


Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

BÁRBARA SOLANA SCARLASSARA

**PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE
PEDAGOGIA SOBRE AS ATIVIDADES DE VIDA
DIÁRIA NA CRECHE**



ARARAQUARA – S.P.
2019

BÁRBARA SOLANA SCARLASSARA

PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE AS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA NA CRECHE

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Bolsa: CAPES.

ARARAQUARA – S.P.
2019

Scarlassara, Bárbara Solana
Percepções de graduandos de Pedagogia sobre as
Atividades de Vida Diária na creche / Bárbara Solana
Scarlassara – 2019
107 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)
Orientador: Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri
de Vitta

1. Atividades de Vida Diária. 2. Educação infantil.
3. Berçário. 4. Formação de Professores. 5. Terapia
Ocupacional. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bárbara Solana Scarlassara

PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE AS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA NA CRECHE

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador:

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 21/Março/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Carla Cilene Baptista da Silva

Universidade Federal de São Paulo – Instituto de Saúde e Sociedade – Câmpus Baixada Santista

Membro Titular: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico essa dissertação a minha filha Tereza, que chegou no final dessa jornada, me ensinando que não é possível ter controle de tudo, que acorda todos os dias sorrindo, transformando os dias ruins em bons e com quem tenho vivido experiências mágicas todos os dias.

Agradecimentos

Ao Otávio, meu marido, amigo, companheiro de estrada e estudo, que participou de todas as etapas dessa jornada, se deslocou comigo até Araraquara durante um ano, que me ajudou nas revisões e que, nos dias mais difíceis, me motivou a não desistir;

Aos meus pais, que são o meu porto seguro, que me acompanharam diversas vezes até Araraquara, que me ensinaram que é somente por meio do estudo que eu posso mudar a minha vida e a de outras pessoas e que sorriram os meus sorrisos e choraram as minhas lágrimas;

A minha orientadora, que tem sido minha estrela-guia, minha amiga, minha mãe desde a graduação, que me ensina diariamente sobre a vida acadêmica, sobre a vida real, que me mostrou que sou capaz e me ajudou a encontrar o equilíbrio após o nascimento da minha filha Tereza;

As minhas irmãs. A Priscila, que inúmeras vezes me ajudou com a revisão dos textos e a Carol e a Gigi, que dividiram nossos pais comigo nos últimos meses de escrita;

A minha prima Camila, que também me ajudou na revisão do trabalho para a qualificação;

As minhas amigas, que foram inspiração ou dividiram comigo as aflições que fazem parte desse caminho e que também me ajudaram a não desistir e fazer o meu melhor.

A CAPES, pela bolsa concedida ao longo do Mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos.”

Bernardete Gatti (2013, p.53)

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi 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. Participaram da pesquisa 124 alunos matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada através de um questionário, com questões fechadas e abertas, elaborado com base na bibliografia da área, tratando dos seguintes temas: formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a um ano e seis meses de idade; opiniões acerca da dualidade cuidado x educação no berçário e as condições materiais e de conhecimento (tempo, espaço e participação da criança) para o desenvolvimento das AVDs. A aplicação do questionário aconteceu por meio eletrônico, através da plataforma Google, após consentimento dos coordenadores dos cursos. Para a análise dos dados, as questões fechadas foram digitadas na planilha do Excel, possibilitando a tabulação e análise por meio de estatística descritiva. As questões abertas foram analisadas por seus conteúdos, de forma a se organizarem em categorias que receberam tratamento qualitativo, proporcionando a discussão das respostas no contexto em que estejam inseridas. Os dados da pesquisa mostraram que os graduandos 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. Quanto às categorias que compõem as AVDs – higiene, alimentação e vestuário – constatou-se que há uma dificuldade em compreender a importância dos materiais que envolvem as tarefas, assim como da organização do espaço físico e participação da criança para o desenvolvimento da motricidade, postura, ações sobre os objetos, independência e autonomia. O conhecimento que os futuros professores possuem acerca do desenvolvimento infantil e o entendimento de que as práticas de cuidado proporcionam aprendizagens são aspectos fundamentais para determinar a eficácia do atendimento oferecido aos bebês. Conclui-se que, ao realizar as tarefas que fazem parte da rotina do berçário, que inclui as AVDs, os professores necessitam de formação específica, tanto inicial, quanto continuada. Diferentes áreas profissionais podem contribuir com esta tarefa, dentre elas a Terapia Ocupacional, que possui conhecimentos que podem auxiliar a instrumentalizar a prática dos pedagogos.

Palavras – chave: Atividades de Vida Diária. Educação infantil. Berçário. Formação de Professores. Terapia Ocupacional.

ABSTRACT

The objective of this study was to verify the perception of Pedagogy students about the role of Daily Life Activities (ADLs) in the nursery to stimulate the development of children from zero to one year and six months of age who attend this stage of education. A total of 124 students enrolled in undergraduate courses in Pedagogy from a public university in the State of São Paulo participated in the study. The data collection was done through a questionnaire, with closed and open questions, elaborated based on the bibliography of the area, dealing with the following subjects: academic formation; the role of training for working with children from zero to one year and six months of age; opinions about the duality of care and education in the nursery and the material and knowledge conditions (time, space and participation of the child) for the development of ADLs. The application of the questionnaire happened through electronic means, through the platform Google, after consent of the coordinators of the courses. For the analysis of the data, the closed questions were typed in the Excel spreadsheet, enabling the tabulation and analysis through descriptive statistics. The open questions were analyzed by their contents, in order to organize themselves in categories that received qualitative treatment, providing the discussion of the answers in the context in which they are inserted. The research data showed that the students consider the ADLs in the nursery to be extremely important, but they have little theoretical-practical content related to the subject, reflecting in the understanding that these activities are mainly aimed at meeting of the physiological needs of the child. Regarding the categories that make up the ADLs - hygiene, food and clothing - it was found that there is a difficulty in understanding the importance of the materials that involve the tasks, as well as the organization of the physical space and participation of the child for the development of the motricity, posture, actions on objects, independence and autonomy. The knowledge that future teachers have about child development and the understanding that care practices provide learning are key aspects in determining the effectiveness of care offered to infants. It is concluded that in performing the tasks that are part of the nursery routine, which includes the ADLs, teachers need specific training, both initial and continuing. Different professional areas can contribute to this task, among them Occupational Therapy, which has knowledge that can help to instrumentalize the practice of pedagogues.

Keywords: Activities of Daily Living. Child education. Nursery. Teacher training. Occupational Therapy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de crianças de menos de 4 anos de idade que não eram matriculadas em creche ou escola, mas cujo responsável tinha interesse em matriculá-la em creche ou escola, por Grandes Regiões, segundo a idade das crianças em 2015.....	23
Figura 2 – Distribuição do número de participantes segundo o ano de ingresso na graduação.....	34
Figura 3 – Distribuição do número de participantes segundo o local de graduação.....	35
Figura 4 – Distribuição das respostas dos participantes sobre o oferecimento de conteúdos teórico-prático sobre AVDs pelo curso de pedagogia, segundo o grau de importância.....	40
Figura 5 – Distribuição do número de respostas absolutas ao tema sobre desenvolvimento neuropsicomotor, segundo o grau de importância.....	46
Figura 6 – Distribuição do numero de respostas absolutas ao tema cotidiano da instituição, segundo o grau de importância.....	48
Figura 7 – Distribuição do número de respostas absolutas ao tema Atividades de Vida Diária, segundo o grau de importância.....	51
Figura 8 – Distribuição das respostas dos participantes sobre o oferecimento de atividades relacionadas as AVDS pelo professor, segundo o grau de importância.....	52
Figura 9 – Distribuição das respostas dos participantes quanto ao pertencimento das AVDs à cuidados e/ou educação.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às formas (teórico/prático) como os cursos de Pedagogia oferecem os conhecimentos em relação às Atividades de Vida Diária.....	40
Tabela 2 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos objetivos correspondentes às Atividades de Vida Diária (alimentação, vestuário e higiene).	43
Tabela 4 – Distribuição das respostas dos participantes segundo o profissional responsável por desenvolver as Atividades de Vida Diária.....	56
Tabela 5 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às características dos utensílios, segundo o grau de importância nas atividades de alimentação.	58
Tabela 6 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às características da instituição, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.....	60
Tabela 7 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às características da instituição, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário.	61
Tabela 8 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao espaço e ao tempo, segundo o grau de importância nas atividades de alimentação.	62
Tabela 9 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao tempo e ao espaço, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.	63
Tabela 10 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao espaço e ao tempo, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário.....	64
Tabela 11 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de alimentação.	67
Tabela 12 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.	68
Tabela 13 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVDs	Atividades de Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DNC	Diretrizes Nacionais Curriculares
DTA	Divisão Técnica Acadêmica
ECA	Estatuto da Criança e da Adolescência
GEPADI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencias Curriculares para Educação Infantil
T.O	Terapia Ocupacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	12
2. PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	15
3. FORMAÇÃO DE PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
4. RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO, CUIDADO E EDUCAÇÃO	30
5. MÉTODO	34
5.1 Participantes.....	34
5.2 Procedimentos para coleta de dados	35
5.3 Procedimentos para análise de dados.....	37
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	39
6.1 Percepção dos graduandos acerca da formação em Pedagogia.....	39
6.2 Percepção dos graduandos sobre as Atividades de Vida Diária.....	54
6.2.1 Materiais utilizados	57
6.2.2. O espaço e o tempo nas AVDs.....	61
6.2.3. Participação das crianças	66
7. CONCLUSÃO.....	75
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	80

1. APRESENTAÇÃO

O interesse pelo presente tema se deu durante o período da minha formação em Terapia Ocupacional (TO), pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, a partir da oportunidade em fazer parte do grupo de estudos GEPADI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil, responsável pela atuação junto a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e também pelos estudos realizados em creches. Tais oportunidades me possibilitaram estudar a fundo o desenvolvimento neuropsicomotor da criança pequena e também compreender as particularidades que envolvem a educação infantil no nosso país, principalmente no interior de São Paulo.

Os projetos de pesquisa dos quais fiz parte, durante a graduação, foram: *Atenção ao desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses nas atividades de rotina em berçários da cidade de Marília*, *Avaliação do desenvolvimento das crianças de 4 meses a 2 anos que frequentam berçários da cidade de Marília*, *Atenção ao desenvolvimento da criança de 0 a 2 anos nas atividades de rotina em berçários da cidade de Marília* e *A eficácia de um programa de prática supervisionada sobre a estimulação do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses junto a profissionais de berçário*, e que me oportunizaram unir Terapia Ocupacional com o contexto educacional.

Ainda na graduação, tive a oportunidade de participar na elaboração de algumas publicações (Impacto de um programa de educação continuada sobre a atuação das profissionais de berçário¹ e *The Play in the Context of Early Childhood Education in the View of Nurseries Professionals*²) e apresentações de trabalho em congressos, que me fizeram estudar mais a relação entre as Atividades de Vida Diária desempenhada nas instituições de Educação Infantil e a formação dos profissionais que as realizam.

Diante da necessidade de uma especialização, após a graduação, o Aperfeiçoamento prático em Intervenção Precoce, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR,

¹ VITTA, F. C. F. et al. Impacto de um programa de educação continuada sobre a atuação das profissionais de berçário. In: COLVORA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.). Núcleos de ensino da Unesp: artigos 2013, v.4, Formação de professores e trabalho docente, São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015. p. 161-183.

² VITTA, F. C. F., GIROTO, C. R. M., de CASTRO, R. M., CAMPANHÃ, D. A., de SOUZA, M. C. N., SOLANA, B. D., NOVAES, C. F. M., CICILINO, J. E. M., & de VITTA, A. (2015). The Play in the Context of Early Childhood Education in the View of Nurseries Professionals. *Creative Education*, 6, 519-525. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.65051>

possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da criança pequena e também como estimulá-lo. Ambas as formações contribuíram para que o meu entusiasmo junto a crianças de 0 a 3 anos só aumentasse.

Meu interesse pelo Mestrado ganhou força, quando fui trabalhar em uma instituição voltada para questões educacionais de crianças pequenas e me deparei com a ausência de conhecimentos específicos relacionados à formação profissional e à prática do pedagogo. Foi então que decidi unir as experiências práticas com novos conhecimentos didáticos da educação, para que posteriormente, pudesse buscar alternativas a fim de melhorar a prática profissional de professores que atuam na educação infantil. Nesse período comecei a me questionar se os futuros pedagogos possuem os conhecimentos necessários para realizar as Atividades de Vida Diária (AVDs), junto aos bebês nas instituições de educação infantil.

Os conhecimentos adquiridos como terapeuta ocupacional e as aprendizagens voltadas para Educação, me propiciaram desenvolver este trabalho que busca unir as especificidades da educação infantil, na faixa etária de zero a um ano e seis meses de idade (que chamaremos de berçário), com os conhecimentos teóricos que os graduandos possuem a respeito da prática profissional e a contribuição da TO durante o período de formação dos mesmos, no curso de pedagogia.

Com esse trabalho espero despertar o interesse dos Pedagogos por crianças desta faixa etária, demonstrar a relevância das AVDs para o desenvolvimento infantil, melhorando o atendimento oferecido nas creches e desenvolvendo as habilidades neuropsicomotoras da criança.

Esse trabalho está dividido em cinco seções, sendo que, a primeira traz o processo histórico da educação infantil, englobando os marcos legais, as principais metas ao longo das décadas e quais as determinantes que fazem parte do sistema educacional atual.

A segunda seção, que conta com as ideias de Tardif, Kramer, Saviani, entre outros, descreve como ocorre a formação do professor para a educação infantil, quais são os documentos que norteiam e determinam os saberes que devem ser oferecidos durante esse período e os atributos dos professores que atuam na educação infantil.

Na terceira seção é abordada a relação entre o desenvolvimento infantil, as práticas relativas a cuidado e seu papel educacional, unindo os saberes oferecidos na formação da Pedagogia com os conhecimentos da Terapia Ocupacional. Conta com as pesquisas de Vitta, Gallahue et al. E Shumway-Cook e Woollacott. Já a quarta seção indica como foi realizada a

pesquisa, descrevendo as etapas e caminhos percorridos até os resultados, apresentarei na seção cinco e para finalizar, apresento as considerações finais.

Anseio que esse trabalho possa contribuir para discussão por parte dos estudantes e docentes de Pedagogia quanto à importância dos temas estudados nesta pesquisa e posteriormente, ainda mais otimista, uma possível mudança da prática junto a crianças pequenas.

2. PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As pesquisas de Didonet (2001), Kuhlmann Jr. (1998) e Kramer (1994), apontam que historicamente, foi a partir da urbanização do país, com os movimentos sociais e a saída da mulher à procura de trabalho fora de casa entre os anos de 1970 e 1980, que foi desencadeada a busca por um atendimento educacional capaz de receber inicialmente crianças de 4 a 6 anos e posteriormente ao ano de 1980, crianças de 0 a 3 anos. A urgência pelo atendimento a crianças, a ausência de legislação educacional, a ideia de que a educação deveria superar as carências familiares e a falta de recursos financeiros levaram à criação de instituições que não faziam parte do sistema escolar. Tais locais não respondiam a nenhum critério relacionado à infraestrutura e também não era exigida escolaridade ou formação específica para realizar o atendimento junto às crianças.

“(...) objetivo era amparar a infância pobre e tinham [as creches] como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa” (KISHIMOTO, 1988, p. 44).

Em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição Federal, o atendimento junto à criança de 0 a 6 anos passa compor a educação infantil, dividida em creche e pré-escola, fazendo parte da Educação Básica, que até então era vista somente como assistencial e passa a ser assegurada como direito ao cidadão e dever do Estado, fomentando o papel educacional dessas instituições. A lei aponta como papel principal da creche os aspectos pedagógicos que são intrínsecos às tarefas de cuidado, tornando-se um marco histórico deste sistema (VOLTARELLI, 2013).

Somente no ano de 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que os direitos apontados em 1988 foram reafirmados, é que começaram a ocorrer de forma efetiva movimentos de participação e fiscalização nas políticas destinadas a Educação Infantil. O ECA teve como principal objetivo garantir direitos e estabelecer “mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância” (BRASIL, 2006a, p. 9).

Outro documento elaborado em 1990 foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que reuniu nove países, sendo um deles o Brasil, na cidade de Jomtien na Tailândia. Tal documento ficou conhecido como “Declaração de Jomtien”. Este propõe o fornecimento de novas abordagens sobre as necessidades de aprendizagem na educação, estabelecendo assim compromissos mundiais

visando garantir a todas as pessoas os conhecimentos necessários para uma vida digna, podendo vir a dar possibilidades para uma sociedade mais humana e justa.

De forma resumida, os objetivos propostos na Declaração de Jomtien foram:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (UNESCO, 1990).

Assim sendo, os países participantes foram estimulados a elaborar Planos Decenais, contemplando as diretrizes aprovadas na Declaração. No Brasil o Plano Decenal foi elaborado pelo órgão responsável, Ministério da Educação, para os anos de 1994 a 2003 (BRASIL, 2000).

A partir do ano de 1994 diversos seminários e encontros foram realizados pelo Ministério da Educação com a finalidade de discutir as políticas voltadas para a educação infantil. Vários documentos foram publicados após esses encontros, entre eles, o da Política Nacional de Educação Infantil, que apontava como uns dos principais objetivos o aumento da oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos, consolidação da concepção de educação e cuidado como sendo indissociáveis, melhoria na qualidade do serviço em instituições de educação infantil (BRASIL, 1994).

O documento também apresentou informações relacionadas à expansão de vagas para crianças de 0 a 6 anos e às concepções de educação e cuidado, tidas como indissociáveis, que garantiriam uma melhor qualidade de vida das crianças e que deveria complementar o papel

da família. Também foi designado que a criança é um indivíduo, membro da sociedade, que vive em constante desenvolvimento e que o ambiente escolar deveria proporcionar condições para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, ampliando as possibilidades de novas experiências. E com relação ao currículo da educação infantil, aponta que ele deve levar em conta o grau de desenvolvimento de cada criança, as características sociais e a cultura (BRASIL, 1994).

O outro grande marco da Educação Infantil foi em 1996, quando sancionaram a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que passa a considerar a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, contemplando crianças de 0 a 6 anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral, levando em conta os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o papel da família (BRASIL, 1996, p. 19 e p. 25).

A creche tornou-se um direito inalienável de qualquer criança, garantindo sua iniciação no universo educacional, respeitando sua integridade e individualidade, não vinculando esse direito às condições trabalhistas ou socioeconômicas dos seus pais (LINS, 2014, p. 17).

Nesse documento, a creche ou entidades equivalentes são designadas a atender crianças de até 3 anos e a formação profissional mínima para atuar na Educação Infantil deve ser de magistério. No que diz respeito à Educação Infantil, o que se destaca no documento é a concepção de criança a partir de uma perspectiva integral, que leva em consideração todas as características que essa apresenta.

Segundo Nascimento (2007), existe um contrassenso em relação ao perfil da educação infantil proposto nos documentos publicados anteriormente pelo Ministério da Educação (MEC) em relação a LDB, cujo foco principal era o binômio cuidar/educar e o segundo delineou um perfil escolarizante. Diante disso, pode-se dizer que a essa etapa da educação permanece avançando perante a dualidade cuidar e educar. As novas propostas de melhoria continuam sendo publicadas, visto a necessidade de melhorar o atendimento das crianças inseridas nas creches e também de capacitar adequadamente os profissionais que atuam na área.

No ano de 1998, foram criados os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI), em três volumes, a fim de propor um currículo direcionado aos profissionais das creches e pré-escolas, com o objetivo de apresentar referências para a implantação de práticas educativas que propiciem momentos de cuidados, brincadeiras e aprendizagem, de forma integrada.

Tais aspectos contribuem para promover o desenvolvimento infantil e para melhorar o entendimento educacional voltada para a faixa etária de 0 a 3 anos. O documento tenta modificar a ideia assistencialista da educação infantil buscando “[...] assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (BRASIL, 1998a, p. 17).

Conforme apontado nos RCNEI (1998a), um dos objetivos do documento é trazer a ideia do cuidar e educar de maneira integrada, através de uma perspectiva de aprendizagem, baseada em experiências e descobertas, fundamentada na ideia que ao trabalhar com a criança pequena deve-se “promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível” (BRASIL, 1998a, p. 18).

Segundo Vitta, Silva e Zaniolo (2016) e Amorim e Dias (2012) os RCNEI foram publicados com o objetivo de coordenar como os currículos seriam utilizados nas instituições de educação infantil, não levando em conta o debate que acontecia sobre essa etapa da educação básica. Tal fato se tornou mais evidente quando foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) no ano de 1999 e depois revistas em 2010.

As DCNEI (1999) apontam diversos problemas que deveriam ser combatidos, entre eles a falta de qualificação dos profissionais para o trabalho de cuidado e educação, a escassez de propostas pedagógicas e de comprometimento com as reais necessidades da criança. Também é ressaltada a necessidade de planejar propostas curriculares, respeitando os projetos pedagógicos, o caráter lúdico aplicado de forma espontânea, mas partindo de uma ação intencional.

Elas apresentam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de cuidado e educação, levando em conta os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, mas afirmam que tais características geram polêmica, pois existem concepções distintas sobre a execução das tarefas, sendo a partir de uma perspectiva de desenvolvimento e outra como treinamento. Diante dessa situação, o documento destaca a necessidade de parcerias com outros profissionais, como médicos, terapeutas e arquitetos, por exemplo, para que gradualmente se alcance um consenso a respeito da educação e do cuidado na infância da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 1999a).

Dez anos após a primeira publicação das DCNEI, no ano de 2010, foi publicada uma nova versão do documento, em que a definição de Educação Infantil permanece a mesma, como sendo a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, em espaços não domésticos, que cuidam, educam, promovem aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. Nesse documento é retomada a concepção de que o processo de cuidado é indissociável ao processo educativo e que as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança são indivisíveis. A nova proposta nesse documento são as práticas pedagógicas baseadas em dois eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, em que são apontadas 12 experiências a serem alcançadas, de forma integrada (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência entre 2001-2010 é um documento que foi construído a partir da necessidade e importância de discutir assuntos voltados para educação e seu desenvolvimento, sendo estes, os principais pontos discutidos, a fim de estipularem objetivos, metas a serem cumpridas e proporcionar uma consequente melhora da situação educacional para o desenvolvimento dos países. Para a efetivação do mesmo, foi estabelecida uma atuação conjunta entre estados, municípios e o Distrito Federal para que as propostas estabelecidas fossem cumpridas. O PNE (2001) buscou principalmente proporcionar que um maior número de pessoas tivesse acesso à educação, de forma fácil, com qualidade e que esse ensino fosse democrático.

