

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

GIRLENE DE ALBUQUERQUE CRUZ

**O USO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS  
COM BEBÊS:  
PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA**



ARARAQUARA – SP

2020

GIRLENE DE ALBUQUERQUE CRUZ

# O USO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS COM BEBÊS: PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA



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

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Esta é parte de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Processo n. 018/11392-0.

ARARAQUARA – SP

2020

Cruz, Girlene de Albuquerque  
O USO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS COM BEBÊS:  
PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA / Girlene de  
Albuquerque Cruz – 2020  
104 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

1. formação inicial de professores. 2. Educação  
Infantil. 3. Atividades Educacionais. 4. Educação de  
bebês. I. Título.

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

GIRLENE DE ALBUQUERQUE CRUZ

# O USO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS COM BEBÊS:

## PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA

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

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Esta é parte de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Processo n. 018/11392-0.

Data da defesa: 27/fevereiro/2020

### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

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

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Rosimar Bortolini Poker**

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

---

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

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta dissertação as minhas pequenas: Lavínia e Júlia, que me impulsionam a não desistir da caminhada mesmo quando o horizonte está cinza...

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida...

As minhas filhas Júlia e Lavínia, que me ensinam todos os dias a ser mãe.

A minha mãe por me confortar nos momentos de angústia, e se alegrar comigo nos momentos de alegria.

Aos meus irmãos: Girleide, Júlio, José João, Jonas e Luzia que me deram força ao longo dessa jornada e ajudaram como puderam para que eu não perdesse o foco.

Aos sobrinhos que trouxeram alegria em cada momento junto.

A Sandra que me deu seu apoio cuidando das minhas filhas para que eu pudesse escrever.

As amigas Alice, Marisa e Rose que me apoiaram com mensagens de incentivo e esperança sempre que possível.

As amigas Joselia, Cleude, Lúcia, Queillette e Vanuza que um dia também foram colegas de trabalho, influenciaram minhas práticas, que embora eu tenha saído do Pará, a amizade continuou.

As amigas *Meninhas* Vanda, Keyla, Patrícia e Francisca que mesmo distantes estão presentes em minha vida.

A equipe da Creche Djanira de Moraes Costa, que me ensinam a ser gestora, que dividem comigo os anseios pelas melhorias no atendimento de creche e vencem os obstáculos para proporcionar qualidade na educação e no cuidado dos bebês e crianças que convivem diariamente conosco.

A minha orientadora Fabiana de Vitta, pessoa que admiro pela paciência, empatia, inteligência e competência como vem conduzindo o trabalho desde que a conheci.

As integrantes do Gepadi, pois sem elas este trabalho não seria possível.

As professoras Silvia Sígolo e Rosimar Poker, que trouxeram inúmeras contribuições no exame de qualificação.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP - FAPESP - processo n. 018/11392-0.

A todos os amigos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

## RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, alterou a Educação Básica, incluindo nela a Educação Infantil – creche e pré-escola. A educação de bebês, aos poucos ganha destaque nos documentos subsequentes. A Base Nacional Comum Curricular de 2017 descreve conteúdos e objetivos para a Educação Infantil, incluindo a fase dos bebês (zero a dezoito meses). Mas será que a formação do professor tem acompanhado todas essas mudanças? Os futuros professores estão preparados para oferecer atividades educativas para essa faixa etária? Diante dessas questões, o objetivo deste trabalho foi verificar e analisar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a formação inicial para o uso das atividades educacionais com os bebês. Participaram da pesquisa estudantes matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por questionário, com questões fechadas e abertas, elaboradas com base na bibliografia da área como os seguintes temas: formação acadêmica; seu papel para a atuação junto a crianças de zero a dezoito meses de idade, percepções acerca do uso das atividades de vida diária, com brinquedos, música e equipamentos de playground. O questionário foi aplicado por meio eletrônico ou presencial e as respostas digitadas em planilhas da Plataforma Google, possibilitando a tabulação e análise dos dados. As questões abertas foram analisadas por seus conteúdos, as fechadas de múltipla escolha foram processadas através de estatística descritiva e para as que usaram a Escala Likert, calculou-se a média dos valores dados pelos participantes, resultando no valor que correspondia à percepção geral deles sobre a afirmação feita. Os resultados mostraram que há pouca diferença entre as percepções dos estudantes da fase inicial (que haviam cursado a primeira metade do curso) e da final (que já estavam na segunda metade). De maneira geral, os estudantes ainda vêem o atendimento educacional aos bebês como um direito social da mãe enquanto trabalha e não como uma instituição educativa objetivada para a educação dos bebês. A pesquisa revela a percepção dos alunos em relação ao processo seu formativo, bem como sua visão sobre a creche como etapa educacional do sistema de ensino brasileiro. Relacionam as atividades desenvolvidas na rotina da instituição com objetivos educacionais, com a necessidade de preparo e planejamento do professor, mas relatam que sua formação não contempla satisfatoriamente o atendimento educacional a bebês. Nesse sentido, os estudantes declararam ser importante uma formação pautada nos conhecimentos específicos para profissionais que trabalharão com a faixa etária de zero a dezoito meses, que incluem conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança, tipo de atividades educativas a serem desenvolvidas, organização do espaço e do tempo e gestão de materiais.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Educação Infantil. Atividades Educacionais. Educação de bebês.

## ABSTRACT

The Education Guidelines and Bases Law, enacted in 1996, changed Basic Education, including Early Childhood Education - day care and preschool. The education of babies gradually gains prominence in subsequent documents. The 2017 Common National Curriculum Base describes contents and objectives for Early Childhood Education, including the baby phase (zero to eighteen months). But has teacher training kept up with all these changes? Are future teachers prepared to offer educational activities for this age group? In view of these questions, the objective of this study was to verify and analyze the perception of pedagogy students about the initial training for the use of educational activities with babies. Participating in the research were students enrolled in undergraduate courses in pedagogy at a public university in the State of São Paulo. Data collection was performed by questionnaire, with closed and open questions, elaborated based on the bibliography of the area with the following themes: academic education; its role for acting with children from zero to eighteen months of age, perceptions about the use of activities of daily living, with toys, music and playground equipment. The questionnaire was applied electronically or in person and the answers were typed into spreadsheets on the Google Platform, enabling tabulation and data analysis. Open questions were analyzed for their content, multiple choice closed questions were processed using descriptive statistics and for those who used the Likert scale, the average of the values given by the participants was calculated, resulting in the value that corresponded to their general perception of the statement made. The results showed that there is little difference between the perceptions of students in the initial phase (who had attended the first half of the course) and the final one (who were already in the second half). In general, students still see educational care for babies as a social right of the mother while working and not as an educational institution aimed at the education of babies. The research reveals the students' perception of their formative process, as well as their view of the day care center as an educational stage in the Brazilian education system. They relate the activities developed in the routine of the institution with educational objectives, with the need for preparation and planning of the teacher, but they report that their training does not satisfactorily contemplate the educational assistance to babies. In this sense, the students declared that training based on specific knowledge is important for professionals who will work with the age group from zero to eighteen months, which include knowledge related to the integral development of the child, type of educational activities to be developed, organization of space and time and materials management.

**Keywords:** Initial Teacher Education. Child education. Educational Activities. Baby Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição da frequência relativa dos participantes, segundo o tempo de curso e campus universitário.....	44
Figura 2	Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes dos anos iniciais e finais sobre a frequência do bebê em instituição de Educação Infantil.....	48
Figura 3	Médias da Escala Likert para a importância dos conhecimentos sobre desenvolvimento para atuação com bebês, de acordo com o tempo de curso.....	51
Figura 4	Médias da Escala Likert para a importância dos conhecimentos sobre organização da prática para atuação com bebês, de acordo com o tempo de curso.....	54
Figura 5	Médias da Escala Likert para a importância dos conhecimentos sobre atividades para atuação com bebês, de acordo com o tempo de curso.....	56
Figura 6	Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo o tempo de curso, sobre a relação entre as atividades e a aprendizagem do bebê no ambiente educacional .....	59
Figura 7	Médias da Escala Likert sobre a importância do professor propor as atividades junto a bebês .....	64
Figura 8	Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre o planejamento das atividades pelo professor .....	65
Figura 9	Média da Escala Likert sobre a importância do curso de Pedagogia oferecer conhecimento teórico-prático sobre as atividades .....	66
Figura 10	Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre o fornecimento de conhecimentos sobre as atividades na Pedagogia .....	67

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVD	Atividade de Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DTA	Divisão Técnica Acadêmica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPADI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividades e Desenvolvimento Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO .....	10
A infância .....	10
O encontro com o magistério .....	12
2 CONTEXTO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO A INFÂNCIA NO BRASIL .....	23
3 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE BEBÊS .....	32
4 MÉTODO .....	42
Participantes .....	42
Procedimentos para a coleta de dados .....	43
Procedimentos para análise de dados.....	44
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
1. Percepções sobre a educação do bebê em creches.....	45
2. Percepções sobre a formação para o uso de atividades educacionais com bebês.....	56
6 CONCLUSÃO .....	71
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
8 REFERÊNCIAS.....	76
9 ANEXOS.....	84

## **1 APRESENTAÇÃO**

Para começar esta apresentação ponderei ser importante situar os motivos que me levaram a estudar a formação do professor de creche a partir da percepção dos próprios graduandos. Certamente há outros caminhos para se estudar a formação de professores, mas optamos por esta vertente por considerar importante ouvir o que pensam os estudantes do curso de Pedagogia.

Neste estudo também foi possível fazer uma imersão na minha própria trajetória. As escolhas, os acasos, os erros e os acertos enquanto professora de crianças pequenas, coordenadora pedagógica de instituições de educação infantil, professora formadora de professores de educação infantil, e atualmente diretora de instituição de educação infantil para a faixa etária de 0 a 3 anos. Trouxe para este trabalho a minha história, o que mostra que a identidade docente se constrói a partir das vivências para além da academia. Sinto que as minhas experiências desde a infância influenciam na minha prática profissional.

### **A infância**

Minha origem é camponesa, venho de uma família tradicional de seis filhos na qual sou a segunda. Nasci no interior do estado de Alagoas, e foi no campo do município de Teotônio Vilela que vivi até os oito anos de idade, quando meu pai, insatisfeito em viver nas terras do sogro, queria terras próprias para trabalhar. Ouvia falar que no Pará havia terras boas e com preço acessível. Com a ajuda do meu avô materno, em 1993, foi em busca desse objetivo junto com um cunhado. Lá compraram terra e improvisaram um abrigo. Meses depois, pediu que minha mãe fosse com as crianças. Ela achando muito complicado a viagem com os seis, afinal a mais nova tinha alguns dias de vida, resolveu deixar três para buscar depois.

Eu, segundo minha mãe por ser a mais quieta e que daria menos trabalho, fui uma das que ficou com minha avó, juntamente com meu irmão que era o mais querido do meu avô. Eu tinha seis anos e o José João, três. E outro irmão, o Jonas, com um ano de idade, ficou com minha tia que também era sua madrinha.

No final do ano seguinte (1994) meus avós foram visitá-los e voltaram com toda a família. Moramos alguns meses em uma casa antiga do meu avô. Meu pai juntou algum dinheiro e voltou ao Pará, dessa vez eu fui junto. Isso aconteceu em setembro de 1995, morávamos no campo do município de Marabá, 150 quilômetros distante da cidade. As dificuldades eram muitas, vivíamos do cultivo da terra, onde plantávamos quase tudo

para a alimentação, e de arroz que era vendido para obter renda e comprar os demais itens necessários para sobreviver.

Em Marabá precisei recomeçar a primeira série, pois minha mãe não havia conseguido a documentação necessária para a transferência. A nova escola era muito diferente da outra. As paredes eram de taipa (madeira fina e barro) e o telhado de telhas feitas de madeira de castanheira. A turma tinha alunos de todas as idades e séries da pré-escola até a quarta. A professora, tinha cursado até a sexta série e se desdobrava para ensinar da melhor forma que conseguia.

Mesmo diante de tantas dificuldades, considero que vivi uma infância feliz, na qual a brincadeira permeava nossos dias, e o caminho de três quilômetros até a escola era feito com muitas conversas entre os irmãos e os vizinhos das terras ao redor. Essas experiências certamente marcaram a minha história.

No ano seguinte, em conversas com o meu tio que morava em São Paulo, meu pai, novamente insatisfeito com a situação financeira da família, resolveu tentar buscar melhorias. Deixou-nos sozinhos para encontrar emprego (servente de pedreiro) e casa para morarmos. Chegamos à capital paulista em novembro de 1996, na madrugada do meu aniversário de dez anos. Lembro bem do meu encantamento ao ver aquele mar de luzes, não conseguia parar de olhar. Fomos morar em um cômodo da casa do meu tio em uma favela da região do Capão Redondo, zona sul de São Paulo. Senti minha liberdade tolhida, e a saudade do espaço para correr e brincar era maior do que a alegria de ter energia elétrica, geladeira e televisão. Sentia-me ansiosa pela nova escola, e ainda me lembro de falas da minha tia e vizinhas dizendo que eu ia ter dificuldades na escola por ter vindo da roça onde o “ensino é mais fraco”, e na capital de São Paulo era mais forte.

Dessa vez minha mãe providenciou toda a documentação necessária, e comecei na terceira série em 1997 em uma escola municipal. Os desafios dessa época foram grandes, pois eram muitas as diferenças culturais, principalmente em relação à linguagem, eu não era compreendida no que falava e não compreendia algumas coisas que ouvia. Dificilmente me manifestava em sala de aula e tinha somente dois amigos. Embora tivesse dificuldade na comunicação, sempre tirava as melhores notas nas diferentes disciplinas e minha mãe sempre voltava orgulhosa das reuniões de pais, nas quais a professora Josefa não economizava elogios sobre o meu desempenho. Gostava muito de ler, já tinha lido todos os poucos livros da casa e os livros didáticos. Chegava a ser

certa compulsão em ler tudo o que havia escrito que eu tivesse acesso: etiquetas das roupas, rótulos de produtos, gibis das primas, placas etc.

No final desse mesmo ano meu pai já havia comprado um terreno no município de Itapeverica da Serra, na região metropolitana da capital, que também pode ser considerada uma favela, mas existia uma rua, e o acesso não era por becos como na nossa primeira moradia. No começo do ano de 1998, já tinha construído um barraco de madeira. Mudamo-nos em março daquele ano. Aos poucos a casa foi crescendo em alvenaria e a parte de madeira substituída.

Comecei a frequentar uma nova escola, era a quarta em quatro anos da minha vida escolar. Já estava mais adaptada a forma de falar das pessoas e a me comunicar com elas, apesar de continuar muito tímida. O desempenho continuava muito bom, mas eu sempre era a mais velha da turma, por ter repetido a primeira série. Essa escola só tinha até a quarta série, ou seja, no ano seguinte, 1999, fui para uma nova, outra vez, e parei em uma turma com muitos alunos em distorção idade-série.

### **O encontro com o magistério**

Em 2000, ano em que eu cursaria a sexta série, fui colocada em uma turma do Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental - Classes de Aceleração, que pretendia corrigir as distorções idade/série muito presentes na época. Dessa forma, não cursei a sétima e oitava séries, passando para o primeiro ano do Ensino Médio no ano de 2001, que funcionava em horário noturno. Foi um ano cheio de dificuldades para mim, com muitos problemas de falta de professores das disciplinas específicas. Aí fiquei um ano à frente do que se esperava da idade.

Ao final do ano, ouvi uma colega dizendo que ia tentar entrar no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério), precisava fazer uma prova, e que ganharia um salário mínimo por mês para estudar o dia inteiro, isso me interessou embora não soubesse do que se tratava. O último dia de inscrições seria o seguinte, e muito esforcei para convencer minha mãe a ir comigo para assinar a ficha de inscrição. Fui fazer a prova e o resultado: tinha passado! Não conseguia acreditar. Voltei para casa muito feliz e cheia de expectativas para o ano que começaria. Não ia mais estudar a noite e ainda teria o meu próprio dinheiro.

Quando comecei o curso, no ano de 2002, tive uma surpresa na minha primeira aula: eu seria professora ao concluir o curso. A professora recebeu as turmas (eram três)

muito bem e disse que aquela era uma escola que formava professores. Explicou toda a carga horária das aulas, que a escola era em tempo integral, e que receberíamos uma bolsa mensal para custear nossos gastos com livros, uniformes e demais materiais.

No ano de 2003, minha família resolveu voltar para Marabá, venderiam a casa e com um bom capital inicial daria para recomeçar. Isso me deixou preocupada, e comecei um árduo trabalho de convencimento dos meus pais para ficar e terminar o meu curso, afinal eu estava fazendo o terceiro ano e chegaria lá sem concluir nem o ensino médio, e naquele local, as pessoas precisavam ir para a cidade para estudar esta etapa educacional. Fiquei morando na casa do meu tio, irmão do meu pai, durante um ano e meio.

Durante o período em que cursei o magistério havia toda uma discussão para fechar os CEFAMs com a justificativa que era necessário curso superior para atender a determinação da LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Foram anos inesquecíveis, nos quais construí amizades valiosas que perduram até hoje; aprendi muito sobre conviver, respeitar, cumprir prazos e tantos outros aprendizados que trago comigo. Nessa época ampliei meu universo literário, pois tive acesso a livros que eu não teria se tivesse cursado o ensino médio tradicional. A turma que fazia parte foi a penúltima a se formar, em 2004. Em 2006, tornou-se uma escola comum de ensino médio.

Durante essa primeira formação já me identifiquei mais com a educação das crianças pequenas. Os estágios realizados na educação infantil sempre me interessavam muito mais que os outros níveis de ensino. Foi aí que tive o primeiro contato com os documentos vigentes da época como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, e da legislação como a LDBEN e Constituição Federal.

Logo após o término do curso, em janeiro de 2005, voltei para Marabá. As coisas estavam melhores do que da primeira vez, mas ainda muito simples e sem energia elétrica. Tinham investido em gado e a casa agora era de madeira boa, e não mais de barro. A escola em que eu estudei agora não tinha mais paredes, a estrutura eram esteios de madeira e a cobertura de palha, pois a construção antiga estava muito deteriorada.

Havia sido construída uma escola grande no centro da vila mais próxima (a três quilômetros) para atender os moradores e as crianças filhas dos camponeses da região. Logo que cheguei fui à escola local para ver o que era preciso para trabalhar. Conheci o diretor e alguns funcionários, e os meus irmãos estudavam lá. Substituí algumas vezes em turmas do ensino fundamental, mas não me sentia à vontade com crianças maiores. Em

meados do primeiro semestre a professora que dava aula na escola em que eu havia estudado me procurou porque estava doente e precisava que alguém a substituísse. Por eu morar perto de onde estava funcionando a turma, poderia ser interessante para mim.

Olhando o local, não havia condições mínimas para atender as necessidades dos alunos, sequer tinha banheiro. A alguns metros do local existia uma casa de taipa que estava vazia, construída anos atrás e pertencia aos meus tios que tinham ido morar em uma fazenda perto da cidade como caseiros. Fiz a proposta de usar a casa para dar aulas, e assim foi feito. A escola tinha uma turma multisseriada de 16 alunos, com crianças de seis a doze anos, seis cursavam a primeira série, e os outros se distribuíam entre a segunda, terceira e quarta. Eu tinha a função tanto de ensinar os conteúdos quanto tratar da parte administrativa e preparar as refeições da merenda escolar. A estrutura física estava comprometida, e o telhado de madeira de castanheira protegia do sol, mas não continha a água da chuva.

Depois das férias de julho a professora retornou e eu fui procurar substituição em outras vilas. Cada vila tinha uma casa (geralmente de madeira) em que os professores poderiam ficar alojados enquanto estivessem contratados. Fiquei em uma casa que a diretora recebia por ceder um quarto para professores. A água necessária para as atividades do dia a dia era tirada manualmente de um do poço e a comida era oferecida na casa da diretora.

No final daquele ano foi publicado o edital para um concurso público no município com vagas para a zona rural e urbana. Nesse momento tive uma grande dúvida pois tinha a intenção de cursar o nível superior, e isso seria muito complicado na casa dos meus pais devido a distância do campus. Acabei me inscrevendo para a zona urbana e passando em uma boa colocação. Voltei para casa com a notícia. Nesse período ausente, funcionários da secretaria de educação foram me procurar para que concluísse o ano com a turma multisseriada, pois a professora estava afastada, e logo depois a escola seria tombada por falta de condições estruturais de funcionar. Terminei aquele ano e comecei o outro repondo aulas perdidas pelas crianças. Aquela foi a última turma, logo depois a escola foi desativada.

O ano de 2006 prometia grandes novidades. Logo após o fim das aulas, fui chamada no concurso, aluguei kit-net e fiz a mudança com toda a mobília que eu tinha (uma rede emprestada para dormir, as roupas, os livros e pertences pessoais). Pouco a pouco a casa foi sendo mobiliada. Vale destacar que o telefone que minha família tinha

acesso era um telefone público da vila que raramente funcionava e por isso era muito difícil estabelecer contato.

Durante as férias do mês de julho retornei à casa dos meus pais em visita e ao chegar, grande foi a minha surpresa ao saber que eles estavam voltando para São Paulo. Meu pai já tinha ido à frente e minha mãe e irmãos estavam se organizando para fazer o mesmo. Eles estavam em idade de cursar o ensino médio e a situação financeira não estava das melhores. Retornamos para a cidade todos juntos, ficamos comigo uma noite e foram para a rodoviária no dia seguinte. Mais uma vez meu pai comprou um terreno na divisa de São Paulo com Itapeverica da Serra e construiu uma casa simples onde moram até hoje.

Paralelamente as dificuldades da nova vida, grandes também foram os desafios encontrados enquanto professora titular. Tinha duas turmas de turnos parciais (manhã e tarde) de crianças de quatro anos com no mínimo 25 crianças. O núcleo de educação infantil funcionava em uma casa “adaptada”, e na minha sala (que anteriormente era um bar) com dois portões de lata, sem ventiladores inicialmente, não oferecia conforto e condições para que as crianças se desenvolvessem e aprendessem com qualidade e tampouco eu tivesse condições mínimas de trabalho. Tudo era muito difícil tanto por conta da situação, quanto pela minha falta de experiência.

