINQUEDOS você considera importantes para trabalhar em atividades com bebês?

32. Quais EQUIPAMENTOS DE PLAYGROUND listados abaixo devem estar presentes na instituição educacional que atende ao bebê?
Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.



-



-

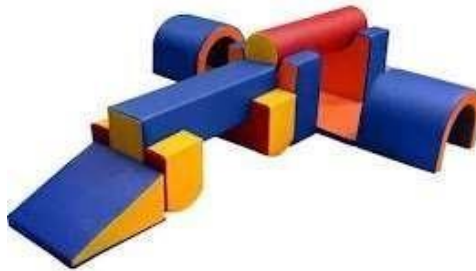


☐ 3 Gira-gira

☐ 4 - Balanço

☐ 5 - Tanque de areia

☐ 6 - Cavalinho de balanço



☐ 9 - Circuitos psicomotores☐ 10 - Circuitos psicomotores
artesanais☐ 11 - Circuitos psicomotores

33. Se considerar importante, aponte outros EQUIPAMENTOS DE PLAYGROUND você considera importantes para trabalhar em atividades com bebês?

34. Quais RECURSOS MUSICAIS listados abaixo devem estar presentes na instituição educacional que atende ao bebê?

Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.



☐ 1 - Banda rítmica para crianças



☐ 2 - Aparelho de som



☐ 3 - Televisão

☐ 4 - Instrumentos musicais

☐ 5 - Voz (professora cantando com as crianças com ou sem instrumentos)

☐ 6 - Filmes e espetáculos musicais



☐ 7 - Gravações musicais (apenas audio, sem imagens)



8 -



9 - Fone de ouvido



10

☐☐

- Celular

☐

11 - Gravador de voz/som

35. Se considerar importante, aponte outros RECURSOS MUSICAIS você considera importantes para trabalhar em atividades com bebês?

36. **Onde devem acontecer** as atividades junto aos bebês?

Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.

**Em área
externa**

☐ Com
brinquedos

☐ Com
música

☐ Com
playground

**No pátio
coberto**

☐☐☐

**Na sala
específica
própria da
turma
atividade**

☐☐☐

Uma sala

37. Em relação ao BRINQUEDO utilizados junto à bebês, é importante levar em conta as **características** citadas abaixo?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Textura	☐	☐	☐
Cor	☐	☐	☐
Peso	☐	☐	☐
Material (madeira, pano, plástico, dentre outros)	☐	☐	☐
Estímulos Formato auditivos	☐	☐	☐
Estímulos visuais	☐	☐	☐
Estímulos táteis	☐	☐	☐
Funções			

do

☐

☐

☐

brinquedo

Faixa
etária do
brinquedo

☐

☐

☐

38. Quais das ações abaixo, realizadas durante as atividades com brinquedos, música e playground, são **consideradas importantes** junto ao bebê?

Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.

	Brinquedos	Música	Playground
Conhecer diferentes formas de	☐	☐	☐
utilização dos materiais			
Escolher os materiais apropriado para cada atividade, considerando o objetivo	☐	☐	☐
Oferecer diferentes possibilidades de uso dos materiais nas atividades	☐	☐	☐
Utilizar diferentes materiais para trabalhar a motricidade o mesmo objetivo	☐	☐	☐

Trabalhar as sensações visuais	☐	☐	☐
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Trabalhar as sensações táteis	☐	☐	☐
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Trabalhar as

sensações

Trabalhar as

auditivas

sensações

auditivas

Trabalhar a

comunicação

Trabalhar a

comunicação

Trabalhar a

socialização

Trabalhar a

socialização

Trabalhar a

pensamento

Trabalhar o

pensamento

Possibilitar a

diversão

Possibilitar a

diversão

39. O que deve ser considerado no **planejamento das atividades** com brinquedos, música e playground junto aos bebês?
Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.