Ainda que os recursos financeiros à época fossem limitados, e que a capacidade e competência para oferecer uma educação compatível à dos países desenvolvidos fosse um obstáculo, foram delimitadas algumas prioridades a serem atingidas. Como por exemplo, proporcionar condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e preparação de aulas, a necessidade de ampliar a oferta de educação infantil com o objetivo de ao final da década, 50% das crianças de 0 a 3 anos estarem nas escolas e propor padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, foram as prioridades que se destacaram no documento.

Após o prazo limite do PNE 2001 ser atingido, alguns objetivos, metas e propostas não foram alcançados, diante disso, o PNE 2014-2024, teve que ser revisto, a fim de aperfeiçoar e elaborar as novas metas.

Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil. Para isso, é preciso adotar uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a

cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas (BRASIL, 2014, p. 5).

As metas e estratégias que se destacaram no novo documento, em relação à educação infantil, foram: universalizar até 2016 o ensino para crianças de quatro a cinco anos e ampliar a oferta de vagas em creches, a fim de atender 50% das crianças de até três anos, essa meta foi proposta no primeiro PNE e não foi atingida; melhorar a construção ou reestruturação de escolas infantis, respeitando as normas de acessibilidade; implantar uma avaliação específica para crianças de até 6 anos; promover a formação inicial e continuada dos profissionais; manter as especificidades da educação infantil e fazer busca ativa de crianças de até três anos em parceria com a saúde e assistência social, mantendo o direito da família no acesso à educação.

Outro documento que busca estabelecer as aprendizagens essenciais da educação básica e criar um referencial para elaboração e adequação de currículos e propostas pedagógicas é Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, publicada em 2017, que foi construída a partir de documentos já publicados, como a Constituição de 1988, LDB e PNE, em que utiliza esses marcos legais para indicar que apresenta conformidade com a história da educação brasileira (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017a, p. 7).

O documento indica quais conhecimentos e competências o aluno deve adquirir ao longo do seu percurso pela educação básica, a fim de proporcionar “uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 25). Aponta também como norte para as propostas o desenvolvimento global, levando em conta os componentes físicos, afetivos, intelectuais, sociais, simbólicos, éticos e morais.

Nesse sentido, entendemos que a BNCC deverá ser a maior referência na qual os profissionais da educação irão se pautar para planejar suas ações junto às crianças, pois como seu próprio título indica trata-se de uma base, ou seja, um suporte, no qual se firmarão os conhecimentos e experiências proporcionados às crianças (VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018, p. 70).

Em relação à educação infantil, aponta como eixo central o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Afirmar que o eixo central é o direito de aprendizagem e desenvolvimento,

sem explicar o que cada um deles compõe, deixa em aberto o entendimento que cada instituição de ensino usará para estabelecer seus projetos pedagógicos.

Parece interessante e até óbvio que as áreas não apareçam explicitamente na Educação Infantil. Falamos explicitamente porque são implícitas poderão ser entendida diferentemente pelas instituições que irão organizar seus projetos pedagógicos. É importante que se entenda a essência dessa diferença, diretamente relacionada às características da faixa etária, conforme se organiza a educação básica no Brasil (VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018, p. 66).

O documento apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil: brincar, conviver, conhecer-se, explorar, expressar e participar, relacionados aos campos de experiência *O eu, o outros e o nós – Corpo, gestos e movimentos – Traços, sons, cores e formas – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017a, p. 25). Entender o que são esses direitos, compreender as particularidades que os envolvem e qual a melhor maneira de oferecê-los às crianças, são fatores essenciais para que exista uma prática pedagógica que contemple todos os componentes que envolvem desenvolvimento da criança.

Compreender o que compõe esses direitos, como eles devem ser trabalhos e o que devem promover, são fatores essenciais para que exista uma prática pedagógica que contemple todos os componentes que envolvem desenvolvimento da criança. Na leitura dessas concepções, uma pessoa que entenda como se dá o desenvolvimento da criança pequena, a relação entre suas atividades e o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo, afetivo, poderá vislumbrar a prática pedagógica que considera as atividades de cuidado apropriadas para ensinar e para a criança aprender. No entanto, esse entendimento extremamente importante para a criança até 1a6m é raro no meio pedagógico (VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018, p. 68).

Todos esses direitos de aprendizagem devem ser contemplados em todas as faixas etárias que compõe a educação infantil, respeitando as especificidades de cada uma delas e que no documento são divididas da seguinte forma: bebês (0 – 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos – 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017a, p. 24).

Apesar de todos os documentos oficiais, o que se observa é o distanciamento do que está escrito com a prática e o documento Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidencia esse fato. Ele foi criado com o objetivo de identificar informações relacionadas ao trabalho infantil e a frequência à escola ou creche de crianças a partir dos 4 anos, no ano de 2015. Nessa edição, pela primeira vez, o foco foram as crianças menores de 4 anos de idade, incluindo os contextos além da escola ou creche.

Este Suplemento, pela primeira vez, investigou crianças sob uma perspectiva diferente, focando naquelas com menos de 4 anos de idade, e indo além da frequência à escola ou creche, para identificar questões relacionadas aos seguintes aspectos: em que local e com quem a criança fica durante o dia (períodos da manhã e tarde); redes de proteção e cuidados dessas crianças (familiares e instituições comunitárias, públicas e mistas); se há diferenças na organização dos cuidados, conforme a idade da criança e do responsável; se há diferenças na organização dos cuidados, conforme a inclusão do responsável pela criança no mercado de trabalho; e interesse das famílias por vaga em creche ou escola para as crianças dessa faixa etária e as dificuldades encontradas para acessar tais serviços (BRASIL, 2017b, p. 7).

Segundo o PNAD existem cerca de 10,3 milhões de crianças com menos de quatro anos de idade no país, sendo que apenas 2,6 milhões dessas crianças foram matriculadas em creches ou escolas e o principal motivo pelo qual as famílias resolviam deixar a criança em outro estabelecimento ou sob responsabilidade de outra pessoa, era o “local com melhores condições de convivência com outras crianças e educação profissional (5,9%)” (Brasil, 2017b, p.33). A pesquisa constatou que “desse contingente de crianças de menos de 4 anos de idade não matriculadas em creche ou escola (7,7 milhões), os responsáveis por elas demonstravam interesse em fazê-lo em 61,8% (4,7 milhões) dos casos” (BRASIL, 2017b, p. 35).

O documento evidencia que conforme as crianças iam crescendo o interesse pelo responsável em matricular a criança na creche ou escola, aumentava. A Figura 1 mostra o percentual de crianças menores de 4 anos de idade que não eram matriculadas em creche ou escola, mas cujo responsável tinha interesse em matriculá-la em creche ou escola, por Grandes Regiões, segundo a idade das crianças em 2015.

Figura 1 – Percentual de crianças de menos de 4 anos de idade que não eram matriculadas em creche ou escola, mas cujo responsável tinha interesse em matriculá-la em creche ou escola, por Grandes Regiões, segundo a idade das crianças em 2015.

Idade das crianças	Percentual de crianças de menos de 4 anos de idade que não eram matriculadas em creche ou escola, mas cujo responsável tinha interesse em matriculá-la em creche ou escola (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	61,8	58,2	62,3	63,0	60,8	62,0
Menos de 1 ano	49,1	43,9	45,1	53,2	51,9	47,9
1 ano	58,4	51,8	58,5	59,6	61,3	59,5
2 anos	71,6	66,8	75,7	71,7	65,4	71,4
3 anos	78,6	73,4	82,8	80,1	71,8	77,0

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015.

Extraída do documento PNAD. (BRASIL, 2017b, p. 35).

Tais dados comprovam a dificuldade em relação à identidade da educação infantil como parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem das crianças, entre as de 0 a 3 anos de idade. Outro aspecto que contribui para que a creche não consolide sua identidade, tem relação com a formação profissional.

O aumento do número de docentes com formação superior e/ ou continuada é, em si, uma boa notícia. Primeiro porque, até 1988, boa parte do professorado não tinha nível superior. Em 1991, 20% dos professores não eram graduados, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2006, o número de formados chegou a 60% e, em 2013, a 75% (ABRUCIO, 2016, p. 15).

Pode-se observar que apesar dos esforços por parte das publicações oficiais, as políticas públicas acabam não sendo efetivas, o que corrobora para o fato de que grande parte da sociedade, ainda não compreende a importância da educação infantil, prejudicando o acesso e a permanência das crianças nas escolas.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O mundo vem passando por transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que alteraram o comportamento, o cotidiano e o modo de pensar da sociedade atual. A formação de professor não conseguiu acompanhar tais mudanças, o que acarretou no distanciamento entre a escola e a sociedade. A falta de identidade do professor como ser intelectual e como facilitador do acesso à cultura, aos valores e saberes acaba prejudicando seu real papel na evolução da escola bem como no processo escolar (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010).

A formação profissional tem relação direta com as ações pedagógicas que o professor atuante na educação infantil vai desenvolver e quais os saberes que irão direcionar a prática profissional. Segundo Tardif (2002) existem quatro tipos de saberes que norteiam a prática docente:

- os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que são aqueles transmitidos aos professores durante o período de formação, incluindo saberes pedagógicos relacionados a técnicas e métodos;
- os saberes disciplinares, ou seja, aqueles pertencentes a diferentes campos de conhecimento;
- os saberes curriculares, que incluem o conhecimento sobre gestão e objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e repassar aos alunos;
- os saberes experienciais, que correspondem àqueles oriundos da prática profissional.

Cardoso et al. (2012, p. 4) afirmam que,

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Blocka e Rausha (2014) concluem que os saberes dos docentes provenientes da formação inicial são um campo produtivo e necessário para a produção de conhecimento, o que leva o professor em formação ser capaz de apontá-los e atendê-los, para comprovar a prática profissional.

Além dos saberes docentes, outro fator que determina como serão desenvolvidas as práticas pedagógicas são os documentos legais. O documento que foi o marco para educação infantil, exigindo formação em curso superior a todos os profissionais que atuam com crianças, foi a LDB. Apesar de sua publicação ter sido em 1996, ainda existe um longo

caminho a ser percorrido para efetivar o caráter educacional que deve existir no atendimento à criança pequena, sem deixar de evidenciar a importância das atividades de cuidado.

O documento Política Nacional de Educação Infantil, pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, relata que os professores e todos os demais profissionais que atuam na Educação Infantil possuem um papel socioeducativo, o que impõe a necessidade de possuir qualificação específica para trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos e o processo de formação inicial e continuada, são direitos e devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2005).

Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2005, p. 10).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, n.º 01, de 15 de maio de 2006, a formação inicial para a educação infantil, é reconhecida como uma área que exige um conhecimento pedagógico baseado em princípios éticos, a partir de competências e conceitos específicos. No Art. 5º o documento aponta as competências que o egresso de Pedagogia em relação à educação infantil deve possuir, ou seja, deve estar apto a "compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social" (BRASIL, 2006b).

Abrucio (2016) destaca que ainda existe uma falta de atenção por parte dos currículos da Pedagogia quanto à formação específica para as diversas etapas do ensino, como no caso da Educação Infantil, que não possui um conteúdo e identidades específicos durante a graduação.

As DCN para o curso de Pedagogia, afirmam que ele promove a formação inicial para a docência e para exercer funções de magistério na educação infantil, tornando os futuros profissionais capazes de planejar, avaliar e executar experiências que fazem parte do cotidiano levando em conta o contexto social. Também aponta a importância do pedagogo trabalhar em espaços diferentes dentro e fora do ambiente escolar, promovendo aprendizagens nas diferentes fases do desenvolvimento e respeitando as necessidades emocionais, físicas e cognitivas de cada aluno.

Com relação a estrutura dos cursos, citado no Art. 6º, dois itens se destacam no que diz respeito à educação infantil,

[...]aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade[...] aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial[...] (BRASIL, 2006, p. 3).

Para que o ensino oferecido pelas universidades possa atingir um nível maior de qualidade, as ciências da educação e as práticas educativas devem ser apresentadas conjuntamente.

A lógica que está por trás disso é a lógica formal, corrente: teoria e prática são vistas como polos opostos, que se excluem reciprocamente. Se é teoria, não é prática, se é prática, não é teoria. É o princípio da identidade, da não contradição: o que é, é; o que não é, não é. De fato, caberia observar que teoria e prática são momentos de um mesmo processo (SAVIANI, 2005, p. 218).

Franco, Libânio e Pimenta (2007) discutem que a Pedagogia caminha entre “teoria e prática da educação, que estabelece finalidades e viabiliza processos organizativos, curriculares e docentes para as práticas educativas”. A dicotomia entre a teoria e a prática é visível na educação infantil quando comparamos os documentos oficiais com as diretrizes do curso de Pedagogia. O primeiro destaca a necessidade de um atendimento integral, enquanto no segundo, pouco se lê sobre como deve ser realizado esse atendimento integral junto à criança pequena.

As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre, impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas (FRANCO, LIBÂNIO, PIMENTA, 2007, p. 80).

É necessário que a formação do professor esteja diretamente vinculada com a prática, possibilitando que as ações dos professores junto à criança pequena apresente um cunho educacional. Segundo Vitta (2004, p. 10) é necessário se atente aos conhecimentos que compõem a formação.

[...]atuar com a diversidade de características que compõe essa fase deve contemplar conteúdos diversos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, os aspectos que interferem nesses processos, conceitos sobre deficiências e suas implicações na vida da criança.

Segundo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), para os serviços

oferecidos pelas instituições de educação infantil serem de qualidade, é necessário que os profissionais que atuam nesses locais apresentem formação de qualidade que possibilite o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, maneiras de cuidar e educar a criança, além de compreender o brincar como sua forma de expressão .

Se a escola é responsável pela aprendizagem da criança, é fundamental o oferecimento de atividades condizentes com suas capacidades e que propiciem o aprimoramento de habilidades que sejam importantes para a sua convivência em sociedade (VITTA, VITTA, 2012, p. 155).

Segundo o trabalho de Telles (2018) que analisa os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Pedagogia da UNESP, não é possível apontar um denominador comum no que diz respeito a formação para a educação infantil, pois cada campus possui uma proposta diferente no que diz respeito a atuação junto à criança pequena. As unidades apresentam os dados de forma simplificada de modo que nem mesmo as informações sobre estágios e a finalidade da atuação do professor para creche ficam explícitas em todos os PPPs. Esse fato ocorre “como consequência das próprias legislações que regulamentam os cursos, a docência para a creche ainda é tema que necessita de melhores especificações” (TELLES, 2018, p. 144).

São necessárias novas competências trabalhadas durante a formação para qualificar o professor, tais como organizar, gerir e incluir os processos de aprendizagem, estimular o trabalho em equipe, participar da gestão escolar, compartilhar com os pais os acontecimentos escolares, utilizar novas tecnologias e buscar formação contínua. Segundo Silva (2012), compreender a criança como sujeito social, conhecedor do mundo, que vive o lúdico como principal recurso de aprendizagem, torna o professor um sujeito capaz de questionar e compreender sua participação de forma crítica e reflexiva. Para Kramer (2006, p. 804)

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Muitas vezes, as demandas apresentadas no ambiente escolar são abordadas em programas de formação continuada, que buscam fornecer conhecimentos próprios e reduzir as defasagens específicas do cotidiano no ambiente escolar, que não foram contempladas na formação inicial. Segundo o Referencial para Formação de Professores, a educação continuada se destaca como

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999b, p. 70).

Conforme Gomes et al. (2017, p. 81) “a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação”. Os programas de formação continuada na educação infantil, tem como objetivo dar possibilidades através de conteúdos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, possibilitando reflexões sobre a prática profissional (Oliveira, 2001).

Segundo Vitta et al. (2015, p.163)

[...] para aqueles profissionais que já atuam com as crianças nas escolas de educação infantil, há necessidades de pensarmos em uma formação que contemple conhecimentos relacionados a conteúdos específicos, relacionados à criança, seu desenvolvimento e formas de apoiá-lo, como também, possibilitar a discussão de aspectos práticos já encontrados nos serviços ofertados.

As pesquisas de Oliveira (2014) apontam que na perspectiva dos profissionais que atuam na educação infantil, os programas de formação continuada não dão conta de atender todas as demandas de conhecimentos essenciais para a prática. Assim como nas pesquisas de Lima (2012), Araújo (2013), Lima (2013), Rocha (2013) e Freitas (2014) que buscaram compreender como as Secretarias de Educação promovem os programas de formação continuada e quais inferências foram vistas na prática profissional e concluíram que houve poucas mudanças na formação prática.

Conforme apontado na pesquisa de Voltarelli (2013) é notório que o perfil profissional para docência é transformado pelo meio em que está inserido, através de mudanças sociais ou políticas, mas a identidade e sua postura profissional são baseadas nas especificidades do nível de ensino que esse obteve ao longo de sua jornada acadêmica.

Outro ponto que gera muita discussão sobre a prática profissional junto à criança pequena é a divisão de tarefas no que diz respeito a quem deve realizar as atividades de cuidado, muito presente no atendimento à criança pequena e que demandam grande parte do tempo em que esta está inserida na instituição. Segundo Albuquerque (2013, p. 78)

O antagonismo gerado pela divisão do trabalho nesses espaços pressupunha uma distinção na formação de professores de Educação Infantil em relação aos demais profissionais, ou seja, quanto menor a criança e maior a demanda de cuidado, menor seria a exigência quanto aos critérios de formação.

A divisão de trabalho dentro das instituições de educação infantil, principalmente quando é pensado nas atividades de cuidado, ainda gera conflitos, pois a dificuldade dos profissionais em compreender que tais atividades, são educativas e promovem aprendizagem, é o ponto central para que essa dúvida ocorra.

O ambiente escolar deve oportunizar espaços e relações pertinentes ao desenvolvimento infantil, sendo responsabilidade do professor, promover ações intencionais durante o ensino de aprendizagens, possibilitando assim, um desenvolvimento infantil de qualidade. Portanto

[...] escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando a criança é compreendida como pobre de possibilidades – alguém que deve ser protegido e cuidado num ambiente de simulações superficiais e facilitadas da cultura que criam um mundo à parte para a infância, um mundo pobre de vivências com a cultura elaborada (MELLO, 2001, p. 730).

Diante das demandas apresentadas ao longo da formação profissional, o ambiente educacional deve oportunizar espaços adequados, relações que promovam o desenvolvimento das crianças, sendo responsabilidade do professor realizar ações intencionais durante o ensino de atividades que promovam aprendizagens possibilitando um desenvolvimento infantil de qualidade.

4. RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO, CUIDADO E EDUCAÇÃO

Os profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil são responsáveis pelo oferecimento dos cuidados e atividades educacionais, que contemplam a organização do tempo, do espaço e das tarefas que vão promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças inseridas nas creches ou escolas.

Nesse rumo, a criança é instituída como sujeito de direito à educação e o professor passa a ser visto como a figura mais importante no processo de vivência das crianças, no ambiente educacional. Doravante, a função de cuidado e educação da criança pequena é requerida pelos espaços institucionais que a recebem (VIEIRA, 2016, p. 28).

Segundo Vitta e Vitta (2012) o berçário é um espaço significativo, pois é nesse ambiente que todas as atividades oferecidas aos bebês irão proporcionar experiências que têm como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Diante das necessidades específicas que essa etapa da educação infantil exige, faz-se necessário que seus profissionais possuam conhecimentos próprios sobre o desenvolvimento infantil, promovendo dessa forma, ações educativas de modo intencional, compreendendo, analisando e organizando as atividades de aprendizagem, brincadeira e cuidado.

Antes de iniciar a discussão do cuidado e sua relação com a educação, é necessário que fique claro que desenvolvimento é esse, citado em diversas partes do texto e que também está presente nos documentos oficiais. Quando se usa o termo desenvolvimento, está se referindo à definição proposta por Vitta e Vitta (2012, p. 151),

O desenvolvimento do ser humano se dá pela relação com o ambiente no qual se insere. [...] Assim toda experiência interfere no modelo que o indivíduo faz de si mesmo e será responsável por interpretações futuras de suas novas vivências.

Segundo os autores, tais experiências, fazem parte de um sistema indissociável, que conta com aspectos sensoriais, percepto-cognitivos, sociais, emocionais e motores que compõe o desenvolvimento global de todos os indivíduos.

Quando se remete ao sistema sensorial, pensa-se em tato, olfato, visão, audição e paladar, mas também compõem esse sistema as sensações proprioceptivas e vestibulares, fundamentais para o processo de aprendizagem da criança. As sensações proprioceptivas são aquelas que fazem compreender o próprio corpo no espaço, estando ele em movimento ou parado, são informações que tem origem no cérebro e seguem para os músculos, articulações e tendões. O sistema vestibular é responsável por possibilitar que se compreenda a posição da

cabeça e os movimentos que ela faz. Essas informações, associadas com as sensações táteis, guiam todas as atividades motoras que se faz no dia a dia.

Pensando nos bebês, como associar esses sistemas nas tarefas realizadas no ambiente escolar?

Todas as atividades realizadas no cotidiano da creche possibilitam que esses sistemas sejam estimulados. Nas tarefas de higiene, alimentação, brincadeiras e até no momento do sono, todos esses sistemas são ativados e proporcionam aprendizagem para as crianças, como por exemplo, rolar, sentar, andar, manipular objetos, entre outros.

Essas atividades propiciam para a criança estímulos para o desenvolvimento da motricidade, da inteligência e de todas as funções do sistema nervoso, sendo que a falta de estimulação adequada ao bebê, durante essa fase da vida, pode prejudicar a aquisição de movimentos e do desenvolvimento da compreensão do mundo (BRANDÃO, 1992; BÉZIERS, HUNSINGER, 1994; VITTA, VITTA, 2012).

Segundo Gallahue et al. (2013, p. 21) desenvolvimento motor é "a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biológica do indivíduo e as condições do ambiente." Toda ação que um indivíduo realiza é pautada por um movimento e para que tal situação aconteça, é necessário que haja interação entre o ambiente, o indivíduo e a tarefa.

O movimento é específico à tarefa e restrito pelo ambiente. O indivíduo produz um movimento para obedecer às demandas da tarefa que está sendo executada dentro de um ambiente específico. A habilidade de uma pessoa de cumprir as demandas da tarefa por meio de uma interação com o ambiente determina a sua capacidade funcional (SHUMWAY-COOK, WOOLLACOTT, 2003, p. 2).