Comecei a fazer um curso preparatório para o vestibular em agosto. Fiz a inscrição para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, campus de Marabá (hoje Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA), passei e refutei a ideia de retornar para São Paulo pelo menos nos próximos anos. Iniciei o curso noturno em março de 2007. Abriu-se para mim uma grande e nova seara de conhecimentos. Participei de eventos acadêmicos; construí novas amizades que também mantenho até os dias atuais.

O curso de Pedagogia me oportunizou participar de eventos que foram importantes para a minha formação acadêmica. Foram dois Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia – ENEPe, o primeiro em São Luís (2007) e o segundo em Recife (2009) além de outros organizados pela própria UFPA. Dentro do currículo participei do Núcleo Eletivo em Arte-Educação, o que ampliou o meu olhar acerca da importância e a necessidade da arte nas práticas pedagógicas. Concluí o curso em 2012 com um trabalho de conclusão de curso que discutia sobre a interdisciplinaridade e sua

relação com a práxis pedagógica na educação infantil. Mais tarde, apresentei em 2017 um recorte do terceiro capítulo no Congresso Brasileiro de Educação – CBE, em Bauru-SP.

Trabalhar enquanto estudava ao mesmo tempo em que era cansativo, também trazia oportunidades para fazer a ponte entre teoria e prática.

Essa fase cheia de novidades trouxe também o casamento em 2008, a construção de uma casa em 2011 e o nascimento da minha primeira filha em 2012, a Júlia, que muito me ensinou sobre como os bebês aprendem e as necessidades de cada fase, além de me fazer ver que existem muitas diferenças entre cuidar e educar um grupo de crianças e fazer isso com a sua criança. A essa altura minha rede de relacionamentos havia aumentado muito, mas minha única tia que morava lá faleceu pouco antes da Júlia nascer.

Em 2010 recebi um convite para assumir a coordenação pedagógica da instituição. Ainda estava cursando a graduação, e senti certa insegurança em aceitar um desafio tão grande, mas enfrentei o medo. Diante da nova dinâmica de trabalho, precisei buscar novos aportes teóricos que me ajudassem a ter um olhar de gestão, e perceber que o meu alcance precisava ser mais amplo para abarcar a escola como um todo e não apenas as minhas salas de aula.

Comecei na função justamente quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI foram publicadas. O meu primeiro contato com o documento já foi sob o olhar de coordenadora que ainda estava tateando nesse novo espaço da Pedagogia. Os desafios imbuídos no trabalho de coordenar as ações pedagógicas e a inerência de promover a formação continuada dos docentes fizeram com que eu desejasse compreender as facetas da formação do professor.

Havia no calendário escolar a previsão de dois dias mensais com vistas para a formação continuada dos professores: um na escola, onde a coordenação juntamente com a equipe fazia estudos sobre as necessidades do cotidiano; e outro junto a uma equipe da secretaria de educação que realizava encontros de formação continuada. No caso da educação infantil era denominado Encontro de Formação Continuada “Risco e Rabisco” no qual eram estudados tópicos sobre rotina, cuidar-educar, brincar, documentos legais etc.

Ao concluir o curso superior (2012), desejava ir para o mestrado, mas seria muito complicado um deslocamento para outro lugar, pois em Marabá não ofertava. Resolvi fazer uma especialização em Administração Escolar, Orientação e Supervisão, concluído em 2013 em uma instituição particular.

Já no início do ano de 2014, recebi um convite para integrar a equipe de formação de professores de educação infantil da rede municipal, então passei a fazer parte da Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação com a função de professora formadora.

Nessa última função, atuava diretamente com a formação continuada dos professores da educação infantil do município. Os estudos eram direcionados para creche e pré-escola, embora o município não fizesse atendimento de berçário ainda. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), Marabá conta com cerca de 230 mil habitantes, sendo uma das maiores cidades do estado do Pará, porém só oferece atendimento de creche para crianças a partir de três anos de idade em turno parcial. Isso acontece pelo fato do atendimento educacional a infância ter iniciado mais tardiamente em relação a região sudeste. E, como em outras regiões, prioriza-se o ensino para as outras faixas etárias em detrimento da educação dos menores.

Mensalmente tínhamos um encontro de rede, formando seis turmas de 40 professores cursistas, e cada professora formadora tinha duas turmas. Nesses encontros estudávamos sobre as necessidades formativas dos docentes, focando o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Assim, estudamos sobre currículo, diversidade étnico-racial, rotina estruturada, planejamento e outros assuntos pertinentes à área de atuação.

Entre um encontro e outro era feito o acompanhamento *in loco* junto aos professores que participavam das formações a fim de verificar os resultados práticos e oferecer suporte sobre possíveis dúvidas a respeito do que havia sido estudado. Além disso, durante os acompanhamentos era possível fazer atendimentos individuais, bem como ouvir as necessidades dos professores na tentativa de buscar soluções em conjunto.

No mesmo mês em que comecei a trabalhar na secretaria de educação, entre encontros e desencontros da vida, aconteceu o divórcio. E embora tenha sido difícil, sentia que Deus me orientava por onde caminhar mesmo que não entendesse alguns acontecimentos. Depois de mais de um ano da separação, comecei a cogitar o meu retorno para perto da minha família. Naquela cidade eu tinha amigas que me fortaleciam, um trabalho estável, uma casa, mas não tinha os laços familiares que tanto faziam falta para a convivência e crescimento da Júlia. Passei alguns meses planejando a viagem e as possibilidades que ela teria.

Entramos no ano de 2016, já estava completando dez anos de serviço público municipal e tinha direito a segunda licença prêmio (a primeira foi tirada enquanto

escrevia o trabalho de conclusão de curso da graduação em 2011). Fiz a inscrição em um concurso público para professor adjunto do município de Embu das Artes cuja prova aconteceria na vigência da licença.

Com a licença autorizada, comprei passagens e partimos (eu e Júlia) para passar três meses em São Paulo. Parti pensando que eu permaneceria em São Paulo dependendo do meu desempenho no concurso. Várias ideias lampejavam... eu poderia solicitar uma licença sem remuneração de dois anos e fazer um mestrado, ou poderia pedir uma licença para estudos depois que conseguisse passar no processo seletivo. Quem sabe depois de um tempo eu poderia voltar ou me fixar em uma nova cidade. Tinha o desejo de morar no interior, pois a pressa da capital não me atraía. Seria uma forma de morar mais perto da família sem abrir mão da tranquilidade de uma cidade menor.

O resultado foi que eu passei em segundo lugar no concurso. Fiz também concurso em Itapeverica da Serra para professor de desenvolvimento infantil, no qual passei em primeiro. Entendi que era uma resposta que sim, eu deveria permanecer em São Paulo. Era final de 2016, comecei a pesquisar universidades que ofereciam programas de pós-graduação, anotar o período dos processos seletivos e traçar um esboço de projeto de pesquisa que investigasse a formação de professores da educação infantil. Em janeiro de 2017 voltei a Marabá para solicitar uma licença não remunerada.

Em março, ao pesquisar sobre programas de pós-graduação, encontrei Educação Escolar da Unesp de Araraquara que estava aceitando inscrições. Voltei ao meu projeto e comecei a delinear de acordo com os critérios do edital. Na tarde do último dia, eu postei o envelope com os documentos. Fiz a inscrição sem muita expectativa, afinal eu não conhecia nenhuma das professoras indicadas, elaborei o projeto em pouco tempo, não tinha feito iniciação científica e meu currículo não era dos melhores no quesito publicações.

Logo depois da inscrição fui convocada para assumir o concurso em Embu das Artes. Este foi um dos maiores desafios da minha vida profissional. Assumi uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, um público que eu não tinha afinidade por não fazer parte da minha experiência. Foram três meses de muitos desafios.

Passei nas duas primeiras fases do processo seletivo para o mestrado (a prova escrita e a fase do currículo e projeto de pesquisa) e o grande obstáculo ao meu ver naquela ocasião seria a entrevista. Conheci a professora Fabiana e fiquei impressionada com a clareza, sinceridade e empatia que conversou comigo. Saí tranquila da entrevista,

aguardando que o resultado seria o melhor para mim independentemente de qual fosse, pois, ter chegado até ali já tinha sido muito gratificante. Quando o resultado saiu e vi que o meu nome figurava entre os aprovados senti uma alegria imensurável. Daí comecei a traçar os planos para a mudança. Conversei com a direção da escola que ia exonerar o cargo, e assim fiz.

Em Araraquara, no final de julho de 2017, aluguei kit-net, matriculei a Júlia na escola e comecei a frequentar as aulas. Cumpri as disciplinas em um semestre, e em dezembro, retornei para São Paulo. Foram cinco meses de muitas aprendizagens, cresci muito enquanto estudante e pessoa também. O retorno à São Paulo contou com a anuência da minha orientadora, e com o compromisso de realizar as orientações periodicamente e a coleta de dados da pesquisa.

Nas atividades do mestrado, participei do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividades e Desenvolvimento Infantil (GEPADI) coordenado pela minha orientadora, a Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta. Isso permitiu uma aproximação maior com a pesquisa acadêmica e as questões ligadas a educação da infância.

Em janeiro de 2018 fui convocada para assumir um dos concursos em Itapeverica da Serra. Assumi o cargo de professora de desenvolvimento infantil em uma escola que atendia crianças de dois a cinco anos. Cheguei à escola com uma expectativa muito diferente da realidade. Eram vinte crianças de três anos de idade que frequentavam em turno parcial durante a tarde.

O espaço que tínhamos era uma sala com mesas e cadeiras e os brinquedos de playground se restringiam a alguns velocípedes e cavalinhos que ficavam amontoados em outra sala. Observando as outras professoras com suas turmas (as de quatro anos tinham trinta crianças), era perceptível uma tensão que levava as crianças a terem comportamentos estereotipados e domesticados. Sentia um incômodo muito forte em relação a isso, especialmente pelo fato de estudar sobre a infância e a necessidade que o atendimento educacional aconteça de forma agradável para todos os envolvidos. Dificilmente existiam brincadeiras e não era possível utilizar a área externa (razoavelmente grande) por não ter um portão.

Sentia-me frustrada nessas circunstâncias, e resolvi abrir mão de trabalhar nessas condições. Pedi exoneração depois de um mês de trabalho. Fui buscar outras possibilidades, me inscrevi em um concurso para diretora no município de Porto Ferreira. Fiz a prova no final do mês de maio e esperava por um resultado positivo. Nesse mesmo

mês fiz um processo seletivo para auxiliar de classe em berçário da Rede Adventista de Educação. Comecei a trabalhar já com o resultado do concurso de Porto Ferreira, certamente seria classificada devido à boa pontuação, mas ainda não sabia se seria logo chamada.

Trabalhei por pouco menos de um mês nesta instituição com uma turma de berçário II (bebês de onze meses a um ano e meio). Foi uma boa experiência, pois existiam recursos humanos e materiais para oferecer qualidade no atendimento realizado. Em meados de junho saiu a convocação de Porto Ferreira e eu precisava fazer um curso de formação de diretores como pré-requisito para assumir o cargo. Mais uma vez fui conversar com uma diretora para pedir demissão.

Em meio a tudo isso também veio a gravidez da minha segunda filha, Lavínia, que agora tem um ano. Vim morar em uma cidade desconhecida, com uma criança pequena, grávida de poucas semanas e assumindo um cargo de grande responsabilidade. Que desafio para ser enfrentado, mas acredito que fiz a melhor escolha.

Quando fui para a escolha do local de trabalho, pedi a secretária de educação que me lotasse em uma creche. O novo emprego tinha muitas coisas novas com que eu não tinha familiaridade alguma. Precisava entender melhor como funcionava o período integral e a educação dos bebês na prática. Fui agraciada com uma equipe muito experiente, apenas duas professoras eram recentes na instituição, que foram acolhidas pelas demais. A diretora anterior havia feito um trabalho de transição preparando todos, inclusive as famílias, para a mudança de direção, o que tornou esse processo mais leve. De forma tranquila e com muito trabalho fui me apropriando das atribuições. Segundo dados do IBGE (2010), Porto Ferreira é uma cidade com cerca de 50 mil habitantes. A partir do nascimento de uma criança, a família pode procurar a prefeitura para inscrevê-la para uma vaga em creche municipal. A partir de uma fila única e de acordo com o quantitativo de vagas são feitas convocações periodicamente e a matrícula pode ser feita desde que o bebê tenha quatro meses ou mais.

O ano de 2019 começou com Lavínia nascendo em fevereiro. Minha mãe ficou comigo por três meses para ajudar nos afazeres da casa e para que eu pudesse me dedicar melhor a escrita dessa dissertação e qualificar em agosto. Muitas vezes olhei para o calendário e me perguntei se daria conta. Mesmo de licença, precisava resolver coisas que não poderiam esperar, e *o tempo não espera por ninguém*, como diz minha mãe. Houve dias que eu sequer conseguia escrever uma palavra.

No exame de qualificação, contei com as contribuições valiosas das professoras Sílvia Sigolo e Rosimar Poker, mostrando alguns pontos que eu ainda não havia enxergado para melhorar a escrita e o conteúdo.

Preciso aqui afirmar que se hoje tenho uma dissertação escrita, devo isso especialmente a minha orientadora, que nunca se esquivou de me ouvir e tirar dúvidas, que na época me pareceram muito importantes, mas hoje, me parecem tolas. Agradei a Deus várias vezes porque colocou no meu caminho uma pessoa paciente e empática como ela, que entendeu minhas aflições e me aceitou mesmo que eu tenha tantas falhas. Fizemos, junto a outras integrantes do GEPADI, quatro publicações que tratam da educação da infância. Esta dissertação é parte de uma pesquisa maior (Projeto Recursos Pedagógicos e Estimulação do Desenvolvimento Integral da Criança de 0 a 18 meses: Percepção de Graduandos de Pedagogia) que investiga a percepção dos graduandos de Pedagogia acerca da formação inicial dos professores que poderão atuar no berçário com as atividades de vida diária, música, brinquedos e equipamentos de playground. A abordagem de maneira geral tem trabalhado com os elementos da formação como um todo.

Outras integrantes do GEPADI já pesquisaram e dissertaram sobre a percepção dos estudantes no que tange a formação especificamente para as AVDs e playground. Paralela a esta dissertação existe uma pesquisa sobre a formação para o uso dos brinquedos e outra sobre música.

Com essas vivências na educação infantil, e hoje trabalhando com bebês e crianças até quatro anos, observando as práticas pedagógicas e em muitas situações atuando junto, vários questionamentos podem ser feitos sobre a formação dessas profissionais. É nesse contexto que se pergunta: qual é a percepção dos graduandos em Pedagogia sobre o aspecto da formação de seu curso para o uso das atividades de vida diária, com brinquedos, música e equipamentos do playground com bebês em instituições de Educação Infantil?

Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar a percepção do estudante do curso de Pedagogia, contribuindo com a formação do pedagogo (da Unesp) na atualidade para o uso das atividades desenvolvidas com os bebês. É uma tentativa de compreender a formação inicial dos professores de creche a partir do olhar dos estudantes que estão em formação. Certamente essa discussão desencadeia outras, sobre currículo, identidade docente, perfil e desenvolvimento profissional e outras questões que podem ser abordadas em produções posteriores, inclusive no doutorado.

A primeira parte deste trabalho compreende um resgate do processo histórico pelo qual passou o atendimento educacional da infância. Na sequência é feita uma discussão com a fundamentação teórica a respeito da formação inicial dos professores tendo a creche como foco principal. Posteriormente, o método utilizado na pesquisa é descrito, seguido dos resultados e discussão. Por fim, são apresentadas as conclusões e as considerações finais.

Desejo que este trabalho traga contribuições acerca das questões que emergem da formação dos professores atuantes na educação infantil, especialmente na creche; que o leitor que tiver acesso possa sentir-se participante do texto e, neste caso, que seja convidativo ao ponto da pessoa que se interesse por formação de professores de creche queira conhecê-lo integralmente.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO A INFÂNCIA NO BRASIL

A criança é um ser que integra todas as sociedades humanas, visto que todos os adultos um dia passaram por esta fase. Nesse sentido, é inimaginável o futuro de uma nação que não há crianças, bem como cada época e lugar apresentam concepções diferentes sobre a infância. Sobre isso, Kramer (1992, p. 19) afirma:

A ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1992, p. 19).

Se a ideia de infância não existiu sempre, esta passou por muitas transformações ao longo da história. Conforme essas transformações foram acontecendo, também ocorreu o processo de atendimento à criança.

As pesquisas de Rosemberg (1984), Kramer (1992), Kuhlmann Jr. (2000), Didonet (2001), Cerisara (2002), Spada (2006), Kramer (2006), Paschoal e Machado (2009), Fernandes e Domingues (2017) apontam para a mesma origem da existência desse atendimento: período da expansão urbano-industrial das cidades em que as mães saíram em busca de trabalho e necessitava-se cuidar das crianças provenientes dessas famílias.

A creche está “historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem na sociedade ocidental, está no trinômio *mulher-trabalho-criança*” (DIDONET, 2001, p.12, grifo do autor.) Isso requer dizer que a partir da concepção de mulher, de trabalho e de criança que a sociedade tem é que se formula o atendimento às crianças pequenas.

No bojo dessa ascensão do público feminino ao mercado de trabalho vieram também as reivindicações das mulheres por locais onde suas crianças pudessem ser atendidas. Fernandes e Domingues (2017) dizem que isso se articulava com movimentos feministas as necessidades das mães trabalhadoras por um local de guarda para os pequenos. O atendimento à infância, quando era realizado, dependia de iniciativas filantrópicas ou particulares com fins comerciais, e nesse sentido, o estado se eximia de prestar este serviço.

O crescente acesso da mulher ao mercado de trabalho determinou que ela buscasse formas de atender as necessidades de cuidado e educação de seus filhos. Para as famílias mais abastadas pagava-se pelo serviço de babá, mas para as menos favorecidas economicamente, essa situação tornava-se mais complicada. Essas mulheres viam-se obrigadas a deixar seus filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. “Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 12).

Toda essa situação em torno da falta de lugar para as crianças serem atendidas e o distanciamento do Estado gerava uma ausência de iniciativa pela criação de políticas públicas voltadas para esse fim. As famílias que mais necessitavam eram as que mais sofriam com essas questões e foi neste cenário que se estruturou o Movimento de Luta por Creches. Segundo Rosemberg (1984), esse movimento existiu no município São Paulo de 1978 a 1982 e foi um propulsor para que a esfera governamental passasse a enxergar essa obrigação. Embora tenha acontecido em São Paulo, ou seja, de forma localizada, foi um começo para o atendimento e uma influência para outros lugares.

Kramer (1992) dividiu a história do atendimento institucional à infância em três períodos. A autora afirma que “[...] durante o 1º período, do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela ‘infância desditosa’, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes” (KRAMER, 1992, p. 48). Este período caracteriza-se por um silêncio das autoridades em relação às necessidades infantis, sendo as famílias as únicas responsáveis pela educação e cuidado das crianças. Não havia legislação nesse aspecto, existindo uma visão da criança como uma “propriedade dos pais” e não como um ser social e de direitos.

Posteriormente, “[...] o 2º período, de 1874 até 1889, se caracterizaria, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento a crianças.” (KRAMER, 1992, p. 48). Essas iniciativas não eram suficientes para dar conta das necessidades, especialmente quando se pensa nas condições de infraestrutura da época e do ideário de educação de crianças que se tinha. Faltava interesse da iniciativa pública pelas condições nas quais a criança brasileira vivia principalmente se tratando das pobres (KRAMER, 1992).

Kramer (1992), Didonet (2001) e Campos (2009) destacam que o modelo filantrópico foi quem impulsionou o atendimento à infância.

As preocupações médicas com as crianças atendidas pelo sistema filantrópico, motivadas pelas altas taxas de mortalidade, já estavam presentes na década de 70 do século 19, aliando pediatria e filantropia, mas é na década de 30 do século 20 que se ampliou a atuação dos profissionais da saúde, com propostas higienistas, revezando-se no discurso ou mesclando atuação médica, sanitária, assistencialista e moral (DIDONET, 2001, p. 12-13).

Segundo Kramer (1992, p. 48) o terceiro período inicia-se a partir de 1930, em que “[...] se intensificaram os progressos no campo da higiene infantil, médica e hospitalar. Durante as duas primeiras décadas deste século várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender a criança.”

A partir da década de 1940, algumas políticas foram iniciadas voltadas para a infância, como a criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940; Serviço de Assistência ao Menor - SAM, em 1941 e Legião Brasileira de Assistência - LBA, em 1942 (KRAMER, 1992; DIDONET, 2001).

Desde o ano de 1922 (1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância) até meados de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de quatro a seis anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta (KUHLMANN JR, 2000).

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1998 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer a que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN JR., 2000, p. 6).

Durante esta década, o MEC e a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI produziram os primeiros documentos de caráter mandatório para o atendimento da educação da infância brasileira, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico aliando os aspectos educativos e de cuidado.

No mesmo ano aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, envolvendo nove países, inclusive o Brasil. Este documento trouxe uma série de

compromissos mundiais em prol da qualidade da educação visando uma humanidade mais justa e comprometida com o bem de todos (UNESCO, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, criado por meio da Lei 8069/90 detalhou os direitos infantis que vêm desde o ventre materno até o final da adolescência. Foi um grande marco no que tange à observância da criança como ser social e de direitos, inclusive à educação.

No ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Infantil. Este documento apresenta um breve relato sobre como funcionava o atendimento de creche e pré-escola naquele momento; diretrizes gerais, pedagógicas e de recursos humanos; objetivos da política da educação infantil. Nele é considerada grave a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que trabalham na educação infantil, principalmente na creche, pois um grande número sequer concluiu a escolaridade fundamental. Ou seja, na última década do século 20 existia essa preocupação nos documentos oficiais como este. Um dos pontos diz que

Esta concepção de Educação Infantil, que integra as funções de educar e cuidar em instituições educativas complementares à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional (BRASIL, 1994, p.19).

