

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

BÁRBARA SOLANA SCARLASSARA

**FORMAÇÃO INICIAL PARA PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM ATIVIDADES DE VIDA
DIÁRIA JUNTO A BEBÊS**

ARARAQUARA – S.P.
2024

BÁRBARA SOLANA SCARLASSARA

FORMAÇÃO INICIAL PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA JUNTO A BEBÊS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

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

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

Bolsa: CAPES.

ARARAQUARA – S.P.
2024

S286f Scarlassara, Bárbara Solana
Formação inicial para prática pedagógica com atividades de vida
diária junto a bebês / Bárbara Solana Scarlassara. -- Araraquara, 2024
165 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Fabiana Cristina Frígieri de Vitta

1. Educação. 2. Professores Formação. 3. Educação de crianças. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Bárbara Solana Scarlassara

FORMAÇÃO INICIAL PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA JUNTO A BEBÊS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

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

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

Bolsa: CAPES.

Data da Defesa: 22/fevereiro/2024

Membros componentes da Banca Examinadora:

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

Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC e Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR

Membro Titular: Profa. Dra. Andrea Baraldi Cunha

University of Nebraska Medical Center - UNMC

Membro Titular: Profa. Dra. Rosebelly Nunes Marques

Universidade de São Paulo - USP – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ

Membro Titular: Profa. Dra. Diba Maria Sebba Tosta de Souza

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS

Membro Titular: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli

Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR

Dedico essa tese à minha mãe Sonia e ao meu pai Geovaz, que sempre acreditaram no meu potencial, que me ensinaram que tudo na vida é uma questão de merecimento, que nunca deixaram de me apoiar, participaram de todas as alegrias e tristezas dessa jornada e foram a minha rede de apoio com as minhas filhas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Otávio que embarcou comigo nesse sonho, sempre me disse que eu era capaz, não mediu esforços para me apoiar e me ajudou cuidando das crianças.

Às minhas filhas Tereza (fruto do Mestrado) e Catarina (fruto do Doutorado) que tiveram que dividir o tempo que elas teriam comigo, com os meus estudos e as longas horas no computador. Espero que essa jornada possa servir de inspiração para elas!

À Leonice, nosso anjo da guarda, que cuidou de todos nós durante esses anos.

À minha irmã Priscila, minha inspiração, que me incentivou quando eu achava que não iria conseguir e que me ajudou com a revisão do trabalho.

À minha irmã Carol, que foi um ombro amigo durante muitos momentos e que compartilhou comigo experiências profissionais.

Às minhas amigas Juliane e Letícia, que são minhas parceiras da vida e, durante esses anos, me ouviram e me apoiaram.

Às minhas companheiras do GEPADI, em especial a Ana Júlia uma amiga e parceira, que me acompanha desde a faculdade e que viveu comigo toda essa história.

Por fim e não menos importante, a minha Orientadora/amiga/mãe Fabiana, que está comigo há mais de 10 anos, que segurou a minha mão e nunca largou, que foi paciente, me ensinou, me deu bronca, me fez chorar, me fez rir e contribuiu para que eu realizasse lindos sonhos de vida.

À CAPES, pela bolsa concedida ao longo do Doutorado e pelo auxílio recebido para apresentação de trabalhos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que vamos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa”

(Padre Antônio Vieira, História do Futuro, 1718).

RESUMO

Durante os primeiros anos de vida dos bebês ocorrem centenas de conexões cerebrais que promovem o desenvolvimento neuropsicomotor, influenciados por diferentes fatores, dentre eles biológicos e sociais. Diante disso os bebês precisam receber cuidados de qualidade e boas oportunidades de aprendizagem para assegurar o desenvolvimento integral, responsabilidade das instituições de Educação Infantil, através do oferecimento das diferentes atividades que integram a rotina. As Atividades de Vida Diária (AVDs) contemplam as tarefas vinculadas à higiene, alimentação e vestuário, e são responsáveis por promover o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e social quando realizadas intencionalmente, cabendo aos professores o planejamento dessas atividades educacionais. Diante disso, esta pesquisa objetivou analisar e discutir a formação inicial para o uso das Atividades de Vida Diária (AVDs) - higiene, alimentação e vestuário - na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses de idade a partir da visão de graduandos, docentes e PPPs dos cursos de Pedagogia da UNESP. Em relação ao método, investigou-se a formação inicial em pedagogia das graduações dos campi Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto. Foram realizados três estudos, no primeiro cujo público alvo eram graduandos, a coleta de dados se deu através de um questionário organizado no formato virtual, em que foram tratadas os temas formação; educação de bebês e AVDs e a análise ocorreu através de estatística descritiva; o segundo estudo, foi desenvolvido a partir da resposta dos docentes dos cursos de Pedagogia e contou com a mesma metodologia do primeiro estudo; por fim no terceiro estudo, foi realizada análise dos PPPs e dos Planos de Ensino (PE) dos cursos, disponíveis no site das instituições para domínio público, foi utilizado o Atlas.ti, versão 9, que permitiu a identificação de códigos organizados a partir do objetivo e da literatura, referentes à educação de bebês e o uso das AVDs. Os trechos de interesse dos documentos foram analisados quanto ao seu conteúdo, permitindo conhecer as propostas de formação para essa faixa etária. Os resultados indicam que há uma concordância na percepção da maioria dos 937 graduandos e dos 33 docentes participantes que vinculam a frequência dos bebês na educação infantil à necessidade da família e que consideram que as AVDs promovem aprendizagens, embora assinalem que seu principal objetivo é atender às necessidades fisiológicas das crianças. Ambos os grupos afirmam que os cursos oferecem conteúdos teórico sobre as temáticas, mas com pouca proposição prática. A análise dos documentos permitiu identificar que, de modo geral, os cursos possuem grades curriculares com quantidades semelhantes de disciplinas que abordam a educação infantil, mas os assuntos relacionados às AVDs pouco aparecem. Esta pesquisa verificou que a educação de bebês e as AVDs são pouco tratadas na formação inicial de professores, transparecendo na percepção dos estudantes e docentes. Há necessidade de rever a estrutura dos cursos de pedagogia para inclusão desses assuntos, possibilitando aos futuros professores promoverem práticas educativas intencionais pautadas em objetivos, planejadas para viabilizar a aprendizagem dos bebês.

Palavras – chave: Atividades de Vida Diária; Educação de bebês; Formação de Professores; Pedagogia.

ABSTRACT

During the first few years of a baby's life, hundreds of brain connections take place that promote neuropsychomotor development, influenced by different factors, including biological and social ones. Therefore, babies need to receive quality care and good learning opportunities to ensure integral development, which is the responsibility of Early Childhood Education institutions, by offering different activities as part of their routine. Activities of Daily Living (ADLs) include tasks linked to hygiene, food, and clothing, responsible for promoting sensory, motor, cognitive, and social development when carried out intentionally, with teachers responsible for planning these educational activities. Therefore, this research aimed to analyze and discuss initial training for the use of Activities of Daily Living (ADLs) - hygiene, food, and clothing - in educational activities with children from zero to 18 months of age from the perspective of undergraduates, teachers and PPPs of Pedagogy courses at UNESP. About the method, the initial training in pedagogy of undergraduate courses at the campuses Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto investigated. Three studies were carried out: the first whose target audience was undergraduates, data collection took place through a questionnaire organized in a virtual format, in which training topics were addressed; baby education and ADLs and the analysis occurred using descriptive statistics; the second study was developed based on the response from teachers of Pedagogy courses and used the same methodology as the first study; Finally, in the third study, an analysis of the PPPs and Teaching Plans (PE) of the courses, available on the institutions' website in the public domain, was carried out. Atlas.ti, version 9, was used to analyze the PPPs and Teaching Plans (PE) of the courses, which are available on the institutions' websites for the public domain. The excerpts of interest from the documents were analyzed for their content, allowing us to understand the training proposals for this age group. The results indicate that there is agreement in the perception of the majority of the 937 undergraduates and the 33 participating teachers who link the attendance of babies in early childhood education to the family's needs and who consider that ADLs promote learning, although they point out that their main objective is to meet the children's physiological needs. Both groups state that the courses offer theoretical content on the topics but with little practical proposition. Analysis of the documents allowed us to identify that, in general, the courses have curricula with similar numbers of subjects that address early childhood education, but subjects related to ADLs rarely appear. This research found that the education of babies and ADLs is little addressed in initial teacher training, showing in the perception of students and teachers. There is a need to review the structure of pedagogy courses to include these subjects, enabling future teachers to promote intentional educational practices, based on objectives, planned to enable babies to learn.

Keywords: Activities of Daily Living; Early Childhood Education; Teacher Training; Pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de graduandos que responderam à pesquisa de acordo com o campus e período do curso.....	49
Tabela 2. Distribuição da frequência relativa das respostas dos graduandos, por campus, sobre a frequência do bebê em IEI.	50
Tabela 3. Distribuição das médias da Escala Likert relativa à percepção dos graduandos quanto à importância dos conteúdos sobre desenvolvimento e prática com atividades para atuação com bebês, segundo os cursos de graduação.....	51
Tabela 4. Distribuição da frequência relativa quanto à percepção dos graduandos sobre a relação das AVDs com a aprendizagem do bebê.....	52
Tabela 5. Distribuição da frequência relativa das respostas positivas dos graduandos em relação aos objetivos que podem ser trabalhados com as AVDs na Educação de Bebês, por curso de graduação.	54
Tabela 6. Termos relacionados à faixa etária da pesquisa cujos os códigos são encontrados nos PPPs.	65
Tabela 7. Termos relacionados às AVDs cujos os códigos são encontrados nos PPPs.	71
Tabela 8. Distribuição do número de códigos relacionados à educação de bebês encontrados nos PE.....	73
Tabela 9. Tópicos dos PE que contemplam os códigos voltados para educação de bebês.	74
Tabela 10. Códigos relacionados às AVDs encontrados nos PE.....	74
Tabela 11. Tópicos dos PEs em que foram encontrados códigos relacionados às AVDs.	75
Tabela 12. Formação dos Docentes.	83
Tabela 13. Distribuição da frequência relativa dos conteúdos ministrados pelos docentes dos cursos de pedagogia.	84
Tabela 14. Distribuição da frequência relativa das respostas dos docentes sobre a frequência do bebê em IEI.....	85
Tabela 15. Distribuição da frequência relativa das respostas dos docentes sobre o curso e conteúdos específicos para educação de bebês.....	86
Tabela 16. Porcentagem das respostas positivas dos docentes em relação aos objetivos das AVDs na educação de bebês.	87
Tabela 17. Distribuição da frequência relativa dos participantes quanto ao pertencimento das atividades a cuidado e/ou educação.....	88

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Frequência relativa das respostas dos discentes sobre as atividades desenvolvidas vinculadas às AVDs serem relacionadas ao cuidado e/ou educação. 53
- Figura 2.** Distribuição da frequência relativa das respostas dos graduandos sobre como é ofertado o conhecimento sobre AVDs..... 55
- Figura 3.** Distribuição das médias da Escala Likert relativas à importância do curso oferecer conhecimento sobre AVDs, segundo a percepção dos participantes, por curso de graduação. 56
- Figura 4.** Apresentação das médias da Escala Likert sobre o oferecimento de atividades relacionadas às AVDs, segundo a percepção dos participantes, por curso de graduação. 57
- Figura 5.** Distribuição da frequência relativa de respostas dos graduandos por campus, que afirmam haver necessidade de planejamento das AVDs pelos professores. 57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Informações relativas à organização dos PPPs, de acordo com os cursos de graduação.....	60
Quadro 2. Termos e abreviações relacionados à educação de bebês e as AVDs.....	64
Quadro 3. Perfil Profissional apresentado nos PPPs dos cursos de graduação analisados.....	66
Quadro 4. Habilidades exigidas dos futuros professores apresentadas nos PPPs dos cursos.....	68
Quadro 5. Disciplinas cujos títulos contemplam códigos relacionados a educação de bebês.....	70
Quadro 6. Disciplinas e ementas associadas ao código cuid, por campus.....	75
Quadro 7. Disciplinas e ementas associadas aos códigos específicos de AVDs, por campus.....	79

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	12
2. INTRODUÇÃO	15
3. DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E AS AVDs	23
4. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE BEBÊS.....	29
5. MÉTODO	40
5.1. Estudo 1 – Percepção dos graduandos de pedagogia	40
5.1.1. Procedimentos para coleta de dados.....	40
5.1.2. Procedimentos para análise de dados	41
5.2. Estudo 2 – Pesquisa documental - Projetos Políticos Pedagógicos	42
5.2.1. Procedimentos para coleta de dados.....	42
5.2.2. Procedimentos para análise de dados	43
5.3. Estudo 3 – Percepção dos docentes de pedagogia.....	44
5.3.1. Procedimentos para coleta de dados.....	44
5.3.2. Procedimentos para análise de dados	46
5.4. Análise final.....	46
6. RESULTADOS	48
6.1. Estudo 1 - Percepção dos graduandos de pedagogia	48
6.1.1. Perfil dos graduandos	48
6.1.2. Percepções sobre formação inicial e educação de bebês.....	49
6.1.3. Percepções sobre AVDs	51
6.2. ESTUDO 2 – DOCUMENTOS OFICIAIS DAS GRADUAÇÕES EM PEDAGOGIA.....	59
6.2.1. Organização dos PPPs	59
6.2.2. Relação dos PPPs com a educação de bebês e AVDs.....	63
6.2.3. Relação dos PEs com a educação de bebês e AVDs.....	72
6.3. ESTUDO 3 – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA	82
6.3.1. Perfil dos docentes.....	82
6.3.2. Percepções sobre formação inicial e educação de bebês.....	84
6.3.3. Percepções sobre AVDS.....	86
7. DISCUSSÃO	89
7.1. Educação Infantil e educação de bebês.....	89
7.2. Educação de bebês e AVDs.....	96
7.3. Formação do professor.....	102
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	114

1. APRESENTAÇÃO

Parei para pensar em que momento da minha vida a educação passou a ser minha paixão e me dei conta de que o caminho já estava traçado.

Mamãe, médica pediatra, sempre valorizou o desenvolvimento infantil e a influência das experiências nesse processo. Como eu nasci durante a fase em que minha mãe mais trabalhava, ela e meu pai sentiram a necessidade de encontrar um local para que eu pudesse ficar e que levasse em conta a relevância do brincar e dos estímulos; foi então que em uma conversa com uma grande amiga, que é professora de música, decidiram fundar um berçário, o “Berçário DÓ RÉ MI”, que foi o meu primeiro ambiente lúdico e de aprendizagens.

Com o passar dos anos, meus pais e essa amiga da família reuniram outros pais que acreditavam na importância da educação, do respeito ao próximo, ao meio ambiente e de que as crianças eram capazes de transformar o mundo, e fundaram uma Cooperativa Educacional, COEDUP. Eu vivenciei todo o processo da criação da escola, desde as primeiras reuniões, participei da pintura dos muros e fiz parte da primeira turma que cursou a escola da primeira série do ensino fundamental até o terceiro colegial. Hoje minhas filhas, Tereza e Catarina, também estudam nessa escola.

Cresci dizendo que seria médica e carregaria a maleta da minha mãe, mas fiz outras escolhas e passei na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília em 2010, para cursar Terapia Ocupacional. Logo no meu primeiro ano de faculdade conheci a Professora Fabiana que se tornou minha estrela guia e uma segunda mãe. Foi por meio dela que entrei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI), quando fiz minhas primeiras pesquisas nos berçários, avaliei o desenvolvimento dos bebês, participei de projetos de extensão, formação dos profissionais da educação do município de Marília, fui a congressos, apresentei trabalhos e passei a compreender a importância de uma formação de professores voltada para o ensino das crianças pequenas.

Em 2014, tive a oportunidade de ingressar no aperfeiçoamento prático em Intervenção Precoce na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), onde me dediquei exclusivamente a estes estudos. Nesse período conheci profissionais excelentes e fui orientada por professoras que contribuíram muito além da minha formação profissional, para que eu me tornasse um ser humano melhor. A oportunidade de associar

a teoria com a prática permitiu que eu aprofundasse meu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e tivesse a certeza de que essa era uma das minhas paixões.

Depois de me especializar decidi entrar no mercado de trabalho para vivenciar minhas primeiras experiências profissionais como Terapeuta Ocupacional. Trabalhei na SORRI-Bauru, onde adquiri as habilidades que moldaram o meu perfil profissional, atuei em diferentes áreas, principalmente no setor de habilidades escolares, com grandes desafios que contribuíram para minha jornada de pós-graduanda.

Logo que comecei esse trabalho, em 2016, iniciei o Mestrado, com a professora Fabiana na UNESP de Araraquara, no programa de Educação Escolar, na linha de pesquisa Formação de Professor, Trabalho docente e Práticas Pedagógicas. Foi um período difícil, pois eu trabalhava em Bauru todos os dias, morava em Pederneiras e viajava duas vezes por semana para Araraquara. No início de 2017 consegui a bolsa do Mestrado, deixei de atuar como Terapeuta Ocupacional e passei a me dedicar exclusivamente à vida acadêmica.

Quando passei a me dedicar somente ao Mestrado, consegui me aprofundar nas disciplinas, mas sabia que ainda faltava muito conhecimento específico da educação e algumas professoras fizeram questão de destacar isto. 2018, ano da minha qualificação, eu descobri que estava grávida da Tereza, minha primeira filha e esse foi mais um momento desafiador, porque tive alguns problemas de saúde e precisei continuar dando conta de tudo. Tereza foi a participação especial da minha defesa do Mestrado no início do ano de 2019.

Eu amava a vida acadêmica e minha orientadora me estimulava a seguir nessa jornada, duas semanas após a minha defesa eu prestei as provas do Doutorado, todas acompanhadas da Tereza e passei.

O início do Doutorado foi no segundo semestre de 2019, a Tetê estava com 9 meses, éramos muito apegadas, pois como meu marido trabalhava o dia todo ficávamos sozinhas. Eu saía de casa cedo com ela chorando e pegava a estrada também chorando, não foi fácil para nós duas, mas eu sabia que era uma fase e que minha vida de doutoranda só estava começando.

As primeiras disciplinas do Doutorado e as vivências daquela época me fizeram ver que eu estava exatamente onde eu deveria estar e que eu precisava buscar mais conhecimento sobre a Pedagogia. Decidi prestar vestibular na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) que tem um polo na minha cidade e passei, as aulas tiveram início em 2020. No mesmo ano comecei a cursar uma disciplina do Doutorado

em Bauru e com um mês de aula tivemos que passar para o ensino online devido a Pandemia de Covid-19. Minha filha que tinha acabado de entrar na creche teve que parar de frequentar e tudo se concentrou no nosso lar. Em junho eu descobri que estava grávida da minha segunda filha, a Catarina, que veio para completar a família, e nesse período fui selecionada/convidada pelo Programa de Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas (PECEGE) para ser orientadora do MBA de Gestão Escolar da Universidade de São Paulo (USP) da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ). Foi um ano regado de alegrias e tristezas. A Catarina nasceu no início do ano de 2021, com muita saúde e foi nesse ano que consegui a bolsa do Doutorado.

Do início de 2021 até a finalização dessa jornada, o Doutorado, tenho vivido dias, semanas e meses desafiadores porque eu tento ser a mulher maravilha e manter todas as minhas tarefas. Eu cuido das meninas, que só tomam banho com a mamãe, ajudo o nosso anjo que é a Leu (uma querida que cuidou de mim quando eu era pequena e hoje me ajuda com as meninas) com a casa, também ajudo meu esposo na empresa, terminei o curso de Pedagogia, continuei orientando meus alunos do MBA, auxiliei amigos na elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso e Mestrados, ajudei meus pais com a minha irmã deficiente e meu avô com câncer, que faleceu em maio e escrevi a minha Tese.

Eu precisei contar um pouco da minha trajetória porque a vida de alguém que decide seguir a carreira acadêmica não é fácil, ainda mais para mulheres, mães, cujas crianças precisam integralmente de nós. A escolha de viver única e exclusivamente para a vida acadêmica foi acompanhada de muitos desafios, e muitas vezes quando precisei de ajuda, ouvi que não trabalhava e que as escolhas tinham sido minhas, por isso eu tinha que dar conta.

Escrever estas palavras foi um exercício de autocuidado para que eu pudesse ver que apesar dos desafios e problemas fui capaz de chegar aqui e preciso valorizar esse caminho. Confesso que sou muito exigente e me cobro demais em relação ao meu desempenho em todas as áreas da minha vida.

Enfim, não sei o que me aguarda depois desses sete anos de vida de pós-graduanda, mas sou grata por ter conseguido trilhar a vida acadêmica, por acompanhar as primeiras conquistas das minhas filhas e ter tido flexibilidade para ajudar os familiares sempre que possível.

2. INTRODUÇÃO

Dentre as políticas que promoveram e buscaram assegurar a Educação Infantil (EI) se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em que no Art. 29 apresenta como finalidade dessa etapa o “[...] desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). A LDB tornou a EI a primeira etapa da educação básica, considerando crianças de 0 a 3 anos, faixa etária designada como creche, com o objetivo de mudar a visão assistencial vinculada a essa fase da educação, principalmente pela dicotomia entre o cuidado e a educação (Brasil, 1996).

Segundo Vitta, Silva e Zaniolo (2016) a LDB viabilizou que a legislação em relação à EI avançasse, tornando-a parte do sistema educacional e reconhecendo os direitos fundamentais da criança, já garantidos pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e o pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Em 1998 foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) com o objetivo de “[...] subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (Brasil, 1998, p. 14). Vitta, Silva e Zaniolo (2016) apresentam que os objetivos dos RCNEI

[...] reúnem as ideias de cuidar de si e do outro baseadas em uma concepção de aprendizagem pautada pela descoberta e pela experiência. Para que essa proposta seja colocada em prática, há que se proporcionar ambientes que admitam a interação entre as crianças e destas com os profissionais, recursos físicos e materiais que permitam a realização de atividades que estimulem a auto-expressão e o interesse individual e/ou coletivo dos participantes, assim como pessoal qualificado para lidar com as necessidades e capacidades da criança inserida nesse meio (Vitta; Silva; Zaniolo, 2016, p. 12).

Segundo os autores, o documento aprofunda a discussão sobre o ensino de bebês e a importância de serem realizadas propostas educativas intencionais, mas não apresenta a faixa etária desse grupo e as atividades relacionadas ao cuidado possuem conotação higienista. Apesar da EI estar dividida em creche e pré-escola, não elenca estratégias ou faz qualquer tipo de discussão sobre como educação de bebês deve se constituir. Mesmo não apresentando caráter curricular,

[...] o modo prescritivo e didático desse documento ocupou o lugar de currículo e passou a ser um manual de uso diário dos professores, como

se fosse a própria proposta pedagógica da instituição escolar. No entanto, mesmo com todas as controvérsias, as críticas e as rejeições, é preciso assumir que a elaboração do RCNEI foi a primeira tentativa de sistematizar componentes necessários que tivessem como eixos áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem ensinados na Educação Infantil (Lazaretti; Arrais, 2018, p. 33)

Em 2009 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) com o objetivo de

[...] orientar e normatizar o currículo escolar nas diferentes etapas. A sua formulação é decorrente da LDB e é realizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, destinando-se a todos os sistemas de ensino, ou seja, a todos os segmentos. Mesmo tendo autonomia, as escolas devem seguir as orientações das DCNs sendo coerentes com a sua proposta, não podendo contrariá-la (Mello; Sudbrack, 2019, p. 9).

O documento apresenta concepções sobre EI, infância e as aprendizagens relacionadas a esse período para prover um currículo específico, sendo que a organização das DCNEI

[...] estão centradas em dois eixos principais definidos como “interações” e “brincadeiras” e que sustentam as orientações gerais sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, não são indicados “conteúdos escolares” explicitamente, mas princípios, fundamentos e procedimentos que possam orientar e fundamentar a construção de uma proposta pedagógica para esse nível de ensino (Persicheto; Perez, 2020, p. 102).

Marques, Pegoraro e Silva (2019) destacam que como não houve um aprofundamento dos conteúdos nas DCNEI “[...] muitas foram as dúvidas, as interpretações e as controvérsias por parte dos profissionais da Educação Infantil sobre o modo como desenhar o currículo de sua escola a partir desse documento orientador” (p. 269). Com isso os RCNEI continuaram sendo utilizados no planejamento curricular. A dificuldade dos professores em fazerem uso dos documentos norteadores para EI nas práticas pedagógicas evidencia o distanciamento que existe entre as políticas públicas, a realidade das escolas e dos docentes.

Em 2015 a ONU lançou aos seus países membros uma nova proposta, a Agenda 2030, que possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para assegurar direitos básicos para a sociedade, como educação, lutando contra a pobreza, desigualdade, alterações climáticas e outras ações. Com relação à educação, o objetivo quatro propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, o que inclui até a data limite

garantir o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à EI de qualidade, proposta da meta 4.2, através da construção e melhoria dos espaços e instalações educacionais e também aumentar consideravelmente o número de professores qualificados (ONU, 2022).

No entanto, segundo o Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil, “[...] o cenário geral da educação brasileira é de cortes orçamentários aprofundados, exclusão e violações a direitos”. Com relação à EI, as matrículas tiveram queda e as parcerias “[...] público-privadas de baixa qualidade [...]” cresceram, o que mantém a meta que envolve a primeira infância em retrocesso (Civil, 2022).

Segundo os Indicadores Brasileiros para os ODS (IBGE, 2022), até o dia 05 de agosto de 2022, 12 indicadores foram propostos na busca de alcançar a Meta 4 - Educação de qualidade. Ao analisar estes indicadores, verifica-se que é usado o termo primeira infância, mas numa análise mais detalhada, a faixa etária de zero a 18 meses não é claramente contemplada. Primeira infância vem associada à educação pré-escolar, como prontidão para o ensino primário (4.2), incluindo no indicador 4.2.1 a preocupação com “[...] crianças com idade entre 24-59 meses [...]”, ou seja, excluindo os bebês. Ainda, no indicador 4.7, embora não inclua os bebês, ao garantir formação e instalações adequadas, nota-se alguma atenção a essa fase educacional. De qualquer forma, embora os dados apresentados mostrem que este último indicador tem partes já produzidas, não é possível afirmar que impactam na EI, especialmente na de bebês.

Em 2016, no Brasil, com a lei nº 13.257 foram instituídos princípios e diretrizes para a implementação das políticas a fim de garantir os programas e serviços para a primeira infância, respeitando a singularidade e a diversidade, promovendo assim o desenvolvimento integral das crianças, passando a ser conhecido popularmente como Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), sendo responsabilidade da União, Estados e Municípios. No documento, a primeira infância abrange os seis primeiros anos de vida e as ações propostas para esse grupo devem respeitar as características do desenvolvimento e da faixa etária, assim como a individualidade e as diferenças (Brasil, 2016).

O documento também apresenta que o aumento das vagas para a EI, na faixa etária de 0 a 3 anos, respeitará as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em que os municípios precisam oferecer vagas em creches para um mínimo de 50% das crianças e será feita de forma que assegure a qualidade do atendimento, respeitando as normas e padrões básicos de infraestrutura, já estabelecidos pelo

Ministério da Educação, além de estar respaldada por um currículo e por materiais e recursos pedagógicos compatíveis com as propostas pedagógicas de cada instituição (Brasil, 2016; Brasil, 2014).

No que se refere à educação, o MLPI no Art. 92º aponta que se faz necessário “[...] atenção à atuação de educadores de referência estáveis e qualitativamente significativos, às rotinas específicas e ao atendimento das necessidades básicas [...]”. Segundo a lei, em seu Art. 10º, esses profissionais possuem prioridade em programas de especialização que abordem temas relacionados à infância e que foquem no desenvolvimento integral da criança, garantindo assim cuidado e educação de qualidade (Brasil, 2016).

Art. 9º As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados, para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços (Brasil, 2016).

Pode-se dizer que o MLPI estabelece a cultura do cuidado e apresenta uma evolução no que diz respeito a conceitos, políticas e formação dos profissionais que atendem às crianças, a fim de garantir a aprendizagem, o desenvolvimento integral e seus direitos.

Considerando a notoriedade do MLPI, o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) é definido como “[...] um documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância” (PNPI, 2020, p.10), além de estabelecer metas e objetivos respeitando as especificidades deste grupo etário. Também reafirma que as crianças são cidadãos e possuem direitos, principalmente de viver a própria infância, e que devem ser garantidos por todas as esferas políticas (PNPI, 2020).

O documento aponta que os Estados, em suas três esferas (Federal, Estadual e Municipal) devem garantir, com prioridade máxima “[...] à vida; à saúde; à alimentação; à EI; ao lazer e ao brincar; à informação; à cultura e à diversidade cultural; à dignidade; ao respeito; à liberdade; e à convivência familiar e comunitária [...]” (PNPI, 2020, p. 22). O PNPI não está vinculado a nenhum plano de governo; sua vigência ultrapassa os mandatos dos governos e possui atribuições permanentes vinculadas às crianças. Sua vigência é até 2030, período o qual os ODS também precisam ser cumpridos e que diante disso, todos os planos (estaduais ou municipais) pela primeira infância, precisam ser elaborados com base nesse documento e respeitando sua data limite (PNPI, 2020).

O investimento na EI é fundamental para evitar que problemas de saúde pública interfiram no desenvolvimento das crianças e se perpetuem por toda vida, agravando as desigualdades.

Já não há mais dúvida de que investir na infância, garantindo a todas as crianças condições dignas de vida e equidade social, gera ganhos sociais e econômicos superiores aos produzidos por quaisquer outros investimentos, além de sedimentar as bases de uma sociedade democrática (PNPI, 2020, p. 12).

Conforme as políticas e ações voltadas para a primeira infância indicam, para que essas se tornem efetivas, diversos setores precisam integrar esse movimento e prover esses feitos. Kalicki, Woo e Barnett (2017) destacam que as políticas para primeira infância continuam crescendo, mas que é fundamental avançar para estratégias mais eficazes e eficientes.

Para que os objetivos e metas sejam alcançados, ou para que seja possível garantir práticas educacionais capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas, é necessária a integração dos setores, além de tempo e dedicação. Todos os setores da sociedade são peças fundamentais na garantia de práticas de qualidade e efetivas para a primeira infância. Segundo o documento sobre Conferência Mundial sobre Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI) (UNESCO, 2010), as políticas voltadas para educação e cuidado na primeira infância, devem estar atreladas às “[...] políticas de desenvolvimento humano e socioeconômico e, portanto, como responsabilidade compartilhada entre todos os setores e instituições governamentais, os pais, as famílias, as comunidades, a sociedade civil e o setor privado” (UNESCO, 2010, p. 7).

O primeiro setor tem o papel de,

[...] executar políticas econômicas e sociais que assegurem às famílias as condições para cumprirem suas funções de cuidado e educação dos filhos; segundo, formular e manter políticas públicas, programas e ações voltados para as crianças, como grupo etário específico, visando à garantia de seus direitos fundamentais (PNPI, 2020, p. 30).

Já o segundo setor, por possuir alto poder econômico, deve ser responsável por proporcionar inovações e engajar diversos públicos, também tem papel essencial nas propostas e na continuidade de programas voltados para educação de crianças pequenas. Por fim, o terceiro setor, não menos importante, que acaba sendo, muitas vezes, o único local em que muitas famílias são acolhidas, se torna um elo chave na disseminação da frequência e permanência das crianças pequenas em IEI.

A ambivalência da infância – presente e futuro – exige que cuidemos dela agora pelo valor da vida presente e, simultaneamente, mantenhamos o olhar na perspectiva do seu desenvolvimento rumo à plenitude de seu projeto de existência (PNPI, 2020, p. 12).

Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada com o objetivo de normatizar o currículo da Educação Básica. O documento destaca as aprendizagens para a infância, divide a EI em três grupos por faixa etária, que são bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Nela são apresentadas que as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes às práticas pedagógicas, para que as crianças possam “[...] construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 33).

Também apresenta seis direitos de aprendizagens que foram elaborados a partir dos princípios norteadores estabelecidos pelas DCNEI, que são: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, expressar e participar.

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento que têm relação com os princípios da Educação Infantil dizem-nos como a criança aprende e se desenvolve e afirmam o direito de a criança, na escola, aprender e desenvolver-se brincando, explorando, convivendo, conhecendo-se, expressando-se e participando (Rosa; Ferreira, 2022, p. 6).

Segundo Cortezzi (2020) tanto as DCNEI quanto a BNCC foram propostas com o objetivo de fixar “[...] uma identidade da Educação Infantil como um direito da criança e, ao mesmo tempo, como diferencial dos currículos do Ensino Fundamental. Além de um desejo político de aumentar a oferta de matrícula na Educação Infantil” (p. 50). Marques, Pegoraro e Silva (2019) pontuam que ambos os documentos confirmam o papel das crianças como protagonistas e enfatizam a importância das experiências na infância, distanciando dos RCNEI que se centravam em conteúdos pedagógicos.

A BNCC considera significativo o planejamento baseado no desenvolvimento, visto que ela apresenta os direitos de aprendizagem e campos de experiências com foco em habilidades, entre elas, explorar, expressar e conhecer, associadas aos seis sentidos presentes nos seres humanos, como exemplo, gestos e movimentos, sons e fala, que nessa perspectiva busca além de favorecer aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, promover “[...] uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 25), concebendo o ser humano como único.

Gobbato e Barbosa (2017) apresentam que as políticas e legislações educacionais do Brasil apontam uma inclinação em mudar a invisibilidade dos bebês, aumentando as propostas que auxiliam na promoção das especificidades desse grupo, mas Barros e Vicentini (2018) destacam que apesar das políticas e movimentos voltados para a primeira infância, não há uma política efetiva voltada para os cursos de Pedagogia que garanta formação inicial de qualidade capaz de instrumentalizar e aprimorar a prática educacional para EB e vincular a etapa oferecida nas IEI como nível educacional.

O panorama brasileiro da educação para bebês ainda é preocupante; segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD) em 2022 apenas 36% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas em escolas em 2022 (Brasil, 2023). Os dados do PNAD mostram que mais da metade das crianças pequenas não frequentam IEI, o que indica que a meta do PNE para 2024, 50% do total de crianças de 0 a 3 anos matriculadas na creche, corre um grande risco de não ser alcançada, mantendo o desafio de aumentar as matrículas e melhorar a qualidade das instituições. Tal fato aumenta as desigualdades, pois as crianças que estão fora das escolas, na grande maioria, não recebem os estímulos adequados para a idade, prejudicando a aquisição de habilidades e aprendizagens. Diante desse contexto, faz-se necessário refletir sobre a formação dos professores para atuar na educação de bebês.

Este trabalho contribui com essa discussão, através de uma pesquisa aplicada, com o objetivo de analisar e discutir a formação inicial para o uso das Atividades de Vida Diária (AVDs) - higiene, alimentação e vestuário - na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses de idade a partir da visão de graduandos, docentes e PPPs dos cursos de Pedagogia da UNESP.

Para isso, foram apresentadas duas seções, a primeira apresenta considerações sobre o desenvolvimento infantil e a relação com as AVDs, e na segunda destaca-se a importância da formação de professores para educação de bebês.

Após a leitura dos textos, hipotetiza-se que o assunto Formação de Professores e práticas pedagógicas em Educação de Bebês ainda é incipiente no meio educacional, justificando a necessidade de pesquisas aplicadas que explorem, descrevem e discutem esse tema na área de educação escolar, objetivo deste trabalho.

Em seguida, descreve-se o método desenvolvido para a pesquisa, dividido em três etapas: coleta e análise dos dados dos discentes, dos documentos norteadores dos cursos e dos docentes.

Os resultados seguem o mesmo formato, sendo apresentados em três estudos a saber: 1) percepção dos discentes sobre formação para a educação de bebês o uso de AVDs, 2) propostas curriculares de formação para a educação de bebês e o uso das AVDs nos cursos de Pedagogia, 3) percepção docente sobre formação para educação de bebês e o uso das AVDs.

Na discussão, seção subsequente aos resultados, os dados serão problematizados em três eixos temáticos: 1 – a educação de bebês na EI; 2 – as AVDs na educação de bebês e 3 – a formação inicial para educação de bebês e para o uso de AVDs.

Por fim, acredita-se que é importante fazer alguns esclarecimentos referentes às nomenclaturas utilizadas neste trabalho, decorrente de mudanças ocasionadas pelos documentos oficiais, por decisões políticas nas diferentes instâncias, por adoção de referenciais teóricos específicos. Dessa forma, o termo Instituição de Educação Infantil (IEI) agrupa os diferentes nomes dados às instituições que atendem bebês (creches, EMEI - escola municipal de EI, CCI - Centro de convivência infantil, berçário). O texto poderá apresentar outros termos, respeitando a autoria no caso do uso de referências específicas e citações, inclusive porque muitos tratam de faixas etárias em conjunto, por exemplo, creche significando crianças de zero a três anos, EI com referência a zero a cinco anos, estando nesses casos, incluído o atendimento a bebês.

