

O USO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS COM BEBÊS: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA*

THE USE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH BABIES: PERCEPTION OF PEDAGOGY STUDENTS

Girlene de Albuquerque Cruz 1
Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo 2
Fabiana Cristina Frigieri de Vitta 3

Resumo: A pesquisa objetivou verificar e discutir a percepção dos alunos de pedagogia sobre a formação inicial para o uso das atividades educacionais com os bebês. Participaram 937 estudantes matriculados em seis cursos de graduação de uma universidade pública do Estado de São Paulo que responderam a um questionário sobre os temas: o papel da formação para a atuação junto a bebês, percepções acerca do uso das atividades de vida diária, com brinquedos, música e equipamentos de playground. Os dados foram analisados por estatística descritiva. Os resultados mostram uma percepção de educação de bebês vinculada ao atendimento aos pais que trabalham. No entanto, acreditam que as diferentes atividades podem estimular o desenvolvimento integral, com destaque às com brinquedos e música e devem ser oferecidas e planejadas pelo professor. É preciso melhorar o equilíbrio entre teoria e prática na formação de professores para esta faixa etária.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Creche. Bebês. Atividades educacionais.

Abstract: This research aimed to verify and discuss the perception of pedagogy students about the initial training for the use of educational activities with babies. 937 students enrolled in six undergraduate courses at a public university in the State of São Paulo participated in the survey and answered a questionnaire on the topics: the role of training for performance with babies, perceptions about the use of activities of daily living, with toys, music and playground equipment. The data were analyzed using descriptive statistics. The results show a perception of the education of babies connected to the care of the working parents. However, they believe that the different activities can stimulate integral development, with highlight on toys and music and should be offered and planned by the teacher. It needs to improve the balance between theory and practice in initial teacher educational for this age group.

Keywords: Teacher training. Early childhood education. Nursery. Babies. Educational activities.

Pedagoga, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras (Araraquara) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8546815604741067>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2759-9282>. E-mail: gigialbcruz@gmail.com

Psicóloga, Doutora em Psicologia pela USP, Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9694018693528462>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6999-8647>. E-mail: silvia.sigolo@unesp.br

Terapeuta Ocupacional, Doutora em Educação Especial pela UFSCar, Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Filosofia e Ciências e Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3696028065401053>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9545-7588>. E-mail: fabiana.vitta@unesp.br

Introdução

A creche está “historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem na sociedade ocidental, está no trinômio *mulher-trabalho-criança*” (DIDONET, 2001, p. 12). Desse modo, era com base na concepção da sociedade sobre mulher, trabalho e criança que se formula o atendimento às crianças pequenas. Tal situação vinculava-se à ausência de iniciativa de políticas públicas voltadas para esse fim, sendo geralmente de cunho filantrópico. Esse problema, aos poucos, tornou-se pauta de movimentos sociais que conseguiram oficializar essa fase educacional (DIDONET, 2001; SPADA, 2006).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, foram importantes marcos no respeito à criança como ser social e de direitos, inclusive à educação. A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) apresenta um breve relato sobre como funcionava o atendimento de creche e pré-escola naquele momento e critica a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que trabalham na educação infantil, principalmente na creche.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passa a ser considerada parte da Educação Básica, ou seja, a creche é retirada da condição de informalidade e inserida no sistema educacional, passando a compor a Educação Infantil representando as idades entre 0 a 3 anos e 11 meses, junto com a pré-escola (4 a 5 anos).

No entanto, as mudanças nas práticas são mais lentas e complicadas e a informalização das ações realizadas na fase da creche, cujo nome traz consigo a ideia primeira de um local para cuidar das crianças enquanto a mãe trabalha, continua. Documentos posteriores à LDB foram publicados para auxiliar na mudança e formalização dessa fase educacional, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); a Lei no 13.005 referente ao Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e mais atualmente, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017).

Vitta, Zaniolo e Silva (2016), em ensaio sobre a educação em creche para todas as crianças, fazem uma análise desses documentos e de autores que desenvolveram pesquisas sobre esse tema. Destacam que, mesmo com o aumento no número dos documentos e das instituições

[...] aspectos de financiamento e formação de recursos humanos devem receber atenção especial, assim como a identificação das diferentes realidades para o direcionamento de políticas que respeitem o direito da criança à educação qualificada, acesso à cultura e condições de vida que beneficiem seu desenvolvimento global (p. 16).

A BNCC, mais atual, propõe um olhar integralizador do cuidado a da educação da criança. Apresenta uma parte específica para a Educação Infantil, organizando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias: bebês (0 – 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos – 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

Segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 66), “a BNCC pretende apresentar aos profissionais da educação um ponto de partida para a organização curricular que atenda o trabalho nas instituições de educação infantil”. Nela, os componentes curriculares dão lugar aos campos de experiências, com objetivos de aprendizagem. Reforça o que diz as DCNEI no que tange às atividades que devem acontecer na educação infantil, colocando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes.

Um ponto importante deste documento é que destaca a necessidade de uma revisão na formação inicial e continuada de professores da educação básica. É a partir da formação do professor que é possível formar e transformar as práticas pedagógicas em todos os contextos educacionais. Tratando-se de educação da infância, é necessário aprofundar a busca por conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças desde quando nascem, auxiliando na estruturação dessa fase educacional, de modo a garantir o atendimento aos direitos descritos nesse mesmo documento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

O atendimento à fase dos bebês na Educação Infantil ganha mais visibilidade com a BNCC, mas ainda é incipiente nas discussões acadêmicas e pesquisas na área. Traz consigo especificidades que têm que ser tratadas e discutidas no cenário do atendimento e da formação de professores para esse trabalho.