A Constituição Federal, no Parágrafo Segundo do Artigo 211, designou os municípios da federação como responsáveis para ofertarem esse atendimento: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988). Esta redação foi dada pela Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996, três meses antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9394/96), que ratificou o que foi dito pela constituição. Esta lei foi um grande marco para a educação brasileira, grandes mudanças ocorreram, e a principal delas foi que a educação infantil passou a fazer parte da educação básica. Os municípios tiveram a partir dessa data, dez anos para se organizarem e executarem o que previa a lei, ou seja, 2006.

Esse período de adequação não foi uniforme. Enquanto alguns municípios iniciaram logo os preparativos para o atendimento à Lei, em outros essa preparação se arrastou até o último prazo. E foi nesse período também que foram elaborados diversos documentos oficiais com o intuito de orientar a educação das crianças pequenas.

Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, contemporâneo aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao qual trouxe em seu conteúdo uma referência para que as secretarias de educação formulassem seus currículos, bem como os profissionais que atuavam diretamente com as crianças norteassem os planejamentos de ensino e as práticas.

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13).

Este documento trouxe para os profissionais da área uma fonte sobre como atuar junto às crianças no cotidiano da educação infantil. Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) afirmam que o RCNEI oferece além das conceituações dos aspectos inerentes a educação infantil, como o brincar, o cuidar e o educar, objetivos e conteúdos dessa fase da educação.

Porém, no que tange especialmente à creche, não instrumentaliza em grande medida os educadores. Foi possível sim encontrar caminhos dentro do cenário em que pouco se tinha, mas foram os profissionais que estavam diariamente com as crianças que precisaram traduzir em práticas o que dizia teoricamente o RCNEI. De maneira geral, principalmente para a primeira etapa da creche (berçário), os Referenciais têm um caráter muito amplo. Um mesmo objetivo se refere às aprendizagens tanto de crianças menores (0 a 18 meses) quanto das maiores (18 meses a 3 anos).

É importante refletir sobre essa questão, visto que não há como um bebê de um ano de idade atingir os mesmos objetivos das crianças de três anos. Os bebês de zero a dezoito meses têm muitos avanços de desenvolvimento e aprendizagem, cada marco no desenvolvimento é uma grande conquista. Pensando na primeira etapa da creche, o berçário, seria necessário um documento muito mais detalhado sobre as aprendizagens próprias da faixa etária.

Em sequência aos RCNEIs vieram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999). Elas orientavam sobre a organização das propostas pedagógicas, a gestão democrática a ser implementada e os princípios a serem adotados no trabalho com as crianças. Dez anos depois, estas diretrizes foram revistas e

reformuladas. No final do ano de 2009, por meio da Resolução nº 5/2009, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Em 2010, a publicação e distribuição do documento que trouxe orientações sobre o atendimento das crianças nas instituições de educação infantil ressaltavam as interações e as brincadeiras como eixo norteador das práticas pedagógicas.

As crianças aprendem brincando. Essa afirmativa se tornou um clichê no universo educacional infantil. Mas, para além do discurso, a brincadeira não é apenas um meio pelo qual a criança se apropria dos conhecimentos, é também uma necessidade para que o indivíduo se desenvolva plenamente.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

As DCNEIs enfatizam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, destacam a necessidade de uma proposta pedagógica que respeite os direitos infantis e os princípios que garantam a função sociopolítica e pedagógica no cotidiano com as crianças. As Diretrizes têm relevância para a construção das propostas pedagógicas, porém ainda não existia nenhum documento que instrumentalizasse os profissionais em suas práticas.

Em 2013 também foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Este documento, em consonância com a LDBEN e as DCNEIs, apresenta mais uma vez a educação infantil como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2013).

Voltando um pouco no tempo, em 2006 foi publicado em dois volumes o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Na introdução do documento há menção de que esta publicação busca responder aos anseios da área, bem como cumprir a determinação legal do Plano Nacional de Educação de 2001, que exige a colaboração da União junto aos municípios para atingir o objetivo de estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a

supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a finalidade do documento era a de “[...] definir requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006, p. 9).

Já em 2009, paralelamente a discussão das DCNEIs, veio o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, que objetivou traduzir e detalhar os parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho (BRASIL, 2009, p. 15).

Com o apoio da Unesco, em 2012, o MEC distribuiu para as instituições de educação infantil com atendimento de creche, a coleção Brinquedos e Brincadeiras nas Creches. Este material é composto por seis módulos que destacam desde a importância das interações e das brincadeiras na creche até as orientações de como elas devem acontecer. Entre essas orientações encontram-se os tipos de brinquedos que devem ser adquiridos pelas instituições e a organização desses materiais no espaço físico. As possibilidades de exploração dele podem ser interessantes para ampliar as alternativas de trabalho das profissionais que atuam nas creches.

Em 2013, por meio da Lei 12.796, foi realizada uma alteração na LDBEN, tornando a matrícula obrigatória a partir dos quatro anos de idade, ou seja, a pré-escola torna-se obrigatória tanto o Estado oferecer quanto a família matricular (BRASIL, 2013). Neste cenário, a matrícula para a creche continua optativa para a família, mas a oferta ainda obrigatória para o Estado.

Em 2014, a Lei nº 13.005, ao regulamentar o Plano Nacional de Educação - PNE - com suas 20 metas, trouxe alguns desafios para a educação nacional. A meta 1 traz o seguinte texto:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9).

Nas discussões do PNE, foram elaboradas estratégias para atingir as metas de quantidade e qualidade da educação básica ofertada. Uma das estratégias é a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e configurar uma base

nacional comum curricular. O foco seria a implantação de um currículo mínimo para toda a educação básica nacional.

Por meio da Lei 13.257/2016, Marco Legal Pela Primeira Infância, são introduzidas as disposições legais para a formulação e implementação de políticas públicas que atendam as necessidades das crianças brasileiras em seus primeiros anos de vida. O artigo primeiro faz alusão a especificidade e relevância dessa fase para o desenvolvimento infantil e do ser humano. Em concordância com o texto legal, vale destacar que as primeiras experiências deixam marcas que a pessoa leva ao longo de sua vida. A partir delas se constroem as preferências, os medos e idiossincrasias que definem quem é um indivíduo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – foi construída em um processo lento de discussões em todas as regiões do Brasil. Entre os documentos de orientação curricular publicados até o momento, a BNCC é a que mais traz subsídios aos profissionais atuantes na creche. Segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 66) “a BNCC pretende apresentar aos profissionais da educação um ponto de partida para a organização curricular que atenda o trabalho nas instituições de educação infantil”.

Esse novo documento abrange toda a educação básica e define que 60% dos currículos devem ser comuns em todo o país e os outros 40% deve ser a parte diversificada atendendo as demandas regionais. As orientações abarcam objetivos, conteúdos e metodologias de cada componente curricular ao invés de disciplinas para cada faixa etária e sua respectiva etapa escolar. Tratando especificamente da educação infantil, os componentes curriculares dão lugar aos campos de experiências. Cada um desses campos tem seus objetivos de aprendizagem.

A BNCC traz um olhar mais direcionado para a educação infantil que os documentos anteriores, porém ainda instrumentaliza pouco quando comparado com outros níveis de ensino. Ela reforça o que diz as DCNEIs no que tange às atividades que devem acontecer na educação infantil, nas quais as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes e estão relacionadas aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.

Além dos direitos de aprendizagem existem cinco campos de experiência e cada um deles tem seus objetivos de aprendizagem. Os campos de experiência são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nesta base curricular foi elaborada uma divisão etária, na seguinte forma: bebês – 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses; crianças pequenas – 4 a 5 anos e 11 meses, contemplando pela primeira vez claramente o atendimento aos bebês

Um ponto importante deste documento é que destaca a necessidade de uma revisão na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

É a partir da formação do professor que é possível formar e transformar as práticas pedagógicas em todos os contextos educacionais. Tratando-se de educação da infância, é necessário imergir o mais profundo possível na busca por conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças desde quando nascem.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE BEBÊS<sup>1</sup>

Uma aprendizagem significativa e prazerosa na educação infantil, que estimule o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês, depende especialmente do papel desempenhado pelo profissional atuante neste espaço. Neste sentido, para exercer seu trabalho plenamente, é necessário existir uma busca constante por aperfeiçoamento. Esta busca se dá desde a formação inicial e se estende ao longo da carreira docente.

A formação dos profissionais de creche merece uma atenção particular, dada a relevância de sua atuação nessa faixa etária. Faz-se necessário que este profissional tenha conhecimentos das bases científicas do desenvolvimento e aprendizagens infantis, capacidade de reflexão sobre a prática para poder transformá-la, habilidades de lidar com as situações cotidianas que envolvem os bebês.

Na atualidade há defesas de que um atendimento de qualidade traz benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. Estudos de Barbosa (2000); Cerisara (2002), Vitta (2004), Andrade (2011), Campos (2011, 2016), Nörnberg (2013), Ostetto (2016) mostram que a questão da qualidade vem ganhando espaço com o passar do tempo e a ampliação dos serviços educacionais, defendendo que a criança que frequenta a creche tem benefícios para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Embora o atendimento tenha ganhado força nas três últimas décadas, a oferta de creche para todas as famílias que optarem por esse atendimento ainda não é unânime, ou seja, muitos municípios ainda não oferecem vagas para bebês, apenas para as crianças a partir dos dois ou três anos.

É importante destacar que embora a legislação garanta o acesso a educação a partir dos primeiros meses de vida (não há uma regulamentação para isso, alguns municípios recebem bebês a partir dos quatro ou seis meses), muitos municípios não conseguem ainda, por conta de vários fatores, ofertar essa educação de acordo com a exigência legal. Isso remete à ideia de que enquanto muitos necessitam melhorar a qualidade, ainda existe um grande contingente que nem começou a criar condições para atender quantidade.

De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (BRASIL, 2019), no período de 2014 a 2018 o número de matrículas na Educação Infantil cresceu 11,1%.

---

<sup>1</sup> O termo bebês será usado para designar o atendimento a crianças de zero a 18 meses, conforme a BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo este documento, esse crescimento foi devido principalmente ao aumento das matrículas da creche. É possível visualizar no documento que as matrículas cresceram mais na região sudeste do país, mostrando que ainda há uma discrepância na oferta desse atendimento.

Nesse cenário, a educação da criança pequena passou a ganhar um lugar de destaque, o que, no bojo dessas mudanças, não significa que os direitos da criança estejam sendo garantidos. Nem sempre as propostas em implantação são caracterizadas por um conjunto de políticas articuladas que, de fato, promovam condições adequadas, em relação aos aspectos físicos, materiais, e, sobretudo, aos humanos, especialmente aqueles que incidem diretamente na formação da pessoa, cujas ações estão voltadas para o atendimento às necessidades básicas das crianças (NÖRNBERG, 2013, p. 104).

Há ainda a questão da espera, pois, existem municípios que já oferecem a creche para bebês, mas a vaga só é disponibilizada após um processo de inscrição, no qual, em geral, se coloca o nome em uma lista e se aguarda uma convocação. Comparando com o ensino fundamental, ou mesmo a pré-escola, o acesso à vaga na creche não é imediato. Isso pode ser uma consequência da obrigatoriedade legal estabelecida pela LDBEN, em que a criança a partir dos quatro anos deve estar matriculada na rede regular de ensino enquanto a creche ainda é facultativa (BRASIL, 2013).

Cabe pensar na possibilidade de tornar obrigatória a matrícula em creche? Esta é uma pergunta ainda sem resposta por muitas questões sociais e culturais que afetam essa decisão. Porém, se houvesse a oferta de um serviço de extrema qualidade, onde o atendimento fosse de excelência, muitas famílias iriam buscar por ele exercendo pressão para o cumprimento da legislação, e conseqüentemente os governos teriam que criar vagas para atender toda a demanda.

Com a legislação atual, com documentos que preveem parâmetros mínimos de qualidade para o atendimento, o oferecimento de novas vagas para essa faixa etária, já deverá estar de acordo os padrões, indo além da guarda das crianças.

Um atendimento que ultrapasse a dimensão do cuidado exige que o profissional atuante nesse espaço tenha uma formação consistente no sentido de enxergar o binômio cuidado x educação inerente a esta etapa da educação básica. Kishimoto (2010) afirma que as dimensões do cuidar e do educar se entrecruzam quando a brincadeira faz parte das atividades, seja ela mais próxima do cuidar, seja do educar. Por exemplo, na hora do banho, a professora pode cantar uma música que fala sobre as partes do corpo. E mesmo

o ato de ensinar a prática do banho em si é uma atividade educacional. Nesse sentido não há como separar essas duas faces, porque se complementam.

Defende-se, assim, 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 das necessidades e especificidades da infância e da criança (OLIVEIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2015 p. 130).

Borges (2009) destaca que a formação inicial do professor acontece em nível superior, no curso de Pedagogia, porém é de grande densidade de conteúdo, fazendo-se necessário que o profissional busque o aprimoramento de sua prática.

Jabult (2009); Secanechia (2011); Silva (2015); Oliveira (2016); e Lizardo (2017) em seus trabalhos fazem uma discussão específica sobre a formação inicial dos profissionais da creche. Jabult (2009, p. 25) apresenta a definição de formação inicial da seguinte forma:

A formação inicial é uma etapa do processo de profissionalização do professor. Refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos, articulados com os estágios, que ocorrem em situações concretas de trabalho e em diferentes realidades das instituições de ensino.

De modo geral, as pesquisas que tratam sobre a formação inicial apontam para uma defasagem nos conteúdos apresentados aos estudantes do curso de Pedagogia no tocante ao trabalho com a educação infantil, especialmente sobre a creche. Destacam ainda, que há falta de instrumentalização do trabalho por parte das instituições formadoras de profissionais.

Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 91).

Lizardo (2017) conclui em sua pesquisa que a formação inicial do professor de creche é caracterizada por poucos conteúdos voltados as funções que os docentes exercem no seu cotidiano. Além disso, os estudantes de Pedagogia têm uma visão do trabalho com creche mais restrito aos cuidados. Destaca ainda que

Repensar a formação dos professores de crianças pequenas para contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas na educação infantil é compreender que os conteúdos específicos para crianças pequenas são

importantes para o professor desenvolver uma base de conhecimentos pedagógicos (LIZARDO, 2017, p. 86).

Vitória (2013) traz em sua pesquisa uma preocupação com a formação de professores que atuarão nas creches, destaca que pouco é trabalhado nos cursos de Pedagogia os conteúdos inerentes a esta etapa da educação básica. Faz-se necessário a busca de uma didática mais eficaz, que as questões educacionais voltadas às crianças de zero a três anos façam cada vez mais parte do cenário dos cursos de formação de professores.

Poucas experiências bem-sucedidas no atendimento aos bebês e crianças pequenas têm sido divulgadas e trabalhadas no âmbito dos cursos de formação de professores. Assim, coloca-se um desafio para as instituições de formação, com especial atenção, para os cursos de Pedagogia (VITÓRIA, 2013, p. 12).

Spada (2006) acredita que a dicotomia entre cuidado e educação (há muito discutido, mas não superada) tem uma relação direta com a formação inicial e continuada. Nesse sentido,

[...] o professor necessita, pois, de um rol de conhecimentos que lhe permita refletir sobre sua ação pedagógica e sobre sua postura diante das mais complexas questões que permeiam o âmbito educacional, a fim de melhor equacioná-las (SPADA, 2006 p. 196).

Silva (2011) argumenta que a formação das crianças da educação infantil deve necessariamente ser permeada por diversas linguagens. Sendo assim, o professor precisa ter acesso a elas para ter como levá-las às crianças. “Cumprir enfatizar que a formação de professores nas diversas linguagens significa um pressuposto que deve ser trabalhado desde a formação inicial no curso de Pedagogia” (SILVA, 2011, p. 125).

Drumond (2014, p. 21) afirma que

[...] a questão da formação inicial de professores (as) de crianças pequenas ganha importância, na medida em que a instituição de Educação Infantil possui características diferentes da escola do Ensino Fundamental e tem uma proposta de educação diferenciada. Portanto, requer, do (a) profissional docente, saberes que contemplem as especificidades das crianças pequenas.

O destaque de Drumond (2014) é importante: há a necessidade que os currículos dos cursos de Pedagogia contemplem as especificidades das necessidades educacionais das crianças pequenas, que certamente são diferentes das crianças maiores.

Cacheffo (2017, p. 10) afirma que “a formação inicial precisa preocupar-se com a formação do professor integral, a fim de lidar com crianças integrais”. Em sua pesquisa, verificou que os estudos encontrados revelam que o indivíduo é integral – nos planos

afetivo, motor e cognitivo – e, portanto, a formação de professores precisa contemplar essas especificidades.

Como deve acontecer a formação do profissional está pautado em lei. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, os professores da educação básica, inclusive os que trabalham com a creche, devem ter formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal(BRASIL, 1996, p.30-31).

Anteriormente à LDBEN atual (BRASIL, 1996) não era exigida uma formação específica para atuar com as crianças pequenas, de forma que eram observados outros predicados para o trabalho, como o “jeito” com ou o fato de ser mãe. Ser uma pessoa paciente, compreensiva e agradável, era fator predominante para se trabalhar com esse público, o que era atribuído ao perfil feminino. “Tais características foram, por muito tempo, consideradas suficientes para a tarefa de educar crianças pequenas, em detrimento de quesitos de formação pedagógica” (VARGAS, GOBBATO, BARBOSA, 2018, p.47).

A partir do momento em que a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, não foi destituída do seu caráter de cuidado, mas ampliada a codependência de duas dimensões inseparáveis: cuidar e educar. O binômio cuidar e educar precisa se fazer presente a fim de garantir o direito da criança a uma educação de qualidade. Isso se faz em todos os aspectos do ponto de vista do bem-estar do ser humano, que no caso da criança, quanto menor for, mais necessitará ser cuidada. Como primeira etapa da Educação Básica, a creche cumpre um papel de iniciação da criança na educação institucionalizada. Dessa forma, são os profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil que marcam as primeiras impressões “escolares” nas crianças.

A visão de que para trabalhar com esta faixa etária não era necessário uma formação pedagógica tem relação com o fato de que a educação infantil, especialmente a creche, não era considerada uma etapa educacional. O serviço prestado era de cunho assistencial e não educacional. A assistência tinha como foco os filhos das mães trabalhadoras que não tinham com quem deixá-los, e por isso a necessidade de colocar “substitutas” para cuidar das crianças.

Didonet (2001) destaca que o processo de mudança de caráter assistencial para educacional iniciou-se legalmente com a Constituição Federal, que menciona a creche no capítulo sobre educação, dizendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis (hoje cinco) anos de idade.

A transição dos setores de assistências sociais dos municípios para as secretarias de educação foi longa, e cada municipalidade fez o seu processo particular de acordo com as possibilidades que tinha para atender as exigências da lei. No entanto, em alguns locais a nomenclatura que se dá ao profissional que trabalha com bebês ainda não é professor. Esses trabalhadores (em geral trabalhadoras) da educação embora em boa parte tenha formação mínima para atuar, não tem acesso aos mesmos direitos dos professores por ter um cargo com nomes como pajem, berçarista, cuidadora, agente/auxiliar de desenvolvimento infantil, monitora, entre outros (CERISARA, 2002; VITTA, NOVAES, CRUZ, 2018).

Com a inclusão da educação infantil à educação básica por meio da LDBEN em 1996, foi necessário redirecionar os currículos dos cursos de formação de professores para atender essa demanda, o que aconteceu somente depois de dez anos da promulgação dessa lei através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

A educação infantil é uma área de atuação que exige conhecimentos sobre o desenvolvimento e as aprendizagens próprias da faixa etária, e nesse sentido é necessário aprofundamento teórico aliado ao saber prático, assim possibilitando que a criança tenha a oportunidade de desenvolver-se plenamente.

O saber e o fazer do profissional estão ligados de tal forma que a cada ação realizada pressupõe uma prática planejada e intencional, ou seja, a criança deve ser o centro do planejamento das atividades a serem desenvolvidas. O planejamento é um orientador das ações a serem desenvolvidas (CORRÊA, 2018).

No contexto da educação infantil, o educador é aquele que caminha junto com as crianças, observando/registando, discutindo e refletindo sobre suas ações e sobre seus modos de expressão. Assim, ele rompe com a educação centralizada somente no adulto e passa a ter a criança como foco, adotando, então, uma postura não só de observador, mas também de investigador das várias maneiras de ser e viver a infância (ROSA; LOPES, 2016, p. 57).

Em uma turma de bebês, não é possível o professor chegar com um planejamento fechado, é necessário que se oportunize as possibilidades. O bebê é que conduz as

atividades, ele é quem direciona o olhar do professor que precisa estar atento para as sutilezas dos pequenos. Executar uma tarefa com este público é sempre um convite para ação. Abre-se um livro juntamente com três bebês e logo se aproximam os demais, eles passam por uma fase em que a curiosidade é um motor para a aprendizagem, e é importante que o professor saiba estimular essa capacidade.

Dessa maneira, não é possível afirmar que para ser professor de educação infantil basta “gostar de crianças”, como por muito tempo se pensou. Atuar com os bebês requer além de uma pessoa empática, alguém que se debruce a estudar o desenvolvimento humano, que observe, registre e crie situações inovadoras que envolvam e proporcionem experiências significativas para suas aprendizagens e desenvolvimento. “As escolhas de atividades pressupõem uma contínua e dinâmica interação entre as intenções cognitivas dos alunos e as intenções pedagógicas do professor” (DEHEINZELIN, 1998, p. 77).

Cerisara (2002) afirma que trabalhar com educação infantil exige uma sólida formação teórica no que diz respeito às concepções da instituição propriamente dita em sua historicidade; concepção de infância; concepção dos processos de ensino-aprendizagem, concepções de homem, cultura e de conhecimento e, finalmente, da própria profissional que deve vir a ser. E, como afirma Deheinzelin (1998) a criação de atividades significativas exige uma base conceitual sólida.