Espera-se que ao final, a análise conjunta dos dados das três frentes – discentes, documentos relativos aos cursos de formação e seus docentes – possa contribuir para a discussão do atendimento educacional de qualidade a bebês.

3. DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E AS AVDs

A primeira infância é a fase que abrange do nascimento até os seis anos de idade (Brasil, 2016). Esse período recebe destaque e atenção, pois é quando ocorrem inúmeras conexões neurais, chamadas de sinapses, em que o cérebro está trabalhando na sua capacidade máxima, permitindo que a criança adquira habilidades, e desenvolva aspectos cognitivos, motores e outras habilidades que serão utilizadas durante toda a vida (Gilmore; Knickmeyer; Gao, 2018; UNESCO, 2022).

Segundo o documento publicado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal [FMCSV] essa etapa também é marcada pela elevada plasticidade cerebral, “[...] estado dinâmico natural do cérebro que permite modificações fisiológicas e estruturais, sinápticas e não sinápticas em resposta a alterações de meio” (Vidigal, 2016, p. 4), que pode ser caracterizada pela habilidade de modificação do cérebro aos estímulos e experiências vividas. Além da plasticidade, as habilidades relacionadas às funções executivas também se destacam durante a primeira infância e são influenciadas pelas experiências que os bebês têm durante os primeiros anos de vida (Vidigal, 2016).

Segundo Black *et al.* (2017), o crescimento dos bebês é marcado pelo desenvolvimento sensorio motor, da linguagem e das funções executivas, que envolvem a regulação das habilidades cognitivas e socioemocionais. Gilmore, Knickmeyer e Gao (2018) afirmam que a estrutura funcional do cérebro está formado nos primeiros anos de vida, mas continuam ocorrendo novas conexões neuronais devido a plasticidade e o refinamento dos circuitos e redes funcionais que já existem, o que permite a aprendizagem de novas habilidades.

Estudos de Farah (2017), Brito e Noble (2014) e Gilmore, Knickmeyer e Gao, (2018) indicam que devido ao grande aumento do volume total do cérebro no início da infância, esse período se torna crítico, pois qualquer interferência no processo de desenvolvimento e os aspectos socioeconômicos, questões relacionadas à baixa renda familiar e ao baixo nível de ensino dos pais, podem causar alterações estruturais permanentes no cérebro em desenvolvimento.

Dentre as estruturas que fazem parte do cérebro, o cerebelo apresenta crescimento significativo nesse período e está associado aos saltos do desenvolvimento motor, períodos em que o bebê aprende novas habilidades relacionadas aos sentidos, pois essa estrutura está relacionada com a coordenação e o equilíbrio. O cerebelo também é responsável pelas habilidades cognitivas como, organização visual-espacial,

planejamento, raciocínio abstrato, capacidades linguísticas e memória de trabalho. Possui conexões com o sistema motor e sensorial e de modo geral seu papel é de unir diversas informações, que estão associadas ao controle motor (D'Angelo, 2018).

O desenvolvimento dos bebês acontece “do centro para as extremidades”, céfalo-caudal, isso quer dizer, que primeiro adquirem as habilidades globais, ou seja, o corpo se firma, depois as habilidades motoras finas, ou seja, as manuais se refinam.

As habilidades motoras globais, ocorrem desde o nascimento e podem ser vistas nos primeiros meses, quando os bebês aprendem a segurar o pescoço contra a gravidade, a sentar com apoio, a rolar, rastejar em busca de algum objeto, aprendem a sentar sem a necessidade de suporte, passam a se manter em pé com apoio, começam a dar passos laterais, andar com ajuda até se sentirem seguros para andar sem auxílio.

Com a independência motora, ao andar, a criança passa a ter maior domínio do ambiente, sendo capaz de coordenar as mãos com o corpo, realizando descobertas e aprendendo outras habilidades. Após o “[...] primeiro ano o desenvolvimento motor passa a ocorrer nas habilidades mais específicas, como o aprimoramento do equilíbrio, das noções de tempo e espaço e da coordenação motora” (Castilho-Weinert; Forti-Bellani, 2015, p. 48).

Concomitante ao desenvolvimento motor global, os movimentos manuais também estão se desenvolvendo. Inicialmente o bebê permanece com a mão mais fechada, com o polegar flexionado e quando começa a abrir as mãos, se torna capaz de segurar um objeto macio e leve. Com o controle da musculatura do pescoço, auxiliando na manutenção da cabeça na vertical, o bebê passa a conseguir fixar sua visão em um objeto ou pessoa e, em conjunto com a abertura das mãos, aumenta suas possibilidades de exploração - essa habilidade é chamada de coordenação visomotora. Com essas habilidades o bebê passará a explorar o ambiente por meio do tato e das preensões, possibilitando que a ação de pegar um brinquedo se torne voluntária (Greco; Soares; Tudella, 2018).

O bebê vai desenvolvendo habilidades motoras finas, que vão se refinando com o tempo e com as experiências, passando a ser capaz de realizar diferentes tipos de preensões, entre elas, a preensão palmar, utilizada para segurar um giz de cera, a pega de pincel, depois a pega de 4 dedos, até ser capaz de realizar a preensão trípole, utilizada na escrita.

Para Masten e Barnes (2018) e Alvarado-Suárez e Acosta-González (2022) como o desenvolvimento neuropsicomotor é influenciado por fatores físicos e sociais,

principalmente nos primeiros anos de vida da criança, elas precisam receber cuidados de qualidade e conhecimento para assegurar o desenvolvimento integral e isso se dá por meio da frequência nas Instituições de Educação Infantil [IEI]. Diante disso, a EI tem a função de “[...] construir uma base sólida e abrangente, que prepare as crianças para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (Vidigal, 2021).

O desenvolvimento das habilidades motoras contribui para o desenvolvimento cognitivo durante os primeiros anos de vida da criança, possibilitando o interesse e a exploração de objetos, cores, sons, pessoas, estabelecendo relações e conceituando o ambiente ao seu redor, colaborando inclusive com a comunicação (Houwen *et al.*, 2016). As habilidades que exigem planejamento e intencionalidade, podendo ser intelectuais, emocionais, ou sociais, como por exemplo, aprender, lembrar, armazenar e unir diferentes informações, refletir, pensar, planejar, concentrar-se e possuir autonomia, são oriundas das funções executivas.

As funções executivas são fundamentais para que o indivíduo, progressivamente, gerencie os diferentes aspectos de sua vida com autonomia. Ter autonomia significa não apenas possuir independência, mas também estar inserido na sociedade, assumir consequências por decisões tomadas e possuir responsabilidade (Vidigal, 2016, p. 4).

Segundo Friedman e Miyake (2017) as funções executivas são divididas em três habilidades principais: inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. A partir da união dessas, outras habilidades se originam como, o planejamento, a tomada de decisão, a resolução de problemas e o raciocínio. A inibição permite controlar comportamentos inapropriados, processos cognitivos e emoções. Já a memória de trabalho, permite unir informações presentes e passadas, formando uma sequência, e essa habilidade é fundamental na organização e planejamento de ações. Por fim, a flexibilidade cognitiva, que possibilita a adaptação diante das demandas do meio, é a habilidade de encontrar uma nova perspectiva para uma determinada situação.

É por meio das funções executivas que os bebês adquirem habilidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida e também no ambiente escolar, como a capacidade de criar imagens mentais, focalizar a atenção, ignorar distrações e ter maior controle sobre seu comportamento. Quando essas habilidades estão comprometidas, a capacidade de resolver problemas fica prejudicada, assim como a realização AVDs, que correspondem às atividades de higiene, alimentação e vestuário, devido à dificuldade de administrar a rotina, a organização do tempo, do espaço e os movimentos que são utilizados para a tarefa (Mlinac; Feng, 2016)

Sidney Katz, que era médico, criou um índice, uma ferramenta para medir ganhos e perdas na função física, de idosos, na década de 50 e com isso foi o precursor do termo AVDs (originário de ADLs - Activities of Daily Living). Esse índice foi desenvolvido com base nas teorias de desenvolvimento infantil, tanto nos aspectos motores quanto psicossociais. O índice de Katz, que tem como objetivo verificar o desempenho de idosos nas AVDs, é uma escala graduada, em que o banho é a tarefa mais complexa para ser realizada e a alimentação a mais simples (Noelker; Browdie, 2014).

As AVDs referem-se às tarefas básicas da vida, tais como comer, tomar banho, vestir-se, ir ao banheiro e fazer transferências - ser capaz de sentar-se sozinho no vaso sanitário, realizar a própria higiene e se levantar. Quando as pessoas não conseguem realizar uma dessas atividades de forma independente, necessitam de ajuda, e isso pode acontecer com pessoas de todas as idades, como por exemplo os idosos, em que o desenvolvimento entra em declínio e crianças pequenas, que estão em fase de aprendizagem de habilidades posturais e de ação. O termo AVDs é usado para descrever o conjunto de competências essenciais para cuidar de si mesmo, de forma independente (Edemekong *et al.* 2017).

Segundo os autores Edemekong *et al.* (2017) as AVDs podem ser classificadas como básicas ou físicas, que correspondem às competências necessárias para realizar as atividades básicas, entre elas as de higiene pessoal e as instrumentais, que são mais complexas relacionadas a capacidade de viver em sociedade de forma independente. As básicas são divididas em seis categorias:

- Ambulantes: capacidade de uma pessoa mudar o corpo de uma posição para outra e caminhar independentemente;
- Alimentação: habilidade do indivíduo para se alimentar sozinho;
- Vestir: ser capaz de escolher a própria roupa e de vestir a roupa;
- Higiene pessoal: capacidade para tomar banho, cuidar e manter a higiene pessoal (dentes, unhas, corpo e cabelo);
- Continência: habilidade de controlar a função da bexiga e do intestino;
- Retretes: ser capaz de entrar e sair do banheiro, de utilizar adequadamente o sanitário e de limpar a si mesmo.

Edemekong *et al.* (2017) apresentam que existe uma relação significativa entre a propriocepção, a comunicação social e as posturas das crianças em desenvolvimento; isso quer dizer que existe relação entre a aquisição e independência das AVDs e os estímulos oferecidos durante a primeira infância, principalmente os voltados para o

desenvolvimento motor, sensorial (tátil, visual e proprioceptivo) e cognitivo. As atividades desenvolvidas na EI precisam priorizar o desenvolvimento das habilidades táteis e proprioceptivas, pois contribuem para o desenvolvimento da imagem corporal, favorecendo a autonomia e independência nas AVDs.

Na EI quando o professor vai dar banho em um bebê, ele está provendo oportunidades de aprendizagens relacionadas ao equilíbrio e desenvolvimento global, quando posiciona a criança sentada; o desenvolvimento das habilidades motoras fina e o sensorial, quando oferece uma bucha para a criança manipular; as funções executivas quando durante a tarefa toca e nomeia as partes do corpo da criança. Segundo Scarlassara (2019) o oferecimento das AVDs a partir de objetivos educacionais tem relação direta com a autonomia e independência dos bebês, pois são oferecidas oportunidades da criança “[...] se movimentar e perceber seu corpo no espaço (imagem proprioceptiva)” (p. 57), que conseqüentemente trabalham grupos musculares responsáveis pela aquisição dessas habilidades.

Ao realizar as AVDs, o aprimoramento das habilidades sensoriais está sendo trabalhado, principalmente nos componentes relacionados à visão, táteis e proprioceptivos. Quando essas atividades não são valorizadas ou realizadas sem intencionalidade, podem prejudicar o desenvolvimento sensorial e o motor. Tais aspectos podem vir a interferir no desempenho acadêmico das crianças, pois essas habilidades estão relacionadas à compreensão e visualização do próprio corpo no espaço, e da grafestesia, que são utilizadas principalmente para que a criança permaneça sentada e atenta durante o horário de aula. O bom desenvolvimento sensorial está associado ao bom desempenho das AVDs (Piwinski *et al.*, 2021).

Desde que a criança nasce, as trocas de roupa, juntamente com o banho, são um importante estímulo para o desenvolvimento da propriocepção e da sensação tátil, ou seja, quando ela é manuseada na retirada e colocação de peças de vestuário seus membros superiores e inferiores mudam de posição várias vezes, seu tronco é rodado, levantado, “torcido”. Essas sensações são responsáveis pelo reconhecimento (ainda que inconsciente) das partes que compõem o corpo humano, como elas se relacionam, o que fazem. São imprescindíveis para a aquisição das posturas estáticas e dinâmicas, devendo ser valorizadas e feitas da forma correta, de modo a ensinar a criança o que o corpo pode fazer. Ainda, e não menos relevante, a retirada e colocação das partes do vestuário permitem trabalhar vários aspectos psicomotores, como equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espacial (já que a criança tem que caber numa roupa) e coordenações motoras finas, que tem seu ápice no abotoar e dar laço. São aprendizagens difíceis que precisam ser planejadas, no sentido de desenvolver na criança as habilidades em ordem crescente de dificuldade e complexidade (Scarlassara, 2019, p. 70).

Hidrata (2022) apresenta que as atividades desenvolvidas na EB, que incluem as AVDs, dependem e são determinadas tanto pelos profissionais que realizam a tarefa como pelas crianças pequenas. Para o autor, essas atividades são desenvolvidas por meio da união de cinco dimensões, que são: física (esforço físico); cognitiva (conhecimentos específicos); sexual (contato com o corpo das crianças); relacional (qualidade das relações); emocional (vínculos). Diante disso, o trabalho pedagógico precisa ser organizado de acordo com o tempo, a rotina, os espaços, os materiais, o planejamento das atividades de aprendizagens e cuidado, levando em conta a observação do contexto e registrando as atividades desenvolvidas e o desempenho das crianças.

Ao refletir sobre o planejamento das AVDs e os materiais que compõe as tarefas, o professor torna-se capaz de identificar esses componentes podem interferir no desenvolvimento, pois passam a identificar como a “[...] sensibilidade tátil, proprioceptiva, óculo-motora, bucomanual, dentre outras, ou seja, o peso, a consistência, o tamanho etc, promovem aprendizagens significativas às crianças nessa faixa etária” (Scarlassara, 2019, p. 57).

O ambiente, constituído pelo espaço e recursos físicos, faz parte do fazer docente na educação de bebês, tornando as atividades ações educativas, realizadas intencionalmente. Não menos importante, a organização desses espaços e materiais deve ser parte das ações pedagógicas que serão desenvolvidas. O professor deve ser capaz de identificar a funcionalidade, as limitações e as possibilidades dos recursos disponíveis. Compreender como os componentes dos materiais utilizados (forma, textura, tamanho e peso) podem estimular a aprendizagem e a exploração do ambiente é necessário. Ou seja, todos os recursos, objetos e mobiliário da sala devem ser utilizados como mediadores da aprendizagem a fim de favorecer o desenvolvimento integral dos bebês. Mas afinal, o professor é formado para isso?

4. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE BEBÊS

As IEI são dedicadas à primeira infância, e tem como papel preponderante oportunizar situações que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por meio da ação dos professores e demais profissionais, sendo considerado “um ambiente heurístico, no qual as crianças são o centro das atenções, dentro do qual elas agem e reagem, interrogam e têm respostas, descobrem e criam, é de suma importância” (PNPI, 2020, p. 57).

A rotina é a estrutura, o eixo norteador do dia a dia das IEI, envolve as práticas educativas e todas as ações intencionais do professor, das mais simples às mais complexas, que inclui desde a entrada dos bebês, o banho, a alimentação, as brincadeiras, o lanche, entre outras. A rotina dessas instituições é marcada pelas movimentações dos profissionais e está vinculado aos espaços, ao tempo e materiais que integram esse ambiente. Quando esses aspectos são utilizados para o planejamento das atividades pedagógicas, a intencionalidade permeia a prática, promovendo aprendizagens.

O planejamento pode ser dividido em três modalidades organizativas: planejamento por temas geradores, por área de desenvolvimento e por áreas de conhecimento (Ostetto, 2000).

O planejamento por temas geradores é baseado no contexto sociocultural e tem origem nas situações cotidianas, considerando não apenas aspectos de aprendizagem, mas situações que podem ser significativas na realidade da criança, buscando superar a fragmentação dos conhecimentos oferecidos. Esse tipo de planejamento precisa ser marcado pela intencionalidade pedagógica, conseqüentemente o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil é necessário para a proposição de um trabalho que intencione a aprendizagem das crianças pequenas.

Já no planejamento por área de desenvolvimento, o professor atua como um facilitador, considerando o desenvolvimento neuropsicomotor dos bebês, mas para isso as atividades precisam promover o interesse, possibilitando a experimentação, favorecendo que as crianças pequenas cometam erros, acertos, respeitando o tempo de cada um e oferecendo oportunidades de aprendizagem. Por fim, o planejamento por áreas de conhecimento, tem como base objetivos que se caracterizam como conteudistas, o que não corrobora com as especificidades do ensino de bebês.

A proposta de uma determinada atividade envolve uma estratégia para que ela seja desenvolvida, que envolve selecionar o que vai fazer parte da proposta, o que não, o local que vai ser realizado, quando e quanto tempo vai ser gasto. Essas escolhas são pautadas no conhecimento prévio, acerca dos aspectos pedagógicos estabelecidos como objetivos educacionais e “[...] o ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade [...]” (Ostetto, 2000, p. 178) que favorecerá a aprendizagem significativa das crianças.

Ostetto (2000) apresenta diferentes tipos de planejamento e considera o modelo atrelado ao desenvolvimento um avanço comparado aos demais por colocar a criança como foco, levando em conta as características da faixa etária para determinar os objetivos e estimular as áreas específicas do desenvolvimento, mas ao especificar afirma que

[...] se por um lado, parece considerar particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção de conhecimento, à aprendizagens. Por outro lado, a delimitação de áreas de desenvolvimento para orientar o planejamento, parte, geralmente de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomando como regra ou como padrão de normalidade qualquer criança (Ostetto, 2000, p.184).

Os apontamentos apresentados pela autora são reducionistas e segmentados, pois a formação que visa o desenvolvimento integral das crianças considera as individualidades, especificidades e busca promover aprendizagens baseada em competências e habilidades. Ao considerar esses aspectos na prática profissional, a criança terá a oportunidade de adquirir conhecimento, independente da proposta, sendo ela vinculada ao banho ou a uma atividade que trabalhe cores e encaixe.

Todos os tipos de planejamento precisam ser organizados respeitando as características de desenvolvimento de cada faixa etária e da EI.

[...] qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc (Ostetto, 2000, p. 189).

Concordando que o planejamento depende do educador, a autora reitera que o as ações pedagógicas não são somente aquelas que resultam em um produto, que devem ser consideradas as trocas realizadas no dia a dia, entre os pares, que “perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir” (Ostetto, 2000, p. 192).

Diante disso, o planejamento das atividades cotidianas precisa ser pautado nas aprendizagens discriminadas com objetivos educacionais e não nas atividades de rotina. O tipo de planejamento irá interferir na proposta pedagógica oferecida para os bebês,

assim como nos registros, que serão fonte de informação e fundamentação para o encaminhamento de ações continuadas ao longo do ano letivo, confirmando a qualidade da prática docente.

Segundo Dias, Correia e Marcelino (2013), o ambiente em que a IEI está inserida “[...] é um contexto privilegiado na promoção do desenvolvimento da criança [...]” (p. 16) e os profissionais da área são os responsáveis por efetivar tal aspecto. Diante disso, conhecer as características do desenvolvimento infantil “[...] sustentará a planificação realizada pelo educador, tanto ao nível das experiências educativas como na organização dos tempos, espaços, mobiliário e materiais que, por sua vez, proporcionam outras experiências à criança” (p. 15).

Contudo, se o ambiente pode ser considerado o meio para que a criança adquira habilidades, é fundamental compreender que o desenvolvimento humano é marcado por características hereditárias e por aquelas que são adquiridas por meio das experiências e interações com outros ambientes e outras pessoas. Caminhando nesse sentido, a IEI deve ser compreendida como um dos “[...] contextos que ofereçam à criança oportunidades para aprender ativamente são determinantes para que a criança possa se desenvolver de forma harmoniosa” (Dias; Correia; Marcelino, 2013, p. 14).

As ações dentro das salas dos grupos dos bebês demandam tempo e rotinas pensadas e repensadas pelas professoras, planejando o espaço de modo que as crianças possam interagir e o cotidiano de forma que respeite a temporalidades das crianças (Gonçalves, 2014, p. 79).

A educação de bebês permite a aprendizagem de habilidades, construção de conceitos e desenvolvimento de habilidades a partir das experiências proporcionadas por profissionais com fins pedagógicos, consequentemente fundamentados nas ciências e no histórico social e cultural de práticas educacionais.

Dainez e Smolka (2019) argumentam que o ambiente das IEI, em suas dimensões estruturais e de processos em que as atividades de educação e cuidado são realizadas, precisam ser de qualidade, para que diferentes tipos de interações sejam oferecidos, favorecendo a relação entre professores e bebês, com foco no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico.

Segundo Boff (2008) o cuidado ao longo da história foi vinculado ao fazer humano feminino, tornando-o ineficaz e desprovido de objetivo, mas na realidade é no cuidado que os princípios e valores são expostos, fundamentando-o e tornando-o princípio das ações humanas. O autor pontua que “[...] cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo.

Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 2008, p.12).

Ainda, segundo o autor, o cuidado deve ser reconhecido como um "modo-de-ser" indispensável, no cotidiano dos indivíduos, pois o "[...] cuidado não se opõe ao trabalho, mas lhe confere uma tonalidade diferente. Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito [...]" (p. 95), e é por meio dele que as ações práticas são definidas, permitindo que o trabalho seja compreendido e realizado de outra forma.

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa colocar-se junto e ao pé de cada coisa que queremos transformar [...] (Boff, 2008, p. 101).

O cuidado como categoria pedagógica, na educação de bebês, está vinculado a processos dinâmicos e complexos do desenvolvimento. Diante disso, as práticas precisam ser pautadas em ações intencionais para promover o desenvolvimento e autonomia das crianças. É por meio do cuidado que práticas educativas são propostas com os bebês, promovendo o desenvolvimento integral, que inclui aspectos emocionais, cognitivos e adquirem consciência corporal. As atividades de sono, alimentação, trocas e higiene, desenvolvidas na creche, estão associadas ao cuidado, mas através de uma perspectiva educativa, com foco nas interações e aprendizagem, desvinculando-a da prática espontaneísta, que busca atender somente as necessidades básicas das crianças (Catarsi, 2020).

Para Catarsi (2020), o cuidar possui múltiplos significados associados ao contexto educacional e existe uma “[...] certa dificuldade para as educadoras em gastar o tempo para o planejamento das rotinas, que são dadas como certas e cujos propósitos são temidos por serem percebidas como banais [...]” (p. 180). A reflexão pedagógica constante, associada à criação de hábitos que envolvem o planejamento do tempo e das rotinas, principalmente junto às crianças pequenas, favorece ações intencionais e promove a oportunidade de regularem o ciclo circadiano, passando a compreender a passagem do tempo e o horário de estar acordado ou dormindo. A rotina oferece aos professores e às crianças oportunidade de estreitar as relações e de estimular o conhecimento. Diante disso, cabe ao professor promover oportunidades, que ofereçam aos bebês possibilidades de aprendizagem e experiências, dentro do contexto educacional.

Guimarães (2011) vai ao encontro da perspectiva apresentada anteriormente e propõe o cuidado como ética, em que as práticas perpassam os aspectos relacionados à rotina da IEI e recaem como

[...] um modo de relação do adulto com a criança nos atos pedagógicos/educacionais. Ao considerarmos a ação adulta, cuidar é estar atento a si e ao outro, é desenvolver um modo responsivo e responsável de contato, é escutar (com todos os sentidos), responder, compreender ativamente a criança (Guimarães, 2011, p. 1683).

Nesse sentido o cuidado deve ser realizado a partir da intencionalidade pedagógica, em que as ações demandam observação e diálogo, mas um diálogo que vai além das palavras e é expresso através dos sentidos. Ao associar o cuidado à prática pedagógica e entendê-las como indissociáveis, o planejamento do tempo, do espaço e dos materiais ganham destaque, sempre levando em conta o contexto em que a atividade vai ser desenvolvida.

Melhuish *et al.* (2015) realizaram uma pesquisa em que comparou o desenvolvimento cognitivo de crianças que receberam educação precoce, em instituições específicas para esse fim, com outras que não frequentavam nenhum ambiente pré-escolar e os resultados indicaram que quanto mais experiências de qualidade na primeira infância, melhor o desenvolvimento cognitivo.

A qualidade dos espaços das IEI está relacionada com os fatores que podem regular o ambiente, entre elas, a formação do professor, o número de crianças por sala e a relação entre os pares. Já a qualidade dos processos está vinculada à importância das interações entre o profissional e as crianças, dos processos de aprendizagens e as oportunidades que são oferecidas para que as crianças explorem o ambiente. Um ambiente com condição estrutural é capaz de suportar os processos essenciais para promover as aprendizagens e a qualidade das relações humanas, e é capaz de determinar como se desenvolvem as aprendizagens (Burchinal, 2018).

A educação de bebês não está vinculada a aulas expositivas, mas sim na proposição de vivências capazes de proporcionar experiências que envolvam as habilidades de linguagens, sensório-motoras, afetivas e culturais, pois é sabido, que são capazes de aprender e se desenvolver. Mas para isso, as IEI precisam oferecer espaço, tempo e condições adequadas para que isso aconteça. Tais experiências vão permitir que as crianças aprendam as habilidades que se transformaram em repertórios que são utilizados na resolução de problemas e durante as aprendizagens.

Para os bebês, a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo, para os adultos, responsáveis pela educação das crianças na creche,

significa selecionar, refletir e organizar a vida na escola com práticas sociais que evidenciem os modos como os professores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas (Barbosa, 2010, p. 4).

A prática pedagógica e o currículo para o ensino de bebês precisam ser pautados no oferecimento de atividades educativas de qualidade, confirmando seu papel educacional. Como crianças pequenas possuem características exclusivas, relacionadas às especificidades e potencialidades do desenvolvimento infantil, o conhecimento sobre elas será determinante para que as práticas promovam aprendizagens, associadas às trocas realizadas pela relação professor/criança.

O curso de Pedagogia foi proposto para que os professores criassem uma identidade múltipla, para atuar em todas as áreas da educação, na docência e na pesquisa, sob uma perspectiva reflexiva e criativa, promovendo aprendizagens e novos conhecimentos pedagógicos e científicos. Sob essa perspectiva, os professores tornam-se capazes de propor novas estratégias, através da reflexão e participação (Silva *et al.* 2021).

A partir do início das licenciaturas no Brasil, na década de 1930, até os dias de hoje, a formação do professor apresenta dilemas que esbarram nos conhecimentos voltados para teoria e para a prática. Somente na década de 80, a docência passa a ser compreendida como heterogênea e com especificidades relacionadas à prática pedagógica, capaz de determinar a qualidade da educação básica. Segundo Pimenta *et al.* (2017, p. 24) atualmente “[...] prevalece nos cursos um enfoque disciplinar o que leva a fragmentar e fragilizar a formação do pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil”.

A história da Pedagogia é permeada pela ambiguidade do trabalho docente que por vezes esbarra em questões político-sociais, que acabam por determinar as práticas, associando-as a competências e afastando a formação do professor baseada em conhecimento teórico e prático. Diante disso, a formação é o “[...] elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (Imbernón, 2011, p. 48).

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, a formação de professor é voltada para o exercício da docência, caracterizada como

[...] ação educativa e como processo intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos,

princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015).

O documento também apresenta a base comum nacional para formação de professores que deve ser norteada por “[...] a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”, contemplando “[...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida [...]”, por meio da exploração dos espaços formativos, inclusive das instituições de educação básica (Brasil, 2015).

Segundo os autores Fonseca, Colares e Costa (2019), os currículos de Pedagogia precisam ser repensados para aumentar as oportunidades relacionadas à experiência docente junto a bebês, pois tal contato “[...] facilitará a compreensão de seu papel nas relações de cuidado e educação das crianças, trazendo discussões enriquecedoras para sua formação e evitando uma possível frustração profissional” (p. 97).

Imbernón (2011) destaca que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Pedagogia devem contemplar a teoria e a prática e a reflexão contínua sobre o processo formativo, pois

[...] o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão (Imbernón, 2011, p. 43).

O autor ainda destaca que “[...] a aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (Imbernón, 2011, p.10), por isso a formação vinculada com a realidade das escolas é fundamental. Contudo, o currículo dos cursos de Pedagogia deve oportunizar que os futuros professores vivenciem a realidade do dia a dia das escolas, para que ao lidarem com as demandas reais das IEI, sejam capazes de encontrar estratégias eficazes para resolução dos problemas.

O conhecimento pedagógico advindo da prática profissional passa por transformações ao longo do tempo e é influenciado pelas vivências cotidianas, mas ele

precisa ser fundamentado segundo conhecimentos específicos. Diante disso a formação da identidade docente se constitui por meio da formação inicial, que oportuniza aos futuros profissionais o contato com conhecimentos próprios e diversos da educação, além das características que são consolidadas através das trocas que ocorrem entre os pares.

Nóvoa (2017) pontua que a formação de professor possui diversos caminhos, mas que os mais interessantes estão voltados para os processos formativos capazes de valorizar o percurso de desenvolvimento profissional. Para o autor, a falta de qualificação profissional está relacionada ao alto número de profissionais formados em universidades privadas que apresentam “[...] duvidosa qualidade, situação que se tem vindo a deteriorar com o recurso incontrolado a modalidades de educação a distância” (Nóvoa, 2017, p. 1115) e a dificuldade das universidades públicas em promover mudanças efetivas na formação de professor.

O autor também apresenta que há a necessidade de “[...] edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 1115).

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (Imbernón, 2011, p. 55).

Posto isso, os cursos de Pedagogia devem oferecer tanto o conhecimento teórico quanto o prático, associados a uma visão abrangente das disciplinas, tornando o professor o agente promotor dos processos de aprendizagem, capaz de planejar, organizar, desenvolver, reorganizar e intervir de forma efetiva junto a um objetivo educacional. Instrumentalizar os professores para a prática profissional é dar a possibilidade de que a identidade docente se consolide.

A formação inicial do professor para EI deve ser considerada como “[...] o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer [...]” (Almeida, 2012, p. 178), garantindo que os conhecimentos científicos, teóricos e a prática se relacionem, para que as competências e os saberes pedagógicos se estabeleçam e fundamentem o trabalho docente.

Apesar do avanço na legislação sobre a formação e profissionalização dos docentes, as particularidades desta etapa da educação ainda são abordadas de forma incipiente nos cursos de Pedagogia que oferecem “[...] formação enciclopédicos, com formato padronizado, com projeto pedagógico unificado para formar, de maneira geral, os professores(as) para atuar na educação básica [...]” (Lira; Dias, 2022, p. 336).

Essas reflexões podem facilitar a compreensão de algumas situações de trabalho vivenciadas por profissionais dessa etapa educacional e que ainda hoje se fazem presentes tanto no interior de uma mesma instituição quanto no confronto com outras. Um exemplo é a diferença salarial entre as professoras de Educação Infantil e aquelas das demais etapas da Educação Básica, ou ainda entre as docentes que atuam em creches e as que trabalham em pré-escolas (Fonseca; Colares; Costa, 2019, p. 89).

Imbernón (2011) destaca que a formação de professor sempre foi associada ao conhecimento de conteúdos, mas, atualmente, além disso também são consideradas as atitudes, pois é por meio delas que o professor consegue efetivar seu papel de ensinar, vinculando a práxis do trabalho dos pedagogos associada à teoria e à prática, resultando em uma ação profissional reflexiva que busca transformar o ambiente em que atua.

Tais aspectos são bastante visíveis na EI, em que há “[...] predominância do instrucional sobre o educativo; a educação infantil de caráter preparatório organizada de forma descontínua com relação aos níveis subsequentes da educação básica” (Lira; Dias, 2022, p. 337), sem vincular a prática docente às especificidades da infância e do desenvolvimento infantil.

A formação docente para a educação de bebês deve ser repensada levando em conta a sociedade atual, compreendendo como a infância é concebida, para que o ensino seja oferecido com qualidade, respeitando as características dessa faixa etária, para que de fato aconteça a “[...] travessia do assistencialismo para o atendimento educacional de forma a garantir os direitos da infância, assim como dos(as) professores(as)” (Lira; Dias, 2022, p. 336).

O professor deve ser capaz de unir os conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento infantil. Isto permitirá que a compreensão dos conceitos específicos sobre o ensino de bebês torne-se intrínseca e central na elaboração das atividades educativas. Mas a prática docente voltada para educação de crianças pequenas ainda é pautada no senso comum, conforme apresentado nas pesquisas desenvolvidas pelo GEPADI, vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Infantil da UNESP de Marília (Vitta, 2004; Vitta, Vitta, 2012; Moreira, *et al.*, 2014; Vitta *et al.*, 2015; Scarlassara, Silva, Vitta, 2020).

Diante disso, a ação docente voltada para a educação de bebês precisa ser pautada em propostas pedagógicas, que associam AVDs às práticas educativas, através da seleção de conteúdos condizentes com a fase do desenvolvimento, planejadas intencionalmente, respeitando e explorando os espaços e o tempo das crianças. Para isso, o professor precisa estar preparado para identificar como tais escolhas devem ser feitas considerando objetivos educacionais e os documentos oficiais que norteiam a EI no Brasil.

Arenhart, Guimarães e Santos (2018) destacam que, no Brasil, o que diferencia a prática docente com bebês é a capacidade de observação e interação que promove experiências que resultam em aprendizagens. Os autores ainda pontuam que os profissionais que atuam nas IEI são

[...] professores, com formação mínima em magistério, cuja função se legitima pelo trabalho pedagógico-educacional e os agentes auxiliares, sem formação em magistério e cuja função se legitima pelos cuidados corporais, vistos como algo menor (Arenhart; Guimarães; Santos, 2018, p. 1686).

A realidade apresentada nas escolas brasileiras é reflexo da dificuldade dos pedagogos que atuam na educação de bebês, em consolidar a identidade docente vinculada às especificidades da infância e está pautada principalmente na dualidade cuidado e educação. Por isso, a ação do docente precisa ser pautada na concepção de que os bebês possuem iniciativa, são participativos, exprimem interesses e desejos que modificam o cotidiano.

A formação inicial dos professores para educação de bebês precisa promover a educação profissional, capaz de oferecer conhecimento científico e problemas reais do cotidiano das IEI, unindo os conhecimentos teóricos e práticos, desvinculando as AVDs do cuidado assistencial e instrumentalizando a prática, para que assim a identidade docente vá se configurando. Para Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 89), “[...] a formação de professores tem sido assinalada pelas pesquisas e pelos documentos oficiais, como um dos principais fatores que afetam a qualidade da Educação Infantil”.

Para Fonseca, Colares e Costa (2019) existe uma diferença entre possuir o título para trabalhar com crianças pequenas e ter formação de fato para realizar tal função. O primeiro está relacionado com a formalidade a que o título se refere, pela necessidade de um diploma para exercer o papel de professor, já o segundo envolve todo o percurso que o aluno/estudante trilhou durante o período de formação e que permitiu o envolvimento e o contato direto com assuntos específicos para atuar com bebês. Tais aspectos permitem questionar que a formação inicial não contempla o uso das AVDs na educação de bebês,

prejudicando a organização das atividades pedagógicas pelo desconhecimento de aspectos específicos dessa faixa etária, tais como desenvolvimento infantil e planejamento do tempo e do espaço.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar e discutir a formação inicial para o uso das AVDs (higiene, alimentação e vestuário) na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses de idade a partir da visão de graduandos, docentes e PPPs dos cursos de Pedagogia da UNESP.

Os objetivos específicos são:

- Analisar e discutir a percepção dos alunos de Pedagogia sobre o papel das AVDs (higiene, alimentação e vestuário) nas IEI e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade;

- Identificar e analisar no PPP, na grade curricular e nos PE dos cursos de Pedagogia da UNESP a proposta de formação para o uso das AVDs (higiene, alimentação e vestuário) na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses de idade;

- Analisar e discutir a percepção dos docentes dos cursos de Pedagogia da UNESP sobre a formação para o uso das AVDs (higiene, alimentação e vestuário) na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses de idade.

5. MÉTODO

Foi desenvolvida uma pesquisa descritiva explicativa, composta por três etapas distintas e complementares. Todas foram desenvolvidas junto aos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista - UNESP (Câmpus de Araraquara, Rio Claro, Bauru, Marília, Presidente Prudente, São José do Rio Preto).