Pensar em desenvolvimento na creche, é relacionar a interação que acontece entre a criança, a tarefa e ambiente. Segundo Shumway-Cook e Woollacott (2003) toda ação desempenhada pela criança exige um movimento consequente a ela. Para tanto, é necessário que haja uma percepção acerca do que está sendo realizado, e esta, é a união do sistema sensorial com as informações que o ambiente oferece e são significativas. Por fim, o último componente responsável para que o movimento aconteça é a intenção, que se dá através de processos cognitivos e “em um sentido mais amplo, que inclui atenção, motivação e aspectos emocionais” (SHUMWAY-COOK, WOOLLACOTT, 2003).

Diante da tríade, criança-tarefa-ambiente, é preciso que o professor compreenda todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança, passando pelo desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo. Em relação às tarefas, que correspondem às atividades realizadas

no berçário, é necessário que elas sejam planejadas, com objetivos específicos, estratégias e equipamentos adequados. Já em relação ao ambiente, são necessários conhecimentos relativos à oportunidade que esse local oferece para realização de determinada atividade, quais estímulos estão sendo oferecidos e como podem interferir de forma positiva ou negativa no desenvolvimento da criança (GALLAHUE et al., 2013; SHUMWAY-COOK, WOOLLACOTT, 2003; VITTA, VITTA, 2012).

As atividades de cuidado, que são realizadas na creche e demandam a maior parte do tempo, correspondem as atividades de higiene (banho, escovação dos dentes e uso do sanitário), trocas de roupa e alimentação. Essas tarefas também são conhecidas como Atividades de Vida Diária (AVDs), “estão entre as AVDs as tarefas de cuidados pessoais – pentear-se, higiene, vestir-se, suprir-se e alimentar-se, mobilidade, socialização, comunicação e expressão sexual” (PEDRETTI, EARLY, 2005, p. 4).

As tarefas de AVD abrangem a mobilidade funcional, os cuidados pessoais, a comunicação funcional, a administração de hardware e dispositivos ambientais, e a expressão sexual (PEDRETTI, EARLY, 2005, p. 133).

Ao realizar as AVDs junto aos bebês, é necessário que o professor compreenda quais são os componentes presentes nas atividades para que sejam realizadas a partir de uma ação intencional, de cunho educacional e não meramente o cuidado assistencial. Para cada atividade realizada, existe um componente de desempenho relacionado ao desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e social que está sendo trabalhado para promover o desenvolvimento integral da criança. Vitta e Vitta (2012, p. 154) expõe sobre a necessidade de compreender como essas atividades acontecem.

Significa analisá-las para verificar quais os manuseios que permitem que sejam realizados com a criança, as posições favorecidas, as manipulações estimuladas, o instrumento adequado, o ambiente e o tempo para sua realização.

Segundo Pedretti e Early (2005), os Terapeutas Ocupacionais, fazem uma análise da atividade para identificar os componentes de desempenho, que fazem parte das AVDs, possibilitando que essas sejam compreendidas como um dos fatores que desenvolvem as habilidades das crianças pequenas. Lima (2004) afirma que para o TO propor atividades, no sentido de promover um processo transformador de uma dada situação, é preciso que elas sejam analisadas, ou seja, conhecê-las, estudá-las, observar seus componentes, técnicas, os movimentos, as habilidades, as capacidades envolvidas, além de analisar o contexto e o sujeito da ação.

O professor ao realizar as AVDs segundo a visão da TO, que envolve a análise de todos os componentes que fazem parte de uma atividade desempenhada na creche, irá possibilitar que a criança participe da tarefa, manipule objetos, dando possibilidades para que essa, possa experienciar diversos tipos de materiais, desenvolvendo habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais. Tais aspectos são contemplados diariamente na rotina da criança que frequenta a educação infantil.

Barbosa e Horn (2001) em sua pesquisa destacam que as atividades realizadas nas instituições de educação infantil devem ser pedagógicas e relacionadas ao cuidado ao mesmo tempo, e isso acontece quando o professor tem como objetivo a promoção do desenvolvimento integral das crianças, buscando melhorar a coordenação e diversas habilidades, ao realizar as atividades que fazem parte do dia a dia da creche. Compreender como as AVDs devem ser realizadas, quais materiais utilizar, identificar o tempo e o espaço necessário para a tarefa, são ações que deveriam fazer parte do dia a dia do professor, pois somente através desse olhar que as atividades de cuidado realizadas nas instituições de educação infantil passam a apresentar sua função educacional.

Diante de tantas demandas apresentadas ao longo das sessões, apontadas pelas diretrizes, leis, base nacional comum curricular e também do que faz parte do cotidiano de uma creche, é possível dizer que os professores de educação infantil desempenham muitas tarefas, sendo que todas interferem no desenvolvimento da criança.

Durante a graduação em Pedagogia todas as atividades a serem desempenhadas na rotina de uma creche são contempladas? O pedagogo, durante sua formação, é capaz de compreender e trabalhar todos os aspectos ligados ao desenvolvimento de bebês? Os profissionais que atuarão na educação infantil compreendem como as tarefas são realizadas e quais são seus objetivos? Os futuros professores estão capacitados para verificar se os recursos físicos e materiais presentes nas creches são adequados para promover o desenvolvimento das crianças?

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa foi verificar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre o papel das AVDs e sua relação com o desenvolvimento da criança de zero a um ano e seis meses de idade que frequentam essa fase da educação infantil.

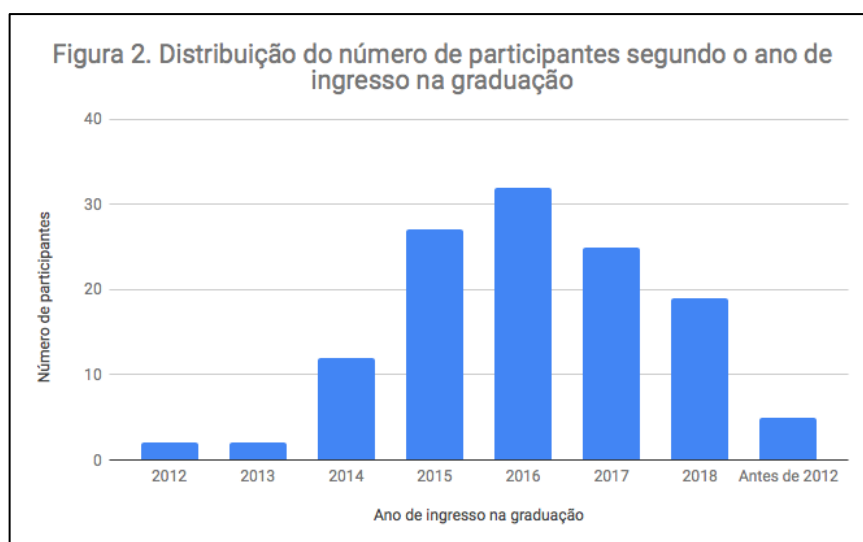
5. MÉTODO

5.1 Participantes³

Participaram da pesquisa 124 alunos matriculados em todos os cursos de graduação em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo - UNESP (Campus de Araraquara, Rio Claro, Bauru, Marília, Presidente Prudente, São José do Rio Preto). A Universidade conta com seis cursos de graduação em Pedagogia, sendo que três deles oferecem vagas em mais de um período (matutino ou vespertino – integral – e noturno) e os demais apenas no período noturno, com diferentes durações já que apresentam currículos distintos em sua proposição de cargas horárias. O número de vagas no vestibular também varia entre 35 e 80 para cada curso. Dessa forma, por ano, são esperados 425 novos ingressantes para o curso de Pedagogia. Multiplicando-se esse número pelos anos a serem cursados, estima-se que a Unesp tenha 1595 alunos em seus cursos de Pedagogia.

A Figura 2 mostra a distribuição do número de participantes segundo o ano de ingresso na graduação.

Figura 2 – Distribuição do número de participantes segundo o ano de ingresso na graduação.

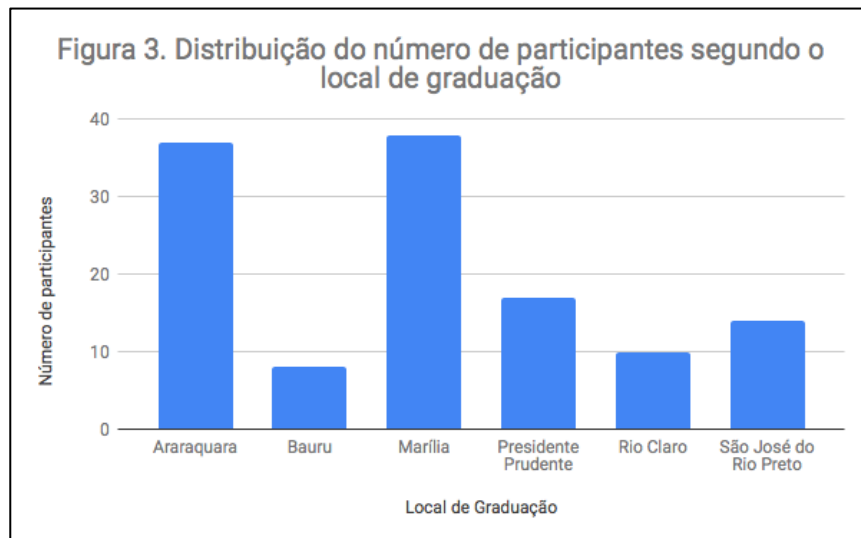


³ A pesquisa foi encaminhada a Fapesp e conseguiu financiamento o que possibilitou a impressão dos questionários e aplicação nos campus da Unesp que possuem Pedagogia. Até o momento obteve-se 744 participantes. Os novos dados serão completados na continuidade da pesquisa com um novo projeto para o Doutorado.

Observa-se que ingressos de 2015, 2016 e 2017 foram os que mais participaram da pesquisa. Considerando que o curso de graduação tem 4 ou 5 anos, é possível concluir que a baixa participação de ingressantes antes de 2013 relaciona-se a esse motivo.

A Figura 3 destaca a distribuição do número de participantes segundo o local de graduação.

Figura 3 – Distribuição do número de participantes segundo o local de graduação.



Na Figura 3 pode-se verificar que as unidades de *Marília* e *Araraquara* foram as com maior número de participantes, 38 e 37 respectivamente. Esse dado pode estar relacionado com o fato de que o GEPADI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil, atua nesses dois campus. O Campus com menor número de participantes foi o de *Bauru*.

5.2 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada entre os meses de Dezembro de 2017 a Julho de 2018, através de um questionário, confeccionado baseado em pesquisas desenvolvidas anteriormente, inclusive com uma reformulação do instrumento usado por Vitta, 2004, em conjunto com outros membros GEPADI.

O questionário foi construído ao longo de um semestre, com reuniões semanais e foi previamente analisado por cinco pareceristas da área, que contribuíram a partir de suas críticas para melhorar o instrumento. Contou com questões fechadas e abertas, tratando dos

seguintes temas: formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças zero a um ano e seis meses de idade; percepção acerca da dualidade cuidado x educação na rotina do berçário; equipamentos e móveis apropriados para a realização das AVDs; ao espaço e ao tempo dedicado à realização das AVDs e às formas de participação da criança nas atividades.

Para a realização da pesquisa, foram enviados e-mails explicando os objetivos das pesquisas e solicitando a autorização para a realização da pesquisa, à Pró-Reitoria de Graduação (ANEXO1), aos Coordenadores dos Cursos de Graduação da Unesp (ANEXO 2) e, por fim, às Divisões Técnicas Acadêmicas – DTA - (ANEXO 3) de todos os campi.

A DTA de cada campus encaminhou a todos os matriculados dos cursos de Pedagogia, através da seção técnica de graduação, e-mail institucional com o convite para a participação da pesquisa. Neste e-mail o aluno era sensibilizado quanto à importância de sua contribuição para a pesquisa e apresentava um e-mail institucional para contato, caso precisasse de qualquer esclarecimento. Continha um link que direcionava o aluno para uma página com o termo de consentimento, informando os riscos e benefícios de sua participação, da garantia do sigilo quanto à sua identidade e da possibilidade de desistência em qualquer momento. Com a confirmação de seu desejo em participar da pesquisa e aceitação do termo de consentimento, o aluno era direcionado ao questionário, na plataforma do Google.

Essa metodologia permite que um maior número de sujeitos sejam convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra. Segundo Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004), o uso da internet é uma ferramenta importante para a aquisição de dados, tanto por sua abrangência, como pela economia que proporciona. "O processo de pesquisa, nos moldes tradicionalmente praticados, por vezes é limitado em função do custo, tempo, dispersão geográfica ou intensidade de trabalho. Tais barreiras podem ser exponencialmente resolvidas com o uso da tecnologia Internet" (p. 02). Além desses aspectos, esses autores destacam a rapidez que a internet proporciona na coleta de dados e a interatividade e acessibilidade que esse instrumento pode permitir, se usado de forma correta.

Tais aspectos também são ressaltados por Vasconcellos e Guedes (2007), Vieira, Castro e Schuch Junior (2010) que chamam atenção para a principal desvantagem das pesquisas *on-line*, a baixa taxa de resposta aos questionários. No entanto, essa problemática é própria do uso desse instrumento mesmo via postal (7 a 13%), ou seja, há necessidade de estratégias para o retorno do maior número possível (FREITAS, JANISSEK-MUNIZ, MOSCAROLA, 2004; BONI, QUARESMA, 2005; VIEIRA, CASTRO, SCHUCH JUNIOR,

2010). Segundo Vieira, Castro e Schuch Junior (2010), a taxa de 25% de retorno é razoável. Esse parece ser um problema principalmente para pesquisas que não têm o número do universo dos participantes. No entanto, destaca-se que se está trabalhando com amostra não probabilística, usada em pesquisas exploratórias, caracterizando-se por uma amostra de conveniência, ou seja, a população é definida e convidada a participar e os interessados o fazem.

Ainda assim, foram tomadas todas as providências para garantir o maior retorno possível (GÜNTHER, 1999; VASCONCELLOS, GUEDES, 2007; VIEIRA, CASTRO, SCHUCH JUNIOR, 2010), dentre elas:

- Vinculação do questionário a um e-mail institucional;
- Estabelecimento da confiança, através de uma apresentação do pesquisador e da importância da pesquisa para a área em questão;
- Apresentação das instruções de forma clara sobre a auto aplicação do instrumento de pesquisa;
- Envio do questionário por e-mail contendo um link para o endereço na Internet onde a pesquisa esteve disponível. Com isso, evitou-se o medo decorrente de precisar abrir um anexo (muitas vezes reconhecido como vírus);
- Estabelecimento de uma data final adequada para finalização do questionário;
- Envio do e-mail, após uma ou duas semanas, reforçando a relevâncias da colaboração;
- Reenvio, após a quarta semana do primeiro envio, de novo e-mail solicitando cooperação e reafirmando a sua importância. Esse procedimento foi realizado durante 4 meses consecutivos.

A disponibilização do instrumento de coleta de dados - questionário - ocorreu através da plataforma do Google, disponível para o pesquisador que tenha uma conta Google, sendo que essa não é uma necessidade para o respondente. A plataforma facilita a criação do instrumento de forma a atender as necessidades relatadas acima.

5.3 Procedimentos para análise de dados

Para a análise dos dados, as questões fechadas foram armazenadas em Planilha Eletrônica Excel para o processamento no sistema Microsoft Office Excel. O tratamento dos dados foi realizado através da estatística descritiva.

As questões abertas foram analisadas através do procedimento descrito por Bardin (2016), com pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na fase de pré-análise os questionários foram lidos possibilitando a formação de um *corpus* que foi submetido a procedimentos analíticos. Esse *corpus* foi analisado baseado nos objetivos desta pesquisa, contemplados pelas questões que compõem o protocolo de coleta de dados. Em seguida, o material foi recortado pelos temas auxiliando na leitura de cada parte do material em seu conjunto, permitindo que pudesse ser feitas anotações de similaridades e contrastes, iniciando a categorização do material.

Segundo Bardin (2016, p. 147)

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

No caso desta pesquisa, foi usado o critério de similaridade, com a formação de categorias temáticas relacionadas aos temas abordados nas questões. Eventualmente, na leitura do material, houve respostas que não se encaixem nas categorias formadas e, diante disso, novas categorias foram criadas de modo a abarcar todas as respostas apresentadas.

Na análise final, foi realizada a confrontação entre os resultados do material empírico e o teórico, ou seja, com as categorias analíticas teoricamente estabelecidas como balizas da investigação, buscando-se as relações dialéticas entre ambas. Segundo Minayo (2000, p. 236) o “movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral é o verdadeiro movimento dialético visando ao concreto pensado”.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, pelo parecer número 2.159.514.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados forneceram informações que, para melhor visualização, foram organizados em eixos temáticos: percepção dos graduandos acerca da formação em Pedagogia e percepção dos graduandos sobre as AVDs que posteriormente foram divididas em: materiais utilizados, organização do tempo e do espaço e participação das crianças. Serão apresentados os resultados e a discussão para cada um dos eixos.

No início do protocolo de coleta de dados (questionário), foi apresentada uma pequena explicação com relação às AVDs, informando que compõem as tarefas de higiene corporal, vestuário e alimentação, a fim de melhorar a compreensão dos graduandos acerca do tema para as perguntas específicas. Essas atividades são desenvolvidas na rotina da instituição educacional diariamente, ocupando uma parte considerável do tempo despendido junto às crianças de 0 a 1a6m. Vale ressaltar que o termo berçário está sendo usado neste trabalho como referência à fase educacional que atende os bebês – 0 a 1a6m, (a faixa etária está em conformidade com a BNCC).

É importante destacar que o questionário permitiu respostas variadas, baseadas nas aprendizagens já adquiridas, no senso comum e também na forma que o instrumento foi construído, possibilitando que o participante repensasse o tema e escrevesse a partir disso. Assim, algumas questões permitiram mais de uma ou nenhuma resposta, fato que interferiu no número total. Ademais, alguns participantes deixaram de responder a algumas perguntas, principalmente as abertas, que exigiam respostas dissertativas. Os resultados estão apresentados, em sua maioria, enfatizando o tema e o número de respostas válidas.

6.1 Percepção dos graduandos acerca da formação em Pedagogia

Uma primeira questão é apresentada na Tabela 1 que exhibe a distribuição das respostas dos participantes relativas às formas (teórico/prático) como os cursos de Pedagogia oferecem os conhecimentos em relação às AVDs.

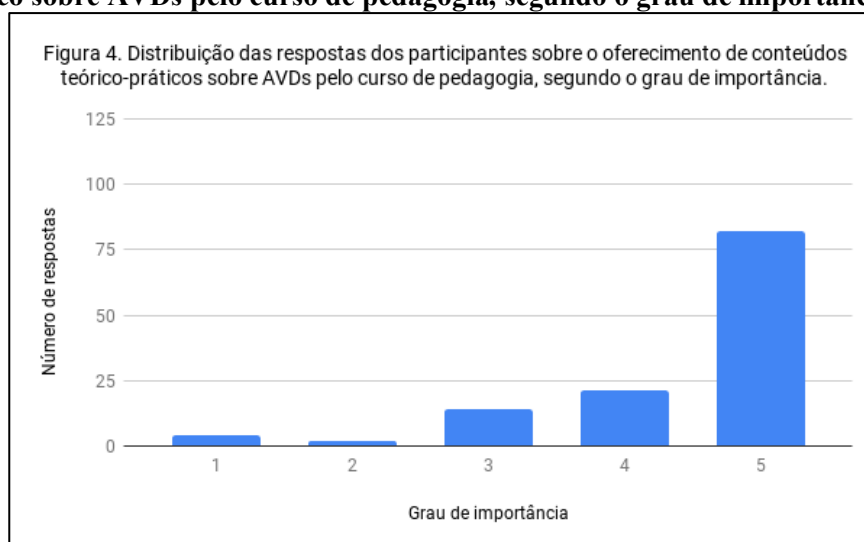
Tabela 1 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às formas (teórico/prático) como os cursos de Pedagogia oferecem os conhecimentos em relação às Atividades de Vida Diária.

Conhecimento	Respostas dos participantes	
	Freq. Absoluta (N)	Freq. Relativa (%)
Teórico	49	39,5
Teórico e Prático	27	21,9
Não oferece	15	12,1
Prático	6	4,8
Não sei	26	21,1

O item conhecimento *Teórico* foi o que se destacou com 39,5% das respostas, seguido por *Teórico e Prático* com 21,9%. O tópico *Não oferece* conteúdo teórico-prático, foi respondido por 12,1% participantes. No entanto 21,1% não sabem responder como e se são oferecidos esses conteúdos.

Enriquecendo estes resultados, a Figura 4 apresenta a distribuição das respostas dos participantes sobre a importância do oferecimento de conteúdos teórico-práticos sobre as AVDs pelo curso de Pedagogia. As figuras de 4 a 8, apresentam resultados baseadas no questionário Likert nos quais o aluno deveria informar o grau de importância relativo às afirmações fornecidas nas respostas, sendo que o número 1 representava *sem importância* e 5 *extrema importância*.

Figura 4 – Distribuição das respostas dos participantes sobre o oferecimento de conteúdos teórico-prático sobre AVDs pelo curso de pedagogia, segundo o grau de importância.



É possível observar na Figura 4 que 83,7% dos alunos consideram extremamente importante o curso de Pedagogia oferecer conteúdos teórico-práticos sobre as AVDs.

Um primeiro aspecto que chama atenção nos dados apresentados relaciona-se a forma como se oferece o conhecimento aos graduandos de Pedagogia acerca das AVDs no berçário. Apesar das DCN para o curso de Pedagogia apontarem que devem ser oferecidos no mínimo 100 horas de disciplinas em atividades teórico-práticas, não é isso que se encontra nas respostas e nas pesquisas. Segundo Soares (2014) a Pedagogia tem formado profissionais especialistas em educação, mas que não são professores de educação infantil preparados para atuar com as demandas dessa faixa etária.

Oliveira, Silva e Guimarães (2015) concordam com essa afirmação e destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, instituídas em 2006, embora contemplem a formação do professor para a Educação Básica, trata de forma superficial a Educação Infantil. Ressaltam que

[...] a formação de professores para a Educação Infantil é fundamental, porque se considera que a formação é requisito para que o atendimento infantil institucionalizado ofereça condições e ações de cuidados e educação os quais respeitem os direitos fundamentais das crianças, lembrando a condição de sujeitos de direitos que são. Tal respeito se traduz na atuação profissional ancorada em propostas intencionalmente concebidas nas necessidades e especificidades da infância e da criança (OLIVEIRA, SILVA, GUIMARÃES, 2015, p. 130).

Febrônio (2011, p. 153), em sua pesquisa, concluiu que embora as Universidades exibam um compromisso que “[...] vislumbre a formação do professores de Educação Infantil conforme prevê a nova LDBEN e que atenda as necessidades profissionais dos professores e dos alunos” apresentam uma formação para professores da Educação Infantil parcial e restrita, “[...] devido a propostas tímidas na redefinição no seu currículo e, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso”.