O percurso histórico da educação infantil, com todas as discussões a respeito do seu caráter, papel no desenvolvimento da criança, especificidade enquanto etapa da educação formal, inserção no sistema de ensino e atribuições do profissional que nele atua incide diretamente na constituição da identidade e também da visão do profissional que atua nessa área (VITTA et al., 2017, p. 108).

A formação inicial, portanto, precisa dar conta minimamente de permitir que o estudante crie um arcabouço teórico consistente o bastante para que tenha condições de ampliá-lo em sua formação continuada. Nesse sentido, a continuidade da formação será sempre necessária, pois todos os dias aparecem novas situações que necessitam que o profissional reflita sobre sua ação para transformá-la.

Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

A partir do entendimento de que a formação deve propiciar condições para que o estudante se forme com qualidade, presume-se que este trará conhecimentos teóricos e

práticos necessários à sua atuação profissional posterior e/ou concomitante aos estudos. Porém, há notadamente no campo educacional uma grande quantidade de recém-formados que chegam às salas de aula, aqui tratando especificamente do trabalho com o público de 0 a 18 meses que pouco ou nada viram sobre como e o que trabalhar com essas crianças. Vale questionar: o que a universidade deve ofertar nas suas aulas para contemplar essa necessidade formativa para os professores de creche?

Retomando o que diz Borges (2009), o curso de Pedagogia abarca um vasto campo de conhecimentos que dificilmente seria contemplado em sua completude. A atuação do pedagogo pode ocorrer na docência desde a creche até o quarto ano do ensino fundamental. E no suporte pedagógico, desde a creche até o ensino médio. É uma área de atuação muito ampla, cada segmento e/ou modalidade com suas especificidades, que dificilmente um curso de quatro anos daria conta.

Dada a importância dessa fase educacional, é fundamental que os conhecimentos específicos dela sejam trabalhados no curso de Pedagogia. Os currículos precisam considerar a necessidade dos conhecimentos científicos e pedagógicos para os profissionais dessa fase educacional.

Contudo, o conjunto de pesquisas localizadas aponta que, embora os cursos de Pedagogia apresentem a preocupação de rever suas propostas curriculares de modo a contemplar a Educação Infantil, a formação continua restrita e parcial, desenvolvida de um modo que o modelo escolar do Ensino Fundamental consiste no pilar. Além disso, as poucas reflexões e estudos sobre Educação Infantil existentes nos cursos de Pedagogia costumam se restringir à pré-escola, apesar de a infância de zero a três anos integrar a etapa da educação infantil, no Brasil (OLIVEIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2015, p. 142).

Nesse sentido, questiona-se: o lugar que os estudos sobre a creche ocupam nos currículos dos cursos têm sido suficientes para a formação do pedagogo que atuará com os bebês? Ainda mais, se for considerado que estes estudos são de cunho muito mais teórico do que prático, é possível depreender que os profissionais que chegam às instituições carregam lacunas teórico-metodológicas para atuar com o público da etapa inicial da educação básica.

Os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) apontam essa realidade para a formação em licenciaturas em geral. Há uma valorização dos aspectos teóricos em relação aos práticos.

Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é

insuficiente para a integralização da formação de um (a) profissional da docência (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 91).

Há certamente grande importância dos conhecimentos teóricos para uma boa formação acadêmica, mas, sem a interlocução com os práticos, o profissional que chega às instituições não tem condições de oferecer à criança a formação integral preconizada pela legislação, documentos oficiais e estudos de pesquisadores da área. Leite e Carvalho (2015) dizem que o professor precisa refletir sobre os acontecimentos de sua prática, permitir que a criança tenha acesso a diversas culturas e estimular que ela entrelace as suas vivências aos novos conhecimentos. Sendo assim,

o professor de crianças pequenas deve agir e refletir no sentido de considerar a criança como um ser integral, histórico, social, cultural, cidadã detentora de direitos, repleta de singularidades, necessidades e potencialidades, além de direcionar sua ação de maneira que efetivamente contribua para o desenvolvimento integral da criança, potencializando suas aquisições, construções e produção de saberes (LEITE; CARVALHO, 2015, p. 925).

Um profissional bem formado em consonância com boas condições de trabalho é capaz de oferecer experiências significativas para que o a criança possa desenvolver-se o máximo possível destacando suas potencialidades. Essa formação não é de responsabilidade exclusiva da instituição de ensino superior, há grande impacto na qualidade da formação, o compromisso e a dedicação que o estudante tem em relação aos estudos, à pesquisa e as tarefas acadêmicas em geral. Pode-se incluir a essa responsabilidade a sensibilização do olhar para a educação da infância. O processo de formação profissional é muito complexo, faz-se em um movimento intrínseco derivado da interação da pessoa a formar-se em meio às diversas atividades de leituras, discussões e tarefas executadas.

[...] afirmamos a necessidade premente de o professor, em seu processo de formação, olhar para si, buscando conhecer-se; entregar-se ao processo de autoconhecimento, responsabilizando-se por sua própria educação (OSTETTO, 2016, p.128).

A partir da compreensão de que professores de bebês modificam e ampliam os horizontes dessas pessoas em pleno desenvolvimento, pressupõe-se que é necessário compreender como vem acontecendo esse processo de formar profissionais para atuar com os bebês.

Diante das questões apresentadas este trabalho objetiva verificar e analisar a percepção dos graduandos de Pedagogia no que tange à sua própria formação englobando

as temáticas pertinentes ao atendimento educacional aos bebês com foco nas atividades de vida diária, música, brinquedos e equipamentos de playground.

## 4 MÉTODO

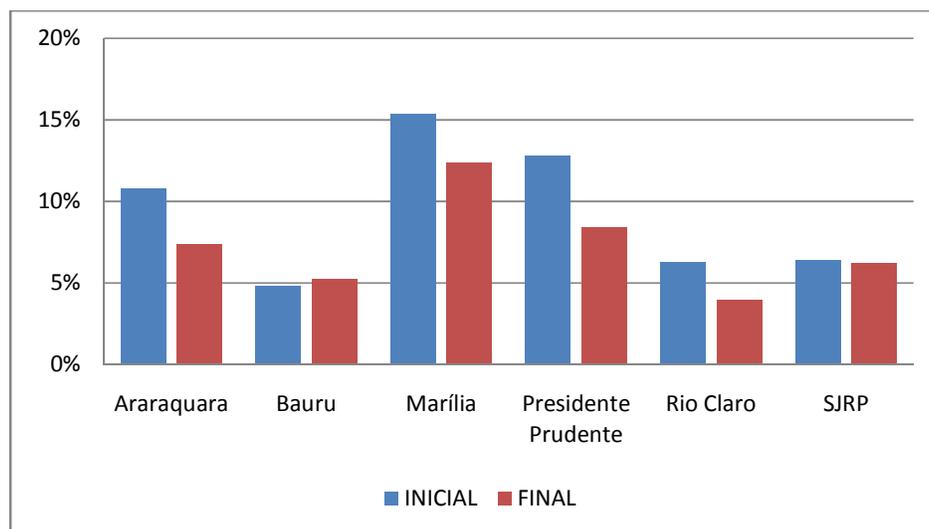
### Participantes

A pesquisa foi realizada com alunos da graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP (campus de Araraquara, Rio Claro, Bauru, Marília, Presidente Prudente, São José do Rio Preto). Todos os alunos (cerca de 1500) dos seis campi foram convidados para participar da pesquisa, sendo considerados participantes aqueles que aceitaram os termos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

O total de alunos participantes da pesquisa foi de 937, sendo que 529 deles fazem parte do grupo que cursaram até o quarto semestre (inicial), ou seja, a metade do curso, enquanto 408 cursaram a segunda metade ou a parte final.

A Figura 1 mostra a distribuição da frequência relativa dos participantes da pesquisa em relação ao local de graduação e ao período do curso.

Figura 1. Distribuição da frequência relativa dos participantes, segundo o tempo de curso e campus universitário.



Vale destacar que os participantes que cursavam o final do curso já tinham mais propriedade para responder algumas perguntas do questionário, já que o currículo traz disciplinas mais específicas. A maioria dos campi teve representação bastante equilibrada entre anos iniciais e finais, tendo destaque o campus de Marília com o maior número de participantes.

### **Procedimentos para a coleta de dados**

Para a realização da pesquisa foi inicialmente enviada uma carta (por e-mail) a Pró-Reitoria de graduação da UNESP solicitando autorização para realizar a pesquisa. Na sequência, outra carta foi enviada aos coordenadores dos cursos de graduação em Pedagogia e a Divisão Técnica Acadêmica (DTA) explicando os objetivos da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, elaborado com 42 questões abertas e fechadas, em conjunto com outros pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI), pois destinou-se a coleta de dados para mais de uma pesquisa. Especificamente para esta foram analisadas as primeiras 14 questões que trataram da percepção dos alunos sobre sua formação inicial para o uso atividades de vida diária (higiene, vestuário e alimentação), com brinquedos, música e equipamentos do playground junto a fase dos bebês na Educação Infantil.

Os alunos puderam escolher entre responder o questionário online, na Plataforma Google, ou impresso, presencialmente em sala de aula.

Na forma online, a DTA enviou convite aos alunos com o link do questionário. Ao clicar no link, o estudante era direcionado ao questionário na Plataforma Google, cuja primeira parte consistiu no termo de consentimento livre e esclarecido, no qual o participante assinalava o aceite de forma eletrônica. Este termo informou os riscos e benefícios de sua participação, bem como a garantia de sigilo quanto a sua identidade e possibilidade de desistência a qualquer momento.

No intuito de garantir o máximo de retorno possível, foram tomadas algumas providências (GÜNTHER, 1999; VASCONCELLOS, GUEDES, 2007; VIEIRA, CASTRO, SCHUCH JUNIOR, 2010) como:

- O questionário foi vinculado a um e-mail institucional;
- Estabeleceu-se confiança através de uma apresentação do pesquisador e da importância da pesquisa;
- Apresentação das instruções de forma clara para a autoaplicação do questionário;
- Envio do questionário por e-mail contendo um link para o endereço eletrônico onde o questionário esteve disponível;
- Definição de uma data para a finalização do questionário;
- Envio de e-mail após uma ou duas semanas reforçando a importância da pesquisa e solicitando colaboração.

-Reenvio após a quarta semana do primeiro envio reforçando a importância de cooperação.

Para a aplicação do questionário *in loco*, as coordenações marcaram dia e horário e membros do GEPADI se distribuíram para a coleta em sala de aula. Os professores, já avisados pela coordenadora, cederam o espaço de suas aulas para aplicação. Os questionários impressos foram distribuídos após explicação dos objetivos da pesquisa, da não obrigatoriedade em participar e do anonimato de identidade. Todos foram recolhidos no mesmo dia, com poucas exceções que contaram com o auxílio de docentes do curso para recolhê-los e entregá-los na oportunidade combinada.

Com a mescla das duas possibilidades (online e impressa), a metodologia permitiu que um número maior de pessoas participasse da pesquisa, o que possibilitou uma ampla amostra.

#### **Procedimentos para análise de dados**

Para a análise dos dados, todos os questionários foram lançados na plataforma Google que gerou uma planilha Google na qual, em conjunto com o Programa Excel, os resultados derivados de questões fechadas de múltipla escolha foram processados através de estatística descritiva. Algumas questões usaram a Escala Likert, que possibilita medir opiniões sobre condutas e conhecer o grau de conformidade do participante com a afirmação proposta (CURADO, TELES, MARÔCO, 2014). Nesta pesquisa, as pontuações iam de 1 (menos importante) até 5 (extrema importância), resultando em uma escala intervalar. Foi calculada a média dos valores dados pelos participantes, resultando no valor que correspondia à percepção geral deles sobre a afirmação feita (LUCIAN, 2016).

Apenas uma questão era aberta, sendo analisada pelo procedimento descrito por Ludke e André (2013), ou seja, após leitura dos questionários o material foi recortado por temas agrupados por similaridades e contrastes, resultando em categorias mais amplas que abarcavam as respostas dadas. Em seguida, foram analisados por estatística descritiva.

A análise final foi realizada de forma que os resultados foram confrontados com os dados empíricos (MINAYO, 2014).

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

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO<sup>2</sup>

Os dados obtidos foram organizados em dois eixos que contemplaram as questões e os temas investigados, conforme apresentados no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição das questões pelos eixos de discussão.

Eixos	Questões
1. Percepções sobre a educação do bebê em creches.	5; 6; 7; 8.
2. Percepções sobre a formação para o uso de atividades educacionais com bebês.	9; 10; 11; 12; 13; 14.

Os eixos auxiliam na visualização dos resultados, reunindo-os num todo lógico que permita atingir o objetivo da pesquisa de verificar e analisar percepção dos alunos de Pedagogia sobre a formação inicial para o uso das atividades com os bebês.

### 1. Percepções sobre a educação do bebê em creches

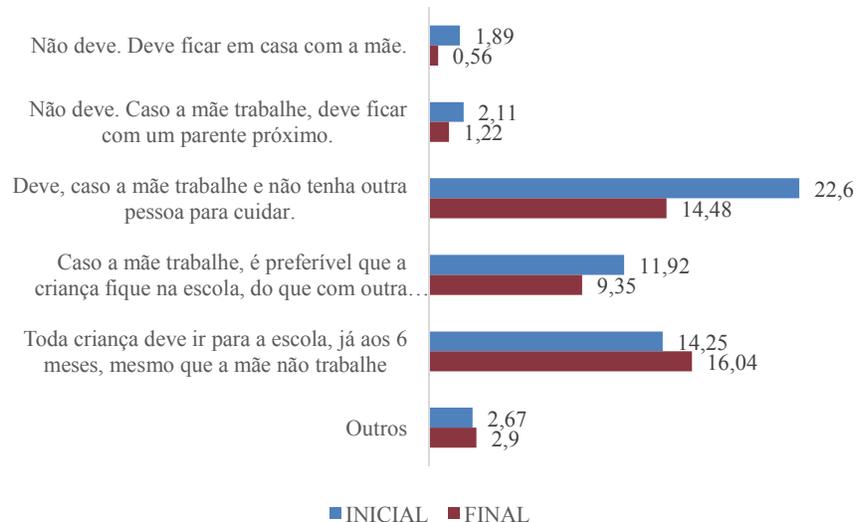
A percepção que o futuro professor tem sobre a educação de bebês em instituições educacionais é influenciada por diferentes variáveis, algumas advindas das experiências pessoais, outras da formação e outras, ainda, da própria experiência profissional. Os participantes desta pesquisa com certeza trazem suas visões a respeito desse tema, mas também estão formando novas perspectivas decorrentes da formação em Pedagogia.

As questões classificadas no Eixo 1 foram: (5) A criança entre 0 e 1a6m deve frequentar a instituição de Educação Infantil?; (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; (8) Quais conhecimentos são necessários para atuar junto a criança de 0 a 1a6m?

Em relação à frequência do bebê em instituições de educação infantil, 898 participantes responderam, sendo 55,46% dos anos iniciais dos cursos de Pedagogia e 44,54% dos finais. A Figura 2 mostra a distribuição da frequência relativa das respostas, segundo o tempo de curso.

<sup>2</sup> O número de participantes varia de acordo com a questão, pois o respondente poderia deixar de responder algumas questões.

Figura 2. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes dos anos iniciais e finais sobre a frequência do bebê em instituição de Educação Infantil



É possível verificar que as respostas se concentram mais no entendimento da instituição educacional como um recurso para a família que não tenha com quem deixar o bebê (58,35% das respostas). Esse é um entendimento típico relacionado a essa fase educacional, já que as concepções de criança, mulher, sociedade, aprendizagem, desenvolvimento influenciam nesse pensamento. Como já foi dito, o direito de toda a criança à educação é recente e, mesmo no meio educacional, embora já tenha sido tratado nos RCNEI (BRASIL, 1998), ganhou maior consistência como prática educacional com a BNCC em 2017.

Ao se olhar para a possível interferência da graduação no pensamento dos participantes, a Figura 2 mostra que este entendimento relacionado mais a um direito da mãe do que da criança é mais forte naqueles que estão na fase inicial do curso. A ordem de um total de 30,29%, na qual há um número maior de respostas dos graduandos na fase final de sua formação. Esse parece ser um aspecto positivo, mas ainda pouco significativo ao se considerar esse número no todo de respostas.

Nas respostas agrupadas como outras (5,57%), nas quais os participantes puderam responder de forma diferente às alternativas propostas, verificou-se algumas que reforçavam esse entendimento. Essas respostas foram lidas, analisadas em seu conteúdo e agrupadas em temas maiores, mostrando que 2,67% do total de participantes relacionam a

ida à creche nessa idade a uma escolha da família (1,56% na fase inicial e 1,11% na final); 0,67% acreditam que devem ir a partir de um ano (0,45% e 0,22%, respectivamente) e 1,22% deixam explícito o é direito da criança a educação nessa fase (0,22% e 1,0%). Em relação à essa última ideia, a diferença entre os participantes na fase inicial e da final é visível, talvez mostrando a importância da graduação para esse entendimento. Abaixo, estão apresentadas algumas das respostas.

*“Penso que isso deve ser uma decisão dos responsáveis pela criança, levando em conta a realidade em que vivem, pois cada caso e contexto é único”.*

*“Entendo que é importante sim, mas o convívio maior com a mãe, caso seja possível, é mais importante. Mas é uma decisão que a mãe deve tomar, de acordo com seu contexto específico”.*

*“Mesmo que a obrigatoriedade escolar seja aos 4 anos, acho de extrema importância o bebê já frequentar a escola para seus estímulos sejam melhor aperfeiçoados”.*

*“Toda criança tem direito a educação básica que se inicia aos 4 anos, mas a escola é um lugar que a criança socializa então é importante que a criança frequente a escola”.*

*“Toda criança deve ir para a escola, a partir de 1 ano, mesmo que a mãe não trabalhe”.*

*“É direito de toda criança estar no ambiente escolar, independente da idade”.*

No entanto, é necessário enfatizar que esses resultados estão muito distantes do desejável, uma vez que a identidade do atendimento aos bebês continua fortemente vinculada à uma fragilidade na aprendizagem nessa idade e à busca por cuidados parentais.

Conforme Nörnberg (2013, p. 104)

Considerando a complexidade dos contextos e da produção das políticas de atendimento à infância, os sentidos que são atribuídos à instituição nem sempre são, conseqüentemente, signatários de uma perspectiva democrática e contextual, o que leva à formulação de um conjunto de críticas e advertências.

Com essa afirmação, a autora se remete à prática pedagógica que, com sua intencionalidade, irá abrir as possibilidades de mundo para as crianças.

Diante desse quadro, os objetivos a serem organizados para essa fase podem auxiliar no esclarecimento das percepções dos participantes sobre o atendimento educacional nessa fase.

A Tabela 1 traz objetivos para essa fase educacional no atendimento à faixa etária de 0 a 1a6m, enumerados pelos estudantes. A questão era aberta e eles poderiam citar até 3 objetivos, que foram lidos e organizados em categorias mais gerais. O número total de respostas considerado para o cálculo da frequência relativa foi 763 (N), já que nem todos os participantes responderam.

Tabela 1. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes sobre os objetivos a serem desenvolvidos com as crianças de 0 a 1a6m.

Objetivos relacionados a	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Desenvolvimento motor	409	53,6
Socialização	342	44,8
Cuidar	175	22,9
Desenvolvimento cognitivo	168	22,1
Desenvolvimento emocional	108	14,1
Autonomia	101	13,2
Brincar	100	13,1
Linguagem/fala	94	12,3
Habilidades sensoriais	62	8,1
Acesso a cultura	9	1,2
Conhecimento de si	3	0,3
Assistencialismo	3	0,3

A maioria dos participantes listou objetivos coerentes com a área educacional e diretamente relacionados com essa fase, como pode ser visto quando o desenvolvimento motor é reconhecido pela maioria (53,6%). O bebê, entre seu nascimento e 1a6m aprende um rol imenso de habilidades motoras, saindo da total dependência do adulto cuidador para uma autonomia considerável, pois adquiriu todas as posturas, locomoção e importante capacidade de manipulação de objetos, sendo que todos esses comportamentos podem ser aprendidos nas atividades organizadas na rotina diária.

A socialização tem destaque, aparecendo em segundo lugar ao agrupar os objetivos que convergem para esse tema, sendo que muitos envolvem o motor, a linguagem, o cognitivo e o emocional, o cuidar, brincar, dentre outros.