5.1. Estudo 1 – Percepção dos graduandos de pedagogia

5.1.1. Procedimentos para coleta de dados

Essa etapa já foi executada, mas com dados diferentes, conforme apresentada e descrita na Dissertação de Mestrado de Scarlassara (2019). Após aprovação da Pró-Reitoria de Graduação (ANEXO 1), os coordenadores de todos os cursos de Pedagogia da UNESP foram informados da pesquisa e convidados a colaborar (ANEXO 2). Da mesma forma, as Diretorias Técnicas Acadêmicas foram informadas desta autorização (ANEXO 3) e solicitadas a encaminhar o questionário a todos os graduandos matriculados nos cursos de Pedagogia, juntamente com um e-mail convidando-os a participar da pesquisa e informando seus objetivos (ANEXO 4).

Estando o discente disposto a participar, entrava num link fornecido no e-mail e era direcionado à página da pesquisa. O termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 5) era a primeira tela apresentada, na qual o participante deveria assinalar e confirmar sua participação de forma eletrônica. O termo, informava sobre os riscos e benefícios de sua participação, da garantia do sigilo quanto à sua identidade e da possibilidade de desistência em qualquer momento. Em caso afirmativo, foi direcionado ao instrumento de coleta de dados (questionário).

Essa metodologia permitiu que um maior número de sujeitos fosse convidado a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra. Segundo Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004), o uso da internet é uma ferramenta importante para a aquisição de dados, tanto por sua abrangência, como pela economia que proporciona. Além desses aspectos, esses autores destacam a rapidez que a internet proporciona na coleta de dados e a interatividade e acessibilidade que esse instrumento pode permitir, se usada de forma correta. A crítica feita relaciona-se a seletividade e representatividade,

problema que esta pesquisa não apresenta, pois direciona-se a um público específico e conhecido dos pesquisadores, ou seja, que pode ser controlado.

Tais aspectos também são ressaltados por Vasconcellos e Guedes (2007), Vieira, Castro e Schuch (2010) que chamam atenção para a principal desvantagem das pesquisas *on-line*, a baixa taxa de resposta aos questionários. No entanto, essa problemática é própria do uso desse instrumento mesmo via postal (7% a 13%), ou seja, há necessidade de estratégias para o retorno do maior número possível (Freitas; Janissek-Muniz; Moscarola, 2004; Boni; Quaresma, 2005; Vieira; Castro; Schuch, 2010). No entanto, destaca-se que se está trabalhando com amostra não probabilística, usada em pesquisas exploratórias, caracterizando-se por uma amostra de conveniência, ou seja, a população é definida e convidada a participar e os interessados o fazem.

Para o envio do convite para a participação da pesquisa e link, foi criado um e-mail institucional, propiciando maior credibilidade à correspondência. A disponibilização do instrumento de coleta de dados - questionário - ocorreu através da plataforma Google Drive, que facilitou a criação do instrumento de forma a atender as necessidades relatadas acima.

O instrumento intitulado Atividades e Recursos Pedagógicos (ANEXO 6) foi desenvolvido pelos próprios pesquisadores, baseado em aspectos metodológicos de escala atitudinal ou Likert e referencial teórico sobre o assunto, assim como em pesquisas prévias desenvolvidas pelo GEPADI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil). O questionário, com questões fechadas e abertas, foi dividido em 7 dimensões: *Dados sobre formação profissional para o berçário*, *Atividades com brinquedos*, *Atividades com equipamentos do Playground*, *Atividades com música e Atividades de vida diária*, sendo este complementado por questões específicas sobre *higiene, alimentação e vestuário*.

Para verificar se o conteúdo estava adequado ao objetivo da pesquisa e com fácil entendimento, o instrumento foi validado por cinco profissionais (professores universitários e da EI). Os apontamentos realizados por eles foram considerados e revistos para melhor entendimento dos participantes da pesquisa.

5.1.2. Procedimentos para análise de dados

Essa pesquisa utilizou as questões fechadas do questionário, que foram armazenadas em Planilha Google e foram analisadas através da estatística descritiva por meio de processamento no sistema Microsoft Office Excel.

Nesse sistema, os dados foram analisados considerando cada curso de Pedagogia da UNESP, ou seja, os dados foram sendo reorganizados por curso de graduação permitindo a identificação da percepção dos graduandos em relação à educação de bebês e às AVDs, separados por campus.

As questões com respostas na Escala Likert, usada em diferentes questões, por ser “[...] uma das mais usadas nos mais diversos campos da investigação e particularmente na área da psicologia, saúde e educação médica” e por permitir a utilização de “[...] afirmações que permitem que pessoas com diferentes opiniões e diferentes pontos de vista respondam diferenciadamente” (Curado; Teles; Marôco, 2014, p. 151) foi reanalisada. Para tal, foram estudados autores que mostram diferentes formas de análise dos dados produzidos (Curado; Teles; Marôco, 2014; Antonialli; Antonialli; Antonialli, 2016; Lucian, 2016). Seguindo as orientações de Lucian (2016) foi realizado o cálculo da média, já que a escala utilizada no questionário é do tipo intervalar.

Dessa forma, em cada questão calculou-se a média das respostas dadas pelos participantes, gerando um valor que correspondia à percepção geral deles sobre a afirmação feita. Esses dados foram transferidos para o Excel para o processamento, permitindo a organização de gráficos comparativos e visualmente mais claros. O tratamento dos dados foi realizado através de estatística descritiva.

5.2. Estudo 2 – Pesquisa documental - Projetos Políticos Pedagógicos

5.2.1. Procedimentos para coleta de dados

A Pesquisa Documental é aquela cujas fontes de dados são “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

Os PPPs dos seis cursos de graduação em Pedagogia foram lidos e analisados para identificação das grades curriculares e das disciplinas que contemplem conteúdos referentes à EI, relacionados à faixa etária da pesquisa (zero a 18 meses) e às atividades, especificamente às AVDs (higiene, alimentação e vestuário) para estimular o desenvolvimento das crianças.

Nos PPPs, objetivou-se identificar dados que permitam responder às seguintes questões: qual o perfil profissional estabelecido para o professor que atuará, especificamente para a faixa etária de zero a 18 meses? Quais os documentos citados para embasar a formação profissional junto a essa faixa etária? Qual a grade curricular proposta? Quais as disciplinas que se relacionam à formação do professor para essas crianças? Quais e como as disciplinas tratam do uso das AVDs na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses?

Os PE das disciplinas relacionadas à formação do profissional para atuar junto às crianças de zero a 18 meses foram analisados considerando ementa, objetivos, conteúdos e referências propostas, a fim de identificar, quais os códigos relacionados à educação de bebês e às AVDs são descritos? Dos códigos que aparecem, quais se relacionam com o objetivo da pesquisa? Quais informações são apresentadas relacionadas às AVDs e educação de bebês?

5.2.2. Procedimentos para análise de dados

Os PPPs foram lidos para identificação do tratamento dado ao atendimento educacional à criança de zero a 18 meses. Para isso, é utilizado o software Atlas.ti, versão 9, cuja licença foi adquirida pelos pesquisadores, com apoio da Fapesp para projeto regular. É um software para pesquisas qualitativas, que permite organizar, gerenciar e analisar os dados (Caram *et al.*, 2020; Ferreira, 2020; Bitencourt; Rodrigues; Toassi, 2021). Segundo Soratto, Pires e Friese (2020), tem sido usado em diferentes campos de conhecimento, abordagens teóricas e múltiplos dados, incluindo a análise de conteúdo de Bardin (2016).

Esse software é ideal para trabalhar grandes quantidades de dados textuais, organizados em diferentes arquivos (word, rich text, pdf). Além disso, o Atlas.ti permite codificar e analisar outros tipos de formatos, como imagem, vídeo, áudio exibidos ou não em sites, desde que em HTML. O software tem algumas vantagens em relação a técnicas antigas empregadas na análise de conteúdo.

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

respondentes e sobre as relações entre os dados em tabelas e matrizes, entre outros [...] (Silva, 2016, p. 4).

Para a análise do material, o Software Atlas.ti foi utilizado para busca de conteúdos:

- Perfil profissional: o perfil estabelecido para o profissional que atuará junto a essa fase da educação, com especial atenção a enunciados relacionados aos bebês e aos conteúdos necessários para essa atuação;

- Estrutura curricular: organização do currículo para contemplar a EI, especificamente para bebês de zero a 18 meses de idade, incluindo desenvolvimento infantil, didática e conteúdo específicos para a faixa etária em questão.

- Planos de ensino: ementa, objetivos, conteúdos e referências propostas, buscando sua relação com a formação do pedagogo para atuar com crianças de zero a 18 meses.

Para tal, foram criados códigos para as buscas nos documentos (PPPs e PEs), pautados na literatura, nos documentos oficiais vigentes e nos objetivos da pesquisa.

O Atlas.ti permite criar códigos para classificar o texto em categorias. “Códigos são palavras-chave que resumem temas e pontos de vista teóricos. À medida que são encontradas citações relacionadas a certos temas relevantes para a pesquisa, é possível classificá-las sob o mesmo código” (Barbosa, 2006, p. 20). Durante o processo, elaborou-se novas codificações conforme os dados foram trabalhados e analisados pelo pesquisador.

5.3. Estudo 3 – Percepção dos docentes de pedagogia

5.3.1. Procedimentos para coleta de dados

Inicialmente foi enviada uma carta à Pró-Reitoria de Graduação informando sobre os objetivos da pesquisa (ANEXO 7). Na busca pelos docentes dos cursos de Pedagogia da UNESP nos sites dos campi não foi possível encontrar uma lista atualizada com os e-mails dos professores. Diante disso, foi realizado um levantamento dos e-mails dos docentes em todas as páginas da graduação em Pedagogia e das Pós-Graduações em Educação de todos os campi. Dessa forma todos os docentes que lecionam nos cursos de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação de todos os campi da UNESP foram convidados a colaborar com a pesquisa (ANEXO 8).

Para o encaminhamento do e-mail de convite da pesquisa, foi utilizado o e-mail institucional das alunas do Doutorado do GEPADI, a fim de oferecer confiabilidade quanto a pesquisa e no corpo do documento constava o objetivo da pesquisa, a importância da participação dos docentes e o link do questionário, que foi disponibilizado através da plataforma Google Drive.

Ao acessar o link, o docente interessado em participar da pesquisa deveria aceitar o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 9), que informava os riscos e benefícios, garantia do sigilo quanto à sua identidade e sobre a possibilidade de desistência.

O instrumento foi desenvolvido pelos próprios pesquisadores, baseado no questionário dos graduandos, de acordo com referencial teórico sobre a temática e a partir de trabalhos publicados pelo GEPADI. O questionário contou com dez seções: *dados pessoais; formação; atuação; formação sobre Educação Infantil e Educação de bebês; sobre a educação de bebês; atividades com bebês; Atividades de vida diária (refere-se às atividades desenvolvidas cotidianamente nos berçários como higiene, vestuário e alimentação); Playground (sobre o uso de dispositivos como balanço, escorregador, gira-gira, gangorra, cavalinhos ou similares para balanço, etc); Brinquedo (refere-se ao seu uso no contexto educacional da criança na fase do berçário) e Música (atividades nas quais a música é utilizada).*

Nas quatro últimas seções, os docentes conseguiam ler as questões antes de respondê-las. e a última questão de cada seção dava a possibilidade de escolher o tema que desejavam responder ou a possibilidade de finalizar a participação na pesquisa. As questões das seções um e dois eram abertas, as demais eram todas fechadas e ao final de cada eixo era possível deixar comentários.

A fim de identificar se os assuntos abordados no questionário estavam de acordo com o objetivo da pesquisa, cinco profissionais (professores universitários e de EI) validaram o instrumento.

Após a identificação de que nem todos os PE e nem os sites dos cursos de Pedagogia da UNESP apresentavam os docentes das disciplinas que se relacionam com a formação do profissional para a educação da criança de zero a 18 meses. Diante disso foram coletados os e-mails de todos os docentes dos cursos de Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação, encontrados das páginas dos Câmpus, que foram convidados a participar da pesquisa.

Foram enviados e-mails, mensalmente, entre os meses de junho e outubro de 2023, para 293 docentes e Coordenadores de Curso informando sobre a pesquisa e a importância da participação de todos. O procedimento utilizado para a coleta com o questionário foi o mesmo da etapa 1 (graduandos), ou seja, eletrônico com questões fechadas e abertas, sobre sua formação profissional (graduação, mestrado e doutorado), linha de pesquisa e sua percepção acerca da formação inicial do pedagogo para a referida faixa etária: bases teóricas e formação prática, com enfoque nas AVDs (ANEXO 10).

Com o baixo número de respostas dos docentes, foram enviados e-mails aos coordenadores das graduações em pedagogia solicitando a divulgação da pesquisa entre os professores do curso de Pedagogia e sobre a relevância da pesquisa. No entanto, o número de participantes mudou pouco, mesmo após esta intervenção.

5.3.2. Procedimentos para análise de dados

Para a análise dos dados, foram considerados todos os docentes que responderam ao menos à primeira parte do questionário (dados pessoais; formação; atuação; formação sobre Educação Infantil e Educação de bebês; sobre a educação de bebês; atividades com bebês), ainda que tenham optado por não responder àquelas destinadas às atividades específicas. Dessa forma, do total de 33 professores que responderam e puderam ser considerados participantes, apenas cinco responderam às questões específicas de AVDs, não sendo possível trabalhar nessa pesquisa com esses dados.

Em relação à parte geral do questionário, os dados das questões fechadas foram armazenados na Planilhas Google e no Microsoft Office Excel, permitindo sua análise estatística descritiva. Em seguida, os dados de interesse foram organizados nos seguintes eixos temáticos: perfil, percepção sobre a formação para educação de bebês e AVDs.

É importante ressaltar que a maioria dos docentes respondeu todas as questões, mas como houve variação, os resultados foram calculados sobre o total de respondentes de cada questão.

5.4. Análise final

Por fim, foi realizada uma análise transversal dos três estudos que compõem a pesquisa – percepção dos alunos, dos docentes e o que é oferecido pelos cursos de graduação – considerando os eixos temáticos Educação Infantil e educação de bebês;

educação de bebês e AVDs e Formação de Professores. Dessa forma, identificou-se os resultados de cada estudo para cada eixo temático, buscando mostrar analisar e discutir as relações entre as percepções de graduandos e professores e o que está documentado a respeito do tema.

O resultado dessa análise foi apresentado na discussão dos dados, permitindo ampliar o quadro relacionado à formação inicial do professor para atender a bebês na EI.

Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista - n. 4.138.687.

6. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em três estudos a saber:

- Estudo 1 - Visão dos Graduandos sobre educação de bebês e AVDs;
- Estudo 2 - Pesquisa Documental – PPPs e PEs sobre Formação, educação de bebês e uso das AVDs;
- Estudo 3 - Visão dos Docentes sobre educação de bebês e AVDs.

Em cada um dos estudos, serão apresentados os dados relativos à educação de bebês na EI e às AVDs na educação de bebês, além de um breve perfil dos docentes e discentes.

6.1. Estudo 1 - Percepção dos graduandos de pedagogia

6.1.1. Perfil dos graduandos

Em relação ao Estudo 1, é preciso retomar alguns dados apresentados na Dissertação de Mestrado *Percepções de graduandos de Pedagogia sobre as Atividades de Vida Diária na creche* (Scarlassara, 2019). Na época em que foi finalizada, a pesquisa tinha atingido apenas 124 graduandos dos seis cursos de pedagogia da UNESP, uma vez que o questionário havia sido enviado virtualmente, conforme relatado no método. Nos resultados apresentados ao final do mestrado, os participantes foram organizados em fases – inicial e final – de acordo com o semestre que estavam cursando e permitiram verificar a sua percepção “sobre o papel das AVDs e sua relação com o desenvolvimento da criança de zero a um ano e seis meses de idade que frequentam essa fase da educação infantil” (Scarlassara, 2019, p. 33).

Com o baixo número de respostas e início do financiamento da Fapesp para a pesquisa completa, que abrangia além das AVDs, atividades com brinquedos, música e playground, o formulário foi impresso e levado para ser aplicado em cada campus. Depois os dados obtidos foram digitados nos formulários eletrônicos por bolsistas de treinamento técnico, possibilitando as análises nas planilhas Google e Excel. Com isso, o número de participantes passou para 937, divididos entre os seis campi com cursos de graduação em Pedagogia e possibilitando a análise e discussão da percepção dos alunos de Pedagogia sobre o papel das AVDs (higiene, alimentação e vestuário) nas IEI e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes por curso de graduação.

Tabela 1. Número de graduandos que responderam à pesquisa de acordo com o campus e período do curso.

Campus	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Araraquara	170	18%
Bauru	94	10%
Marília	260	28%
Presidente Prudente	199	21%
Rio Claro	96	10%
São José do Rio Preto	118	13%
Total	937	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de Vitta (2021) - questão 04 do instrumento.

Verifica-se na Tabela, que o maior número de participantes foi do campus de Marília, sendo que esse dado pode estar relacionado ao fato de ser o único campus em que o curso de Pedagogia possui três turmas, uma matutina e duas noturnas. No entanto, verifica-se que em termos percentuais, obteve-se entre 10 e 30% de participação dos graduandos nos diferentes cursos.

A seguir, serão apresentados os dados relativos à formação inicial para educação de bebês e para o uso de AVDs.

6.1.2. Percepções sobre formação inicial e educação de bebês

Esse eixo apresenta a percepção dos graduandos sobre a formação inicial de professores para educação de bebês nos campi da UNESP.

A Tabela 2 apresenta como os participantes do curso de pedagogia percebem a entrada dos bebês nas IEI.

Tabela 2. Distribuição da frequência relativa das respostas dos graduandos, por campus, sobre a frequência do bebê em IEI.

Bebês devem frequentar IEI	Campus						Total Geral
	Araraq.	Bauru	Marília	Pres. Prud.	Rio Claro	S. J. Rio Preto	
Caso a mãe trabalhe, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar	19%	21%	26%	21%	29%	20%	23%
Deve, caso a mãe trabalhe e não tenha outra pessoa para cuidar	31%	56%	40%	38%	48%	32%	39%
Não deve. Caso a mãe trabalhe, deve ficar com um parente próximo	1%	2%	4%	6%	1%	5%	4%
Não deve. Deve ficar em casa com a mãe	2%	2%	3%	4%	2%	0%	3%
Toda criança deve ir para a escola, já aos 6 meses, mesmo que a mãe não trabalhe	47%	19%	27%	31%	20%	44%	32%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Vitta (2021) - questão 5 do instrumento.

Os dados são claros em relação à percepção dos estudantes quanto à entrada dos bebês nas IEI estar vinculada à necessidade da família (62%), com ênfase à possibilidade da criança ficar com um parente próximo ao invés da escola. O direito da criança à educação, como regem os documentos oficiais, é percebido por 32% dos participantes. Os estudantes de Bauru e Rio Claro são mais enfáticos em relação à não entrada da criança, apresentando percentuais mais elevados (56% e 48%, respectivamente) no entendimento que a criança somente deve ir à escola caso não tenha outra pessoa para cuidar. Esses mesmos campi (Bauru e Rio Claro) mostram menor percentual no entendimento de direito da criança, com 19% e 20% de discentes que concordam com essa afirmativa. Os campi que mostram percepção contrária a essa, com maior número de estudantes que concordam com a educação como direito do bebê a partir de 6 meses são Araraquara (47%) e São José do Rio Preto (44%).

A Tabela 3 apresenta a média da Escala Likert relativa à percepção dos graduandos sobre os conhecimentos necessários para atuar com bebês nos seis campi da UNESP.

Tabela 3. Distribuição das médias da Escala Likert relativa à percepção dos graduandos quanto à importância dos conteúdos sobre desenvolvimento e prática com atividades para atuação com bebês, segundo os cursos de graduação.

Conteúdos		Campus					
		Araraq.	Bauru	Marília	P. Prud.	Rio Claro	S. J. Rio Preto
Desenvolvimento infantil	Desenvolvimento cognitivo	4,8	4,9	4,8	4,7	4,4	4,8
	Desenvolvimento da linguagem	4,7	4,7	4,5	4,5	4,3	4,7
	Desenvolvimento emocional	4,7	4,8	4,6	4,7	4,4	4,8
	Desenvolvimento motor	4,9	4,9	4,8	4,8	4,7	4,9
	Desenvolvimento neurológico	4,6	4,6	4,4	4,5	4,2	4,5
	Fatores que interferem no desenvolvimento	4,6	4,8	4,5	4,6	4,5	4,7
Atividades com bebês	Atividades pedagógicas	4,7	4,6	4,5	4,3	4,3	4,7
	Como alimentar	4,6	4,3	4,4	4,6	4,3	4,7
	Como dar banho	4,5	4,3	4,2	4,5	4,2	4,7
	Como vestir	4,2	4,0	3,9	4,0	3,8	4,4
	Organização do espaço	4,7	4,6	4,7	4,7	4,4	4,7
	Organização do tempo	4,6	4,5	4,5	4,4	4,2	4,6

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Vitta (2021) - questão 08 do instrumento.

Os resultados apresentados na Tabela 3 indicam que os graduandos de todos os campi consideram importante o oferecimento dos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento e sobre as práticas de atividades com bebês. Claramente, os conteúdos relativos ao desenvolvimento infantil obtiveram maior média que os demais itens, com destaque para o desenvolvimento cognitivo e motor, enquanto conhecimentos relativos às atividades, em especial *como vestir*, tiveram menores médias. Em relação aos Campi, embora as notas sejam muito próximas, as menores médias aparecem em Rio Claro.

As categorias concernentes às atividades com bebês são aquelas que mais se associam às AVDs, foco deste trabalho e os dados referentes à percepção dos discentes em relação a elas será tratada na próxima seção.

6.1.3. Percepções sobre AVDs

Os dados apresentados sobre AVDs decorrem da percepção que os graduandos têm sobre o tema, sendo esta construída por suas experiências, tanto pessoal como

profissional, pelo senso comum e pela formação. O próprio instrumento de coleta – questionário – possibilitou que os participantes pensassem sobre o assunto e construíssem um novo entendimento, como destaca Vitta (2021).

A Tabela 4 mostra a percepção dos graduandos, por campus, sobre a relação das AVDs com a aprendizagem do bebê.

Tabela 4. Distribuição da frequência relativa quanto à percepção dos graduandos sobre a relação das AVDs com a aprendizagem do bebê.

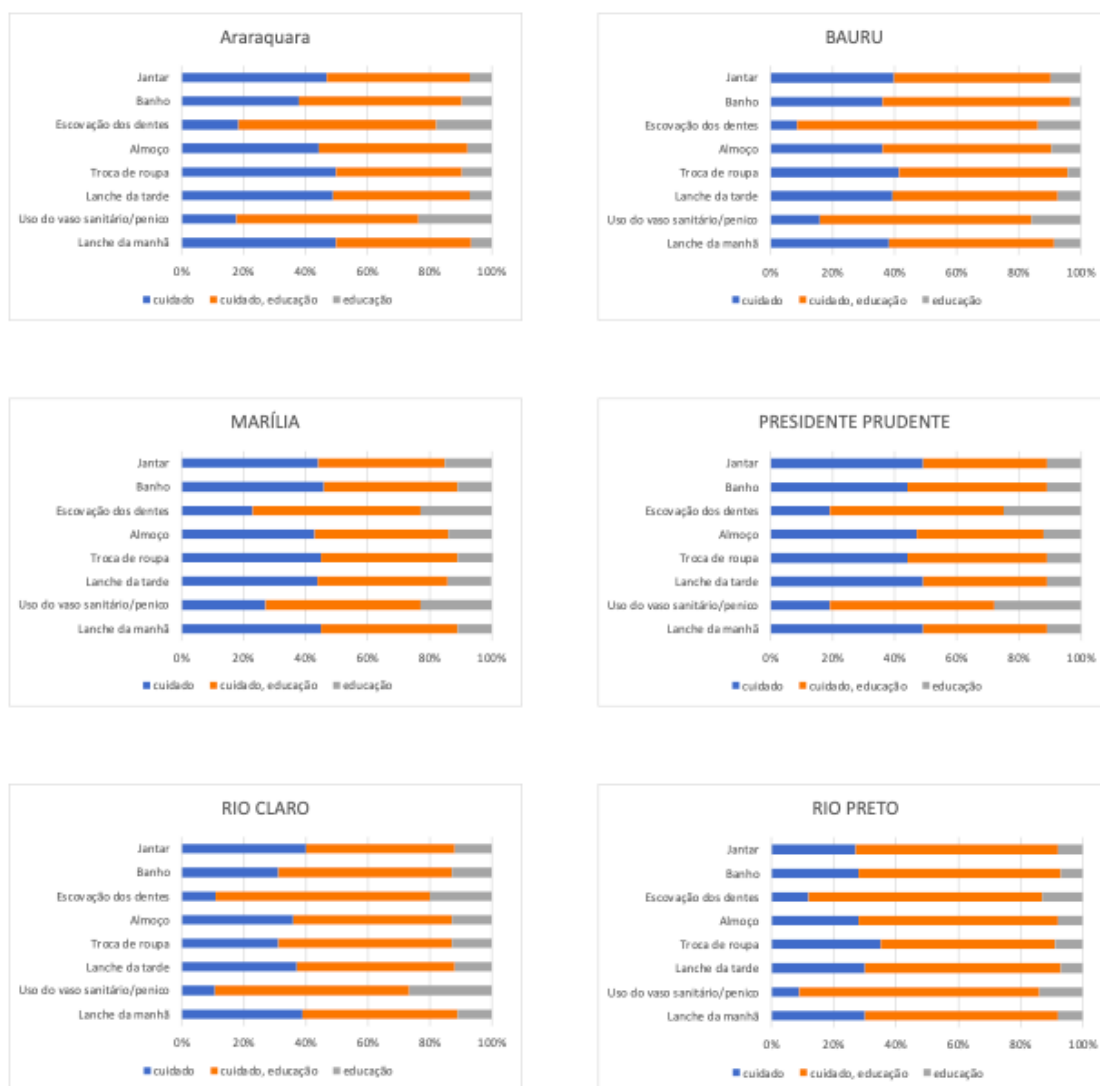
Respostas	Campus					
	Araraq.	Bauru	Marília	P. Prud.	Rio Claro	S. J. Rio Preto
Não	2%	1%	2%	2%	0%	1%
Não sei	2%	4%	4%	5%	2%	3%
Sim	96%	95%	94%	93%	98%	96%

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Vitta (2021) - questão 14 do instrumento.

É possível observar nessa Tabela que os graduandos de todos os campi percebem a relação entre a proposição das AVDs e a aprendizagem do bebê. Embora os campi apresentem respostas similares, Rio Claro se destaca com o maior percentual de respostas positivas e Presidente Prudente com menor, sendo também desse campus o maior número de alunos que não souberam responder a essa questão.

Em outra questão, tiveram oportunidade de associar as AVDs, ou seja, as atividades realizadas diariamente com os bebês nas instituições, à categoria de cuidados, educação e a ambos. A Figura abaixo mostra os resultados obtidos por campus.

Figura 1. Frequência relativa das respostas dos discentes, sobre as atividades desenvolvidas vinculadas às AVDs, serem relacionadas ao cuidado e/ou educação.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Vitta (2021).

Na Figura 1, observa-se que, na maioria dos campi, as atividades foram vinculadas a cuidado e educação, principalmente de São José do Rio Preto. Algumas atividades foram relacionadas ao cuidado individualmente, em detrimento à educação, especialmente as atividades ligadas à alimentação. As atividades de escovação de dentes e uso de vaso sanitário, em todos os campi, são as menos associadas unicamente a cuidados e as mais ligadas à educação separadamente.

Esses dados são coerentes com os mostrados na Tabela 5, que apresenta a porcentagem de graduandos que entendem a relação entre as AVDs e diferentes objetivos.

Tabela 5. Distribuição da frequência relativa das respostas positivas dos graduandos em relação aos objetivos que podem ser trabalhados com as AVDs na Educação de Bebês, por curso de graduação.

Objetivos	Campus					
	Araraq.	Bauru	Marília	P. Prud.	Rio Claro	S. J. Rio Preto
Atender as necessidades fisiológicas da criança	98%	97%	93%	91%	99%	98%
Promover autonomia e independência	74%	69%	60%	51%	77%	80%
Desenvolver esquema corporal	63%	61%	45%	46%	61%	75%
Desenvolver organização temporal	54%	68%	56%	53%	61%	67%
Desenvolver o pensamento	44%	53%	45%	46%	55%	59%
Desenvolver habilidades motoras finas	46%	49%	37%	41%	52%	58%
Desenvolver equilíbrio e planejamento motor	44%	43%	36%	33%	44%	50%
Desenvolver organização especial	40%	46%	43%	40%	53%	50%
Desenvolver habilidades motoras grossas	32%	33%	30%	30%	42%	45%
Socializar	37%	46%	48%	42%	55%	57%
Desenvolver lateralidade	37%	41%	39%	34%	51%	47%
Divertir e entreter as crianças	12%	21%	18%	16%	21%	20%
Entreter enquanto são realizadas atividades com outros grupos	11%	15%	17%	14%	15%	11%
Promover o descanso das profissionais	8%	11%	17%	15%	15%	15%

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Vitta (2021) - questão 13 do instrumento.

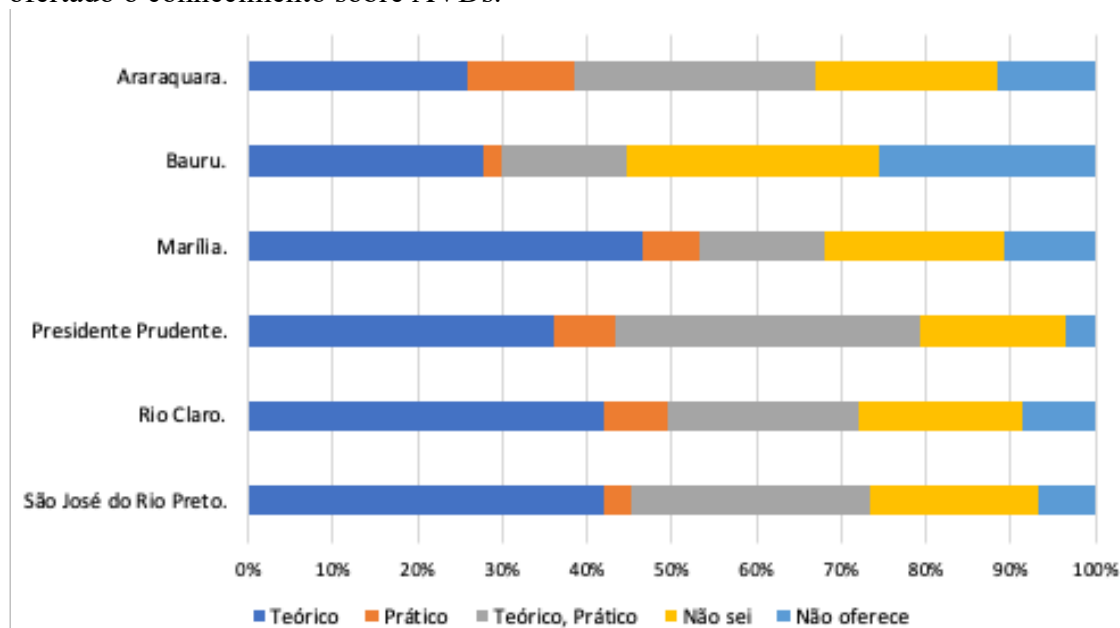
Verifica-se que o objetivo mais citado é *atender às necessidades fisiológicas da criança*, seguido por *promover autonomia e independência*, facilmente associadas a estas atividades, inclusive no senso comum.

Em seguida, aparecem setores do desenvolvimento, com destaque a esquema corporal e organização temporal, seguidos pelas demais habilidades que podem ser agrupadas em psicomotoras. Por fim, verifica-se que essas atividades têm menos relação com o desenvolvimento de habilidades motoras grossas, finas, equilíbrio e planejamento motor, que são básicos para todas, ou seja, claramente não há por parte dos alunos a percepção da composição dessas atividades, do que exigem da criança para poderem ser realizadas com autonomia e independência.

Os dados de São José do Rio Preto mostram maior percentual geral de respostas nos objetivos relacionados ao desenvolvimento infantil, quando comparado aos outros campi, enquanto Marília apresenta o menor percentual.

A Figura 2 apresenta a percepção dos graduandos sobre a forma de condução do conhecimento sobre as AVDs nos cursos de graduação.

Figura 2. Distribuição da frequência relativa das respostas dos graduandos sobre como é ofertado o conhecimento sobre AVDs.

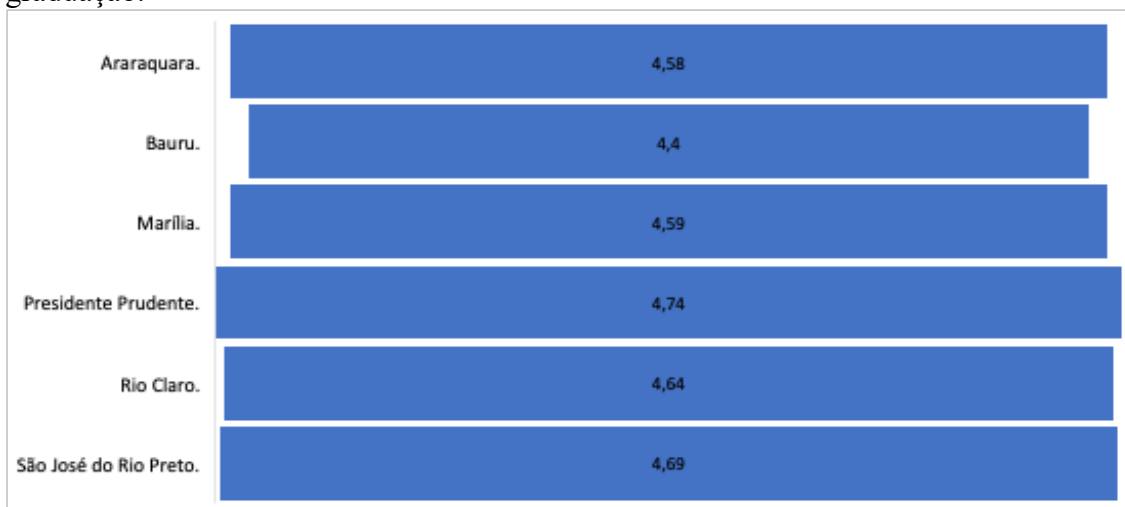


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de Vitta (2021) - questão 09 do instrumento.

De acordo com a Figura, na percepção dos graduandos, o conhecimento *Teórico* é o modelo mais ofertado nos cursos de graduação em Pedagogia, com destaque para Marília (46,6%), curso que apresenta menor referência a conteúdos teórico-práticos (14,7%), seguido por Bauru (14,9%). Presidente Prudente é o que mostra mais respostas (36,1%) que unem o teórico e a prática, seguido por Araraquara (28,3%) e São José do Rio Preto (28,2%). O prático apresenta-se em menor percentual e muitos participantes relatam não saberem. Esse dado já foi discutido na dissertação de mestrado, estando relacionado à fase em que esses participantes se encontravam no curso (Scarlassara, 2019).

A Figura 3 mostra as médias da Escala Likert relativas à importância de conteúdos sobre AVDs fazerem parte do repertório de aprendizagem no curso de pedagogia.

Figura 3. Distribuição das médias da Escala Likert relativas à importância do curso oferecer conhecimento sobre AVDs, segundo a percepção dos participantes, por curso de graduação.



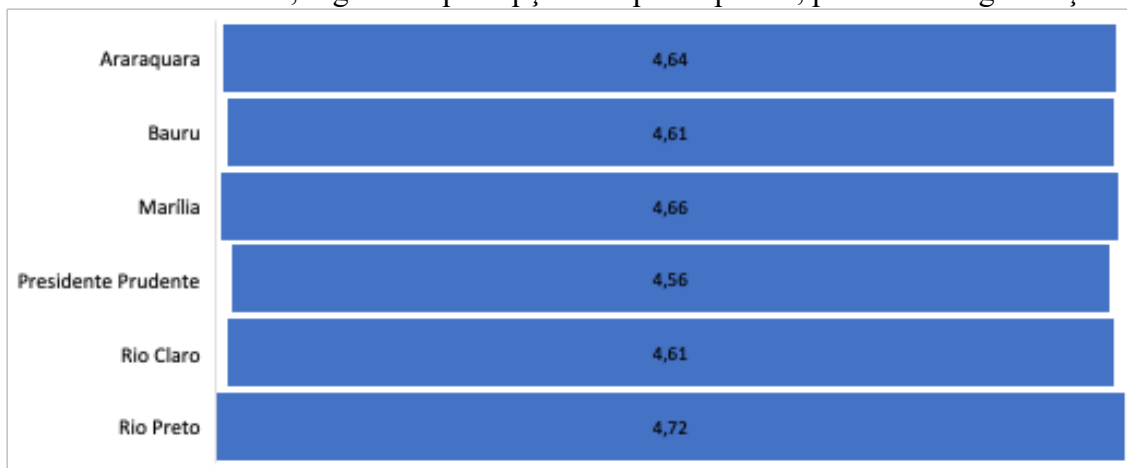
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de Vitta (2021) - questão 10 do instrumento.