Estudos de Andrade (2011), Campos et al. (2011), Nörnberg (2013), Rosa e Lopes (2016) mostraram que a questão da qualidade vem ganhando espaço com o tempo e a ampliação dos serviços educacionais, defendendo que frequência na creche tem benefícios para o seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, é preciso saber que, mesmo com estas mudanças, tal qualidade (que envolve aspectos físicos, materiais e humanos) não está garantida.

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

Um atendimento que ultrapasse a dimensão do cuidado exige que o profissional atuante nesse espaço tenha uma formação consistente no sentido de enxergar o binômio cuidado x educação inerente a esta etapa da educação básica. É preciso que a formação de professores para essa fase, além de respeitar os direitos garantidos na BNCC, esteja “[...] ancorada em propostas intencionalmente concebidas das necessidades e especificidades da infância e da criança” (OLIVEIRA, SILVA, GUIMARÃES, 2015, p. 130). De modo geral, as pesquisas que tratam da formação inicial apontam para uma defasagem nos conteúdos dos cursos de Pedagogia no tocante à educação infantil, especialmente à creche (SPADA, 2006; VITÓRIA, 2013; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; LIZARDO, 2017). Destacam ainda, que há falta de instrumentalização do trabalho por parte das instituições formadoras de profissionais.

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

Para Lizardo (2017) a formação inicial do professor de creche é caracterizada por poucos conteúdos voltados às funções que os docentes exercem no seu cotidiano. Além disso, os estudantes de Pedagogia têm uma visão do trabalho com creche mais restrito aos cuidados. Spada (2006) acredita que a dicotomia entre cuidado e educação (há muito discutida, mas não superada) tem uma relação direta com a formação inicial e continuada.

Nesse sentido, o lugar que a formação para a creche ocupa nos currículos tem sido suficiente para a formação do pedagogo que atuará com os bebês? Qual a percepção dos graduandos sobre sua formação para atuarem nas instituições de educação infantil com essa faixa etária? Quais os objetivos e conteúdos que consideram importantes?

Diante desses questionamentos, esta pesquisa teve por objetivo verificar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a formação inicial para o uso das atividades com os bebês.

Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada com 937 alunos da graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP (campus de Araraquara, Rio Claro, Bauru, Marília, Presidente Prudente, São José do Rio Preto), que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, parecer número 2.159.514.

Do total de participantes, 529 haviam cursado até o quarto semestre, ou seja, até a metade do curso (nesta pesquisa designados como *inicial*), enquanto 408 já estavam na segunda metade, após o 5º semestre (aqui denominados *final*).

O instrumento de coleta de dados foi o questionário e os participantes responderam a 14 questões que trataram de sua percepção sobre formação inicial para o uso atividades de vida diária (higiene, vestuário e alimentação), com brinquedos, música e equipamentos do playground junto à fase dos bebês na Educação Infantil.

Os alunos puderam escolher entre responder o questionário online, na Plataforma Google, ou impresso, presencialmente em sala de aula. Esta iniciativa favoreceu a participação de um número maior de pessoas na composição da amostra.

Para a análise dos dados, os resultados derivados de questões fechadas de múltipla escolha foram processados através de estatística descritiva. Algumas questões usaram a Escala Likert, que possibilita medir opiniões sobre condutas e conhecer o grau de conformidade do participante com a afirmação proposta (CURADO, TELES, MARÔCO, 2014). Nesta pesquisa, as pontuações foram de 1 (menos importante) até 5 (extrema importância), resultando em uma escala intervalar. Foi calculada a média dos valores dados pelos participantes, resultando no valor que correspondia à percepção geral deles sobre a afirmação feita (LUCIAN, 2016). Por fim, os dados obtidos foram confrontados entre si e com a bibliografia na área.

Resultados e discussão

Os dados obtidos foram organizados em dois eixos que contemplaram as questões e os temas investigados: Percepções sobre a educação do bebê em creches; percepções sobre a formação para o uso de atividades educacionais com bebês.

Percepções sobre a educação do bebê em creches

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

A Figura 1 mostra a distribuição da frequência relativa de respostas quanto à frequência de bebês em creche

Figura 1. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes dos anos iniciais e finais, quanto ao ingresso do bebê em instituição de Educação Infantil



Fonte: elaborado pelas autoras.

As respostas se concentram mais no entendimento da instituição educacional como um recurso para a família que não tenha com quem deixar o bebê (58,35% das respostas). Nas respostas da categoria *outras* (5,57%), que agrupou alternativas diferentes das propostas, verificou-se o reforço desse entendimento, pois 2,67% do total de participantes relacionam a ida à creche nessa idade a uma escolha da família (1,56% na fase inicial e 1,11% na final) e 0,67% acreditam que devem ir a partir de um ano (0,45% e 0,22%, respectivamente). Já 1,22% deixam explícito o direito da criança a educação nessa fase (0,22% e 1,0%). Abaixo estão apresentadas algumas das respostas.

“Penso que isso deve ser uma decisão dos responsáveis pela criança, levando em conta a

realidade em que vivem, pois cada caso e contexto é único”.