	Brinquedos	Playground	Música
O TEMPO da atividade	☐	☐	☐
O ESPAÇO da atividade	☐	☐	☐
O NÚMERO DE PROFISSIONAIS	☐	☐	☐
Os OBJETIVOS das atividades	☐	☐	☐
O LOCAL das atividades	☐	☐	☐
NÚMERO DE CRIANÇAS	☐	☐	☐
A QUANTIDADE de materiais a serem usados	☐	☐	☐
O			
A DISPOSIÇÃO dos materiais a serem	☐	☐	☐

40. Em relação à **participação do educador e do bebê** nas atividades, é importante...

Marque todas que se aplicam.

	Atividades com brinquedos	Atividades com equipamentos de playground	Atividades com música
O educador ESCOLHER a atividade	☐	☐	☐
O educador ESTAR PRESENTE no ambiente	☐	☐	☐
O educador PARTICIPAR da atividade	☐	☐	☐
O educador OFERECER O MODELO de como brincar	☐	☐	☐
O educador oferecer ATIVIDADES LIVRES com brinquedos	☐	☐	☐
Os brinquedos/equipamentos SEREM ACESSÍVEIS às crianças durante toda a rotina	☐	☐	☐
A criança participar das atividades de FORMA	☐	☐	☐

41 Este espaço é destinado a comentários relacionados a esse tema e à pesquisa.

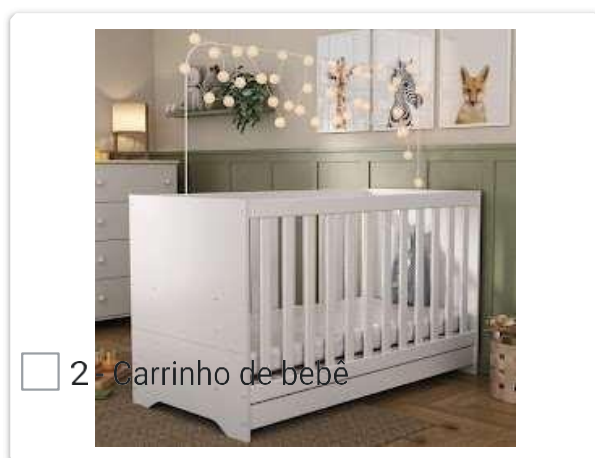
Por favor, reveja se respondeu todas as questões.

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

As Atividades de Vida Diária (AVD) são aquelas que desempenhamos diariamente, entre elas, as de higiene corporal, vestuário e alimentação. Essas tarefas são desenvolvidas na rotina da instituição educacional diariamente, ocupando uma parte considerável do tempo despendido junto aos bebês. Dessa forma, será muito importante sua resposta para podermos analisar como estas atividades são entendidas na prática educacional com bebês. CASO DESISTA DE RESPONDER, VÁ PARA A ÚLTIMA QUESTÃO PARA SER DIRECIONADO AO FINAL DA PESQUISA E ENVIE SUAS RESPOSTAS.

42. Assinale quais dos EQUIPAMENTOS DE AVDs abaixo devem estar na escola para atendimento aos bebês
- Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.



☐ 3 Cercadinho

☐ 4 - Berço

☐ 5 Colchões

☐ 6 - Tatame de EVA



☐ 9 - Andador

☐ 10 - Andador

43. Se considerar importante, aponte outros EQUIPAMENTOS DE AVDs você considera importantes para trabalhar em atividades com bebês?

44. Onde devem acontecer as AVDs(higiene, troca de roupa e alimentação)

listadas, junto aos bebês?

Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.

	Alimentação	Higiene	Troca de roupa
Dentro da sala "de aula"	☐	☐	☐
Em área externa	☐	☐	☐
No pátio	☐	☐	☐
-			
Em área específica	☐	☐	☐
banheiro, refeitório			

45. O que deve ser considerado no **planejamento das atividades** listadas (AVDs) junto aos bebês?

Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.