Silva e Garms (2015) referem-se à precarização na formação em Pedagogia advinda das diretrizes que impôs o fim das habilitações em Pedagogia, com uma

[...] fundamentação teórica problemática, conceitos confusos, visão estreita sobre pedagogia, pedagogo e docência. Além de não contemplar a formação de especialistas da educação, contribui para equívocos na definição do perfil a ser formado, na elaboração do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia e na qualidade da formação (p. 40).

Febrônio (2011) encontra resultados semelhantes ao desta pesquisa em relação ao entendimento dos discentes sobre a formação inicial do professor para a educação infantil. Há uma percepção de dicotomia entre a teoria e a prática, embora ambas estejam presentes e interligadas. Na tentativa de explicar esta dicotomia, ela coloca

Outra contradição que pode explicar o motivo da dissociação entre prática e teoria é o questionamento de como se forma o pedagogo que não tem a menor familiaridade com a prática, que não tem nenhum conhecimento sobre escola, sobre essa cultura escolar. Portanto, além do que se comentou anteriormente, é necessário que se implemente uma forma de trabalho interdisciplinar que possibilite aos alunos pôr em prática a teoria, uma vez que é muito difícil para quem não tem vivência de sala de aula, nem fez Magistério, se apropriar de toda essa dimensão de ensino (p. 164).

Essas autoras destacam que novas necessidades formativas exigem maior integração entre teoria e prática nos projetos de formação do pedagogo, contemplando novos conhecimentos “[...] no sentido de atender às funções a que se destina, inclusive zelando pela formação a partir das especificidades necessárias aos professores na Educação Infantil” (p. 45).

Em sua pesquisa sobre os PPP dos cursos de Pedagogia da UNESP, Telles (2018) afirma que a discussão acerca da teoria e da prática está relacionada com a identidade do curso de Pedagogia, em que é dividido em professores habilitados para a docência ou especialistas em ciência da educação, sendo que tal divisão prejudica o caráter escolar da atuação do professor para o berçário. Ainda ressalta que o ensino para bebês é ação exclusiva do professor, sendo necessário um aprofundamento nas discussões acerca da formação do professor nos PPPs das UNESP, para que as especificidades desta etapa da educação infantil sejam contempladas e para que a identidade do professor possa ser construída, seguindo um caráter escolar e com base em documentos legais.

Mas quais são estas especificidades, esses conteúdos próprios para a formação de professores de Educação Infantil, especialmente para os de berçário? Os resultados mostraram que o tema AVDs é reconhecido como importante para os graduandos em Pedagogia, mas que conhecimentos compõem este tema? Uma questão que auxilia na organização desta composição, refere-se aos objetivos que podem ser trabalhados nessas atividades.

A Tabela 2 exhibe a distribuição das respostas dos participantes relativas aos objetivos correspondentes às AVDs. Esse objetivos foram previamente definidos, baseados nos documentos da área, e apresentados no questionário, sendo que poderiam ser assinalados quantos considerassem necessários.

Tabela 2 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos objetivos correspondentes às Atividades de Vida Diária (alimentação, vestuário e higiene).

Objetivos	Respostas dos participantes		
	Freq. Absoluta (N)	Freq. Relativa (%)	Total
Atender às necessidades fisiológicas da criança	120	97,5	123
Promover autonomia e independência	80	65,4	123
Desenvolver a organização temporal	76	62,8	121
Desenvolver o pensamento da criança	62	50,8	122
Socializar	60	49,1	122
Desenvolver esquema corporal	55	45,8	120
Desenvolver a organização espacial	55	45,8	121
Desenvolver a lateralidade	54	44,6	121
Desenvolver habilidades motoras finas	51	42,1	121
Desenvolver o equilíbrio e o planejamento motor	50	41,6	120
Desenvolver habilidades motoras grossas	39	31,7	123
Promover o descanso das profissionais	23	24,2	95
Divertir e entreter as crianças	22	18,6	118
Entreter as crianças enquanto são realizadas atividades com outros grupos	18	15,5	116

Verifica-se na Tabela 2 que o objetivo *Atender as necessidades fisiológicas da criança*, se destaca com 97,5% das respostas seguido pela promoção de independência e autonomia (65,4%). Já os itens relacionados ao desenvolvimento neuropsicomotor da criança, que incluem *Desenvolver a organização temporal*, *Desenvolver o pensamento da criança*, *Desenvolver o esquema corporal*, *Desenvolver a organização espacial*, *Desenvolver a lateralidade*, *Desenvolver as habilidades motoras finas*, *Desenvolver o equilíbrio e o planejamento motor* e *Desenvolver habilidades motoras grossas*, encontram-se entre 62,8% e 31,7% das respostas.

A promoção de autonomia e independência é destacada nos RCNEI em seu volume dois (BRASIL, 1998b), quando trata de Formação Social e pessoal, com um eixo que abarca a construção de identidade e autonomia. Segundo ele “A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (p. 13).

Esse documento lista como objetivos para a criança de 0 a 3 anos:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses. (BRASIL, 1998b. p. 28)

Como conteúdos destaca para essa faixa etária:

- Comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
 - Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz.
 - Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
 - Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
 - Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência.
 - Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
 - Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação.
 - Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.
 - Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
 - Respeito às regras simples de convívio social.
 - Higiene das mãos com ajuda.
 - Expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas.
 - Interesse em desprender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário.
 - Interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda.
 - Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
- (BRASIL, 1998b. p. 29)

Já a BNCC (2017a) trata do mesmo assunto no Campo de Experiência *O eu, o outro e o nós*, colocando como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês:

- Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.
- Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.
- Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.
- Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.
- Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.
- Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social (BRASIL, 2017a, p. 43, 44).

Segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) é nítida a similaridade entre os dois documentos. No entanto, há uma carência por parte dos pedagogos em compreender como ocorre o desenvolvimento dos bebês, qual a ligação entre as atividades desenvolvidas com essa faixa etária e o desenvolvimento neuropsicomotor, responsáveis por possibilitar uma prática pedagógica capaz de identificar que as atividades de cuidado são responsáveis por promover aprendizagens nas crianças de até 1a6m.

Para Vitta e Emmel (2004) as crianças se desenvolvem a partir de sua experiência e interação no meio em que vive.

Através de seu aparelho sensorial a criança capta informações do ambiente, as integra em seu sistema cognitivo e age, provocando mudanças que propiciarão nova interação com o ambiente. Esse ciclo de ações da criança sobre o meio e vice-versa, tanto recebe influência como influencia a organização emocional e social da criança. Ou seja, é através da interação da criança com o meio, que sua autoestima se desenvolve e organiza um quadro acerca do mundo onde está inserida, propiciando maior ou menor satisfação consigo mesma e com a vida que tem [...]” (VITTA E EMMEL, 2004, p. 185).

As atividades da rotina promovem a relação entre a criança e o ambiente, e é através delas que ocorre a organização das sensações sobre as coisas, fornecendo significado para fortalecer a visão do que é o mundo.

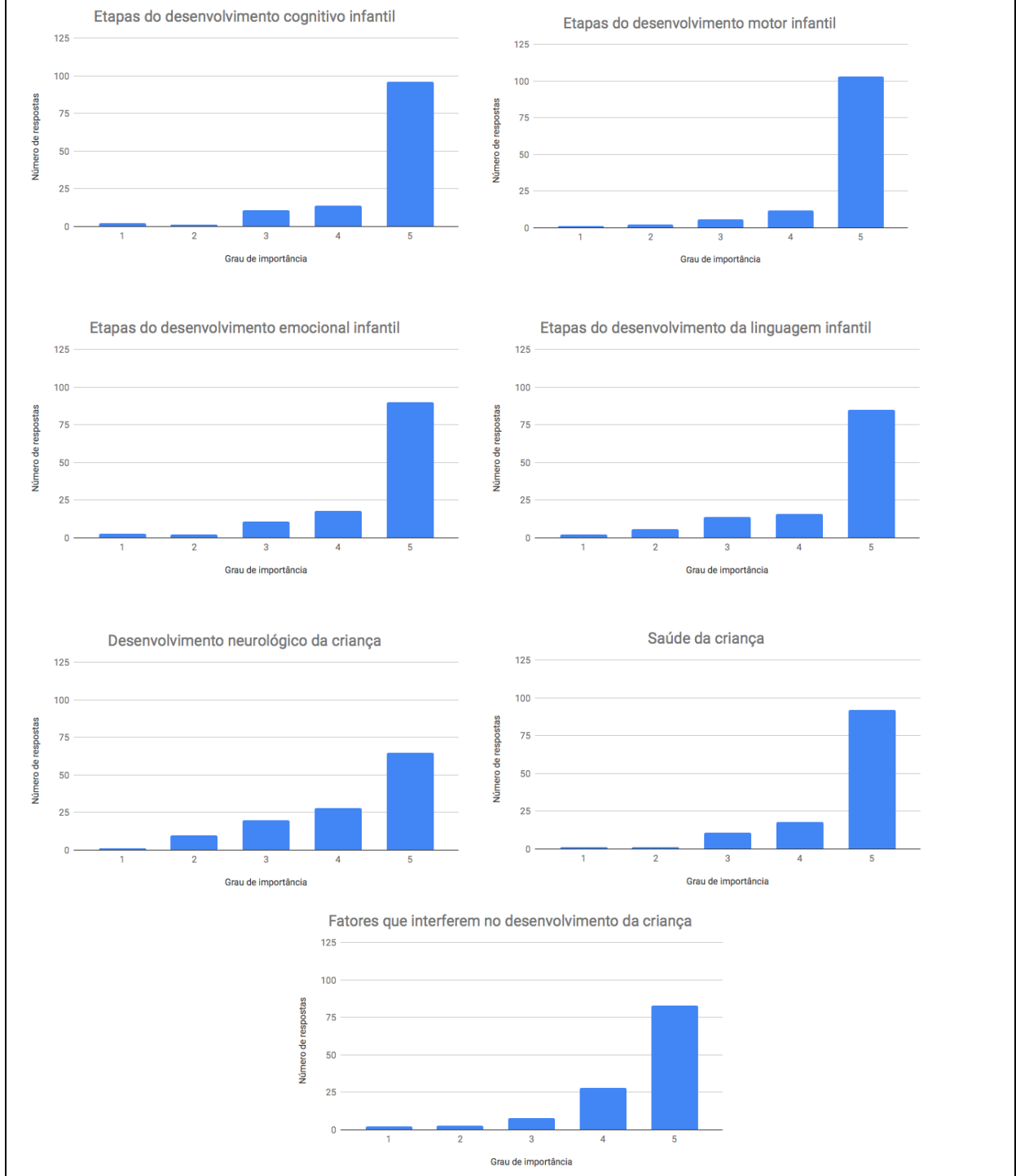
Os aspectos psicomotores estão diretamente ligados às possibilidades de interação do bebê com esse ambiente. Da mesma forma que as atividades proporcionam possibilidades de aprendizagem relacionadas ao corpo e às ações que pode executar, elas precisam dessas habilidades psicomotoras para se tornar mais complexas. Assim, há necessidade de conhecimentos específicos, por parte dos professores, relacionados à faixa etária e às atividades que são e podem ser realizadas no contexto do berçário.

Baseando-se na ideia que no dia a dia das instituições de educação infantil são realizadas diferentes atividades que proporcionam o desenvolvimento de inúmeras habilidades a partir da interação entre criança e ambiente, os participantes foram apresentados a diferentes tópicos relacionados a possíveis conteúdos que poderiam ser aprendidos nos cursos de formação em Pedagogia.

A Figura 5 apresenta a distribuição do número de respostas relativas ao tema desenvolvimento neuropsicomotor que engloba os aspectos do desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, da linguagem e neurológico infantil, além da saúde da criança e os fatores que interferem no desenvolvimento.

Figura 5 – Distribuição do número de respostas absolutas ao tema sobre desenvolvimento neuropsicomotor, segundo o grau de importância.

Figura 5. Gráficos com a distribuição do número de respostas absolutas ao tema sobre desenvolvimento neuropsicomotor, segundo o grau de importância.



Os resultados apontam que *conhecimentos relativos ao desenvolvimento motor* é o mais valorizado com 103 (83%) respostas, seguido por *desenvolvimento cognitivo* e *conhecimentos relativos à saúde da criança* respectivamente com 96 (77,4%) e 92 (74,1%).

Os aspectos relacionados ao *desenvolvimento emocional*, *desenvolvimento da linguagem* e *conhecimentos relativos aos fatores que interferem no desenvolvimento da criança*, muito bem pontuados, aparecem com 90 (72,5%), 85 (68,5%) e 83 (66,9%) respectivamente. Já o *desenvolvimento neurológico*, com 65 (52,4%), tem menor destaque para os participantes.

Esses resultados levam a pensar que aspectos relacionados às demandas físicas das crianças têm prioridade – indo ao encontro do entendimento senso comum sobre essa faixa etária. A valorização dos aspectos físicos está relacionado com praticamente todas as atividades realizadas junto às crianças pequenas, geralmente denominadas de cuidado. É o mais visível e é o termo mais fácil de ser encontrado nos documentos oficiais e que se relacionam com o desenvolvimento da criança.

Já o tema *desenvolvimento neurológico da criança* é menos mencionado se considerarmos a área educacional. No entanto, segundo Brandão (1984) é no desenvolvimento do sistema nervoso (SN) que ocorrem todas as modificações dos aspectos motores, cognitivos, emocional, entre outros.

Todo o desenvolvimento das faculdades do SN se processa graças às sensações despertadas, de início, durante as atividades reflexas e o exercício dos seus movimentos espontâneos, e depois, graças aos estímulos oriundos das atividades da vida diária, ou de suas próprias ações, já aprendidas ao serem generalizadas (BRANDÃO, 1984, p. 41).

O desenvolvimento neuropsicomotor da criança é responsável pela aquisição das posturas e da maioria das ações que ela executa sobre o ambiente e o conhecimento relativo à como esse processo ocorre tem importante papel na organização e planejamento das atividades no contexto educacional. Porém, há que se admitir que estas atividades englobam higiene, alimentação e vestuário.

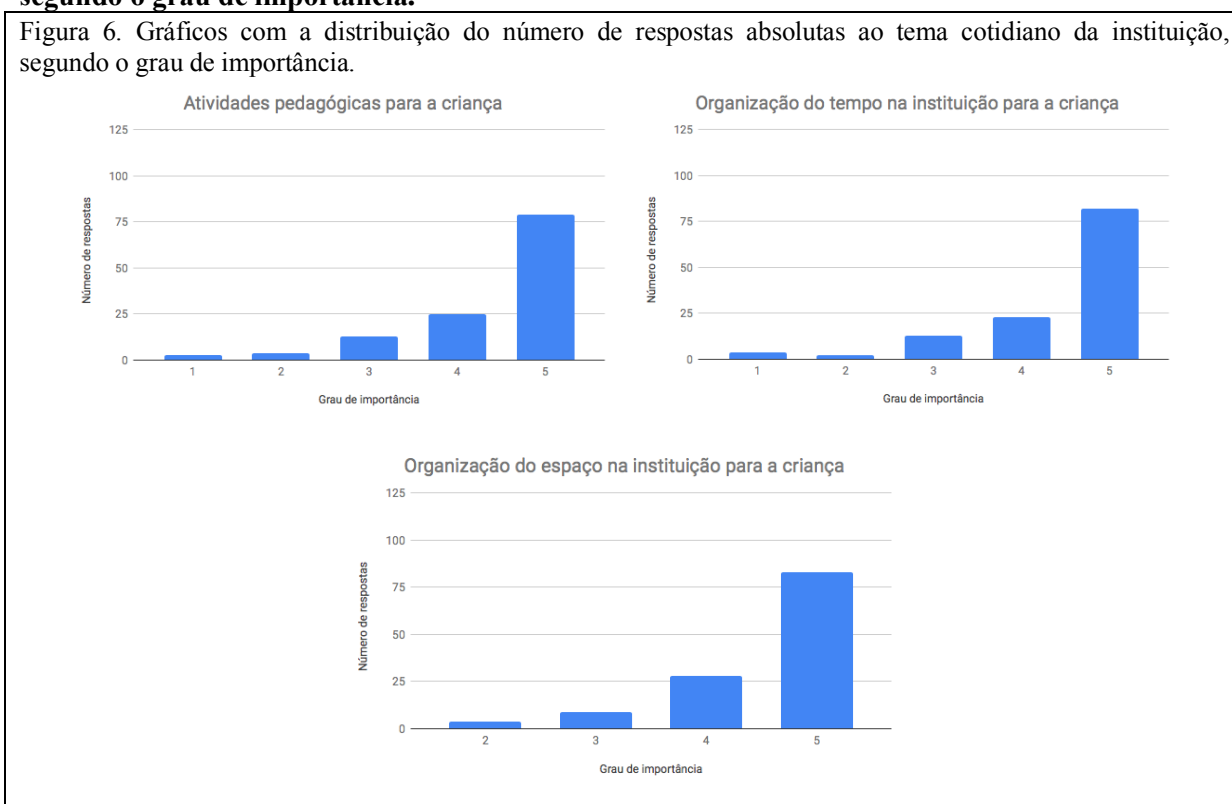
Segundo Vitta e Emmel (2004)

Nas creches, os profissionais do berçário deverão assumir um duplo papel: o de alguém que “cuida” ou “toma conta” das crianças e o de educador, que contribui ativamente para seu desenvolvimento global. O conhecimento que os profissionais do berçário têm sobre o desenvolvimento infantil é um dos fatores que determinam a qualidade do atendimento feito à criança.

Considerando que é na interação do bebê com o ambiente que o cerca e que as atividades promoverão experiências para aprendizagem e desenvolvimento, aspectos relacionados a esse tema deverão ser discutidos e aprofundados durante o processo de formação do professor.

Na figura 6 é apresentada a distribuição do número de respostas relativas ao tema cotidiano da instituição, que contempla as atividades pedagógicas, a organização do tempo e do espaço. Esses temas são responsáveis pela qualidade das atividades que são oferecidas, pois quando se planeja adequadamente a atividade pedagógica e há organização adequada do tempo e do espaço, a tarefa torna-se uma ação de cunho educacional.

Figura 6 – Distribuição do numero de respostas absolutas ao tema cotidiano da instituição, segundo o grau de importância.



Os resultados mostram que a *Organização do espaço* com 83 (66,9%) das respostas, e a *Organização do tempo* com 82 (66,1%) são os itens com as maiores pontuações, seguido do item *Atividades Pedagógicas* com 79 (63,7%). No entanto, as diferenças são ténues, com equilíbrio entre esses temas.

A valorização do espaço possui destaque na educação infantil, com a publicação dos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006c) que têm como objetivo sugerir e descrever quais espaços contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas.

As crianças de 0 a 1 ano, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho,

repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais (BRASIL, 2006, p. 11).

A organização do tempo também se destaca, pois a rotina proposta nas instituições de educação infantil é condicionada pelo tempo que os profissionais possuem para realizar as tarefas de cuidado, educação e também para as trocas de turno.

Observamos que a rotina e o tempo regem a manipulação da criança, que acaba sendo realizada com todo o cuidado – relacionado a aspectos de saúde e proteção – mas sem a intencionalidade desejada para que a criança aprenda habilidades motoras essenciais ao seu desenvolvimento (VITTA et al., 2015, p. 170).

A proposição de atividades pedagógicas para bebês é um tema bastante controverso, principalmente ao se considerar a dicotomia cuidado x educação ainda presente nessa etapa da educação. No entanto, este trabalho defende justamente que as atividades consideradas de cuidado – AVDs – sejam pensadas em um contexto pedagógico, educacional, o que torna necessário o planejamento de cada atividade oferecida para atingir objetivos educacionais. Para que o professor de berçário planeje uma atividade, é necessário conhecimentos acerca dos documentos que norteiam a educação infantil, do desenvolvimento da criança, das AVDs, do brincar, de música, de todos os aspectos que envolvem uma instituição de educação infantil, incluindo a organização do espaço e do tempo.

Retomando o RCNEI, há a apresentação de tópicos específicos sobre espaço, tempo e planejamento das atividades pedagógicas. No volume um, há capítulo denominado *Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, contendo subtítulos em *Orientações didáticas* sobre organização do tempo, do espaço e dos materiais. Ademais, em cada documento contido nos outros volumes esses tópicos se repetem em *Orientações gerais para o professor*.

Segundo o documento (BRASIL, 1998a, p. 58)

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens.

Em relação à organização do tempo, trata em conjunto com o planejamento das atividades por parte do professor. Assim, agrupa a organização do tempo em três grandes modalidades. “São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho” (p. 55).

Embora o RCNEI abarque toda a educação infantil, essas questões são ainda mais pontuais quando se pensa na creche e no atendimento ao bebê, mas é importante que se destaque que as AVDs não aparecem explicitamente nessas modalidades, podendo, com algum esforço, estar subentendida nas atividades permanentes, no item “cuidados com o corpo”. Essa situação é no mínimo interessante, na medida que tais atividades ocupam cerca de 70% do tempo dos bebês nas instituições de educação infantil.

Já a BNCC (2017a) não faz menção à esses tópicos, mas os incorpora quando discute a intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas.

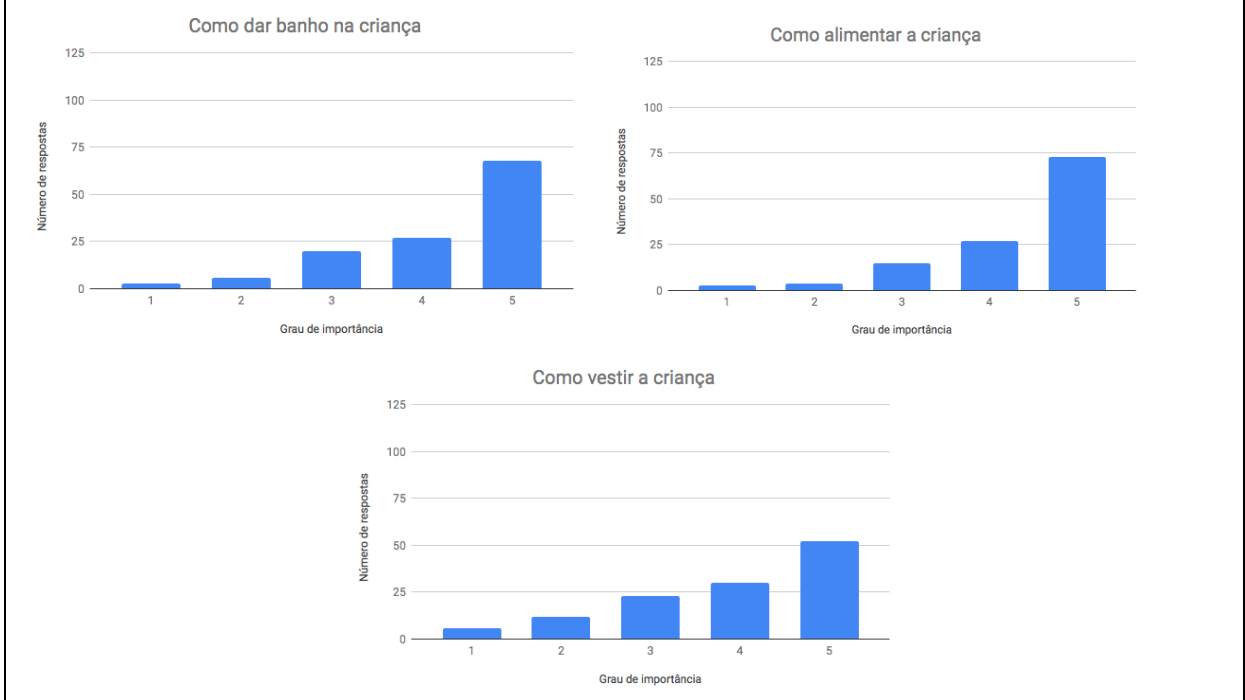
Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017a, p. 37).