Verifica-se que em Presidente Prudente a média da Escala Likert, considerando uma escala de 1 (menos importante) a 5 (muito importante), foi 4,74, e em Bauru 4,4. As médias nos diferentes cursos estão bastante próximas mostrando que, na percepção dos participantes, tais conhecimentos são relevantes.

As duas últimas figuras mostraram a percepção dos participantes a respeito do curso de pedagogia, já as próximas, apresentaram dados relativos à sua opinião sobre a prática propriamente dita e o papel do professor na rotina, se ele deve propor AVDs e se estas atividades devem ser ou não planejadas.

A Figura 4 mostra as médias da Escala Likert das respostas dos participantes sobre sua percepção em relação às AVDs serem propostas às crianças nessa faixa etária.

Figura 4. Apresentação das médias da Escala Likert sobre o oferecimento de atividades relacionadas às AVDs, segundo a percepção dos participantes, por curso de graduação.

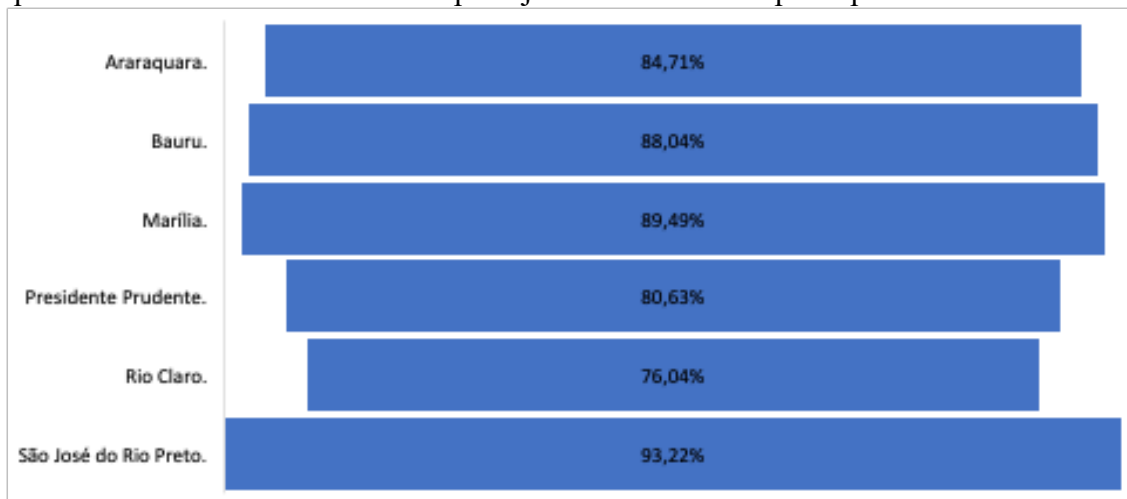


Fonte: Elaborada pela autora, com base em Vitta (2021) - questão 11 do instrumento.

Os dados retratam que, em todos os campi, os alunos consideraram importante serem propostas as AVDs, sendo as médias muito próximas. No entanto, considerando que estas atividades fazem parte da rotina de atendimento a bebês, já que eles são dependentes, o planejamento das mesmas interferirá diretamente na organização do espaço e tempo para sua ocorrência.

Na Figura 5, é apresentada a frequência relativa das respostas dos graduandos que consideram que há necessidade de planejamento das AVDs.

Figura 5. Distribuição da frequência relativa de respostas dos graduandos, por campus, que afirmam haver necessidade de planejamento das AVDs pelos professores.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Vitta (2021) - questão 12 do instrumento.

De acordo com os dados apresentados na Figura, os discentes do campus de São José do Rio Preto foram os que mais confirmaram a necessidade de planejamento das

AVDs por parte dos professores (93,22%), enquanto Rio Claro mostrou o menor índice (76,04%).

Esse dado permite considerar que as respostas afirmativas mostram certo entendimento de que estas atividades não devem ser realizadas de forma automatizada, mas, sim, planejadas. No entanto, há que se pensar nas variáveis que interferem nesse planejamento e se o mesmo corresponde a eficiência da atividade na rotina de cuidados da instituição ou se está também vinculado a objetivos educacionais.

Esse detalhamento está apresentado no trabalho de mestrado “Percepção de graduandos de pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche” (Scarlassara, 2019) e mostra que embora os estudantes tenham uma percepção de que cuidado e educação fazem parte do cotidiano da instituição, têm dificuldades para entender os aspectos que compõem essas atividades, tais como os recursos materiais e sua organização para atender objetivos educacionais. Segundo Scarlassara (2019, p. 75)

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

No entanto, não serão retomados neste momento, pois sendo muito específicos, fogem dos objetivos dessa pesquisa.

6.2. ESTUDO 2 – DOCUMENTOS OFICIAIS DAS GRADUAÇÕES EM PEDAGOGIA

No segundo estudo, foram analisados os PPPs e PEs dos seis campi que oferecem cursos de Pedagogia na UNESP, a fim de identificar e analisar no PPP a proposta de formação para o uso das AVDs (higiene, alimentação e vestuário) na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses de idade. Os documentos dos cursos de pedagogia dos seis campi da UNESP analisados são de domínio público e foram retirados dos sites das universidades, são eles:

- 1) Araraquara – PPP, estrutura curricular e programas de ensino (com os PE de todas as disciplinas), Termo de adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia /FCL/UNESP/CAr (Araraquara, 2007);
- 2) Bauru – PPP, grade curricular e PE (Bauru, 2014);
- 3) Marília – PPP, grade curricular e PE (Marília, 2021);
- 4) Presidente Prudente –PPP antigo, estrutura curricular e programas de ensino 2016 a 2018 no google drive (com os PE de todas as disciplinas) (Presidente Prudente, 2018);
- 5) Rio Claro – PPP, estrutura curricular e PE (Rio Claro, 2017);
- 6) São José do Rio Preto – PPP, grade curricular e PE (São José do Rio Preto, 2018).

Para facilitar a apresentação dos resultados, estes serão organizados em três eixos: a) organização geral dos PPPs; b) a relação dos PPPs com a educação de bebês e AVDs e c) a relação dos PEs com a educação de bebês e AVDs.

6.2.1. Organização dos PPPs

Nesse eixo, são apresentados os sumários e a grade curricular dos cursos no ANEXO 11, copiada do documento original¹), sendo que o perfil e habilidades esperadas do egresso estarão no próximo eixo, já relacionadas à educação de bebês e às AVDs.

¹ Optou-se pela exposição como anexo devido às diferenças nas grades curriculares, que são extensas e apresentadas de formas variadas pelos cursos, tanto em termos de distribuição (por semestre, por exemplo), como carga horária (créditos, horas).

Na análise feita nos PPPs dos cursos de pedagogia foi possível observar que cada um possui características próprias, abrangendo diferentes tópicos. O Quadro 1 apresenta os temas listados nos sumários, segundo o curso de graduação.

Quadro 1. Informações relativas à organização dos PPPs, de acordo com os cursos de graduação.

Campus	Tópicos	Informações
Araraquara	I – Introdução II - Orientações legais III - Contexto interno do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp IV - Diretrizes gerais para a formação do pedagogo na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp IV. 1 - Organização curricular do curso de Pedagogia IV.2 - Rol de disciplinas do curso de Pedagogia Núcleo de Estudos Básicos Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Quadro síntese da carga horária obrigatória IV.3 – Sequência aconselhada do curso de Pedagogia IV.4 Descrição da organização curricular IV.5 – Núcleo de estudos integradores IV.6 - Prazo para integralização curricular V. Disciplinas e departamentos envolvidos VI. Docentes e disciplinas responsáveis VIII - Avaliação IX – Projeção de ações Equivalência de disciplinas Equivalência das disciplinas de formação de professores em educação especial Docentes responsáveis e disciplinas de Formação de Professores em Educação Especial	- Última publicação: 2007 (revisto em 2015, gerando o documento Termo de adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia /FCL/UNESP/CAR) - Número de páginas: 44 - Não apresenta ementa das disciplinas (estão em link diferenciado)
Bauru	1 Apresentação 2 Justificativa da reestruturação 2.1 Principais alterações da organização do currículo vigente 3 Projeto Pedagógico do Curso 3.1 Fundamentação teórico-prática 3.2 Objetivos 3.3 Perfil esperado do egresso do curso de Pedagogia 3.4 Organização Curricular do Curso 3.5 Avaliação: dimensões docente e discente 4 Infraestrutura Disponível 4.1 Acervo bibliográfico	- Última publicação: 2014 - Número de páginas: 44 - Adendo: o curso passou por reestruturação ² - Não apresenta ementa das disciplinas

² A reestruturação ocorreu em 2023, quando foi implementado um novo PPP. Para esse estudo esse novo PPP não foi considerado, pois não contemplava os alunos que responderam aos questionários, podendo apresentar vieses.

	<p>4.2 Corpo Docente 4.3 Corpo Técnico-administrativo 5 Previsão de Despesas 6 Implantação curricular 6.1 Sistemática de implantação Referências Anexos</p>	
Marília	<p>1.Introdução 2. Justificativa 2.1 Histórico do curso de Pedagogia 2.2 Histórico do Curso de Pedagogia da FFC/Marília 3. Fundamentação legal 4. Objetivos 5. Matriz Curricular 5.1 Estrutura do Curso 5.2 Estágios Supervisionados 5.3 Atividades Teórico Práticas de Aprofundamento (ATPA) 5.4 Carga horária total do curso 5.5.1 Quadro síntese/ ch total do curso total 6. Corpo docente 6.1 Corpo docente atual 7. Corpo técnico-administrativo 8. Previsão de despesas 9. Implantação curricular 10. Avaliação Referências Membros do Conselho de Curso</p>	<p>- Última publicação: 2021 - Número de páginas: 35 - Adendo: o curso atende à Deliberação CEE 154/2017, contando com horas do núcleo de estudos integradores como Práticas como Componente Curricular (PCC) - Não apresenta ementa das disciplinas</p>
Presidente Prudente	<p>1. Justificativa da reestruturação 2. Avaliação do curso de Pedagogia e do currículo vigente 2.1 Contextualização do curso de Pedagogia da FCT/UNESP 2.2 Avaliação do curso de Pedagogia da FCT-UNESP 2017 3. Proposta de novo Projeto Político Pedagógico do curso 2019 3.1 Objetivos do curso de Pedagogia da FCT-UNESP 2017 3.2 Perfil do profissional a ser formado 3.3 Ingresso: vagas, período e modalidade 3.3.1 Vagas oferecida 3.3.2 Ingressantes a partir do ano letivo de 2019 3.3.3 Prazo para integralização curricular 3.3.4 Regime de matrícula 3.3.5 Período 3.4 Estrutura curricular do curso 3.4.1 Matriz curricular do curso 3.4.2 Prática como componente curricular 3.4.3 Proposta de estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP 3.4.4 Atividades acadêmico científico culturais e formação complementar 3.4.5 Programas de ensino do curso de Pedagogia 3.5 Corpo docente do curso 3.6 Corpo técnico-administrativo 3.7 Infraestrutura e previsão de despesas</p>	<p>- Última publicação: 2018 - Número de páginas: 276 - Adendo: o curso passou por reestruturação - Apresenta as ementas das disciplinas</p>

	<p>3.8 Implantação curricular</p> <p>3.8.1 Equivalência entre as disciplinas ou conjunto de disciplinas do currículo vigente e do currículo proposto</p> <p>3.8.2 Quadro síntese das disciplinas exigidas na legislação</p> <p>4. Documentos enviados e aprovados pelo CEE-SP</p> <p>4.1 Planilha para análise de processos</p> <p>4.2 Ementas e bibliografia básica</p> <p>4.3 Matriz curricular do curso de Pedagogia 2019</p> <p>4.4. Quadro geral da matriz curricular do curso de Pedagogia 2019</p> <p>5. Referências</p>	
Rio Claro	<p>1. Justificativa</p> <p>2. Princípios norteadores</p> <p>2.1 Articulação Teoria e Prática</p> <p>2.1.1 Prática como Componente Curricular (PCC) e Projeto Integrador (PI)</p> <p>2.1.2 Estágios Supervisionados</p> <p>2.2 Iniciação às práticas investigativas</p> <p>2.2.1 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</p> <p>2.2.2 Atividades teórico-práticas de aprofundamento e as Atividades acadêmico-científico-culturais (AACC)</p> <p>2.3 A Perspectiva Interdisciplinar</p> <p>2.4 Flexibilidade na organização curricular</p> <p>2.5 Integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica</p> <p>2.6 A eleição da escola pública como locus de investigação e de formação</p> <p>2.7 Articulação Formação Inicial/Continuada</p> <p>3. Objetivo gerais</p> <p>4. Perfil profissional</p> <p>5. Estrutura do Projeto Político Pedagógico</p> <p>6. Aproveitamento de estudos e complementação curricular</p> <p>7. Anexos</p> <p>A. Projeto de Estágio Supervisionado</p> <p>B. Temáticas dos Projetos Integradores</p> <p>C. Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)</p>	<p>- Última publicação: 2017</p> <p>- Número de páginas: 58</p> <p>- Não apresenta ementa das disciplinas</p>
São José do Rio Preto	<p>I – Introdução</p> <p>1. Apresentação</p> <p>2. Justificativa da adequação curricular proposta</p> <p>II. Implantação curricular</p> <p>1. Implantação Curricular</p> <p>2. Equivalência das mudanças propostas entre currículo vigente e o proposto</p> <p>3. Planos de Ensino (em anexo)</p> <p>4. Descrição do Planejamento para implementação da alteração proposta</p> <p>5. Previsão de despesas</p>	<p>- Última publicação: 2018</p> <p>- Número de páginas: 07</p> <p>- Adendo: o curso passou por adequação curricular³</p> <p>- Não apresenta ementa das disciplinas</p>

³ As adequações ocorreram em 2022, quando foi implementado a curricularização da extensão, com pouquíssimas mudanças na grade. Para esse estudo esse novo PPP não foi considerado, pois não contemplava os alunos que responderam aos questionários, podendo apresentar vieses.

Fonte: Elaborada pela autora. Trechos copiados dos PPPs de cada curso de graduação.

O Quadro 1 revela que há uma variação na apresentação dos conteúdos tratados nos documentos, sendo alguns mais antigos e anteriores às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2016. Destaca-se que o curso de Araraquara, apresenta um Termo de adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia datado de 2017, que reitera o documento anterior e destaca algumas adequações no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com mudança de optativas e obrigatórias. Outra modificação refere-se ao estágio e às exigências relativas a ele pela Deliberação nº 111/2012, alterada pela Deliberação nº 126/2014, que altera as 200 horas destinadas à educação infantil:

As disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Creche (100 horas) e Estágio Supervisionado em Pré-Escola cem (100 horas) que são realizadas concomitantemente as disciplinas Educação Infantil: creche e Educação Infantil: pré-escola respectivamente, no cômputo de sua carga horária terão a reorganização de cinquenta 50 horas de cada uma das referidas disciplinas que envolvem os estágios, portanto cem (100) horas direcionados as atividades de gestão democrática, por meio do qual o aluno experienciará sua participação em reuniões pedagógicas com a equipe escolar e com os pais, os diferentes papéis que compõe o ambiente educacional escolar e que se definem em uma dinâmica singular na gestão democrática (Araraquara, 2007, p. 20)

Nesse caso, verifica-se que o estágio em educação infantil distribui sua carga horária para incluir a gestão.

Em relação à Bauru, o PPP analisado nesta pesquisa é de 2014, considerando que os discentes que responderam se incluíam nesse projeto. As mudanças propostas em 2023 são poucas, com um histórico das propostas anteriores e uma adequação na redação dos objetivos de modo a atender às Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia de 2016.

Dessa forma, os dados apresentados no próximo eixo referem-se aos documentos assinalados no Quadro 1.

6.2.2. Relação dos PPPs com a educação de bebês e AVDs

Serão demonstrados neste eixo o que os PPPs apresentam sobre o perfil profissional e as habilidades esperadas para os futuros docentes, documentos oficiais que norteiam a formação, disciplinas cujos títulos se relacionam com a temática, códigos encontrados na análise através do uso do Atlas ti. sobre educação de bebês e AVDs.

Os PPPs foram analisados com o uso Atlas ti. (versão 9), usando códigos pré-estabelecidos, vinculados à educação de bebês e às AVDs. A fim de facilitar a

apresentação dos resultados, o Quadro 2 exibe os códigos com suas respectivas abreviaturas.

Quadro 2. Termos e abreviações relacionados à educação de bebês e as AVDs.

Códigos sobre educação de bebês	abreviação
0 a 2	0-2
0 a 3	0-3
0 a 5	0-5
0 a 6	0-6
1 ano	1a
bebê	bb
berçário	bç
creche	cch
criança bem pequena	cbp
criança pequena	cp
desenvolvimento infantil	di
educação infantil	ei
zero a	0-
Códigos sobre AVDs	abreviação
aliment	ali
banho	ban
cuid	cui
higiene	hig
rotina	rot
sono	son
vest	vest
vida diária	vid

Fonte. Elaborado pela autora.

Foi realizada busca nos PPPs com os códigos relativos à educação de bebês e os resultados foram apresentados na Tabela 6, de acordo com o campus.

Tabela 6. Termos relacionados à faixa etária da pesquisa cujos os códigos são encontrados nos PPPs.

Códigos	Campus						Total Geral
	Araraquara	Bauru	Marília	Presidente Prudente	Rio Claro	São José do Rio Preto	
0-2	0	0	0	0	5	0	5
0-3	0	0	2	0	0	0	2
0-5	0	0	0	0	0	0	0
0-6	0	0	0	0	0	0	0
1a	0	0	0	0	0	0	0
bb	0	0	0	0	0	0	0
bç	0	0	0	0	0	0	0
cch	1	0	1	22	0	0	24
cbp	0	0	0	0	0	0	0
cp	0	0	0	0	0	0	0
di	1	0	0	0	0	0	1
ei	6	2	6	4	5	6	29
0-	0	0	3	0	0	0	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apresentados na Tabela mostram que são poucos os códigos relativos ao tema encontrados nos PPPs dos campi. Os termos *creche* e *educação infantil*, são os que mais se repetem, mas na leitura dos textos que os incluem, verifica-se que não estão vinculados à temática específica do estudo.

Em todos os PPPs é possível encontrar o termo *educação infantil*, sendo que a maioria se vincula à etapa de ensino, a títulos de disciplinas e grupos de estágio.

Em Araraquara, o termo *creche* está vinculado ao "[...] foco discriminado diante da natureza da criança em cada uma destas etapas, bem como a metodologia de trabalho que possa atender aos interesses, necessidades e à promoção do desenvolvimento pleno da criança" (Araraquara, 2007, p. 20). No PPP de Presidente Prudente (2018), o termo está vinculado à etapa da EI e no de Marília aparece no tópico que apresenta o histórico do curso de pedagogia.

Em Marília (2021), o termo de *zero a*, que corresponde a faixa etária da pesquisa, está associado ao oferecimento de conteúdos e concepções vinculadas aos bebês e é o único PPP que destaca a relevância de "[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social" (Marília, 2021, p. 18).

O perfil profissional proposto pelo PPP possibilitou identificar quais as características que definem o futuro profissional. No Quadro 3, é apresentado o Perfil Profissional encontrado nos PPPs dos seis campi.

Quadro 3. Perfil Profissional apresentado nos PPPs dos cursos de graduação analisados.

Campus	Perfil profissional
Araraquara	É necessário ao profissional que atuará nesta fase da vida do ser humano saber sobre a natureza e desenvolvimento da criança, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esta etapa educacional, a concepção do termo cuidar-educar nele bem como a integração com o brincar, sem querer esgotar todas as possibilidades de perspectivas formativas, mas também sem esquecer das questões que nem sempre se consideram exigentes de profissional, como o ato de alimentação, higiene, manutenção de rotinas das crianças pequenas (p. 21).
Bauru	O professor a ser formado por este curso de Pedagogia deverá ser capacitado para atuar, de forma articulada, na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na gestão educacional. Deste modo, o graduando terá durante os quatro anos letivos, sólida formação filosófica, científica, pedagógica e técnica que possibilite a aquisição de conhecimentos necessários para a atuação profissional, a produção de conhecimentos e a participação social e efetiva, assegurando na formação inicial conteúdos de cultura geral e específica, articulados com a Práxis Pedagógica (p. 22).
Marília	[...] definiu-se que o curso deverá preservar a boa qualidade da formação no âmbito dos fundamentos, os relevantes conhecimentos herdados pelas habilitações e melhor articular os componentes disciplinares em vista da formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. Além disso, os docentes deverão atuar a partir de uma perspectiva inclusiva e estar preparados para identificar e receber em suas salas os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) (p. 16).
Presidente Prudente	O curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp pretende formar o Professor Polivalente, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em atividades de Gestão Escolar (p. 20).
Rio Claro	[...] profissionais que atuem na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática (p. 33).
São José do Rio Preto	Não apresenta

Fonte: Elaborada pela autora. Trechos copiados dos PPPs de cada curso de graduação.

É importante que se destaque que o perfil profissional se encontra distribuído ao longo das definições legais dadas em documentos oficiais como as diretrizes curriculares de pedagogia, documentos da própria UNESP, história e objetivos do curso de formação. O site do curso de pedagogia de São José do Rio Preto (<https://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>), apresenta link com o nome de projeto político pedagógico, mas na verdade encontra-se a Proposta de adequação curricular para o curso, datada de outubro de 2018, na qual constam algumas explicações normativas e a grade curricular, ou seja, não há um PPP disponível. Em 2023, uma nova proposta de alteração curricular foi incorporada no site, na qual claramente se segue um documento prévio que indica o que deve ser colocado em

cada item. A justificativa dessa nova versão está em considerar a curricularização da extensão, com as seguintes alterações:

- ampliação da Carga Horária total do Curso de 3.300 horas para 3.315 horas;
- exclusão de Trabalho de Conclusão de Curso I, II, III, IV e V, reduzindo 285 horas da estrutura curricular. Destaca-se que esse componente não é obrigatório nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia;
- inclusão de Atividades de Curricularização de Extensão Universitária (ACEU), com 335 horas: 300 horas realizadas no Programa “Educação, Ciência e Sociedade” ou outros programas institucionais, e 35 horas divididas entre as disciplinas “Educação em Direitos Humanos I” (10h) e “Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas” (25h)⁴

Em outras partes dos PPPs, é possível identificar contribuições para o entendimento do perfil profissional, como por exemplo, quando listam os objetivos do curso ou o que o pedagogo deverá ser capaz de fazer.

Conforme apresentado no Quadro 2, em Araraquara (2007), é colocado que a formação oferece conhecimento geral e específico, pautado na multidisciplinaridade, para que os alunos sejam capazes de articular e planejar as propostas pedagógicas com domínio do que pretende ser ensinado (Araraquara, 2007, p. 10).

Na UNESP de Bauru, o curso de pedagogia propõe formar “[...] profissionais de educação capazes de compreender o fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade, contextualizando-o no âmbito filosófico, social, histórico e econômico” (Bauru, 2014, p. 19). Nos documentos de Marília e Presidente Prudente, são utilizados o Art. 5º da Diretriz Curricular Nacional (Brasil, 2006) e a Resolução 2/2015 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2015), como referências para determinar as habilidades dos futuros professores.

Na análise dos perfis profissionais apresentados no Quadro 2, buscou-se termos relacionados à educação de bebês. O termo *desenvolvimento* aparece relacionado a temática da pesquisa em “[...] é necessário ao profissional que atuará nesta fase da vida do ser humano saber sobre a natureza e desenvolvimento da criança [...]” (Araraquara, 2007, p. 21). Já o termo *educação infantil* aparece em diferentes PPPs, definindo a etapa educacional para a qual o professor deverá estar formado, conforme destacado a seguir:

- O professor a ser formado por este curso de Pedagogia deverá ser capacitado para atuar, de forma articulada, na docência na Educação Infantil [...] (Bauru, 2014, p. 20);
- [...] definiu-se que o curso deverá preservar a boa qualidade da formação no âmbito dos fundamentos, os relevantes conhecimentos herdados pelas habilitações e melhor articular os componentes disciplinares em vista da formação de docentes para atuar na Educação Infantil (Marília, 2021, p. 16);

⁴ https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Pedagogia/ppp_pedagogia.pdf

- O curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp pretende formar o Professor Polivalente, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para Educação Infantil [...] (Presidente Prudente, 2018, p. 20);
- [...] profissionais que atuem na docência da educação infantil [...] (Rio Claro, 2017, p. 33).

No documento de São José do Rio Preto (2019), os termos *educação infantil e desenvolvimento* estão vinculados a títulos de disciplinas.

Verifica-se que há destaque, na maioria dos PPPs, para uma formação crítica e com entendimento relacionado à ciência, tanto para leitura como para divulgação de conhecimentos.

Para que o perfil profissional seja alcançado, o estudante do curso de pedagogia precisa desenvolver habilidades específicas e o Quadro 4, destaca quais são elas e as competências esperadas dos egressos ao final do curso, segundo os PPPs de cada Campus.

Quadro 4. Habilidades exigidas dos futuros professores apresentadas nos PPPs dos cursos.

Campus	Habilidades propostas
Araraquara	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de diagnóstico, tanto na sala de aula como na escola, voltadas para a descrição de processos, causas e efeitos, requerendo dados objetivos e subjetivos, sentimentos e afetos; - Capacidades analíticas, voltadas para a análise, contextualização e fundamentação de dados, compreensão de fenômenos e processos; - Capacidades avaliativas, que envolvem valoração, emissão de juízos e de previsão das consequências educativas dos projetos pedagógicos; - Capacidades estratégicas, dedicadas ao planejamento da ação e à antecipação de sua implementação segundo a análise realizada; - Capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter efeitos buscados e planejados; - Capacidade de comunicação, dedicada à partilha de ideias com colegas, nas discussões e implementação de projetos coletivos (p.19).
Bauru	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profissionais de educação capazes de atuar em instituições, bem como desenvolver processos educacionais por meio de ações de ensino, planejamento, organização, gestão, assessoria técnica, gestão, avaliação e pesquisa; - Propiciar saberes profissionais ao futuro professor comprometidos com o papel social da escola, os valores estéticos, políticos e éticos nos quais se fundam a sociedade democrática brasileira; - Dominar os conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental articulados pela Gestão educacional; - Dominar o conhecimento pedagógico referente a criar, planejar, gerir, avaliar situações didáticas eficazes para o ensino e aprendizagem, assegurando a eficácia da prática de ensino e do processo educativo em geral; - Identificar processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educativa, por meio do método ação-reflexão-ação gerador de procedimentos de pesquisa e de intervenção, os quais propiciam ações educativas transformadoras da realidade social e da práxis docente; - Reconhecer os saberes científicos que reorientam a visão de mundo, baseados no senso comum, extraindo-lhe o núcleo válido - o bom senso, e desenvolva o pensamento crítico superando, mediante a análise, a visão sincrética de mundo, rumo à construção de sínteses no plano teórico, metodológico e técnico (p.20).

Marília	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; - Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas (p.18).
Presidente Prudente	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática); - Participar como sujeito crítico/reflexivo, no âmbito político e social como, por exemplo, no Conselho Municipal de Educação; - Exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental; - Planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental; - Avaliar cursos e programas de ensino e/ou atividades em ambientes escolares e não escolares, assim como, em programas sociais com caráter educativo, em hospitais, em brinquedotecas etc (p. 22).
Rio Claro	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional; - Desenvolver as dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; - Organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado; - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (p. 33).
São José do Rio Preto	Não apresenta

Fonte: Elaborada pela autora.

No Quadro 4, as habilidades exigidas para os futuros professores são apresentadas de diferentes formas nos PPPs dos cursos. Verifica-se que os documentos destacam, de modo geral, a relação da formação com aspectos sociais, éticos e organizacionais, com destaque para o planejamento voltado para o atendimento aos objetivos educacionais.

Em relação aos documentos oficiais citados, a maioria refere-se à formação do professor, como a LDB, as Diretrizes Curriculares e diferentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação e Deliberações do Conselho Estadual de Educação, usados para justificar as propostas pedagógicas. A BNCC aparece apenas uma vez no PPP de Marília, na apresentação das Práticas como componentes curriculares, que deve usar esse documento como referência.

As grades curriculares dos Campi oferecem disciplinas obrigatórias, optativas, de aprofundamento e estágio, totalizando por campus: Araraquara 45; Bauru 65; Marília 54; Presidente Prudente 47; Rio Claro 43 e São José do Rio Preto 74.

Quanto às disciplinas apresentadas nos PPPs, observa-se que as temáticas voltadas para os conteúdos básicos, como Filosofia da Educação; História da Educação; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Didática e os Estágios são comuns em todos campi. As disciplinas de Fundamentos e Metodologia buscam oferecer conhecimentos básicos sobre diferentes áreas e os demais assuntos apresentam certa semelhança, mas cada curso oferece de acordo com as bases teóricas que seguem.

As disciplinas específicas sobre educação de bebês, cujos títulos se relacionam com a temática da pesquisa, são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5. Disciplinas cujos títulos contemplam códigos relacionados a educação de bebês.

Campus	Disciplinas
Araraquara	<ul style="list-style-type: none"> -Educação Infantil – Creches; -Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches; -Desenvolvimento e Educação Infantil; -Teorias do Desenvolvimento Emocional; -Filosofia para Crianças; -Psicanálise e Pedagogia: o infantil e a educação da criança; -A educação da criança, a constituição do sujeito e o educador; -O professor como educador da criança; -Pedagogias da infância; -Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação da Infância.
Bauru	<ul style="list-style-type: none"> -Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil; -Natureza e Sociedade na Educação Infantil; -Práxis Pedagógica na Docência: Educação Infantil; -Estágio Supervisionado na Docência: Educação Infantil; -Práxis Pedagógica na Gestão Educacional: Educação Infantil; -Estágio Supervisionado na Gestão Educacional: Educação Infantil; -Prática de Ensino na Educação Infantil I e II; -Estágio Curricular de Prática de Ensino na Educação Infantil; -Lúdico e Literatura Infantil; -Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; -Políticas Públicas para a Infância e Adolescência; -História da infância.
Marília	<ul style="list-style-type: none"> -Psicologia do Desenvolvimento I e II; -Fundamentos da Educação Infantil; -Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil; -Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos; -Desenvolvimento Moral na Criança; Construção do Símbolo na Infância; -Atividade e Desenvolvimento Infantil no Berçário.
Presidente Prudente	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentos da Literatura Infantil; -Fundamentos de Educação Infantil (creche e pré-escola); -Saberes e Experiências na Educação Infantil (creche e pré-escola); - Estágio Supervisionado em Docência na Educação infantil: creche.
Rio Claro	<ul style="list-style-type: none"> -Educação de 0 a 2 anos;

	<ul style="list-style-type: none"> -Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil); -Planejamento, acompanhamento e noções teóricas Prática de Ensino na Educação Infantil; -Literatura infantil: um enfoque histórico-cultural; -Psicologia, Educação e Infância.
São José do Rio Preto	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentos da Educação Infantil; -Teoria e Prática da Educação Infantil; -Estágio Curricular Supervisionado: Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; -Organização e Gestão da Educação Infantil; -Literatura Infantil; -Casos de Ensino na Educação Infantil; -Desenvolvimento Moral da Criança na Abordagem Piagetiana.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Quadro 4 evidenciam que em todos os campi existem disciplinas específicas da EI, não necessariamente tratando de bebês. Ou seja, somente com essa informação não é possível identificar se contemplam assuntos específicos sobre educação de bebês e AVDs. Na análise feita a partir dos títulos das disciplinas, o Campus de Araraquara e Bauru se destacam com o maior número de disciplinas cujos títulos se relacionam com a temática da pesquisa.

Na Tabela 7, são apresentados os dados da busca dos códigos específicos de AVDs nos PPPs de todos os campi.

Tabela 7. Termos relacionados às AVDs cujos os códigos são encontrados nos PPPs.

Códigos	Campus						Total Geral
	Araraquara	Bauru	Marília	Presidente Prudente	Rio Claro	São José do Rio Preto	
ali	1	0	0	0	2	0	3
ban	0	0	0	0	0	0	0
cui	3	0	3	0	0	0	6
hig	1	0	0	0	0	0	1
rot	2	0	0	0	2	0	4
son	0	0	0	0	0	0	0
vest	0	0	0	0	0	0	0
vid	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados da Tabela, foram poucos os termos encontrados vinculados ao objetivo específico da pesquisa, que busca identificar como se dá a formação da pedagogia para o uso das AVDs na educação de bebês. O termo que mais aparece é *cuid*, que poderá incluir cuida, cuidar, cuide, cuidado, nos PPPs de Araraquara e Marília.

Portanto, é necessário ao profissional que atuará nesta fase da vida do ser humano saber sobre a natureza e desenvolvimento da criança, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esta etapa educacional, a concepção do termo cuidar-educar nele bem como a integração com o brincar, sem querer

esgotar todas as possibilidades de perspectivas formativas, mas também sem esquecer das questões que nem sempre se consideram exigentes de profissional, como o ato de alimentação, higiene, manutenção de rotinas das crianças pequenas. O que significa dizer, por exemplo, que, ao amamentar a criança, ou seja, proceder a um dos elementos considerados enquanto ato de cuidado, não se pode prescindir de um olhar acolhedor, de um diálogo envolvente com a criança, pois estes atos permitem a constituição do cuidar que educa, que vai gerando modelos de socialização, de vínculos com a oralidade, com a moralidade e a estética das relações sociais. (PPP - Araraquara, 2007, p. 21)

Inclusive, esse trecho é o único que fala claramente sobre alimentação e higiene, atividades incluídas nas AVDs, mostrando que há alguma clareza da necessidade de uma preparação para trabalhar com bebês e crianças bem pequenas.

Em Marília, o termo aparece associado às habilitações do futuro profissional da educação que deve “[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (PPP - Marília, 2021, p. 18).

O termo *rotina* está vinculado ao espaço escolar e ao cotidiano pedagógico da EI e o termo *aliment* foi utilizado em nomes de eventos no documento de Rio Claro (2017). Nos documentos de Bauru, Presidente Prudente e São José do Rio Preto não foram encontrados esses termos.

6.2.3. Relação dos PEs com a educação de bebês e AVDs

Nesse eixo, foi destacado como se dá a relação da educação de bebês e das AVDs nos PEs (Planos de Ensino ou Programas de Ensino). Inicialmente são apresentados os dados quantitativos sobre os códigos encontrados, assim como, a seção (nome das disciplinas; ementa; conteúdo programático; objetivo; metodologia; co-requisito de aprovação ou seriação; prática como componente curricular; critério de avaliação de aprendizagem e bibliografia).

A Tabela 8 apresenta os códigos relacionados à educação de bebês encontrados nos PEs.

Tabela 8. Distribuição do número de códigos relacionados à educação de bebês encontrados nos PE.

Códigos	Campus						Total Geral
	Araraquara	Bauru	Marília	Presidente Prudente	Rio Claro	São José do Rio Preto	
0-2	0	0	4	0	7	0	11
0-3	7	0	1	2	3	0	13
0-5	1	1	0	0	0	0	2
0-6	0	2	10	0	0	1	13
1a	0	0	0	0	0	0	0
bb	6	1	6	2	4	0	19
bç	0	0	16	0	0	0	16
cch	23	6	14	56	9	8	116
cbp	0	0	0	0	0	0	0
cp	0	0	8	1	2	3	16
di	6	1	8	4	4	0	23
ei	94	82	114	184	53	173	700
0-	7	3	1	2	0	3	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente dos PPPs, os PEs apresentam mais códigos voltados para educação de bebês, conforme a Tabela 9. O código *Educação Infantil*, que mais se repetiu, foi encontrado em todos os documentos, com destaque para o campus de Presidente Prudente que apresenta a frase "Reflexões envolvendo o Estágio Curricular Supervisionado (creche, pré-escola, anos iniciais e gestão escolar) e o eixo integrador do 2º ano do curso de Pedagogia Escola, espaços formativos e tempos de aprendizagem" repetidas vezes, até mesmo em disciplinas que não apresentam nenhum outro código voltado para a temática. Também aparecem repetições dos títulos das disciplinas em diferentes quadros. O código *creche* também foi encontrado em todos os documentos com destaque para Presidente Prudente e Araraquara.

A Tabela 9 apresenta em quais tópicos dos PE os códigos sobre educação de bebês aparecem.

Tabela 9. Tópicos dos PE que contemplam os códigos voltados para educação de bebês.