	Alimentação	Higiene	Troca de roupa
O TEMPO da atividade	☐	☐	☐
O ESPAÇO da atividade	☐	☐	☐
O NÚMERO DE PROFISSIONAIS	☐	☐	☐
Os OBJETIVOS das atividades	☐	☐	☐
O LOCAL (mesa, armário, chão, etc.) onde os EQUIPAMENTOS (cubas, cadeirões, bancadas) serão disponibilizados	☐	☐	☐
A QUANTIDADE DE NÚMERO DE CRIANÇAS	☐	☐	☐
APROPRIADO E EXCLUSIVO para a atividade	☐	☐	☐

0

**A instituição
contar com um
LOCAL**

**dessa faixa
etária**

46. Durante as atividades listadas (AVDs) junto ao bebê **é importante...**

Assinale todas que se aplicam (pode marcar mais de um).

Marque todas que se aplicam.

	Alimentação	Higiene	Troca de roupas
O educador DIRIGIR a	☐	☐	☐
atividade			
O educador REALIZAR a atividade PELA criança	☐	☐	☐
O educador OFERECER o MODELO atividade	☐	☐	☐
SOZINHA, A criança REALIZAR a	☐	☐	☐
atividade SOZINHA,	☐	☐	☐
ESTAR PRESENTE COM SUPERVISÃO	☐	☐	☐
A criança REALIZAR a			

COM

SUPORTE

O educador

no ambiente

Os
UTENSÍLIOS
serem
ACESSÍVEIS
às crianças
durante a
atividade

☐☐☐

durante a

atividade

47. O que deve ser considerado nas **atividades de alimentação** em instituição educacional que atende ao bebê?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Tamanho da colher	☐	☐	☐
Material da colher (silicone, alumínio, etc...)	☐	☐	☐
prato			
Tipo de utensílio (prato, cumbuca, etc..)	☐	☐	☐
Tipo de copo (com/sem canudo, com/sem tampa, etc...)	☐	☐	☐
Tipo de canudo (bico, Material do canudo de sugar, etc...)	☐	☐	☐
Tipo de mamadeira (bico e formato)	☐	☐	☐

copo

**Tipos de
chupeta
(bico e
vedação)**

☐☐☐

**Altura da
mesa**

☐☐☐

**Altura da
cadeira**

☐☐☐

**Modelo de
cadeirão**

☐☐☐

**Modelo de
bebê
conforto**

☐☐☐

48. O que deve ser considerado nas **atividades de higiene** em instituição educacional que atende o bebê?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
material da	☐	☐	☐
Tipo de			
cuba de			
banho			
Tamanho da			
cuba de			
banho			
Profundidade			
da cuba de			
banho			
Localização			
da saída de			
Piso do			
água			
banheiro			

bancada
Disposição
para trocas
de roupas
para banho
em pé
Barra de
usando
apoio
chuveiro,
para
crianças que
já andam
Medida da

☐	☐	☐
☐	☐	☐

Acesso às
cubas de
banho deve

☐☐☐

banho deve
ser realizado
ser realizado
pela própria
pela própria
criança
criança

Altura das
Altura das
pias para
pias para
escovação
escovação
de dentes
de dentes

☐ ☐ ☐

Tamanho da
Tamanho da
escova de
escova de
dente
dente

☐ ☐ ☐

Bucha macia
Bucha macia

☐ ☐ ☐

49. O que deve ser considerado nas **atividades de vestuário** em instituição educacional que atende o bebê?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Espelho fixo na parede, respeitando o tamanho da criança	☐	☐	☐
Bancadas na sala de aula	☐	☐	☐
Bancadas no banheiro	☐	☐	☐
Local para as mochilas, próximo as bancadas	☐	☐	☐
Estante próxima as bancadas para organização do material utilizado nas atividades de vestuário	☐	☐	☐

50. Este espaço é destinado a comentários relacionados a esse tema e à pesquisa.

Por favor, reveja se respondeu todas as questões e **ENVIE** o formulário!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