Menciona como parte do trabalho do educador “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (p. 37).

Por fim, apresentou-se aos participantes as três categorias que compõem as AVDs nesta pesquisa – banho representando a principal atividade da higiene, alimentação e vestuário. Eles deviam identificar o nível de importância em ter contemplado conhecimentos nesses temas, pois possuem destaque ao fazerem parte da rotina diária das instituições de educação infantil e requererem boa parte do tempo. Os resultados podem ser vistos na Figura 7.

Figura 7 – Distribuição do número de respostas absolutas ao tema Atividades de Vida Diária, segundo o grau de importância.

Figura 7. Gráficos com a distribuição do número de respostas absolutas ao tema Atividades de Vida Diária, segundo o grau de importância.



Os resultados da Figura 7 evidenciam que os temas *Como alimentar a criança* e *Como dar banho na criança* foram os itens que se destacaram com 73 (59,8%) e 68 (54,8%) das respostas respectivamente. Esses resultados podem relacionar-se ao fato de serem tarefas mais complexas, que exigem planejamento do tempo, do espaço e da equipe de profissionais. São temas que aparecem ligados diretamente com as atividades de cuidado desempenhadas diariamente nas instituições de educação infantil. O tema *Como vestir a criança* foi considerado de extrema importância por um número menor de participantes 52 (42,4%).

Segundo Oliveira, Silva e Guimarães (2015), o avanço na organização do trabalho pedagógico juntos aos pequenos a Educação Infantil precisa debater suas concepções sobre criança, infância e educação para atender às especificidades do trabalho com crianças pequenas. “Para o professor de educação infantil exercer a função de cuidar e educar historicamente conquistada como expectativa da sociedade brasileira, ele necessita de um saber educativo específico e amparado no conhecimento científico” (p. 143).

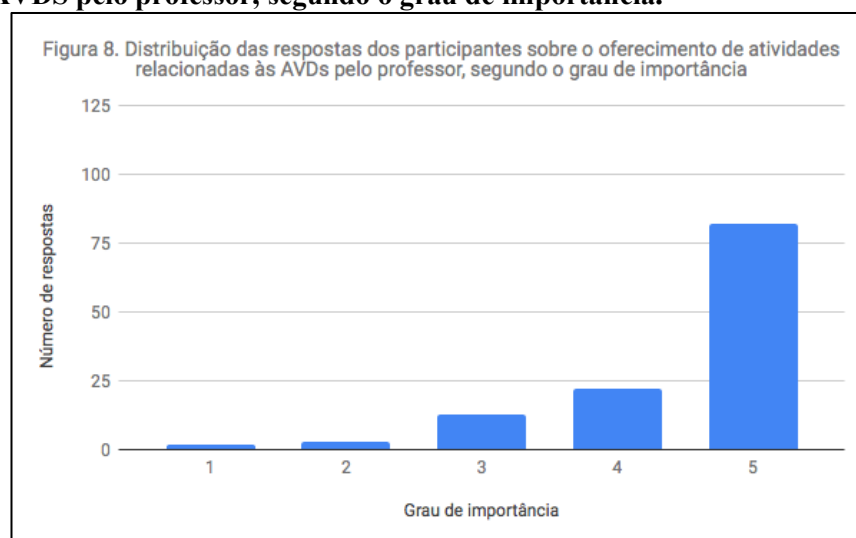
Febrônio (2011) concorda que há necessidade de revisão na formação que historicamente se voltava ao assistencialismo, bastando ao professor de educação infantil ter dom para a área. Não obstante, para uma prática efetiva, é preciso que ele ensine, exigindo do “[...] professor uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação

profissional e pelas suas condições de vida e de trabalho” (p. 158).

Somente com uma formação efetiva para lidar com crianças respeitando as características próprias de sua faixa etária e as atividades que compõem sua rotina diária – AVDs – será possível falar em intencionalidade educativa na creche, e mais especificamente no berçário.

Ilustrando o tema da intencionalidade educativa, a figura 8 expõe a distribuição das respostas dos participantes sobre a importância do oferecimento de atividades relacionadas às AVDs pelo professor.

Figura 8 – Distribuição das respostas dos participantes sobre o oferecimento de atividades relacionadas as AVDS pelo professor, segundo o grau de importância.



Observa-se que 82 (67,2%) alunos consideram extremamente importante o oferecimento das AVDs pelos professores.

Com relação ao planejamento das AVDs, 108 alunos consideram que é dever do professor realizar essa tarefa, indo ao encontro da ideia de atividades que possuam objetivos educacionais, tornando essas práticas intencionais.

Na verdade, os cursos de formação para professores têm dificuldades para lidar com a docência junto aos bebês. Parte devido à entraves próprios que perpassam a história da Pedagogia e parte à recenticidade do atendimento aos bebês no contexto educacional.

Segundo Telles (2018), não há diferenciação durante a formação do professor para a prática em educação infantil, o que distingue é a necessidade de relacionar o ensino com as etapas do desenvolvimento da criança, conhecendo os fundamentos teóricos e metodológicos que os orientam, relacionando os conteúdos com a prática. Para que o berçário se torne um

local de aprendizagem, o professor precisa ser capaz de eleger conteúdos que se tornem alcançáveis a todas crianças.

Segundo Hechler e Côrte (2015) a mudança do perfil profissional dos professores se deve às novas funções que a sociedade lhe atribui. Com isso,

Os currículos de formação estão sobrecarregados de disciplinas e com isso correm o risco de se tornarem superficiais para uma demanda de desempenho profissional eficiente, sem que para isso haja um aumento de investimentos e construção de uma formação contínua (p. 155).

Silva e Garms fazem uma importante análise sobre a formação do professor para a educação infantil e indicam pressupostos que julgam necessários. A análise é rica e contempla várias necessidades formativas dos professores. No entanto, em nenhuma delas ficam explícitos conteúdos referentes às AVDs, podendo estar implícitos em vários tópicos ligados a conhecimentos dos fins educativos, do conteúdo disciplinar, do currículo, do aluno e de suas características, dos contextos. Dentre eles destacam-se “[...] Planejamento e organização da instituição de Educação Infantil; Planejamento intencional; Discussão teórica e prática sobre: Organização dos espaços e a oferta de materiais adequados a faixa etária e as necessidades das crianças” que abarcam os seguintes pressupostos para a formação de professores para a educação infantil: Discussão sobre as condições de trabalho favoráveis ao trabalho com crianças pequenas; Construção do conhecimento profissional para atuação com crianças pequenas [...]” (SILVA, GARMS, 2015, p. 46). Mas é preciso destacar que podem, ou não, ser tratados, ou seja, na medida que não são elencados claramente por quem estuda, pesquisa e escreve sobre educação do bebê, a dúvida sobre o entendimento da importância das AVDs no contexto escolar permanece.

Como destacam Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 71)

É preciso que o profissional da creche seja valorizado e essa valorização se inicia na formação, dando lugar a conteúdos que auxiliem no entendimento dessa fase do desenvolvimento infantil e dos contextos que envolvem a aprendizagem. Ou seja, a creche e a educação da criança pequena requerem um profissional que conheça as especificidades da docência nessa fase para atuar em um projeto em que sua ação seja pedagógica.

A presente pesquisa colabora com a discussão acerca dos conteúdos necessários para a formação do professor de bebês, dando foco às atividades de vida diária, que são básicas para essa faixa etária e que perpassam a discussão cuidado x educação no berçário, a partir da percepção dos graduandos em Pedagogia. No próximo eixo temático, esse olhar será aprofundado.

6.2 Percepção dos graduandos sobre as Atividades de Vida Diária

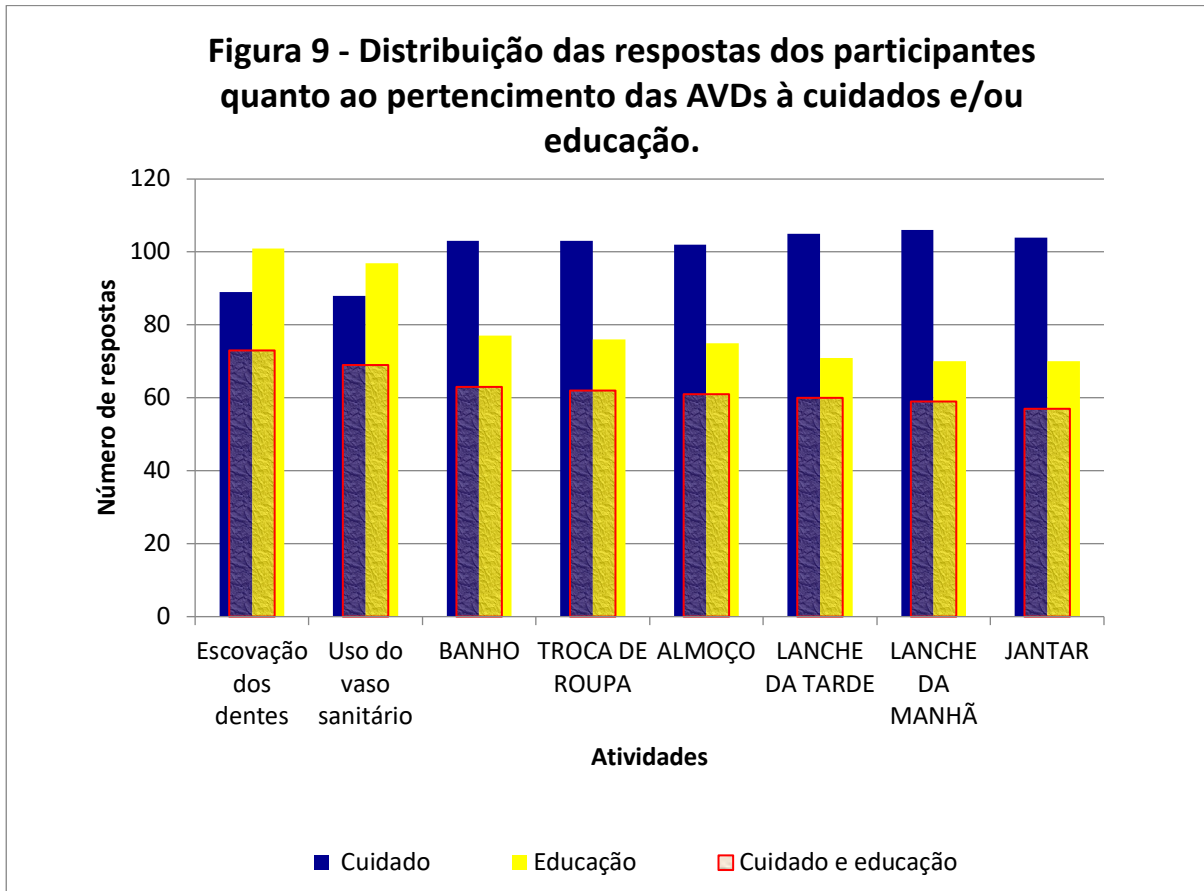
As perguntas abaixo são relacionadas à percepção que os participantes têm especificamente sobre cada uma das AVDs e os elementos que as constituem. Com isso, foi possível verificar como os graduandos percebem quais tarefas as compõem e a importância das características de cada uma delas. Essas tarefas ocupam a maior parte da rotina das instituições de educação infantil e geralmente são realizadas de forma automática, sem apresentar um cunho educacional.

A Figura 9 permite visualizar a distribuição das respostas dos participantes no quesito cuidado e/ou educação em relação às Atividades de Vida Diária. Nessa questão o aluno poderia marcar mais de uma opção de resposta, o que gerou a coluna *Cuidado e Educação*, que na Figura, aparece mostrando a intersecção das outras duas colunas (a de cuidado e a de educação).

Analisando separadamente os tópicos cuidado e educação, verifica-se que as atividades de alimentação se destacam como cuidado e as de higiene como educação; o vestuário fica no meio. No entanto, as diferenças entre essas categorias são notáveis nas primeiras (alimentação) e endossadas pelo menor número de participantes que as colocam nas duas categorias. Uma explicação para esse entendimento pode relacionar-se às demandas ligadas a espaço e tempo, ou seja, as atividades de alimentação são compartilhadas por toda a instituição, exigindo uma organização que imprima um aspecto mais automático, limitando possibilidades do caráter educacional.

Ainda assim, quando se analisa os percentuais relacionados à cuidado e educação em conjunto, parece haver um movimento para o entendimento de que estas atividades conjugam objetivos comuns. Relacionar as atividades como cuidado e educação, ainda faz parte de um processo de consolidação na educação infantil e que vem ganhando ainda mais força a visão de que são processos indissociáveis, como apontado na BNCC (2017a).

Figura 9 – Distribuição das respostas dos participantes quanto ao pertencimento das AVDs à cuidados e/ou educação.



Embora o documento Campos de Experiência (2018), afirme que o professor deve construir com as crianças “o entendimento da importância de cuidar de sua saúde e de seu bem-estar no decorrer das atividades cotidianas” (BRASIL, 2018, p. 20), os documentos oficiais, ao falarem das AVDs, as elencam enquanto possibilidade pedagógica para atender objetivos sócio-emocionais, com ênfase no contato que o profissional deve ter com a criança. Ademais, no contexto complexo da rotina do berçário, os profissionais que lidam com estas atividades, na sua grande maioria, não têm formação em Pedagogia e não são contratados como professores. Para eles, são usados uma infinidade de nomes, de acordo com as SME, tais como Auxiliar de desenvolvimento infantil, Auxiliar de desenvolvimento escolar, Monitor, Auxiliar de serviços gerais, dentre outros.

Esta é uma questão de difícil tratamento, pois entre estes profissionais e o professores há diferenças de formação, de salário e de tratamento na instituição escolar. Na medida que a formação em Pedagogia não valoriza estas atividades como pedagógicas e que os professores sentem-se diminuídos ao realiza-las, elas acabam não sendo pauta das reuniões pedagógicas e

das formações continuadas. Toda esta complexa situação propicia que muitas prefeituras sequer tenham professores em berçário, acreditando que os demais profissionais bastam para as atividades desenvolvidas junto a esta faixa etária, limitando substancialmente o alcance pedagógica do berçário.

A Tabela 4 apresenta a distribuição das respostas dos participantes segundo o profissional responsável por desenvolver as Atividades de Vida Diária. No questionário, só havia uma possibilidade de resposta para os tópicos pré-estabelecidos, mas tinha um campo em aberto para outras respostas. Os tópicos *A auxiliar e a professora*, *A professora e os estagiários* e *Não soube opinar*, foram criados a partir das respostas dos alunos.

Tabela 3 – Distribuição das respostas dos participantes segundo o profissional responsável por desenvolver as Atividades de Vida Diária.

Responsável	Respostas dos participantes		
	Freq. Absoluta (N)	Freq. Relativa (%)	Total
Sempre a professora	58	49,5	117
Sempre a mesma auxiliar da professora	25	21,3	117
A auxiliar e a professora	15	12,8	117
Qualquer pessoa que esteja disponível na instituição	11	9,4	117
Tanto faz o profissional que desenvolve essa atividade	5	4,2	117
Uma profissional de serviços gerais da instituição	1	0,8	117
A professora e os estagiários	1	0,8	117
Não soube opinar	1	0,8	117

Observa-se na Tabela 4 que aproximadamente 50% dos alunos afirmaram que *Sempre a professora* é responsável por desenvolver essas tarefas e a que menos se destaca com 0,8% é *A professora e os estagiários*. Uma resposta se destacou durante a leitura dos dados, pois o aluno pontuou que *A professora realiza a tarefa a partir de um caráter educativo e a auxiliar através de um caráter de cuidado*.

No documento Campos de Experiência (2018) são usados os termos “professor e demais educadores”, porém quando é apresentada alguma normativa, se refere ao professor como o profissional responsável por assegurar os direitos propostos na Educação Infantil.

Esse tema tem sido discutido nos últimos 20 anos. Os estudos de Barreto (1994), Kramer (1994), Campos (1999), Farias (2005), Gomes (2009) e Albuquerque (2013) apontam que a divergência na divisão de trabalho nos berçários está diretamente relacionada com o processo de formação dos professores para a Educação Infantil que deve exigir um mínimo de conhecimento, pois o perfil profissional precisa ser baseado em conhecimentos

específicos acerca do desenvolvimento infantil, que integre o cuidar ao educar na prática, visando o desenvolvimento integral da criança.

Para Oliveira (2001) somente a valorização profissional pode proporcionar a melhora no ensino oferecido nas instituições de educação infantil, sendo através da formação inicial que os professores serão capazes de construir conhecimentos e apresentar um olhar crítico para a área de atuação. Segundo Vitta (2004, p. 123)

Ao se considerar a formação para atuar com todas as crianças do berçário com qualidade, deve se reconhecer que a profissional que está nas instituições educacionais com essa faixa etária, independente da área a qual pertence – educacional ou assistencial –, deverá assumir o papel de alguém que ‘cuida’ ou ‘toma conta’ das crianças e de educadora, que contribui ativamente para seu desenvolvimento global. Essa premissa mostra a urgência na reflexão sobre essa dualidade de papéis em sua formação: cuidadora e educadora.

Diante da necessidade de que essas atividades sejam intencionais, ligadas a objetivos educacionais e desenvolvidas pelo professor, faz-se necessário um olhar específico voltado para alimentação, higiene e vestuário. Pensar nessas atividades significa pensar sobre cada aspecto que as compõem, tais como materiais usados, organização do tempo e do espaço e o grau de participação da criança nas atividades.

6.2.1 Materiais utilizados

Os materiais utilizados nas AVDs devem ser considerados quando são traçados objetivos educacionais vinculados ao desenvolvimento de postura e da psicomotricidade. Em relação à primeira, eles interferem diretamente na independência que a criança terá de se movimentar e perceber seu corpo no espaço (imagem proprioceptiva). Deve auxiliar na aquisição das posturas estáticas e nas trocas posturais, por promover o trabalho nos grupos musculares, equilíbrio e autonomia. Quanto às características dos materiais, interferem no desenvolvimento da sensibilidade tátil, proprioceptiva, óculo-motora, bucomaneal, dentre outras, ou seja, o peso, a consistência, o tamanho etc, promovem aprendizagens significativas às crianças nessa faixa etária, além de estar diretamente relacionadas à segurança e funcionalidade.

A Tabela 5 expõe a distribuição das respostas dos participantes relativas às características dos utensílios, segundo o grau de importância, nas atividades de alimentação.

Tabela 4 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às características dos utensílios, segundo o grau de importância nas atividades de alimentação.

Características dos utensílios (Alimentação)	Grau de importância				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Altura da cadeira	0	1,7	3,4	5,1	89,7
Altura da mesa	0	1,7	3,4	5,1	89,6
Tamanho da colher	0,8	2,5	2,5	12,8	81,1
Tipo de cadeirão	0,8	5,1	9,4	11,9	72,6
Tipo de bebê conforto	1,7	3,4	8,5	14,5	71,1
Tipo de copo (com/sem tampa, etc...)	0	1,7	9,4	19,6	69,2
Material do prato	0	3,4	10,2	19,6	66,6
Tipo de mamadeira (bico e formato)	0,8	2,5	12,8	17,0	66,6
Material da colher (silicone, alumínio, etc...)	0	2,5	8,5	23,0	65,8
Material do copo	0,8	2,5	8,5	22,2	65,8
Tipo de canudo (bico, canudo de sugar, etc...)	1,7	2,5	11,1	21,3	63,2
Tipo de chupeta (bico e vedação)	1,7	3,4	13,6	17,9	62,6
Tipo de utensílio (prato, cumbuca, etc..)	0	5,1	9,4	23,9	61,5

Verifica-se que a altura dos dispositivos de alimentação são claramente importantes para essa faixa etária na opinião dos participantes. Já os tipos de utensílios, assim como os materiais que os compõem, são considerados relevantes, indicando preocupação com essas categorias.

Os utensílios que apresentam maior grau de importância fazem parte do ambiente físico das instituições, sendo de fácil visualização. Ou seja, a altura dos dispositivos como cadeiras e mesas refere-se a um dado bastante objetivo e previsível. As pessoas conseguem imaginar que se a mesa for alta demais ou a cadeira, haverá interferência direta na postura e autonomia da criança, assim como (e isso é bastante relevante no senso comum) no perigo que oferecem para a criança dessa faixa etária. Essa medida (altura), assim como outras características (encosto e apoio de braços na cadeira), precisa ser valorizada pois interfere diretamente no apoio dado aos pés, às coxas, às costas, permitindo à criança equilíbrio e manutenção de postura e influenciando no uso livre dos membros superiores nas funções de alimentação.

O uso do cadeirão pode ser adequado, dependendo do tamanho da criança e dos dispositivos de suporte dados (cinto de segurança, por exemplo), permitindo que ela aprenda a ficar sentada e dando autonomia na aprendizagem do uso das mãos independentes. Já o bebê conforto é um dispositivo inadequado, pois sua angulação não trabalha a postura sentada e a criança fica semideitada, numa posição passiva de alimentação. Pode ser usado, esporadicamente para as crianças muito pequenas, mas ainda assim, com cuidados especiais

para diminuir essa passividade. Esses dados demonstram um conhecimento de senso comum dos estudantes.