Tópicos	Códigos												
	0-2	0-3	0-5	0-6	1a	bb	bç	cch	cbp	cp	di	ei	0-
Nome de disciplina	1	1	0	0	0	0	1	5	0	0	1	23	0
Ementa	4	3	0	4	0	1	1	5	0	0	4	90	1
Conteúdo Programático	1	0	1	4	0	5	3	18	0	2	10	137	3
Objetivo	4	3	0	3	0	0	5	19	0	5	3	105	1
Metodologia	0	0	0	0	0	0	1	26	0	0	1	37	0
Co-requisivo/ Serição	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	15	0
Prática como Componente Curricular	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0
Critério de Avaliação da Aprendizagem	0	0	0	1	0	0	0	4	0	1	0	24	0
Bibliografia	1	6	1	1	0	11	4	36	0	9	4	272	11
Total	11	14	2	13	0	19	16	116	0	7 ¹	23	705	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela, verifica-se que a maioria dos códigos, com exceção do código *0 a 5*, *bebê e zero a*, são citados nos objetivos das disciplinas, o que evidencia que são disciplinas específicas da EI, mas não é possível afirmar se essas disciplinas trabalham conteúdos específicos de bebês.

O campus de Araraquara possui 21 disciplinas que contemplam pelo menos um dos códigos da pesquisa; Bauru 23; Marília 29; Presidente Prudente, 26; Rio Claro 12 e São José do Rio Preto 16. A maioria das disciplinas, conforme ilustrado na Tabela 10, apresenta o termo *educação infantil*, principalmente no tópico da Bibliografia.

Também foi realizada a busca nos PEs dos códigos específicos sobre AVDs, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10. Códigos relacionados às AVDs encontrados nos PE.

Códigos	Campus						Total Geral
	Araraquara	Bauru	Marília	Presidente Prudente	Rio Claro	São José do Rio Preto	
ali	1	0	2	0	0	1	4
ban	0	0	0	0	0	1	1
cui	9	0	8	14	3	5	39
hig	2	0	2	0	0	0	4
rot	1	0	12	3	1	0	17
son	0	0	0	1	0	1	1
vest	0	0	2	0	0	0	2
vid	0	0	1	17	0	0	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Os códigos *cuid e rotina* aparecem 39 e 17 vezes, respectivamente, conforme a apresentado na Tabela 4. Marília e Presidente Prudente são os que mais aparecem termos que podem estar vinculados às AVDs. O campus de Bauru não oferece nenhuma disciplina cujo os códigos correspondem às AVDs, que são parte integrante da EI.

A Tabela 11 apresenta em quais tópicos do PE os termos sobre AVDs aparecem.

Tabela 11. Tópicos dos PEs em que foram encontrados códigos relacionados às AVDs.

Tópico	Código							
	ali	ban	cui	hig	rot	son	vest	vid
Ementa	0	0	3	0	1	0	0	0
Conteúdo Programático	2	0	12	2	5	0	1	1
Objetivo	1	1	13	0	7	1	0	0
Metodologia	0	0	0	0	3	0	0	0
Prática como	1	0	0	1	0	0	1	0
Componente Curricular	0	0	12	0	2	0	0	0
Bibliografia	0	0	12	0	2	0	0	0
Total	4	1	40	3	18	1	2	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos códigos específicos de AVDs (*aliment – banho – higiene – sono*) que possuem relação direta com o objetivo do trabalho, foram encontrados em poucos planos de ensino.

Os códigos *higiene, rotina, alimente e vida diária* encontrados em outras disciplinas não se relacionam com o objetivo da pesquisa, pois estão vinculados com outra faixa etária, característica do trabalho docente, estando fora do contexto e por isso, não foram apresentadas nos quadros.

No Quadro 6, são apresentadas as ementas das disciplinas que possuem o código *cuid* em seus PE.

Quadro 6. Disciplinas e ementas associadas ao código *cuid*, por campus.

Campus	Disciplina	Tópico	Trecho do documento
Araraquara	Desenvolvimento e Educação Infantil	Conteúdo Programático	O cuidar e o educar
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil- Creches	Objetivos	[...] entender e vivenciar a relação entre o cuidar que educa e o educar que cuida, vínculos indissociáveis na consideração de proposição desenvolvimento integral infantil
		Conteúdo Programático	Cuidar e educar na Educação Infantil

	Educação Infantil- Creches	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias de intervenção adequadas às crianças de 0 a 3 anos, na perspectiva da integração educar e cuidar - Compreender a creche como Instituição de Educação Infantil e espaço coletivo de educar e cuidar das crianças em parceria com a família e a comunidade - Analisar e aplicar os principais fundamentos teórico-práticos do cuidar e educar do trabalho do educador na creche
		Conteúdo Programático	O binômio saúde-educação no cuidar e educar: Rede de significações como instrumentos de análise do processo saúde doença
	Pedagogias da Infância	Conteúdo Programático	Conceitos: cuidar, educar e brincar nas creches e pré-escolas
	Sócio-antropologia, Cultura e Escola	Bibliografia	Melatti, D. M.; Melatti, J. C. A criança marubo: educação e cuidados. In Revista Brasileira de estudos Pedagógicos. Brasília, v. 62, no 143, jan/abr.1979
Marília	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos	Conteúdo Programático	[...] o educar-cuidar como propulsor de desenvolvimento infantil
		Conteúdo Programático	[...] o educar-cuidar como propulsor de desenvolvimento infantil
	Atividade desenvolvimento infantil no berçário	Objetivos	Estabelecer relação entre os objetivos de cuidado e educação nas atividades de rotina do berçário e o desenvolvimento da criança
		Conteúdo Programático	A relação entre cuidado e educação nas atividades de rotina do berçário.
		Bibliografia	<ul style="list-style-type: none"> - De Vitta, F.C.F.; Emmel, M.L.G. A dualidade cuidado X educação no cotidiano o berçário. Paidéia, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p. 177 -189, Mai/Ago, 2004. - De 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. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. - Organização para a cooperação e o desenvolvimento econômico. Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios. Brasília: UNESCO, 2002.

	Filosofia da Educação II	Ementa	Perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação. A gênese e o desenvolvimento da crise da cultura na contemporaneidade e suas implicações para a educação. As dimensões artística, científica e filosófica da atividade docente sob as óticas do pragmatismo, da teoria crítica e da filosofia da diferença. As relações de poder na instituição escolar: Foucault e Adorno. O pensar reflexivo na atividade docente e no ensino. As relações entre ética e ensino: alteridade e cuidado de si. A infância e o filosofar na escola. Diversidade cultural, filosofia e educação: entre a diferença e a inclusão.
		Bibliografia	Pagni, P. A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.35, n.3, p. 99-123, set/dez.2010.
Presidente Prudente	Fundamentos de Educação Infantil (creche e pré-escola)	Objetivos	- Identificar e caracterizar especificidade do trabalho em educação infantil: o cuidado, o brincar e o educar. - Desenvolver as noções necessárias sobre os cuidados na creche, especificamente.
		Conteúdo Programático	-Indissociabilidade do cuidado, do brincar e do educar. -Os cuidados na creche: ambiente, organização e afetividade.
		Ementa	Educação Infantil no mundo e no Brasil: processo histórico, concepções e legislação. Bases teóricas e curriculares para educação infantil. O trabalho Pedagógico na educação infantil: concepções, características e especificidade do trabalho. O cuidado, do brincar e do educar. O ambiente, organização e afetividade nos cuidados na creche. A importância da neurociência para o desenvolvimento infantil. A relação escola família na educação infantil.
	Filosofia da Educação I	Objetivos	Pensar a formação em sentido amplo e a prática pedagógica em seu sentido específico como uma atitude ética que envolve o cuidar de si como condição para cuidar do outro; e
		Conteúdo Programático	- A Paidéia Grega: formação ética e cuidado de si; - Os Sofistas e Sócrates e a maiêutica enquanto cuidado do corpo e da alma; - Formação (Bildung), Cuidado de si e Infância na Modernidade.
		Bibliografia	Dalbosco, Cláudio Almir. Educação natural em Rousseau. Das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

	Saberes e Experiências na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	Bibliografia	Gonzalez-Mena, J.; Eyer, D. W.. O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche: Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas. 9. Ed. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2014.
Rio Claro	Educação de 0 a 2 anos	Objetivo	A dimensão entre o cuidar e o educar.
		Bibliografia	- Carvalho, Maria Teresa de; Ortiz, Cisele. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar uma única ação. São Paulo: Edgard Blucher, 2012. - Gonzalez-Mena, Janet. O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche. Porto Alegre: ArtMed, 2014.
São José do Rio Preto	Fundamentos da Educação Infantil	Conteúdo Programático	A especificidade da Educação Infantil: as relações entre o educar e o cuidar.
		Bibliografia	- Secchi, L. M.; Almeida, O. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. Anais da Reunião da ANPED, 2007. - Haddad, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. Cadernos de Pesquisa, v. 36, no 129, p. 519-546, set/dez, 2006.
	Teoria e Prática da Educação Infantil	Objetivos	Compreender o papel do professor de Educação Infantil no desenvolvimento de práticas de educação e cuidados com as crianças pequenas e conhecer referenciais curriculares nacionais, estaduais e municipais, além de pesquisas, que possam orientá-lo e fundamentá-lo na organização de seu trabalho cotidiano. Saber organizar o ambiente na Educação Infantil, de modo a utilizá-lo como um parceiro nas práticas de educação e cuidados.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 6 evidencia que o código *cuid* sempre que aparece em algum PE vincula cuidado à educação como processos indissociáveis no trabalho educacional junto a bebês.

Em Araraquara, quatro disciplinas que apresentam o código *cuid* possuem o título vinculado à educação de bebês de um total de dez (Quadro 4); Bauru que apresenta doze disciplinas cujos títulos correspondem a essa fase, não possui disciplina com o código; Marília tem duas disciplinas que apresentam o código, cujos títulos estão relacionados com a temática, de um total de seis; Presidente Prudente, duas disciplinas de quatro; Rio Claro, uma de cinco e São José do Rio Preto, duas disciplinas de um total de dez.

No Quadro 7, são apresentados os códigos específicos das AVDs encontrados nas disciplinas por campus.

Quadro 7. Disciplinas e ementas associadas aos códigos específicos de AVDs, por campus.

Campus	Código	Disciplina	Tópico	Trecho do documento
Araraquara	aliment	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas	Conteúdo Programático	- Alimentação, higiene e recreação na pré-escola.
	higiene			
Marília	aliment	Atividade e desenvolvimento infantil no berçário	Conteúdo Programático	- As atividades de higiene e o desenvolvimento da criança; - As atividades de vestuário e o desenvolvimento da criança; - As atividades de alimentação e o desenvolvimento da criança.
	higiene		Prática como Componente Curricular	As práticas serão organizadas de forma a favorecer que o discente possa experimentar as atividades propostas no berçário - higiene, alimentação, vestuário - assim como o manuseio do bebê para que tenha a percepção exata de como tais atividades influenciam no desenvolvimento da criança.
	vest	Recursos e estratégias na Educação Especial	Conteúdo Programático	Sistemas de classificação das tecnologias assistivas aplicadas aos contextos educacionais: - auxílios para a vida diária e vida prática.
	Vida diária			
São José do Rio Preto	aliment	Teoria e prática da Educação Infantil	Objetivo	Discutir as diversas possibilidades de atuação do professor de Educação Infantil junto às crianças pequenas e saber organizá-las no seu trabalho cotidiano (jogos e brincadeiras, projetos, rodas de conversa, banho, alimentação, sono, oficinas, etc).
	banho			
	Sono			

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados evidenciam que, no campus de Marília, os termos relacionados às AVDs aparecem em duas disciplinas, uma que não faz parte do rol de disciplinas sobre educação de bebês, mas que apresenta o código *Vida Diária* relacionadas às especificidades do público da Educação Especial e a outra, que faz parte das disciplinas cujo o título tem relação com educação de bebês evidencia a relação entre a abordagem dos conteúdos sobre as AVDs e os objetivos da pesquisa, sendo optativa.

Na disciplina “Atividade e desenvolvimento infantil no berçário”, do campus de Marília, no item Prática como Componente Curricular [PCC] é apresentado que,

As práticas serão organizadas de forma a favorecer que o discente possa experimentar as atividades propostas no berçário - higiene, alimentação, vestuário - assim como o manuseio do bebê para que tenha a percepção exata de como tais atividades influenciam no desenvolvimento da criança. O mesmo, deverá ocorrer em relação ao uso de atividades com música, brinquedo e playground. Durante as práticas, os alunos deverão fazer análise do espaço, dos materiais e da organização necessários para o desenvolvimento das atividades de forma intencional e programadas pedagogicamente no contexto escolar (PE - Marília, 2018, p. 2).

A descrição apresentada pelo trecho acima apresenta consonância com o que a pesquisa busca evidenciar, ou seja, as características da prática na educação de bebês.

No campus de São José do Rio Preto, uma única disciplina cita três códigos que correspondem as AVDs em seu objetivo que expõe que o futuro professor saberá,

Compreender o papel do professor de Educação Infantil no desenvolvimento de práticas de educação e cuidados com as crianças pequenas e conhecer referenciais curriculares nacionais, estaduais e municipais, além de pesquisas, que possam orientá-lo e fundamentá-lo na organização de seu trabalho cotidiano. Discutir o significado do planejamento na Educação Infantil e saber elaborar planos de ensino. Discutir as diversas possibilidades de atuação do professor de Educação Infantil junto às crianças pequenas e saber organizá-las no seu trabalho cotidiano (jogos e brincadeiras, projetos, rodas de conversa, banho, alimentação, sono, oficinas, etc). Discutir o significado da avaliação na Educação Infantil e saber utilizar diversos instrumentos para avaliar o desenvolvimento das crianças e o trabalho docente realizado (portfólios, registros fotográficos e em vídeo, produções das crianças, fichas avaliativas, observações, etc). Saber organizar o ambiente na Educação Infantil, de modo a utilizá-lo como um parceiro nas práticas de educação e cuidados. Discutir temas de saúde em Educação Infantil (PE - São José do Rio Preto, 2021, p.1).

Quanto aos dados de Araraquara, o campus com o segundo maior número (dez) de disciplinas cujos títulos possuem relação com a educação de bebês, apenas uma disciplina apresenta código sobre AVDs. Na disciplina “Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas”, os códigos encontrados, *alimento e higiene*, são apresentados vinculados à palavra recreação.

Os campi de Bauru, Presidente Prudente, Rio Claro, que possuem respectivamente doze, quatro e cinco disciplinas cujos títulos correspondem à educação de bebês, não apresentam nenhuma informação sobre AVDs.

6.3. ESTUDO 3 – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA

Nesse estudo, objetivou-se analisar e discutir a percepção dos docentes sobre a proposição e características das AVDs, segundo os docentes dos cursos de Pedagogia da UNESP. Os resultados serão organizados em quatro eixos: a) perfil dos docentes; b) percepção sobre formação inicial e educação de bebês; c) percepção sobre AVDs.

6.3.1. Perfil dos docentes

Nesse eixo, serão apresentados dados sobre os professores que participaram da pesquisa, a porcentagem por campus, a formação dos mesmos, em nível de Graduação e Pós-Graduação, sua relação com conteúdos de EI, tanto na própria formação como na atuação docente.

Como já foi dito, foram convidados 293 docentes vinculados à Graduação em pedagogia e Pós-Graduação na área de educação, além das solicitações aos coordenadores para que enviassem a todos os professores do curso. Desses, 33 responderam ao questionário, 12 informaram que não lecionam na área de educação de bebês, 11 que estavam de férias e dois estavam afastados por motivo de saúde. O instrumento ficou disponível para os docentes entre junho e outubro de 2023.

Em relação aos participantes da pesquisa, observou-se que 15% eram de Araraquara, 12% de Bauru, 27% de Marília, 9% de Presidente Prudente, 15% de Rio Claro e 21% de São José do Rio Preto. Nem todas as questões foram respondidas pelos participantes, isso significa que o 100% de cada questão está vinculada ao número de respostas daquela mesma questão.

A Tabela 12 apresenta quais as áreas de formação dos docentes, da Graduação à Pós-Graduação.

Tabela 12. Formação dos Docentes.

Área	Nível de Formação		
	Graduação	Mestrado	Doutorado
Artes Plásticas	1	0	0
Ciências	0	1	0
Ciências Sociais	1	0	0
Comunicação	0	0	1
Educação Artística	1	0	0
Educação	0	14	15
Educação Escolar	0	1	4
Educação Especial	0	3	2
Educação	0	1	1
Matemática	0	1	0
Educação Sexual	0	1	0
Estudos Linguísticos	0	1	0
Filosofia da Educação	0	1	0
Geografia	2	1	1
História	1	1	0
Letras	3	0	0
Linguística	1	3	3
Matemática	4	0	0
Pedagogia	17	0	0
Poética Visuais	0	1	0
Psicologia	9	5	6
Sociologia	0	0	1

Fonte: Elaborado pela autora – questões 12, 13 e 14 do instrumento.

Das respostas apresentadas na Tabela 12, cinco docentes responderam que possuem duas Graduações, um docente possui três graduações, um possui dois Mestrados e outro realizou dois Doutorados.

Desses participantes, 32% relataram dar conteúdos ligados à educação de bebês na graduação, sendo que apenas 12% já atuou com essa faixa etária e 28% com crianças bem pequenas, ou seja, já tiveram alguma prática próxima a esse público.

Questionados sobre a formação relativa a esses conteúdos, 76% disseram ter tido formação para trabalhar com educação infantil e 46% tiveram conteúdos específicos sobre educação de bebês, principalmente na graduação em pedagogia, seguido por psicologia. Ainda, as Pós-Graduações nessas áreas (educação e psicologia) também foram responsáveis pelo contato com esses conteúdos.

Embora as respostas sejam de apenas 33 professores, há que se pensar que tiveram interesse em colaborar com a pesquisa, sendo importante esclarecer como compreendem a educação infantil e a de bebês no contexto de formação em pedagogia. Os resultados não serão apresentados por campus, já que o número não seria representativo, mas colabora na compreensão de um grupo – docentes – que influencia e determina a organização pedagógica dos cursos.

6.3.2. Percepções sobre formação inicial e educação de bebês

Destacaram-se nesse eixo as percepções dos docentes sobre o direito dos bebês à educação, os conteúdos que ministram na pedagogia, os conhecimentos necessários para atuação e sobre o oferecimento, no currículo, de conhecimento teórico-prático para atuar com essa faixa etária, com carga horária e conteúdos suficientes.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a opinião desses participantes sobre os bebês frequentarem a educação infantil. Destaca-se que 7% afirmam que essa faixa etária não deve frequentar, 37% concordam que é direito do bebê frequentar e o restante (57%) remete esta situação a um direito da família, ou seja, ele frequenta se a família precisar.

A Tabela 13 mostra a distribuição da frequência relativa em relação aos conteúdos que ministram em suas disciplinas.

Tabela 13. Distribuição da frequência relativa dos conteúdos ministrados pelos docentes dos cursos de pedagogia.

Conteúdos	Respostas	
	Sim	Não
Atividades de Vida Diária (higiene, vestuário, alimentação)	31%	69%
Desenvolvimento Cognitivo	56%	44%
Desenvolvimento Motor	33%	67%
Desenvolvimento Sensorial	41%	59%
Desenvolvimento Sócio-Emocional	52%	48%
Educação de Bebês	32%	68%
Psicomotricidade	38%	62%

Fonte: Elaborado pela autora - questão 18 do instrumento.

Os dados mostram que os conteúdos relacionados ao *Desenvolvimento Cognitivo* e *Desenvolvimento Sócio-emocional* são ministrados por mais da metade dos docentes que responderam a pesquisa. Esse dado pode estar vinculado com a formação inicial dos docentes, pois 27% possui graduação em Psicologia. Em relação à educação de bebês e AVDs, os menores percentuais são observados, seguido por desenvolvimento motor.

A Tabela abaixo mostra a relação entre esses dados, ou seja, distribui as respostas sobre a frequência às IEI por bebês entre os participantes que ministram ou não disciplinas com conteúdo de educação de bebês.

Tabela 14. Distribuição da frequência relativa das respostas dos docentes sobre a frequência do bebê em IEI.

Bebês devem frequentar IEI	Respostas	
	Não	Sim
Caso os pais trabalhem, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar	23,53%	25,00%
Deve, caso os pais trabalhem e não tenha outra pessoa para cuidar	23,53%	25,00%
Não deve. Caso os pais trabalhem, deve ficar com um parente próximo	5,88%	0
Não deve. Deve ficar em casa com o pai ou a mãe, ou cuidador principal	0	12,50%
Toda criança deve ir para a escola, já aos 6 meses, mesmo que os pais não trabalhem	47,06%	37,50%
Total geral	100%	100%

Fonte: Elaborado pela autora - questão 28 do instrumento.

Dentre os que ministram conteúdos sobre educação de bebês, 37,5% entendem a EI como direito do bebê, enquanto 62,5% parecem não concordar com esse direito, sendo que 12,5% deixam claro que a criança não deve.

Os professores lecionam para pedagogia e para outros cursos, tanto licenciaturas como cursos da área da saúde, psicologia e alguns da área de exatas, ou seja, não são especificamente da área de pedagogia ou da educação infantil, mas lidam com os estudantes que poderão um dia atuar junto à essa faixa etária.

Os professores foram questionados sobre o currículo da graduação da pedagogia em relação aos temas: desenvolvimento infantil, organização da prática e atividades no contexto educacional. É importante destacar que no formulário, cada tema desse correspondeu a um grupo de conteúdos, a saber:

- Desenvolvimento infantil: agrupou o motor, cognitivo, emocional, linguagem, sensorial, neurológico, saúde da criança e fatores que interferem no desenvolvimento;
- Organização da prática: gestão, documentos oficiais, atividades pedagógicas para crianças, organização do espaço e do tempo, inclusão em instituições educacionais;
- Atividades no contexto educacional: com brinquedos, com música; com equipamentos de playground, banho, alimentação e vestuário (importante lembrar que o questionário foi usado para outras pesquisas que investigaram outras atividades).

A Tabela abaixo mostra a distribuição da frequência relativa das respostas positivas para cada tema.

Tabela 15. Distribuição da frequência relativa das respostas dos docentes sobre o curso e conteúdos específicos para educação de bebês.

Sobre a graduação em pedagogia	Conteúdos		
	Desenvolvimento infantil	Organização da prática	Atividades no contexto educacional
O currículo oferece conhecimento teórico-prático	90%	75%	79%
A carga horária relacionada a esses temas é suficiente	50%	21%	32%
O conteúdo relacionado a esses temas é suficiente	57%	25%	32%

Fonte: Elaborado pela autora – questões 32, 33 e 34 do instrumento.

A maioria dos docentes considera que o curso de pedagogia possui um currículo que *oferece conhecimento teórico-prático* sobre desenvolvimento infantil, organização da prática e atividades no contexto educacional, no entanto, não consideram o conteúdo e a carga horária suficientes para o oferecimento desses conteúdos na graduação, com exceção daqueles relativos a *Desenvolvimento infantil*.

Esses dados vão ao encontro dos resultados referentes à urgência desses conhecimentos na formação do pedagogo, pois todos os docentes participantes concordaram que conhecimentos relacionados a *organização do espaço e do tempo, atividades pedagógicas, fatores que interferem no desenvolvimento, desenvolvimento neurológico, sensorial, emocional, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento motor* devem ser contemplados na graduação. Quanto aos dados relacionados à necessidade de conhecimento sobre AVDs (banho, alimentar e vestir) para atuar com bebês, 89%, 93% e 89%, respectivamente, consideram que esses conteúdos precisam ser oferecidos no curso de graduação.

Os resultados específicos da percepção dos docentes em relação à formação inicial para as Atividades de Vida Diária, preocupação clara desta pesquisa, serão apresentados no próximo eixo.

6.3.3. Percepções sobre AVDS

O eixo elenca as questões sobre o oferecimento de conteúdos teórico-práticos sobre AVDs, sua proposição e planejamento e se possuem relação com aprendizagem na educação de bebês, seus os objetivos e sua relação com cuidado e educação.

Todos os participantes consideram que as AVDs promovem aprendizagem e que essas atividades necessitam de planejamento e devem ser propostas na educação de bebês.

Além disso, 93% acreditam que o curso de pedagogia deve oferecer conteúdos sobre essa temática (AVDs), mas apenas 60% afirmam que as graduações onde lecionam oferecem.

Considerando esses dados – sua relação com aprendizagem e necessidade de planejamento – a Tabela 16 mostra os objetivos vinculados às atividades de higiene, vestuário e alimentação, na percepção dos docentes.

Tabela 16. Porcentagem das respostas positivas dos docentes em relação aos objetivos das AVDs na educação de bebês.

Objetivos	Frequência Relativa (%)	
	Sim	Não
Atender as necessidades fisiológicas da criança	88%	12%
Desenvolver o pensamento	79%	21%
Promover autonomia e independência	76%	24%
Desenvolver esquema corporal	76%	24%
Desenvolver lateralidade	76%	24%
Desenvolver a linguagem	73%	27%
Desenvolver habilidades motoras grossas	73%	27%
Desenvolver organização temporal	73%	27%
Socializar	73%	27%
Desenvolver equilíbrio e planejamento motor	70%	30%
Desenvolver habilidades motoras finas	70%	30%
Desenvolver organização especial	70%	30%
Divertir e entreter as crianças	46%	54%
Entreter enquanto são realizadas atividades com outros grupos	27%	73%
Promover o descanso das profissionais	15%	85%

Fonte: Elaborada pela autora - questão 40 do instrumento.

Segundo os dados da Tabela, na visão da maioria dos docentes (88%), as AVDs possuem o objetivo de *atender as necessidades fisiológicas da criança*. Em seguida, aparecem objetivos relacionados ao desenvolvimento (*desenvolver o pensamento*) e *promover autonomia e independência*. *Promover o descanso das profissionais e entreter enquanto são realizadas atividades com outros grupos* foram os objetivos menos associados às atividades, inclusive porque nessas atividades, a criança fica sob a responsabilidade de um adulto, inviabilizando tais objetivos.

Por fim, esses objetivos têm relação direta à forma como essas atividades são consideradas no contexto da IEI, ou seja, se elas fazem parte de uma série de rotinas de cuidados ou se relacionam-se à educação, incluindo a possibilidade (e desejabilidade) de estar na intersecção de ambas, educação e cuidado. Esses resultados estão apresentados na Tabela abaixo.

Tabela 17. Distribuição da frequência relativa dos participantes quanto ao pertencimento das atividades a cuidado e/ou educação.

Atividades	Participantes (%)		
	Cuidado	Educação	Cuidado e educação
Troca de roupa	17%	4%	79%
Banho	10%	7%	83%
Uso do vaso sanitário	4%	4%	93%
Escovação dos dentes	4%	4%	93%
Almoço	4%	10%	86%
Jantar	10%	4%	86%
Lanche da manhã	10%	4%	86%
Lanche da tarde	10%	4%	86%

Fonte: Elaborado pela autora - questão 41 do instrumento.

Os docentes, em sua maioria, consideram que as atividades específicas relacionadas às AVDs estão vinculadas ao cuidado e educação, com destaque ao *uso do vaso sanitário* e *escovação de dentes*, sendo ambos com maior percentual para cuidado e educação. Ao analisar os dados separadamente, verifica-se que entre 4% e 17% as relacionam ao desenvolvimento infantil.

7. DISCUSSÃO

A discussão será realizada considerando o objetivo principal da pesquisa, ou seja, a formação inicial para o uso das AVDs (higiene, alimentação e vestuário) na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses de idade a partir da visão de graduandos, docentes e PPPs dos cursos de Pedagogia da UNESP. Dessa forma, inicialmente, será discutida a educação de bebês na educação infantil, seguido pelo uso das AVDs na educação de bebês e pela formação do professor nos cursos de formação inicial para trabalhar com ambos os temas.

7.1. Educação Infantil e educação de bebês

A análise dos dados mostra que a Educação Infantil não enfatiza a educação de bebês, tanto na percepção dos estudantes, dos docentes e dos documentos oficiais.

O primeiro dado relevante refere-se ao entendimento do direito à educação a partir de zero anos, em conformidade com os documentos oficiais, que não é unânime entre discentes e docentes, refletindo-se nos PPPs e PEs dos cursos de graduação. Ao verificar que 62% dos estudantes e 57% dos docentes vinculam a entrada do bebê na educação infantil caso a família tenha necessidade, fica claro que a graduação não pauta essa discussão de forma convincente na formação do pedagogo.

Não há clareza para graduandos e docentes que a educação de bebês é um direito da criança, assegurado por lei há mais de trinta anos, pelo ECA (Brasil, 1990) e garantido pelo Estado, há mais de 25 anos, pela LDB (Brasil, 1996).

A falta de clareza sobre a educação de bebês também é identificada na formação de professores, pois os PPPs e PEs dos cursos de Pedagogia não apresentam um perfil profissional com habilidades que abarque as especificidades desse grupo e classifica os futuros pedagogos de forma generalista. Os documentos não abordam conteúdos sobre como devem ser oferecidas as atividades que são intrínsecas aos bebês, dentre eles como se dá a alimentação, o banho, as trocas e quais os seus objetivos no cotidiano escolar, além de não apresentarem informações sobre como as disciplinas são oferecidas, teoricamente ou de forma prática.

Corrêa *et al.* (2019) e Pimenta *et al.* (2017) destacam que os cursos de formação de professores estão focados em formar docentes

[...] para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil, área que tem conquistado lentamente espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior (Pimenta *et al.*, 2017, p. 26).

Antes de apresentar as perspectivas sobre esses documentos, é importante ressaltar que o conceito de currículo que aqui se considera, vai ao encontro do apresentado por Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), que o define como “[...] meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional” (p.7), que considera a infância em sua totalidade.

Diante disso, Veiga (2013) expõe que o PPP “[...] explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico” (p. 39). Segundo a autora, na construção do PPP, três aspectos devem ser considerados, o situacional que descreve a realidade na qual a escola está inserida, o conceitual que corresponde à concepção de “[...] sociedade, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem” (p. 50) e o operacional, relacionado à ação propriamente dita, para atingir as finalidades, objetivos e metas traçadas.

O Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2013, p. 13).

Segundo Veiga (2013), para a construção dos PPPs deve-se apresentar em qual abordagem está amparado, as finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico, carga horária, estrutura administrativa, estratégias e critérios de avaliação, além das finalidades cultural, política e social, de formação profissional e humanística. Nesse contexto, devem ser apresentados os conteúdos que fazem parte do dia a dia das instituições de educação infantil que atendem bebês, além das especificidades da faixa etária.

Esse documento tem o papel de integrar os fundamentos e práticas, atualizar esses aspectos a partir de reavaliações e de estruturar por meio da articulação e consolidação das perspectivas que os cursos propõem. O PPP “[...] favorece a consciência do sentido do curso, porque estimula a explicitação e qualificação da sua história,

objetivos, proposta, conceitos e compromissos fundamentais” (Pinto e Rangel, 2004, p. 251).

Segundo Pimenta *et al.* (2017) os documentos norteadores

[...] dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Conseqüentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil (Pimenta *et al.*, 2017, p. 26).

Nesse sentido, os cursos de Pedagogia precisam rever os PPPs com foco nos perfis profissionais, grades curriculares e nas disciplinas, para que realmente exista um compromisso em oferecer uma formação inicial específica sobre a EI, que contemplem a educação de bebês, pois esses currículos são expressos

[...] nas práticas produzidas no decorrer do curso de formação inicial, ao mesmo tempo que oferece a construção, a desconstrução e a reconstrução da identidade docente. Assim, a identidade docente é socialmente construída e está relacionada à perspectiva curricular adotada (Tozetto; Martinez; Kailer, 2020, p. 9).

Segundo a LDB (1996), a formação de professores para atuar na EI se dá em nível superior, em cursos de licenciatura e a formação mínima aceita é magistério, ou ensino médio, modalidade normal. Ainda que a legislação exija formação específica, garantindo que deva existir pelo menos um professor por turma, com direitos iguais aos demais professores da educação básica, compete aos municípios a realização dos concursos para professor da EI e essa não é a realidade de muitos deles (Kramer, Todelo e Barros, 2014).

Em pesquisas no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar as interações e práticas na EI, Kramer, Todelo e Barros (2014) identificaram que “[...] ainda há uma grande distância entre o que se espera e o que propõem a legislação e os documentos oficiais em relação à gestão democrática, acesso, condições e formação dos profissionais” (p. 35).

Segundo Gatti (2020), a qualidade do que é oferecido nas escolas está atrelada a profissionalidade dos docentes, em que se faz necessário

[...] criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar, com novas atitudes e perspectivas, possibilitando com isso recriar os espaços e tempos escolares, quebrar com a “hora-aula”, criar alternativas para aprendizagens em coparticipação, e construir dinâmicas curriculares com o essencial dos conhecimentos importantes para a sociedade contemporânea ponderados por uma visão de futuro (Gatti, 2020, p. 38).

A ambiguidade atrelada aos professores da EI nos documentos oficiais é justificada pelos diversos outros profissionais que auxiliam os docentes, como auxiliares de desenvolvimento infantil, monitores e recreacionistas, que prestaram concurso público pós-LDB sem a exigência de formação em nível superior. No entanto, em muitas IEIs de diferentes municípios, esses profissionais exercem a função docente. Campos (2018) ressalta que a prática docente na EI está associada a diversos fatores, dentre eles o currículo proposto, os recursos disponíveis na escola, a divisão das tarefas entre os profissionais, o número de crianças por sala e por profissional, a forma de organização da rotina, do tempo e dos espaços.

Essa é uma circunstância bastante complicada, já que existem situações em que os profissionais sem ou com formação fazem o mesmo que o professor, ou mais, sem a remuneração ou “poder” equivalente, criando uma série de problemas organizacionais no dia-a-dia da instituição. Esse problema acaba sendo refletido na rotina com os bebês, pois alguns profissionais, sejam eles com qualificação ou não, não se identificam com a prática pedagógica voltada para os bebês, o que acaba por prejudicar como são oferecidas e realizadas as AVDs no contexto da escola.

Essa etapa da educação básica também é pouco contemplada nos documentos oficiais (LDB, DCNEI, PNE) que norteiam as práticas docentes, o que prejudica a concepção do professor para educação de bebês, pois de modo geral é apresentado o cuidado e a educação como processos indissociáveis, mas sem discorrer sobre ambos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013) apresenta que essa etapa é marcada por aquisições orgânicas da criança, como o andar, o falar e a capacidade de ir ao banho e as habilidades de identificar as cores, desenhar, memorizar precisam ser mediadas por pessoas mais experientes. A perspectiva apresentada pelo documento destaca que as atividades de cuidado não precisam ser planejadas e são realizadas sem intencionalidade para promover aprendizagens, ideia essa que se reflete nos PPPs e PEs dos cursos de Pedagogia estudos.

Diante da falta de conteúdos que embasem a prática junto aos bebês, a realidade das instituições é marcada por profissionais, que na maioria das vezes, realiza as AVDs de forma automática, sem intencionalidade e sem planejamento.

Por outro lado, na BNCC (2017), os aspectos desconsiderados pelas DCNEB são abordados e segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) o documento apresenta

[...] a necessidade de se repensar na formação do professor, sendo essencial que esse repensar inclua especificidades relacionadas à aprendizagem e

desenvolvimento das faixas etárias atendidas pela Educação Infantil (Vitta; Cruz; Scarlassara, 2018, p. 70).

Para as autoras, o documento aponta mais conteúdos relacionados à educação de bebês, com destaque a objetivos de aprendizagens, sem vincular a prática somente aos cuidados, mas não apresenta estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas nessa etapa para garantir as práticas de cuidado e educação, sendo responsabilidade das instituições de ensino organizarem essas atividades.

Segundo a BNCC (2017) as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI devem possuir intencionalidade pedagógica que consiste na

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

Essa falta de discussão oficial sobre a prática na educação de bebês principalmente, tentou ser suprida no entendimento que os estados e municípios deveriam, a partir da BNCC, construir seus currículos considerando as especificidades de cada região (Abuchaim, 2018).

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019), documento mais recente que norteia as práticas para Educação Básica no Estado de São Paulo, apresenta os direitos de aprendizagem da BNCC alinhados a elementos específicos dos municípios paulistas.

[...] é permeado de situações relacionadas ao atendimento de suas necessidades como: alimentação, higiene, descanso e de momentos com as propostas para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (São Paulo, 2019, p. 60).

O documento tenta fundamentar o trabalho com bebês, mas o faz de forma engessada, padronizando o comportamento esperado do professor e as respostas dos bebês. Ou seja, é um currículo que tira a autonomia e o protagonismo dos professores, inclusive pela permissividade decorrente de uma formação incipiente ou deficiente em relação à essa fase da educação (Abuchaim, 2018).