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

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

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

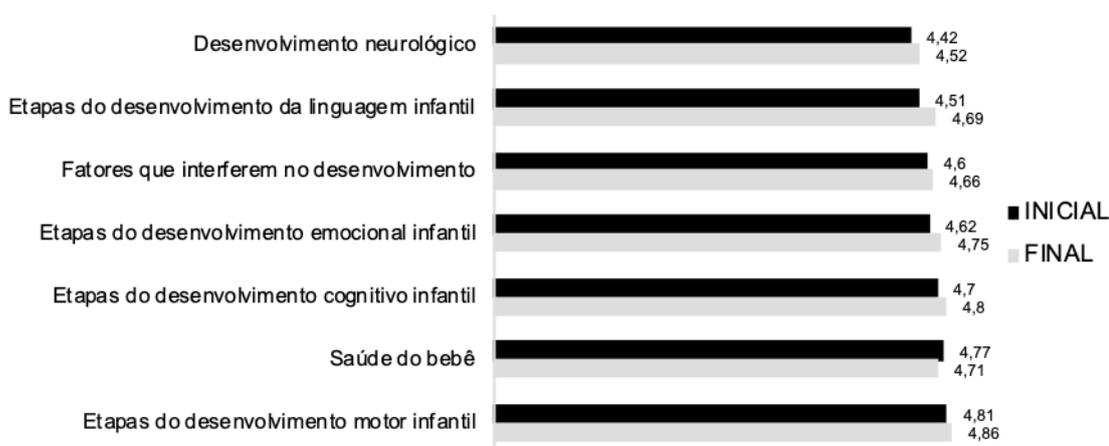
“É direito de toda criança estar no ambiente escolar, independente da idade”.

É necessário enfatizar que esses resultados estão muito distantes do desejável, uma vez que a identidade do atendimento aos bebês continua fortemente vinculada à uma fragilidade na aprendizagem nessa idade e à busca por cuidados parentais como objetivo mais relevante.

Será a intencionalidade das ações realizadas na instituição educacional que influenciará a qualidade do atendimento aos bebês, tendo em vista os conhecimentos que permeiam tais ações. Nörnberg (2013, p. 103) afirma em seu texto *Do berço ao berçário*, que “ser docente é agir como provocadora, fazendo brotar experiências formativas desde as diferentes linguagens proferidas pelos bebês”. A autora enfatiza a importância das interações sociais e da intencionalidade no olhar do professor. Esta última condição é favorecida pelo conhecimento docente sobre as diferentes variáveis que envolvem o contexto da educação de bebês.

Os participantes atribuíram diferentes níveis de importância a conhecimentos que compõem a prática de educar a criança de 0 a 18m, apresentados na Figura 2.

Figura 2. Médias da Escala Likert para a importância dos conhecimentos sobre desenvolvimento para atuação com bebês, de acordo com o tempo de curso.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Todos aspectos que envolvem o desenvolvimento do bebê foram muito bem valorizados, com destaque para o motor, possivelmente por representar as aquisições mais óbvias nessa fase, seguida pelo cognitivo. A saúde do bebê também é muito valorizada, remetendo a ideia de cuidado.

O desenvolvimento da linguagem está um pouco menos estimado, talvez ligado à ideia que nessa fase a linguagem ainda é mínima. No entanto, saber como ela se desenvolve é de extrema importância, pois permite a relação entre as pessoas e sua estimulação correta. Amorim (2012, p. 52) ao estudar os processos de significação no primeiro ano de vida mostra que “o bebê humano é um ser da linguagem”, ou seja, “a significação ocorre, mesmo quando o parceiro social não reconhece, pois o que está em questão não é a língua, mas a linguagem em seu sentido mais amplo”.

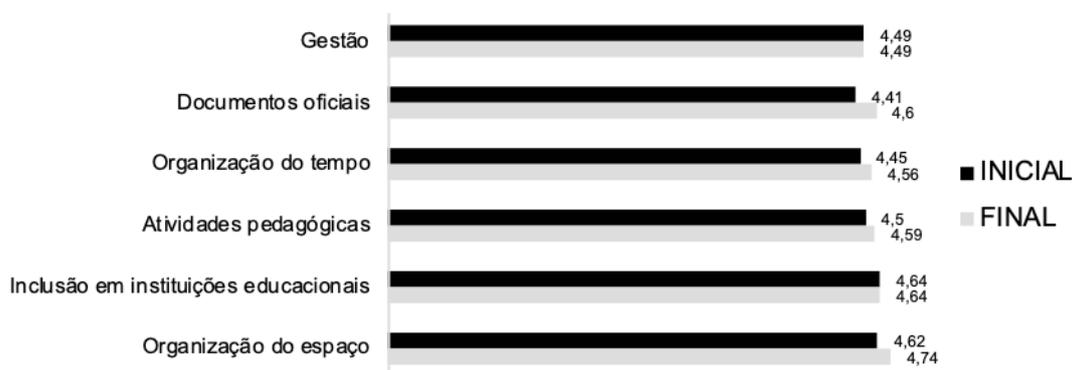
Quanto ao desenvolvimento neurológico, não se imagina os graduandos de pedagogia aprendendo anatomia e fisiologia do sistema nervoso central e periférico, mas sim entendendo a relação entre biológico e ambiente no desenvolvimento integral do bebê, incluindo os fatores que podem interferir, prejudicando-o.

Segundo Vitta e Vitta (2012) toda a experiência que a criança terá na instituição educacional

irá interferir no modelo que faz de si mesmo e do mundo que a cerca, formando um “[...] todo indissolúvel, que envolve aspectos motores, sensoriais, percepto-cognitivo, sociais e emocionais, e correspondem ao desenvolvimento global do ser humano” (p. 151).

O ambiente no qual se disponibilizam as atividades educacionais tem enorme importância para que as experiências do bebê sejam de qualidade. Ele é fortemente influenciado por variáveis tais como política educacional do país (documentos oficiais, inclusão), gestão, prática de atividades pedagógicas (incluindo organização do tempo e espaço). A Figura 3 apresenta a valorização de conhecimentos sobre organização da prática para atuação com bebês.