Os equipamentos menos pontuados – tipo de chupeta, tipo de canudo etc - demandam conhecimentos específicos quanto às suas características e que interferem na aquisição de autonomia e segurança para que a criança realize a atividade. Por exemplo, o tamanho da colher é uma qualidade que a maioria das pessoas percebe ser importante, pois a boca da criança é pequena e o utensílio precisa se adequar a ela. Mas o tipo de canudo é mais difícil de ser percebido quanto a sua influência sobre o desenvolvimento. Copos com bicos – os mais utilizados em berçários – obrigam a criança a deitar a cabeça para trás para que o líquido possa passar para sua boca. Esse movimento atrapalha a deglutição, ou seja, o ideal são canudos de sugar, que a criança faz leve inclinação da cabeça para frente. Mas ainda assim, o diâmetro e o comprimento do canudo também influenciarão no sucesso da ação.

Pedral e Bastos (2008), destacam a importância da análise da atividade, de conhecer todos os atributos de cada material para que possam ser utilizados da forma correta, de acordo com as suas características. Na Tabela 5 observa-se que os alunos demonstram reconhecer a importância das propriedades dos utensílios mas, como eles mesmos apontaram, esse tema não é trabalhado na graduação, mostrando a necessidade de parcerias entre outras áreas, como a Ergonomia, Arquitetura e Terapia Ocupacional, que possuem conhecimentos específicos capazes de transformar as ações automáticas dos profissionais em intencionais, com propriedade sobre o material que é oferecido para a criança.

Quando é oferecida a alimentação para os bebês, geralmente são papas em pratos de vidro, pois quem oferece a alimentação é a professora ou outro profissional da instituição. Esse momento não é planejado pelas professoras, pois é uma ação realizada de forma automática. O ideal seria que elas utilizassem os materiais próprios para a atividade de alimentação das crianças pequenas, como por exemplo, pratos de plástico, dando a possibilidade da criança experienciar a atividade, de se alimentar por conta própria e a utilização de cadeiras e mesas com a altura adequada para não interferir no desempenho da tarefa.

Essa mesma discussão pode ser feita para as atividades de higiene. A Tabela 6 apresenta a distribuição das respostas dos participantes relativa às características da instituição, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.

Tabela 5 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às características da instituição, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.

Características da instituição (Higiene)	Grau de importância				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Altura das pias para escovação dos dentes	0	2,6	6,0	9,5	81,7
Profundidade da cuba de banho	0	1,7	7,8	9,5	80,8
Tamanho da cuba de banho	0,8	1,7	8,6	11,3	77,3
Tamanho da escova de dente	1,7	1,7	4,3	16,5	75,6
Disposição de locais para banho em pé usando chuveiro, para crianças que já andam	0	0,8	10,4	13,9	74,7
Bucha macia	1,7	2,6	6,9	14,7	73,9
Barras de apoio	0	0,8	7,0	18,5	73,4
Piso do banheiro	0	0,8	11,3	16,5	71,3
Medida da bancada para troca de fraldas	0	1,7	9,5	17,3	71,3
Tipo de material da cuba de banho	1,7	4,3	12,1	14,7	66,9
Localização da saída de água	1,7	1,7	14,7	19,1	62,6
Acesso às cubas de banho deve ser realizado pela própria criança	12,2	9,6	14,0	17,5	46,4

Observa-se que todos os itens apresentados na Tabela 6 foram pontuados como sendo de extrema importância pelos alunos de Pedagogia, com destaque para os itens *Altura das pias para escovação dos dentes* e *Profundidade da cuba de banho*.

Novamente parece óbvio que a altura das pias e das cubas interfiram na realização das tarefas de higiene por parte de bebês sem autonomia, sendo clara a necessidade de auxílio para realizá-las. Ademais, tais medidas (assim como as das mesas na alimentação) interferem na saúde ocupacional das profissionais que atendem essa faixa etária, pois podem auxiliar ou não com aqueles que são totalmente dependentes.

O item *acesso às cubas de banho deve ser realizado pela própria criança* teve uma maior distribuição de respostas quanto a sua importância, podendo estar relacionado com a falta de locomoção de forma independente. Ademais, é muito difícil para os adultos pensarem em bebês subindo em bancadas para usar a cuba e tomar banho, principalmente quando se considera que a maioria das instituições de educação infantil não possuem instalações adequadas para estimular a independência neste quesito. Questões de arquitetura e engenharia civil são aspectos que precisam ser focados quando se discute as diferentes atividades realizadas no berçário com objetivos educacionais e de cuidado, considerando inclusive a saúde ocupacional dos professores e demais profissionais. Para isso, é preciso que se conheça a realidade destas instituições, que observe em funcionamento e que se converse com os verdadeiros atores dessa história – professores, atendentes, diretores.

Na Tabela 7 pode-se verificar a distribuição das respostas dos participantes relativas às características da instituição, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário.

Tabela 6 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às características da instituição, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário.

Características da instituição (Vestuário)	Grau de importância				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Colchonete/colchão	0	0,8	1,7	14,1	83,1
Estante próximo às bancadas para organização do material utilizado nas atividades de vestuário	0	3,5	7,0	17,5	71,9
Espelho fixo na parede, respeitando o tamanho da criança	0	3,5	11,4	15,7	69,2
Bancadas no banheiro	0	2,6	8,8	22,8	65,4
Local para as mochilas, próximo as bancadas	0	5,2	7,0	25,4	62,2
Bancadas na sala de aula	7,0	5,2	15,7	22,8	49,1

A Tabela 7 mostra que os itens *Colchonete/colchão* e *Estantes próximas às bancadas para organização do material utilizado nas atividades de vestuário* foram consideradas de extrema importância por mais de 70% dos alunos. O item *Bancadas na sala de aula* recebeu 49,1%, não atingindo metade dos participantes.

Esse dado pode estar relacionado com a dinâmica das instituições, onde por vezes as trocas são realizadas após o banho, no próprio banheiro. As características da instituição são relevantes pois um ambiente adequado, projetado especialmente para atender crianças pequenas facilita o trabalho dos profissionais e contribui para o seu desenvolvimento.

A forma como a organização do espaço, na Educação Infantil, acontece precisa ser analisada de maneira que promova o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, fazendo com que a criança vivencie boas experiências conforme a intencionalidade das atividades que o educador vai propiciar (SOUZA et al., 2017, p. 743).

O espaço e o tempo destinados às atividades de vestuário estão diretamente relacionados com esses aspectos e com a qualidade da tarefa ofertada às crianças pequenas.

6.2.2. O espaço e o tempo nas AVDs

Na Tabela 8 observa-se a distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao espaço e ao tempo, segundo o grau de importância nas atividades de alimentação.

Tabela 7 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao espaço e ao tempo, segundo o grau de importância nas atividades de alimentação.

Categorias*	Fatores relacionados ao espaço e ao tempo (Alimentação)	Grau de importância				
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Dispositivo de alimentação	Alimentação da criança em cadeirões, quando conseguem permanecer sentadas	1,7	0,8	8,6	19,1	69,5
	Alimentação das crianças menores de um ano no bebê conforto	4,4	4,4	12,3	22,1	56,6
Local	A instituição deve contar com um local apropriado e exclusivo para alimentação dessa faixa etária	0,8	1,7	7,0	12,2	78,0
	Alimentação realizada no refeitório	0	3,5	8,7	16,6	71,0
	Alimentação realizada na “sala de aula”	29,5	13,0	21,7	13,9	21,7
Planejamento	Planejamento do espaço das atividades de alimentação	0	1,7	6,1	14,0	78,0
	Planejamento das atividades de alimentação	0	2,6	7,8	14,9	74,5
	Planejamento do tempo das atividades de alimentação	0,8	1,7	7,8	15,7	73,6
	O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de alimentação	0	2,6	6,0	18,2	73,0

* As categorias foram criadas para facilitar o entendimento dos resultados.

Verifica-se na Tabela 8 que os participantes consideram o uso de dispositivos adequados importantes para a alimentação da criança. No entanto, a alta pontuação do bebê conforto preocupa, já que a criança não deveria ser alimentada nesse dispositivo, pois ele não permite que a criança faça os movimentos adequados para buscar o alimento na colher. A postura oferecida dificulta a ativação da musculatura flexora e acaba por não potencializar a aprendizagem do sentar sozinha. Como já destacado na questão anterior, conhecer as características dos dispositivos, interfere diretamente no objetivo da atividade e na realização.

Em relação ao local, nota-se que os participantes valorizam um local apropriado e exclusivo para alimentação, ou seja, em refeitório e não em sala de aula. Quanto ao planejamento das atividades de alimentação, há valorização da necessidade de fazê-lo, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço. Segundo Nicolau (1986), Oliveira (2000) e Pedral e Bastos (2008) o planejamento das atividades que fazem parte da educação infantil tem como objetivo tornar uma atividade de aprendizagem significativa, flexível e capaz de promover o desenvolvimento global das crianças. Para que isso aconteça é necessário conhecer os materiais, o ambiente, quais são os objetivos daquela tarefa, e fazer a análise da atividade.

Para Oliveira (2000), o ambiente propicia que a criança explore, descubra e selecione objetos que irão promover o seu desenvolvimento.

A Tabela 9 destaca a distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao tempo e ao espaço, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.

Tabela 8 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao tempo e ao espaço, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.

Categorias*	Fatores relacionados ao espaço e ao tempo (Higiene)	Grau de importância				
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Dispositivo de higiene	Banho em cubas com o uso de chuveirinho	0	2,6	12,2	21,9	63,1
	Banho com uso de chuveiro nas crianças que conseguem permanecer em pé	0,8	2,6	8,6	26,0	61,7
Local	A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para higienização dessa faixa etária	0	0,8	4,3	13,9	80,8
	Atividades de higiene realizadas no banheiro	0	0,8	7,0	21,2	70,7
	Atividades de higiene realizadas na sala "de aula"	21,0	10,5	20,1	13,1	35,0
Planejamento	Planejamento do espaço para as atividades de higiene	0,8	0,8	6,1	18,4	73,6
	Planejamento das atividades de higiene	0	2,6	7,8	15,7	73,6
	Planejamento do tempo para as atividades de higiene	0,8	1,7	6,9	20,0	70,4
	O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de higiene	2,6	0,8	11,3	19,1	66,0

* As categorias foram criadas para facilitar o entendimento dos resultados.

É possível observar na Tabela 9 que os dispositivos de higiene foram pontuados como importantes pela maioria dos participantes. Esse dado indica que mais de 60% dos alunos observa como o ambiente físico pode interferir nas tarefas de higiene.

Quanto ao local, observa-se que para os graduandos é importante que seja exclusivo e apropriado para as atividades de higiene e não em sala de aula. Dado esse que evidencia uma preocupação dos futuros profissionais em reconhecer que existe um ambiente específico para a realização dessas tarefas. Elas têm características muito específicas que devem ser consideradas. Por exemplo, a troca da criança que fez cocô em local muito próximo ao que os demais estão não é interessante, pois o cheiro atrapalha. Esse mesmo problema, prejudica o desempenho dos profissionais que se sentem incomodados, podendo interferir no planejamento de atividades subsequentes. Mesmo quando a sala de higiene é ao lado daquela

onde ficam os bebês, é necessário que a limpeza e a retirada dos dejetos usados seja imediata para não atrapalhar.

Os graduandos apontaram ser de extrema importância o planejamento das atividades de higiene, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço. O número adequado de profissionais interfere no planejamento dessas atividades. Em algumas instituições vê-se a realização de atividades de higiene (também de vestuário e alimentação) como uma fábrica de crianças limpas em série, ou seja, uma profissional tira a roupa, outra dá banho, outra coloca roupa. Esse tipo de atitude não auxilia para que os objetivos do banho sejam educacionais. O espaço e o tempo, quando programados adequadamente, contribuem para que as tarefas de higiene promovam o desenvolvimento global das crianças.

O vestuário tem relação íntima com a higiene, já para a realização desta, quase sempre, há necessidade de despír e vestir a criança. É possível observar na Tabela 10 a distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao tempo e ao espaço, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário.

Tabela 9 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos fatores relacionados ao espaço e ao tempo, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário.

Categorias*	Fatores relacionados ao espaço e ao tempo (Vestuário)	Grau de importância				
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Dispositivo de vestuário	Trocas de roupa realizadas em bancadas nas crianças menores de um ano.	0,9	0,9	11,7	18,9	67,5
	Trocas de roupa realizadas em frente ao espelho	3,5	11,4	21,0	20,1	43,8
Local	A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para as trocas de roupa dessa faixa etária	0,8	0,8	14,0	13,1	71,0
	Trocas de roupa realizadas no banheiro	0	0,5	19,6	24,1	50,8
	Trocas de roupa realizadas na sala "de aula"	22,3	14,2	25,8	16,0	21,4
Planejamento	O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de vestuário	0	0,8	14,9	19,2	64,9
	Planejamento das atividades de vestuário	0	5,3	17,6	12,3	64,6
	Planejamento do espaço para as atividades de vestuário	0,8	1,7	13,3	21,4	62,5
	Planejamento do tempo para as atividades de trocas de roupa	0	5,2	15,7	16,6	62,2

* As categorias foram criadas para facilitar o entendimento dos resultados.

Os estudantes ressaltam a necessidade de bancada para troca de roupa em menores de um ano, considerado de extrema importância por mais de 67% dos alunos. Aqui novamente é possível remeter esse entendimento à uma necessidade do próprio adulto, para que ergonomicamente possa fazer a tarefa sem danos à saúde. No entanto, é preciso lembrar que ele não deve fazer pela criança, que deve participar ativamente, auxiliando na aquisição de postura e habilidades psicomotoras e, permitindo com o tempo, independência e autonomia.

Já a importância do uso do espelho durante as trocas foi pontuada por apenas 43,8% dos participantes. Esse dado indica uma falta de conhecimento por parte dos alunos quanto a importância do uso do espelho no desenvolvimento de reconhecimento das partes do corpo, lateralidade, esquema corporal das crianças,

No documento Campos de Experiência (2018), o uso do espelho recebe destaque durante as brincadeiras, mas também é citado com o objetivo de contribuir para o ganho de novas habilidades.

Todo esse processo deve ampliar sua consciência corporal em relação a posturas e movimentos, por meio da descrição, reflexão e interação com diversos parceiros em brincadeiras, pelo uso do espelho, da fotografia, do desenho, de imagens do corpo humano, etc., contribuindo para a construção de uma atitude positiva quanto ao próprio corpo (BRASIL, 2018, p. 46).

Em relação ao local, os três itens que fazem parte desse tópico foram pontuados diferentemente. O item *A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para as trocas de roupa dessa faixa etária*, foi pontuado como de extrema importância por mais de 70% dos participantes. O item *Trocas de roupa realizadas no banheiro* foi importante para 50,8% e o menos valorizado, com 21,4% foi o *Trocas de roupa realizadas na sala de aula*. Essas informações indicam que por parte dos alunos é importante ter um local apropriado para realizar as tarefas de troca de roupa, mas que não interfere se é no banheiro ou em sala de aula.

Quanto ao planejamento das atividades de vestuário, mais de 60% dos alunos valorizaram a necessidade de fazê-la, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço e também consideram importante o número adequado de profissionais para a atividade. Segundo a BNCC (2017a) os profissionais da educação infantil devem “reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”.

Segundo o documento Campos de Experiência (2018), as crianças pequenas aprendem quando interagem com os profissionais, que planejam as atividades de higiene, alimentação,

vestuário e organizam o espaço disponível na instituição. É através da participação ativa da criança em uma determinada atividade que ela desenvolve seus aspectos motores e cognitivos.

O ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento. Além disso, as pesquisas são claras em demonstrar a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia (OLIVEIRA, 2007, p. 192).

Como ressalta Oliveira, os arranjos interferem diretamente na participação da criança, que é o objetivo maior do trabalho educacional. Essa ideia é compartilhada por Rosemberg (2012) e Lima e Bhering (2006) que remetem a comunidade científica a responsabilidade de discutir sobre os ambientes escolares para essa faixa etária

É a partir da discussão consciente sobre cada aspecto envolvido nestes serviços que ampliaremos nossa compreensão sobre o que é realmente preciso fazer para que esses contextos sejam plenos e fomentadores do desenvolvimento humano, da capacidade de aprendizagem, da socialização e do exercício da cidadania (LIMA, BHERING, 2006, p. 593).

Para Nörnberg (2013), a compreensão da instituição no plano pedagógico significa pensá-la e organizá-la como um lugar para atividades e relacionamentos, em função das crianças que devem poder participar ativamente do processo de aprendizagem. Mas como seria a participação dos bebês na visão dos graduandos de pedagogia?

6.2.3. Participação das crianças

A participação da criança em uma determinada atividade, possibilita a aquisição de autonomia. A Tabela 11 mostra a distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de alimentação.

Tabela 10 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de alimentação.

Formas de participação da criança (Alimentação)	Grau de importância				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Alimentação da criança com a colher	0	0,8	13,0	23,4	62,6
O professor oferecer o modelo das atividades de alimentação, mas permite, a iniciativa da criança	0,8	3,5	14,9	21,9	58,7
Alimentação das crianças com as mãos	8,7	4,3	20,1	20,1	46,4
Colaboração da criança em esperar seu momento de abrir a boca para receber a comida	8,7	6,1	21,9	20,1	42,9
Alimentação realizada de forma independente pela criança	9,6	8,7	22,8	22,8	35,9
Colaboração da criança não atrapalhando, facilitando e agilizando a atividade de alimentação	14,0	11,4	24,5	14,9	35,0
A participação livre da criança não é possível nas atividades de alimentação*	31,5	8,7	24,5	13,1	21,9

*A redação desta sentença parece ter causado confusão aos participantes por conter uma negação.

Verifica-se na Tabela 11 que a participação da criança é uma variável com respostas mais distribuídas entre os diferentes graus de importância. É possível que tal fato se dê por conta da idade tratada nessa pesquisa. O uso da colher é destacado com 62,5% como sendo de extrema importância e outro tópico que se destacou foi quanto à alimentação independente da criança, atingindo 35,9% das respostas. Isso vai ao encontro da valorização do *professor oferecer o modelo das atividades de alimentação, mas permite a iniciativa da criança*, que também foi valorizado.

As atividades de alimentação são excessivamente valorizadas na rotina de atendimento à criança pequena, sendo que “todas as atividades desenvolvidas no dia a dia da creche colocam-se subordinadas aos momentos de alimentação e devem ‘correr’ de acordo com o ritmo ditado pelos horários de lanche, almoço e jantar, organizado pelas merendeiras” (RICHTER, VAZ, 2011). Essas autoras destacam ainda como o espaço de alimentação determina as possibilidades de participação dos vários atores: crianças, professoras, merendeiras. Esse momento é usado para uma disciplinarização do comportamento no sentido de civilizar. Claro que esta é uma aprendizagem importante, que deve ser realizada com planejamento, mas que não pode inibir a participação da criança no momento de aprendizagem. Para aprender, a criança terá que experimentar o uso dos utensílios (de preferência adequados) para, aos poucos, calibrar os movimentos que permitem um comportamento “mais civilizado”. Além disso, segundo estas autoras, este é um momento de enriquecimento dos sentidos. Destacam que

é preciso equipar as crianças para orientar-se no mundo, e isso obviamente passa pelos processos de regulação de si e de autocontrole, tributos à vida civilizada. A questão é, no entanto, em que medida esses processos não se tornam um fim em si mesmo e o autocontrole não emerge como domínio exercido por uma razão formalizada e instrumental (RICHTER, VAZ, 2011, p. 500).

Segundo Pedral e Bastos (2008) e a BNCC (2017a) a aquisição de autonomia possibilita a independência nas AVDs, nas atividades escolares, no brincar, nas atividades motoras, nas tomadas de decisões e em fazer escolhas.

Na Tabela 12 verifica-se a distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.

Tabela 11 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de higiene.

Formas de participação da criança (Higiene)	Grau de importância				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Escovação realizada pela criança com orientação da profissional	0,8	3,5	13,2	16,8	65,4
Colaboração da criança movendo as partes do corpo quando solicitada	4,3	3,4	11,3	16,5	64,3
O professor oferecer o modelo das atividades de higiene, mas permite, a iniciativa da criança	2,6	5,3	14,2	14,2	63,3
Participação da criança no banho ensaboando seu próprio corpo	0,8	3,5	14,0	18,4	63,1
Participação da criança no banho e na higiene segurando os objetos que são utilizados na tarefa	4,3	5,2	13,9	19,1	57,3
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as atividades de higiene*	13,1	11,4	18,4	20,1	36,8
Higiene realizada de forma livre pela criança	15,0	13,2	24,7	15,9	30,9
A participação livre da criança não é possível durante as atividades de higiene*	28,9	15,7	25,4	6,1	23,6

*A redação desta sentença parece ter causado confusão aos participantes por conter uma negação.

Os resultados da Tabela 12 apontam que as respostas relacionadas às formas de participação da criança, são mais distribuídas entre os diferentes graus de importância. Os itens relacionados a participação ativa da criança após orientação do profissional foram os que se destacaram.

Nessa questão verifica-se que a participação livre da criança não é pontuada pela maioria dos alunos nas atividades de higiene. Isso pode ocorrer pela demanda de tempo e espaço ou pela organização real dos objetivos da atividade. É interessante observar que as atividades de higiene são contempladas na Figura 9 como educação e cuidado, mas quando se

questiona aspectos envolvidos nessa atividade, ainda se observa a relação íntima com o cuidado.

Ainda em relação à abordagem da saúde prevalece o conceito que remete ser ela sinônimo de cuidado. Assim, abordar saúde é cuidar, entendido como atendimento às necessidades de alimentação, higiene, sono e repouso da criança. Além disso, há a articulação de que abordar saúde na educação infantil é garantir a identificação de adoecimento da criança e/ou riscos de transmissão de doenças (MOURA, 2012, p. 55).

Segundo a BNCC (2017a) é papel da educação infantil promover a participação da criança nos diferentes espaços, tempos e nas diversas tarefas que fazem parte do mundo infantil. A Tabela 13 apresenta a distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário.

Tabela 12 – Distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o grau de importância nas atividades de vestuário.

Formas de participação da criança (Vestuário)	Grau de importância				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
O professor oferecer o modelo das atividades de trocas de roupa, mas permite, a iniciativa da criança	0,8	7,0	14,9	15,7	61,4
Participação da criança segurando suas peças de roupa nas trocas de roupa	7,0	4,3	14,0	21,9	52,6
Colaboração da criança esperando seu momento para auxiliar na colocação da roupa	7,0	4,4	15,9	22,1	50,4
Participação da criança segurando os objetos que são utilizados nas trocas de roupa	6,0	4,3	16,5	23,4	49,5
Participação livre da criança nas atividades de trocas de roupa	7,8	10,4	20,0	22,6	39,1
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as trocas de roupa*	14,0	9,6	20,1	21,9	34,2
Trocas de roupas realizadas de forma livre pela criança	13,2	11,5	23,8	19,4	31,8

*A redação desta sentença parece ter causado confusão aos participantes por conter uma negação.