Outro aspecto que determina a formação para educação de bebês é o conteúdo presente no PE, que exprime os fundamentos básicos para a formação dos professores e para as práticas pedagógicas, "[...] caracterizado pelas articulações que se estabelecem entre os conteúdos, os saberes teóricos e os saberes práticos" (p. 6) e que é "[...] repleto

de intencionalidades e tem o intuito de mobilizar conhecimentos, aprendizagens, de maneira a intervir na realidade (Tozetto; Martinez; Kailer, 2020, p. 9).

Na análise dos documentos, no caso das disciplinas que são oferecidas nos cursos cujos títulos abordam a EI, identificou-se que existem diferentes perspectivas, entre elas didática, psicologia, filosofia, história, linguagens e fundamentos, mas esse rol de disciplinas é capaz de formar professores preparados para essa etapa da educação?

A pesquisa apresentada por Pimenta *et al.* (2017) que analisou as Matrizes Curriculares de 144 cursos de Pedagogia e sua relação a EI mostrou que de 7.203 disciplinas analisadas, apenas 4,43% são específicas sobre conteúdos relacionados a EI, 0,42% de disciplinas sobre estágios e práticas na EI e esses dados evidenciam a "[...] difusão e dispersão na formação do pedagogo, o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil" (Pimenta *et al.*, 2017, p. 24). Esses resultados são similares aos observados por Albuquerque (2013) ao estudar os currículos de pedagogia de Universidade Federais.

Os dados de Pimenta *et al.* (2017) vão ao encontro do que foi observado junto à maioria dos participantes desta pesquisa nos cursos de pedagogia da UNESP, que afirmou que teve formação para trabalhar com EI, tanto na graduação como na pós-graduação, mas menos da metade dos tiveram conteúdos específicos sobre educação de bebês.

Segundo Castilho-Weinert e Forti-Bellani (2015) é na EI que “[...] o desenvolvimento motor da criança ocorre de forma integrada com a sua maturação neurobiológica e o seu desenvolvimento psicológico, em interação com o meio que a cerca [...]” (p. 47), diante disso questiona-se, será que esses professores estão preparados para ministrar as disciplinas específicas sobre bebês?

Para os graduandos, os conteúdos sobre o desenvolvimento infantil, entre eles o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, emocional, motor, neurológico e os fatores que interferem no desenvolvimento, são considerados importantes para atuar na educação de bebês, mas não há clareza para estes participantes de como e quais disciplinas os contemplam, principalmente os conteúdos específicos da faixa etária, sobre como alimentar, dar banho, vestir, organizar o tempo e o espaço.

A visão dos graduandos é justificada com os dados obtidos junto aos docentes, sendo que mais da metade afirma não lecionar nenhuma disciplina contendo as especificidades dos bebês, como as AVDs, desenvolvimento motor e psicomotricidade, e

além de julgarem insuficientes a carga horária e o conteúdo sobre esses temas nos cursos de formação inicial de professores.

Atrelado aos dados apresentados anteriormente, a dicotomia entre a teoria e a prática, que foi identificada nos resultados da pesquisa, exacerba a visão de que os alunos de pedagogia não são formados para atuar com bebês em instituições de educação infantil.

Os conteúdos específicos da educação de bebês, que fazem parte das disciplinas oferecidas na graduação são essenciais, pois os futuros professores precisam identificar os diferentes

[...] percursos individuais das crianças, marcados por tempos diferentes, em relação à diversidade do desenvolvimento biológico e da natureza e qualidade das experiências vividas socialmente. Este diagnóstico, esta compreensão das diferenças específicas existentes entre as faixas etárias é essencial para que as professoras possam planejar diversificadamente as propostas pedagógicas que serão oferecidas às crianças, a forma como estruturarão a rotina [...] organizarão os espaços para que as atividades sejam desenvolvidas (Dias; Bhering, 2004, p. 93).

Contudo, independente da formação que os docentes das graduações em pedagogia tiveram, ao lecionarem para futuros professores que atuarão na educação de bebês, é preciso que contemplem temáticas relacionadas ao desenvolvimento neuropsicomotor, as atividades que promovem a aquisição de habilidades e aqueles que fundamentam e que orientam a prática, para que os processos educativos se tornem efetivos e significativos.

Quando todo o sistema caminha na mesma direção, no caso uma formação inicial de qualidade para professores atuarem com bebês, os problemas de acesso e permanência diminuem. No Brasil, no entanto, segundo os dados da PNAD (Brasil, 2023) 60,7% dos pais de crianças de 0 a 1 ano optaram por não colocar seus filhos na EI em 2022, para as crianças pequenas de 2 a 3 anos, 51,3% dos pais fizeram a mesma escolha. Quanto aos dados relacionados às grandes regiões, no caso do sudeste, que contempla as áreas dos cursos estudados, apenas 21,8% dos bebês frequentavam a escola em 2022.

A formação de professores precisa contemplar a educação de bebês para que as IEI possam garantir um atendimento de qualidade, em parceria com as famílias e com todos os setores da sociedade, para que os direitos das crianças sejam respeitados. Paralelamente, as políticas públicas precisam integrar principalmente a saúde, educação, desenvolvimento social e econômico, possibilitando ações voltadas para o desenvolvimento de programas para a primeira infância efetivos, que promovam oportunidades e reduzam as desigualdades socioeconômicas.

7.2. Educação de bebês e AVDs

As relações que são criadas dentro das IEI entre os professores, demais profissionais e os bebês devem ser pautadas no respeito e na compreensão, pois a principal forma deles se comunicarem é através do choro e expressões corporais. O professor é quem acolhe, quem passa confiança, que se torna a referência para que eles possam adquirir aprendizagens e para enfrentar os momentos de insegurança. Diante disso, o trabalho com bebês que estão inseridos na EI, é marcado pelas práticas desenvolvidas cotidianamente nesse ambiente, no caso as atividades de cuidado, que são as AVDs e pelas trocas que são estabelecidas pelos pares (Garanhani; Nadolny, 2015; Marques; Fernandes; Silva, 2019; Marques; Luz, 2022). É importante que se entenda a necessidade de formar uma identidade para os profissionais que atuam na educação infantil e de bebês, com um plano de carreira, salários e formação adequada (Santos, Araújo, Rezende, 2018).

Docentes e discentes afirmam que existe relação entre as AVDs e a aprendizagem dos bebês, sendo que na análise dessas atividades separadamente, ambos os grupos as relacionam ao cuidado e educação. As atividades de cuidado são intrínsecas a esse público, pois não possuem autonomia e independência, levando-os a dependerem de um profissional durante todo o período em que permanecem nas IEI. Segundo Bitencourt e Silva (2017, p. 381), “[...] o cuidado está no cerne da definição da Educação Infantil”. No entanto, o simples oferecimento não garante que elas atendam a objetivos educacionais, na medida que podem ser realizadas de forma automática. Ademais, como mostram Bahia, Magalhães, Pontes (2011, p.102).

Muitas educadoras de creche, herdeiras de uma concepção assistencialista, ainda estão marcadas pela ideia de que as necessidades da criança se restringem à alimentação, à higienização e à formação de hábitos. Outras, com uma perspectiva de creche com função educativa, têm dificuldade em aceitar que os cuidados são intrínsecos ao educar.

Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) relatam que essa dicotomia existente na creche, especialmente no atendimento aos bebês, norteia toda a organização dessas atividades, desde os recursos materiais até a forma como são oferecidas no tempo e espaço, não necessariamente sendo discutido na proposta pedagógica para essa fase da educação.

Nas IEI o trabalho relacionado as AVDs são propostos de forma automática, sem intencionalidade ou planejamento e, em sua maioria, realizados pela auxiliar presente na sala de aula, que desconsidera os pressupostos que orientam as pesquisas sobre a

indissociabilidade entre cuidado e educação, e as dimensões presentes nessas atividades (Barbosa, 2010; Nörnberg, 2013; Bitencourt; Silva, 2017).

Uma questão importante refere-se justamente ao que seriam as aprendizagens nessa fase da educação, ou seja, o que o bebê aprende e o que deve ser ensinado a eles nas IEIs? A BNCC, ainda que com todas as controvérsias sobre sua formulação (Campos; Barbosa, 2015; Barbosa; Silveira; Soares, 2019; Mello; Sudbrack, 2019; Marques; Pegoraro; Silva, 2019), estabelece objetivos de aprendizagens e desenvolvimento organizados nos campos de experiência, fato importante para auxiliar a desmistificar a visão assistencialista presente na dicotomia cuidado e educação. É preciso planejar e executar essas atividades intencionalmente no contexto desenvolvimental das crianças às quais atende, favorecendo a aprendizagem.

Segundo Mello e Sudbrack (2019, p.08)

A prática do educador deve estar pautada na intencionalidade do ensino, no qual o seu objetivo seja o de práticas pedagógicas educativas com finalidade de levar a criança ao seu desenvolvimento pleno, independente da faixa etária ou da etapa educativa. Deve visar a faixa etária da criança, a sua individualidade e os avanços que apresentam durante as aulas. O “ensinar” acontecerá de acordo com o contexto lúdico, em que as interações (adulto/criança, criança/criança) envolvam experiências variadas marcadas pelo prazer do brincar e aprender.

Como ressaltam esses autores, o desenvolvimento pleno deve ser o foco intencional das práticas pedagógicas, incluindo as AVDs. Quando discentes e docentes se referem a essas atividades para o atendimento das necessidades fisiológicas, não estão errados, mas a diferença existente entre esse objetivo e os relativos às habilidades psicomotoras, principalmente entre os discentes, é preocupante.

O atendimento às necessidades fisiológicas pode ser realizado por qualquer pessoa, inclusive os pais, mas quando os bebês estão em uma instituição escolar, outros objetivos educacionais devem ser trabalhados, como é proposto pela BNCC. A promoção de independência e autonomia necessita de um trabalho que intencionalmente desenvolva o esquema corporal, equilíbrio e planejamento motor, lateralidade, habilidades motoras grossas e finas, organização temporal e espacial, sendo que essas habilidades permitirão ao bebê se deslocar no espaço, aprimorar seu pensamento acerca dos objetos e das pessoas e comunicar-se.

Quando se ensina o bebê a cantar, a rabiscar e/ou desenhar, a brincar com o seu corpo e acompanhar ritmos, a observar as formas de objetos, a manipular brinquedos, a expressar sentimentos, a apreciar uma imagem, a diferenciar ruídos, palavras e/ou sons, está se proporcionando a apropriação de ferramentas que permitirão que ele se relacione com o meio de maneira cada vez mais elaborada (Garanhani; Nadolny, 2015, p. 1020).

A fase em que os bebês começam a frequentar a EI é marcada por vários marcos neuropsicomotores caracterizados pela aquisição de ações, de acordo com a faixa etária, demonstrando que o desenvolvimento neurológico e biológico está acontecendo conforme o esperado. Esse desenvolvimento é caracterizado como um conjunto de aptidões que estão continuamente evoluindo e que permitem que habilidades sejam adquiridas, principalmente atividades motoras complexas, como engatinhar, sentar-se, andar, correr, realizar movimentos de pinça com as mãos, entre outros (Houwen *et al.*, 2016).

Respeitar os bebês, no que tange o desenvolvimento sócio-emocional, considerando o tempo de cada um para atingir os objetivos relacionados a essas atividades e estabelecer vínculos, é fundamental. No entanto, se não forem oferecidas oportunidades de aprendizagens vinculadas às habilidades sensório-motoras, não há autonomia e independência, e conseqüentemente as habilidades emocionais também são desenvolvidas.

Para que o potencial do desenvolvimento infantil seja atingido adequadamente é necessário um ambiente favorável e estimulante, o que inclui possibilidades de interação social, experiências, descobertas e vivências motoras. Nesse contexto, é fundamental que sejam desenvolvidas as habilidades motoras globais e as funções executivas, desde a primeira infância, para fortalecer o desempenho escolar, sendo os educadores fundamentais nesse processo, pois é por meio deles que todo o potencial dos bebês vai ser explorado, através de atividades planejadas e intencionais.

Nesse sentido, os Campos de experiência definidos pela BNCC (Brasil, 2017, p.38) “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Esse conteúdo precisa ser estudado nas graduações de pedagogia buscando associar a teoria e a prática que os embasam, assim como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma crítica, permitindo que os futuros professores possam fazer proposição de atividades intencionalmente.

Embora a maioria dos discentes e docentes de todos os campi e reconheçam a necessidade de propor e planejar estas atividades, verifica-se nos PPPs e PEs que quase não há objetivos ou referencial bibliográfico que auxilie especificamente nas AVDs e na educação de bebês.

Kiehn (2007) investigou as matrizes curriculares de graduações em pedagogia e verificou que a educação infantil não é evidente nos conteúdos oferecidos, com carga horária insuficiente, promovendo a invisibilidade da formação para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

Ao pensar nas especificidades que envolvem o planejamento da AVD, da dinâmica do trabalho e da rotina das IEI, é fundamental que o professor seja capaz de identificar o tempo e o espaço destinado para uma determinada atividade, levando em conta o ritmo e o desenvolvimento da criança, sempre atreladas ao cuidar e educar com foco na intencionalidade, na aquisição de habilidades e aprendizagem (Mello, Sudbrack, 2019).

Considerando as respostas dos docentes e discentes, esses conteúdos não são contemplados nas disciplinas, podendo provocar discordância entre a teoria e a prática, já que a primeira se sobrepõe à segunda. A prática fica para as disciplinas de estágio, mas para que as experiências sejam significativas e pautadas na intencionalidade pedagógica, esses conteúdos precisam ter sido oferecidos, discutidos e analisados quanto à sua aplicabilidade. Segundo Drumond (2019, p. 11) o estágio do curso de pedagogia para EI, “[...] possibilita a discussão e a elaboração de um conjunto de conhecimentos demandas específicas[...]”, reafirmando que o professor que atua nessa área lida com o cuidado e com a educação e destaca “[...] a importância da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, e nos convida a uma revisão da formação de professores(as) de crianças de 0 a 5 anos” (p. 11).

Segundo Andrade (2011, p. 49), que estudou a relação teoria e prática na formação inicial de professores de educação infantil

[...] atribuir apenas ao estágio o papel de articulador entre a teoria e prática não é suficiente para preparar os alunos para o exercício da profissão, uma vez que estes, muitas vezes, reclamaram do tempo curto para aquele realizado nos períodos finais dos cursos; do caráter muitas vezes burocrático do curso; da falta de conexão entre o que aprenderam durante a formação e a realidade das instituições onde estagiaram; e de situações constrangedoras que viveram por observar a prática alheia, sendo avaliados por outro profissional numa realidade que pouco conheciam.

A falta de relacionamento entre os conteúdos teóricos e práticos atrapalha a autonomia dos futuros professores para planejar a rotina educacional. Ao realizar o planejamento, o professor reflete e seleciona os conteúdos a serem desenvolvidos, possibilitando que todas as atividades, inclusive as AVDs, sejam realizadas com intencionalidade educativa. Segundo Ostetto (2000, p. 175) “[...] na intencionalidade com

o trabalho reside a preocupação com o planejamento [...]", considerando "[...] uma questão de como e do que fazer ou, além disso, principalmente, uma questão de para que e para quem fazer" (p. 176). Dessa forma, esses aspectos promovem a aproximação do professor com as crianças, tornando-o capaz de identificar as necessidades, as dificuldades e as estratégias para resolvê-las.

Diante da análise dos planos de ensino, questiona-se como as referências apresentadas nas disciplinas trabalham o protagonismo e a identidade do professor da educação de bebês. Alguns autores discutidos nas disciplinas falam sobre a formação docente, mas não necessariamente são associados ao processo educativo considerando o desenvolvimento infantil dos bebês e a intencionalidade pedagógica nas AVDs.

Na medida em que a especificidade da educação infantil é pouco contemplada nos currículos de formação inicial, é grande o risco de que esses saberes do senso comum se tornem o principal sustentáculo do trabalho docente no cotidiano, permeando rotinas e práticas inadequadas à fase de desenvolvimento de crianças entre zero e 5 anos de idade (Campos, 2018, p. 20).

Esses dados vão ao encontro dos apresentados por Ciríaco e Rodrigues (2015, p. 93) que investigaram a formação de professores para atuação no espaço da creche e verificaram que "[...] até mesmo dentro das disciplinas obrigatórias que visam contribuir para o instrumental básico de atuação com crianças em idade de 0 a 5 anos, a creche é deixada para segundo plano, as discussões sobre pré-escola são sempre mais evidentes durante as aulas". A partir dessa constatação sugerem a revisão da grade curricular com a "[...] inclusão de mais disciplinas específicas da área como obrigatórias e não optativas" e "[...] a construção de um movimento por uma Pedagogia da infância, isto é, um curso específico para a formação de professores de Educação Infantil".

Como a educação de bebês possui características específicas que não são contempladas nos documentos oficiais e nos cursos de formação de professores, os profissionais que atuam com bebês recorrem a "fórmulas mágicas" ou "receitas de bolo", que são atividades nomeadas pedagógicas, criadas por pessoas, muitas vezes sem qualificação, vendidas pela internet, de simples proposição e que teoricamente estão associadas aos objetivos de aprendizagens da BNCC.

No entanto, como ressaltam Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 277)

Certamente a BNCC pode contribuir para garantir os direitos de aprendizagem a todas as crianças, mas isso, por si, só é insuficiente para que mudanças significativas se concretizem. Para além de uma base comum, a garantia do direito de aprender e de se desenvolver requer políticas educacionais que priorizem e concretizem investimentos em espaços, aquisição de materiais e formação de professores para a educação infantil. Afinal, mais do que novos discursos, a educação das crianças brasileiras precisa mesmo é de ações

políticas que interrompam a tradição herdada da sociedade colonial e escravista quando o atendimento esteve associado à pobreza, à doença, ao abandono e violência doméstica.

Ainda que quem proponha essas atividades possua formação, que apresente uma atividade estruturada com objetivos geral e específicos condizentes com a faixa etária, se o professor que for utilizar não compreende como se dá o desenvolvimento dos bebês, como eles aprendem, quais as características da faixa etária, as habilidades sensório-motoras envolvidas, nada adianta, pois o professor torna-se um mero reproduzidor de tarefas.

Nesse modelo, o educador apenas executa e reproduz os conhecimentos e saberes difundidos por outros profissionais, o que traz como consequência um “modelo formativo” com características que predominam as habilidades e competências, conteúdos não contextualizados (resultado de sua precária formação acadêmica) e dicotomia teoria e prática. Tal modelo ocasiona uma profunda dúvida e incerteza na ação docente (Silva *et al.*, 2021, p. 21543).

Compreender que as atividades de cuidado, na realidade são AVDs e que cada uma delas está associada a marcos do desenvolvimento infantil, facilita o planejamento da rotina e empodera a docência na EI. Possibilita que o professor, a partir do conhecimento sobre o desenvolvimento atrelado a essas atividades, oriente de forma efetiva os demais profissionais que atuam nessa etapa da educação e compartilham a execução dessa rotina, propiciando que se incluam no contexto pedagógico.

Diante dos dados analisados, destaca-se que os conteúdos específicos sobre a educação de bebês não são oferecidos nos cursos de Pedagogia estudados, o que permite afirmar que não há formação de professores para atuar com essa etapa da educação. Esses conteúdos precisam ser contemplados, haja visto a indissociabilidade dessas tarefas com o atendimento aos bebês.

7.3. Formação do professor

Inicialmente, é preciso deixar claro que a formação de profissionais para a EI e para atuar com bebês deve ser realizada em nível superior, considerando as pesquisas que têm avançado na organização e construção de conhecimentos relacionados a essa fase. Vários trabalhos defendem a formação inicial de qualidade da educação junto a essa faixa etária. Gatti (2014) confirma o aumento no número de pesquisas na área da docência na educação básica, mas ressalta que têm foco delimitado, em casos particulares, havendo necessidade de estudos aglutinadores que permitam conhecer mais profundamente a formação para a docência no Brasil. Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) também destacam o aumento da visibilidade dada às IEs após a promulgação da LDB em 1996, especialmente à formação para se responsabilizar pelo cuidado e educação das crianças.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 106), ao estudarem a qualidade da educação infantil brasileira, destacaram que a formação de profissionais, tanto no curso de magistério como de pedagogia, não dava a “[...] qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches”. Mostram ainda que esse problema é mais grave devido à não formação dos profissionais que auxiliam as professoras, sendo que todos “[...] baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança”.

Albuquerque (2013, p. 163) analisou o currículo de Pedagogia de 33 Universidades Federais do Brasil e identificou uma “[...] expansão quantitativa de disciplinas específicas de fundamentos teóricos para a educação da infância no âmbito geral”, mas distribuídas ao longo do curso e não em habilitações. No entanto, sua busca em relação a um eixo denominado “Organização dos processos educativos na educação infantil”, a análise foi orientada por temas ligados às brincadeiras, e que “[...] há um movimento de reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil [...] (p. 165). Embora a autora considere o cuidar e o educar, não trata das atividades específicas do bebê, consideradas no âmbito das AVDs.

Barbosa, Alves e Silveira (2017, p. 367) consideram que

O curso de Pedagogia é locus privilegiado na formação dos profissionais da Educação Infantil e Anos Iniciais Ensino Fundamental, com princípios importantes como a docência como a base da identidade do pedagogo e a superação da visão tecnicista e fragmentadora do trabalho do professor. Diversos desafios se colocam à formulação e implementação do projeto formativo, dentre os quais a configuração de propostas de atendimento

específicas para crianças de zero até seis anos; a definição do perfil do profissional de educação infantil. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deve abarcar, de forma articulada, a formação do educador da infância de zero a dez anos, tendo em vista superar as fragmentações entre as primeiras etapas da Educação Básica, direito de todas as crianças brasileiras.

A formação inicial em pedagogia precisa dar oportunidades para que os futuros professores pensem sua prática, levando em conta a instituição que está, as condições físicas de espaço, tempo e materiais para propor as atividades de forma intencional e considerando a aprendizagem do bebê, com foco no protagonismo do professor. Ela tem importante papel no endosso ou desconstrução das opiniões formadas nas vivências do dia-a-dia, fornecendo conteúdos científicos que propiciem à atividade intencionalidade educacional.

Segundo Santos, Araújo e Rezende (2018, p. 30)

Dizer que há atributos, habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas é uma tendência recente, se considerarmos que, até bem pouco tempo, boa vontade, carinho, paciência, amor eram as características popularmente conhecidas e desejadas. Questões dessa natureza incidem no modo de pensar a formação dos professores. Entendemos que essa formação deva contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, dentre eles, o contexto das práticas no campo da Educação Infantil.

Libâneo (2006) traz essa discussão há quase 20 anos, ainda muito atual e fortemente relacionada com os resultados encontrados nesta pesquisa. Segundo o autor, a educação infantil deve lidar com a “ferida aberta”, ou o “[...] descompasso entre a definição de dispositivos legais e a realidade cotidiana das escolas” (p. 863), onde observa-se professores e profissionais auxiliares desvalorizados, sem domínio de conteúdos e métodos, com falta de “cultura geral de base”, lidando com espaços institucionais e recursos materiais precários, diferentes dificuldades das crianças para aprender (Libâneo, 2006). Essa realidade cotidiana é muito forte nas IEs que atendem os bebês, muitos incluídos para ter condições assistenciais de crescimento e desenvolvimento, proporcionadas especialmente pelas AVDs, sendo essa visão propagada mesmo nos cursos de pedagogia, como se viu nos resultados referentes ao direito do bebê à educação.

Pensar e atuar no campo da educação, como atividade social prática de humanização das pessoas, implica a responsabilidade social e ética de dizer não apenas por que fazer, mas o quê e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia, na qualidade de dispositivo teórico e prático de viabilização das práticas educativas (Libâneo, 2006, p. 866).

Para que a identidade dos futuros educadores que venham a atuar com bebês se consolide, a formação inicial precisa oportunizar conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, que envolvam os marcos neuropsicomotores, capazes de vincular as AVDs como promotoras de aprendizagens e, principalmente, que currículos dos cursos de Pedagogia, apresentem os conteúdos teóricos vinculados à realidade, valorizando a prática docente junto a bebês. A formação profissional é o fio condutor desse processo, pois é por meio de conteúdos teóricos, associados às práticas, que o professor será capaz de possibilitar às crianças pequenas que se desenvolvam e aprendam.

Mesmo sem relacionar as atividades com as AVDs, Ostetto (2017) apresenta que é importante os professores que atuam com bebês a refletir sobre

[...] como é a rotina (os horários, as atividades); como é a alimentação, onde as crianças fazem as refeições, como fazem, se são servidas ou se elas próprias se servem dos alimentos; como é realizado o planejamento pedagógico; se elaboram registros diários, se documentam, como fazem; como está organizado o espaço da creche como um todo – interno e externo –, que cômodos existem, como são as salas de referência das crianças, o que existe de possibilidades no espaço físico para crianças e adultos, como é o mobiliário e como está disposto nos diferentes espaços/salas, que materiais estão disponibilizados, se há brinquedos, e quais são [...] (Ostetto, 2017, p. 51).

Todas as atividades desenvolvidas na educação de bebês são realizadas em um ambiente constituído pelo espaço e recursos físicos, que quando organizados intencionalmente, tornam as atividades ações educativas. Não menos importante, a organização desses espaços e materiais devem ser parte das ações pedagógicas que serão desenvolvidas. O professor deve ser capaz de identificar a funcionalidade, as limitações e as possibilidades dos recursos disponíveis, compreender como os componentes dos materiais utilizados (forma, textura, tamanho e peso) podem estimular o aprendizado e a exploração do ambiente. Dessa forma, todos os recursos, objetos e mobiliário da sala devem ser utilizados como mediadores da aprendizagem a fim de favorecer o desenvolvimento integral dos bebês.

Os saberes sobre as etapas do desenvolvimento e prática de atividades educativas, auxiliam no entendimento dos objetivos traçados na BNCC, na medida que possibilitam ao professor criar estratégias de aprendizagens, ligadas justamente às atividades oferecidas na rotina da IEI.

A dinâmica do trabalho pedagógico (diariamente, semanalmente, mensalmente), a metodologia que será utilizada para alcançar os objetivos propostos de forma coerente e com intencionalidade, o tempo para cada atividade baseado em uma rotina, constituem o eixo central do planejamento do cotidiano da educação de bebês. Esse planejamento

deve ser priorizado na busca de uma prática educativa para a realização de todas as atividades que compõem esse contexto, incluindo os momentos de trocas de roupa, alimentação e banho.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisar, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000, p. 175).

Nóvoa (2009) destaca que os docentes pautam suas práticas no excesso de discursos, que na maioria das vezes acaba por esconder “[...] uma grande pobreza das práticas” (p. 6) e até mesmo o desconhecimento delas, como no caso da educação de bebês. Para o autor, esses profissionais, principalmente aqueles que lecionam nos cursos de formação, apresentam “[...] um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (Nóvoa, 2009, p. 6).

Gatti, Barretos e André (2009, p. 152) constataram a fragmentação dos currículos para a formação dos professores para os primeiros anos da educação básica, predominando

[...] os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Assim, as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar.

Tal fato reduz e compromete a relação teoria e prática e o desenvolvimento de habilidades para atuar nas escolas e salas de aula (Gatti; Barretos; André, 2009). Ainda, “poucos cursos de licenciatura em Pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de educação infantil [...]” (p. 153).

Para Mascarenhas e Franco (2016) a dificuldade dos cursos de pedagogia em abordar todos os conteúdos que são apresentados nas grades curriculares, é um dos motivos pelos quais a identidade dos pedagogos ainda não é consolidada e está associada a dificuldade em garantir os conhecimentos necessários para a prática profissional. As autoras defendem que a “[...] a formação do Pedagogo vinculado à área de estudos pedagógicos da e para a educação, onde sua formação tenha como base os conhecimentos pedagógicos e não a docência [...]” (p.48), pois a docência como identidade da pedagogia

tenta “[...] profissionalizar em um único curso diferentes atribuições voltadas para um contexto de formação generalista, que ao invés de qualidade apresenta quantidade e polivalências (p. 50)”, concordando com Franco, Libâneo e Pimenta (2011).

Para Scartezini (2017)

[...] os professores são atualmente requeridos a: atuar como mediadores e facilitadores em sala de aula; ensinar os alunos a aprender de forma independente, a colaborar e a refletir; e auxiliar no processo de desenvolvimento integral dos alunos a fim de ajudá-los a enfrentar os desafios da sociedade e do conhecimento (Scartezini, 2017, p. 11).

Mas infelizmente a formação de professores não dá conta de formar esse profissional completo e para Rocha e Aguiar (2012, p. 14) nos cursos de formação de professores, “[...] mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, os professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência”.

Com os dados da pesquisa é possível afirmar que, a falta de experiência dos docentes que atuam nos cursos de Pedagogia sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e das atividades educacionais para bebês, que incluindo as AVDs, determinam como se dá a prática dos futuros pedagogos. Por isso, segundo Silva *et al.* (2021) os docentes precisam ser formados e devem atuar a partir de três pilares, sendo eles a pesquisa, a reflexão e a crítica, para que sejam levados a repensar a prática constantemente, tornando-os sujeitos ativos no ambiente escolar.

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (Imbernón, 2011, p. 55).

Entretanto, a legislação atual para formação de professores gera discussão diante de sua fragmentação, principalmente na divisão entre professor polivalente e professor especialista. Na educação de bebês a relação entre as especificidades da faixa etária e a formação do professor acaba por enfatizar as dificuldades relacionadas à identidade docente dessa área (Lira; Dias, 2022).

Um dos problemas claros em relação à formação em pedagogia já foi discutida por Libâneo (2006), que mostra que a graduação do pedagogo deve ser diferente da formação de professores de educação infantil e anos iniciais, embora tenham relação forte. Como diz o autor “[...] todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo

precisa ser docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia” (p. 851). Daí, um problema a ser solucionado é esse, pois num mesmo curso – Pedagogia – com quatro anos de duração, geralmente em um período (matutino ou noturno), como qualificar pedagogos e professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, com todas as suas particularidades?

Para Nóvoa (2009), algumas medidas precisam ser adotadas para assegurar o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência por parte dos futuros professores, são elas

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc (Nóvoa, 2009, p. 4).

Ainda que segundo Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) os currículos de pedagogia apresentem um aumento do número de disciplinas de fundamentos sobre educação da infância e que essa temática seja encontrada em diferentes fases do curso, ainda há um enfoque na escolarização, desconsiderando a criança em sua totalidade.

Diante disso, Apple (2006) destaca que os currículos precisam ser revistos continuamente nos cursos de formação de professores, pois os processos formativos se modificam de acordo com as políticas, a sociedade e é a partir daí que o perfil profissional é delineado.

Como destaca Gatti *et al.* (2019) o professor tem a tarefa complexa de ensinar com intencionalidade, através de espaços de aprendizagem que respeitem e promovam o biopsicossocial dos agentes envolvidos nesse processo. Essa complexidade não é identificada com facilidade, pois a “[...] academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores [...]” (p. 41) possui uma visão reducionista sobre o processo formativo

Para o desempenho desse papel, em específico para educação de bebês e o uso das AVDs, o professor precisa compreender como as crianças aprendem, considerando o ambiente em que estão inseridas e as características que possuem, o desenvolvimento ao longo das fases que fazem parte do período educacional, os conteúdos oferecidos, pautados em teoria e prática e oferecendo aprendizagens significativas pautadas em metodologias (Gatti *et al.* 2019).

O trabalho desenvolvido pelo professor para educação de bebês deve reconhecer os aspectos pedagógicos e as formas de organizar os espaços e os materiais, levando em conta a funcionalidade, a segurança, o tipo de material e mobiliário utilizado, as possibilidades de interação que oferecem, sempre com foco no desenvolvimento e na aprendizagem, favorecendo ações e interações significativas. O tempo e o ritmo das atividades requerem atenção e adequação, para que sejam promovidas ações progressivas, intencionais, respeitando a individualidade e o desenvolvimento das crianças.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese objetivou analisar e discutir a formação inicial para o uso das AVDs (higiene, alimentação e vestuário) na atuação educacional junto a crianças de zero a 18 meses de idade a partir da visão de graduandos, docentes e PPP dos cursos de Pedagogia da UNESP. Faz parte de um projeto maior que investiga a formação inicial de professores para a educação de bebês e o uso de atividades com música, brinquedos, equipamentos de playground e as AVDs.

A fim de apresentar a relevância dessas temáticas, as referências que justificam este trabalho destacaram como a primeira infância, fase em que as crianças começam a frequentar as IEs, deve ser considerada primordial, pois nesse período o desenvolvimento infantil está acontecendo em seu nível máximo, sendo as relações e a oferta de atividades, promotores ou inibidores da aprendizagem de novas habilidades. As AVDs, realizadas diariamente na educação de bebês, sem planejamento e intencionalidade quanto aos seus objetivos de aprendizagem, deixam de fazer parte do contexto educativo e o professor perde ricas possibilidades de promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para o prosseguimento nas demais fases da educação básica com sucesso.

Nessa perspectiva, mostrou-se que a formação de professores para a educação de bebês é importante, considerando a identidade profissional, como os processos educativos devem ser construídos, seu planejamento, analisando o tempo e o espaço. Foram revelados como há dificuldade de incorporar práticas, em especial as AVDs, como processos educativos, diante das diferentes demandas que são exigidas dos professores.

Para alcançar tal objetivo, foram estudados os seis cursos de graduação em pedagogia da UNESP, nos campi de Araraquara, Bauru, Marília, Rio Claro, Presidente Prudente e São José do Rio Preto. Os graduandos, responderam um questionário sobre a temática, foram analisados os documentos que balizam a formação, PPPs e PEs e, por fim, os docentes responderam um questionário similar ao utilizado com os alunos. Esse instrumento de coleta de dados contou com questões sobre dados pessoais, formação, formação para EI e educação de bebês, e atividades com bebês, entre elas para o uso das AVDs. A análise dos dados quantitativos dos questionários (discentes e docentes) se deu por meio de estatística descritiva e para os dados qualitativos, provenientes dos PPPs e PEs foi utilizado o software Atlas.ti, com a construção de códigos, estabelecidos a priori,

cujos resultados foram analisados com base na bibliografia da área que contemplassem os objetivos da pesquisa.

Os dados foram organizados para responder às seguintes questões: Qual a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a educação de bebês e o uso das AVDs nesse contexto? O que os PPPs e PEs dos cursos de pedagogia apresentam para a formação do professor quanto à educação de bebês e o uso das AVDs? Qual a percepção dos docentes de Pedagogia sobre a educação de bebês e o uso das AVDs?

Inicialmente foram apresentados os dados dos graduandos dos cursos de pedagogia, que associam a frequência dos bebês na escola como uma necessidade da família. Ainda assim, alunos de todos os campi concordaram que existe relação entre a proposição das AVDs e a aprendizagem dos bebês, que essas atividades estão vinculadas ao cuidado e educação e que seu principal objetivo é atender as necessidades fisiológicas da criança e promover autonomia e independência.

Consideram que é importante o oferecimento de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e como devem ser realizadas as práticas com bebês, mas atribuem menor valor aos conteúdos associados às AVDs. Relatam que em relação a esses temas, os cursos de graduação oferecem mais conteúdos teóricos, mas que deveriam contemplar as AVDs na grade curricular, já que concordaram que essas atividades devem ser propostas e planejadas na EI.

Na análise dos documentos que definem e norteiam como se dá a formação inicial dos cursos de pedagogia da UNESP, os seis PPPs apresentam estrutura similar, com poucos trechos que contemplam a educação bebês, estando subentendido no termo educação infantil ao especificar a etapa de ensino que o professor atuará. Quanto às habilidades exigidas para o futuro profissional, os documentos apresentam uma visão parecida, com foco em atributos éticos, sociais e organizacionais. Na análise das disciplinas que contemplam a EI, os campi apresentam um equilíbrio quanto ao número de disciplinas e os termos vinculados às AVDs quase não aparecem. O código *cuid* é o mais visível, sempre associado à ideia de educar, ou seja, representando a indissociabilidade do cuidado e educação. Nesse sentido, o PPP de alguma forma traduz em seu documento o tema de uma discussão presente nas diferentes pesquisas em EI, desde a implantação da LDB incorporando essa fase à educação básica.

A análise dos PEs demandou mais tempo e atenção diante da quantidade de disciplinas que fazem parte das grades curriculares. Os códigos creche e educação infantil, relacionados à educação de bebês, aparecem, mas são termos abrangentes

vinculados, na maioria das vezes, à etapa de ensino, nos conteúdos programáticos, objetivos e bibliografias. Os códigos sobre AVDs se repetem mais do que nos PPPs, sendo que os termos mais gerais – cuidado e rotina – prevaleceram, nos mesmos tópicos que os termos vinculados à educação de bebês apareceram.

Esse estudo mostrou que apesar da EI ser contemplada nos documentos que embasam a formação inicial de professores em pedagogia, a educação de bebês é pouco considerada. As referências sugeridas por algumas disciplinas, embora falem sobre bebês e AVDs, elas não apresentam um olhar que permita reflexão e criticidade na prática com intencionalidade pedagógica e não oferecem aporte que fundamente o protagonismo do professor de bebês. Com isso, permanece a invisibilidade desta fase, conforme já discutido.