Figura 3. Médias da Escala Likert para a importância dos conhecimentos sobre organização da prática para atuação com bebês, de acordo com o tempo de curso.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação à política educacional, os documentos oficiais são responsáveis por esclarecer como devem se organizar as diferentes etapas, o estabelecimento de metas, financiamento, objetivos e a indicação de diretrizes para a prática, incluindo as relativas à inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em questão específica sobre os documentos oficiais conhecidos pelos graduandos, a LDB (de 1996) mostrou-se a mais popular (87,8%) seguida pela BNCC de 2017 (74,7). Dentre os documentos apresentados como possibilidade de resposta, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (de 1998) foi o menos assinalado (54,3%) e dentre os colocados pelos participantes (na opção outros), o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Marco Legal pela Primeira Infância foram os que mais apareceram.

Tais documentos, em nível federal, estadual e municipal, são responsáveis pela gestão das unidades educacionais nas quais o professor deverá ter uma atuação orquestrada com a direção e coordenação pedagógica, essenciais para um trabalho de qualidade. Conhecimentos relativos a essas variáveis auxiliam na estruturação da instituição e dos contextos educacionais, possibilitando maior ou menor aproveitamento dos espaços físicos, recursos materiais e humanos. Destaca-se que vários autores citam os problemas relacionados à infraestrutura, recursos humanos e materiais como um dos entraves na organização dessa fase educacional (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006; CAMPOS et al., 2011; KAGAN, 2011).

As atividades pedagógicas e a organização do ambiente educacional (tempo e espaço) são condições que devem ser valorizadas para uma prática que contemple as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do bebê. Ainda, a organização do ambiente é responsável pelo favorecimento da interação entre as crianças. Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) ao analisarem as diferenças entre bebês colocados no chão ou colchão e aqueles colocados em berços com grades, mostram que o primeiro arranjo permite a interação entre eles, sendo mais desejável nas instituições.

A articulação entre os conhecimentos relativos ao desenvolvimento e aqueles relacionados à organização da prática docente são a base para o oferecimento de atividades intencionais que promovam a aprendizagem nessa etapa da educação. Dizem respeito a todas as atividades educacionais como: as de vida diária (higiene, alimentação e vestuário), bem como as com

brinquedo (incluindo aqui os que compõem o playground) e aquelas com música.

Quando se entende que tais atividades compõem o ambiente no qual o bebê se desenvolve, é preciso admitir que devem ser pensadas e analisadas para atenderem aos objetivos educacionais. A Figura 4 mostra a importância dada aos conhecimentos relativos às atividades que podem ser oferecidas no contexto da educação de bebês.

Figura 4. Médias da Escala Likert para a importância dos conhecimentos sobre atividades para atuação com bebês, de acordo com o tempo de curso.



Fonte: elaborado pelas autoras.

As médias estão muito próximas, mas observa-se que atividades com música e brinquedos são mais valorizadas se comparadas às AVDs (higiene, alimentação e vestuário), sendo que, dentre estas, vestuário é a com menor média.

As atividades consideradas de cuidado como as de higiene (banho, troca de fraldas e/ou roupas, escovação de dentes), alimentação, sono preenchem boa parte do tempo que a criança fica na creche. “Estão entre as AVDs as tarefas de cuidados pessoais – pentear-se, higiene, vestir-se, suprir-se e alimentar-se, mobilidade, socialização, comunicação e expressão sexual” (PEDRETTI; EARLY, 2005, p. 4). Por exemplo, o momento do banho e de vestir dá oportunidade para diferentes aprendizagens sensorio-motoras (relacionadas ao ganho de postura, coordenação motora fina), emocionais (autoimagem, autoestima, relacionamento, independência), dentre tantas outras.

As atividades com brinquedos e equipamentos do playground (parque) são relacionadas aos eixos estruturantes interações e brincadeiras da BNCC (BRASIL, 2017). Enquanto as crianças utilizam os brinquedos, elas interagem e formulam hipóteses sobre os mais diferentes temas.

Para isso, é importante que a formação do professor ofereça conteúdos relacionados a todas essas variáveis que compõem o cotidiano escolar, com ênfase nas particularidades do atendimento educacional a bebês. Na próxima seção estão apresentados os resultados referentes à percepção que os graduandos têm sobre a sua formação em relação a esse tema.

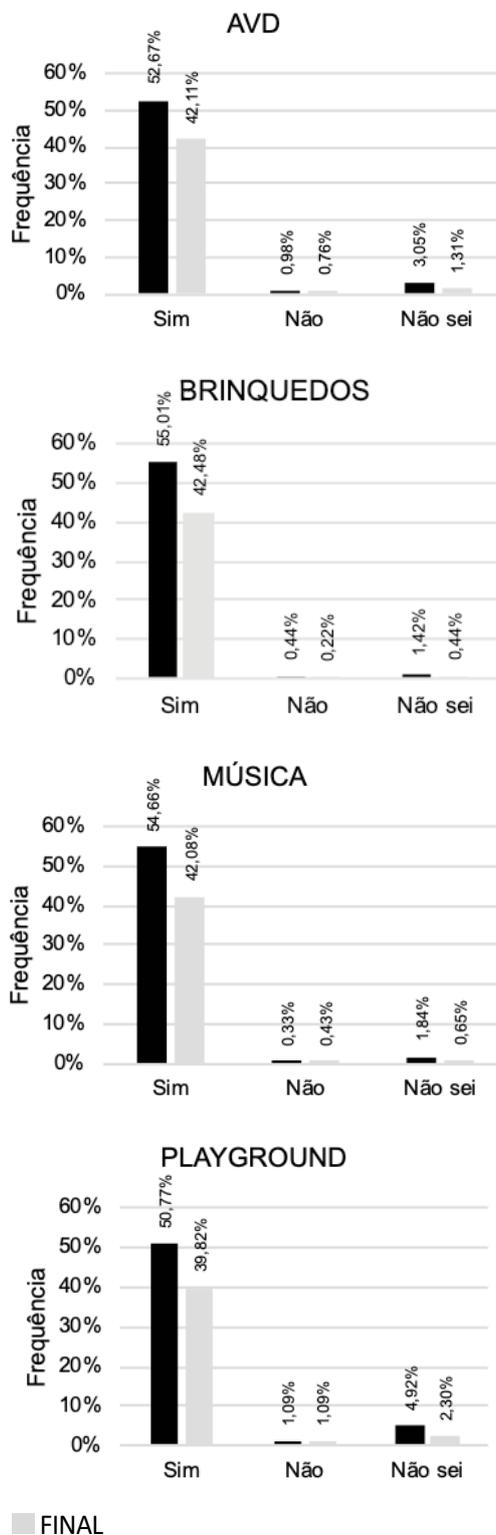
Percepções sobre a formação para o uso de atividades educacionais com bebês