Os itens em que a criança é motivada a participar, mas com o suporte do professor foram os que se destacaram com mais de 50% dos alunos considerando de extrema importância. Já a participação livre da criança, foi o item menos pontuado, com apenas 31,8%.

Desde que a criança nasce, as trocas de roupa, juntamente com o banho, são um importante estímulo para o desenvolvimento da propriocepção e da sensação tátil, ou seja, quando ela é manuseada na retirada e colocação de peças de vestuário seus membros superiores e inferiores mudam de posição várias vezes, seu tronco e rodado, levantado,

“torcido”. Essas sensações são responsáveis pelo reconhecimento (ainda que inconsciente) das partes que compõem o corpo humano, como elas se relacionam, o que fazem. São imprescindíveis para a aquisição das posturas estáticas e dinâmicas, devendo ser valorizadas e feitas da forma correta, de modo a ensinar a criança o que o corpo pode fazer. Ainda, e não menos relevante, a retirada e colocação das partes do vestuário permitem trabalhar vários aspectos psicomotores, como equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espacial (já que a criança tem que caber numa roupa) e coordenações motoras finas, que tem seu ápice no abotoar e dar laço. São aprendizagens difíceis que precisam ser planejadas, no sentido de desenvolver na crianças as habilidades em ordem crescente de dificuldade e complexidade.

O RCNEI em seu volume 3, dedica uma parte inteira à questão do movimento (BRASIL, 1998c). No entanto, questões relativas à manipulação do bebê nas atividades de alimentação, higiene e vestuário são absolutamente restritas, sendo a discussão mais voltada à expressividade e interação afetiva durante estas tarefas. Fala sobre o desenvolvimento das posturas e do controle das ações, mas não envolve o professor e o planejamento das atividades nessa aprendizagem. Divide os conteúdos em *expressividade* e *equilíbrio e coordenação*. As AVDs são discretamente referidas.

Em *expressividade* os conteúdos para a criança de 0 a 3 anos são:

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros;
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral (BRASIL, 1998c, p. 30).

Nos RCNEI (1998c) as “Atividades como o banho e a massagem são oportunidades privilegiadas de explorar o próprio corpo, assim como de experimentar diferentes sensações, inclusive junto com outras crianças” (BRASIL, 1998c, p. 30). No entanto, durante todo o restante do texto, são colocadas ideias de brincadeiras sem ênfase na manipulação que se faz da criança. Fala-se de materiais, como espelhos, e de dinâmicas que são irreais na rotina diária da instituição. Não se quer aqui dizer que não devem ser realizados, podem e devem. Mas isso ocorrerá em momentos oportunos e não na realização diária das tarefas de higiene, alimentação e vestuário. Há necessidade que o profissional entenda que em todos esses momentos, o planejamento de suas ações, junto aos bebês devem ter intencionalidade educativa e viabilizar a aprendizagem psicomotora. Essa ideia é mais explorada nos conteúdos de *equilíbrio e coordenação*, cujos objetivos para a criança de 0 a 3 anos são:

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc;

- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc;
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas (BRASIL, 1998c, p. 35).

Em relação às orientações didáticas, segundo o documento

Quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais e motoras variadas. Para isso ele deve modificar as posições das crianças quando sentadas ou deitadas; observar os bebês para descobrir em que posições ficam mais ou menos confortáveis; tocar, acalantar e massagear frequentemente os bebês para que eles possam perceber partes do corpo que não alcançam sozinhos (BRASIL, 1998c, p. 35).

Embora destaque a responsabilidade do adulto em relação às aprendizagens posturais e motoras, não as atrela às atividades diárias realizadas. Dessa forma, para o professor que usa como referência esse material, essas atividades acabam por se desvincular dos momentos de aprendizagem e seu planejamento acaba por restringir-se à dinâmica própria da instituição. Mesmo quando o documento valoriza a disposição de atividades para atingir estes objetivos, as desvincula das AVDs, propondo a formação de circuitos psicomotores, por exemplo. Esse material, embora tenha um tópico de *orientações gerais para o professor*, abordando aspectos sobre materiais, organização do tempo e do espaço, não trata de aspectos relevantes para aprimorar as atividades de higiene, alimentação e vestuário num contexto pedagógico da educação infantil.

Outro problema do RCNEI (1998c) é que coloca todas as crianças de 0 a 3 anos no mesmo pacote e desconsidera que as aprendizagens motoras nessa faixa etária são muito diferentes, principalmente ao se pensar nos bebês. A BNCC (2017a), que veio “substituir” esse documento, é mais cuidadosa, pois coloca a Educação Infantil dividida em três fases, sendo a primeira constituída dos bebês de 0 a 1a6m, o que possibilita que os conteúdos, objetivos e instruções acerca das aprendizagens e atividades sejam mais coerentes com as reais necessidades educacionais. Como já destacado por Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 68)

A dicotomia cuidado x educação que envolve a identidade da creche, particularmente no atendimento às crianças menores, acaba por nortear as atividades desenvolvidas, o tempo e o espaço, comprometendo os objetivos educacionais. É preciso que esse tema seja incorporado e discutido durante a organização da proposta pedagógica.

No entanto, embora a BNCC se pareça muito com o RCNEI, evoluiu no entendimento da criança pequena “[...] apresentando objetivos de aprendizagem que vão além dos cuidados, porém, ainda pouco instrumentais no que tange a metodologias aplicáveis para se atingir a indissociabilidade de cuidado e educação, ficando esse papel a cargo das instituições e profissionais” (VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018, p. 70).

A BNCC (2017a) se destaca por mostrar a necessidade de intencionalidade nas atividades com os bebês, mas não consegue avançar na prática, talvez porque não tenha esse objetivo ou por não saber como lidar com estas aprendizagens.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017a, p. 37).

Esse documento define um campo de experiência específico para *corpo, gestos e movimentos* e cinco objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos. No entanto, na leitura dos mesmos para a organização das atividades, mostram-se generalistas, ou seja, não definem o que a criança deve objetivamente aprender, fato que dificulta inclusive que o adulto responsável verifique se o processo educacional está ou não sendo efetivo. Existem marcos desenvolvimentais importantes de serem atingidos na faixa etária de 0 a 1a6m e que precisam ser estimulados durante as AVDs. Esse aspecto não é tratado nas Bases, parecendo ser tabu discutir as atividades de cuidado como alvo para a organização de um trabalho pedagógico.

É possível que alguns fatores interfiram nessa situação, mas com certeza, a dualidade cuidado x educação no cotidiano do atendimento educacional ao bebê está longe de ser superada. Com certeza, a formação do profissional para lidar com estes conceitos e com estas atividades é ponto a ser considerado com urgência para a mudança do entendimento, introdução de teorias que subsidiem as ações e de práticas coerentes com as necessidades da criança nessa faixa etária.

Contudo, conforme a BNCC (2017a) diz, é através da educação que as crianças criam suas relações pessoais e aprendem os cuidados pessoais, que contribuem para autonomia, para uma melhor percepção acerca das tarefas de autocuidado e promovem conseqüentemente a independência. Embora os documentos tentem suprir todos os aspectos envolvidos nas instituições educacionais, como bem diz Nörnberg (2013) “nem sempre as propostas em

implantação são caracterizadas por um conjunto de políticas articuladas [...]” que interfiram realmente no ambiente físico, recursos materiais e humanos.

O professor é o profissional responsável por oportunizar aprendizagens através de conhecimento específico, que deve ser aprimorado constantemente. Ele deve ser capaz de intervir no processo diário de ensino e aprendizagem, através de um entendimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o reconhecimento das peculiaridades da infância, tendo em vista que a instituição de Educação Infantil é concebida como espaço de educação e cuidado e a criança é entendida como sujeito histórico, torna-se imprescindível para a formação dos professores de educação infantil. (OLIVEIRA, SILVA, GUIMARÃES, 2015, p. 144)

Os conteúdos oferecidos ao longo da formação profissional do futuro professor é de extrema importância para que o ensino voltado para crianças pequenas possa abranger todas as especificidades dessa faixa etária. Compreender o cuidado como processo de aprendizagem que engloba a realização das AVDs de forma intencional, é o que caracteriza o berçário como primeira etapa da educação infantil.

É na universidade que os alunos devem receber conteúdos específicos da educação infantil que englobem quais são os materiais utilizados nas atividades, como planejá-las, como organizar o tempo, o que a criança vai desenvolver ao realizar determinada atividade e isso só acontece com a união da teoria com prática.

[...] a falsa relação entre teoria e prática fragiliza todo o processo, que parte da instituição, passando pelo professor e chega ao aluno, acredito que, enquanto a universidade e os alunos não se virem como portadores de saberes e ativos na sua relação mútua, aumentará a distância entre a primeira e os segundos (FEBRONIO, 2011, p. 165).

Somente através de experiências práticas os alunos adquirem conhecimentos específicos, condizentes com a realidade e significativos para lecionar em um berçário. Como bem diz Nörnberg (2013, p. 103)

Uma pedagogia que reconhece o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)criação pedagógica.

Para que essas mudanças se tornem realidade é preciso discutir a formação de professores de forma mais aprofundada na elaboração dos PPPs, visando especificar a importância do oferecimento de conteúdos, estágios e matérias obrigatórias e optativas próprias para a educação de bebês.

Identificar que os conteúdos oferecidos pelos cursos de Pedagogia não são capazes de promover uma formação de qualidade para o futuro professor de educação infantil é o ponto de partida para que outras áreas de conhecimento possam compor e contribuir efetivamente para a formação específica voltada para atuar junto a bebês de 0 a 1a6m.

7. CONCLUSÃO

Diante da necessidade de compreender melhor a formação de professores para a educação infantil, buscou-se verificar com essa pesquisa a percepção dos alunos de Pedagogia sobre o papel das AVDs no berçário a fim de estimular o desenvolvimento da criança de 0 a 1a6m que frequentam essa fase escolar.

Observou-se, ao longo da elaboração e realização da pesquisa, que os documentos oficiais consideram as AVDs em seus textos sem aprofundar-se no que deve ser feito e como deve ser feito. Tal fato reflete-se nos dados desta pesquisa, em que a maioria dos alunos consideram os temas voltados para a estimulação do desenvolvimento infantil importantes, mas não conseguem analisar separadamente os aspectos que compõem a relação entre as atividades e o desenvolvimento da criança. No decorrer da análise dos resultados, verifica-se que essa tarefa não faz parte da formação do graduando em pedagogia.

É possível afirmar, após análise dos resultados, que os graduandos possuem interesse ou conhecimento acerca do tema da pesquisa, mas as perguntas relacionadas a materiais, participação da criança e planejamento de tempo e espaço, que também são apresentadas nos campos de experiência da BNCC (2017a), demonstram o desconhecimento acerca das especificidades para atuação em berçário.

Identificou-se que a dualidade cuidado e educação para as atividades de higiene, alimentação e vestuário persiste, ainda que já se observe uma tentativa de conjunção entre esses objetivos. Em questões que envolviam maior entendimento da prática (organização do espaço e tempo e participação das crianças), a dicotomia aparecia. Esses resultados parecem decorrer também, da necessidade de conhecimentos específicos, que não são oferecidos durante a formação em Pedagogia.

O distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos verificado, principalmente em relação as AVDs pode estar relacionado ao fato de que os PPPs dos cursos de pedagogia diferem nos campi da UNESP, conforme destaca o trabalho de Telles (2018), corroborando com as dificuldades que o pedagogo enfrenta na atuação junto ao berçário.

A ausência de um documento em nível nacional voltado para atuação junto aos bebês, pode ser um dos motivos pelos quais os conteúdos são oferecidos de forma superficial, sem o devido aprofundamento e sem a associação com a aprendizagem, principalmente em relação as AVDs. Para que esse cenário mude, são necessárias parcerias, com outras áreas de conhecimento, como a Terapia Ocupacional, que possui conhecimentos relacionados a saúde e a educação. Neste contexto a contribuição da T.O. é melhorar a formação inicial dos

pedagogos, visando uma prática mais eficaz, baseada na aprendizagem e não somente em cuidados tipicamente assistenciais.

Constatou-se que esta pesquisa é de grande relevância tanto para Pedagogia quanto para a Terapia Ocupacional, tendo demonstrado a partir dos resultados que através da união do conhecimento de ambas as áreas, a formação do professor para a educação infantil conseguirá apresentar identidade pedagógica, promovendo aprendizagens através de atividades com objetivos específicos que fazem parte do contexto do berçário.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o processo histórico da educação infantil tenha sido marcado pela elaboração de Leis, Diretrizes e outros documentos oficiais, ainda não há um único documento que contemple todas as demandas que fazem parte desta etapa da educação, em específico a creche. A BNCC (2017a) tenta com os campos de experiência expor as especificidades da educação infantil, mas ainda deixa lacunas quanto a execução das tarefas.

A formação do professor para educação infantil é um tema que gera inúmeras discussões, em que ainda não há um consenso quanto os saberes didáticos e práticos que esses profissionais devem possuir para atuar junto a bebês de 0 a 1a6m e, muitas vezes, esses saberes acabam sendo expostos de forma subjetiva, não possibilitando clareza para a atuação desses profissionais.

O conhecimento que os futuros professores possuem acerca do desenvolvimento infantil e o entendimento de que as práticas de cuidado proporcionam aprendizagens são aspectos fundamentais para determinar a eficácia do atendimento oferecido aos bebês. Ao realizar as tarefas que fazem parte da rotina do berçário, o que inclui as AVDs, os pedagogos necessitam de conhecimentos específicos e a Terapia Ocupacional possui conhecimentos de formação que podem auxiliar a instrumentalizar a prática profissional dos pedagogos. É importante que se destaque que as aprendizagens – ligadas às AVDs - serão a base para a postura, para as habilidades psicomotoras (como equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espaço-temporal) e preensão fina que estão no cerne do desenvolvimento da escrita, tão valorizada nas escolas e na área educacional.

A busca por parcerias que visam melhorar a qualidade da formação profissional vai ao encontro da BNCC (2017a) quando diz que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global” e que é necessário promover uma revisão da formação inicial.

Com a realização dessa pesquisa, foi possível um aprofundamento nos temas voltados para a formação de professor o que gerou diversos questionamentos relacionados à metodologia de ensino utilizados pelos docentes das universidades, de onde vem a bagagem do docente da área de educação infantil, qual a expectativa que existe pelo docente após o ensino dos conteúdos e qual a perspectiva de trabalho na área.

Ao dar a possibilidade dos alunos participarem da pesquisa, de forma indireta, foi proposto que os temas abordados na pesquisa se tornassem motivo para reflexão, que a partir das questões levantadas ao longo do questionário o aluno buscasse mais conhecimentos e

também usasse do pensamento crítico para futuros diálogos acerca do tema. Promover a reflexão dos estudantes a cerca do conhecimento oferecido durante a formação, demonstrando que há outros profissionais com conhecimentos específicos que podem contribuir durante esse processo, é uma das contribuições que o trabalho pode deixar.

Durante a construção do instrumento de coleta de dados e o aprofundamento na bibliografia da área foi possível identificar que há uma carência de questionários elaborados para pesquisas relacionadas a educação infantil, principalmente baseados em Likert. Além disso, constatou-se que após a aplicação do mesmo, algumas questões ficaram ambíguas, o que pode ter causado dificuldade durante as respostas. Elaborar um documento que aborde um tema que não faz parte do dia a dia dos estudantes e tomando as devidas precauções para que as perguntas não determinem como as respostas sejam dadas, também foi um grande desafio. O questionário foi elaborado levando em conta o perfil dos estudantes de Pedagogia, que em sua maioria trabalha no período contrário ao estudo e que abrange diversas faixas etárias, tentando tornar o documento acessível a todos.

Outro ponto que pode ter prejudicado a participação na pesquisa, está relacionado com o fato de que o instrumento de coleta de dados foi utilizado para um projeto maior, contando com outros temas voltados para crianças de 0 a 16m que frequentam instituições de educação infantil, o que deixou o questionário um pouco extenso. Esse fato nos leva a questionar a baixa adesão na pesquisa, visto que foi utilizada uma plataforma on-line, a fim de facilitar o acesso e interesse dos alunos. No final do questionário existia um espaço para comentários e o que se destacou foi o registro de que o questionário era extenso e por isso a participação era baixa.

Essa informação nos leva a refletir sobre a formação dos futuros pedagogos, profissão essa, que exige conhecimento para diversos temas, sendo a leitura parte integrante desse processo, e ao ser ofertado um instrumento repleto de informações e que exige reflexão, os alunos não apresentaram interesse em participar.

Recentemente a revista Nova Escola lançou planos de aula para educação infantil, baseado na BNCC (2017a), nele são apontados como os professores podem organizar e oferecer diversos assuntos, entre eles o que se destacaram para essa pesquisa foram, “Troca de roupa em frente ao espelho”, “Vestindo os bebês” e “Adaptação: minha primeira refeição na escola”, todos os planos de aula não contemplam a faixa etária de 0 a 16m e ainda é usado o termo cuidado associado a hábitos saudáveis e prevenção de doenças. Em nenhum dos documentos citados, o termo aprendizagem está relacionado a ganhos motores ou

neurológicos, deixando o viés assistencialista sobressair sobre as ações de cuidado e da prática no berçário.

Todas as atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil precisam ser organizadas, planejadas, realizadas de forma intencional, para que sua ação desenvolva todos os aspectos neuropsicomotores das crianças, tornando principalmente, as atividades de cuidado experiências que promovam a aprendizagem. Os planos de aula não contemplam essas questões, o que indica que ainda há a necessidade de uma discussão aprofundada sobre o tema, e que a Pedagogia, sem a parceria de outras áreas, não conseguirá contemplar todas as demandas apresentadas no processo de aprendizagens de bebês.

Destaca-se ao longo da pesquisa que a BNCC (2017a) trouxe avanços para a educação infantil, porém uma discussão mais aprofundada acerca da prática profissional ainda é necessária, pois o berçário apresenta especificidades que somente quem conhece e estuda a área poderá contribuir para que a prática saia do assistencialismo e assuma sua identidade a partir de práticas que promovam a aprendizagem neuropsicomotora dos bebês.

Através da pesquisa constatou-se que ainda há a necessidade de aprofundamento nos temas e nas questões que envolvem a formação de professor para atuar com a criança pequena. Para um futuro projeto de Doutorado, unir a opinião dos docentes acerca dos mesmos conteúdos dessa pesquisa e das expectativas quanto a formação, comparados com os PPPs de cada campus e relacionando com a percepção dos alunos, seria um bom caminho para desenhar como ocorre a formação de professor para a educação infantil e tentar contribuir para a identidade do professor de creche.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil:** diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALBUQUERQUE, M. H. **Formação Docente para Educação Infantil no Brasil:** Configurações Curriculares nos Cursos de Pedagogia. 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.
- AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: Uma análise dos documentos curriculares Nacionais. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, p. 125-137, Set./2011-Mar./2012.
- ARAÚJO, F. R. S. dos. **Formação continuada da rede municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes:** caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.
- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. da G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** IN: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P. da S. Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, A. M. R. F. **Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BÉZIERS, M.M.; HUNSIGNER, Y. **O bebê e a coordenação motora:** os gestos apropriados para lidar com a criança. São Paulo: Summus, 1994.
- BLOCKA, O.; RAUSCHA, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014
- BONI, V.; QUARESMO, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n.1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.
- BRANDÃO, J. S. **Bases do tratamento por estimulação precoce na paralisia cerebral (ou dismotria cerebral ontogenética).** São Paulo: Memmon, 1992.
- BRANDÃO, J. S. **Desenvolvimento psicomotor da mão.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil.** São Paulo : Fundação Santillana, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017a.

BRASIL. IBGE. **Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade**. 2015. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, v. 2, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Secretaria de Educação básica. ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 01, aprovada em 07/04/1999. Brasília: 1999a.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 1999b.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política Educacional; Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069. Campinas: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, 1988.

CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.)

CARDOSO, A. A. et al. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012. **Anais**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/>. Acesso em 10 de dez. 2018.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FARIAS, M. **Infância e educação no Brasil nascente**. *In*: VASCONCELLOS, R. M. V. de (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FEBRONIO, M. da P. G. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 151-171, jan./jun. 2011. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1194>>. Acesso em: 26 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v12i2.1194>.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, p. 63-97, jan/abr. 2007.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. **Uso da internet no processo de pesquisa e análise de dados**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf>. Acesso em 17 out. 2016.

FREITAS, M. B. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade do- cente na educação infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo, AMGH Editora Ltda., 7ª edição 2013.

GATTI, A. B. Educação, escola e formação de professor: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.50, p. 51-67, out/dez. 2013. Editora UFPR.

GOMES, A. V. A.; MARTINS, P. S.; GILIOLI, R.S.P. **Plano Nacional de Educação (PNE): análise comparativa entre os planos de 2001 e de 2014**. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. 2017.

GOMES, O. M. de. **Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores**. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2009.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Em Pasquali, L. (Org.) Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM/IBAPP, p. 231-258, 1999.

HECHLER, H. D.; CÔRTE V. M. I. Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da América Latina e Europa. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, 4 (3), p. 137-157, 2015. Disponível em: <http://www.reladei.net>

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797- 818, out. 2006.

KRAMER, S. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas**. In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, A. B. R. ; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.

LIMA, D. R. de. **Contributos da formação continuada no processo de reconfiguração da profissionalidade docente: desenvolvimento da prática reflexiva em questão**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

LIMA, E. A análise de atividade e a construção do olhar do terapeuta ocupacional. **Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo**, 15(2), p. 42-48, 2004. Acesso em: 22 Jan. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v15i2p42-48>

LIMA, R. C. **A formação continuada nas representações sociais de seus formado- res. 2012. Dissertação**. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

LINS, C. C. **O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MELLO, M. A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física.** 2001. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOURA, K. M. de. **Abordagem da saúde da criança na educação infantil: percepção de educadoras.** 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

NASCIMENTO, M. E. P. **Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** *In:* FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

NICOLAU, M.L.M. **Educação pré-escolar: fundamentos e didática.** 5.ed. São Paulo: Ática, 1986.

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. **Proposições**, v. 24, n. 3(72), p. 99-113, set./dez., 2013.

NOVA ESCOLA. **Planos de aula totalmente gratuitos e alinhados à BNCC.** Disponível em: < <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=Educação%20Infantil&anoPlanoAula=Creche>.> Acesso em: 18 de fev. 2019.

OLIVEIRA, C. C. O. **Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial para crianças de zero a três anos.** 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

OLIVEIRA, D. R. de; SILVA, R. A. G. da; GUIMARÃES, C. M. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 129-148, may 2015. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133>>. Acesso em: 26 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i1.7133>.