*“Estabelecer vínculos afetivos, descobrir e conhecer seu próprio corpo, observar e explorar o ambiente, brincar expressando emoções e sentimentos, utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita)”.*

*“Estimular a criança de maneira correta para um melhor desenvolvimento; novos ciclos de contato; desenvolver a coordenação motor fina e grossa”.*

*“Estimular a interação social, proporcionar momentos para desenvolva a oralidade, desenvolver seus aspectos físicos, sociais, afetivos”.*

*“Oferecer cuidados; oferecer condições adequadas para o desenvolvimento integral da criança; oferecer um espaço de socialização das crianças”.*

*“Proporcionar o contato dos pequenos com objetos socioculturais, estimular a relação entre pares (com crianças de idades próximas), cuidar, educar, brincar. Deve-se ter intencionalidade nas ações, não cerceando ou privando os pequenos de interações sociais fora do âmbito familiar”.*

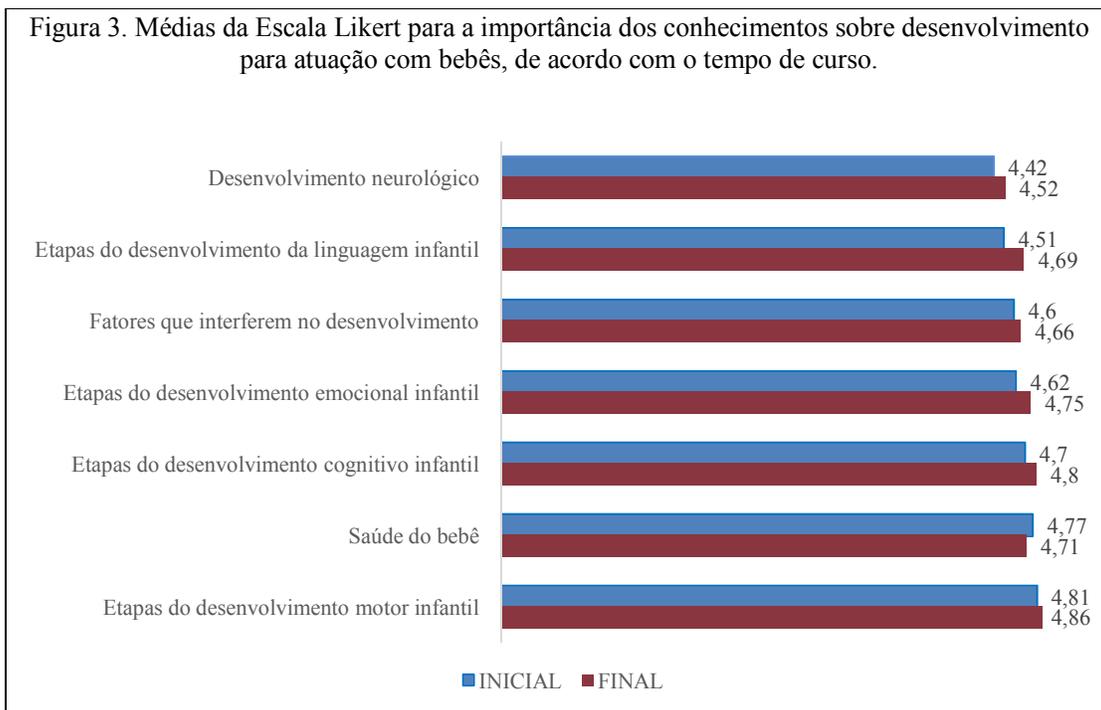
Esta última transcrição fala sobre um aspecto que influencia na organização do ambiente educacional para o atendimento de qualidade aos bebês, a intencionalidade das ações. Os conhecimentos que permeiam tais ações permitirão às mesmas atenderem mais,

menos, ou nada a esses objetivos. Nörnberg (2013), em seu texto *Do berço ao berçário*, enfatiza a importância das interações sociais e da intencionalidade no olhar do professor.

A tarefa docente consiste em atentar aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como “conteúdos” para as situações de construção de conhecimento. Ser docente significa agir como construtora, em parceria, de um espaço relacional que favorece a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias. Ser docente é agir como *provocadora*, fazendo brotar experiências formativas desde as diferentes linguagens proferidas pelos bebês (NÖRNBERG, 2013, p. 109).

Para que haja intencionalidade na prática pedagógica é necessário que os professores conheçam as diferentes variáveis que envolvem o contexto da educação de bebês.

Foram oferecidos para os participantes qualificarem em termos de menor ou maior importância diferentes temas relativos a conhecimentos que compõem a prática de educar a criança de 0 a 1a6m. Os dados foram tratados e a distribuição das médias relativas à Escala Likert, segundo o momento em que estavam no curso – inicial ou final – estão apresentadas em três figuras com temas distintos e complementares: conhecimentos sobre desenvolvimento (Figura 3), sobre organização da prática (Figura 4) e sobre as atividades a serem oferecidas (Figura 5). É importante destacar que as respostas dos alunos em fase inicial e final foram muito próximas para todos os temas apresentados.



Todos aspectos que envolvem o desenvolvimento do bebê foram muito bem valorizados, com destaque para o motor, possivelmente por representar as aquisições mais óbvias nessa fase, seguida pelo desenvolvimento cognitivo. A saúde do bebê também é muito valorizada, remetendo a ideia de cuidado, sendo a única categoria com maior média atribuída por participantes na fase inicial da graduação em Pedagogia.

Conhecimentos sobre saúde nessa fase, no entanto, não devem ser minorados. Obviamente não se trata da exigência de o professor ter uma formação voltada para o atendimento médico ou ambulatorial, mas em parceria com as famílias e os serviços de saúde, sensibilizar o olhar para o bebê enxergando-o como um ser holístico. Nesse sentido,

é preciso que os profissionais da educação reconheçam seu papel na promoção da saúde da criança, e que os profissionais de saúde ultrapassem o discurso sobre a creche como ambiente de risco e a reconheçam como rede de apoio efetiva para a infância brasileira(MARANHÃO, 2010, p. 2).

Um professor de bebês deve entender a relação entre aspectos biológicos e ambientais nos processos de desenvolvimento, proporcionando uma prática profissional que potencialize a aprendizagem dos pequenos. Muito é discutido sobre pensar no bebê do ponto de vista biológico, mas parece haver uma confusão nesse entendimento. O biológico chega a ser desprezado, por ter sido associado na educação a um processo higienista, de cuidados e assistencialismo, resumindo-se ao banho e alimentação. No entanto, o biológico é muito mais que isso e na faixa etária em questão, tem papel determinante, na medida em que os neurônios estão crescendo em número, em tamanho e em conexões, importantíssimas para o amadurecimento do cérebro. Mas esse processo depende muitíssimo dos estímulos que recebem, sendo o ambiente de experiências proporcionadas ao bebê de extrema importância para a aprendizagem de padrões de postura, motores, de relação com objetos e pessoas, de linguagem, permitindo a assimilação e o entendimento do mundo que o rodeia.

O desenvolvimento da linguagem, em comparação com motor, cognitivo e emocional, aparece por último, talvez ligado à ideia que nessa fase a linguagem ainda é mínima. No entanto, saber como se desenvolve a linguagem, que envolve a recepção e interpretação do que ouve, linguagem gestual é de extrema importância, pois permite a relação entre as pessoas. Amorim (2012, p. 52) ao estudar os processos de significação no primeiro ano de vida mostra que “o bebê humano é um ser da linguagem, a ele não sendo possível não significar”, ou seja,

A significação ocorre, mesmo quando o parceiro social não reconhece, pois o que está em questão não é a língua, mas a linguagem em seu sentido mais amplo. Ainda, a significação não emerge a partir de respostas do adulto a gestos e comportamentos ao acaso do bebê. A significação é, sim, coconstruída nas relações em contextos situados, com a participação de ambos os parceiros em sua mútua responsividade. A significação se faz ainda a partir das peculiaridades de recursos do bebê, a significação sendo apreendida/expressa por meio de sua corporeidade (AMORIM, 2012, p. 52).

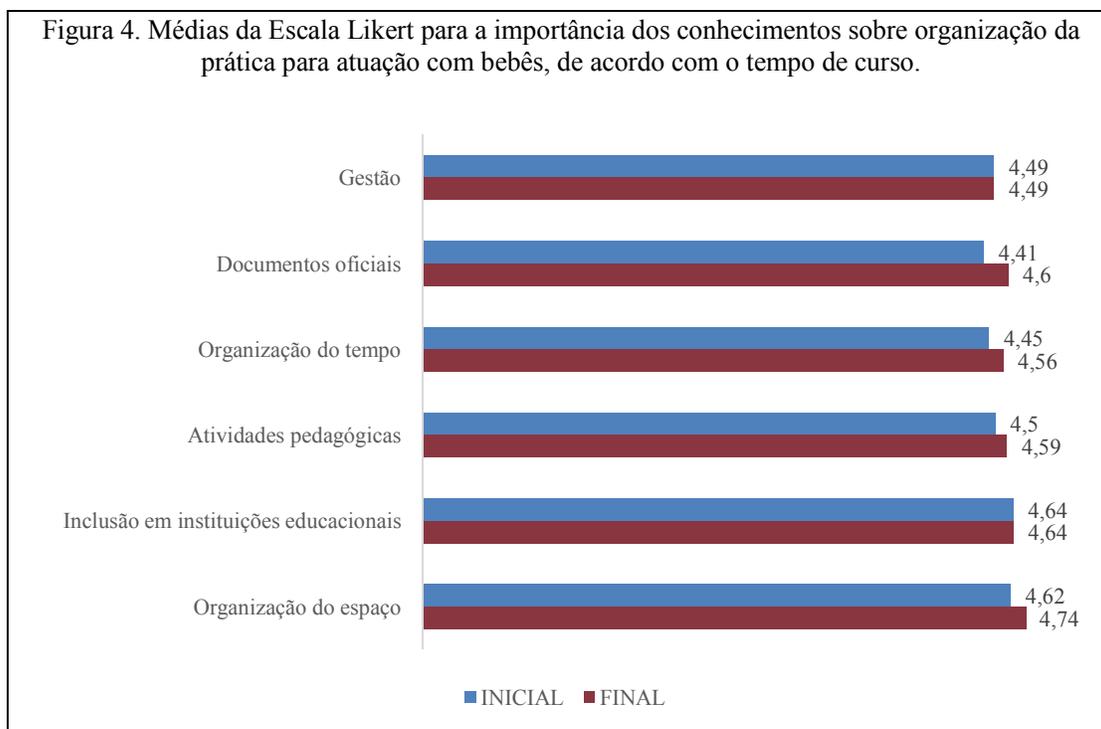
Quanto ao desenvolvimento neurológico, não se imagina os graduandos de Pedagogia aprendendo sobre anatomia e fisiologia do sistema nervoso central e periférico, mas entendendo a relação entre biológico e ambiente no desenvolvimento integral do bebê, incluindo os fatores que podem interferir, prejudicando-o.

Segundo Vitta e Vitta (2012) o profundo conhecimento do desenvolvimento sensorio-motor e a relação com o ambiente no qual a criança se insere é importante para traçar objetivos que promovam a aprendizagem. Toda a experiência que a criança terá na instituição educacional irá interferir no modelo que ela faz de si mesmo e do mundo que a cerca, formando um “todo indissolúvel, que envolve aspectos motores, sensoriais, percepto-cognitivo, sociais e emocionais, e correspondem ao desenvolvimento global do ser humano (p. 151).

De forma simplificada, toda e qualquer experiência da qual o indivíduo participa implicará relações entre os diferentes aspectos do desenvolvimento, ou seja, necessitará que as informações entrem através das vias sensoriais, sejam processadas através do sistema percepto-cognitivo (pensamento) e produzam uma resposta, que é sempre motora. O processamento no sistema percepto-cognitivo envolve emoções pelas quais a criança já passou em atividades similares e o contexto e reforço social no meio no qual se insere. Também o resultado dessa atividade específica influenciará seu meio e sua afetividade, a partir da satisfação (prazer) ou não em realizá-la. Esse processo constitui a aprendizagem [...] (VITTA, VITTA, p. 151, 2012).

Brandão (1992, p. 28) num importante trabalho sobre o desenvolvimento psicomotor da mão enfatiza a importância para o desenvolvimento funcional do Sistema Nervoso, dos “estímulos despertados quando brincamos com a criança, durante as atividades da vida diária ou pela execução das próprias ações já adquiridas”.

O ambiente no qual se disponibilizam as atividades educacionais, como foi dito, tem enorme importância para que as experiências do bebê sejam de qualidade. Ele é fortemente influenciado por variáveis tais como política educacional do país (documentos oficiais, inclusão), gestão, prática de atividades pedagógicas (incluindo organização do tempo e espaço). A Figura 4 apresenta a valorização de alguns desses temas.



Em relação à política educacional, os documentos oficiais são responsáveis por esclarecer como devem se organizar as diferentes fases educacionais, falando sobre metas, financiamento, objetivos e dando diretrizes para a prática, incluindo aqui as diretrizes relativas à inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O questionário apresentou uma questão específica sobre os documentos oficiais conhecidos pelos graduandos e as respostas podem ser observadas na Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes sobre os documentos que conhecem.

Documentos	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	796	87,8
Base Nacional Comum Curricular (2017)	677	74,7
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)	575	63,5
Plano Nacional de Educação (2014)	532	58,7
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)	492	54,3
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	7	0,8
Marco Legal pela Primeira Infância (2016)	6	0,7
Outros	3	0,3

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) é a mais conhecida (87,8%) seguida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017 (74,7). Dentre os documentos apresentados como possibilidade de resposta, os

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi o menos assinalado (54,3%) e dentre os colocados pelos participantes (na opção outros), o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Marco Legal pela Primeira Infância foram os que mais apareceram.

Tais documentos, em nível federal, estadual e municipal, são responsáveis inclusive pela gestão das unidades educacionais nas quais o professor deverá ter uma atuação orquestrada por uma direção e coordenação pedagógica, essenciais para um trabalho de qualidade. Conhecimentos relativos a essas variáveis são importantes para a estruturação da instituição e dos contextos educacionais, possibilitando maior ou menor aproveitamento dos espaços físicos, recursos materiais e humanos.

Vitta, Silva e Zaniolo (2016) fazem uma análise dos documentos oficiais (promulgados até a data da publicação) buscando referências à educação de todas as crianças entre zero a três anos e concluem que a dimensão assistencialista é ainda forte para essa faixa etária. Segundo Campos et al. (2011, p. 17), apesar das orientações legais para a melhora na qualidade de atendimento na educação infantil, “os dados disponíveis indicam que muitas dessas diretrizes não estão sendo plenamente traduzidas na prática, especialmente no caso da creche”.

É na análise desses aspectos que se compreende o que interfere diretamente na qualidade da educação infantil. Vários autores citam os problemas relacionados à infraestrutura, recursos humanos e materiais como um dos entraves na organização dessa fase educacional (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006; VITTA, 2010; CAMPOS et al., 2011).

Ao falar do desafio da qualidade em educação infantil, Kagan (2011, p. 63) destaca

Materiais básicos para a educação infantil como blocos, caixa de areia e de água, fraldários, equipamentos para atividade motora ampla, assim como materiais para estudo da natureza e ciências, devem ter uma alta prioridade. [...] É importante atentar para as necessidades básicas de infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil.

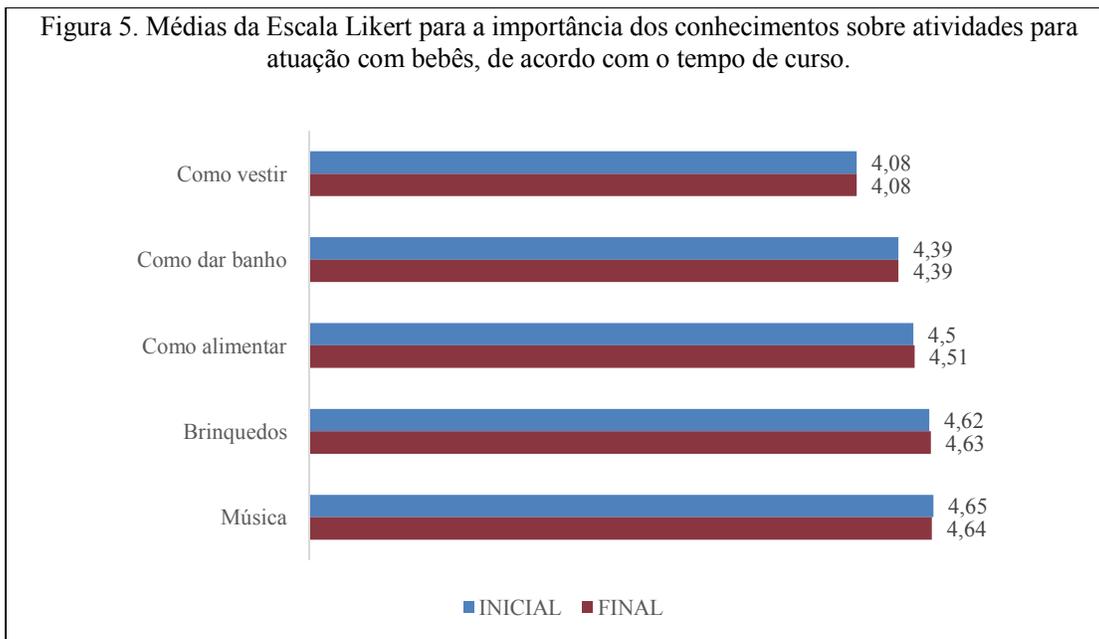
Dessa forma, aspectos sobre as atividades pedagógicas e a organização do ambiente educacional (tempo e espaço) torna-se um conhecimento que deve ser valorizado para uma prática que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do bebê. Ainda, a organização do ambiente é responsável pela promoção da interação entre as crianças, como ressaltam Amorim, Anjos e Rossetti-

Ferreira (2012, p. 387) que conduziram uma pesquisa sobre processos interativos de bebês em creches e verificaram que

Os processos interativos são intensamente mediados pelo adulto e pela organização do ambiente. No caso, a maior possibilidade de contato com o par, desdobrando uma série de eventos interativos, relaciona-se ao fato de que, nessa creche, os bebês são colocados no chão ou colchão, permanecendo próximo aos outros. Ainda, os bebês são concebidos como capazes de estabelecimento de interação não só com o adulto, mas também com coetâneos. Esses processos aqui apreendidos talvez não tivessem a mesma visibilidade ou mesmo possibilidade de ocorrência em situações em que o ambiente fosse organizado com berços com grades.

A união entre os conhecimentos ligados ao desenvolvimento e aqueles relacionados à organização prática do momento educacional são a base para o oferecimento de atividades intencionais que promovam a aprendizagem nessa fase da educação. Essas atividades dizem respeito a tudo que é feito na rotina da instituição, desde aquelas de vida diária (higiene, alimentação e vestuário) como as com brinquedo (incluindo aqui os que compõem o playground) e com música.

Quando se entende que tais atividades compõem o ambiente na qual o bebê se desenvolve, é preciso admitir que devem ser pensadas e analisadas para atenderem aos objetivos educacionais. A Figura 5 mostra a importância dada a conhecimentos relativos às atividades que podem ser oferecidas no contexto da educação de bebês.



Como as médias são muito próximas, torna-se difícil, somente pela análise da figura, fazer uma interpretação aprofundada desses resultados. No entanto, observa-se

que atividades com música e brinquedos são mais valorizadas comparadas às AVDs, sendo que, dentre estas, vestuário é a com menor média.

Conhecer estas atividades e como influenciam no desenvolvimento integral do bebê é fundamental para a organização de experiências com objetivos educacionais. As atividades consideradas de cuidado como as de higiene (banho, troca de fraldas e/ou roupas, escovação de dentes), alimentação, sono preenchem boa parte do tempo que a criança fica na creche. “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). Por exemplo, o momento do banho e de vestir dá oportunidade para diferentes aprendizagens sensório-motoras (relacionadas a ganho de postura, coordenação motora fina), emocionais (autoimagem, autoestima, relacionamento, independência), dentre tantas outras.

As atividades com brinquedos e equipamentos do playground (parque), podem ser relacionadas aos eixos estruturantes apresentados na BNCC, que são as interações e as brincadeiras. Enquanto utilizam os brinquedos, elas também interagem e formulam hipóteses sobre os mais diferentes temas.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Essas variáveis físicas referentes ao ambiente e às atividades influenciam na qualidade dos serviços ofertados. Em um estudo sobre creches como ambientes de desenvolvimento Lima e Bhering (2006, p. 593) destacam

A discussão sobre a qualidade de ambientes para crianças entre quatro meses e três anos é tema que merece atenção da comunidade científica devido a relatividade desses serviços. O processo de discussão e de construção de ambientes de qualidade é orgânico, e a preocupação com o atendimento às crianças deve ser constante e prioritária. 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 pelos e fomentadores do desenvolvimento humano, da capacidade de aprendizagem, da socialização e do exercício da cidadania.

Para isso, é importante que a formação do professor ofereça conteúdos relacionados a todas essas variáveis que compõem o cotidiano escolar, com ênfase nas particularidades do atendimento educacional a bebês. Na próxima seção estão

apresentados os resultados referentes à percepção que os graduandos têm sobre a sua formação em relação a esse tema.

## **2. Percepções sobre a formação para o uso de atividades educacionais com bebês.**

Durante a permanência do bebê na instituição de Educação Infantil acontecem diversas atividades educacionais. Elas são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem, possibilitando ao bebê adquirir novas habilidades a cada dia.

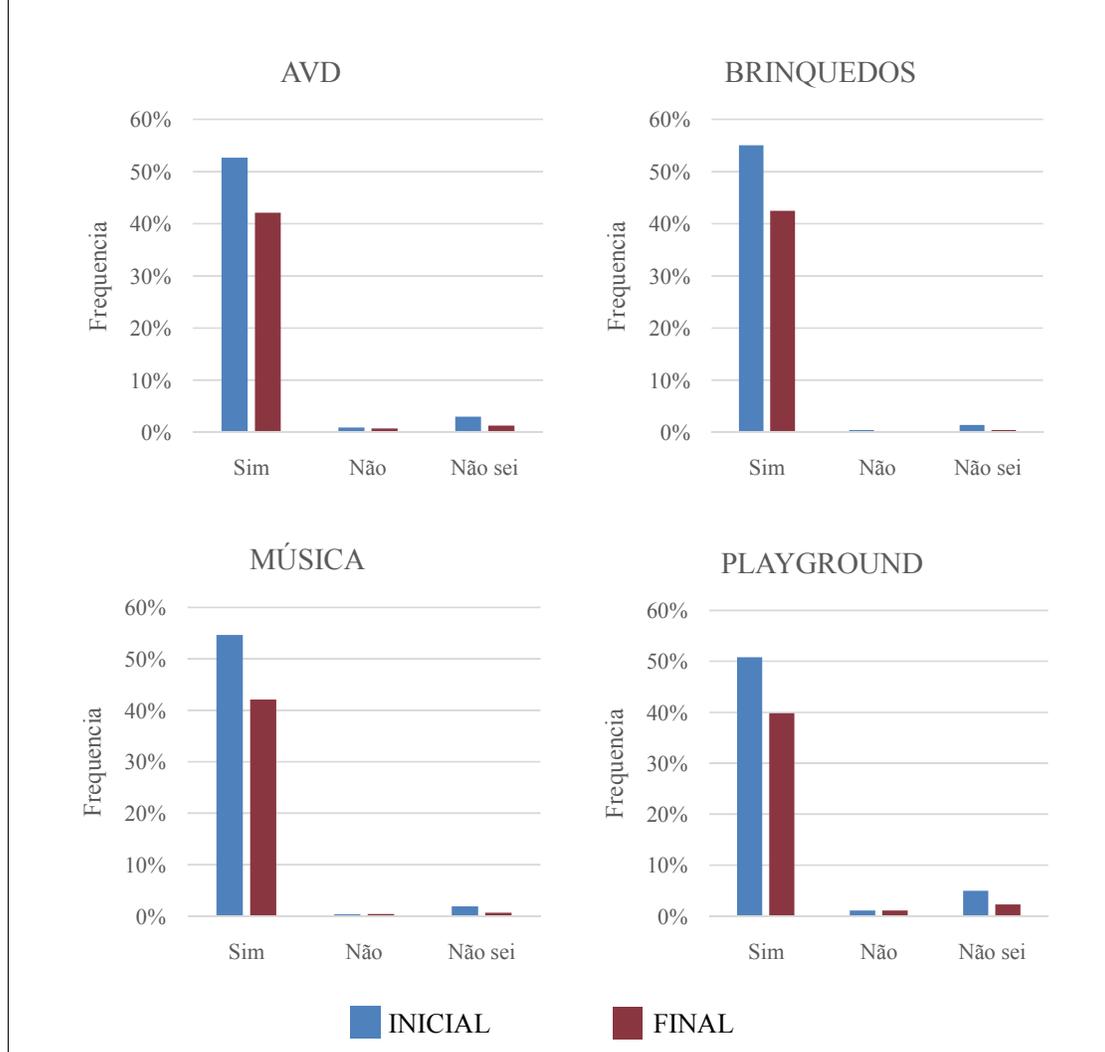
Durante a formação o graduando cursa algumas disciplinas voltadas para as atividades. Dessa forma, foram elaboradas questões que possibilitassem uma análise da percepção dos estudantes sobre sua formação para o uso das atividades de vida diária, com brinquedos, música e equipamentos de playground.