Por fim, na pesquisa realizada com os docentes, identificou-se primeiramente, uma dificuldade em chamar-lhes atenção para esse tema, de modo que poucos participaram da pesquisa e, ainda menos responderam às questões específicas de AVDs. Dentre os que participaram, o fato de muitos terem formação ligada à Psicologia parece justificar que os conteúdos mais ministrados nas disciplinas, segundo sua percepção, são desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional, em contraposição aos de AVDs, que pouco foram citados.

Na percepção da maioria, a EI não é considerada um direito dos bebês, estando relacionada à necessidade da família, tal como na percepção dos discentes. Acreditam que o currículo oferece conhecimento teórico-prático, mas não consideram suficientes os conteúdos e a carga horária de disciplinas relacionadas à organização da prática e atividades no contexto educacional. Relacionam as AVDs ao objetivo de atender a necessidade fisiológica da criança, ainda que as designam como vinculadas ao cuidado e educação.

Analisando os dados apresentados pelos docentes, evidencia-se uma formação em pedagogia pautada na psicologia da educação, em que os processos cognitivos e as interações se destacam. O conhecimento já organizado pela produção de pesquisas sobre esse tema mostra que as atividades junto a bebês, com destaque aos conteúdos sobre AVDs são pouco ou quase nada contemplados sob a ótica da intencionalidade pedagógica e que por estarem relacionados a uma rotina na EI acabam associados ao cuidado necessário, ou seja, assistencial para suprir as necessidades dos bebês. O educacional fica devido ao entendimento que, por serem desenvolvidos numa instituição obrigatoriamente

vinculada à educação, aspectos que envolvem o desenvolvimento dessa faixa etária devem ser considerados importantes.

Diante da análise desses dados, conclui-se que a educação infantil é ainda incipiente na formação do pedagogo, especialmente no tocante à educação de bebês. Quando os participantes são questionados sobre temas que podem fazer parte do senso comum e da vida cotidiana, como a entrada do bebê na IEI e os objetivos, verifica-se o assistencialismo ainda presente, dirigindo e influenciando a educação de bebês.

Em relação às AVDs, ao se analisar as respostas dos estudantes e dos docentes, são valorizados os conteúdos de desenvolvimento infantil e da necessidade de uma prática planejada intencionalmente junto a essa faixa etária, inclusive influenciada pelas questões feitas no formulário de coleta de dados que pode ter sugerido respostas tecnicamente mais corretas.

Ao relacionar os dados obtidos nas três etapas, fica evidente que apesar de serem considerados importantes para a prática profissional dos futuros professores, os conteúdos sobre educação de bebês e AVDs não aparecem de forma sistematizada nos documentos.

Considerando que a escola é responsável promover o desenvolvimento integral e também o motor, ainda que os documentos oficiais associem o desenvolvimento físico à realização das AVDs, somente com uma formação inicial de qualidade, que ofereça conteúdos sobre essas temáticas, além das especificidades dos bebês, associados a teoria e prática, que os futuros docentes serão capazes de compreender como se dá o desenvolvimento integral das crianças e qual o papel do professor nesse contexto.

Com isso, a intencionalidade pedagógica associada ao protagonismo profissional se perde, permitindo a continuidade de uma prática baseada em objetivos assistenciais, em conceitos higienistas e no senso comum. Como consequência, os professores que atuam na educação de bebês, executam tarefas desvinculadas de objetivo e intencionalidade, afetando a qualidade do atendimento oferecido a esse público e potencializando a dificuldade do reconhecimento das particularidades do profissionalismo na educação de bebês.

Diante disso, acredita-se que as principais contribuições desta pesquisa são:

1. A necessidade de rever a formação inicial para pedagogia, considerando de forma igualitária às demais fases da educação, aspectos e especificidades que compõem o desenvolvimento da criança;

2. Incluir nos conteúdos da EI, aqueles específicos dos bebês, ainda que não seja obrigatória a entrada dessa faixa etária nas IEs, é um direito expresso em todos os documentos que regem a educação no Brasil;

3. Além de incluir, repensar os conteúdos relacionados à educação de bebês, considerando que o professor estará na instituição e deverá cumprir com os objetivos educacionais designados na BNCC. Para isso, todas as atividades deverão ser oferecidas e planejadas, considerando recursos físicos (tempo e espaço), materiais e humanos, já que há a atuação de diferentes profissionais junto a este público.

4. Organizar conteúdos que auxiliem os discentes no entendimento das AVDs na maior parte do tempo da rotina da educação de bebês como parte das possibilidades de trabalho com objetivos educacionais, sendo necessário para isso que compreendam aspectos do desenvolvimento psicomotor, além dos relacionais, numa prática que respeite todos os atores nesse contexto.

Para tanto, a discussão com os profissionais do ensino superior é imprescindível, na medida que são responsáveis pela organização dos PPPs, das matrizes curriculares e PE, que são eles que valorizam e propõem conteúdos, referenciais teóricos e possibilidades de atuação aos futuros professores de educação infantil, incluindo os bebês. A necessidade de agregar conhecimentos de outras áreas ao currículo da pedagogia é clara, principalmente ao se considerar que os próprios professores mostraram nesta pesquisa, que desconhecem o universo da educação de bebês em sua complexidade. A soma de conhecimentos irá contribuir com perspectivas formativas diferenciadas, capazes de promover o protagonismo dos professores através de uma prática intencional e pautada em objetivos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz Oliveira de. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para educação infantil no brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Florianópolis – SC, 195 f. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107236/319867.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 out. 2023.
- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação em revista**, v. 34, p. e183858, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jnc9ZPB9xpmXZDgq4ydDMYq/?format=html>. Acesso em: 18 out. 2023.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 2012. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook-formacao-professores-no-ens.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- ANDRADE, Cátia Oliveira de. A relação teoria e prática na formação inicial de professores para a educação infantil. **Paidéia**, n. 8, p. 47-64, 2011. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1300>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- ALVARADO-SUÁREZ, Martina A.; ACOSTA-GONZÁLEZ, H. Nicolás. The effects of an early childhood education care program on child development as a function of length of exposure in Ecuador. **International Journal of Educational Development**, v. 89, p. 102559, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059322000098>. Acesso em: 17 set. 2022.
- ANTONIALLI, FABIO; ANTONIALLI, Luiz Marcelo; ANTONIALLI, RENAN. Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do ENANPAD de 2010 a 2015. In: **Congresso de Administração, Sociedade e Inovação**. p. 12-02. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328028118_Usos_e_abusos_da_escala_likert_estud_o_bibliometrico_nos_anais_do_EnANPAD_de_2010_a_2015. Acesso em: 19 dez. 2023.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARARAQUARA, UNESP. **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara, Curso de Graduação em Pedagogia. 2007. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1677-1691, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/mXCmBB6z57SDGvTjzrKDsR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BAHIA, Costa Silva Celi; MOCHIUTTI, Solange. Natureza e sociedade: contribuições da pesquisa-formação na construção de saberes e fazeres no berçário. **Revista Cocar**, v. 11, n. 21, p. 279-301, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1292/810>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. A educação infantil no curso de pedagogia: lições do estágio. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372. 2017. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6249>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n.25, p.77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979> Acesso em: 15 ago. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, v. 16, 2010. Disponível em: https://www.amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

BARBOSA, Rogério. J. **Atlas.ti V5.0** – Apostila de treinamento. 2006.

BARROS, Marta Silene Ferreira; VICENTINI, Dayanne. A Epistemologia Dialética na Atividade Pedagógica: realidade e possibilidade na formação do professor da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 1952-1963, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11123/7809>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAURU, UNESP. **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru, Curso de Graduação em Pedagogia. 2014. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BITENCOURT, Fernando Valentim; RODRIGUES, Jonas Almeida; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Narratives about a stigma: attributing meaning to the early loss of deciduous teeth on children's caregivers. **Brazilian Oral Research**, v. 35, 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bor/a/pDjLSrqLWTbHtTNrctDj5PK/>. Acesso em: 13 set. 2022.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira. O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 379-396, 2017. Disponível em: Acesso em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p379/35625>. 22 set. 2022.

BLACK, Maureen M. *et al.* Early childhood development coming of age: science through the life course. **The Lancet**, v. 389, n. 10064, p. 77-90, 2017. Disponível em: <https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-67361631389-7/fulltext>. Acesso em: 20 set. 2023

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BONI, Valdete; QUARESMO, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n.1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37478285/Aprendendo_a_entrevistar_como_fazer_entrevistas_em_Ciencias_Sociais-libre.pdf?1430512382=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAprendendo_a_entrevistar_como_fazer_entr.pdf&Expires=1673805908&Signature=QNzg1mHTCsSLTgTM3jT4SvA~BL4emAHSBV0Uxe-JRn5kNuzCap2ydTArxmdodZO-zVtRzFcGTI6JnS~-Z1t0UQo~wI3LicFrWMackAvA7-tOqrMQrZsqRp3KYu6ftYJuOt6qr4vl-zn5RQzflI737wl6IvINZ0-5mMq0BFH49nh-vDFqqDGQmDsTSf4oSo2-JcVrHfFvTCqhhQFyxP9JlcMdMocz5ACIYmZVLfwi4Uoa-FBAdB~3s7rfruuBpdUMeeIOWisObPJBu20GY~zQEu0vIKrsdtZYAfpAb-O5wV2N22bRTQjrQMvL~5HItePENfOmKS1W7IKSPX2epD9I2g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação** 2022. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.257/2016, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância** e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069. Campinas: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2022

BRITO, Natalie H.; NOBLE, Kimberly G. Socioeconomic status and structural brain development. **Frontiers in neuroscience**, v. 8, p. 276, 2014. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2014.00276/full>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BURCHINAL, Margaret. Measuring early care and education quality. **Child Development Perspectives**, v. 12, n. 1, p. 3-9, 2018. Disponível em: <https://sred.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdep.12260>. Acesso em: 05 out. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em revista**, v. 4, n. 1, p. 9-22, 2018. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/409>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, p.87-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 15 ago 2023.

CARAM, Carolina da Silva *et al.* Sofrimento moral em profissionais de saúde: retrato do ambiente de trabalho em tempos de COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gRV3fH7fmrrGFrzT96F7drf/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 13 set. 2022.

CASTILHO-WEINERT, Luciana Vieira; FORTI-BELLANI, Cláudia Diehl. Desenvolvimento neuropsicomotor infantil e o ambiente escolar: detecção dos riscos de atrasos e estimulação precoce. **Diversidade, inclusão e saúde: perspectivas interdisciplinares de ação.** / Marcos Claudio Signorelli; Tainá Ribas Melo (Orgs.) - Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Taina-Melo/publication/293814888_Diversidade_inclusao_e_saude_perspectivas_interdisciplinares_de_acao/links/56bb8d6308ae7be8798bc91e/Diversidade-inclusao-e-saude-perspectivas-interdisciplinares-de-acao.pdf#page=49. Acesso em: 22 set. 2022.

CATARSI, Enzo. **Ritualidade e desenvolvimento: o sono na creche.** In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). *EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil.* E-Book. Curitiba: NEPIE/UFPR, p. 177-194. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/yoFDf>. Acesso em: 17 out. 2022.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; RODRIGUES, Giseli Tavares de Souza. A pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Naviraí/MS: a creche na formação inicial de professores. **Colloquium Humanarum.** v.12, p. 81-95. 2015. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1117>. Acesso em: 22 out. 2022.

CIVIL, Sociedade. **VI Relatório Luz da sociedade civil da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil**. 2022. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2022/>. Acesso em: 11 out. 2022.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha *et al.* A atratividade da docência na educação infantil em ingressantes do curso de Pedagogia. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 60, p. 121-139, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062019000100121&script=sci_arttext. Acesso em: 30 nov. 2023.

CORTEZZI, Luiza de Paula. **As vivências no currículo do berçário**: as possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 153 f. 2020. Disponível em: <https://enlacei.com.br/dissertacao-vivencias-curriculo-bercario-possibilidades-autonomia-e-protacao/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CURADO, Maria Alice Santos; TELES, Júlia; MARÔCO, João. Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 146-152, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/nNB3rfKQ6xJ6Bq6KTSV6VvK/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

D'ANGELO, Egidio. Physiology of the cerebellum. **Handbook of clinical neurology**, v. 154, p. 85-108, 2018.

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sonia; MARCELINO, Patrícia. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 9-24, 2013. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483>. Acesso em: 22 set. 2022.

DIAS, J.; BHERING, E. A interação adulto-crianças: foco central do planejamento na educação infantil. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 1, p. 91-104, 2004. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/752>. Acesso em: 17 out. 2022.

DRUMOND, Viviane. Estágio e docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 01-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68462591002/68462591002.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

EDEMEKONG, Peter F. *et al.* Activities of daily living (ADLs). **StatPearls Publishing**, Treasure Island (FL). 2017. Disponível em: <https://europepmc.org/article/med/29261878#free-full-text>. Acesso em: 10 out. 2022.

FARAH, Martha Julia. The Neuroscience of Socioeconomic Status: Correlates, Causes, and Consequences. *Neuron*, 96(1), 56–71, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627317307493>. Acesso em: 21 set. 2022.

FERREIRA, Jacques de Lima. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. *Educar em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vDPPCznRr6dfVsYKqJS979L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

FONSECA, André Dioneu; COLARES, Anselmo Alencar; COSTA, Sinara Almeida da. Educação infantil: história, formação e desafios. *Revista Educação & Formação*, v. 4, n. 3, p. 82-103, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270/1305>. Acesso em: 21 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em foco*, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 12 out. 2023.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de; JANISSEK-MUNIZ, Raquel; MOSCAROLA, Jean. **Uso da internet no processo de pesquisa e análise de dados**. Associação Nacional de Empresas de Pesquisa. São Paulo: ANEP, 2004. Disponível em: http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf. Acesso em 17 out. 2022.

FRIEDMAN, Naomi P.; MIYAKE, Akira. Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, v. 86, p. 186-204, 2017. Disponível em: <https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC5104682&blobtype=pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.40, n.4, p.1005-1026, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623651737>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos avançados*, v. 34, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em: 11 set. 2023.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista Usp*, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 11 set. 2023.

GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILMORE, John H.; KNICKMEYER, Rebecca Santelli; GAO, Wei. Imaging structural and functional brain development in early childhood. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 19, n. 3, p. 123-137, 2018. Disponível em: <https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC5987539&blobtype=pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n.1, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/289>. Acesso em: 02 jan. 2023.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 202 f. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130990>. Acesso em: 25 jul 2022.

GRECO, Ana Luiza Righetto; SOARES, Daniele de Almeida; TUDELLA, Eloisa. Efeito do treino no alcance manual de lactentes com alterações no desenvolvimento neurossensoriomotor: estudo de casos. **Revista Movimenta**, v. 6, n. 3, p. 551-563, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/movimenta/article/view/7018>. Acesso em: 13 ago 2022.

GUIMARÃES Daniela. **As Relações entre os Bebês e os Adultos na Creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HIDRATA, Helena. **O Cuidado: Teorias e Práticas**. Boitempo Editorial, 2022.

HOUWEN, Suzanne *et al.* The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. **Research in developmental disabilities**, v. 53, p. 19-31, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422216300129>. Acesso em: 18 out. 2023.

IBGE. **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2022. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=4>. Acesso em: 05 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez editora, 2011.

KALICKI, Bernhard; WOO, Namhee; BARNETT, W. Steven. Longitudinal studies in ECEC: challenges of translating research into policy action. **International Journal of Child Care and Education Policy**, v. 11, n. 1, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://ijcecp.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0030-1>. Acesso em: 10 out. 2022.

KIEHN, Moema Helena de Albuquerque. A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89814>. Acesso em: 30 ago. 2022.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9cJ6CBWXftRPtKC3pzt4Dp/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão. **Educação em Análise**, v.3, n.2, p.27-46, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33682>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 843-876, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LIRA, Rejane Maria de Araújo; DIAS, Adelaide Alves. Formação e profissionalização de professores(as) da Educação Infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p.332–352, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12690/9663>. Acesso em: 01 ago. 2022.

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. Acesso em: 06 jan 2022.

MARÍLIA, UNESP. **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília, Curso de Graduação em Pedagogia. 2018. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp-pedagogia-ffc-atualizado.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MARQUES, Circe Mara; FERNANDES, Susana Beatriz; SILVA, Ezequiel Theodoro da. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. **Proposições**, v. 30, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100512&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2022.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255/pdf>. Acesso em: 02. jan. 2023.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho; LUZ, Iza Rodrigues da. O choro dos bebês e a docência na creche. **Educação em Revista** [online], v.38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469826836>. Acesso em: 25 ago 2023.

MASCARENHAS, Aline DN; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762021000301014&script=sci_arttext. Acesso em: 28 set. 2023.

MASTEN, Ann S.; BARNES, Andrew J. Resilience in children: Developmental perspectives. **Children**, v. 5, n. 7, p. 98, 2018. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-9067/5/7/98>. Acesso em: 18 out. 2023.

MELHUIISH, Edward *et al.* A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. 2015. Disponível em: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:bb919f6f-cd43-42d8-89ff-da525dc63554>. Acesso em: 22 out. 2023.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-21, 2019. Disponível em: file:///Users/barbara/Downloads/malu04,+Ana+Paula_O_86533416_Potugues.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

MLINAC, Michelle E.; FENG, Michelle C. Assessment of activities of daily living, self-care, and independence. **Archives of Clinical Neuropsychology**, v. 31, n. 6, p. 506-516, 2016. Disponível em: <https://academic.oup.com/acn/article/31/6/506/1727834>. Acesso em: 22 out. 2023.

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

MOREIRA, Dayanne Sato; VITTA, Alberto; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v.25, n.3, p. 217-224, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/61795>. Acesso em: 26 ago. 2022.

NOELKER, Linda S.; BROWDIE, Richard. Sidney Katz, MD: A new paradigm for chronic illness and long-term care. **The Gerontologist**, v. 54, n. 1, p. 13-20, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23969255/>. Acesso em: 10 out. 2022.

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pro-posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 99-113, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NfTvh5mjBsXkntQJBhvy75D/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2023.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NÓVOA, António. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: educa, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil. **Primeira etapa da educação básica Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa**, 2011. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdfhttps://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas - **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 03 set. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista zero a seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luciana-Ostetto/publication/318479721_Sobre_a_organizacao_curricular_da_Educacao_Infantil_conversas_com_professoras_a_partir_das_Diretrizes_Curriculares_Nacionais/links/5fc91ebba6fdcc697bdb6d3a/Sobre-a-organizacao-curricular-da-Educacao-Infantil-conversas-com-professoras-a-partir-das-Diretrizes-Curriculares-Nacionais.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio**. Papirus, 2000.

PEDROSO, Gabrielle Guedes *et al.* Coleta de dados para pesquisa quantitativa online na pandemia da COVID-19: relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 12, p. e13-e13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/67023/48603>. Acesso em: 27 dez 2023.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Aprendizagem na Infância: diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 8, n. 1, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3753>. Acesso em: 02. jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2022.

PINTO, Lam; RANGEL Mary. Projeto Político Pedagógico da escola médica. **Rev Bras Edu Med**. 2004; 28(3); 252-8. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbem/v35n01/v35n01a09.pdf>. Acesso em: 11 jan 2023.

PIWINSKI, Natalie *et al.* "Relationship Between Sensory Integration and Occupational Participation for School-Aged Children". *Occupational Therapy | Graduate Capstone Projects*. 33. 2021. Disponível em: <https://scholar.dominican.edu/occupational-therapy-capstone-projects/33/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

PNPI. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030** / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. - 2ª ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

PRESIDENTE PRUDENTE, UNESP. **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente, Curso de Graduação em Pedagogia. 2018. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp_pedagogia_fct_-2019.pdf. Acesso em 10 fev. 2022.

RIO CLARO, UNESP. **Projeto Político Pedagógico**. Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro, Curso de Graduação em Pedagogia. 2017. Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/projeto-politico-pedagogico---ppp/>. Acesso em 10 fev. 2022.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. **Reunião Científica Regional da ANPED**. 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. O papel da brincadeira nas versões da BNCC: discursos constituindo saberes na educação infantil. **EccoS–Revista Científica**, n. 62, p. 18508, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18508>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SANTOS, Núbia Schaper; ARAÚJO, Viviam Carvalho de; REZENDE, Wagner Silveira. Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa. **Colloquium Humanarum**. v. 15, n. 3. p. 29-41. 2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2451>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, UNESP. **Projeto Político Pedagógico**. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto, Curso de Graduação em Pedagogia. 2018. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Pedagogia/pedag.-2019-adequacao-curricular_pedagogia.pdf. Acesso em 10 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria de Educação. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SCARLASSARA, Bárbara Solana; SILVA, Carla Cilene Baptista; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. Percepção de graduandos de pedagogia sobre o uso de atividades de vida diária com objetivos educacionais para bebês. **Interfaces da educação**, v.11, p.675 - 701, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4195>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SCARLASSARA, Bárbara Solana. **Percepções de graduandos de Pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara – SP, 107 f. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181867>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SCARTEZINI, Raquel A. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. **Reunião Nacional da ANPED: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas. Contribuições do Software Atlas-TI para Análise de Conteúdo dos Saberes Docentes. **Reunião Científica Regional da ANPED**. 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo11_GUILHERME-LEONARDO-FREITAS-SILVA.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Suzane Castro de Araújo *et al.* Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 21537-21554, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25637><https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/25637/20393>. Acesso em: 22 set. 2022.

SORATTO, Jacks; PIRES, Denise Elvira Pires de; FRIESE, Susanne. Thematic content analysis using ATLAS.ti software: Potentialities for researchs in health. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 73, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/mrGZpcKHYbyK5sKSKvRB58D/>. Acesso em: 13 out. 2022.

TOZETTO, Suzana Soares; MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **Práxis Educativa**, v. 15, p.1-18, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 dez 2023.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação e Cuidado na Primeira Infância: Marco de Ação e de Cooperação de Moscou – aproveitar a riqueza das Nações**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189882_por?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-94f057e8-7f33-452e-9d78-93a2000a53e8. Acesso em: 22 jul. 2022.

UNESCO. **Global Partnership Strategy for Early Childhood 2021-2030**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, 2022. Disponível em <https://www.unesco.org/en/education/early-childhood/partnership-strategy>. Acesso em: 22 jul. 2022.

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES Luis Fernando Ascensão. E-surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos Via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. **X SEMEAD FEA-USP**, 2007. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/Semead/10semead/sistema/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=420. Acesso em: 12 out. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília Souto. **100 dias: os primeiros passos pela primeira infância**. 2021. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília Souto. **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III/ organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/pesq/apostilas/WP-Funcoes%20Executivas.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

VIEIRA, Henrique Corrêa; CASTRO, Aline Eggres de; SCHUCH JR. Vitor Francisco. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. XIII SEMEAD Seminários em administração. Rio Grande do Sul, 2010. **Anais**. Rio Grande do Sul, 2010. ISSN 2177- 3866. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/recursos/online/inquiries/O%20uso%20de%20questionarios%20via%20e-mail%20em%20pesquisas%20academicas%20sob%20a%20ótica%20dos.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de 0 a 18 meses: percepção de graduandos de pedagogia. **Relatório de Pesquisa FAPESP**, 2021. (Relatório de pesquisa).

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **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. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 177 f. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2841?show=full>. Acesso em: 26 ago. 2022.

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

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da criança de zero a três anos educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, Jan.-Mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F56Q83hvn8qgBRHXS6sFbfK/citation/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

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

TOZETTO, Susana Soares; MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100115&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização Pró-Reitoria de Graduação

Araraquara, 16 de outubro de 2017.

Prezada Profª. Drª. 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.

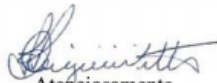
Será encaminhado, junto à Fapesp, o projeto temático *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Tem por objetivo verificar a percepção dos alunos 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,

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

considero autorizada

Prof.ª Dra. Gladis Massini Cagliari
Pró-Reitora de Graduação UNESP

Anexo 2 – Pedido de colaboração aos coordenadores dos cursos de pedagogia

Araraquara, 24 de Novembro de 2017.

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

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

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

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

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

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

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

Atenciosamente,

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

Anexo 3 – Solicitação de colaboração à Diretoria Técnica Acadêmica

Araraquara, 27 de Novembro de 2017.

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

Universidade Estadual Paulista - UNESP

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

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

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

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

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

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

Atenciosamente,

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

Anexo 4 – Carta aos graduandos de Pedagogia

Prezado estudante

Você está recebendo um formulário que 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).

É parte da pesquisa Recursos Pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de 0 a 2 anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia que será realizada no Programa Pós-Graduação em Educação Escolar (Unesp - Araraquara), sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta e abrange todos os estudantes de pedagogia dos cursos da Unesp, tendo autorização da Pró-Reitora de Graduação. 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.

Para a sua participação, precisamos que acesse o link:

<https://goo.gl/forms/Viz73a1LCTO6thY82>

Pedimos que o formulário seja preenchido até xxxdataxxx.

Esse email está sendo enviado diretamente pelo sistema da Unesp. Qualquer dúvida, estamos à disposição pelo email: fabianavitta.gepadi@gmail.com

Agradecemos desde já pela dedicação de seu tempo e sua contribuição.

Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta
Professora Assistente
Departamento de Educação Especial
Faculdade de Filosofia e Ciências
Unesp - Campus de Marília
Av. Hygino Muzzi Filho, 737.
CEP 17525-000.

Anexo 5 – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Voce está sendo convidado a participar da pesquisa “Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia” sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética.

A pesquisa tem como objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (atividades de vida diária, playground, brincar e música) junto ao desenvolvimento integral da criança entre zero a 1 anos e 6 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Voce responderá a 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.

O questionário será online, pela ferramenta virtual plataforma Google. Para isso, é necessário que o termo de consentimento seja assinalado e que o aluno participante responda ao questionário com fidedignidade.

É importante que as respostas sejam dadas individualmente, sem consultas, refletindo o conhecimento e a opinião de cada participante.

O preenchimento do questionário pode oferecer riscos, minimizados pelo seguimento dos procedimentos éticos e voce possui o direito de recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo o sigilo da identidade do participante. Os dados poderão ser utilizados em pesquisas futuras, desde que relacionadas com esta temática, não sendo utilizadas para outras finalidades.

Para quaisquer dúvidas, o telefone para contato é (14)99795-2907 (Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta: Departamento de Educação Especial).

Ao consentir, voce declara que autoriza a sua participação no projeto de pesquisa e que seus dados coletados serão utilizados como parte de um relatório de pesquisa científica. Voce também declara de que foi informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e dos procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados, assim como esclarecido o fato de que sua participação sigilosa não acarretará nenhum prejuízo para a sua situação profissional e pessoal.

Atenciosamente,
Profª. Drª. Fabiana C. F. de Vitta

13. Căminul este un tip de construcție care este utilizată în scopul de a găzdui un grup de persoane care trăiesc împreună într-un loc comun.

Întrebare 1. Este posibil să se realizeze un cămin în zona urbană? (Da/NU)

Realizați tabelul următor.

	1	2	3	4	5
A. Căminul este construit în zona urbană?					
B. Căminul este construit în zona suburbiană?					
C. Căminul este construit în zona rurală?					
D. Căminul este construit în zona de frontieră?					

13. Căminul este un tip de construcție care este utilizată în scopul de a găzdui un grup de persoane care trăiesc împreună într-un loc comun.

Întrebare 2. Este posibil să se realizeze un cămin în zona rurală? (Da/NU)

Realizați tabelul următor.

	1	2	3	4	5
A. Căminul este construit în zona rurală?					
B. Căminul este construit în zona suburbiană?					
C. Căminul este construit în zona urbană?					
D. Căminul este construit în zona de frontieră?					

2. Întrucât în zona rurală nu este posibil să se realizeze un cămin, este posibil să se realizeze un cămin în zona urbană? (Da/NU)

Realizați tabelul următor.

	1	2	3	4	5
A. Este posibil să se realizeze un cămin în zona urbană?					
B. Este posibil să se realizeze un cămin în zona suburbiană?					
C. Este posibil să se realizeze un cămin în zona rurală?					
D. Este posibil să se realizeze un cămin în zona de frontieră?					

15. Căminul este un tip de construcție care este utilizată în scopul de a găzdui un grup de persoane care trăiesc împreună într-un loc comun.

Întrebare 3. Este posibil să se realizeze un cămin în zona de frontieră? (Da/NU)

Realizați tabelul următor.

	1	2	3	4	5
A. Căminul este construit în zona de frontieră?					
B. Căminul este construit în zona rurală?					
C. Căminul este construit în zona suburbiană?					
D. Căminul este construit în zona urbană?					

15. Căminul este un tip de construcție care este utilizată în scopul de a găzdui un grup de persoane care trăiesc împreună într-un loc comun.

Întrebare 4. Este posibil să se realizeze un cămin în zona urbană? (Da/NU)

Realizați tabelul următor.

	1	2	3	4	5
A. Este posibil să se realizeze un cămin în zona urbană?					
B. Este posibil să se realizeze un cămin în zona suburbiană?					
C. Este posibil să se realizeze un cămin în zona rurală?					
D. Este posibil să se realizeze un cămin în zona de frontieră?					

10. C.6. a) Marcar con la muestra de tener o no cada uno de los rasgos que se indican en la siguiente tabla. Marque con una X en el espacio que corresponde en cada columna.

	1	2	3	4
¿Tiene usted hábitos de alimentación saludable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de ejercicio físico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de higiene personal adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de sueño adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de alcohol y drogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de tabaco?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OTRO COMPLETARLO.

Señale con un X, en cada una de las casillas que correspondan, el nivel de riesgo que usted percibe en el momento de haber completado este cuestionario de hábitos de vida saludable.

11. C.6. b) Marque con una X el nivel de riesgo que percibe en el momento de haber completado este cuestionario de hábitos de vida saludable.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Para marcar los rasgos de salud de cada una de las personas que viven en el hogar, marque con una X en la muestra de tener o no cada uno de los rasgos que se indican en la siguiente tabla. Marque con una X en el espacio que corresponde en cada columna.

	HOMEN		MUJER	
	1	2	1	2
¿Tiene usted hábitos de alimentación saludable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de ejercicio físico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de higiene personal adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de sueño adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de alcohol y drogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de tabaco?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OTRO COMPLETARLO.

Señale con un X, en cada una de las casillas que correspondan, el nivel de riesgo que usted percibe en el momento de haber completado este cuestionario de hábitos de vida saludable.

12. C.6. b) Marque con una X el nivel de riesgo que percibe en el momento de haber completado este cuestionario de hábitos de vida saludable.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Para marcar el nivel de riesgo de salud de cada una de las personas que viven en el hogar, marque con una X en la muestra de tener o no cada uno de los rasgos que se indican en la siguiente tabla. Marque con una X en el espacio que corresponde en cada columna.

	HOMEN	MUJER	
		1	2
¿Tiene usted hábitos de alimentación saludable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de ejercicio físico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de higiene personal adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de sueño adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de alcohol y drogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de tabaco?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de medicamentos sin receta médica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de sustancias psicoactivas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de energía eléctrica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de agua potable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de alimentos orgánicos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OTRO COMPLETARLO.

Señale con un X, en cada una de las casillas que correspondan, el nivel de riesgo que usted percibe en el momento de haber completado este cuestionario de hábitos de vida saludable.

15. Para marcar el nivel de riesgo de salud de cada una de las personas que viven en el hogar, marque con una X en la muestra de tener o no cada uno de los rasgos que se indican en la siguiente tabla. Marque con una X en el espacio que corresponde en cada columna.

	HOMEN	MUJER	
		1	2
¿Tiene usted hábitos de alimentación saludable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de ejercicio físico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de higiene personal adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de sueño adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de alcohol y drogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de tabaco?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de medicamentos sin receta médica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de sustancias psicoactivas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de energía eléctrica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de agua potable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene usted hábitos de consumo de alimentos orgánicos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OTRO COMPLETARLO.

Señale con un X, en cada una de las casillas que correspondan, el nivel de riesgo que usted percibe en el momento de haber completado este cuestionario de hábitos de vida saludable.

21. C.6. b) Marque con una X el nivel de riesgo que percibe en el momento de haber completado este cuestionario de hábitos de vida saludable.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Qué le impide las diferentes formas de participación de tiempo de su, tanto durante su actividad de trabajo? Puntúe de 1 a 5 (de más a menos) e indique, considere de qué le impide la más importante a la menos importante.

Seleccione una opción por fila.

	1	2	3	4	5
Participación de tiempo asignado en labores que son utilizadas con fines de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de tiempo asignado para tareas que son de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboración de tiempo asignado para cumplir con objetivos de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboración de tiempo asignado para cumplir con objetivos de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de tiempo asignado para cumplir con objetivos de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tareas de tiempo asignado para cumplir con objetivos de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o producir obtener o mantener actividades de trabajo que son parte de objetivos de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMENTARIOS
Escriba aquí el comentario o comentarios que usted quiere hacer sobre cualquier aspecto de la encuesta o cualquier otro comentario.

42. Opcional

Anexo 7 – Carta a Pró-Reitoria de Graduação informando sobre os objetivos da pesquisa

Araraquara, 21 de setembro de 2021.

Prezada Prof^a. Dr^a. Célia Maria Giacheti
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 Doutorado, 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.

O projeto *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia*, aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação (anexo), está recebendo recursos da Fapesp desde outubro de 2018, inclusive com duas bolsas de treinamento técnico, sendo responsável por 5 dissertações de mestrado e 3 iniciações científicas. 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.

Atualmente, estou organizando a continuidade do projeto, que foi submetido ao CNPq para bolsa de produtividade em pesquisa e, novamente, preciso contar com a colaboração dos cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Seu objetivo geral é analisar e discutir a formação para o uso de atividades – de vida diária (AVD - higiene, alimentação e vestuário), com brinquedos, equipamentos de playground e música - na atuação educacional junto a crianças de zero a um ano e seis meses a partir da visão de graduandos, docentes e Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de pedagogia da Unesp.

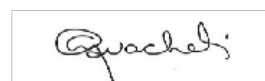
A etapa relativa à coleta com os graduandos já ocorreu (projeto financiado pela Fapesp e mencionado acima) e contamos com a participação de 937 alunos. Nas novas etapas farei pesquisa documental nos projetos político pedagógicos dos cursos e nos planos de ensino e entrevista com os docentes das disciplinas relativas ao tema em questão.

Dessa forma, venho pedir autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa junto aos cursos de pedagogia. Com essa autorização, entrarei em contato com os coordenadores dos cursos dos diferentes campi, informando os objetivos e metodologia da pesquisa. Será solicitado o encaminhamento dos projetos político pedagógicos e dos planos de ensino (quando não estiverem disponíveis no site da Unesp), e autorização para o contato com os professores, garantindo o sigilo quanto à identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Informo que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa sob o parecer 4.138.687 e é responsável pelo desenvolvimento de quatro pesquisas de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, sob minha orientação.

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

Atenciosamente,

Autorizo a realização da pesquisa.
São Paulo, 28/09/2021



Profa. Dra. Célia Maria Giacheti
Pró-reitora de Graduação

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

Anexo 8 – Carta aos docentes

Convite Participação em Pesquisa com Docentes dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

Este é um convite para participar da pesquisa: “Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral do bebê”. A pesquisa, financiada pelo CNPq, tem por objetivo geral analisar e discutir a formação para o uso de atividades – de vida diária (AVD - higiene, alimentação e vestuário), com brinquedos, equipamentos de playground e música - na atuação educacional junto a crianças de zero a um ano e seis meses a partir da visão de graduandos, docentes e Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de pedagogia da Unesp.

A etapa relativa à coleta com os graduandos já ocorreu (projeto Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia, financiado pela Fapesp) e contamos com a participação de 937 alunos dos seis cursos de graduação em Pedagogia da Unesp.

Nesse momento, estamos realizando a pesquisa documental e junto aos docentes.

Para o convite aos professores da Unesp, usamos o portal dos docentes, selecionando os cursos de pedagogia e de pós-graduação em educação (todas), sabendo que algumas pessoas não se incluíam. No entanto, pedimos a todos que respondam, para que possamos ter uma estimativa de percentual de respostas, após separarmos os grupos (que são ou não ligados à formação de pedagogos).

Ainda que sua atuação em ensino e pesquisa não abranja a faixa etária ou as atividades estudadas, pedimos que participe e responda ao questionário do Google Forms, pois poderá colaborar com sua percepção a respeito do tema em questão, enriquecendo nossos dados e fornecendo uma visão mais realista quanto a organização dos cursos de Pedagogia da UNESP. Com certeza a resposta de todos contribuirá para nossos resultados.