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

A Figura 5 mostra os resultados sobre a percepção dos participantes a respeito desta relação. Observa-se que em todas as atividades a maioria dos participantes respondeu afirmativamente, ou seja, que há relação. O grupo que está na fase inicial foi responsável por um maior número de respostas “não sei”, o que era esperado.

As atividades com brinquedos e música atingiram frequência maior de respostas quanto a terem relação com a aprendizagem do bebê. São muito baixas as frequências das respostas que não percebem ou não sabem se há aprendizagem nas AVDs e nas atividades com equipamentos do playground.

Figura 5. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre a relação entre as atividades e a aprendizagem do bebê no ambiente educacional.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação às AVDs, a discussão abarca a dualidade cuidado e educação, sendo ainda difícil o entendimento dessas duas categorias em conjunto e não de forma excludente. Essas atividades ocupam grande parte do dia na instituição, devendo ser tratadas e entendidas como parte desse contexto educacional. Scarlassara (2019) pesquisou as particularidades de cada uma das AVDs no berçário e o entendimento dos graduandos sobre elas e constatou que o conhecimento sobre as variáveis que as envolvem é de senso comum. Na análise de cada atividade e de suas variáveis

(os materiais, espaços e tempos), os futuros professores mostraram desconhecer os componentes que as constituem, fato que dificulta o planejamento adequado para atender adequadamente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do bebê.

O playground, geralmente relacionado a atividades perigosas (NOVAES, 2019), aparentam ser inadequadas a bebês, inclusive por sua falta de autonomia. No entanto, as instituições de educação infantil têm esses equipamentos, sendo que em algumas, eles são apresentados de forma diferenciada: em espaço protegido, com materiais específicos (plástico, espuma) e em estruturas menores para crianças pequenas. Ou seja, se são disponibilizados, deve haver um motivo. Novaes (2019, p. 33) destaca que

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

A Tabela 1 pode auxiliar a entender como os graduandos relacionam essas atividades com objetivos na educação de bebês, mostrando a distribuição da frequência relativa das suas respostas.

Tabela 1. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes sobre a relação entre objetivos e as atividades de vida diária, brinquedos, música e equipamentos de playground.

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

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

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nas alternativas, foi apresentado um grupo de dimensões psicomotoras a serem desenvolvidas (habilidades motoras grossas e finas, organização temporal e espacial, equilíbrio e planejamento motor, lateralidade, esquema corporal) e que se constitui em um bloco, ou seja, quando um deles é trabalhado em uma atividade, os outros obrigatoriamente recebem influência.

Um bebê não anda se não souber sentar, não senta se não souber rolar e se manter de bruços e nada disso ocorre se não tiver controle do pescoço e do tronco. Nesse exemplo, é possível verificar a influência das diferentes atividades para a aquisição da coordenação motora grossa e postural, com destaque às AVDs, que são executadas de forma constante por quem estiver cuidando (e ensinando) essa criança, pois são nessas atividades que a criança é trocada de posição e apoiada. No entanto, os resultados mostram que para os participantes, as principais atividades que auxiliam no desenvolvimento motor grosso são as com brinquedos (79,5%) e o playground (77,4%). Na verdade, para a criança ter mais autonomia nessas atividades, deverá ter adquirido

controle de posturas que são ensinadas nas AVDs (citada por apenas 34,8% dos participantes). Segundo Brandão (1984, p. 79)

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

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

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

Além das atividades com brinquedos, o desenvolvimento do pensamento, na percepção dos participantes, está diretamente relacionado à música (85,5%). É interessante como a música foi pouco associada às habilidades psicomotoras, já que muitas brincadeiras com roda, danças, jogos cantados e de imitação envolvem a música. As alternativas desenvolvimento de habilidades motoras grossas e finas foram assinaladas por 32,4% e 35,7%, respectivamente. A música, ao tratar de ritmo, trabalha diretamente a organização temporal (45,8%), ao envolver dança, organização espacial (43,1%) auxiliando na formação da lateralidade e do esquema corporal (67,6% e 68,4%, respectivamente) e envolvendo equilíbrio e planejamento motor (49,3%).

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

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

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

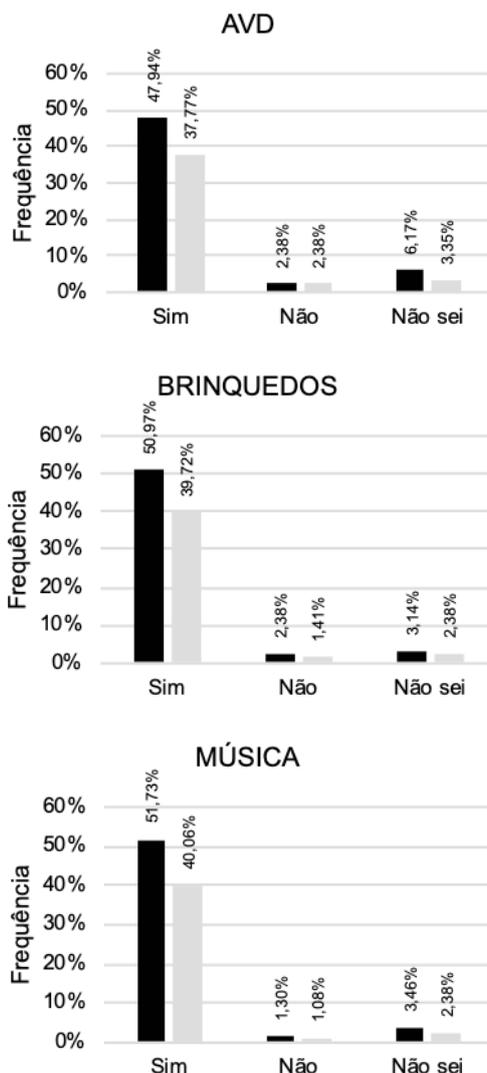
atender as necessidades fisiológicas da criança, com 97,8%.

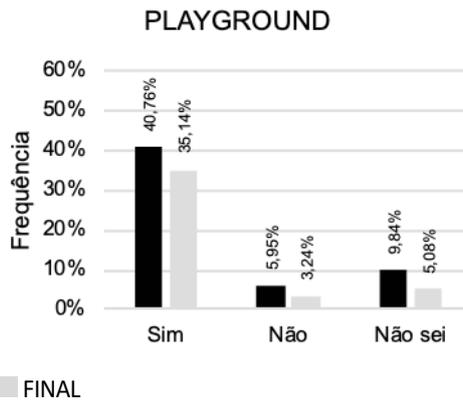
Por fim, foi apresentado intencionalmente o objetivo *promover o descanso das profissionais*, atribuído por 74,7% a alguma das atividades, principalmente às com brinquedos (50,1%), playground (47,3%) e música (43,1%). No entanto, nenhum momento com atividades visa o descanso das profissionais, pois se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

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

A Figura 6 mostra a distribuição relativa das respostas dos participantes no que se refere à necessidade do professor planejar as atividades de vida diária, brinquedos, música e playground.

Figura 6. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre o planejamento das atividades pelo professor.





Fonte: elaborado pelas autoras.

As atividades com música e brinquedos, na percepção dos participantes, requerem maior planejamento quando comparadas com as AVDs e playground. Considerando que os participantes são graduandos de Pedagogia e que as diferenças entre os que estão em fase inicial e os que já passaram da metade do curso são pouco relevantes, é preciso pensar se em sua formação estas atividades são tratadas de forma adequada, mostrando sua correspondência com objetivos educacionais e, mais especificamente com aqueles listados pela BNCC.

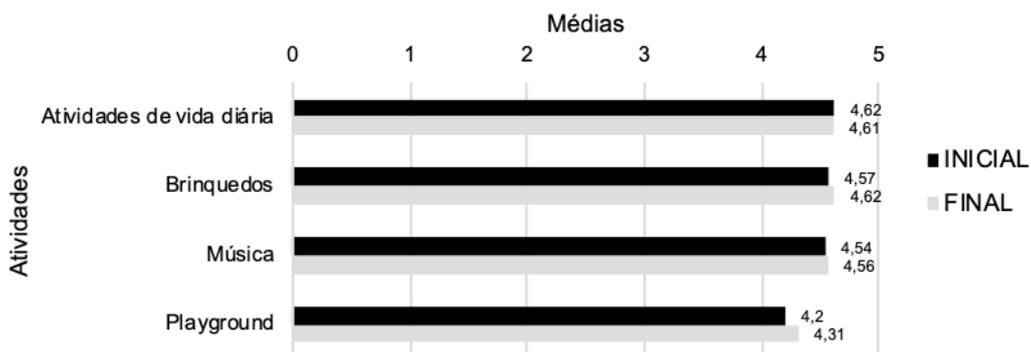
O planejamento das atividades deve proporcionar o atendimento às diferentes esferas que compõem o universo da criança, auxiliando-a na relação com o mundo externo e com as diferentes culturas. Segundo Leite e Carvalho (2015, p. 925)

O professor é aquele que proporciona ações que integram a educação e o cuidado, o acolhimento e o afeto, propiciando uma relação ética e amigável. Faz do espaço educativo um lugar acolhedor e emancipador, no sentido de propiciar situações inovadoras de aprendizagem às crianças. O professor é o protagonista experiente e faz com que as crianças se tornem protagonistas da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

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

Na Figura 7 é possível verificar a média da Escala Likert sobre o oferecimento de conhecimentos teórico-práticos sobre atividades na formação em Pedagogia.

Figura 7. Média da Escala Likert sobre a importância do curso de pedagogia oferecer conhecimento teórico-prático sobre as atividades



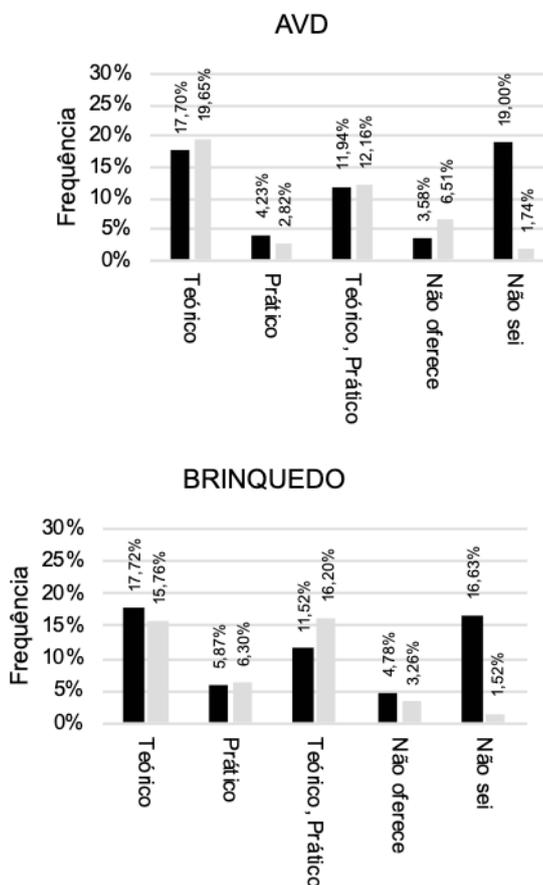
Fonte: elaborado pelas autoras.

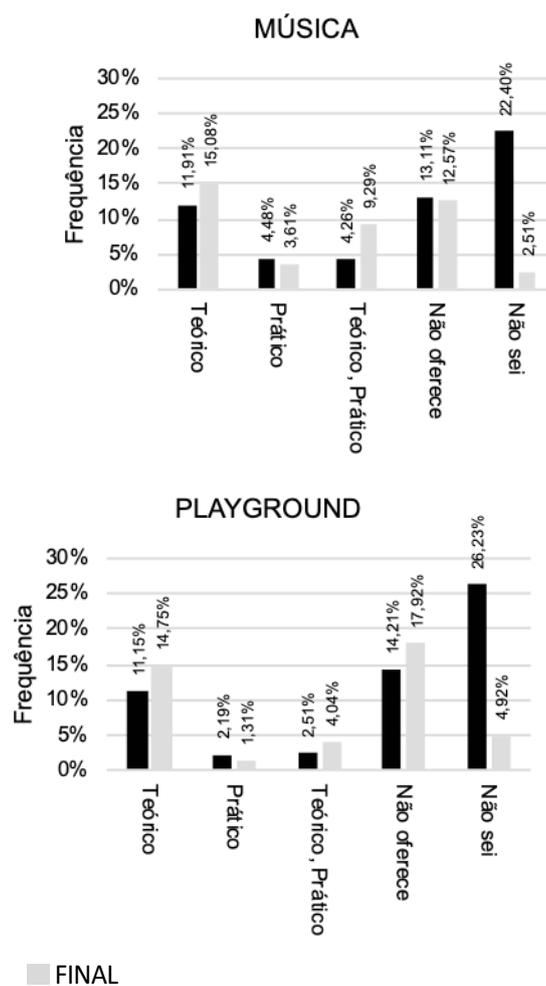
Na percepção dos graduandos é importante o currículo oferecer conhecimentos sobre todas essas atividades. A maior média (4,62) foi atribuída às atividades de vida diária, e a menor (4,25) às atividades com equipamentos de playground.

Aqui o resultado parece complementar os anteriores, ou seja, na medida em que há percepção que atividades com brinquedos e música fazem parte do contexto educacional, mais que as outras, possivelmente tais conteúdos são mais abordados na graduação. Já AVDs deveriam ser pautadas, já que são desenvolvidas durante toda a rotina da instituição educacional. As atividades com playground continuam menos notadas como parte desse contexto.

Para complementar este quadro relativo à formação na graduação em Pedagogia para o uso de atividades para a estimulação do desenvolvimento do bebê, os estudantes quantificaram a importância sobre a forma como são oferecidos estes conhecimentos, como pode ser visto na Figura 8.

Figura 8. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre o fornecimento de conhecimentos sobre as atividades na Pedagogia.





Fonte: elaborado pelas autoras.

O oferecimento de conteúdos teóricos para todas as atividades se destaca em comparação aos práticos. Atividades com brinquedos é, na percepção dos participantes, a que mais tem conteúdos durante a formação.

A dicotomia entre teoria e prática tem sido relatada em diferentes estudos (SOUZA, GUARNIERI, 2016; GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019; SILVA, MUNIZ, 2019). Gatti, Barretto e André (2011) destacam que embora vários estudos mostrem a necessidade da relação entre teoria e prática nas políticas de formação de professores, esta “[...] não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores” (p. 90).

Souza e Guarnieri (2016) falam sobre os estágios curriculares e seu importante papel na aprendizagem prática do professor e sua descaracterização. Destacam diferentes variáveis que interferem, dentre elas a relação entre a Universidade e a rede escolar, atuação exercida pelo estagiário (observador, colaborador, com ou sem orientação), problemas nos currículos dos cursos de licenciatura, desvalorização do ofício docente durante os estágios. Sugerem a inserção do graduando na prática de estágio desde o início do curso, superando uma “perspectiva tecnicista”, assim como a revisão da formação inicial. Indicam ainda, a necessidade da prática ser tratada no conteúdo de diferentes disciplinas, entrelaçando os conhecimentos acadêmicos e profissional em diferentes momentos de orientação.

Vale destacar alguns programas com o objetivo de aprimorar a formação de professores para a educação básica: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em relação ao PARFOR, são poucos os dados, até o momento, impossibilitando uma avaliação sobre os efeitos desse programa na formação de professores e na educação básica (SOUZA, 2017; GATTI et al., 2019).

Em relação ao PIBID, Gatti et al. (2019) fizeram uma análise das produções científicas

relacionadas a esse programa que mostra “[...] efeitos positivos do mesmo como o favorecimento de ações compartilhadas de aprendizagem, o aumento da motivação dos estudantes e movimentos das instituições e dos sujeitos na direção de uma formação melhor qualificada de professores” (p. 63).

Por fim, com início em 2018, o Programa de Residência Pedagógica objetiva auxiliar na formação nas licenciaturas, mas não apresenta ainda dados para apreciação.

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

Esse é um problema que está diretamente ligado à formação em Pedagogia. Como ressalta Kiehn (2007) em seu estudo sobre currículos, “[...] a formação para professores de educação infantil acontece de forma secundarizada por meio da realização da habilitação específica, geralmente num espaço de tempo reduzido com disciplinas e conteúdos restritos” (p. 107). A autora atenta-se para a “[...] diferenciação entre o trabalho que se faz na Creche e o que é feito na Pré-Escola [...]” (p. 96), relacionada à divisão entre assistencialismo e escolarização, com maior ênfase na alfabetização para as crianças maiores.

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

Toda essa discussão é relevante na educação de bebês, que conta com objetivos específicos destinados à aprendizagem e desenvolvimento integral, considerando diferentes dimensões que compõem todas as atividades realizadas com a criança na instituição escolar.

Para que esses objetivos possam ser inseridos nos projetos político-pedagógicos (PPP), nos planejamentos e se concretizem nas práticas diárias, é necessário que o curso de Pedagogia trate em seu currículo de propostas de atendimento a esse público bem qualificadas.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou analisar a percepção de alunos de Pedagogia sobre o uso das atividades educacionais com os bebês. Os dados mostraram que o direito social das famílias que necessitam de um atendimento aos seus filhos se sobrepõe ao direito da criança de educação gratuita e de qualidade desde o nascimento, na percepção dos graduandos. Apesar disso, à medida que os participantes exploram o questionário, parece que se aprofundam nessa etapa de educação, dando respostas mais coerentes com o entendimento de que essa instituição tem caráter educacional.

Em relação às atividades que fazem parte do contexto educacional da Instituição de Educação infantil – etapa dos bebês -, os estudantes percebem a necessidade de conhecimentos teórico-práticos e apontam para lacunas no currículo para a formação inicial dos professores junto ao referido grupo. Partindo da premissa de que se existiu uma quantidade significativa de respostas apontando para a importância e a falta desses conhecimentos durante o curso, é interessante fazer uma avaliação que busque as falhas existentes, diagnosticando o alcance da formação. Como ressaltam Oliveira, Silva e Guimarães (2015) é fundamental a formação de professores para essa fase de modo a respeitar a educação e o cuidado como direito da criança, sendo que “tal respeito se traduz na atuação profissional ancorada em propostas intencionalmente concebidas das necessidades e especificidades da infância e da criança” (p. 130).

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

Há clara relação entre as atividades de vida diária (higiene, vestuário e alimentação), atividades com brinquedos, música e playground e o desenvolvimento integral da criança, sendo

necessário que a formação em Pedagogia considere esse entendimento nos conteúdos ministrados. Além disso, é preciso entender sua relação com a aprendizagem psicomotora, na medida que esses conceitos estão diretamente conectados ao desenvolvimento da leitura e escrita. São importantes requisitos a serem incorporados à formação inicial do pedagogo, de modo a possibilitar uma compreensão consistente sobre a educação de bebês como parte da Educação Básica.

Referências

ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMAO, M. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e183858, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100129&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 03 fev. 2020.

ANDRADE, C. O. A relação teoria e prática na formação inicial de professores para a educação infantil. **Paidéia**, Univ. Fumec, Belo Horizonte, n.10 p. 47-64 jan./jun. 2011.

AMORIM, K. S. Processos de significação no primeiro ano de vida. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 45-53, mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 fev. 2020.

AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos interativos de bebês em creche. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200020&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 03 fev. 2020.

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

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

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

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

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

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

BRANDÃO, J. S. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.

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

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CURADO, M. A. S.; TELES, J.; MAROCO, J. Análise de variáveis não diretamente observáveis:

influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. **Rev. esc. enferm.** USP, v. 48, n. 1, p. 146-152, São Paulo, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000100146&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 jan 2020.

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

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

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

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

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

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

LIZARDO, L. A. M. **Cursos de pedagogia e a formação do professor de creche**. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em educação, Arte e História da Cultura) –Presbiteriana Mackenzie, SP, 2017.

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. 2020.

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

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

OLIVEIRA, D. R.; SILVA, R. A. G.; GUIMARÃES, C. M. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 129-148, maio, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133>. Acesso em: 03 fev. 2020.

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

ROSA, C. D.; LOPES, E. S. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças: experiência de estágio com as crianças de dois a três anos de idade. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2016.

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

SCARLASSARA, B. S. **Percepções de graduandos em pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche sobre as atividades de vida diária na creche**. 2019. 107f. Dissertação (Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, 2019.

SHUMWAY-COOK, A.; WOOLLACOTT, M. H. **Controle motor: teoria e aplicações práticas**. Barueri, SP: Manole, 2003.

SILVA, D. M.; MUNIZ, S. S. O estágio supervisionado na formação inicial docente: desafios entre a teoria e a prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 06, n. 15, 2019. p. 150-159.

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

SOUZA, V. C. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor Presencial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 82-96, mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100082&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 fev. 2020.

SPADA, A. C. M. **A educação infantil no contexto da creche** – um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP. 2006. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, 2019.

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

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

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

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

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 23 de março de 2020.