As questões analisadas no Eixo 2 foram: (9) Durante a graduação, o currículo do seu curso de Pedagogia oferece conhecimento teórico-prático relacionado aos temas abaixo?; (10) Junto a faixa etária de 0 a 1a6m, qual a importância do curso de Pedagogia fornecer conhecimento teórico-prático relacionado aos temas (atividades de vida diária, brinquedos, música e playground) abaixo?; (11) Qual a importância do professor propor as atividades (de vida diária, brinquedos, música e playground) junto a faixa etária de 0 a 1a6m?; (12) O professor deve planejar as atividades (de vida diária, brinquedos, música e playground) junto à faixa etária de 0 a 1a6m?; (13) Relacione os objetivos com as atividades (de vida diária, brinquedos, música e playground) listadas; (14) As atividades listadas (de vida diária, brinquedos, música e playground) têm relação com a aprendizagem da criança no ambiente educacional?

Um primeiro aspecto a ser considerado quando se pensa nas atividades oferecidas no cotidiano da instituição educacional para bebês é o objetivo ao qual se vinculam. Será que é nítida a relação entre essas atividades e a aprendizagem do bebê?

A Figura 6 mostra os resultados sobre a percepção dos participantes, segundo o tempo de curso, sobre a relação entre os grupos de atividades (vida diária, com brinquedos, música e playground) e a aprendizagem do bebê no contexto educacional.

Figura 6. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo o tempo de curso, sobre a relação entre as atividades e a aprendizagem do bebê no ambiente educacional.



Observa-se que em todas as atividades a maioria dos participantes respondeu afirmativamente, ou seja, que há relação. O grupo que está na fase inicial foi responsável por um maior número de respostas *Não sei*, o que era de se esperar quando se pensa naqueles que já estão em fase mais avançada do curso. Há uma quantidade maior de respostas que não percebem aprendizagem nas AVDs e nas atividades com equipamentos do playground.

Em relação às AVDs, a discussão abarca a dualidade cuidado e educação, sendo difícil ainda o entendimento de que essas duas categorias devem ser tratadas em conjunto e não de forma excludente. Essas atividades ocupam uma parte grande do dia a dia da instituição, devendo ser tratadas e entendidas como parte desse contexto educacional. Scarlassara (2019) pesquisou as particularidades de cada uma das AVDs no berçário e o

entendimento dos graduandos sobre elas, constatando que o conhecimento sobre as variáveis que as envolvem é de senso comum, pois na análise detalhada de cada atividade, os materiais, espaços e tempos, os futuros professores desconhecem a importância de cada uma delas, dificultando entender sua relação com a aprendizagem do bebê.

O playground, possivelmente na percepção dos participantes, relaciona-se a atividades perigosas, não sendo adequadas a bebês, inclusive pela falta de autonomia deles. No entanto, as instituições de educação infantil têm esses equipamentos, sendo que em algumas, eles são apresentados de forma diferenciada para as crianças menores e em espaço protegido, com materiais específicos (plástico, espuma) e em estruturas menores. Ou seja, se são disponibilizados, deve haver um motivo. Novaes (2019, p. 33) destaca que

A valorização dos equipamentos do playground no campo educativo permite promover experiências riquíssimas para o desenvolvimento integral da criança. Essas questões precisam fazer parte da formação dos profissionais da Educação Infantil, assim como um compromisso dos gestores dessas instituições, com a formulação e a implementação de políticas de valorização desse espaço do berçário.

As atividades com brinquedos e música atingiram frequência maior de respostas quanto a terem relação com a aprendizagem do bebê. A Tabela 7 pode auxiliar a entender como os graduandos relacionam essas atividades com objetivos na educação de bebês, mostrando a distribuição da frequência relativa das suas respostas.

É possível analisar esta tabela de diferentes formas, por grupos de objetivos ou por atividades. Em relação aos objetivos, foi apresentado um grupo de habilidades psicomotoras a serem desenvolvidas (habilidades motoras grossas e finas, organização temporal e espacial, equilíbrio e planejamento motor, lateralidade, esquema corporal) e que se constitui em um bloco, ou seja, quando um deles é trabalhado em uma atividade, os outros obrigatoriamente recebem influência.

Em todas as atividades desenvolvidas com o bebê há necessidade de pensar na postura no qual ele será colocado ou incentivado a ficar. Considerando que ainda ele possui pouca ou nenhuma autonomia postural, qualquer AVD, atividades com brinquedo, música ou playground, possibilitará que ele aprenda a tomar e se manter em diferentes posturas, pois ainda que sejam feitas pelo professor (como no caso da troca de um bebê de seis meses), toda a manipulação estará dando imagens proprioceptivas ao cérebro para que a criança forme uma ideia (motora) daquela postura, relacionando-se diretamente ao desenvolvimento global.

Tabela 3. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes sobre a relação entre objetivos e as atividades de vida diária, brinquedos, música e equipamentos de playground.

Objetivos	Distribuição relativa (%)			
	N=937*			
	AVD	Brinquedos	Música	Playground
Desenvolver o pensamento da criança	50,8	81,3	85,5	56,0
Desenvolver as habilidades motoras grossas	34,8	79,5	32,4	77,4
Desenvolver as habilidades motoras finas	46,4	83,4	35,7	43,3
Desenvolver o equilíbrio e o planejamento motor	41,5	68,8	49,3	82,4
Desenvolver a organização temporal	61,5	54,7	45,8	62,5
Desenvolver a lateralidade	43,3	67,1	67,6	59,4
Desenvolver o esquema corporal	57,4	53,4	68,4	63,0
Desenvolver a organização especial	46,1	72,9	43,1	67,9
Socializar	48,1	78,5	75,6	83,1
Promover a autonomia e a independência	68,0	70,5	57,6	32,1
Divertir e entreter as crianças	17,7	83,3	84,2	81,5
Entreter a criança enquanto são realizadas atividades com outros grupos	14,8	82,7	70,5	50,5
Atender as necessidades fisiológicas da criança	97,8	13,4	10,2	13,2
Promover o descanso das profissionais	18,6	50,1	43,1	47,3

\*Nesta questão os participantes podiam relacionar os objetivos com os diferentes tipos de atividades, sendo possível assinalar todas ou nenhuma.

É preciso que se lembre que um bebê não anda se não souber sentar, não senta se não rolar e se manter de bruços e nada disso ocorre se não tiver controle do pescoço e do tronco. Nesse exemplo, é possível verificar toda a importância dessas diferentes atividades para a aquisição da coordenação motora grossa, com destaque às AVDs, que são executadas de forma constante por quem estiver cuidando (e ensinando) essa criança. No entanto, os resultados mostram que para os participantes, as principais atividades que auxiliam no desenvolvimento motor grosso são as com brinquedos (79,5%) e no playground (77,4%). Na verdade, para a criança ter mais autonomia nessas atividades, deverá ter adquirido controle de posturas que são ensinadas nas AVDs (citada por apenas 34,8% dos participantes). Segundo Brandão (1984, p. 79)

É pelos estímulos desencadeados ao manusearmos a criança para ser vestida, banhada, alimentada, erguido do seu leito, colocada ao colo, ser levada de um ambiente ao outro e nas demais atividades da vida diária, que ela aprenderá a tomar e se manter nas diferentes posturas normais, a executar os seus movimentos e agir sobre as coisas que toca ou vê. A partir destas primeiras ações, aprenderá a reconhecer os objetos que a rodeiam, a se deslocar no espaço para procurar apanhá-los e sobre eles agir.

A mesma ênfase nas AVDs pode ser dada para o trabalho inicial no desenvolvimento do esquema corporal (57,4%), equilíbrio e planejamento motor (41,5%). Mesmo para a coordenação motora fina, que envolve o uso dos braços e da mão, mais especificamente, inicialmente é preciso que a criança aprenda a usá-los na sustentação do corpo e em movimentos direcionados a ele mesmo, como os requeridos durante as atividades de higiene, alimentação e vestuário (46,4%). Essa ideia pode ser compartilhada com as possibilidades que os equipamentos de playground proporcionam para equilíbrio e planejamento motor (82,4%), como em balanços para bebês, que permitam que fiquem na postura sentada, e nos equipamentos que, quando têm mais autonomia, exigem força de braços e mãos para poder participar da atividade, auxiliando no desenvolvimento da motricidade fina (43,3%). A coordenação motora fina, bastante entendida como desenvolvimento da mão, é mais facilmente entendida como necessária no contexto escolar, já que envolve segurar lápis e escrever. Mas para chegar nesse requinte de habilidade muitas etapas devem ser conquistadas possibilitando o domínio dessa ferramenta de comunicação (escrita). Como já foi dito antes, o desenvolvimento postural e motor global é anterior ao das habilidades de manipulação (BRANDÃO, 1984; SHUMWAY-COOK, WOOLLACOTT, 2003).

Claramente as atividades com brinquedos, desde que bem selecionados, proporcionam o desenvolvimento motor fino e do pensamento, como é destacado por 83,4% e 81,3% dos participantes, respectivamente. A questão da seleção, no entanto, é primordial, pois não é qualquer brinquedo que pode ser dado e proporcionará tal desenvolvimento. Existem diferentes brinquedos para as diferentes idades e diferentes objetivos e é preciso que o professor conheça essas particularidades, unidas às etapas do desenvolvimento motor e cognitivo para usar e selecionar aqueles mais apropriados para cada situação.

Além das atividades com brinquedos, o desenvolvimento do pensamento, na percepção dos participantes, está diretamente relacionado à música (85,5%). Uma explicação para tal associação pode ser o uso da linguagem, que permeia a maioria das atividades com música utilizadas e conhecidas nas instituições, além da imitação de gestos de forma organizada, permitindo uma ideia de que há aprendizagem formal.

É interessante como a música foi pouco associada às habilidades psicomotoras, já que muitas brincadeiras com roda, danças, jogos cantados e de imitação envolvem a música. As alternativas desenvolvimento de habilidades motoras grossas e finas foram

assinaladas por 32,4% e 35,7%, respectivamente. A música, ao tratar de ritmo, trabalha diretamente com organização temporal (45,8%), ao envolver dança, organização espacial (43,1%) auxiliando na formação da lateralidade e do esquema corporal (67,6% e 68,4%, respectivamente) e envolvendo equilíbrio e planejamento motor (49,3%).

Dessa discussão, o que se verifica é a necessidade de maior aprofundamento de conteúdos de psicomotricidade na formação do professor, permitindo que o bebê seja visto como um todo indissolúvel e que as atividades não correspondem a um único objetivo, mas propiciam o desenvolvimento da globalidade de faculdades ligadas ao sistema nervoso central e pleno progresso a partir das experiências que lhe é proporcionada. Todas essas atividades, em conjuntos, se planejadas no contexto educacional, com objetivos definidos, possibilitarão ao bebê autonomia e independência, que na percepção dos alunos, relaciona-se mais aos brinquedos e às AVDs (70,5% e 68%, respectivamente).

É possível verificar na Tabela 3 que as atividades com brinquedos e música estão ligadas a diversão e entretenimento (83,3% e 84,2%, respectivamente). O playground também (81,5%), mas enquanto as outras podem ser usadas para *Entreter a criança enquanto são realizadas atividades com outros grupos* (brinquedos com 82,7% e música, 70,5%), tais equipamentos só podem ser usados na percepção de 50,5%, possivelmente por conta do perigo que sugerem para a faixa etária.

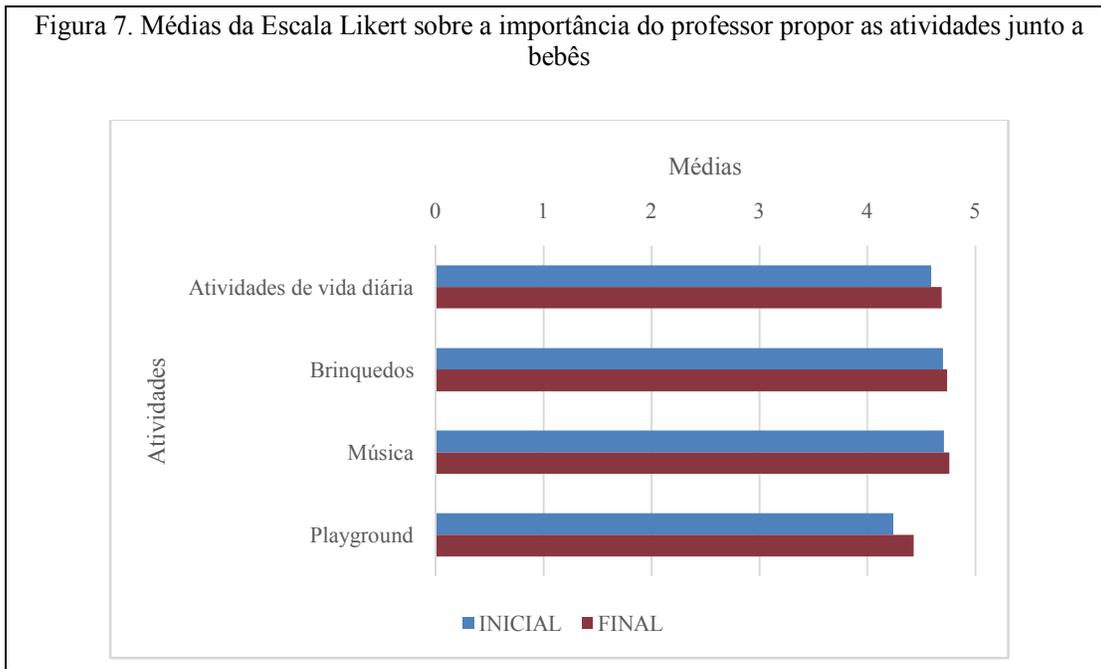
As atividades de playground ganham destaque quando o objetivo é socializar (83,1%), seguido pelos brinquedos (78,5%) e música (75,6%). O destaque para AVDs, fica com o objetivo de atender as necessidades fisiológicas da criança, com 97,8%.

Por fim, foi apresentado intencionalmente o objetivo *promover o descanso das profissionais*, atribuído por 74,7% a alguma das atividades, principalmente às com brinquedos (50,1%), playground (47,3%) e música (43,1%). No entanto, nenhum momento com atividades visa o descanso das profissionais, pois se estão descansando, quem estará propondo e desenvolvendo as atividades com as crianças? Isso pode sugerir a percepção de que há atividades que não exigem a presença de um professor e que outra pessoa possa executá-las.

É possível argumentar que em algumas atividades como nas que envolvem brinquedos, as crianças podem brincar “sozinhas” e entre os pares, possibilitando um momento de descanso para as profissionais. Porém, é necessário enfatizar que todas as atividades devem ter o acompanhamento do professor, pois ele além de poder ampliar as

possibilidades para a criança, deve observar e registrar a interação, o desenvolvimento e as aprendizagens infantis.

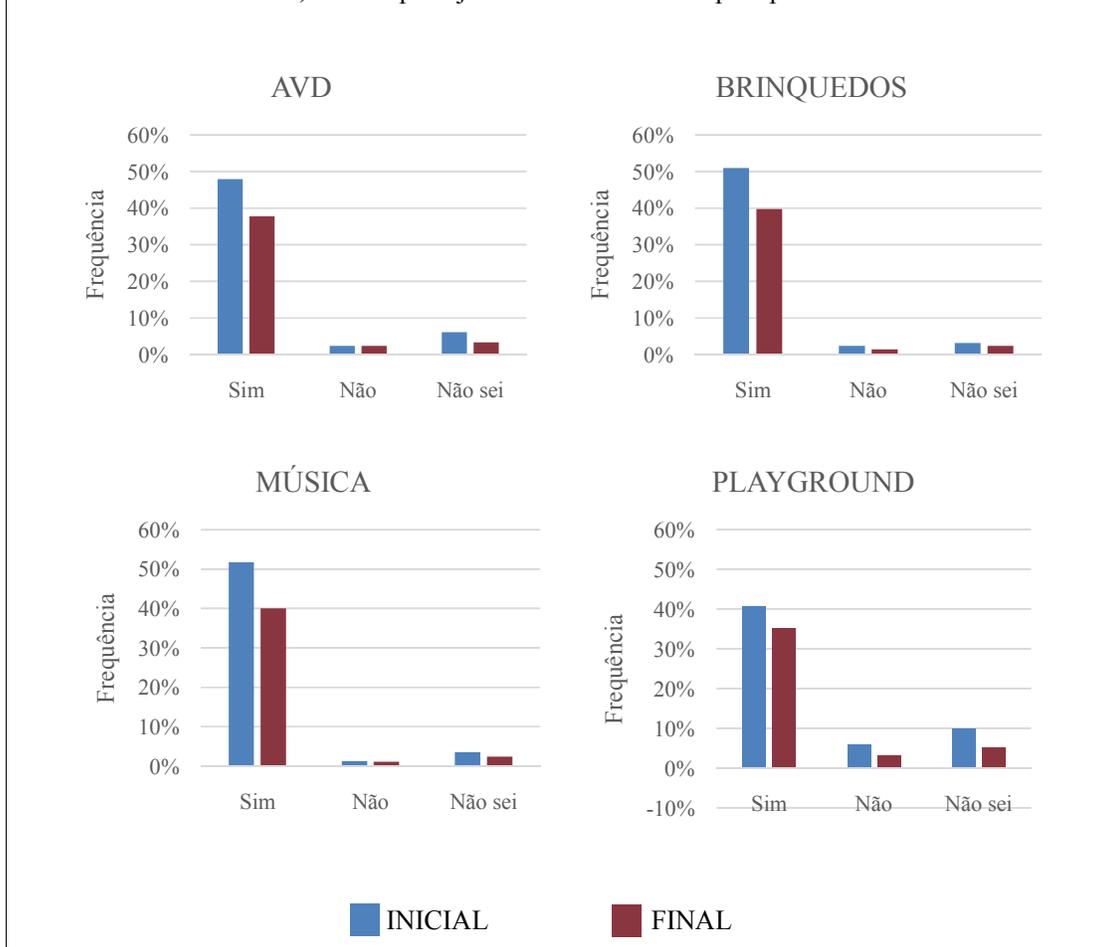
A Figura 7 mostra as médias da Escala Likert em relação a percepção dos participantes sobre a importância de propor atividades de vida diária, com brinquedos, músicas e playground.



De acordo com a Figura 7, as atividades tiveram médias altas (todas acima de 4) e muito próximas, sendo que as com música tiveram a maior (4,73) e as com equipamentos de playground a menor (4,32). Talvez esse resultado reflita a relação dessas atividades com o contexto educacional nessa faixa etária, ou seja, o uso da música e dos brinquedos parecem exigir maior envolvimento por parte dos professores nos contextos educacionais, diferente das AVDs, que muitas vezes são realizadas por auxiliares e playground, associado a atividades livres.

A Figura 8 mostra a distribuição relativa das respostas dos participantes no que se refere à necessidade de o professor planejar as atividades de vida diária, brinquedos, música e playground, complementando os dados da Figura 7.

Figura 8. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre o planejamento das atividades pelo professor.



Os dados da Figura 8 endossam os apresentados anteriormente, ou seja, atividades com música e brinquedos, na percepção dos participantes, requerem maior planejamento quando comparadas com as AVDs e playground.

Considerando que os participantes são graduandos de Pedagogia e que as diferenças entre os que estão em fase inicial e os que já passaram da metade do curso são pouco relevantes, é preciso pensar se em sua formação estas atividades são tratadas de forma adequada, mostrando sua correspondência com objetivos educacionais e, mais especificamente com os objetivos listados pela BNCC.