A pesquisa foi autorizada pela Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, disponível no link: https://drive.google.com/file/d/1CzJLZ08BkFater6BCs0XwCmlmOxDQHtM4yl/view?usp=drive_link

Destacamos também que essa pesquisa segue as orientações éticas para pesquisas em ambiente virtual e não possui questões obrigatórias dentro das seções do formulário, com exceção do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, participação em curso de pedagogia, seu nome, e-mail. Apesar disso, ressalta-se a importância de responder todas as questões. Além disso, os dados coletados para contato serão utilizados exclusivamente para o fornecimento dos resultados da pesquisa. Suas respostas serão sempre tratadas de forma sigilosa e confidencial.

O projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 25891819.7.0000.5406, parecer número 4.138.687.

Segue o link para participar:

<https://forms.gle/2g3nX2nZD87BJ9bk7>

Para mais informações sobre conteúdos e pesquisas sobre Educação de bebês, acesse a página do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividades e Desenvolvimento Infantil - GEPADI:

<https://www.marilia.unesp.br/#/extensao/gepadi/gepadi/>

Desde já, a equipe do GEPADI agradece!

Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Doutorandas do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar (UNESP - Araraquara): Ana Júlia R. Sgavioli, Bárbara Solana Scarlassara, Carla F. M. Novaes, Gislene de Albuquerque Cruz Bolsistas de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP - Marília): Beatriz G. R. da Silva, Carolina F. Morandim, Maria Eduarda N. Barbosa

Anexo 9 - Termo de consentimento do docente (questionário)

A pesquisa *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral do bebê: percepções sobre a formação inicial em pedagogia* sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, tem por objetivo geral analisar e discutir a formação para o uso de atividades – de vida diária (AVD - higiene, alimentação e vestuário), com brinquedos, playground, música - na atuação educacional junto a crianças de zero a um ano e seis meses a partir da visão de graduandos, docentes e Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de pedagogia da Unesp.

Um dos objetivos específicos da pesquisa é analisar e discutir a percepção dos docentes dos cursos de Pedagogia da Unesp sobre a formação para o uso de atividades – de vida diária (AVD - higiene, alimentação e vestuário), com brinquedos, playground, música - na atuação educacional junto a crianças de zero a um ano e seis meses.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa e responderá a um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil profissional; 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.

O questionário será online, pela ferramenta virtual plataforma Google. Para isso, é necessário que o termo de consentimento seja assinalado e que o aluno participante responda ao questionário com fidedignidade.

É importante que as respostas sejam dadas individualmente, sem consultas, refletindo o conhecimento e a opinião de cada participante.

O preenchimento do questionário pode oferecer riscos, minimizados pelo seguimento dos procedimentos éticos e você possui o direito de recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo o sigilo da identidade do participante. Os dados poderão ser utilizados em pesquisas futuras, desde que relacionadas com esta temática, não sendo utilizados para outras finalidades.

Para quaisquer dúvidas, o telefone para contato é (14)99795-2907 (Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta: Departamento de Educação Especial).

Ao consentir, você declara que autoriza a sua participação no projeto de pesquisa e que seus dados coletados serão utilizados como parte de um relatório de pesquisa científica. Você também declara que foi informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e dos procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados, assim como esclarecido o fato de que sua participação sigilosa não acarretará nenhum prejuízo para a sua situação profissional e pessoal.

Atenciosamente, Profa. Dra. Fabiana C. F. de Vitta

Anexo 10 – Protocolo de coleta de dados para os docentes

Atividades e recursos pedagógicos

Este formulário tem o objetivo de coletar dados sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes em suas aulas. As informações coletadas serão utilizadas para a elaboração de um relatório sobre o uso de recursos pedagógicos em sala de aula.

1. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

2. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

3. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

4. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

5. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

6. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

7. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

8. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

9. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

10. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

11. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

12. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

13. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

14. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

15. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

16. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

17. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

18. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

19. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

20. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

21. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

22. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

23. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

24. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

25. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

26. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

27. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

28. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

29. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

30. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

31. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

32. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

33. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

34. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

35. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

36. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

37. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

38. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

39. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

40. Qual o tipo de recurso pedagógico utilizado?

Livro
 Vídeo
 Internet
 Outros

15. Como vai sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

17. Há quanto tempo você trabalha com esta atividade?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Menos de 1 ano	<input type="checkbox"/>
Entre 1 e 5 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 6 e 10 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 11 e 15 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 16 e 20 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 21 e 25 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 26 e 30 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 31 e 35 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 36 e 40 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 41 e 45 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 46 e 50 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 51 e 55 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 56 e 60 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 61 e 65 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 66 e 70 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 71 e 75 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 76 e 80 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 81 e 85 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 86 e 90 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 91 e 95 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 96 e 100 anos	<input type="checkbox"/>

18. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

19. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

21. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

22. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

23. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

24. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

16. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

20. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

25. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

26. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

27. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

28. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

29. Como você avalia sua vida?

Respostas possíveis para esta pergunta:

Ótimo	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Muito bom	<input type="checkbox"/>
Muito ruim	<input type="checkbox"/>
Ótimo	<input type="checkbox"/>

64. Onde devem acontecer as atividades com relação aos alunos do 3º e 4º ano?

Responda sempre sim ou não por favor.

	Sim	Não	Não sei
Onde deve ser feita a avaliação dos alunos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deve ser feita a avaliação dos alunos em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deve ser feita a avaliação dos alunos em casa dos pais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deve ser feita a avaliação dos alunos em outros locais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

73. Em relação à participação do educador e do bebê nas atividades com música, é importante?

Responda sempre sim ou não por favor.

	Sim	Não	Não sei
O educador deve participar das atividades com música?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador deve participar das atividades com música em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador deve participar das atividades com música em casa dos pais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador deve participar das atividades com música em outros locais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador deve participar das atividades com música em casa dos pais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O educador deve participar das atividades com música em outros locais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades com música devem ser feitas em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades com música devem ser feitas em casa dos pais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades com música devem ser feitas em outros locais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades com música devem ser feitas em sala de aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

77. Sobre espaço e diversidade cultural relacionado a estes temas e à pesquisa:

72. Nesse momento, você pode escolher responder sobre atividades (atividade de vídeo, áudio, diagrama, fotografia) ou finalizar a sua participação. Faça seu escolha e não esqueça de clicar em enviar suas respostas.

Marque apenas uma opção

ATIVIDADES DE VÍDEO [Fazer para a pesquisa de](#)

FOTOGRAFIA [Fazer para a pesquisa de](#)

ÁUDIO [Fazer para a pesquisa de](#)

FINALIZAR (não é possível voltar à pesquisa - NÃO RESPONDA MAIS)

Anexo 11 – Disciplinas

13

IV.2 - ROL DE DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

(com carga horária e número de créditos)

Núcleo de Estudos Básicos

1. Filosofia da Educação I	60 horas	4 créditos
2. Filosofia da Educação II	60 horas	4 créditos
3. Filosofia da Educação III	60 horas	4 créditos
4. História da Educação I	60 horas	4 créditos
5. História da Educação II	60 horas	4 créditos
6. História da Educação III	60 horas	4 créditos
7. Psicologia da Educação I	60 horas	4 créditos
8. Psicologia da Educação II	60 horas	4 créditos
9. Psicologia da Educação III	60 horas	4 créditos
10. Psicologia da Educação IV	60 horas	4 créditos
11. Sociologia da Educação I	60 horas	4 créditos
12. Sociologia da Educação II	60 horas	4 créditos
13. Didática I	60 horas	4 créditos
14. Didática II	60 horas	4 créditos
15. Política Educacional Brasileira	60 horas	4 créditos
16. Estrutura e Funcionamento da Ed. Básica	60 horas	4 créditos
17. Teoria e Prática do Currículo	60 horas	4 créditos
18. Pedagogias da infância	60 horas	4 créditos
19. Gestão Educacional	60 horas	4 créditos
20. Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional		100 horas
21. Coordenação Pedagógica	60 horas	4 créditos
22. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização	60h T + 60h P	8 créditos
23. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências	60h T + 60h P	8 créditos
24. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História/Geografia	60h T + 60h P	8 créditos
25. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	60h T + 60h P	8 créditos
26. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática	60h T + 60h P	8 créditos
27. Linguagens em Educação	60h T + 30h P	6 créditos
28. Educação Infantil: Creches	60 horas	4 créditos
29. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches		100 horas
30. Educação Infantil: Pré-Escolas	60 horas	4 créditos
31. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-Escolas		100 horas
32. Educação Fundamental: Anos Iniciais I	60 horas	4 créditos
33. Estágio Curricular Supervisionado: Anos iniciais do ensino fundamental I		100 horas
34. Educação Fundamental: Anos Iniciais II	60 horas	4 créditos
35. Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental II		100 horas

UNESP - ARARAQUARA

14

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

36.Sócio-Antropologia, Cultura e Escola	60 horas	4 créditos
37.Desenvolvimento e Educação Infantil	60 horas	4 créditos
38.Educação Especial	60 horas	4 créditos
39.Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação da Infância	60 horas	4 créditos
40.Filosofia para crianças	60h T + 30h P	6 créditos
41.Ação Pedagógica Integrada	60h T + 30h P	6 créditos
42.Formação de Identidade e Escolarização	60h T + 30h P	6 créditos
43.Optativa I	60 horas	4 créditos
44.Optativa II	60 horas	4 créditos
45.Optativa III	60 horas	4 créditos

QUADRO SÍNTESE DA CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	1800 horas teóricas
	330 horas práticas
	500 horas de Estágio
NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	600 horas teóricas
	90 horas práticas
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	100 horas
CARGA HORÁRIA TEÓRICA TOTAL	2400 HORAS
CARGA HORÁRIA PRÁTICA TOTAL	420 HORAS
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	500 HORAS
ATIVIDADES ACADÊMICAS, CIENT.E CULTURAIS	100 HORAS
TOTAL	3420 HORAS

UNESP - BAURU

Organização Curricular	Carga Horária
Leitura e Escrita na Formação do Professor	60 h
Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil	60 h
Alfabetização e Letramento	60 h
Ciências Naturais e Sociedade	60 h
Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias I	60 h
Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias II	60 h
Literatura para Crianças	60 h
Fundamentos da Educação Matemática	60 h
Matemática: conteúdos e metodologias I	60 h
Matemática: conteúdos e metodologias II	60 h
História da Educação	60 h
Corporeidade e Movimento	60 h
Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica	60 h
Lúdico e educação	30 h
Cultura e Educação	60 h
Total de Carga Horária das Disciplinas de Formação científico-cultural	870 horas
História da Educação Brasileira	60 h
Filosofia da Educação I	60 h
Filosofia da Educação II	60 h
Sociologia da Educação I	60 h
Sociologia da Educação II	60 h
Psicologia da Educação I	60 h
Psicologia da Educação II	60 h
Currículos, Programas e Projetos	60 h
Política Educacional e Legislação de Ensino	60 h
Políticas Públicas para Infância e Juventude	60 h
Didática: articulação teoria e prática	60 h
Bases teóricas e práticas da Educação como Ciência	60 h
Coordenação Pedagógica	60 h

11

Gestão da Educação Básica	60 h
História: ensino e conteúdos na educação básica	60 h
Arte: conteúdos e metodologias	60 h
Educação Física: conteúdos e metodologias	60 h
Geografia: conteúdos e metodologias	60 h
Ciências: conteúdos e metodologias	60 h
Organização do trabalho Pedagógico na Educação Infantil	60 h
Organização do trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental	60 h
Avaliação Educacional	60 h
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	60 h
Educação de Jovens e Adultos	60 h
Práxis Pedagógica (I,II,III,IV,V, VI, VII e VIII)	240 h
Total da Carga Horária das Disciplinas de Formação didático-pedagógico	1680 horas
História da Infância	30 h
Dificuldades de Aprendizagem	30 h
Metodologia da Pesquisa	60 h
Trabalho de Conclusão de Curso	30 h
Introdução a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS	60 h
Optativa I	30 h
Optativa II	30 h
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	480 h
Atividades teórico-práticas de aprofundamento ¹	100 h
Demais funções	850 horas
Total	3400 horas

¹ De acordo com as DCN da Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

12

5.5 Matriz Curricular do Curso de Pedagogia FFC/ UNESP

1º Ano – 750 horas		C/H
1º Semestre		
1	Filosofia da Educação I	75
2	História da Educação I	75
3	Psicologia da Educação	75
4	Sociologia da Educação I	75
5	Metodologia do Trabalho Científico	75
2º Semestre		
1	Filosofia da Educação II	75
2	História da Educação II	75
3	Psicologia do Desenvolvimento I	75
4	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	75
5	Sociologia da Educação II	75
2º Ano – 750 horas		
1º Semestre		
1	Fundamentos da Educação Inclusiva	75
2	Fundamentos da Gestão em Educação	75
3	Psicologia do Desenvolvimento II	75
4	Legislação da Educação	75
5	Didática I	75
2º Semestre		
1	Didática II	75
2	Fundamentos da Educação Infantil	75
3	Administração Educacional: Teoria e Prática	75
4	Política e Organização Educacional	75
5	Estatística Aplicada à Educação	75
3º Ano – 375 horas + 300 + 405 horas de estágio – 1080 horas		
1º Semestre		
1	Supervisão Educacional	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia	75
4	Pesquisa Pedagógica	75
5	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil	135
	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	135
	Estágio Supervisionado de Gestão Educacional	135
2º Semestre		
1	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Ciências	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática	75
4	Psicologia da Aprendizagem	75
5	Língua Brasileira de Sinais	45
6	Optativa	30
4º Ano – 375 + 300 de aprofundamento= 675 horas		

1º Semestre		
1	Optativa	75
2	Jogos e Atividades Lúdicas	75
3	Orientação Psico-Educacional	75
4	Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais	75
5	Currículo e Projeto Político-Pedagógico	75

APROFUNDAMENTOS (2º Semestre)

Educação Infantil (300 horas)

1	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos	60
2	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos	60
3	Construção do Símbolo na Infância	30
4	Desenvolvimento Moral na Criança	30
5	Psicogênese do Conhecimento	60
6	Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento	60

Educação Especial (300 horas)

1	Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências	90
2	Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial	90
3	Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial	60
4	Sexualidade e Deficiência	30
5	Linguística Aplicada à Educação Especial	30

Gestão em Educação (300 horas)

1	Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares	60
2	Políticas Públicas em Educação	60
3	Educação Comparada	60
4	Tópicos Especiais em Gestão Educacional	60
5	Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional	60

	Atividades teórico práticas de aprofundamento (ATPA) (105h correspondentes à carga horária anteriormente denominada como AACC (105h) + 105h computadas como disciplinas optativas = total de 210h)	105 horas
	Total de horas	3360horas

3.4.1 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

Apresentamos a seguir a nova matriz curricular a ser implementada aos alunos ingressantes no ano letivo de 2019, conforme Ofício Circular da PROGRAD n. 26/2017.

Todas as disciplinas apresentadas a seguir são obrigatórias.

1º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplinas	C.H.	CR.	SEM.	Pré-requisito
1	Filosofia da Educação I	75h	5	1º	
2	História da Educação I	75h	5	1º	
3	Práticas de Leitura e escrita	75h	5	1º	
4	Psicologia e Educação	75h	5	1º	
5	Sociologia da Educação I	75h	5	1º	
6	Contribuições da Psicanálise na sala de aula	75h	5	2º	Psicologia e Educação
7	Filosofia da Educação II	75h	5	2º	Filosofia da Educação I
8	História da Educação II	75h	5	2º	História da Educação I
9	Sociologia da Educação II	75h	5	2º	Sociologia da Educação I
10	Tópicos Especiais de Educação I	75h	5	2º	
Total de horas no 1º ano do curso		750h	50		

2º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplina	C.H.	CR.	SEM.	Pré-requisito
11	Avaliação de Sistemas educativos	45h	3	1º	
12	Escola e currículo	75h	5	1º	
13	Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos	30h	2	1º	
14	Fundamentos da Educação Inclusiva	75h	5	1º	
15	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação	45h	3	1º	
16	Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras	45h	3	1º	
17	Política Educacional e Organização Escolar Brasileira	75h	5	1º	
18	Didática	60h	4	2º	Escola e currículo
19	Fundamentos da Literatura Infantil	60h	4	2º	
20	Fundamentos de Educação	60h	4	2º	

	Infantil (creche e pré-escola)				
21	Organização e Gestão Escolar	60h	5	2º	Política Educacional e Organização Escolar Brasileira
22	Tópicos Especiais de Educação II	75h	5	2º	Tópicos Especiais de Educação I
Total de horas no 2º ano do curso		705h	47		

3º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplinas	C.H.	CR.	SEM	Pré-requisito
23	Fundamentos de Ciências Naturais da Educação Básica	75h	5	1º	
24	Fundamentos de Educação Física da Educação Básica	75h	5	1º	
25	Fundamentos de Geografia da Educação Básica	75h	5	1º	
26	Fundamentos Linguísticos para o ensino da Língua Materna	75h	5	1º	
27	Saberes e Experiências na Educação Infantil (creche e pré-escola)	75h	5	1º	Fundamentos de Educação Infantil (creche e pré-escola)
28	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências Naturais	60h	4	2º	Fundamentos de Ciências Naturais da Educação Básica
29	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Educação Física	60h	4	2º	Fundamentos de Educação Física da Educação Básica
30	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia	60h	4	2º	Fundamentos de Geografia da Educação Básica
31	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino para a Alfabetização	60h	4	2º	Fundamentos Linguísticos para o ensino da Língua Materna
32	Tópicos Especiais de Educação III	75h	5	2º	Tópicos especiais de Educação II
Total de horas no 3º ano do curso		690h	46		

4º ano VESPERTINO e NOTURNO

	Disciplina	C.H.	CR.	SEM.	Pré-requisito
33	Fundamentos de Arte da Educação Básica	75h	5	1º	
34	Fundamentos de História da Educação Básica	75h	5	1º	
35	Fundamentos de Matemática da Educação Básica	75h	5	1º	
36	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Leitura e Compreensão Textual	75h	5	1º	

37	Gestão Escolar: Direção e Coordenação	75h	5	1º	
38	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Arte	60h	4	2º	Fundamentos de Arte da Educação Básica
39	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História	60h	4	2º	Fundamentos de História da Educação Básica
40	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Matemática	60h	4	2º	Fundamentos de Matemática da Educação Básica
41	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual	60h	4	2º	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Leitura e Compreensão Textual
42	Tópicos Especiais de Educação IV	75h	5	2º	Tópicos Especiais de Educação III
Total de horas no 4º ano do curso		690h	46		

Disciplinas de ESTÁGIO SUPERVISIONADO
Ministradas a partir do 2º semestre do 2º ano do curso

	Disciplina	C.H.	CR.	SEM.	Pré-requisito
43	Estágio Supervisionado em Docência na Educação infantil: creche	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
44	Estágio Supervisionado em Docência na Educação infantil: pré-escola	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
45	Estágio Supervisionado em Docência nos Anos iniciais do Ensino Fundamental I: 1º, 2º e 3º anos	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
46	Estágio Supervisionado em Docência nos Anos iniciais do Ensino Fundamental II: 3º, 4º e 5º anos	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
47	Estágio Supervisionado em Gestão escolar	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
Subtotal de horas do Estágio		450h	30		
Total de horas do Estágio		480h	32		

I - NÚCLEO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO GERAL

QUADRO 4 – NÚCLEO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO GERAL (DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS)

Disciplinas	Carga horária (teórica)	PCC-PI	Total da carga horária	Número de créditos	Semestre
Sociologia Geral	60	15	75	5	1º
Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Antiguidade e no Medievo	60	--	60	4	1º
Psicologia e Educação I	60	15	75	5	1º
Introdução à Organização do Trabalho Escolar	60	30	90	6	1º
História da Educação Antiga e Medieval	60	--	60	4	1º
Psicologia e Educação II	60	--	60	4	2º
Sociologia e Educação	60	--	60	4	2º
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60	15	75	5	2º
Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	60	15	75	5	2º
Fundamentos da Educação Inclusiva	60	15	75	5	2º
Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Modernidade e na Contemporaneidade	60	--	60	4	3º
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Matemática	60	15	75	5	3º
Política Educacional Brasileira I: as relações entre Estado e Escola; Formação e Atuação de Professores.	60	30	90	6	3º
História da Educação Moderna e Contemporânea	60	--	60	4	3º
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	15	75	5	3º
Didática: campo de investigação e formação docente	60	30	90	6	4º
Conteúdo, Metodologia do Ensino de História	60	15	75	5	4º
Metodologia do ensino fundamental: alfabetização	60	15	75	4	4º
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	60	--	60	4	4º
Política Educacional Brasileira II: níveis e modalidades do ensino.	60	--	60	4	4º
Educação de 0 a 2 anos	60	15	75	5	5º
Estatística aplicada à Educação	60	15	75	5	5º
Pesquisa educacional: abordagem qualitativa e quantitativa	60	30	90	6	5º
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de Prática de Ensino no Ensino	45	--	45	3	5º

Fundamental (co-requisito Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental)					
Pesquisa educacional: construindo o projeto de pesquisa	60	15	75	5	6º
Administração Escolar: gestão e supervisão de unidades escolares	60	15	75	5	6º
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão Escolar (co-requisito para Estágio Supervisionado em Gestão Escolar)	45	--	45	3	6º
Educação de 3 a 5 anos	60	30	90	6	6º
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Arte	60	30	90	6	7º
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Educação Física	60	15	75	5	7º
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Geografia	60	15	75	5	7º
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas Prática de Ensino na Educação Infantil (co-requisito Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil)	45	--	45	3	7º
Introdução à Economia da Educação	60	--	60	4	8º
Libras	60	--	60	4	8º
TOTAL	1.995	405	2.400	160	

OBSERVAÇÃO: Conforme indicado pelo CEE/SP será necessária contratação de docente para ministrar a disciplina de LIBRAS.

II - NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS

QUADRO 5 - DISCIPLINAS PARA APROFUNDAMENTO E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Disciplinas	Total da carga horária	Número de créditos	Semestre
Filosofia da Educação: aspectos filosóficos da Educação no Brasil na contemporaneidade	60	4	5º
Educação, Sexualidade, Diversidade e relações de Gênero na Escola	60	4	5º
Avaliação Educacional	60	4	5º
Literatura infantil: um enfoque histórico-cultural	60	4	6º
Psicologia, Educação e Infância	60	4	6º
Didática: Práticas culturais e práticas pedagógicas	60	4	7º
Sociologia e Cultura	60	4	7º
Educação e trabalho	60	4	7º
Coordenação e orientação do trabalho pedagógico	60	4	8º
Dimensões psicossociais da Educação	60	4	8º
Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação	60	4	8º
Total obrigatório para alunos (TCC- 180h + 04 disciplinas 240h)	420	28	

QUADRO 6 DISCIPLINAS OPTATIVAS¹² CADASTRADAS OFERECIDAS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

DISCIPLINAS¹³	Horas	Créditos
Língua Portuguesa	60	04
Educação, Direitos Humanos e Cidadania	60	04
Educação Ambiental: Fundamentos e Práticas	60	04
Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar	60	04
Pesquisa e Formação Docente	60	04
Escola, Família e Violência	60	04
Arte na Sala de Aula	60	04
Uma Releitura de Narizinho Arrebitado: A Reinações de Narizinho de Monteiro Lobato	60	04
Corpo, Arte e Processos de Subjetivação: Temas para a Pesquisa sobre a Educação na Sociedade Contemporânea	60	04
Curriculo e multiculturalismo no contexto escolar	60	04
Total de disciplinas optativas: 02 disciplinas	120	08

QUADRO 7 - DISCIPLINAS OPTATIVAS CADASTRADAS OFERECIDAS PELOS OUTROS DEPARTAMENTOS (IB e IGCE)

DISCIPLINAS¹⁴	Unidade	Departamento	Horas	Créditos
A condição animal: contribuição para discussão sobre ética, moral e consciência	IB	Educação Física	60	04
Antropologia e Corporeidade: conteúdos para a sensomotricidade	IB	Educação Física	60	04
Corporeidade e Religiosidade	IB	Educação Física	60	04
Método da Pesquisa e Análise do Fenômeno Situado: Fenomenologia	IB	Educação Física	60	04
Saúde, Educação e Cidadania	IB	Educação Física	60	04
Danças Circulares Sagradas	IB	Educação Física	60	04
Método Científico e Temas Atuais: Como Lidar com a Incerteza	IB	Ecologia	60	04
Introdução à Ciência da Computação	IGCE	DEMAC	60	04
Corpo e Sociedade	IB	Educação Física	60	04
Geografia e Cinema	IGCE	Geografia	60	04
Possibilidades da Ginástica Escolar	IB	Educação Física	60	04

Teorias da Educação Corporal: Ginásticas, Esportes, Danças, Lutas e Jogos	IB	Educação Física	60	04
Práticas Corporais: Aspectos Históricos, Políticos e Filosóficos	IB	Educação Física	60	04

III - NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES

QUADRO 8 - DISCIPLINAS COM PI/PCC

Período letivo	Disciplinas que integram o PI	Carga horária do PI	C. H. Total Discip.
1º.sem	Sociologia Geral	15h	75h
1º.sem	Psicologia e Educação I	15h	75h
1º.sem	Introdução a Organização do Trabalho Escolar	30h	90h
2º.sem	Fundamentos da Educação Inclusiva	15h	75h
2º.sem	Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	15h	75h
2º.sem	Fundamentos da Educação de jovens e adultos	15h	75h
3º.sem	Política Educacional Brasileira I: as relações entre Estado e Escola; Formação e Atuação dos Professores.	30h	90h
3º.sem	Conteúdo, Metodologia do ensino de Matemática	15h	75h
3º.sem	Conteúdo, Metodologia do ensino de língua Portuguesa	15h	75h
4º.sem	Didática: campo de investigação e formação docente	30h	90h
4º.sem	Conteúdo, Metodologia do Ensino de História	15h	75h
4º.sem	Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização	15h	75h
5º.sem	Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas e quantitativas	30h	90h
5º.sem	Educação de 0 a 2 anos	15h	75h
5º.sem	Estatística aplicada a Educação	15h	75h
6º.sem	Educação de 3 a 5 anos	30h	90h
6º.sem	Administração Escolar: gestão e supervisão de unidades escolares	15h	75h
6º.sem	Pesquisa Educacional: construindo o projeto de pesquisa	15h	75h
7º.sem	Conteúdo, Metodologia do Ensino de Arte	30h	90h
7º.sem	Conteúdo, Metodologia do Ensino de Educação Física	15h	75h
7º.sem	Conteúdo, Metodologia do Ensino de Geografia	15h	75h
Total		405 h	1665

QUADRO 9 – ESTÁGIOS CURRICULARES

Disciplinas	Carga horária	Número Créditos	Semestre
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental (co-requisito de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de Prática de Ensino no Ensino Fundamental)	150	10	5º
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar (co-requisito de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão Escolar)	150	10	6º
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil (co-requisito de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de Prática de Ensino na Educação Infantil)	150	10	7º

Disciplinas do currículo vigente			Disciplinas do currículo proposto			
<p>- Parecer CEE Nº 470/15 – Publicado no DOE em 05/11/2015;</p> <p>- Resolução SEE de 06/11/15, publicada em 07/11/15;</p> <p>- Portaria CEE GP nº 442/15, publicada em 10/11/15.</p>			<p>Deliberação nº 154/2017 - Disciplinas dos Conteúdos Curriculares e Ensino Fundamental e Médio – EFM; Disciplinas de Conteúdos Específicos e dos Conhecimentos Pedagógicos – CEP; Estágio Curricular Supervisionado – ECS; Prática como Componente Curricular – PCC; Carga Horária das Disciplinas de Formação nas demais funções – DF.</p> <p><i>* Nas disciplinas de Práticas I a VIII a carga horária destinada a DF está contida em PCC, uma vez que são disciplinas práticas e as duas formações (PCC e DF) ocorrem simultaneamente. Nas demais disciplinas com DF há uma composição na carga horária indicada pelo sinal +, pois as disciplinas abordarão conteúdos de DF e de EFM e/ou CEP.</i></p>			
Disciplina	CH	Semestre	Disciplina	CH	Semestre	Classif.
Filosofia da Educação I	60h	1º	Filosofia da Educação I	60h	1º	CEP
História da Educação I	60h	1º	História da Educação I	60h	1º	CEP
Introdução à Metodologia do Trabalho Acadêmico I	30h	1º	Prática I - Pesquisa em Educação e Projetos	45h	1º	PCC DF*25h
Sociologia da Educação I	60h	1º	Sociologia da Educação I	60h	1º	CEP
Prática de Leitura e Produção de Textos I	30h	1º	Prática de Leitura e Produção de Textos I	30h	1º	EFM
Psicologia da Educação I	60h	1º	Psicologia da Educação I	60h	1º	CEP
Filosofia da Educação II	60h	2º	Filosofia da Educação II	60h	2º	CEP
História da Educação II	60h	2º	História da Educação II	60h	2º	CEP
Introdução à Metodologia do Trabalho Acadêmico II	30h	2º	Prática II - Pesquisa em Educação e Projetos	45h	2º	PCC DF* 25h
Organização e Gestão da Educação Básica	60h	2º	Organização e Gestão da Educação Básica	60h	2º	DF: 40h + CEP: 20h
Prática de Leitura e Produção de Textos II	30h	2º	Prática de Leitura e Produção de Textos II	30h	2º	EFM
Psicologia da Educação II	60h	2º	Psicologia da Educação II	60h	2º	CEP
Introdução aos Estudos da Linguagem	60h	3º	Introdução aos Estudos da Linguagem	60h	3º	EFM
Filosofia da Educação III	30h	3º	Filosofia da Educação III	30h	3º	CEP
Fundamentos da Educação Infantil	60h	3º	Fundamentos da Educação Infantil	60h	3º	DF: 20h + CEP: 40h
História da Educação III	30h	3º	História da Educação III	30h	3º	CEP
Teoria e Prática da Educação Infantil	60h	3º	Teoria e Prática da Educação Infantil	60h	3º	CEP
Psicologia da Educação III	30h	3º	Psicologia da Educação III	30h	3º	CEP
Estágio Curricular Supervisionado: Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	75h	3º	Estágio Curricular Supervisionado: Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	75h	3º	ECS
Educação em Direitos Humanos I	30h	3º	Prática III - Pesquisa em Educação e Projetos	45h	3º	PCC DF*25h
Aquisição da Escrita	60h	4º	Aquisição da Escrita	60h	4º	EFM
Didática	60h	4º	Didática	60h	4º	CEP
Conteúdo e Metodologia do	60h	4º	Conteúdo e Metodologia do	60h	4º	EFM: 30h

Ensino de Matemática			Ensino de Matemática			+ CEP: 30h
Organização e Gestão da Educação Infantil	60h	4º	Organização e Gestão da Educação Infantil	60h	4º	DF:40h + CEP: 20h
Sociologia da Educação II	60h	4º	Sociologia da Educação II	60h	4º	CEP
Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão da Educação Infantil	60h	4º	Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão da Educação Infantil	60h	4º	ECS
			Prática IV - Pesquisa em Educação e Projetos	45h	4º	PCC DF *45h
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	60h	5º	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	60h	5º	EFM: 30h + CEP: 30h
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60h	5º	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60h	5º	CEP
Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação	30h	5º	Educação em Direitos Humanos I	30h	5º	EFM
Mídia e Educação	30h	5º	Mídia e Educação	30h	5º	EFM
Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	60h	5º	Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	60h	5º	DF: 20h + CEP: 40h
Política Educacional Brasileira	60h	5º	Política Educacional Brasileira	60h	5º	EFM: 30h + CEP: 20h + DF: 10h
Trabalho de Conclusão de Curso I	150h	5º	Prática V - Pesquisa em Educação e Projetos	60h	5º	PCC DF *30h
Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	60h	5º	Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	60h	5º	ECS
Estágio Curricular Supervisionado em Trabalho e Educação: Educação em Ambientes Não-Escolares	60h	5º	-----	---	---	---
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	60h	6º	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	60h	6º	EFM: 30h + CEP: 30h
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	60h	6º	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	60h	6º	EFM: 30h + CEP: 30h
LIBRAS	60h	6º	LIBRAS	60h	6º	CEP
Teoria e Prática de Ensino I	60h	6º	Teoria e Prática de Ensino I	60h	6º	CEP
Sociologia da Educação III	30h	6º	Sociologia da Educação III	30h	6º	CEP
Trabalho de Conclusão de Curso II	90h	6º	Prática VI - Pesquisa em Educação e Projetos	60h	6º	PCC DF *25h
Estágio Curricular Supervisionado: Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais)	75h	6º	Estágio Curricular Supervisionado: Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais)	75h	6º	ECS
Educação em Direitos Humanos II	30h	6º	Educação em Direitos Humanos II	30h	6º	CEP
Conteúdo e Metodologia do	60h	7º	Conteúdo e Metodologia do	60h	7º	EFM: 30h

Ensino de Expressão Artística e Corporal			Ensino de Expressão Artística e Corporal			+ CEP: 30h
Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio	60h	7º	Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio	60h	7º	DF: 40h + CEP: 20h
Teoria e Prática de Ensino II	60h	7º	Teoria e Prática de Ensino II	60h	7º	CEP
Trabalho de Conclusão de Curso III	90h	7º	Prática VII - Pesquisa em Educação e Projetos	60	7º	PCC DF* 10h
Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio	60h	7º	Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio	60h	7º	ECS
Optativa I	60h	7º	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Culturas Africanas e Afrodescendentes	60h	7º	EFM
Optativa II	60h	7º	Práticas de Matemática em Sala de Aula	30h	8º	EFM
Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas	60h	8º	Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas	60h	8º	DF: 10h + CEP: 50h
Literatura Infantil	30h	8º	Literatura Infantil	30h	8º	CEP
Teoria e Prática de Ensino III	60h	8º	Teoria e Prática de Ensino III	60h	8º	CEP
Trabalho de Conclusão de Curso IV	90h	8º	Prática VIII - Pesquisa em Educação e Projetos	45h	8º	PCC DF*10h
Trabalho e Educação	60h	8º	Trabalho e Educação	60h	8º	EFM
Estágio Curricular Supervisionado: Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) II	75h	8º	Estágio Curricular Supervisionado: Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) II	75h	8º	ECS
Optativa III	60h	8º	Disciplina Optativa	60h	8º	CEP
Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	30h	8º	Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	30h	8º	EFM

Disciplinas optativas					
Disciplinas do currículo vigente			Disciplinas do currículo proposto		
Disciplina	Créd.	Semestre	Disciplina	Créd.	Semestre
Projetos Integrados	4	4º ano	Projetos Integrados	4	4º ano
Fonética e Fonologia Descritiva da Língua Portuguesa	4	4º ano	Fonética e Fonologia Descritiva da Língua Portuguesa	4	4º ano
Sociologia da Infância	4	4º ano	Sociologia da Infância	4	4º ano
Educação Inclusiva: Material Didático de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio	4	4º ano	Educação Inclusiva: Material Didático de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio	4	4º ano
Casos de Ensino na Educação Infantil	4	4º ano	Casos de Ensino na Educação Infantil	4	4º ano
Psicopedagogia para Professores	2	4º ano	Psicopedagogia construtivista	4	4º ano
Política, Ética e Teoria da Educação Inclusiva	4	4º ano	Política, Ética e Teoria da Educação Inclusiva	4	4º ano

Educação e Trabalho na América Latina	4	4º ano	Fundamentos filosóficos da educação na sociedade capitalista: da pedagogia tradicional à pedagogia das competências	4	4º ano
Abordagem Histórico-Cultural sobre os Problemas e Distúrbios de Aprendizagem	4	4º ano	Abordagem Histórico-Cultural sobre os Problemas e Distúrbios de Aprendizagem	4	4º ano
Avaliação Educacional	4	4º ano	Avaliação Educacional	4	4º ano
Introdução à História e Filosofia da Ciência	2	4º ano	Introdução à História e Filosofia da Ciência	4	4º ano
Desenvolvimento Moral da Criança na Abordagem Piagetiana	4	4º ano	Desenvolvimento Moral da Criança na Abordagem Piagetiana	4	4º ano
Memórias de Escola	4	4º ano	Memórias de Escola	4	4º ano
Formação de Gestores e Tecnologias	4	4º ano	Formação de Gestores e Tecnologias	4	4º ano
Formação de Gestores: Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola	2	4º ano	Formação de Gestores: Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola	4	4º ano
O Brincar, a Brincadeira e o Brinquedo na Educação Básica	4	4º ano	O Brincar, a Brincadeira e o Brinquedo na Educação Básica	4	4º ano
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Culturas Africanas e Afrodescendentes	4	4º ano	-----	---	---
Práticas de Matemática em Sala de Aula	2	4º ano	-----		
Temática Ambiental, Educação Ambiental e o Ensino das Ciências Naturais	4	4º ano	Temática Ambiental, Educação Ambiental e o Ensino das Ciências Naturais	4	4º ano