OLIVEIRA, S. M. L. **Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um papel junto à criança de 0 a 3 anos.** Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001. p. 89-97.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org). **Educação infantil: muitos olhares.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PEDRAL, C.; BASTOS, P. **Terapia Ocupacional: Metodologia e prática**. Rio de Janeiro: Rubio, 2008.

PEDRETTI, L.; EARLY M. **Terapia Ocupacional: Capacidades praticas para as disfunções físicas**. 5ª edição. São Paulo: Roca LTDA, 2005.

RICHTER, A. C.; VAZ A. F. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 486-501, maio/ago. 2011.

ROCHA, A. **A constituição de proposta de formação continuada de professores da rede municipal de ensino para o atendimento a diversidade do alunado: concepções, limites e possibilidades**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

ROSEMBERG, F. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, M. A. B. (Org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p.10-46.

SAVIANI, D. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria v.30 n.2 p11-26. 2005.

SHUMWAY-COOK, A.; WOOLLACOTT, M. H. **Controle motor: teoria e aplicações praticas**. 2ª ed. Barueri: Manole; 2003.

SILVA, J.C. **Projetos Pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil**. In: ARCE, Alessandra & JACOMELLI, M. R. M. (Org.). *Educação Infantil versus Educação Escolar?: entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 81-106.

SILVA, R. A. G. da; GARMS, G. M. Z. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, p. 34-54, jan. 2015. ISSN 2236-0441. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2776>> Acesso em: 26 fev. 2019. doi: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2776>

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

SOUZA, C. R. de. et al. Organização dos espaços ambientes para crianças de zero a três anos. XVII SEDU. Semana da Educação UEL 2017, Londrina, PR. **Anais**. Londrina, 2017, v.17, n1, p. 742-756, 2017. ISBN 978-85- 7846-455-4. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/apresentacao-anais-2017.php>. Acesso em: 26 fev. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARTUCE, G. Lobo B. P.; NUNES, M. M. R. and ALMEIDA, P. C. A. De. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.140, p. 445-477, 2010.

TELLES, M. F. M. **Quem ensina na creche? Análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UNESP**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidades Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES L. F. A. E-surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos Via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. X SEMEAD, FEA-USP, São Paulo, 2007. **Anais**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/10semead/sistema/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=420> Acesso em: 12/10/2016.

VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E.; SCHUCH JR.V. F. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. XIII SEMEAD Seminários em administração. Rio Grande do Sul, 2010. **Anais**. Rio Grande do Sul, 2010. ISSN 2177- 3866. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/recursos/online/inquiries/O%20uso%20de%20questionários%20via%20e-mail%20em%20pesquisas%20acadêmicas%20sob%20a%20ótica%20dos.pdf>> Acesso em: 12/10/2016.

VIEIRA, I. C. S. **As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

VITTA, F. C. F. **Cuidado e Educação nas Atividades do Berçário e suas Implicações na Atuação Profissional para o Desenvolvimento e Inclusão da Criança de 0 a 18 anos**. 2004. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, 2004.

VITTA, F. C. F. et al. Impacto de um programa de educação continuada sobre a atuação das profissionais de berçário. *In*: COLVORA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.). **Núcleos de ensino da Unesp: artigos 2013**, v.4, Formação de professores e trabalho docente, São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015. p. 161-183.

VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. A.; SCARLASSARA, B. S. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Revista Horizontes**, Universidade São Francisco, v.36, n 1, p. 64-73, 2018.

VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 177-189, ago., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2019.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C.C.B.; ZANIOLO, L.O. Educação da criança de zero a três anos educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, Jan.-Mar., 2016.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. **Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional:** o berçário. *In:* ZANIOLO, L. O.; DALLÁCQUA, M. J. C. Inclusão escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco Editorial: 2012. p.141-162

VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem profissional da docência:** que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1

Araraquara, 16 de outubro de 2017.

Prezada Prof^ª. Dr^ª. Gladis Massini-Cagliari
Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP

Sou docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (Campus Marília) e da Pós-Graduação em Educação Escolar (Araraquara) e oriento trabalhos de Mestrado e Iniciação Científica, todos fazendo parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil, do qual sou líder, inscrito no Diretório de Grupos do CNPq.

Será encaminhado, junto à Fapesp, o projeto temático *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos de idade que frequentam a educação infantil. Foi dividido em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a dois anos; percepções acerca das atividades realizadas junto à essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança. A partir daí, será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo-se o sigilo da identidade dos participantes.

Para poder garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google. Para a aplicação do questionário, necessito que a Diretoria Técnica Acadêmica de cada Faculdade (Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto) encaminhe os e-mails aos possíveis participantes - alunos do curso de graduação em pedagogia. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos seja convidado a participar da pesquisa, dando maior segurança quanto a legitimidade da pesquisa e possibilitando a ampliação da amostra.

Dessa forma, venho pedir autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos. Com essa autorização, entrarei em contato com os coordenadores dos cursos de pedagogia dos diferentes campi, informando os objetivos e metodologia da pesquisa e com a Diretoria Técnica Acadêmica. A este setor será solicitado o encaminhamento do e-mail com o link do questionário juntamente com o convite informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante.

Desde já agradeço a colaboração e me comprometo a divulgar oportunamente os resultados em eventos e revistas qualificadas da área.

Atenciosamente,

Dr^ª. Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC - UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara

Cel. 14-997952907
ANEXO 2

Araraquara, 24 de Novembro de 2017.

Prezado Professor(a) Dr(a).
Coordenador do Curso de Pedagogia
Instituto – Unesp
Universidade Estadual Paulista - UNESP

O projeto temático *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Para tanto, a Pró-Reitoria de Graduação desta Universidade foi consultada e autorizou o desenvolvimento da pesquisa, conforme documento anexo.

A pesquisa foi dividida em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música - analisados em trabalhos de mestrado distintos, sob minha orientação. Dessa forma, tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Unesp - serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a 18 meses; percepções acerca das atividades realizadas junto à essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança. A partir daí, será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo-se o sigilo da identidade dos participantes.

Para podermos garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google e enviado por e-mail aos participantes. Para a aplicação do questionário, necessitamos dos e-mails institucionais dos possíveis participantes. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos sejam convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra.

A Divisão Técnica Acadêmica será informada e solicitada a fornecer a lista de e-mails dos discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação em pedagogia e, em seguida, o questionário será direcionado a essa lista, juntamente com um e-mail informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à sua identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante. Dessa forma, vimos pedir sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos, convidando-os a participar.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos comprometemos a divulgar oportunamente os resultados que encontrarmos.

Atenciosamente,

Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC - UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
Cel. 14-997952907

ANEXO 3

Araraquara, 27 de Novembro de 2017.

Prezado(a) Sandra Regina Albuquerque
Diretor(a) da Divisão Técnica Acadêmica
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp Presidente Prudente

Universidade Estadual Paulista - UNESP

O projeto temático *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Para tanto, a Pró-Reitoria de Graduação desta Universidade foi consultada e autorizou o desenvolvimento da pesquisa, conforme documento anexo. O coordenador também está sendo comunicado sobre a pesquisa.

A pesquisa foi dividida em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música - analisados em trabalhos de mestrado distintos, sob minha orientação. Dessa forma, tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Unesp - serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas. Para podermos garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google e enviado por e-mail aos participantes. Para a aplicação do questionário, necessitamos dos e-mails institucionais dos possíveis participantes. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos sejam convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra.

Para encaminhamento da pesquisa, precisamos que esta Divisão encaminhe e-mail a todos os discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação em pedagogia com o link do questionário, juntamente com o convite informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à sua identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante.

Ao mesmo tempo, pedimos que nos forneça a lista de e-mails desses alunos para que possamos acompanhar a efetividade da coleta e entrar em contato para reforçar o convite e a necessidade de devolução das respostas.

Desde já agradecemos a sua colaboração e aguardamos contato telefônico ou por e-mail para conduzir a continuidade da pesquisa e para esclarecimentos e alterações que acreditem necessárias.

Atenciosamente,

Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC - UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
E-mail: fabianavitta.gepadi@gmail.com
Cel. 14-997952907

ANEXO 4

Atividades e Recursos Pedagógicos.

Esse formulário tem por objetivo auxiliar na organização de práticas de formação mais condizentes com as necessidades das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que hoje são atendidas na fase escolar denominada creche. Nosso interesse está mais direcionado às crianças menores, que nos documentos oficiais estão com idades entre 0 e 1 ano e 6 meses (1a6m). Essa idade tem características especiais, de desenvolvimento e aprendizagem e precisa de atenção, tanto nas práticas de educação infantil como nos cursos de formação inicial e continuada.

A sua opinião sobre os temas - BRINQUEDO, PLAYGROUND, MÚSICA E ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA - é uma importante contribuição para que esses temas sejam analisados, discutidos e incluídos na formação do pedagogo. Pedimos que tenham paciência e respondam com seriedade cada questão.

Salientamos que não existe certo e errado para as respostas, apenas queremos saber o que você pensa sobre cada assunto. O seu nome não irá aparecer em nada e não será identificado, pois nos interessa o conjunto das respostas.

Estes temas estão diretamente relacionados às atividades que acontecem na rotina das instituições de educação infantil junto à faixa etária de 0 a 1a6m. Dessa forma,

- BRINQUEDO refere-se ao seu uso no contexto educacional da criança na fase do berçário;
- PLAYGROUND diz respeito ao uso de dispositivos como balanço, escorregador, gira-gira, gangorra, cavalinhos ou similares para balanço, etc.;
- MÚSICA refere-se a atividades nas quais a música é utilizada;
- ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA refere-se às atividades desenvolvidas cotidianamente nos berçários como HIGIENE, VESTUÁRIO E ALIMENTAÇÃO.

Para a sua participação, precisamos que leia e concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que pode ser acessado no link: <https://drive.google.com/open?id=1gBGS1mt-U9NekgYfOIXbsMh0xbAmKuCE>

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. Contamos com sua colaboração para o desenvolvimento de um trabalho sério que possa auxiliar a rever e repensar essa fase da educação infantil!

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Sem título

2. *

Texto

Marque todas que se aplicam.

- Recebi as informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo "Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia".

3. Ano de ingresso na graduação.

Marcar apenas uma oval.

- Antes de 2012.
- 2012.
- 2013.
- 2014.
- 2015.
- 2016.
- 2017.
- 2018.

4. Local de Graduação.

Marcar apenas uma oval.

- Araraquara.
- Bauru.
- Marília.
- Presidente Prudente.
- Rio Claro.
- São José do Rio Preto.

5. A criança entre 0 e 1a6m deve frequentar a instituição de Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

- Não deve. Deve ficar em casa com a mãe.
- Não deve. Caso a mãe trabalhe, deve ficar com um parente próximo.
- Deve, caso a mãe trabalhe e não tenha outra pessoa para cuidar.
- Caso a mãe trabalhe, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar.
- Toda criança deve ir para a escola, já aos 6 meses, mesmo que a mãe não trabalhe.
- Outro: _____

6. Cite 3 principais objetivos da educação infantil junto faixa etária de 0 a 1a6m.

7. Assinale os documentos oficiais relacionados a educação infantil que você conhece.

Caso não tenha contemplado um dos objetivos, insira em "outros".

Marque todas que se aplicam.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).
- Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).
- Plano Nacional de Educação (2014).
- Base Nacional Comum Curricular (2017).
- Outro: _____

8. Quais conhecimentos são necessários para atuar junto a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Etapas do desenvolvimento motor infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento cognitivo infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento emocional infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento da linguagem infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento neurológico da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades pedagógicas para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saúde da criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do tempo na instituição para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do espaço na instituição para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fatores que interferem no desenvolvimento da criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inclusão em instituições educacionais para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como dar banho na criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como alimentar a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como vestir a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão voltada para aspectos específicos do atendimento à criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentos oficiais sobre essa fase da educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Durante a graduação, o currículo do seu curso de pedagogia oferece conhecimento teórico-prático relacionado aos temas abaixo?

Marque todas que se aplicam.

	Não oferece	Teórico	Prático	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Playground.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Junto à faixa etária de 0 a 1a6m, qual a importância do curso de pedagogia fornecer conhecimento teórico-prático relacionado aos temas abaixo?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Qual a importância do professor propor as atividades abaixo junto à faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. O professor deve planejar as atividades abaixo junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Relacione os objetivos com as atividades listadas:

Marque todas que se aplicam.

	Atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene)	Atividades com brinquedos	Atividades com equipamentos do playground	Atividades com música
Atender às necessidades fisiológicas da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover a autonomia e independência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver as habilidades motoras grossas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver as habilidades motoras finas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socializar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver do pensamento da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entreter as crianças enquanto são realizadas atividades com outros grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divertir e entreter as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover o descanso das profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver o equilíbrio e planejamento motor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver o esquema corporal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a organização espacial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a organização temporal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a lateralidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. As atividades listadas tem relação com a aprendizagem da criança no ambiente educacional?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM BRINQUEDOS

O brinquedo faz parte da rotina da criança. Gostaríamos de saber qual o seu entendimento sobre as atividades com brinquedos para crianças pequenas.

15. Cite 3 objetivos do uso de brinquedos em atividades realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

O brinquedo faz parte da rotina da criança. Gostaríamos de saber qual o seu entendimento sobre as atividades com brinquedos para crianças pequenas.

16. Qual a importância dos brinquedos abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Chocalhos industrializados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chocalhos confeccionados pela instituição (por exemplo, de garrafa pet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mordedores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Móviles confeccionados pela instituição (professora ou auxiliar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Móviles industrializados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos industrializados com funções: empurrar, encaixar, puxar, rosquear, entre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetos reciclados para trabalhar funções: empurrar, puxar, encaixar, rosquear, entre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos luminosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que produzem som.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que reproduzem músicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cesto do tesouro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bonecas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carrinhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos de pelúcia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fantoches.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que imitam utensílios domésticos - faz de conta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros plásticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fantasia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Triciclo infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Qual a importância das características dos brinquedos disponíveis para a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Textura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material (madeira, pano, plástico, dentre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos auditivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos visuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos táteis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funções do brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faixa etária do brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Qual a importância dos aspectos relacionados ao espaço e ao tempo para a atividades com brinquedos junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades com brinquedos dentro da sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos em pátio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos em área externa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo da atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço da atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no espaço disponível para atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos das atividades com brinquedos são influenciados pelos materiais, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades com brinquedos é influenciado pelos materiais, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos mantidos ao alcance da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades com brinquedos?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A criança participa das atividades com brinquedos de forma livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos de forma dirigida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos somente com a supervisão de um adulto responsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos somente com a supervisão de um professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança aprende a usar os brinquedos a partir de suas experiências e orientações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança guarda os objetos e brinquedos após o uso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Qual a importância das diferentes formas de participação do professor junto a criança de 0 a 1a6m durante as atividades com brinquedos?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A escolha do brinquedo nas atividades é feita pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A presença atenta do professor é importante durante a atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A presença e participação do professor não se fazem necessárias durante as atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades com brinquedos podem ser livres para a criança, mas nunca livres para o professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferece o modelo das atividades com brinquedos, mas permite a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM EQUIPAMENTOS DE PLAYGROUND

Gostaríamos de saber o que pensa sobre os equipamentos de playgrounds - brinquedos para atividades consideradas de "parque".

21. Cite 3 objetivos das atividades com equipamentos do playground realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

Gostaríamos de saber o que pensa sobre os equipamentos de playgrounds - brinquedos para atividades consideradas de "parque".

22. Qual a importância dos equipamentos abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Escorregador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gira-gira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Balanço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gangorra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanque de areia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cavalinho de balanço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Túnel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pula-pula/Cama elástica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Qual a importância dos aspectos relacionados ao espaço e ao tempo para as atividades com equipamentos do playground junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
As atividades com equipamentos do playground devem ser realizadas em área externa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere na organização do tempo para o uso dos equipamentos de playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de equipamentos interfere na organização do espaço do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos a serem trabalhados nas atividades com equipamentos de playground são influenciados pelo material, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades com equipamentos de playground é influenciado pelo material, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo da atividade com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de crianças interfere na organização do uso dos equipamentos de playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades com equipamentos do playground?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A criança utiliza os equipamentos do playground de forma livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground de forma dirigida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um adulto responsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança aprende a usar os equipamentos do playground a partir de suas experiências e orientações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground ao final ou entre o período de algumas atividades, como recompensa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM MÚSICA

Sabemos que a música é usada largamente nas instituições de Educação Infantil. Nosso interesse reside no que é ensinado em Pedagogia sobre a forma de usá-la nesses contextos. Nesta seção necessitamos de respostas que nos auxiliem no entendimento da música como recurso pedagógico no contexto educacional.

25. Cite 3 objetivos do uso da música em atividades realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

26. Em quais situações é indicado o uso de música junto a crianças de 0 a 1a6m?

É possível indicar mais de um item para cada atividade citada.
 Marque todas que se aplicam.

	Não deve ter músicas	Música cantada pela professora e pelas crianças	Vídeo com música	Música tocada em aparelho de som
Horário de entrada das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em atividades externas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante o horário do sono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a alimentação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a troca e banho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em atividades em sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades festivas e culturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Em relação às opções de músicas infantis listadas, quais você conhece e quais indicaria para a faixa etária de 0 a 1a6m?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Conheço e indico	Não conheço, mas parece ser indicada	Conheço e não indico	Não conheço, por isso não indico	Não sei responder
Cantigas de roda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patati Patata e similares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Galinha Pintadinha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Xuxa, Eliana e similares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palavra cantada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas diversas instrumentais para bebês (Villa Lobos, Beatles, Country, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quem canta seus males espanta (Coleção com dois volumes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas daqui, ritmos do mundo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MPBs infantis - Pequeno cidadão (Arnaldo Antunes), Adriana Partimpim, Música de brinquedo (Pato Fu), Adriana Partimpim, Toquinho, Vinícius, MPB4, dentre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo de brincar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Se você conhece e indicaria outros tipos de música não contemplados na lista acima, por favor, enumere-os aqui.

29. Qual a importância das diferentes formas de ação do professor junto a criança de 0 a 1a6m durante as atividades de música?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Preparar e organizar as músicas utilizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer diferentes estilos musicais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar diferentes objetos para a criança acompanhar a música e marcar o ritmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer as letras e ritmos de diferentes músicas para cantar com ou para as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolher o estilo de música apropriado para cada atividade e objetivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oferecer a escuta de diferentes instrumentos nas atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar diferentes materiais para fazer ou acompanhar música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar o corpo para fazer sons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar o corpo para expressar a música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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 às crianças de 0 a 1a6m. Dessa forma, será muito importante sua resposta para podermos analisar como estas atividades são desenvolvidas na formação do estudante de pedagogia.

30. Cite 3 objetivos das AVDs realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

31. Como você considera as atividades desenvolvidas na rotina da instituição educacional junto às crianças de 0 a 1a6m?

Nesta questão, você pode selecionar uma das colunas ou as duas, para cada uma das atividades citadas.

Marque todas que se aplicam.

	Cuidado	Educação
Lanche da manhã.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Troca de roupa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso do vaso sanitário/penico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almoço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jantar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lanche da tarde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escovação dos dentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Quem é o responsável por desenvolver as AVDs junto à criança de 0 a 1a6m?

Marcar apenas uma oval.

- Sempre a professora. *Ir para a pergunta 32.*
- Sempre a mesma auxiliar da professora. *Ir para a pergunta 32.*
- Qualquer pessoa que esteja disponível na instituição. *Ir para a pergunta 32.*
- Uma profissional de serviços gerais da instituição. *Ir para a pergunta 32.*
- Tanto faz a pessoa que desenvolve esta atividade. *Ir para a pergunta 32.*
- Outro: _____

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

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.

ALIMENTAÇÃO

33. Qual a importância das características dos utensílios abaixo, utilizados junto à criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Tamanho da colher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material da colher (silicone, alumínio, etc...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material do prato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de utensílio (prato, cumbuca, etc..).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de copo (com/sem canudo, com/sem tampa, etc...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de canudo (bico, canudo de sugar, etc...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material do copo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de mamadeira (bico e formato).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipos de chupeta (bico e vedação).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura da mesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura da cadeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de cadeirão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de bebê conforto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para as atividades de alimentação junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Alimentação das crianças menores de um ano no bebê conforto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação das crianças em cadeirões, quando conseguem permanecer sentadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada no refeitório.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para alimentação dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de alimentação?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Alimentação da criança com as mãos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação da criança com a colher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança em esperar seu momento de abrir a boca para receber a comida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança não atrapalhando, facilitando e agilizando a atividade de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participação livre da criança não é possível nas atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de alimentação, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HIGIENE

36. Qual a importância das características abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Tipo de material da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tamanho da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profundidade da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização da saída de água.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piso do banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disposição de locais para banho em pé usando chuveiro, para crianças que já andam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medida da bancada para trocas de fraldas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barras de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso às cubas de banho deve ser realizado pela própria criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura das pias para escovação de dentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tamanho da escova de dente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bucha macia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para a atividade de higiene junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Banho com uso de chuveiro nas crianças que conseguem permanecer em pé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Banho em cubas com o uso de chuveirinho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço para as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo para as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de higiene realizadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de higiene realizadas na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para higienização dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de higiene?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Participação da criança no banho e na higiene segurando os objetos que são utilizados na tarefa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da criança no banho ensaboando seu próprio corpo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança movendo as partes do corpo quando solicitada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participação livre da criança não é possível durante as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escovação realizada pela criança com orientação da profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Higiene realizada de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de higiene, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linha 9 (desconsiderar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VESTUÁRIO

39. Qual a importância das características abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Espelho fixo na parede, respeitando o tamanho da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colchonete/colchão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bancadas na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bancadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Local para as mochilas, próximo as bancadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estante próximo as bancadas para organização do material utilizado nas atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para a atividades de vestuário junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Trocas de roupa realizadas em bancadas nas crianças menores de um ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas em frente ao espelho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço para as atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para as trocas de roupa dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo para as atividades de trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de vestuário?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Participação da criança segurando os objetos que são utilizados nas trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da criança segurando suas peças de roupa nas trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança esperando seu momento para auxiliar na colocação da roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação livre da criança nas atividades de trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupas realizadas de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de trocas de roupa, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMENTÁRIOS

Este espaço é destinado a comentários que você queira fazer sobre assuntos tratados neste questionário e sobre o instrumento utilizado.

42. Opcional.