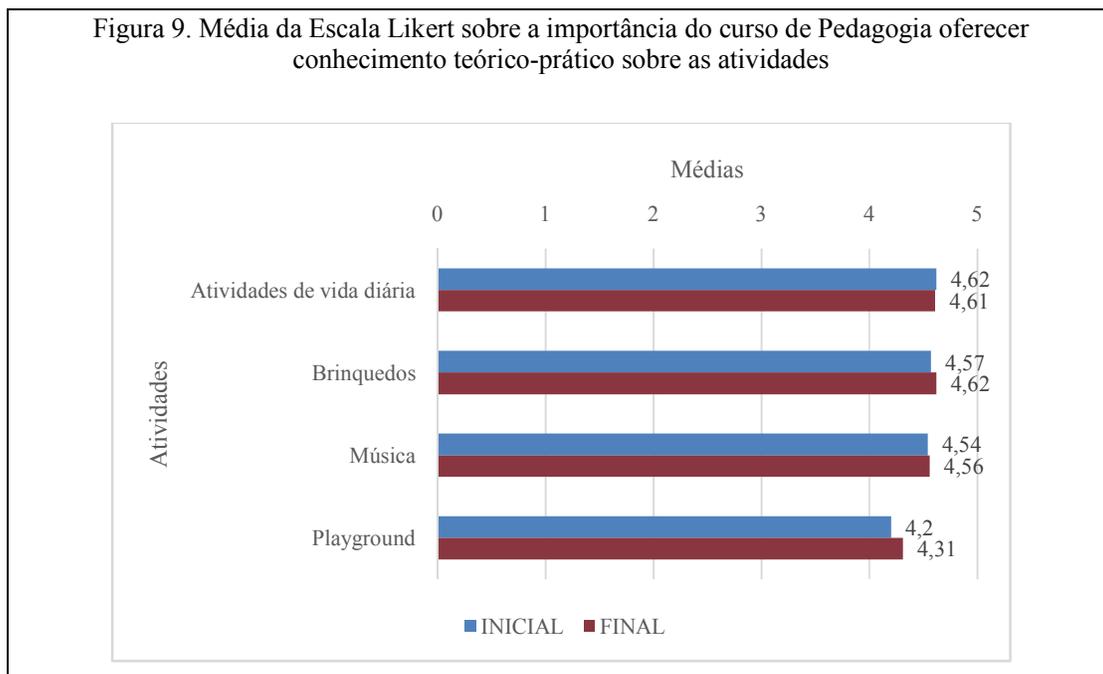
O planejamento das atividades deve proporcionar o atendimento às diferentes esferas que compõem o universo da criança, auxiliando-a a relacioná-lo com o mundo externo e com as diferentes culturas. Segundo Leite e Carvalho (2015, p. 925)

O professor é aquele que proporciona ações que integram a educação e o cuidado, o acolhimento e o afeto, propiciando uma relação ética e amigável. Faz do espaço educativo um lugar acolhedor e emancipador,

no sentido de propiciar situações inovadoras de aprendizagem às crianças. O professor é o protagonista experiente e faz com que as crianças se tornem protagonistas da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

Para isso, o professor deve ter conhecimento teórico e prática acerca das atividades, de seu planejamento, de sua relação com os materiais, espaço e tempo na instituição de educação infantil. Segundo, Souza e Guarnieri (2016, p. 626) há necessidade de haver espaço na formação inicial de professores para “uma preparação consubstanciada *na e a partir da prática*”, momento esse no qual os discentes se inserem na docência. Mas qual é a percepção dos graduandos em relação a esse tema?

Na Figura 9 é possível verificar a média da Escala Likert sobre a percepção dos estudantes quanto a importância do currículo de Pedagogia oferecer conhecimentos teórico-práticos sobre atividades de vida diária, brinquedos, músicas e playground.

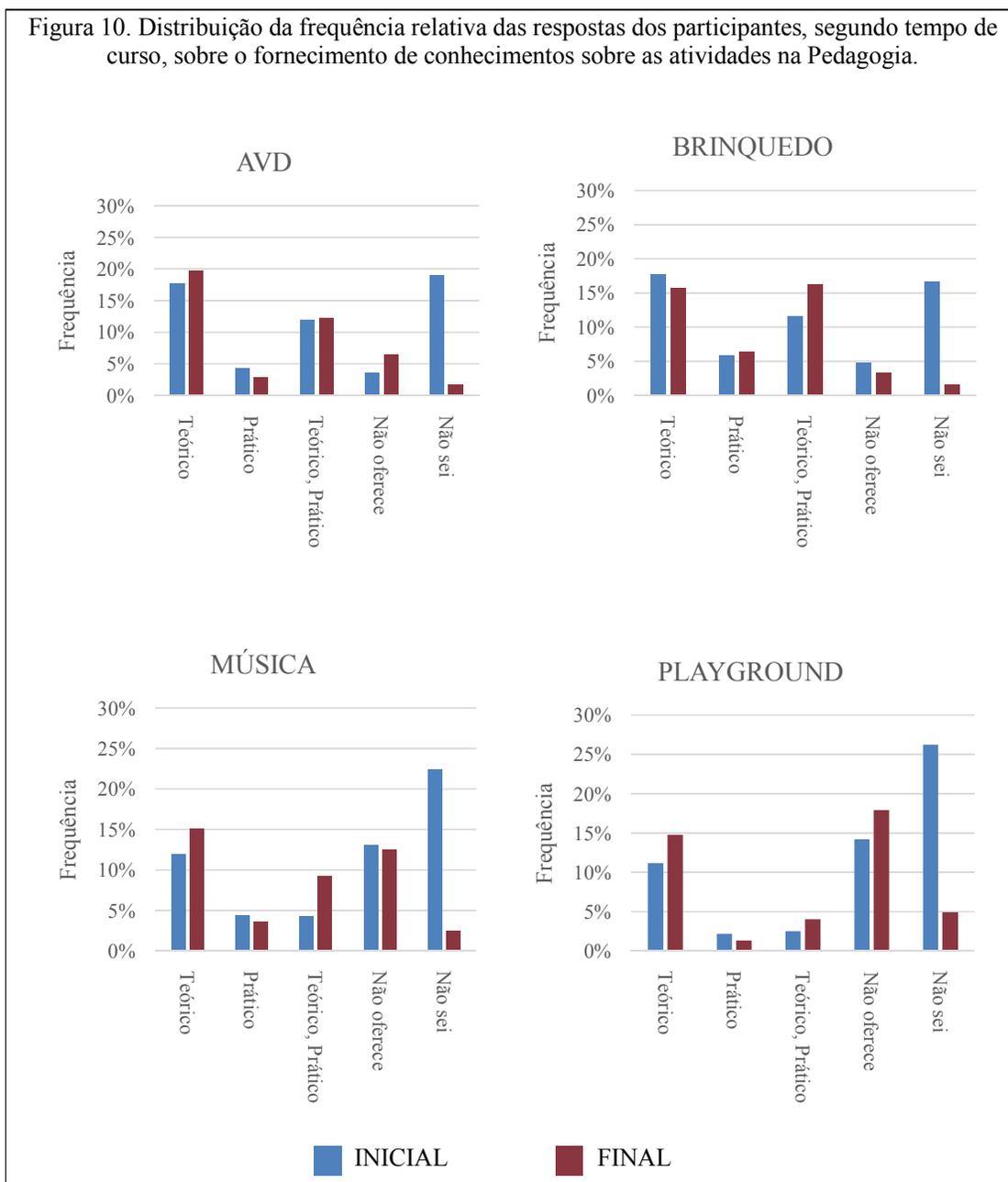


Novamente, a Figura mostra resultados acima de 4,0, evidenciando a importância do currículo do curso oferecer conhecimentos sobre todas essas atividades na percepção dos graduandos. A maior média (4,62) foi atribuída às atividades de vida diária, e a menor (4,25) às atividades com equipamentos de playground.

Aqui o resultado parece complementar os anteriores, ou seja, na medida em que há percepção que atividades com brinquedos e música fazem parte do contexto educacional, mais que as outras, possivelmente tais perspectivas são mais abordadas na

graduação. Já AVDs, segundo os resultados indicam, deveriam ser tratadas, na medida em que são desenvolvidas durante toda a rotina da instituição educacional. As atividades com playground continuam sendo menos percebidas como parte desse contexto, segundo os resultados apresentados na Figura 9.

Para complementar este quadro relativo à formação na graduação em Pedagogia para o uso de atividades para a estimulação do desenvolvimento do bebê, a Figura 10 mostra a percepção dos estudantes sobre o oferecimento pelo curso de conhecimentos sobre atividades de vida diária, brinquedos, música e equipamentos de playground.



O oferecimento de conteúdos teóricos para todas as atividades se destaca em comparação com os práticos. Atividades com brinquedos é, na percepção dos participantes, a que mais tem conteúdos durante a formação, juntamente com as AVDs, embora esta tenha mais respostas dos alunos na fase final que afirmam que o curso *não oferece*.

Considerando os participantes em fase final da graduação, ou seja, que já cursaram mais da metade do curso, fica claro que a categoria *não oferece* tem destaque para a música e para o playground. Quanto aos discentes em fase inicial, apresentaram coerência ao serem maioria na resposta *não sei*, já que ainda não participaram de muitas disciplinas a serem cursadas na graduação em Pedagogia.

Ao falar sobre formação prática na graduação, é preciso entender que o curso de Pedagogia possibilitará maior ou menor comprometimento do futuro professor com seu desenvolvimento profissional. A dicotomia entre teoria e prática tem sido relatada em diferentes estudos (SOUZA, GUARNIERI, 2016; GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019).

Souza e Guarnieri (2016) falam sobre os estágios curriculares e seu importante papel na aprendizagem prática do professor e destacam sua descaracterização em sua função primária. Destacam diferentes variáveis que interferem, dentre elas a relação entre a Universidade e a rede escolar, atuação exercida pelo estagiário (observador, colaborador, com ou sem orientação), problemas nos currículos dos cursos de licenciatura, desvalorização do ofício docente durante os estágios. Sugerem a inserção do graduando na prática de estágio desde o início do curso, após concluírem

[...] que o modelo em que tradicionalmente a inserção à docência é desenvolvida nos cursos de formação de professores não tem possibilitado a análise crítica da prática docente em sala de aula e a construção de uma atitude docente que ultrapasse a cultura escolar, ainda impregnada dos resquícios de uma perspectiva tecnicista. Isso permite dizer que os dilemas que permeiam a atuação docente no Brasil dificilmente serão superados se não forem tomadas medidas de revisão da formação inicial, por ser justamente nesse período que se enraízam as primeiras e decisivas falas a serem refletidas no processo educativo (SOUZA, GUARNIERI, 2016, p. 631).

Essas autoras indicam ainda, a necessidade da prática ser tratada no conteúdo de diferentes disciplinas, entrelaçando os conhecimentos acadêmicos e profissional em diferentes momentos de orientação. No entanto, Gatti, Barretto e André (2011) destacam que embora vários estudos mostrem a necessidade da relação entre teorias e prática nas

políticas de formação de professores, esta “não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores” (p. 90).

Vale destacar alguns programas com o objetivo de aprimorar a formação de professores para a educação básica: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O primeiro, PARFOR, “articula um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as Instituições de Ensino Superior -IESs públicas, para ministrar cursos de licenciatura a professores que trabalham nas redes públicas e que ainda não tem formação no nível exigido pela Lei nº 9.394/1996 (LDB)” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 121). Segundo dados disponíveis na página da CAPES<sup>3</sup> até 2019 foram formados 53.512 professores e 59.565 estão em formação. No entanto, como relatam Souza (2017) e GATTI et al. (2019) são poucos os dados, até o momento, impossibilitando uma avaliação sobre os efeitos desse programa na formação de professores e na educação básica.

Outra ação com o intuito de auxiliar na formação inicial dos professores foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Com bolsas oferecidas tanto aos alunos dos cursos de licenciatura, assim como para coordenadores e supervisores, tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando a melhoria do desempenho da educação básica” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 129), colocando os graduandos diretamente no contexto institucional escolar.

Gatti et al. (2019) relatam que numa análise das produções científicas relacionadas a esse programa

Apontam os autores que a maioria desses estudos são estudos de caso com foco qualitativo, porém, quando analisados e confrontados como um conjunto oferecem uma visão abrangente sobre o Programa evidenciando em grande parte efeitos positivos do mesmo como o favorecimento de ações compartilhadas de aprendizagem, o aumento da motivação dos estudantes e movimentos das instituições e dos sujeitos na direção de uma formação melhor qualificada de professores (p. 63).

Por fim, com início em 2018, o Programa de Residência Pedagógica também objetiva “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 03 fev. 2020.

metade de seu curso” (<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>), mas não apresenta ainda dados para apreciação.

Se esses programas têm obstáculos para sua implementação e avaliação, os textos que tratam deles falam pouco ou quase nada da formação para a Educação Infantil. Souza (2017) mostra que o PARFOR se mostrou mais voltado à formação para Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, com menor ênfase em gestão, mas não há referência ao estágio inicial, a creche.

Esse é um problema que está diretamente ligado à formação em Pedagogia. Como ressalta Kiehn (2007) em seu estudo sobre currículos, “a formação para professores de educação infantil acontece de forma secundarizada por meio da realização da habilitação específica, geralmente num espaço de tempo reduzido com disciplinas e conteúdos restritos” (p. 107). A autora relata um fato ainda comum nos dias de hoje, percebe que “[...] há uma diferenciação entre o trabalho que se faz na Creche e o que é feito na Pré-Escola [...]” (p. 96), ainda relacionado à divisão entre assistencialismo e escolarização, com maior ênfase na alfabetização para as crianças maiores, perdendo o entendimento que a interação social, jogos e outras linguagens expressivas deveriam ter na formação do professor para esta fase.

Numa pesquisa mais atual sobre currículo em Pedagogia e a formação de professores para a educação infantil, Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) verificaram aumento quantitativo de disciplinas sobre a educação na infância, reflexo do aumento nas pesquisas e discussões sobre o tema, mas ainda deixam a criança pequena, da creche, na “invisibilidade”, tal qual já mencionado por Rosemberg (2012).

Toda essa discussão tem variáveis específicas quando se pensa na Educação Infantil, mais precisamente na educação de bebês, que conta com objetivos específicos destinados à aprendizagem e desenvolvimento integral, considerando diferentes aspectos que compõem todas as atividades realizadas com a criança na instituição escolar.

Para que esses objetivos possam ser inseridos nos projetos político-pedagógicos (PPP), nos planejamentos e se concretizem nas práticas diárias, é necessário que o curso de Pedagogia trate em seu currículo da importância do atendimento de qualidade a esse público. Com isso, a graduação em Pedagogia deve fornecer conhecimentos pertinentes para a organização da atividade pedagógica nessa fase escolar.

É preciso que se destaque que disciplinas que envolvam conteúdos sobre o atendimento educacional a bebês ainda são poucas nas graduações em Pedagogia.

O valor da educação escolar para as crianças menores de três anos precisa sair da condição marginal dos estudos sobre formação de professores e tomar mais espaços, pressionando para que essa etapa da educação básica não sofra mais omissões ou imprecisões dentro das políticas educacionais tanto para os sistemas de ensino como para a formação de professores (TELES, 2018, p. 144).

Vale lembrar que a formação do professor para atuar na educação infantil influenciará diretamente na qualidade. Kagan (2011) ao falar da avaliação da educação infantil no Brasil, baseada em evidências, destaca a formação da equipe como primordial, mesmo em relação aos recursos físicos e materiais, que estariam diretamente relacionados ao uso a eles destinados pelos profissionais.

Entretanto, talvez mais importante seja atender às necessidades da formação da equipe. Os escores relativos às interações dos professores, embora tenham sido mais altos do que os dos itens de espaço e materiais, permanecem em geral na faixa do medíocre. Como a qualidade da equipe de professores é condição *sinequa non* da qualidade do estabelecimento de educação infantil, deve-se providenciar acima de tudo a formação de equipes de trabalho de alta qualidade, como um pré-requisito para a alta qualidade da educação infantil e para melhores resultados das crianças (p. 63).

A percepção que os estudantes têm em relação a oferta de conhecimentos teórico-práticos sobre as referidas atividades não deve ser o único dado a ser considerado para se dizer que o currículo deixa lacunas na formação inicial dos professores de berçário. Mas, pode-se partir da premissa de que se existiu uma quantidade significativa de respostas apontando para a falta desses conhecimentos durante o curso, é interessante fazer uma avaliação, procurando enxergar as falhas existentes e até diagnosticando o alcance da formação. Como ressaltam Oliveira, Silva e Guimarães (2015) “[...] a formação de professores para a Educação Infantil é fundamental” para respeitar a educação e o cuidado como direito da criança, sendo que “tal respeito se traduz na atuação profissional ancorada em propostas intencionalmente concebidas das necessidades e especificidades da infância e da criança” (p. 130).

Há clara relação entre as AVDs, com brinquedos, música e playground e o desenvolvimento integral da criança, sendo necessário que a formação em Pedagogia incorpore esse entendimento nos conteúdos ministrados. Além disso, entender sua relação com a aprendizagem psicomotora é essencial, na medida em que esses conceitos estão diretamente interligados ao desenvolvimento da leitura e escrita.

Por fim, é necessário destacar que o próprio instrumento e a condução das questões auxiliaram na organização do pensamento a respeito do tema da pesquisa, das

atividades, conforme alguns participantes destacaram nos comentários em espaço destinado especificamente para isso.

*[...] sou auxiliar de creche e realizo meu trabalho no berçário, isso facilitou para responder à algumas questões, porém fez-me refletir em coisas (instrumentos, profissionais e conhecimentos) que estamos totalmente desamparados (auxiliares de creche) em nosso local de trabalho, principalmente no berçário que não temos o auxílio de uma professora.*

*[...] serviu para prestar mais atenção em relação aos diversos temas.*

*Importante para abrir a nossa visão e reflexão da maneira de lidar com as crianças.*

*[...] as perguntas me fizeram refletir sobre algumas coisas que nos passa desapercibido, mudar algumas atitudes; tenho uma filha com essa faixa etária.*

*[...] me fizeram questionar diversas coisas, que até então não havia observado [...].*

Falas como essas indicam a importância de pesquisas sobre a percepção de estudantes em relação à sua formação. No caso da Pedagogia, observou-se também, que muitos já estão na prática, principalmente como auxiliares de creche, mesclando em suas respostas conhecimentos vindos da academia e de suas experiências individuais.

## 6 CONCLUSÃO

A educação infantil, especificamente a creche, passou nos últimos anos por muitos avanços tanto do ponto de vista legal, quanto do prático. Este atendimento, que por muito tempo foi imbuído de caráter assistencialista, aos poucos tem sido permeado por práticas educativas que veem a criança como ser social que tem direito à educação institucionalizada desde os primeiros meses de vida. Essas mudanças não aconteceram por acaso, elas ocorreram mediante promulgações de leis, diretrizes e outros documentos oficiais. Ainda há o que alcançar para a percepção da creche como etapa educacional, mas o caminho já começou a ser trilhado.

O processo histórico do atendimento de creche ainda tem as marcas do vínculo ao assistencialismo. Embora tenha-se dado muitos passos com vistas à melhoria da qualidade, muito há o que percorrer. A formação dos profissionais para atuar na creche está imersa em uma série de discussões que fomentam a busca por conhecimentos para compreender o papel, a abrangência e a profundidade desse processo. Durante o período de formação, o estudante constrói e reconstrói suas percepções que se solidificam a cada nova leitura, pesquisa e experiência.

Diante desse cenário esta pesquisa objetivou verificar e analisar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a formação inicial para o desenvolvimento das atividades de vida diária, com brinquedos, música e equipamentos de playground na creche com os bebês.

Os resultados indicaram que os discentes de Pedagogia ainda associam o atendimento ao bebê como um direito da família, mais do que da criança. Por outro lado, conforme foram respondendo às questões do instrumento de coleta de dados, mostraram uma percepção mais coerente sobre a atuação junto a esse público no contexto educacional.

Como em todas as áreas do ensino são necessários conhecimentos sobre os mais variados aspectos acerca do público com quem se vai trabalhar, o mesmo ocorre com a creche e o atendimento a bebês. O profissional precisa conhecer sobre o desenvolvimento humano desde o nascimento, as metodologias aplicáveis a essa faixa etária, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

A formação do professor na sociedade vigente tem passado também por grandes transformações. As metodologias de estudo a distância, o acesso a informação por meio da internet e a globalização do conhecimento trouxe novas práticas e encerrou outras que

não faziam mais sentido. A legislação referente à educação também passou por transformações obrigando os currículos das licenciaturas a redimensionamentos para abarcar as novas necessidades formativas para atuar na educação. Os resultados desta pesquisa indicaram que os participantes percebem a importância e a necessidade da ampliação do quadro referencial teórico e prático para atuar com bebês. Existe um distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos, de forma que os teóricos se sobrepõem em quantidade aos práticos estudados durante a graduação.

Em relação ao conhecimento específico sobre as atividades a serem desenvolvidas no cotidiano da instituição educacional com esse público, há um claro reconhecimento da importância das atividades com brinquedos e música, assim como da ausência de uma formação mais consistente para as AVDs e playground. Depreende-se que as temáticas vinculadas à educação dos bebês, necessitam ser mais abordadas nos currículos dos cursos de Pedagogia. Discutir as problemáticas dessa formação é essencial para se avançar na qualidade do atendimento nesta etapa da educação básica.

Acredita-se que esta pesquisa pode ser um passo adiante nessa discussão. No entanto, é preciso aprofundá-la, verificando a relação entre a percepção dos discentes e o que o currículo realmente oferece, assim como a forma os professores universitários, responsáveis pela formação desse futuro profissional, apresentam tais conteúdos e os discutem, reformulam, pesquisam, embasam, proporcionando um cenário produtivo para as mudanças ainda necessárias na educação de bebês.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um tempo que a educação dos bebês passa por grandes discussões. Há questões como a nomenclatura dos profissionais e a valorização profissional por parte da sociedade, das famílias e do próprio meio educacional, em que professores dos outros ensinos muitas vezes atribuem maior valor ao trabalho com alunos maiores.

Após todo o trabalho de pesquisa tanto bibliográfica como a de campo, enxergo ainda mais a necessidade de valorizar o trabalho docente realizado com os bebês. Percebo com minha prática profissional enquanto gestora de creche, o quanto é importante dar voz às pessoas que trabalham diariamente oferecendo aconchego, cuidado e educação a cada uma das crianças que frequentam a instituição.

As experiências no mestrado também me mostraram que as dificuldades na educação dos bebês é uma realidade vivida por muitos municípios, pois ainda há uma visão de que a creche é um lugar exclusivamente de cuidados, e que as pessoas que trabalham não são professoras.

Há alguns dias eu conheci uma pessoa na minha cidade que trabalha em uma creche. Estávamos conversando em quatro pessoas. Uma delas perguntou para a profissional da creche se ela era professora e ela respondeu: “Ah, eu tenho formação, mas não exerço...” tive uma reação quase automática e perguntei: “Mas, você não trabalha na creche X?”. A moça disse: “mas na creche não tem professoras, só monitoras”.

Concluí com esse diálogo, que essa ainda é uma ideia recorrente. Pelo fato das profissionais terem o cargo de monitoras, uma remuneração abaixo do piso dos professores, elas não se sentem professoras. No entanto, elas planejam atividades, desenvolvem uma rotina, e executam todas as funções docentes. Costumo dizer que elas ainda não são professoras de direito, mas são de fato. A luta atual é que elas sejam reconhecidas tanto no plano legal, quanto no real.

Essa imagem que ainda existe no meio educacional da creche, recai também no contexto da formação dos professores. Formar-se para trabalhar em uma função e não ser reconhecida como tal pode não ser atrativo, o que afugenta bons profissionais dessas instituições logo que encontram oportunidades melhores de trabalho.

Além da questão do reconhecimento profissional, há também questionamentos sobre o trabalho direto com os bebês. A professora que chega para trabalhar pela primeira vez na creche traz as aprendizagens da graduação e as suas experiências de vida como referência. O que é possível observar é que as professoras que tiveram mais experiências

de estágio apresentam maior facilidade de engajamento com as experiências a serem oferecidas às crianças, o que mostra que existe grande necessidade de atividades práticas e teóricas fazerem parte do currículo continuamente.

Neste contexto ainda é preciso considerar que o estágio possibilita a vivência do estudante dentro da realidade de unidades educacionais já estabelecidas, ou seja, o graduando irá conviver com as professoras mais experientes tendo-as como referências para suas práticas futuras. Mesmo considerando o estágio extremamente importante, o graduando tem a referência prática apenas dessa professora titular que já atua. Ainda considero importante que o professor trabalhe esses conceitos teórico-práticos no espaço da universidade, pois, as professoras que já estão atuando criaram seus modos de fazer muitas vezes com suas próprias convicções e não aliado ao conhecimento técnico-científico do meio acadêmico.

Nesse sentido, da mesma forma que é necessário estudar as metodologias dos ensinamentos das diferentes áreas de conhecimento para o ensino fundamental, também é importante que o professor aprenda como oferecer atividades que potencializem as aprendizagens dos bebês. Nesta faixa etária, o ser humano aprende a falar, andar, se alimentar, identificar os elementos com quem tem interação, sejam objetos ou pessoas, desenvolvem as percepções sensoriais etc.

Enfim, é a fase em que o ser humano mais aprende na vida. Pensar no profissional como um condutor para que essas aprendizagens aconteçam de forma plena é necessário não apenas para termos adultos excelentes, mas para garantir uma infância feliz e que forneça subsídios para que ela se construa.

Embora exista um currículo comum, as práticas pedagógicas são diversas. Cada professor, a partir de suas concepções de educação, de criança, de brincadeira, irá planejar as atividades que considere importante. Isso tem muito a ver com a formação construída ao longo do tempo, principalmente durante a graduação.

O mestrado aconteceu na minha vida paralelamente a muitos acontecimentos marcantes. Considero importante destacar que estudar é uma decisão, eu decidi ir em busca disso e precisava arcar com essa responsabilidade. Muitas vezes ao longo dos últimos dois anos eu pensei que a minha escolha de cursar o mestrado trouxe alguns desafios aparentemente intransponíveis, mas a resiliência forma o caráter, e não desistir nos torna fortes. Por isso é tão importante ter pessoas em volta que nos empurram para frente e nos ajudam a caminhar.

No aspecto profissional, o mestrado me auxiliou a ter um olhar mais sensível às crianças como pessoas, cada uma com suas singularidades. Ajudou-me também a me colocar no lugar das professoras que trabalham comigo cotidianamente, a entender que cada uma tem uma história, e apesar das nossas diferenças de origem e de concepções, compartilhamos da utopia de ter um atendimento de creche ideal para todos os bebês e crianças que cruzarem nossos caminhos.

## 8 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMAO, M. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e183858, 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982018000100129&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100129&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 03 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698183858>.
- AMORIM, K. S. Processos de significação no primeiro ano de vida. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 45-53, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010237722012000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722012000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 03 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S010237722012000100006>.
- AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos interativos de bebês em creche. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722012000200020&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200020&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 03 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020>.
- ANDRADE, C. O. A relação teoria e prática na formação inicial de professores de educação infantil. **Paideia**. Ano 8, n. 10, p. 47- 64, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1300> Acesso em 09 jan 2020.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 2000. Tese. 283f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- BORGES, R. R. **Curso de extensão universitária PROEPE: contribuição para formação de professores de creche**. 2009. Tese. 327f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Educação, Campinas.
- BRANDÃO, J. S. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069. Campinas: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.
- BRASIL. **Lei 12796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm) Acesso em 13/07/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Primeira Infância**. Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em 03 set. 2014.

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

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: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília, DF, jan/2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)> acesso em 20/01/2020.

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

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 15/12/2017.

BRASIL. **População**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/panorama>. Acesso em 12/02/2020.

BRASIL. **População**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/porto-ferreira/panorama>. Acesso em 12/02/2020.

CACHEFFO, V. A. F. F. **Afetividade na creche**: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria Walloniana. 2017. Tese. 126f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

CAMPOS, M. M. FÜLLGRAF, J. WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan-abr, 2006.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CAMPOS, R. A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. **Práxis Educativa**, v. 4, n.1, p. 29-39, jan-jun, 2009.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p.195-209, 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2. ed. Cortez: São Paulo, 2002.

CORRÊA, A. Q. **Concepções de professores de educação infantil acerca do planejamento de ensino**: fatores determinantes. 2018. Dissertação. 135f. (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

CURADO, M. A. S.; TELES, J.; MAROCO, J. Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 48, n. 1, p. 146-152, São Paulo, 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342014000100146&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000100146&lng=en&nrm=iso). Acesso em 06 jan 2020.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer**: uma proposta curricular de educação infantil. 5. ed. Vozes: Petrópolis, 1998.

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.

DRUMOND, V. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa**. 2014. Tese. 236f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FERNANDES, F. S; DOMINGUES, J. R. Educação infantil no estado de São Paulo: condições de atendimento e perfil das crianças. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 145-160, jan-mar, 2017.

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](http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf)>. Acesso em 17 out. 2016.

GATTI, B. A. et al. (Org.) **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. Em Pasquali, L. (Org.) **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM/IBAPP, 1999. p. 231-258. <http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/612.pdf>. Acesso em: 12/10/2016.

JABULT, M. V. **Formação inicial de professores em nível superior: elementos indicativos para um currículo inovador**. 2009. Dissertação. 129f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 56-67, 2011.

KIEHN, M. H. de A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: 2010 p. 1-20.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai/jun/jul/ago 2000.

LEITE, S.R. M.; CARVALHO, A. B. Formação de professores para educação infantil: a integração necessária entre educação e cuidado para uma práxis pedagógica emancipatória. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 917-931, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8100>. Acesso em: 31 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i3.8100>.

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

LIZARDO, L. A. M. **Cursos de pedagogia e a formação do professor de creche**. 2017. Dissertação. 142f. (Mestrado em educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura – EAHC, Centro de Filosofia, Teologia e Pedagogia. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (PMKT on-line), v. 9, n. 1, p. 12-28. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2\\_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradição%20ou%20Escolha%20Técnica%20-%20PORTUGUÊS.pdf](http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradição%20ou%20Escolha%20Técnica%20-%20PORTUGUÊS.pdf). Acesso em 06 jan 2020.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARANHÃO, D. G. **Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde**. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2010 p. 1-21.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

NOVAES, C. F. M. **Os playgrounds nas creches na visão de graduandos de pedagogia**. 2019. 137f. Dissertação (Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, 2019.

OLIVEIRA, D. R.; SILVA, R. A. G.; 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, maio, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133>. Acesso em: 03 fev. 2020.

- OLIVEIRA, M. F. S. **O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos.** 2016. 187f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”- UNESP, Presidente prudente, SP.
- OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L.E. (Org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2016.
- PASCHOAL; J. D; MACHADO, M. C. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar, 2009.
- PEDRETTI, L.; EARLY M. **Terapia Ocupacional: Capacidades práticas para as disfunções físicas.** 5ª edição. São Paulo: Roca LTDA, 2005.
- ROSA, C. D.; LOPES, E. S. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças: experiência de estágio com as crianças de dois a três anos de idade. In: OSTETTO, L.E. (Org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2016.
- ROSEMBERG, F. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cad. Pesq.**, São Paulo n. 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>> Acesso em 12 fev 2020.
- 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.
- SCARLASSARA, B. S. **Percepções de graduandos em pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche sobre as atividades de vida diária na creche.** 2019. 107f. Dissertação (Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, 2019.
- SECANECHIA, L. P. Q. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo.** 2011. 227f. (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SHUMWAY-COOK, A.; WOOLLACOTT, M. H. **Controle motor: teoria e aplicações práticas.** Barueri, SP: Manole, 2003.
- SILVA, D. A. **De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche.** 2015. 147f. (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, R. A. G. **Formação de professores de educação infantil:** Perspectivas para projetos de formação e de Supervisão. 2011. 280f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Presidente Prudente, SP.

SOUZA, N. C. A. T.; GUARNIERI, M. R. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 625-643, july 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8465>. Acesso em: 31 jan. 2020. doi: <https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.n2.p625>.

SOUZA, V. C. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor Presencial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 82-96, mar. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000100082&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100082&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 03 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201608150447>.

SPADA, A. C. M. **A educação infantil no contexto da creche** – um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP. 2006. Dissertação. 230 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Presidente Prudente, SP.

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.

VARGAS, G.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. **Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial.** Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES. Vitória, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan/jul 2018.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES L. F. A. **E-surveys:** Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos Via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. Apresentação realizada na X SEMEAD, FEA-USP, 2007. Disponível em: [http://www.ead.fea.usp.br/Semead/10semead/sistema/resultado/an\\_resumo.asp?cod\\_trabalho=420](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. 2010. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf> Acesso em 20 out. 2016.

VITÓRIA, T. **Aguçando o olhar para compreender a criança na creche:** contribuições à formação de estudantes de Pedagogia. 2013. Tese. 148f. (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

VITTA, F. C. F. **A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 75 -93, jan-abr, 2010.

VITTA, F. C. F. et al. O brincar de 0 a 2 anos no contexto da Educação Infantil. In: JURDI, A.; SILVA, C. S.; BRUNELLO, M. I. (Orgs.). **Cirandas do brincar: formações e práticas profissionais**. São Paulo: Editora Unifesp, 2017.

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

VITTA, F. C. F.; NOVAES, C. F. M.; CRUZ, G. A. Revisão da produção científica brasileira: a formação continuada dos profissionais que estão na creche. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 3, p. 94-105, 2018.

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

VITTA, F.C.F.; SILVA, C.C.B.; ZANIOLO, L.O. Educação da criança de zero a três anos e 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. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. Tese. 177 f. (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

## 9 ANEXOS

### ANEXO 1

Araraquara, 16 de outubro de 2017.

Prezada Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup>. 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-U9NekgYIOtXbsMh0xbAmKuCE>

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"/>				
Etapas do desenvolvimento cognitivo infantil.	<input type="radio"/>				
Etapas do desenvolvimento emocional infantil.	<input type="radio"/>				
Etapas do desenvolvimento da linguagem infantil.	<input type="radio"/>				
Desenvolvimento neurológico da criança.	<input type="radio"/>				
Atividades pedagógicas para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Brinquedos para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Música para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Saúde da criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Organização do tempo na instituição para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Organização do espaço na instituição para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Fatores que interferem no desenvolvimento da criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Inclusão em instituições educacionais para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Como dar banho na criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Como alimentar a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Como vestir a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Gestão voltada para aspectos específicos do atendimento à criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>				
Documentos oficiais sobre essa fase da educação.	<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"/>				
Brinquedos.	<input type="radio"/>				
Música.	<input type="radio"/>				
Playground.	<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"/>				
Atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>				
Atividades com música.	<input type="radio"/>				
Atividades com equipamentos do playground.	<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"/>				
Chocalhos confeccionados pela instituição (por exemplo, de garrafa pet).	<input type="radio"/>				
Mordedores.	<input type="radio"/>				
Móbiles confeccionados pela instituição (professora ou auxiliar).	<input type="radio"/>				
Móbiles industrializados.	<input type="radio"/>				
Brinquedos industrializados com funções: empurrar, encaixar, puxar, rosquear, entre outros.	<input type="radio"/>				
Objetos reciclados para trabalhar funções: empurrar, puxar, encaixar, rosquear, entre outros.	<input type="radio"/>				
Brinquedos luminosos.	<input type="radio"/>				
Brinquedos que produzem som.	<input type="radio"/>				
Brinquedos que reproduzem músicas.	<input type="radio"/>				
Cesto do tesouro.	<input type="radio"/>				
Bonecas.	<input type="radio"/>				
Carrinhos.	<input type="radio"/>				
Bolas.	<input type="radio"/>				
Brinquedos de pelúcia.	<input type="radio"/>				
Fantoches.	<input type="radio"/>				
Brinquedos que imitam utensílios domésticos - faz de conta.	<input type="radio"/>				
Livros plásticos.	<input type="radio"/>				
Fantasia.	<input type="radio"/>				
Triciclo infantil.	<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"/>				
Cor.	<input type="radio"/>				
Peso.	<input type="radio"/>				
Material (madeira, pano, plástico, dentre outros).	<input type="radio"/>				
Formato.	<input type="radio"/>				
Estímulos auditivos.	<input type="radio"/>				
Estímulos visuais.	<input type="radio"/>				
Estímulos táteis.	<input type="radio"/>				
Funções do brinquedo.	<input type="radio"/>				
Faixa etária do brinquedo.	<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"/>				
Atividades com brinquedos em pátio.	<input type="radio"/>				
Atividades com brinquedos em área externa.	<input type="radio"/>				
Planejamento do tempo da atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>				
Planejamento do espaço da atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>				
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>				
O número de profissionais interfere no espaço disponível para atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>				
Os objetivos das atividades com brinquedos são influenciados pelos materiais, tempo e espaço.	<input type="radio"/>				
Planejamento das atividades com brinquedos é influenciado pelos materiais, tempo e espaço.	<input type="radio"/>				
Brinquedos mantidos ao alcance da criança.	<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"/>				
A criança participa das atividades com brinquedos de forma dirigida.	<input type="radio"/>				
A criança participa das atividades com brinquedos somente com a supervisão de um adulto responsável.	<input type="radio"/>				
A criança participa das atividades com brinquedos somente com a supervisão de um professor.	<input type="radio"/>				
A criança aprende a usar os brinquedos a partir de suas experiências e orientações.	<input type="radio"/>				
A criança guarda os objetos e brinquedos após o uso.	<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"/>				
A presença atenta do professor é importante durante a atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>				
A presença e participação do professor não se fazem necessárias durante as atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>				
As atividades com brinquedos podem ser livres para a criança, mas nunca livres para o professor.	<input type="radio"/>				
O professor oferece o modelo das atividades com brinquedos, mas permite a iniciativa da criança.	<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"/>				
Gira-gira.	<input type="radio"/>				
Balanço.	<input type="radio"/>				
Gangorra.	<input type="radio"/>				
Tanque de areia.	<input type="radio"/>				
Cavalinho de balanço.	<input type="radio"/>				
Túnel.	<input type="radio"/>				
Pula-pula/Cama elástica.	<input type="radio"/>				

**23. Qual a importância dos aspectos relacionados ao espaço e ao tempo para a 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"/>				
O número de profissionais interfere na organização do tempo para o uso dos equipamentos de playground.	<input type="radio"/>				
A quantidade de equipamentos interfere na organização do espaço do playground.	<input type="radio"/>				
Os objetivos a serem trabalhados nas atividades com equipamentos de playground são influenciados pelo material, tempo e espaço.	<input type="radio"/>				
Planejamento das atividades com equipamentos de playground é influenciado pelo material, tempo e espaço.	<input type="radio"/>				
Planejamento do tempo da atividade com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>				
O número de crianças interfere na organização do uso dos equipamentos de playground.	<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"/>				
A criança utiliza os equipamentos do playground de forma dirigida.	<input type="radio"/>				
A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um adulto responsável.	<input type="radio"/>				
A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um professor.	<input type="radio"/>				
A criança aprende a usar os equipamentos do playground a partir de suas experiências e orientações.	<input type="radio"/>				
A criança utiliza os equipamentos do playground ao final ou entre o período de algumas atividades, como recompensa.	<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"/>				
Conhecer diferentes estilos musicais.	<input type="radio"/>				
Utilizar diferentes objetos para a criança acompanhar a música e marcar o ritmo.	<input type="radio"/>				
Conhecer as letras e ritmos de diferentes músicas para cantar com ou para as crianças.	<input type="radio"/>				
Escolher o estilo de música apropriado para cada atividade e objetivo.	<input type="radio"/>				
Oferecer a escuta de diferentes instrumentos nas atividades com música.	<input type="radio"/>				
Utilizar diferentes materiais para fazer ou acompanhar música.	<input type="radio"/>				
Utilizar o corpo para fazer sons.	<input type="radio"/>				
Utilizar o corpo para expressar a música.	<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"/>				
Material da colher (silicone, alumínio, etc...).	<input type="radio"/>				
Material do prato.	<input type="radio"/>				
Tipo de utensílio (prato, cumbuca, etc..).	<input type="radio"/>				
Tipo de copo (com/sem canudo, com/sem tampa, etc...).	<input type="radio"/>				
Tipo de canudo (bico, canudo de sugar, etc...).	<input type="radio"/>				
Material do copo.	<input type="radio"/>				
Tipo de mamadeira (bico e formato).	<input type="radio"/>				
Tipos de chupeta (bico e vedação).	<input type="radio"/>				
Altura da mesa.	<input type="radio"/>				
Altura da cadeira.	<input type="radio"/>				
Tipo de cadeirão.	<input type="radio"/>				
Tipo de bebê conforto.	<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"/>				
Alimentação das crianças em cadeirões, quando conseguem permanecer sentadas.	<input type="radio"/>				
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de alimentação.	<input type="radio"/>				
Alimentação realizada no refeitório.	<input type="radio"/>				
Alimentação realizada na sala "de aula".	<input type="radio"/>				
Planejamento do tempo das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>				
Planejamento do espaço das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>				
Planejamento das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>				
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para alimentação dessa faixa etária.	<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"/>				
Alimentação da criança com a colher.	<input type="radio"/>				
Colaboração da criança em esperar seu momento de abrir a boca para receber a comida.	<input type="radio"/>				
Colaboração da criança não atrapalhando, facilitando e agilizando a atividade de alimentação.	<input type="radio"/>				
A participação livre da criança não é possível nas atividades de alimentação.	<input type="radio"/>				
Alimentação realizada de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>				
O professor oferecer o modelo das atividades de alimentação, mas permite, a iniciativa da criança.	<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"/>				
Tamanho da cuba de banho.	<input type="radio"/>				
Profundidade da cuba de banho.	<input type="radio"/>				
Localização da saída de água.	<input type="radio"/>				
Piso do banheiro.	<input type="radio"/>				
Disposição de locais para banho em pé usando chuveiro, para crianças que já andam.	<input type="radio"/>				
Medida da bancada para trocas de fraldas.	<input type="radio"/>				
Barras de apoio.	<input type="radio"/>				
Acesso às cubas de banho deve ser realizado pela própria criança.	<input type="radio"/>				
Altura das pias para escovação de dentes.	<input type="radio"/>				
Tamanho da escova de dente.	<input type="radio"/>				
Bucha macia.	<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"/>				
Banho em cubas com o uso de chuveirinho.	<input type="radio"/>				
Planejamento do espaço para as atividades de higiene.	<input type="radio"/>				
Planejamento do tempo para as atividades de higiene.	<input type="radio"/>				
Atividades de higiene realizadas no banheiro.	<input type="radio"/>				
Atividades de higiene realizadas na sala "de aula".	<input type="radio"/>				
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para higienização dessa faixa etária.	<input type="radio"/>				
Planejamento das atividades de higiene.	<input type="radio"/>				
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de higiene.	<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"/>				
Participação da criança no banho ensaboando seu próprio corpo.	<input type="radio"/>				
Colaboração da criança movendo as partes do corpo quando solicitada.	<input type="radio"/>				
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as atividades de higiene.	<input type="radio"/>				
A participação livre da criança não é possível durante as atividades de higiene.	<input type="radio"/>				
Escovação realizada pela criança com orientação da profissional.	<input type="radio"/>				
Higiene realizada de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>				
O professor oferecer o modelo das atividades de higiene, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>				
Linha 9 (desconsiderar)	<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"/>				
Colchonete/colchão.	<input type="radio"/>				
Bancadas na sala de aula.	<input type="radio"/>				
Bancadas no banheiro.	<input type="radio"/>				
Local para as mochilas, próximo as bancadas.	<input type="radio"/>				
Estante próximo as bancadas para organização do material utilizado nas atividades de vestuário.	<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"/>				
Trocas de roupa realizadas em frente ao espelho.	<input type="radio"/>				
Planejamento do espaço para as atividades de vestuário.	<input type="radio"/>				
Trocas de roupa realizadas no banheiro.	<input type="radio"/>				
Trocas de roupa realizadas na sala "de aula".	<input type="radio"/>				
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para as trocas de roupa dessa faixa etária.	<input type="radio"/>				
Planejamento do tempo para as atividades de trocas de roupa.	<input type="radio"/>				
Planejamento das atividades de vestuário.	<input type="radio"/>				
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de vestuário.	<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"/>				
Participação da criança segurando suas peças de roupa nas trocas de roupa.	<input type="radio"/>				
Colaboração da criança esperando seu momento para auxiliar na colocação da roupa.	<input type="radio"/>				
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as trocas de roupa.	<input type="radio"/>				
Participação livre da criança nas atividades de trocas de roupa.	<input type="radio"/>				
Trocas de roupas realizadas de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>				
O professor oferecer o modelo das atividades de trocas de roupa, mas permite, a iniciativa da criança.	<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.**

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms