

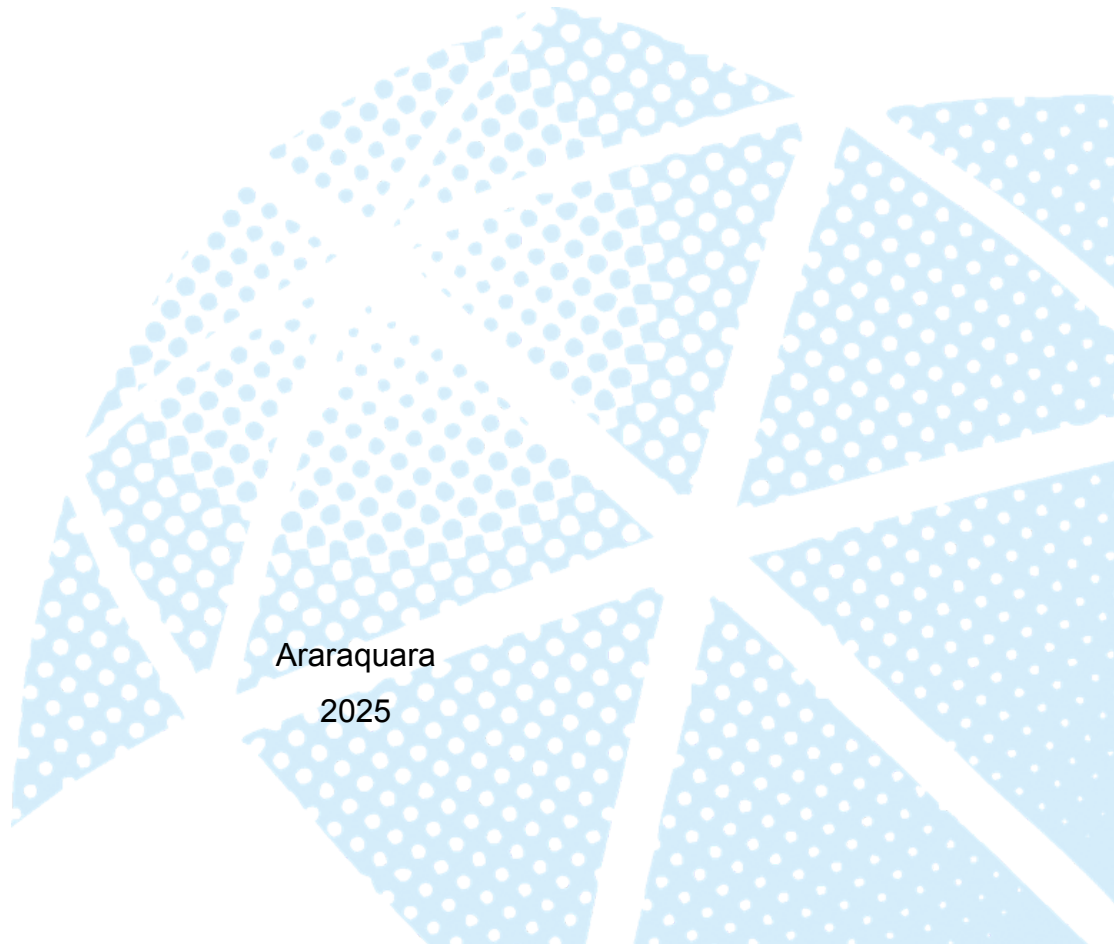
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

THAIZE FERNANDA RAMOS MACEDO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BEBÊS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Araraquara

2025



THAIZE FERNANDA RAMOS MACEDO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BEBÊS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador(a): Prof.^a Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Araraquara

2025

M141p

Macedo, Thaize Fernanda Ramos
Percepções de Professores de Bebês sobre
Educação Integral / Thaize Fernanda Ramos
Macedo. -- Araraquara, 2025
87 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara

Orientadora: Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

1. Formação de Professores. 2. Educação
Integral. 3. Bebês. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Há muitos desafios a serem superados relacionados ao trabalho com bebês na perspectiva da educação integral, para tanto, a pesquisa atende o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (Educação de qualidade), que aponta para a importância de repensar a educação infantil a partir da perspectiva da integralidade e da formação humana, reconhecendo os bebês como sujeitos com direitos e os professores como protagonistas de práticas comprometidas com a qualidade da educação.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

There are numerous challenges to be addressed in working with infants from the perspective of holistic education. In this regard, the research is aligned with the 4th Sustainable Development Goal (Quality Education), which emphasizes the importance of rethinking early childhood education through the lens of integrality and human development, recognizing infants as subjects of rights and teachers as key protagonists in practices committed to the quality of education.

THAIZE FERNANDA RAMOS MACEDO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BEBÊS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Área de Concentração: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Data da defesa: 25/08/2025

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Aos meus pais, Alberto e Maria; aos meus
irmãos; ao meu esposo, Rogério; e ao
meu filho Lucas: amores de uma vida
toda.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi escrita com base em reflexões partilhadas em momentos singulares e vividos com pessoas especiais. Por isso, quero registrar minha gratidão:

A Deus, fonte de vida e de amor inesgotável, que me ajuda a seguir todos os dias, até mesmo quando penso que não vou conseguir.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos conselhos e pela sabedoria que tiveram para me educar. Sem eles, não teria chegado até aqui.

Aos meus irmãos, Adriano, Fernando e Daniel, que dividiram comigo a infância e que continuam compartilhando a vida de maneira apaixonante e feliz.

Ao meu amado e querido esposo, Rogério, meu maior incentivador, melhor amigo e companheiro de todos os dias.

Ao meu filho Lucas, meu doce menino, que tem me inspirado a ser uma pessoa melhor a cada dia. É por você!

À minha orientadora, querida professora Fabiana, pelo respeito profundo e sensível com que tem me orientado. Obrigada pelas leituras que refinaram meu olhar e me levaram a ver o mundo por outro prisma. Profunda gratidão!

Às professoras Aline e Rosangela, com gratidão e afeto, por aceitarem fazer parte de minha banca de qualificação e defesa, pelas valorosas contribuições e por suas gentilezas. Senti-me acolhida e respeitada desde o primeiro contato.

Às amigas do grupo de pesquisa, – GEPADI – pelas contribuições, partilhas e constantes diálogos promotores de ricas aprendizagens e alegrias.

À Vanilda e à Carol, amigas que o mestrado me trouxe: companheiras de viagens, de partilhas e de sonhos.

À Daniele, amiga querida do trabalho, pelo auxílio tecnológico, pela disposição, pela cumplicidade e pela generosidade de compartilhar seus conhecimentos.

Ao Denis, amigo/irmão, pela amizade sincera, por me fazer acreditar que eu poderia, por me ajudar a chegar à estação da partida e por se alegrar comigo na chegada ao destino.

Aos professores participantes da pesquisa, pela generosidade em contribuir e compartilhar, pelo sentimento de esperança em acreditar que a pesquisa traz frutos e gera resultados positivos, e às crianças que estão no mundo, que me inspiram e me ensinam, às quais dedico minha vida em um propósito maior.

“Crianças são as mensagens vivas que enviamos para um tempo que não veremos.' Essa é a razão de fazermos o que fazemos. Nós queremos que a mensagem que mandamos ao futuro seja uma mensagem de esperança. É a mensagem que a natureza nos urge a enviar.”

(John. W. Withehead)

RESUMO

A educação integral considera-se que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Para que ela aconteça, é preciso que cada um desses atores tenha conhecimento sobre os aspectos que a compõem e a disponibilidade para colocá-los em prática. Esta dissertação teve por objetivo identificar e descrever a percepção de professores que trabalham com bebês sobre educação integral em uma cidade de médio porte, localizada no interior de São Paulo. Participaram da pesquisa 49 professores, em sua maioria, do sexo feminino, que trabalham com bebês (4 a 18 meses) em instituições educacionais, após o consentimento da Secretaria Municipal de Educação. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, com questões abertas e fechadas, organizado em três seções: perfil pessoal, perfil profissional e percepções sobre educação integral. O acesso ao instrumento ocorreu por meio da plataforma *Google*, aberta a todos que possuísem o link. Após a organização dos dados, foi utilizada a análise estatística descritiva, com o auxílio do Excel, para as questões fechadas. As questões abertas tiveram seu conteúdo analisado com o auxílio do *software* Atlas.ti (versão 9). Os resultados do estudo demonstram que há muitos desafios a serem superados relacionados às especificidades do trabalho do professor com bebês na perspectiva da educação integral. Esses desafios são decorrentes da lacuna existente na formação inicial e continuada dos professores, como também da dificuldade da compreensão sobre a concepção de educação integral. Foram evidenciadas contradições nas respostas dos professores relacionadas à questão da educação integral e do tempo integral como diferentes e complementares. Na percepção da maioria dos participantes da pesquisa, a frequência do bebê na instituição de educação infantil ainda é vista como um direito da família, apontando marcas assistencialistas que não favorecem a qualidade ofertada no atendimento. Para tanto, esta pesquisa corrobora a importância de repensar a educação infantil a partir da perspectiva da integralidade e da formação humana, reconhecendo os bebês como sujeitos de direitos e os professores como protagonistas de práticas comprometidas com a qualidade da educação. Nesse contexto, a formação docente

continuada e específica é elemento fundamental na garantia de um projeto educacional nas instituições na perspectiva da educação integral.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Integral; Bebês.

ABSTRACT

Holistic education is based on the premise that education must ensure the development of individuals in all their dimensions – intellectual, physical, emotional, social, and cultural – and must be constituted as a collective project, shared by children, families, educators, school administrators, and local communities. For holistic education to be effectively implemented, it is essential that each of these actors possesses knowledge of the elements that comprise it, as well as a willingness to put them into practice. This dissertation aimed to identify and describe the perceptions of teachers working with infants regarding holistic education in a medium-sized city located in the interior of the state of São Paulo. The research involved 49 teachers, mostly female, who work with infants (from 4 to 18 months old) in educational institutions, with the authorization of the Municipal Department of Education. For data collection, a questionnaire composed of both open- and closed-ended questions was used, structured in three sections: personal profile, professional profile, and perceptions of holistic education. Access to the instrument was provided through the Google platform and made available to all individuals with the link. Following data organization, descriptive statistical analysis was applied to the closed-ended questions with the support of Microsoft Excel. The content of the open-ended questions was analyzed using Atlas.ti software (version 9). The results of the study reveal that there are numerous challenges to be addressed concerning the specificities of teachers' work with infants from the perspective of holistic education. These challenges stem from gaps in both initial and continuing teacher education, as well as from difficulties in understanding the conceptual foundations of holistic education. Contradictions were identified in the teachers' responses, particularly regarding the notions of holistic education and full-time schooling, which were often perceived as distinct yet complementary. According to the majority of the participants, infant attendance in early childhood education institutions is still perceived predominantly as a right of the family, reflecting an assistentialist legacy that undermines the quality of educational provision. In this sense, the research underscores the importance of rethinking early childhood education from the standpoint of integrality and human formation, recognizing infants as subjects of rights and teachers as protagonists of practices committed to educational quality. Within this context, continuous and specific teacher education emerges as a

fundamental element in ensuring the development and implementation of educational projects grounded in the principles of holistic education within institutions.

Keywords: Teacher Education; Holistic Education; Infants.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes segundo faixa etária	43
Tabela 2 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes segundo a formação	43
Tabela 3 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes segundo tempo como professor	44
Tabela 4 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto aos aspectos influenciados com a ampliação do tempo na escola	47
Tabela 5 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes sobre o bebê frequentar uma escola em tempo integral	50
Tabela 6 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto os aspectos de recursos humanos e gestão que podem interferir na qualidade da educação integral	53
Tabela 7 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto às afirmações sobre a participação das famílias na escola em que trabalham	55
Tabela 8 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto os aspectos de estrutura física e materiais que podem interferir na qualidade da educação integral	56
Tabela 9 – Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto aos aspectos relacionados à formação para atuar com bebês que podem interferir na qualidade da educação integral	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
GEPADI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEI	Instituição de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A HISTÓRIA DA CRECHE E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO HUMANA	28
4	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS BEBÊS	33
5	MÉTODO	39
5.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	39
5.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	40
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
6.1	PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	42
6.2	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL JUNTO A BEBÊS	44
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	73
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	74
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	84
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	86

APRESENTAÇÃO

Apresentar a trajetória acadêmica e profissional que percorri me permitiu refletir sobre a identidade docente e o processo formativo em que me encontro e que permanecem se constituindo nas interações que estabeleço com as pessoas, como também nas minhas experiências individuais e profissionais.

Iniciei a vida escolar aos quatro anos de idade, na cidade de Bauru-SP, e, na trajetória da educação infantil até a conclusão do ensino fundamental, aos treze anos de idade, tive boas experiências nas relações com os professores, com a escola e com os amigos, dos quais, carrego comigo saudosas lembranças.

Sempre enxerguei a escola como um lugar que tinha o potencial de transformar a vida das pessoas, talvez porque muitos professores que passaram por mim afirmavam isso, e, com o tempo, fui me apropriando deste pensamento. Atualmente, continuo acreditando, porém com algumas objeções.

Quando iniciei o ensino médio, minha mãe, preocupada com a incerteza do futuro, se eu teria ou não condições de frequentar uma universidade, incentivou-me a fazer o magistério, para que, ao final do curso, eu pudesse ter uma profissão: professora.

Inicialmente, a proposta me causou estranheza, mas optei por cursar o ensino médio/técnico profissionalizante em um ciclo de estudos intensos, com trocas de experiências e muito aprendizado. O perfil de professores e discentes era muito diferente, auxiliando na constituição da minha identidade profissional, e, ao final do curso, eu tinha a certeza de que ser professora era a minha vocação. Durante o curso realizei um estágio remunerado em uma creche do município. As creches faziam parte da Secretaria do Bem-estar Social e, ali, exercia o papel de recreacionista, que se confundia com o papel de professora. Os familiares dos alunos pareciam não distinguir as ações dos profissionais da escola e me chamavam de professora, o que me deixava feliz e com sentimento de pertencimento.

Após a conclusão do magistério, fui em busca de novas oportunidades para minha formação, e, ao ser contemplada com uma bolsa de estudo para cursar pedagogia, mudei-me para a cidade de São José do Rio Preto.

No segundo ano de faculdade, fui contratada pela Escola de Educação Especial da APAE de São José do Rio Preto, por minha formação no magistério e

permaneci por cinco anos, atuando como professora de educação infantil, intercalando com o estágio obrigatório supervisionado. Na APAE, participei de um grupo de estudos, ampliando o conhecimento sobre desenvolvimento infantil e desenvolvendo projetos, com apresentação de trabalhos em congressos, e, a partir desta experiência, comecei a me envolver com textos, estudos e congressos científicos.

Cursei a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e fiz estágios na pediatria do Hospital de Base de São José do Rio Preto, com o projeto de brinquedoteca hospitalar para as crianças que estavam internadas. A especialização surgiu na expectativa de aperfeiçoar o que na prática eu já estava aprendendo.

A oportunidade de ser gestora surgiu em um processo seletivo para uma creche municipal em uma instituição filantrópica em parceria com a prefeitura. Fui gestora única por sete anos, participando de formações necessárias para o saber docente voltadas para a prática profissional, sobretudo mudando paradigmas, e atribuindo novas concepções. O processo de municipalização começou pela creche em que eu era a gestora, surgindo a necessidade de ingresso por concurso público.

Em 2012, ingressei na Prefeitura Municipal de Bebedouro - SP por concurso público na função de professora de bebês e de crianças bem pequenas, porém, pela experiência anterior na gestão escolar, fui convidada para a direção de uma escola que estava para inaugurar no município, permanecendo até 2014, quando retornei para São José do Rio Preto como professora da Rede Municipal de ensino. Desde então, atuo como diretora em substituição nas creches municipais, que, em sua maioria, têm o tempo da jornada de 10 horas com bebês e crianças bem pequenas.

Continuei investindo em minha formação e realizando cursos de aperfeiçoamento em assuntos que abordam tanto a infância, quanto o contexto histórico social do Brasil. Fiz especialização em Educação em Direitos Humanos, na Universidade Federal de São Paulo, e um aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais, na Universidade Federal de São Carlos. Esses temas sempre estiveram presentes no dia a dia da minha rotina profissional, uma vez que a escola é um espaço de relações e diversidade.

Por atuar sempre na educação de bebês e crianças bem pequenas em instituições públicas, estando na sala de aula e na gestão, observava e refletia sobre como o tempo e os espaços das instituições de educação infantil eram organizados

e planejados para que de fato as crianças pudessem estar em um lugar que estivesse proporcionando uma educação integral. Passei a me inquietar cada vez mais ao perceber a relação entre a percepção do professor, sua ação e como o bebê é afetado de maneira positiva ou negativa dentro do contexto educacional. Refiro-me, aqui, à educação como um processo contínuo para o desenvolvimento global do sujeito e ao tipo de pessoas que estamos formando para a sociedade. Tantos questionamentos despertaram em mim o interesse pelo mestrado e pela pesquisa, assim como a busca por qualificar a minha formação. Para tanto, cursei duas disciplinas em um Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, na UNESP de São José do Rio Preto, como aluna especial, nos anos de 2019 e 2020.

Em 2023, em uma das etapas do processo seletivo do Mestrado em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, conheci a Professora Fabiana, pesquisadora na área e faixa etária de crianças que sempre permearam a minha vida profissional e de interesse de estudos, ou seja, bebês e formação docente.

A aprovação no mestrado foi concretizada, e, com ela, houve a intensificação dos estudos por meio do GEPADI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil, como também o início da minha atuação como pesquisadora. O mestrado trouxe outras experiências além da pesquisa, como, por exemplo, a atuação como formadora municipal em um programa do Governo Federal para Educação Infantil. Estou concluindo, junto com o mestrado, uma especialização em Processos Didáticos-Pedagógicos na Modalidade a Distância, na qual as atividades práticas são de acompanhamento aos alunos da graduação e orientação de trabalho de conclusão de curso.

Por fim, quero contribuir com pesquisas voltadas para a infância e ainda ser capaz de fazer uma leitura crítica e compreensiva da realidade, no sentido de sua transformação. Quero devolver para a sociedade o resultado da pesquisa realizada e fomentar estudos e reflexões que favorecem uma educação integral de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação integral no Brasil têm se ampliado cada vez mais em decorrência das implementações de políticas públicas e de programas educacionais voltados para a ampliação do tempo escolar.

Dessa forma, a perspectiva de educação integral tem avançado na legislação para a educação, acumulando muitos avanços e sendo tema de pesquisas e de debates no cenário educacional brasileiro. Porém, não é incomum associar a concepção de educação integral somente à ampliação do horário dentro do espaço escolar.

Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no artigo 31, indica que na educação infantil o atendimento às crianças será de 4 horas diárias para o período parcial e de 7 horas para jornada integral; traz também no art.29 uma importante referência quanto à finalidade do desenvolvimento integral da criança “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), ao fazer referência à educação infantil, destaca a ampliação de sua oferta em creches “[...] e como estratégia: estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (Brasil, 2014, p.51).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é afirmado o compromisso com a educação integral, reconhecendo que

[...] A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – e promover uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p.14).

No entanto, ainda há grandes desafios para serem superados, entre os quais se destaca a ideia clássica de que a educação se restringe ao processo centrado na escola e voltado apenas para o conhecimento acadêmico.

Costa e Goulart (2016) afirmam que a educação integral promove processos educativos que entrelaçam a experiência escolar à vida nas comunidades e nas cidades e se convertem em uma responsabilidade coletiva. Muitas vezes, há distorção sobre o conceito de educação integral, quando é entendido apenas como o prolongamento do tempo da criança na escola, e não como a oportunidade de a escola oferecer condições ao educando de desenvolver as suas diversas potencialidades, tendo assim uma formação integralizada. Com a ampliação da jornada escolar para integral, essas duas concepções devem convergir para um único sentido: educação em tempo integral e educação integral, sendo inseparáveis. Para tanto, fazer com que o projeto de escola em tempo integral atenda a formação global e que a criança vivencie o seu tempo com experiências concretas, respeitando sua vivência, é outro desafio que se deve propor às escolas e creches em todo o país.

Passar o dia todo na escola requer planejamento efetivo dos profissionais de educação da instituição e isto vai muito além de atender diariamente a criança por dez horas enquanto os pais trabalham, pois oportuniza aprendizagens significativas e variadas por meio do estímulo às diferentes áreas.

Ao retratar historicamente o projeto educativo para uma escola de tempo integral, Paro (1988) afirma que ela “surge historicamente vinculada não à universalização do ensino, mas à formação integral”. (Paro, 1988, p. 122).

Este projeto teve como precursor Anísio Teixeira, educador brasileiro que defendeu uma escola pública de qualidade e democrática, para todos os níveis de ensino. Para tanto deveria haver uma educação integral, em substituição a uma educação instrutiva, que apenas transmitisse conhecimentos.

A base das propostas de educação de Anísio era o escolanovismo, ou a Escola Nova, um movimento europeu e estadunidense que propunha renovar a educação opondo-se aos métodos tradicionais de ensino e tornando a escola um instrumento de combate às desigualdades sociais (Cavaliere, 2010).

Para tantos desafios, é preciso considerar o saber e o fazer docente, que, segundo Arroyo (2008), é o sujeito da ação educativa.

Gadotti (2009) afirma que é possível realizar uma educação integral em tempo parcial, dependendo da proposta pedagógica da instituição, mas não considera viável realizar uma educação integral numa instituição de tempo integral onde a proposta pedagógica não é definida e seu conceito não é conhecido por parte dos profissionais atuantes na instituição escolar.

Ao descrever os princípios existentes na concepção de educação integral, Amorim e Bertolin (2016, p. 111) afirmam que “Educação integral é, portanto, uma concepção geral da educação que não pode ser traduzida apenas como projeto de aumento de tempo de aula”.

Desse modo, para os autores, as ações voltadas para uma educação integral pressupõem que para além da ampliação do tempo, haja uma ampliação de oportunidades e situações objetivando promover aprendizagens significativas e emancipadoras.

Assim, este estudo tem como foco a percepção de professores que atuam com os bebês e a reflexão acerca deste cenário complexo e cada vez mais assumido como essencial para a formação humana.

Objetiva-se responder à seguinte pergunta: qual a percepção do professor que atua na educação infantil com bebês sobre educação integral? Diante disso, a pesquisa visa investigar e a descrever a percepção sobre educação integral de professores que trabalham com bebês em creches municipais de uma cidade do interior paulista.

Nesse âmbito, Oliveira, Silva, Guimarães (2015) defendem a importância da formação de professores na educação infantil, considerando a condição para atuação profissional com ações de educação que legitimem os direitos das crianças.

2 A HISTÓRIA DA CRECHE E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo do processo histórico da educação infantil no Brasil demanda uma abordagem sistemática que considere suas raízes e estabeleça conexões com outros elementos do contexto global, o que implica reconhecer suas especificidades como um fenômeno social de natureza complexa e multifacetada.

O sistema educacional voltado para as crianças na contemporaneidade possui uma extensa trajetória sócio-histórica, na qual cada momento é marcado por distintas concepções de infância, e um exemplo paradigmático é encontrado no período medieval, no qual as crianças eram frequentemente tratadas como adultos em miniatura, privadas do direito de brincar e de viver a sua infância (Kuhlmann; Fernandes, 2004).

Neste sentido, Kramer (2006, p.19) reitera que “A ideia de infância não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade”.

O surgimento das instituições destinadas ao cuidado e à educação das crianças teve lugar na Europa, especialmente no século XIX, após a Revolução Industrial. Esse período foi caracterizado por transformações significativas na estrutura social, incluindo rápida urbanização e consolidação do sistema capitalista por meio da industrialização em larga escala. Como resultado, as mulheres das classes desfavorecidas foram progressivamente incorporadas ao mercado de trabalho, não mais restritas ao ambiente doméstico. Esse fenômeno criou a necessidade de instituições que oferecessem cuidados e educação às crianças durante o período em que suas mães estavam ocupadas com o trabalho assalariado. Surgiram, então, as primeiras instituições destinadas a acolher crianças cujas mães estavam inseridas na força de trabalho industrial (Bastos, 2016; Campos, 2007; Kuhlmann, 2000; Guimarães, 2017).

No Brasil, a história de atuação das creches foi semelhante ao que aconteceu na Europa, diferenciando-se, porém, por suas características assistencialistas e higienistas ao atender os filhos das mães solteiras, as quais não tinham condições de ficar com a guarda da criança. Segundo Kuhlmann (2000, p.473)

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos.

Com a imigração de europeus no país, essa característica foi se alterando paulatinamente, pois, dentre suas reivindicações trabalhistas, solicitaram creches para os filhos de mulheres trabalhadoras casadas (Oliveira; Rossetti-Ferreira, 1986). Houve o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, assim a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância se expandiu. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel importante na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas passaram a defender a ideia de que tanto as creches quanto as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. Este movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Para Paschoal e Machado (2009), até o final dos anos setenta, a legislação não era suficiente para garantir a oferta desse nível de ensino e foi em meados dos anos oitenta que organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros se movimentaram, objetivando sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Visando a ampliar os direitos da criança e do adolescente em todo o território nacional e destacar os instrumentos legais, políticos, socioeducativos e protetivos, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, de número 8.069, datada de 13 de junho de 1990, que representa um marco na legislação brasileira, proporcionando proteção integral à infância e à adolescência.

Essa concepção foi reiterada em 2016, com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257), que, em seu artigo 5º, diz

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (Brasil, 2016).

A partir da promulgação LDB em 1996, a Educação Infantil foi legalmente reconhecida e passou a compor a educação básica, tendo sido revista em várias ocasiões posteriores. Na sua versão atual, nos Artigo 4, 29 e 30

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p.22).

A LDB reconhece a importância das creches e pré-escolas como ambientes essenciais para o desenvolvimento e a educação das crianças nos primeiros anos de vida e estabelece diretrizes para o funcionamento dessas instituições, incluindo a definição do perfil dos profissionais que nela atuarão, que devem estar devidamente capacitados para desempenhar um papel significativo na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. O documento ainda destaca que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p.42).

Além disso, a LDB propõe a reorganização do sistema educacional, permitindo uma maior flexibilização no funcionamento das creches e pré-escolas, além possibilitar a adoção de diferentes abordagens e práticas pedagógicas de

acordo com as necessidades locais e as características das crianças atendidas e suas famílias (Brasil, 1996).

Outro marco referencial relevante nas políticas públicas da educação nacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI – estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de caráter mandatório, que delineiam um paradigma pedagógico centrado na criança como um ser histórico e detentor de direitos. Conforme o Artigo 4º dessas diretrizes, a criança é reconhecida como um indivíduo que interage, brinca, imagina e contribui para a construção da cultura em sociedade (Brasil, 2010).

Para Amorim (2014), a DCNEI traz a concepção da criança como sujeito de direitos, enfatizando a integração do cuidar e do educar nas ações das propostas educacionais.

Oliveira (2010) enfatiza que a DCNEI possibilita uma elucidação da identidade da educação infantil, apresenta a estrutura legal e institucional, debate os papéis dos profissionais que cuidam das crianças, educam-nas, define o número de horas mínimas diárias de atendimento e a necessidade da articulação com o Ensino Fundamental. A DCNEI visa a garantir ainda os direitos à saúde, à dignidade, à brincadeira, ao respeito, à liberdade, à convivência e à interação com outras crianças.

Com duração decenal, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, estabelece 20 metas, a começar pela ampliação, até 2024, da oferta de educação infantil de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos, além da alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade e da valorização do professor que atua com educação infantil, com a oferta de formação continuada para tal. A meta 6 trata da educação integral e traz como objetivo “[...] oferecer educação integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, p.6).

De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE publicado recentemente, “A promoção da educação infantil tem sido reconhecida como um pilar fundamental no desenvolvimento humano, fornecendo bases sólidas para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças” (Brasil, 2024, p.28) e ainda traz como dado estatístico que

Em 2022, último ano da série histórica com informações disponíveis na PNAD, o Brasil alcançou 37,3% da população de crianças de 0 a 3 anos de idade atendidas nos sistemas de ensino, o que representa cerca de 4,4 milhões de crianças frequentando creche ou escola. Percebe-se que a tendência de crescimento da cobertura escolar dessa população desde 2013 é substituída por uma estagnação após 2019, o que pode ser reflexo dos impactos negativos da pandemia de Covid-19 no acesso e permanência das crianças no sistema de ensino.

Em 2017, foi publicada a BNCC, (Brasil, 2017), documento pautado nas legislações anteriores, que estabelece uma referência nacional para a formulação dos currículos das redes escolares federais, estaduais, distrital e municipais para as propostas pedagógicas do contexto escolar. A BNCC traz como eixo norteador das práticas da Educação Infantil as interações e as brincadeiras, assegurando às crianças seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, que são o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se (Brasil, 2017).

Dessa forma, observam-se contínuas mudanças nas concepções e nas políticas públicas para a infância, indicando um avanço frente às legislações – embora ainda não se constitua o ideal reivindicado historicamente, além de existirem muitos outros passos a serem dados a caminho de uma política pública que atenda qualitativamente aos direitos da infância. Corroborando este entendimento, Vitta (2004) afirma que as instituições de educação infantil apresentam dificuldade em organizar suas atividades, mantendo-se no papel de cuidar e promovendo, conseqüentemente, uma visão assistencialista influenciada fortemente pelas especificidades da faixa etária e marcada por aspectos sociais, como a desigualdade social e regional dentro do contexto histórico educacional brasileiro.

No entanto, há que se considerar que

A BNCC traz um foco maior que documentos anteriores à educação de bebês, apresentando objetivos de aprendizagem que vão além dos cuidados, porém ainda pouco instrumentais no que tange a metodologias aplicáveis para se atingir à indissociabilidade de cuidado e educação, ficando esse papel a cargo das instituições e profissionais (Vitta; Cruz; Scarlassara, 2018, p. 70).

Sobretudo, Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) enfatizam que a BNCC auxilia e instrumentaliza o professor na organização do trabalho pedagógico, pois se constitui como um documento que objetiva sistematizar o currículo, estabelecendo aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo de sua trajetória educacional.

Diante do exposto, o estudo histórico da educação infantil revela um percurso marcado por transformações significativas ao longo do tempo. Entretanto, nas

discussões e pesquisas que vêm sendo realizadas nas últimas décadas, conforme Vitta, Silva e Zaniolo (2016), ainda existe grande dificuldade na implementação de uma proposta de qualidade para a educação infantil que contemple a equidade na educação, uma vez que existe um conjunto de fatores que interferem na organização de uma prática embasada em aspectos consistentes.

Portanto, é importante refletir sobre o papel da creche, incluindo e aprofundando a relação entre a função dessa instituição e a necessidade de oferta para uma educação integral, oportunizando para que a finalidade garantida por lei para a Educação Infantil seja realmente efetivada.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO HUMANA

A LDB, no artigo 34, e o PNE, em suas duas versões, movimentam-se no sentido de fomentar políticas educacionais voltadas à expansão dos tempos escolares em direção a uma educação integral. Ao considerar historicamente os pressupostos acerca da educação integral no Brasil, os estudos ocorrem a partir de educadores que são considerados fundamentais para o debate contemporâneo: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (Moll *et al.*, 2020). Esses educadores são considerados precursores da ideia de instituições de ensino de tempo integral por conta da criação das Escolas-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira entre as décadas de 1940/1960, em Salvador, e a da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, entre os anos 1980/1990.

Compreende-se, portanto, que educação integral não é um conceito recente, visto que, no Brasil, essa discussão começou a ganhar destaque na década de 1930, durante o movimento escolanovista, sob a liderança de Anísio Teixeira. Ele se inspirou nas ideias de John Dewey e defendeu a ideia de que a educação deveria ser voltada para o desenvolvimento completo da criança, considerando todos os aspectos do seu crescimento, tanto dentro quanto fora da escola.

Para Teixeira, a educação integral não se limitava ao conteúdo aprendido nas aulas, mas envolvia uma experiência de vida mais ampla. Ele considerava que esse processo de desenvolvimento acontecia ao longo de todo o tempo escolar e sua proposta de educação integral reflete tal visão

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 2007, p. 63).

Segundo Moll *et al.* (2020), os projetos educacionais empreendidos por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro, para além da ampliação do tempo escolar, consideravam as condições de formação humana integral, garantindo o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Os ideais e as ações desses educadores foram relevantes para a construção das políticas educacionais e

para as discussões no campo da formação humana integral (emocionais, afetivas, familiares, cognitivas, intelectuais e sociais), voltada para o pleno desenvolvimento das pessoas e tendo a educação como a afirmação dos valores democráticos (Barcelos; Moll, 2023).

No Brasil, há um crescimento significativo da ampliação do tempo escolar e de iniciativas voltadas à educação em tempo integral nas escolas de educação básica (Cavaliere, 2007).

No ano de 2007, por meio de uma portaria interministerial, Ministério da Educação (MEC) nº 1.144/2016 o governo federal criou o "Programa Mais Educação", que consiste em uma política de educação nacional na qual há a previsão da oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, como uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Mais tarde, em 2017, para atender outras políticas, o programa passou a denominar-se "Novo Mais Educação", no entanto é importante ressaltar que ele está voltado exclusivamente para o ensino fundamental. Na educação infantil, as formas de organização do programa de educação em tempo integral nas escolas são diferentes: embora não contemplem o programa "Novo Mais Educação", muitas atendem as crianças em jornada de tempo integral, com políticas instituídas pelos municípios.

A BNCC (Brasil, 2017) prevê, entre outras diretrizes, a integralidade enquanto princípio orientador do ensino, cujo objetivo principal é o desenvolvimento integral dos estudantes de modo complexo e não linear. Muitas vezes confundida com o ensino em tempo integral, essa concepção não se resume a uma simples ampliação do tempo na escola.

Em 2023, o governo federal lançou, por meio da Lei nº 14.640 (Brasil, 2023), o Programa Escola em Tempo Integral, o qual visa a fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica na perspectiva da educação integral, e, para tanto, prevê assistência técnica e financeira que apoie essa oferta de matrículas.

A educação integral propõe romper com perspectivas reducionistas que dão enfoque a uma única dimensão, compreendendo assim todos os aspectos do desenvolvimento e considerando ainda a inclusão, a equidade e a diversidade de maneira transversal

[...] visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem, a fim de promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e

desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Considerando a relevância de serem estabelecidos processos educativos que incluam as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, Moll (2009, p.18) afirma que “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensiona obrigatoriamente esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como perspectiva capaz de ressignificar os espaços e os tempos escolares”.

Pestana (2014) pondera que a concepção de educação integral no Brasil, dentro de uma visão contemporânea, tem seu valor em dimensões expressivas de proteção integral e social, garantidas por meio de políticas públicas.

Nesse sentido, ao escrever sobre as diferentes concepções de educação integral ao longo da história, Conceição (2021) afirma que essas, na área da educação, são construções sociais e que por tanto, os estudos contemplam diferentes terminologias dentro do mesmo período histórico, que também podem ser modificadas com o tempo.

A partir da concepção de educação integral que está sendo apresentada neste trabalho, pode-se dizer que uma educação que contemple a integralidade do sujeito em todas as dimensões precisa considerar que a formação humana não ocorre somente no ambiente escolar e necessariamente com a presença do professor, mas acontece em diferentes espaços, nas relações do aluno com o professor, nas propostas didáticas, nas relações com os pais e em diálogo com a comunidade, com lideranças comunitárias e movimentos sociais, atravessando as aprendizagens. Essas relações intersetoriais potencializam as trocas de experiências e a construção do conhecimento com a escola.

Para tanto, a educação integral, na perspectiva da formação humana, compreende a criança como sujeito de direitos, como ser cultural e social, vislumbrando a sua totalidade, assim a política para a primeira infância deve considerar respeitá-la e atendê-la de maneira integral.

Além disso, a concepção de educação integral na contemporaneidade defende a existência de qualidade nas propostas educativas e a ligação destas, com a capacidade de garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, atendidos nas suas múltiplas dimensões formativas.

Pensar na educação integral é bastante desafiador devido a sua complexidade e, por tanto, não pode ser considerada apenas pela escola.

Jesus, Silva e Lobo (2023, p.52) explanam esses desafios quando afirmam que

É compreensível que diante do cotidiano escolar seja necessário contemplar o tempo institucional para organização da creche e seu funcionamento, tão pouco o tempo subjetivo é essencial para a educação em tempo integral, pois quando considerado, proporciona qualidade ao que os bebês vivem na escola, formando em sua totalidade. Estabelecer um equilíbrio entre o tempo institucional e o tempo subjetivo nos faz considerar que este seja um grande desafio das escolas em tempo integral.

Assim, a tarefa de educar na perspectiva da educação integral deve fazer parte de um projeto coletivo, no qual os processos educativos são articulados a novos agentes e às amplas oportunidades educativas, considerando a importância da garantia da integração de tempos, espaços e investimentos. Alguns princípios validam a educação integral nas infâncias, sendo eles: equidade, singularidade e brincadeira, cuidar e educar, inclusão, participação, articulação com o território e sustentabilidade (Movimento pela Base, 2019).

Nessa concepção, as práticas pedagógicas visam ao exercício da cidadania, assim precisam estar articuladas com o território e integradas à rede de proteção social das crianças, para a garantia de direitos, a valorização e o respeito à comunidade escolar e a cada indivíduo que a compõe (Sardenberg, 2017).

Arroyo (1988) enfatiza que a educação integral contempla a formação humana integral, pressupondo que a educação ultrapasse a concepção escolarizada na qual apenas o desenvolvimento intelectual das crianças é valorizado: “[...] notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo” (Arroyo, 1998, p.4). Para tanto, dentro do contexto da educação infantil, ao se estender o tempo de permanência dos bebês na escola, as oportunidades de aprimorar o desenvolvimento integral serão exitosas se as propostas educativas estiverem, efetivamente, perpassando por ações organizadas e planejadas para que os bebês possam expressar sua curiosidade e desfrutar de uma infância rica em experiências que respeitem o tempo e o espaço de brincar.

Corroborando o descrito acima, Vitta e Vitta (2012) enfatizam que o berçário é um espaço privilegiado para a oferta de propostas significativas, pois é nesse ambiente que os bebês vivenciam experiências que irão promover o

desenvolvimento de habilidades motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Desse modo, segundo os autores, diante das especificidades que essa etapa da educação infantil exige, faz-se necessário que os profissionais que atuam junto aos bebês, dentro de uma concepção de educação integral, possuam conhecimentos próprios sobre o desenvolvimento infantil, promovendo ações educativas de maneira intencional, compreendendo, analisando e organizando as atividades de aprendizagem, de brincadeira e de cuidado.

Dessa forma, garantir uma educação integral na perspectiva da formação humana envolve a adoção de diretrizes que orientem o funcionamento das instituições para além do simples aumento do tempo de permanência das crianças e que ambientes e momentos nos quais elas possam vivenciar a cultura e o conhecimento de maneira equitativa e respeitosa, com vistas ao desenvolvimento de cidadãos éticos e democráticos por meio da integração das seguintes responsabilidades: cuidar e educar.

Ressalta-se ainda a importância da qualidade da organização da estrutura e do espaço físico, dos materiais, da formação do profissional e do financiamento das políticas públicas voltadas para a educação integral.

4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS BEBÊS

Educar na perspectiva da educação integral é comprometer-se com uma concepção que considera trabalhar com as crianças com base em projetos educativos que articulem saberes em diferentes contextos, seja no âmbito da escola, da família ou de outro território em que as crianças circulam, e, deste modo, o foco do processo se volta para a rede de espaços de aprendizagem. Para Guará (2006, p.16)

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

Dentro de um contexto educacional, a concepção de educação integral exige que o adulto observe a vida das crianças, compreendendo suas possibilidades, desejos e necessidades, e, a partir do observado, planeje propostas que dialoguem com conhecimentos culturalmente construídos por elas, ultrapassando a barreira da educação escolar e, assim, sustentando uma prática pedagógica com ações que envolvam os diferentes campos da formação humana (Barbosa; Richter; Delgado; 2015).

Ao abordar a constituição da docência no trabalho com bebês e com crianças bem pequenas, Vargas, Gobato e Barbosa (2018, p.4) destacam que é feita uma associação da formação docente à mulheres enquanto cuidadoras de crianças e enfatizam o quanto é necessário haver “[...] profissionais com formação para a atuação na Educação Infantil [...] para a formação, a profissionalização e a melhoria da qualidade nas redes de Educação Infantil no Brasil”.

Agostinho e Lima (2015) defendem que a pedagogia para a educação infantil deve ser baseada em um projeto centralizado na criança como sujeito de direitos, que considere escutá-la e reconhecer suas diversas formas de comunicação por meio da linguagem. Dentro desse projeto emancipatório, a autora salienta que a prática docente deve promover o seu progresso, integrando as perspectivas na estruturação dos ambientes e tempos de aprendizagem.

Sobre os conhecimentos necessários para a docência com bebês, Scarlassara, Silva e Vitta (2020, p.696) destacam que é necessário dar oportunidades para a aprendizagem desse público “[...] através de um entendimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança e o papel das atividades na sua qualidade”.

A discussão sobre o tema compreende um aspecto desafiante no Brasil tanto no que se refere aos contextos das instituições de educação infantil, quanto no âmbito da formação de professores.

No que diz respeito à formação universitária, Barbosa (2009) destaca que os cursos de pedagogia que passaram a incorporar a formação de professores de Educação Infantil recentemente.

Com base no processo histórico de atendimento a crianças no Brasil, nota-se que este foi atravessado por movimentos sociais e por lutas que transformaram gradualmente a sociedade, trazendo assim, uma reconfiguração do percurso político e legal da Educação Infantil, no que tange à compreensão de que a educação das crianças pequenas nos espaços coletivos exige a presença de professores formados em nível superior. Nesse contexto, Vitta *et al.* (2023) destacam que, apesar dos avanços demonstrados, sobretudo nas normativas legais, algumas instituições de educação infantil ainda praticam a visão assistencialista e priorizam filhos de mães trabalhadoras para as vagas, ignorando, portanto, o direito universal das crianças de acesso à educação.

A LDB (1996) definiu que os professores que atuam na educação infantil deveriam ser formados em curso superior e previu um período de carência, admitindo-se a formação em nível médio. Esse período de carência estendeu-se até os dias atuais, por tempo que não é definido na lei. Gomes (2018) também escreve sobre a importância de pensar na educação infantil de maneira significativa, pois este é ainda um campo a ser consolidado nacionalmente, e, portanto, torna-se relevante fomentar pesquisas sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa etapa da educação, a fim de compreender como se organizam as formações e os cursos de pedagogia no Brasil.

Para isso, faz-se necessário conhecer o processo de construção da infância e a invisibilidade dessa etapa na vida da criança até o início do século XX. Após esse período, houve um avanço nas pesquisas e na legislação acerca dos direitos das crianças e de sua complexidade enquanto ser social, e, por consequência, surgiu a

exigência para que os docentes tivessem conhecimentos para além dos conteúdos curriculares (Niehues; Costa, 2012).

De acordo com Gomes (2018), os Cursos de Pedagogia, hoje, são influenciados pela expansão do Ensino Superior no Brasil, que trouxe muitos benefícios em função do aumento da oferta do curso, porém, na sua maioria, em período noturno, no qual muitos alunos precisam manter-se trabalhando, fazendo com que a qualidade da formação seja questionada.

Outro aspecto é destacado por Grando (2024), quando afirma que os cursos de Pedagogia, muitas vezes, são ofertados com duração inferior ao que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006), e, por esse motivo, a formação inicial para o atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas passa a ser questionada no que diz respeito à qualidade e à formação para o trabalho.

Corroborando este pensamento, Barbosa (2009, p.22) enfatiza que

Nos últimos trinta anos, as propostas pedagógicas para a educação infantil enfrentaram momentos de questionamento, reflexão e reelaboração das suas práticas. Somente outra concepção de pedagogia – mais abrangente e complexa aquela que articula a educação e o cuidado – fundada na observação, na investigação e na busca contínua de práticas cotidianas comprometidas com o acompanhamento, a análise e a reconsideração das mesmas, pode evidenciar as pistas para a formulação dessa outra pedagogia que emerge como metapedagogia porque se percebe relacional e dialógica, enquanto processo capaz de pensar a si mesma.

Para Gomes (2018), diante de tantos desafios a serem considerados para o trabalho na educação infantil, a formação inicial e continuada dos docentes desta etapa de ensino deve primar pelo desenvolvimento profissional, pois esse não ocorre apenas na graduação, mas ao longo de toda a sua carreira profissional.

Ao publicarem parte de uma pesquisa realizada sobre os saberes e fazeres de professores de bebês, Oliveira e Nono (2019) concluem que a formação inicial acadêmica não contempla esse segmento da educação infantil, deixando lacunas na formação docente e fazendo com que o professor se utilize mais de práticas consolidadas pelo senso comum, sem uma base teórica construída de maneira consistente. As autoras ainda citam a formação continuada como uma importante estratégia, pois permite a reflexão sobre a prática e as dificuldades enfrentadas no dia a dia, favorecendo o planejamento e a avaliação contínua do trabalho.

Vitta, Scalassara, Vitta (2024), a partir de pesquisas realizadas na área, demonstram que, apesar de a creche ter um caráter escolar, o papel do professor é

indefinido, pois envolve o cuidar e o educar como indissociáveis, e que, na prática, sabe-se pouco sobre esses conhecimentos específicos, porque não aparecem nos currículos do curso inicial e tão pouco tratam de maneira prática sobre o cuidar nos currículos acadêmicos.

A educação infantil é de caráter educativo, legitimada pela Constituição de 1988, a qual consolidou a sua importância social e política (Barbosa, 2009).

Arroyo (1999, p.152) afirma que “O ofício de mestre é anterior à escola e nela se reproduz”, destacando que tal função acompanha os processos de desenvolvimento humano ao longo dos tempos, bem como as transformações culturais e sociais. Assim, esse papel se confunde e se mistura com outros ofícios, de tal modo que também lhe é atribuída a formação de hábitos e de condutas. Ainda na perspectiva da formação de professores, o autor afirma que

Na medida em que a organização da escola e do sistema escolar vai sendo questionada, percebemos que sua estrutura, as séries, as grades, as disciplinas, a organização dos tempos, espaços e do trabalho materializam uma determinada concepção de educação básica e de seu profissional, consequentemente exigem capacidades adequadas a essa estrutura. Levados por esse caminho nos defrontamos com as grandes questões e as permanentes dimensões da formação dos educadores, da configuração de seu papel social e cultural (Arroyo, 1999, p.153).

O campo de atuação da professora de educação infantil no Brasil apresenta potencialidades e desafios que decorrem, de um lado, da visibilidade e da importância dessa fase, desde que passou a fazer parte da primeira etapa da educação básica, constituindo, também, avanços no contexto das políticas públicas de educação. Barbosa (2009) ressalta as disparidades existentes entre o crescimento quantitativo na oferta das matrículas para a educação infantil frente às políticas educacionais e a morosidade em rever padrões de qualidade na oferta de formação inicial e continuada, nos planos de carreira do magistério e nas condições de trabalho, pois esses padrões ainda seguem modelos herdados do passado.

Barbosa (2009, p.14) destaca que

[...] torna-se necessário levar em conta que a formação inicial e continuada é importante, mas não é o único fator a determinar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. As pesquisas no país mostram que a atuação da professora junto às crianças pequenas no cotidiano de creches e pré-escolas também depende de outros fatores, como por exemplo: a divisão de trabalho entre os adultos na instituição; o número de crianças por professora e o número de crianças e adultos em cada sala; o currículo adotado; a organização do tempo; as rotinas seguidas no cotidiano; a organização e o arranjo dos espaços; os recursos educativos disponíveis (equipamentos, materiais, brinquedos); a presença e a atuação do coordenador pedagógico; a gestão da instituição; a relação com as

famílias e a comunidade; a gestão da rede municipal e/ou da entidade conveniada.

É importante compreender que exercer a docência para educar integralmente é um processo amplo. Tardif (2002) aponta que só é possível entender e discutir os saberes docentes, refletindo sobre o processo de maneira intrínseca ao ofício e à escola. Logo, é necessário relacionar o saber docente tanto aos aspectos da realidade social e do contexto de trabalho do professor quanto às suas experiências, personalidade e identidade.

O autor discorre sobre a necessidade de compreender que o trabalho do professor na escola e na sala de aula está relacionado diretamente com seus saberes e é necessário que se tenha essa compreensão, porque, na prática, os saberes utilizados pelo professor estão, segundo Tardif (2002), condicionados às situações e aos recursos que se dão em função do trabalho. Portanto, a ação docente não é apenas cognitiva, mas é mediada pelas condições que lhe são oferecidas no trabalho, em que são fornecidos subsídios para soluções de situações cotidianas.

Os aspectos relacionados à formação de professores também são citados por Nóvoa (2022) quando afirma que as transformações do caráter formativo implicam mudanças organizacionais das escolas e do trabalho docente. Para o autor

O modelo escolar que dominou a história da educação nos últimos 150 anos induz uma ação essencialmente individual do professor portas adentro da sala de aula com os seus alunos. Os novos ambientes educativos definem-se numa diversidade de espaços e de tempos e fazem apelo a um trabalho conjunto entre os professores (Nóvoa, 2022, p.10).

A temática abordada nesta seção desperta reflexões importantes sobre o trabalho e a atuação com os bebês devido às especificidades que demandam o conhecimento em termos educacionais. Se, por um lado, há avanços e conquistas da percepção do bebê como sujeito e sua inserção nos sistemas educacionais, ao mesmo tempo, há uma lacuna na formação, porque o sujeito principal não tem sido a centralidade dos estudos.

É preciso compreender que uma formação consistente, pautada no conhecimento científico e cultural, tem o potencial de desenvolver no professor uma práxis educativa em que teoria e prática se entrelaçam no caminho para uma formação integral. Desse modo, o professor será capaz de ampliar ações que levem

a uma reflexão sobre as relações, distorções, realidades sociais e escolares, bem como as desigualdades e dificuldades dos alunos (Libâneo, 2002).

Gatti et al. (2019) citam que o trabalho do professor deve estar em consonância com o cenário social em que atua ou pretende atuar, além de ter o conhecimento do território em que está situado para que

[...] sejam portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de uma formação científica e cultural apropriada, uma formação didático-pedagógica sólida e que atuem com ética e consideração pelas diversidades (Gatti et.al, 2019, p.40).

Inúmeros obstáculos e desafios são evidentes quando se trata da temática de formação de professores e de efetivação de qualidade do trabalho exercido, pois, segundo Telles (2018), a carreira e o salário do professor que atua com crianças menores de três anos são colocados em dúvida, tendo por consequência desvalorização.

Para uma educação pautada na concepção de educação integral que considere a criança como centro da ação educativa, o professor precisa se instrumentalizar e apropriar-se de conhecimentos teóricos e metodológicos, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e possibilitando que, de forma ativa, essa se aproprie de bens culturais que promovam um máximo de desenvolvimento de suas capacidades (Amorim, Lima, Araújo, 2017).

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa foi identificar e descrever a percepção de professores que trabalham com bebês tendo como base a educação integral, em uma cidade de médio porte, localizada no interior do Estado de São Paulo.

5 MÉTODO

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os métodos exploratórios e descritivos, que são predominantemente de abordagem qualitativa.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como finalidade buscar respostas para questionamentos e fenômenos complexos da realidade educacional, visando a identificar e a compreender fatos que precisam ser explorados e que proporcionem uma visão geral, de maneira aproximativa. Desse modo, o sujeito participante da pesquisa estará envolvido em um processo de investigação no qual será levado à reflexão, à análise da realidade e à produção de conhecimento.

Ainda seguindo o conceito de pesquisa que o autor apresenta, a escolha deste método se dá pela finalidade de conhecer o objeto estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido. A pesquisa exploratória também permite que o pesquisador contemple os dados qualitativos de maneira organizada, compreendendo e/ou interpretando mais detalhadamente o fenômeno estudado.

A pesquisa descritiva assemelha-se à pesquisa exploratória e tem sido muito usada por pesquisadores sociais, pois esses, preocupados com a prática, têm estudado as características de determinados fenômenos ou população e também estabelecido relações entre variáveis, que, segundo Gil (2008), é o objetivo essencial deste tipo de pesquisa.

O autor afirma que “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2008, p.28).

5.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte que está situada no interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 480.393 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação da cidade a autorização para que a pesquisa fosse realizada (Apêndice A).

Após a autorização (Anexo 1), foi realizado um levantamento de dados, junto à Secretaria Municipal de Educação, sobre o número de professores que atuavam nas classes de berçário I e II no período em que a coleta de dados seria realizada. Segundo os dados obtidos, atuavam junto a essa faixa etária 242 professores, sendo que todos receberam e-mail encaminhado pela pesquisadora com convite à participação da pesquisa, o qual apresentava a opção de responderem ou não.

Deste total 49 aceitaram participar da pesquisa, totalizando um percentual de 20,25%. No mesmo e-mail, os professores receberam o questionário eletrônico, que foi o instrumento de coleta de dados (Apêndice B), e ao acessá-lo, foram convidados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), que pode ser visto no Apêndice C.

Para a coleta de dados, utilizou-se o instrumento intitulado Percepção de Professores de Bebês sobre Educação Integral na Creche, desenvolvido pela própria pesquisadora e baseado em referencial teórico sobre o assunto. O questionário contou com a organização do instrumento em três seções, com questões fechadas e abertas sobre perfil pessoal e profissional e percepções sobre educação integral.

5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, as questões foram armazenadas em Planilha Google, com tratamento das questões fechadas baseado na estatística descritiva.

As justificações de respostas em cada grupo de questões – planejamento das propostas pedagógicas, articulação com a comunidade e comentários gerais a respeito da pesquisa – foram lidas e analisadas para exemplificar os dados encontrados nas questões fechadas.

Na única questão aberta sobre a definição de educação integral, com utilização do Atlas.ti (versão 9), foi gerada a “nuvem de palavras” a partir da análise textual das respostas dadas e inseridas no software. No Atlas.ti, organizam-se filtros para desprezar preposições, artigos, pronomes, entre outros elementos gramaticais sem valor para a análise de conteúdo.

Segundo Janerette, Matthie, Dorsey (2017)

As nuvens de palavras ou nuvens de tags são representações gráficas de frequência de palavras que dão maior destaque a palavras que aparecem com mais frequência no texto de origem. Este tipo de visualização pode

auxiliar os avaliadores durante o processo de análise textual, identificando palavras que as partes interessadas consideram importantes e durante o relatório para comunicar os pontos ou temas mais salientes.

O *software* também apresenta o percentual de citação de cada palavra em relação a todas as listadas, sendo que esse número auxilia no dimensionamento real da importância de cada uma delas no conjunto de respostas.

As análises foram feitas a partir da leitura das palavras de maior destaque nas respectivas respostas originais.

A partir dessa técnica, voltou-se ao texto dos participantes para verificar aqueles que pudessem ser representativos dos pensamentos dos profissionais.

Por fim, os dados foram organizados em eixos temáticos e discutidos à luz da literatura da área.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em dois tópicos distintos: perfil pessoal e profissional dos participantes e percepções sobre a educação integral junto a bebês.

6.1 PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 49 profissionais, sendo 95,9% do gênero feminino e 4,1% do masculino. Verifica-se que houve predominância de mulheres, refletindo uma realidade amplamente discutida na literatura e decorrente de diversas situações históricas e sociais que influenciaram a construção da docência como profissão feminina.

Dados do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que as mulheres representam 79,2% dos docentes da educação básica no Brasil. Na educação infantil, esse percentual é ainda mais acentuado, com 97,2% das creches sendo conduzidas por professoras.

Gomes e Araújo (2017) destacam que, nas instituições de educação infantil, desde o seu início, as mulheres têm sido as principais responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças pequenas. Essa predominância de gênero evidencia o caráter assistencial dessas instituições de educação infantil que trabalham com bebês, em que o cuidar e o educar continuam associados à mulher, ou seja, a uma figura maternal.

Apesar dos avanços na legislação em relação à Educação Infantil, os dados apresentados no Censo Escolar de 2022 reafirmam o que os autores Gomes e Araújo (2017) revelam em seus estudos: além de os estigmas assistencialistas não terem sido rompidos nas IEI, a creche se torna uma extensão do espaço doméstico e familiar, tendo a figura feminina na docência, similar à figura da mãe.

A Tabela 1 mostra a distribuição dos participantes segundo a faixa etária.

TABELA 1. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes segundo faixa etária.

Faixa etária	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%)
Menos de 20 anos	0	0
21 a 25	1	2,0
26 a 35	13	26,5
36 a 45	23	46,9
46 a 55	9	18,4
56 a 65	3	6,1
65 ou mais	0	0

Fonte: elaborada pela autora

Verifica-se na Tabela que a maioria (46,9%) está entre a faixa etária de 36 a 45 anos, seguida (27%) pela faixa etária anterior 26 a 35 anos.

A formação dos participantes pode ser vista na Tabela 2, contemplando desde o magistério até a pós-graduação lato e stricto sensu.

TABELA 2. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes segundo a formação.

Formação	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%)
Magistério	7	14,3
Pedagogia	44	89,8
Especialização	38	77,6
Mestrado	4	8,2
Doutorado	0	0

Fonte: elaborada pela autora

A Tabela mostra que 89,8% dos participantes têm formação em pedagogia, sendo que não têm formação no magistério, mas apontam ter especialização, o que depreende que, provavelmente, cursaram pedagogia. Em relação à pós-graduação, 77,6% fizeram algum tipo de especialização.

Os dados apresentados permitem verificar que parte dos profissionais que atuam com bebês no município pesquisado atendem as exigências da LDB (1996), cujo artigo 62 determina que a formação docente seja em nível superior. É importante destacar que a formação é necessária não apenas como uma exigência legal, mas também para a qualidade da educação.

A Tabela 3 mostra a distribuição das frequências relativa e absoluta das respostas dos participantes quanto ao tempo de atuação como professor.

TABELA 3. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes segundo o tempo como professor.

Tempo de atuação	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%)
até 1 ano	6	12,2
Entre 1 e 5 anos	9	18,4
Entre 6 e 10 anos	12	24,5
Entre 11 e 15 anos	13	26,5
Entre 16 e 20 anos	6	12,2
Entre 21 e 25 anos	2	4,1
Mais de 25 anos	1	2,0

Fonte: elaborada pela autora

Verifica-se na Tabela que a maioria (51,0%) atua como professor por um tempo superior a 6 anos e inferior a 15. Em relação à faixa etária com a qual atuam, os dados mostram que 29,8% atuam com berçário I (de 4 a 11 meses) enquanto 70,2% atuam com crianças entre 1 e 1 ano e 11 meses, correspondendo ao berçário II.

A seguir, estão apresentados dados que mostram a percepção dos participantes sobre a educação integral junto aos bebês, incluindo nesta seção sua formação e sua atuação.

6.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL JUNTO A BEBÊS

Ao considerar os dados apresentados no perfil profissional dos participantes, identifica-se que a maioria tem formação em nível de graduação, com especialização e considerável tempo de atuação, ou seja, possui elementos que contribuem para boas práticas de cuidado e de educação na docência com bebês.

A respeito da experiência profissional, Behrens e Barbosa Fedel (2023) compreendem que essas vivências acumuladas favorecem uma atuação intencional, reflexiva e organizativa do trabalho pedagógico.

No entanto, Colarez, Cardoso e Arruda (2021) afirmam que os modelos de formação enfatizam as competências que os profissionais precisam ter ou alcançar com os educandos e pouco indicam uma preocupação na formação integral do docente, pois, para os autores

Em relação à formação docente na perspectiva da educação integral, consideramos que toda formação deve ser voltada para esse objetivo, para possibilitar que a educação cumpra a sua função de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, que permita oferecer o melhor conhecimento aos educandos através dos conteúdos, projetos, programas, metodologias e formas de avaliação (Colarez, Cardoso e Arruda, 2021, p.14).

Em relação à formação inicial para atuar na educação integral, com foco em bebês, 38,8% disseram ter tido esse tipo de formação – a formação continuada auxilia nesse aspecto –, sendo que 91,8% se referem à formação continuada em serviço, enquanto 85,7%, às formações oferecidas pela SME.

O professor é um profissional do ensino e, portanto, está envolvido com processos formativos. Embora a formação inicial não contemple a temática estudada, a formação continuada em serviço oferece aos professores subsídios para o trabalho com as múltiplas dimensões do bebê.

Acerca desta análise, Vitta, Novaes e Cruz (2018) destacam que a formação continuada dos profissionais que estão na creche passou a ser contemplada em função das publicações de documentos oficiais, que são normativos, exigindo que os estados e municípios criassem uma política de desenvolvimento profissional para a classe do magistério. No entanto, segundo as autoras, esta formação apresenta muitas lacunas e fragilidades, pois, de acordo com o estudo realizado, é necessária a valorização do aperfeiçoamento desses professores de maneira mais consistente.

Outro aspecto que interfere na qualidade da formação continuada dos professores encontra-se nos estudos apresentados por Contreras (2002), Magalhães e Azevedo (2015) e Nogueira e Silva (2017). Esses autores discutem o processo de autonomia pedagógica do professor frente a uma política de formação institucionalizada que, muitas vezes, impõe uma racionalização técnica, interferindo na capacidade criativa e/ou crítica dos professores.

Ainda, os autores compreendem a necessidade de uma formação que fomenta a reflexão crítica sobre a prática e a troca de experiência entre os pares, bem como, o processo de autonomia do professor e da autonomia coletiva na escola. Esse processo contribui de maneira significativa para que os professores mantenham-se atualizados, aprimorando seus conhecimentos e desenvolvendo competências necessárias à prática pedagógica.

Além disso, favorece a construção de atitudes e valores alinhados às novas perspectivas educacionais, especialmente no contexto da educação integral,

colaborando para que os educandos permaneçam motivados e comprometidos com sua atuação profissional.

Realizou-se o questionamento sobre os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e verificou-se que a BNCC é o único documento conhecido por todos os participantes. Os dados mostram que a maior parte deles conhecem a LDB, o PNE de 2014 e a DCNEI, respectivamente com 97,8%, 95,7% e 95,6%.

Esses documentos são norteadores para as instituições educacionais em seus projetos educativos de educação integral, além de terem caráter obrigatório, como pode ser visto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que inclui a Educação Infantil e, conseqüentemente, a DCNEI (Brasil, 2013, p. 47)

Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios afirmados nos itens anteriores, entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica.

Os documentos oficiais normativos expressam a concepção de criança e de infância que orientam as práticas cotidianas nas IEI atualmente, além da indissociabilidade entre educar e cuidar, apontando, portanto, uma educação pautada nos princípios da educação integral.

A Tabela 4 mostra a opinião dos participantes sobre aspectos que sofrem influência do aumento do tempo na escola.

TABELA 4. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto aos aspectos influenciados com a ampliação do tempo na escola.

Aspectos	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%) ¹
O favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento do bebê	38	82,6
A possibilidade de propostas educativas diversificadas	36	80,0
O predomínio, ao longo do dia, de atividades relacionadas a higiene, vestuário e alimentação	32	74,4
A repetição de propostas educativas ao longo do dia e da semana	29	69,1
O sofrimento emocional do bebê, por distanciamento da família	28	66,7
O estresse dos bebês pela rotina de atividades	24	57,1
Dificuldades no planejamento das atividades a serem propostas no dia	10	25,0

Fonte: elaborada pela autora

Verifica-se na Tabela que o período integral favorece a aprendizagem e o desenvolvimento do bebê para a maioria (82,6%), ideia seguida pela possibilidade de diversificação de propostas educativas (80%). No entanto, as respostas mostraram um percentual alto em relação ao predomínio de atividades relacionadas a cuidados (higiene, vestuário e alimentação) e à repetição de propostas educativas ao longo do dia e da semana, situações que não necessariamente podem ser entendidas como positivas. Esse dado vai ao encontro do alto percentual de professoras que creditam ao aumento do tempo o sofrimento emocional e o estresse dos bebês (respectivamente, 67,7% e 57,1%).

A Lei nº 14.640/2023 institui o Programa Escola em Tempo Integral, na perspectiva da educação integral, e prevê assistência técnica e financeira para a criação de matrículas em tempo integral nas escolas públicas, porém o resultado da tabela 4 possibilita pensar em uma rotina pedagógica sem inovação, com mau uso do tempo dentro de uma jornada ampliada.

Considerando esses dados, é fundamental compreender o conceito de educação integral, para que a crescente oferta de vagas em tempo integral, fomentada pelas políticas educacionais, seja acompanhada de uma proposta que

¹ Nem todos os participantes responderam a todas as variáveis apresentadas, sendo que o cálculo da distribuição relativa se refere ao número de respondentes.

garanta a qualidade da educação de bebês, pois, quando a educação integral é tratada como ampliação do tempo ou de atividades, os objetivos educacionais podem ser prejudicados.

A respeito da educação integral, é importante ressaltar que ela não está isenta de ideais políticos educativos que perpassam vários momentos da história da educação do Brasil, sendo entendida e estudada como aquela que promove o desenvolvimento global dos estudantes, que é contemporânea, comprometida com o exercício da cidadania, e do mesmo modo, é parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida e da formação dos sujeitos, como discute Arroyo (2012).

Portanto, essa concepção não é sinônimo de educação em tempo integral, uma vez que a jornada ampliada na escola diz respeito ao número de horas – no mínimo 7 horas diárias – e não se define pelo tempo de permanência, mas pela qualidade da proposta curricular em uma perspectiva multissetorial, segundo Cavalieri (2007).

É importante esta definição, porque o trabalho com bebês consiste em um fazer pedagógico sustentado pelas interações, relações e práticas educativas intencionais voltadas para as experiências lúdicas em que os processos de aprendizagem não são escolarizados, mas se dão em um espaço coletivo, promovendo compartilhamentos com a família.

Ao considerar a ampliação do tempo como elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, na perspectiva da educação integral, pode-se entender que

Esta modalidade de educação pode exercer um efeito de cerceamento de tempo e espaço, fazendo com que a criança permaneça excessivamente institucionalizada, passando a maior parte do tempo envolvida em atividades programadas e supervisionadas, gerando estresse e prejudicando outras possibilidades de inserção social (Viana; Caetano, 2022, p.232).

As contradições encontradas nas respostas dos professores evidenciam que há muitos desafios a serem superados no âmbito da educação integral e que é necessária a formação permanente nos espaços educativos, envolvendo toda a comunidade escolar. A participante 6 afirma que “Às vezes, sinto necessidade da formação prática contemplando a teórica” (P6, 2024).

A questão do tempo integral e da educação integral como diferentes e complementares parece ainda não estar clara, como se pode observar no comentário de alguns participantes da pesquisa

Me confundi um pouco em relação à uma educação integral, do ser como um todo ou uma educação de período integral, em que a criança passa o dia todo na creche, o que pode ser benéfico para algumas crianças com vulnerabilidade, mas extenuante para a maioria dependendo da quantidade de horas diárias (P14, 2024).

Não concordo com uma educação de período integral para os bebês. Falo aqui no que tange a carga horária que estes bebês ficam dentro da instituição, longe do seio familiar, de um atendimento individualizado que é o que eles necessitam nesta fase da vida. Por mais que tentamos nos desdobrar para atender as demandas, ainda sim, somos insuficientes em relação ao módulo de trabalho - 4 adultos para 25 bebês em fases de desenvolvimento diferente. Porém, penso que a escola é o melhor lugar para que estes bebês estejam, já que não tem outra possibilidade, tendo em vista a responsabilidade social e profissional (P15, 2024).

Colocar bebês por mais de 10h em espaço escolar, em espaço coletivo, é um massacre psicologicamente para essas crianças e seu desenvolvimento emocional. No máximo deveria ser meio período, crianças nessa idade, precisam ter relações e serem acolhidas de forma individual, com muito zelo e afeto. Tudo o que não temos na educação pública daqui, salas super lotadas, poucos profissionais, nenhuma especificidade de algum bebê é atendida de forma adequada, por falta de estrutura. (P7, 2024).

Claramente, as concepções relacionadas à educação de bebês se confundem, o que é possível de ser observado em cada manifestação, mesmo havendo preocupação por parte dos profissionais com a qualidade no atendimento. Observa-se também que é visível a relação entre a instituição em tempo integral e a proteção da criança em vulnerabilidade, mas acaba se mostrando como um serviço oferecido como antes da LDB, ou seja, ligado à assistência social. Revela-se que apenas aumentar o tempo, sem dar as condições de infraestrutura material, física e de recursos humanos, pode prejudicar as crianças e, com certeza, permanece longe da proposta de educação integral.

Esses dados se refletem na percepção dos participantes a respeito do bebê em IEI, como pode ser observado na Tabela 5.

TABELA 5. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes sobre o bebê frequentar uma escola em tempo integral.

Opinião	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%)
Deve, caso os pais trabalhem e não tenha outra pessoa para cuidar	27	57,5
Caso os pais trabalhem, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar.	12	25,5
Toda criança deve ir para a escola, já aos 4 meses, mesmo que os pais não trabalhem.	7	14,9
Não deve. Deve ficar em casa com o pai ou a mãe, ou cuidador principal	1	2,1
Não deve. Caso os pais trabalhem, deve ficar com um parente próximo	0	0

Fonte: elaborada pela autora

Os dados mostram que apenas 14,9% entendem a educação de bebês em tempo integral como uma possibilidade, considerando seu direito garantido nos documentos oficiais. A maioria (83%) faz associação a um direito da família que precisa de um serviço de cuidados para os bebês quando tem a demanda de trabalho.

Quanto às evidências das respostas dos participantes pode-se inferir que a concepção de creche como um espaço educativo é recente e que a discussão sobre ampliação da jornada escolar tem aumentado em função de políticas públicas nacionais, como o PNE, que em uma de suas metas faz menção a jornada ampliada na educação infantil. Muitos profissionais ainda compreendem o tempo integral como prática predominantemente assistencial, reproduzindo uma leitura histórica da creche como espaço de acolhimento social. Melo (2020, p. 90) afirma que “a creche foi, por muito tempo, vista como lugar destinado a suprir necessidades básicas, marcada por práticas de caráter assistencialista”. Essa visão, no entanto, não está restrita à jornada ampliada: pesquisas mostram que, mesmo quando não se discute o tempo de permanência, persiste a percepção de que o cuidado se limita ao atendimento físico dos bebês (Valença et al., 2022).

Todavia, estudos apontam que o cuidar é dimensão pedagógica indissociável do educar, pois envolve interações, brincadeiras e aprendizagens que ocorrem nas rotinas diárias. Como destacam Valença et al. (2022, p. 7), “alimentar, higienizar e

acolher também são momentos de desenvolvimento e de constituição de vínculos educativos”. Nessa perspectiva, a mudança necessária antecede a discussão sobre a jornada: não se trata de quantas horas o bebê permanece na instituição, mas de como se compreende e organiza a sua experiência educativa.

Assim, torna-se urgente superar a leitura reducionista do tempo integral como assistência, reconhecendo que o direito da criança à Educação Infantil implica articular o cuidar e o educar (Brasil, 2017). A mudança de paradigma exige investimentos em políticas públicas, formações e práticas que ressignifiquem o cuidado como parte da pedagogia da infância, deslocando o olhar do assistencialismo para a efetivação de direitos.

Historicamente o trabalho com bebês na IEI tem sido marcado pela invisibilidade tanto nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas quanto na formação docente. Gobbato e Barbosa (2017), por meio de pesquisa realizada sobre o tema, destacam que os documentos oficiais mencionam poucas vezes os bebês e as crianças bem pequenas, demonstrando o quanto essa faixa etária ainda é pouco considerada nos planos institucionais e nas diretrizes nacionais. Segundo as autoras, essa ausência nos textos normativos acaba refletindo no dia a dia das instituições e dificultando a criação de práticas que realmente reconheçam o bebê como um sujeito de direitos e de cultura.

Além disso, essa invisibilidade parece se prolongar na formação inicial e continuada dos professores. Gobbato e Barbosa (2022) argumentam que o fazer docente com bebês carrega uma complexidade que muitas vezes não é contemplada nos processos formativos.

A falta do entendimento da educação como um direito dos bebês pode tencionar na compreensão da criança que já nasce com direitos sociais, contrapondo-se a uma criança que deve ser privada de cuidados no lar, o que vai de encontro com o questionamento de Guimarães (2023), que indaga

como deslocar-se do lugar da maternagem para o lugar profissional que envolve cuidado e afeto? Como desviar da visão de si mesmas como substitutas dos cuidados familiares para a visão e implementação de práticas de complementaridade e parceria com as famílias? Como caminhar entre a perspectiva protetiva-tutelar, individualizante e privatista na relação com os bebês para a proteção que os encaminha na direção da autonomia? Esses questionamentos contribuem na reflexão do papel da creche como espaço público de direito das crianças, direito à ampliação de laços sociais, para além dos familiares e incremento de suas capacidades sociocomunicativas (Guimarães, 2023, p.13).

Diante de um quadro que mostra um entendimento da educação de bebês em tempo integral ainda vinculado à necessidade da família, 67,4% dos participantes concordam que o sistema municipal oferece parcialmente condições para a educação integral de bebês, enquanto 16,3% percebem positivamente essa oferta, mesmo percentual que entende de forma negativa.

Claramente, não há concordância em relação ao local em que o bebê deve ficar e em que situação, como mostram alguns comentários dos participantes

Sou favorável à educação integral, mas não à educação de tempo integral. As creches que fornecem o atendimento a partir dos 4 meses são vistas em sua maioria como um depósito de crianças para atender a necessidade dos adultos, muitos pais relatam que pegam seus filhos no final do dia e quando chegam em casa deixam assistindo algo e eles já dormem e acordam só no outro dia. A criança passa anos da vida dela dessa maneira tendo muito pouco contato com os familiares, os adultos são resistentes até mesmo no período de férias a ficarem com as crianças. Quanto aos prédios que acolhem os bebês em sua maioria não são pensados de modo acolher os bebês em suas necessidades de movimento e exploração em um ambiente seguro e adequado (P25, 2024).

A educação em creche deve ser pensada primeiramente de uma maneira mais ampla, ultrapassando os muros da escola e enxergando os porquês de sua existência. Ao meu ver é claro que o lugar de um bebê é ao lado de seus pais, porém, eles são colocados em uma sala pequena juntos de outros 30 bebês durante a maior parte do seu dia enquanto nós nos esforçamos para normalizar isso e buscar sentido em uma situação que é claramente grotesca. Tudo isso, porque nossa sociedade não consegue oferecer condições para que um pai e uma mãe consiga criar seus filhos, pois necessitam da sua mão de obra, geralmente barata, para gerar lucros. Toda e qualquer análise da educação em creche fora desse entendimento da sociedade da qual estamos e da qual almejamos, ao meu ver, se torna praticamente vazio e acaba por responsabilizar os mesmos atores de sempre, que são os professores (P29, 2024).

Um fato que prejudica muito o trabalho na educação infantil é a superlotação. Os casos de crianças que ingressam na sala por meio de medida judicial e com isso, excedem o limite adequado para um bom atendimento às crianças (P9, 2024).

Os depoimentos dos participantes reforçam a existência de tensões em relação à creche em tempo integral. Alguns percebem a instituição como “depósito de crianças” para atender às demandas dos adultos (P25, 2024), outros destacam as condições estruturais inadequadas e a superlotação (P9, 2024), enquanto há quem questione os elementos sociais que sustentam a necessidade de permanência prolongada em instituições (P29, 2024). Tais narrativas revelam que o tempo integral, quando percebido como prolongamento da jornada escolar sem qualidade

nas interações, espaços e práticas, corre o risco de reproduzir a lógica assistencialista, em vez de garantir o direito ao desenvolvimento integral.

Para tanto, discutir o tempo integral na Educação Infantil exige ultrapassar a ideia de que se trata apenas de resposta às condições de trabalho da família. Na perspectiva da Educação Integral, o desafio está em articular, cuidar e educar em práticas pedagógicas planejadas, afetivas e culturalmente significativas, de modo a assegurar que a ampliação do tempo de permanência corresponda à ampliação das oportunidades de desenvolvimento, de participação social e de aprendizagens para os bebês.

Segundo os participantes, aspectos de gestão (Tabela 6), assim como de estrutura física e materiais (Tabela 8), interferem na qualidade da educação integral e são de responsabilidade da gestão municipal.

TABELA 6. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto os aspectos de recursos humanos e gestão que podem interferir na qualidade da educação integral.

Aspectos relacionados a recursos humanos e gestão escolar	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%) ²
Recursos humanos insuficientes	33	70,2
Ausência de participação da comunidade	20	43,5
Ausência de participação das famílias	18	38,3
Falta de profissionalismo em membros da equipe	18	38,3
Dificuldades nas relações interpessoais no ambiente de trabalho	15	31,9
Ausência de gestão democrática	9	19,2

Fonte: elaborada pela autora

Os recursos humanos insuficientes, percebidos como um aspecto que interfere na qualidade da educação integral para a maioria dos professores (70,2%), são bem conhecidos no meio educacional. São necessárias muitas mudanças, algumas diretamente relacionadas ao financiamento e à contratação de profissionais, mas mais próximo da instituição está o PPP, que deve possibilitar a articulação entre os diferentes profissionais que atuam na instituição.

O PPP será o norteador das práticas e poderá favorecer um trabalho conjunto. Segundo a maioria dos participantes (93,9%), existe um PPP, nas

² Nem todos os participantes responderam a todas as variáveis apresentadas, sendo que o cálculo da distribuição relativa se refere ao número de respondentes.

instituições onde atuam, acessível na percepção de 85,1% dos participantes. No entanto, para 91,7%, o PPP é conhecido pelos professores, sendo mais restrito para os funcionários e para as famílias (respectivamente 58,3% e 47,9%).

A LDB, em relação à questão apresentada, garante a construção coletiva e participativa do PPP, sendo indispensável para a efetivação da gestão democrática.

O documento rege, em seus artigos, que

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 06).

Ademais, será nas interações vivenciadas por todos os autores da escola, incluindo os pais, funcionários e representantes da comunidade, que a educação atingirá qualidade relacionada à prática pedagógica, considerando recursos e processos (Veiga, 2009).

Embora 98% dos participantes concordem com a importância da articulação escolar junto à comunidade, a participação familiar é vista de outra forma, conforme mostra a Tabela 7.

TABELA 7. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto às afirmações sobre a participação das famílias na escola em que trabalham.

Participação da família	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%) ³
É necessária quanto aos assuntos relacionados ao aluno	48	100
A participação deve ser ativa, colaborando com o contexto escolar	49	100
É importante em relação ao acompanhamento das propostas pedagógicas	44	93,6
Presenciam as reuniões de pais marcadas	38	80,9
Contribuem nas reuniões de pais marcadas	32	69,6
A participação deve ser passiva (receber informações), pois a família desconhece o contexto da educação escolar	3	6,7

Fonte: elaborada pela autora

Verifica-se que, para todos os participantes, a participação da família deve ser ativa, colaborativa, sendo necessária nos assuntos relacionados aos alunos, inclusive para o acompanhamento das propostas pedagógicas, o que pode ser compartilhado nas reuniões. Segundo as respostas de 69,6%, os pais contribuem nas reuniões, fato desejável que mostra a família como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, alguns professores relatam que a participação poderia ser mais valorizada pela escola

Seria importante que a escola tivesse mais proximidade das famílias a fim de compartilhar as dificuldades. Muito se mascara, mostrando pra família que tá tudo bem, quando na verdade falta muitas coisas na escola. Inclusive a participação ativa, mão na massa, da comunidade, faria muita diferença (P47, 2024).

Acho que a escola deveria contribuir mais para a comunidade, ter um pouco mais de acolhimento e realizar ações que ajudem a melhorar a vida das pessoas (P49, 2024).

A articulação da escola com a comunidade é fundamental para criar um ambiente educativo mais rico e significativo. Quando a escola e a comunidade trabalham juntas, ampliam as oportunidades de aprendizagem e fortalecem os laços sociais, enriquecendo a formação dos estudantes. Essa colaboração possibilita a troca de saberes, a valorização das culturas locais e o desenvolvimento de projetos que atendam às reais necessidades da comunidade. Além disso, essa parceria promove um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. (P23, 2024).

³ Nem todos os participantes responderam a todas as variáveis apresentadas, sendo que o cálculo da distribuição relativa se refere ao número de respondentes.

É importante ressaltar que, no contexto da IEI, a participação da família é essencial, e segundo Campos e Rosenberg (2009), o atendimento de qualidade perpassa por esse entendimento, respeitando assim, os direitos fundamentais das crianças.

Para as autoras a presença das famílias no dia a dia da instituição contribui para a construção de um ambiente seguro, acolhedor e favorecedor da comunicação efetiva entre família e educadores, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto que interfere na educação integral refere-se à estrutura física e aos recursos materiais, como pode ser visto na Tabela 8.

TABELA 8. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto os aspectos de estrutura física e materiais que podem interferir na qualidade da educação integral.

Aspectos	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%) ⁴
Insuficiência de materiais pedagógicos	43	87,8
A escola apresenta problemas estruturais	36	75,0
A escola apresenta espaço físico insuficiente e/ou inadequado	31	64,6
Ausência de materiais pedagógicos	22	47,8
A escola não tem acessibilidade para quem apresenta alguma deficiência	20	42,6
Alimentação inadequada e/ou insuficientes	15	33,3

Fonte: elaborada pela autora

As variáveis relativas de aspectos de estrutura física e material apresentaram respostas importantes. Segundo a percepção da maioria dos participantes (87,8%), há insuficiência de materiais pedagógicos, sendo que, para 44,9% a ausência desses é considerável. Ainda são apontados, pela maioria, problemas estruturais: espaço físico insuficiente ou inadequado e falta de acessibilidade.

Por fim, mas não menos relevantes, há aspectos relativos à formação inicial e/ou continuada para atuar com bebês na educação integral, que são apresentados na Tabela 9.

⁴ Nem todos os participantes responderam a todas as variáveis apresentadas, sendo que o cálculo da distribuição relativa se refere ao número de respondentes.

TABELA 9. Distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas dos participantes quanto aos aspectos relacionados à formação para atuar com bebês que podem interferir na qualidade da educação integral.

Aspectos	Distribuição absoluta (N)	Distribuição relativa (%) ⁴
Dificuldades com a diversidade de etapas de desenvolvimento dos bebês na sala	21	44,7
Dificuldades com a diversidade de comportamentos dos bebês	19	40,4
Falta de formação específica do trabalho com bebês	13	27,7
Falta de clareza na proposta pedagógica	9	19,6

Fonte: elaborada pela autora

A tabela mostra que há dificuldades em relação aos conhecimentos sobre diversidade de etapas de desenvolvimento (43%) e comportamentos dos bebês (39%). Essas dificuldades decorrem diretamente de problemas na formação específica para atuar com bebês – seja inicial ou continuada – que acabam por interferir no protagonismo do professor para organizar uma proposta pedagógica que vá ao encontro dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para essa faixa etária.

A formação de professores pode ser entendida como um conjunto de vivências que favorecem a apropriação e a experimentação de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento das competências necessárias para atuar no cenário educacional atual (Brasil, 2002). Essas vivências incluem os conteúdos trabalhados no currículo do curso de formação, as práticas adotadas pelos docentes, as atividades de ensino, pesquisa e de extensão, entre outros elementos que integram a formação inicial.

Para além do currículo formal, é imprescindível que a formação dos docentes abranja conteúdos relacionados à prática pedagógica que respondam às demandas reais do trabalho relacionado à primeiríssima infância. Pesquisas recentes têm apontado para lacunas relevantes e para a necessidade de formação específica no trabalho com bebês (Rodrigues, Cruz, 2024; Santana, Santos, Silva; 2020).

Corroborando o resultado da Tabela 9 e a problemática da formação de professores demonstrada, Vitta, Scarlassara e Vitta (2023) concluem que há indefinição no papel do professor de bebês, que se funde, entre ser professor e ser cuidador e, para o qual a formação relacionada aos conhecimentos específicos à

faixa etária é insuficiente e pouco efetiva para alcançar qualidade na promoção do desenvolvimento integral.

Ao trazer reflexões sobre o currículo na educação infantil e as especificidades das crianças, Fochi (2020) enfatiza a escuta como parte de um processo formativo na docência, afirmando que ao professor, “cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado” (Fochi, 2020, p.59). O autor também defende que

Ainda, o professor precisa saber restituir os percursos das crianças, a própria ação pedagógica e o projeto educativo, possibilitando a criação de significados novos; significados, esses, que estamos buscando no fortalecimento de uma identidade que acolha a complexidade das crianças e da Educação Infantil (Fochi, 2020, p.61).

Ao falar sobre a educação integral no trabalho com bebês, uma das participantes ressalta a importância da formação e declara que

É muito importante ter estudos com essa faixa etária de crianças, pois por muito tempo a escola de ensino infantil era visto somente como um local que recebi os bebês e no qual eram lhes oferecidos apenas os cuidados básicos. Por meio das pesquisas e estudos essa visão vem se modificando e o ensino de bebê está sendo visto com um novo olhar. Agora sabe-se da importância do ensinar juntamente com o cuidar. (P8, 2024).

A lacuna ou a falta de formação dos profissionais que auxiliam os docentes também aparece na fala de uma professora

O que falta bastante na educação para bebes é a capacitação, principalmente de pessoas tercerizadas que nos auxiliam dentro de sala de aula. Não compreensão das atividades propostas para as crianças, mesmo quando explicada (P11, 2024).

Na percepção de outra participante da pesquisa, fica explícito que o conteúdo teórico recebido nas formações nem sempre dialoga com as experiências vivenciadas por ela no dia a dia da IEI: “As vezes sinto necessidade da formação prática contemplando a teórica”(P15, 2024).

Diante dos dados apresentados, é necessário compreender a proposta de educação integral e considerar as dimensões qualitativas, que consideram a formação integral do ser humano. Para assegurar um projeto de educação integral de forma efetiva, devem-se considerar como fundamentais os materiais das escolas, a infraestrutura e os recursos humanos e financeiros necessários para desenvolver um trabalho que envolve o cuidado e a educação dos bebês. Ainda é preciso ter em conta a formação permanente dos professores e demais trabalhadores da escola, bem como o envolvimento e a participação ativa das famílias e da comunidade local.

Essas questões ficaram evidentes nas percepções dos professores, que ainda puderam se manifestar a respeito do conceito de educação integral, em questão discursiva. No total, 47 professores responderam à questão, e, após análise com o software Atlas.ti, como descrito no método da pesquisa, a nuvem de palavras mostrou as palavras mais relevantes percentualmente.

Figura 1 – Nuvem de palavras referentes à questão “o que é educação integral”?



As palavras que mais aparecem, em nível superficial de observação, são “educação”, “desenvolvimento” e “integral”.

Considerando que a pergunta era exatamente sobre educação integral, entende-se que há repetição do tema da questão. Já a palavra “desenvolvimento”, quando associada a “aspectos”, “dimensões” e as palavras que podem ser complementares como “social”, “emocional”, “intelectual”, “cultural”, “humano” e “físico”, mostra a relação entre educação e desenvolvimento da criança. Ainda, é preciso considerar palavras que aparecem com alguma variação – principalmente – o plural, que não altera o significado, tais como “físicos”, “sociais”, “culturais”, “emocionais”, “cognitivo (s)”, que se relacionam com intelectual.

Seguem algumas respostas:

A educação integral é uma abordagem pedagógica em que cuidado e educação são complementares e indissociáveis, proporcionando um ambiente que favorece aprendizagens voltadas para o desenvolvimento

completo e integrado da criança. Esse desenvolvimento abrange os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais do contexto em que o bebê está inserido. Assim, compreendo que o objetivo da educação integral é oferecer vivências que explorem todas as potencialidades dos bebês (P23, 2024).

Na educação integral temos mais tempo para desenvolver as atividades regulares, acompanhamento pedagógico e propostas para o desenvolvimento integral da criança (P22, 2024).

O conceito de educação integral é aquele que tem por finalidade o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, ou seja, abrange os aspectos intelectual, físico, ético, estético, social, cultural, afetivo e emocional (P9, 2024).

Educação que engloba todos os aspectos das crianças, cognitivo, físico, social e emocional (P40, 2024).

É a educação que visa o desenvolvimento da criança em todas as dimensões, garantindo seu desenvolvimento global, em todas as áreas: física, intelectual, cultural, afetiva, etc (P10, 2024).

É a que proporciona um desenvolvimento global da criança, sem separação (P12, 2024).

A partir da análise da nuvem de palavras, verifica-se que parte dos participantes da pesquisa vem se apropriando do discurso oficial sobre Educação Integral, como proposto pelo Ministério da Educação nas Diretrizes Operacionais para a Educação Integral na Educação Básica (Brasil, 2007), que indica que

A educação integral deve contemplar ações educativas que favoreçam o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens em seus aspectos físico, intelectual, social, emocional e cultural, respeitando suas especificidades, potencialidades, interesses e necessidades” (Brasil, 2007, p. 3).

Desse modo, infere-se que os profissionais não refletem para além do que está estabelecido oficialmente e, por consequência, em vez da geração de novos significados a partir da diversidade dos contextos da educação integral, há mais reprodução do discurso e menos intencionalidade nas práticas pedagógicas. Tal fato pode justificar a baixa recorrência de determinadas palavras, embora fosse esperado que tivessem maior presença no contexto da educação integral. Dentre elas, destaca-se “motor”, que fica subentendida na expressão “desenvolvimento físico”, assim como nos documentos oficiais. Um problema que pode advir desse entendimento relaciona-se à diferença entre desenvolvimento físico e motor, ou seja, o modo de organização das atividades para atingi-lo e a base de conhecimento utilizada. É necessário considerar que a motricidade é o aspecto mais aparente no

primeiro ano de vida, permitindo a expressão inicial da inteligência, e é seguida pela linguagem.

A palavra “atividade” e “prática” aparecem apenas duas vezes, enquanto “vivência” e “experiência”, uma vez cada, mostrando falta de conexão entre a concepção apresentada de educação integral e a promoção de um espaço rico em experiências que proporcione a aprendizagem e o desenvolvimento nas diferentes dimensões citadas pelos participantes.

Segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 66), “a BNCC apresenta aos profissionais da educação um ponto de partida para a organização curricular que atenda o trabalho nas instituições de educação infantil”. O documento destaca os campos de experiências com objetivos de aprendizagem, corroborando o que propõem as DCNEI sobre as atividades que devem acontecer na educação infantil, das quais as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes.

Quanto à importância das atividades educacionais com bebês, Cruz, Sigolo e Vitta (2020) afirmam que as propostas e o planejamento do tempo e do espaço são condições que devem ser reconhecidas como práticas de acolhimento das necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento do bebê. As autoras enfatizam a necessidade da compreensão de que as atividades compõem o ambiente educacional e devem ser pensadas e planejadas para atender aos objetivos propostos no trabalho pedagógico.

Por fim, a seguir, apresentam-se algumas respostas dadas para a pergunta sobre o conceito de educação integral que, mais uma vez, evidenciaram diferentes saberes e percepções sobre a temática, que se confunde com uma educação de tempo integral.

É uma proposta de atendimento que visa atender as crianças em horário "estendido" com alguns objetivos específicos, como atender uma demanda da comunidade, proteção social etc.(P49, 2024).

Acredito que Educação Integral é quando a criança passa boa parte de seu tempo nas instituições escolares, que visam o desenvolvimento pleno de seus educandos (P11, 2024).

Ofertar para a família uma escola onde a criança possa ser assistida por um período maior na escola (P28, 2024).

Na percepção dos professores, a escola da primeiríssima infância não é posta em lugar privilegiado nas políticas nacionais para a educação infantil, que vai além da primeira etapa da educação básica, como um direito de todos, oferecendo uma

educação de qualidade, permeada pelos princípios da educação integral. Ao contrário, ela é percebida como uma política oferecida à família e à promoção de saúde para as crianças em vulnerabilidade social.

Dentro do contexto desta pesquisa, é importante salientar que a IEI, na perspectiva da educação integral, pode se constituir em local privilegiado para os bebês, à medida que se torna um espaço educativo com igualdade de oportunidades educacionais, favorecendo “uma educação para a integralidade do ser criança e viver a infância” (Barbosa; Gobatto, 2021, p. 1430).

Os dados indicam a necessidade de discussão a respeito da qualidade da formação dos profissionais que atuam com bebês, possibilitando a consolidação de práticas pautadas por teorias educacionais e permitindo a aproximação do conhecimento teórico produzido sobre a educação e o cuidado dos bebês com as práticas adotadas pelos docentes da educação nas IEI. Ainda, é preciso refletir sobre o que é ser professor de bebês dentro de uma perspectiva de educação integral, assim como Richter e Barbosa (2010, p. 86) questionam

O que significa ser professor de bebês? Como se caracteriza o “ofício de aluno” em uma turma de berçário? O que se espera de uma ação pedagógica na creche? Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche?

Portanto, educar bebês na perspectiva da educação integral envolve saberes sobre o desenvolvimento do sujeito, da linguagem e do corpo, e principalmente as aprendizagens que abarcam as especificidades da faixa etária. Com intencionalidade pedagógica é necessário conhecer as proposições que envolvem a educação integral.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar e descrever as percepções de professores que trabalham com bebês, na perspectiva da educação integral, em uma cidade de médio porte, localizada no interior do Estado de São Paulo. Para atendê-lo, houve a realização da pesquisa com 49 professores de uma rede municipal, o que possibilitou a verificação do perfil pessoal e profissional desses participantes, bem como, os aspectos de sua formação.

Também, foi necessário delinear a trajetória da educação integral no Brasil, na qual os estudos apontaram que historicamente houve iniciativas e ações que fortaleceram e fomentaram as discussões sobre o assunto. Ainda, um breve histórico sobre a educação infantil foi traçado, evidenciando as marcas assistencialistas que até hoje vêm se perpetuando.

Os dados mostraram que não há concordância quanto à frequência dos bebês nas IEI, ainda atribuída a um direito da família. Essa ideia afeta o entendimento sobre a importância da integração entre as práticas pedagógicas, o PPP e a proposta de educação integral, revelando percepção da falta de ações concretas e de condições favoráveis para um trabalho efetivamente articulado e reforçando um atendimento de cunho assistencialista.

Esses dados contrariam a propositura que a educação infantil traz, que garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento e experiências às crianças, considerando aspectos relacionados à organização dos tempos, espaços e materiais, nos quais o currículo contemple a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares e as culturas da infância em permanente diálogo.

A falta de clareza sobre a diferença entre educação integral e educação de tempo integral foi recorrente nos relatos e parece distanciar os professores de experiências exitosas no atendimento educacional ao bebê, o que pode afetar a qualidade das propostas; segundo os participantes da pesquisa, caberia ao poder público ofertar condições para a qualidade da educação integral.

Da mesma forma, a natureza da palavra “educação integral” por vezes aparece apenas como a extensão do tempo, referindo-se à jornada ampliada na IEI, o que, na percepção da maioria dos participantes, traz sofrimento para o bebê.

Em outros momentos, o discurso dos professores parece repetir o que os documentos oficiais indicam: a educação integral está relacionada ao desenvolvimento do sujeito em aspectos amplos da sua vida, o que pode não estar acompanhado de reflexão e de conhecimento sobre o que a concepção representa, uma vez que muitos elementos são necessários a efetivação de um trabalho pautado na educação integral.

Nesse âmbito, os dados mostraram que o projeto pedagógico precisa ser pensado em conjunto com a comunidade escolar e as propostas devem ser intencionalmente planejadas e organizadas, havendo a necessidade de considerar os recursos humanos e a gestão escolar, a estrutura física e material e a formação para atuar com bebês, ou seja, uma integração de políticas públicas que favoreçam a educação integral junto à faixa etária. Esses aspectos, na percepção dos professores, interferem na oferta e na qualidade do atendimento na perspectiva da educação integral.

Apesar de a educação de bebês ainda não representar considerável evidência, se comparada a outros segmentos da educação brasileira, é necessário ampliar a visibilidade da educação de bebês e os investimentos públicos, assim como investir na oferta de formação inicial e continuada dos professores, pois, nos dados apresentados, evidenciou-se uma necessidade por parte dos professores, a necessidade de formação específica na área.

Desse modo, o professor se apropriará aos poucos do conhecimento produzido historicamente e terá condições de permear seu trabalho, relacionando-o com a prática pedagógica. Alguns relatos apresentam intenção por parte dos professores de querer conhecer melhor sobre as especificidades que abarcam a educação de bebês e a educação integral, porém são acompanhados de um sentimento de angústia frente às más condições de trabalho e à falta de formação específica.

Portanto, é importante destacar a importância de pesquisas que abordem as questões do dia a dia das escolas, valorizando as experiências, as práticas e o interesse dos professores, e entender como o conhecimento circula no ambiente

escolar, sempre levando em conta as condições de formação e contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes.

Identificar e descrever as percepções de professores de bebês sobre educação integral constituiu um grande desafio, na medida em que essa faixa etária ainda é pouco estudada e grande parte da literatura que abrange a educação integral é voltada para o ensino fundamental.

Ainda, é possível afirmar que este estudo trouxe como principal limitação o número de participantes, que é baixo, se comparado ao número de professores que foram convidados para participarem da pesquisa; por isso, não se constitui como um dado a ser utilizado com representatividade nacional.

Por outro lado, a pesquisa, devido à temática emergente e contemporânea, pressupõe sua ampliação como forma de continuidade, abarcando outros municípios e regiões, e integrando um trabalho de observação da prática de professores no trabalho com bebês na perspectiva da educação integral.

Ademais, espera-se que esta pesquisa colabore com elementos que possam enriquecer os debates sobre o aprofundamento de estudos que subsidiem o trabalho do professor junto aos bebês, na perspectiva da educação integral, contribuindo para o desenvolvimento de novos estudos, de modo que a temática ganhe cada vez mais visibilidade no campo social e científico.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K.; LIMA, P. A docência na educação infantil: Sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**. Portugal, nº4; 2ª série; 2015.

AMORIM, G.C.; LIMA, E. A.; ARAÚJO, R. C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, 2017.

AMORIM, K. S. **Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil no período de 2001-2011**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, 2014.

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

ARROYO, M. G. **Educação integral: direito de todos, dever do Estado**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral. **Educação em Revista**, [S. I.], Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85–96, jan./abr. 2010.

BARBOSA, M. C. S. (Cons.). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB/ UFRS, 2009. Disponível em: [relat seb práticas cotidianas.pdf](#) ; Acesso em: 11 jun.2024.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATTO, C. Tópicos para (re)pensar os rumos para a Educação Infantil (pós) pandemia. **Zero a Seis**, [S. I.], v. 23, n. 44, p. 1422–1448, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/download/81274/47579>. Acesso em: 14 maio 2025.

BARCELOS, R. G.; MOLL, J. Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17-31, abr./jun. 2023.

BARCELOS, R. G. de; MOLL, J. Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17–31, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p17-31. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/16305>. Acesso em: 25 maio 2025.

BASTOS, M. H. C. O que é a história da educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. Espaço, **Tiempo y Educación**, v.3, n.1, jan. 2016b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, Brasília, p.1-496, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, p. 1-36, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei 8069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Plano Nacional de Educação de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em 02 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, p. 1-600, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/seb_educacao_infantil_em_jornada_de_tempo_integral.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

CAMPOS, M. M. **As crianças não nascem aos sete anos**. Fundação Carlos Chagas – Difusão de Idéias – Janeiro/2007.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC/ SEB, 2009.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 34, n. 2, p. 123-138, mar. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/>

CONCEIÇÃO, A de. N. Concepções de educação integral: enfoque entre as décadas de funcionamento dos Parques Infantis no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, Porto Velho, v.6,n.12, jan-dez,p.137-156,2021.

EHRENS, M. A.; FEDEL, T. R. B. Os contributos da reflexão e da experiência vivenciada na formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3009045, 2020. DOI: 10.14244/198271993009. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3009>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FARIAS, C. S.; RUFATO, G. B. A gestão escolar na condução do projeto político pedagógico da educação infantil. In: **Anais do XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, IV Encontro de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Vol. 2**, 2024, Londrina. Anais eletrônicos, Galoá, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/sedu/sedu-2024/trabalhos/a-gestao-escolar-na-conducao-do-projeto-politico-pedagogico-da-educacao-infantil?lang=pt-br>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FOCHI, P. S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 52–72, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Compaq/Downloads/8910-35881-1-PB4.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Acesso em: 03 mar. 2025, 2009.

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.1, p. 133-139, 2006.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 1, p. 21–36, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/289>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. A complexidade do ‘como fazer’ na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, v. 14, n. especial, p. 312–331, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspecial312-331. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GOMES, M. de O. Formação de professores de Educação Infantil em cursos de pedagogia: reflexões e indagações. In: GOMES, M. de O.(Org.). **Formação de professores na Educação Infantil**: conquistas e realidades. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

GRANDO, P. Formação de professores: educação infantil em foco. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. .9, p. 1-17, 2024.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. In: Educação Integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n.2, p.15-24, 2006.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.18, n. 38, 2017.

GUIMARÃES, D. O cuidado como direito público: desafios da docência na creche. **Linhas Críticas**, v. 29, p. e45380, 2023. DOI: 10.26512/lc29202345380.

OLIVEIRA, Z. M. R. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo: histórico de uma realidade, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 39–65, fev. 1986.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação. Brasília, 2022.

JANERETTE, C.; MATTHIE, N.; and DORSEY, J. M. Usando uma “word cloud” (nuvem de palavras) para avaliar a eficácia do programa. In: CARVALHO, E. S. S.; XAVIER, A. S. G., eds. **Olhares sobre o adoecimento crônico: representações e práticas de cuidado às pessoas com doença falciforme** [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2017, pp. 141-143. ISBN: 978-85-5592-112-4. <https://doi.org/10.7476/9788555921124.0012>.

JESUS, C. M. S.; SILVA, L. C. L.; LOBO, R. F.. A Educação em creches de tempo integral: pela garantia do desenvolvimento integral dos bebês. In: PEREIRA, A. A.;

SOUZA, M. M. G. S.; CONCEIÇÃO, A. N. (org.). **Educação Integral: estudos e vivências no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Cap. 3.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, p. 19-21, 2006.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Produção de Saberes na Escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. et al. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. **Educação Pública**, Fundação CECIERJ, 31 dez. 2005. Artigo produzido para o XI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), realizado em Goiânia, 2002.

MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81–142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 22 out.. 2024.

MELO, M. J. de. Do assistencialismo aos cuidados de crianças pequenas: um olhar histórico e pedagógico sobre a Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 3, p. 83-94, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2594/1539>. Acesso em: 30 set. 2025.

MOLL, J. et. al. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, 2020.

MOLL, J. (org). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec/ Secad, 2009.

MOLL, J.; PONCE, B. J.; RONCA, A. C. C.; SOARES, J. N. O. Escola Pública Brasileira e Educação Integral: Desafios e Possibilidades. **e-Curriculum** [online]. 2020, vol.18, n.4 [citado 2025-03-03], pp.2095-2111. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000402095&lng=pt&nrm=iso. Epub 20-Jan-2021. ISSN 1809-3876. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>.

MOLL, J. “A escola tem que baixar seus muros para não ser um simulacro da vida real”. [Entrevista cedida ao periódico La Capital]. Tradução de Julia Dietrich. **Centro de Referências em Educação Integral**, 24 set. 2013. Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/aescola-tem-que-baixar-seus-muros-par-a-nao-ser-um-simulacro-da-vida-real/>. Acesso em: 23 maio 2025.

MOREIRA, S.; BERTOLIN, J. **Avaliação da contribuição do programa mais educação para o ensino fundamental público**: estudo de caso de Rio Verde (GO). Comunicações, Piracicaba, 23(1), p. 107-125, 2016.

MOVIMENTO PELA BASE. Caminhos para a educação integral: Princípios e orientações para a implementação da educação integral [online]. 17 set. 2019. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_dia_gramado_17.09_interativo_final.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

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.

OLIVEIRA, R. F. B. de; NONO, M. A. Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019039, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.7120. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7120>. Acesso em: 4 ago. 2024.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Belo Horizonte, 2010.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. **Revista HISTEDBR On-line**- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em jul. 2023.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. Doi: 10.20500/rce.v9i17.1713. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em: 20 nov. 2019.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 85–96, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464441605>. Acesso em: 23 maio 2024.

RODRIGUES, A. P. C. M.; CRUZ, S. H. V. Formação inicial de professores para a docência com bebês: as perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e88141, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.e88141>.

SANTANA, D. S. C.; SANTOS, E. F.; SILVA, M. R. P. Saberes docentes e os bebês: os espaços como coeducadores na creche. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 620–632, set./dez. 2020.

SANTOS, S. E.; MACEDO, E. E. Direito da criança pequeninha a creche: disputas e retrocessos na educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5269, p.8-22, 2018.

SARDENBERG. A.; DIETRICH. J. **Educação Integral nas Infâncias**. [S.l.: s.n.], 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7 ed. p. 63. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

VALENÇA, S. M. G.; SILVA, R. S.; OLIVEIRA, C. A. da S.; SILVA, P. do N.. Cuidado e educação de crianças de zero a dois anos: desafios do processo de trabalho.

Revista Portuguesa de Investigação Educacional / NTQR, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2022. Disponível em:

<https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/download/603/581>. Acesso em: 30 set. 2025.

VEIGA, I. P. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163–171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

VITTA, F. C. F.; SCARLASSARA, B. S.; SGAVIOLI, A. J. R.; BARBOSA, E. M., da Silva B. G. R.; DE MELLO, H. M. A.; MOURO, M. M.; DE VITTA, A. (2023). **A formação de professores para a educação infantil**: algumas reflexões sobre a produção de conhecimento. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 16(9), 15429–15439. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-098>.

VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. de A.; SCARLASSARA, B., S. **A Base Nacional Comum Curricular e o berçário**. *Horizontes*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 64–73, 2018. DOI <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.584>.

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

VITTA, F. C. F. de, SCARLASSARA, B. S., VITTA, A. de. (2024). Teoria e prática para a educação de bebês: Necessidades formativas. **Revista Contexto & Educação**, 39(121), e14920. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.14920>.

VITTA, F. C. F. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2841>. Acesso em: 27 jun. 2023.

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

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL

São José do Rio Preto, 28 de agosto de 2023.

Prezada Senhora Fabiana Zanquetta de Azevedo
Secretária Municipal de Educação

SIGM N.º
2023.287641
DATA 29 08 2023

Estou na gestão da escola E.M Tacla Said Benetti exercendo o cargo de direção, desde 2019 e este ano ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras-Unesp, no Câmpus de Araraquara-SP, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

A pesquisa em desenvolvimento é intitulada: Percepção de Professores de Bebês sobre Educação Integral, objetivando analisar e descrever sobre quais percepções os professores que trabalham com bebês têm de educação integral, uma vez que a maior parte dos alunos passam o dia na escola que funciona em tempo integral. Para pesquisa, será necessário o envio de um questionário eletrônico para os professores das escolas da rede municipal, que trabalham nas classes de Berçário I e Berçário II.

Dessa forma, venho pedir autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa junto as escolas que têm este perfil na rede. Com essa autorização, entrarei em contato com os gestores das escolas, informando o objetivo e a metodologia da pesquisa. Será solicitado autorização para o contato com os professores, garantindo o sigilo quanto a identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento.

Desde já agradeço a colaboração e me comprometo a divulgar oportunamente os resultados.

Atenciosamente,


Thaize Fernanda Ramos Macedo
Mestranda em Educação Escolar
FCLAR-UNESP/ Araraquara.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Percepção de Professores de Bebês sobre Educação Integral na Creche

B I U ↺ ↻

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: Percepção de Professores de Bebês sobre Educação Integral na Creche, organizada pela mestranda Thaize Fernanda Ramos Macedo, sob a orientação da Profª Drª. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Campus de Araraquara.

O estudo tem como objetivo investigar e descrever a percepção sobre Educação Integral de professores que trabalham com bebês, nas creches municipais de uma cidade do interior paulista.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, na plataforma Google Forms, com questões abertas e fechadas sobre os seguintes temas: perfil profissional, formação acadêmica, o papel da formação para atuação junto aos bebês e a percepção sobre educação integral na creche.

É importante que as respostas sejam individuais, sem consultas, refletindo o conhecimento e a opinião de cada participante. Embora as respostas sejam individuais, o tratamento será conjunto, pois o interesse é relacionado às respostas do grupo. Dessa forma, garante-se que não haverá a identificação dos participantes, mesmo em publicações e divulgação em encontro científicos. Os participantes terão acesso à pesquisa na íntegra, que lhes será enviada por e-mail logo após a sua publicação.

Espera-se que esta pesquisa contribua com o aprimoramento das práticas pedagógicas de educação integral junto aos bebês.

O questionário é formado por 4 seções, sendo o tempo estimado para respondê-las é de 15 minutos.

É muito importante que você responda todas as questões propostas, seguindo as orientações indicadas. Ao responder todas as questões, você garante que a análise seja mais completa. Cada pergunta é relevante para a pesquisa, por isso, antes de enviar suas respostas, verifique se não deixou de responder alguma questão sem querer.

Para a sua participação, é preciso que leia e concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que pode ser acessado no link:

https://drive.google.com/file/d/1Wbv_qzqEX_JESJmtK1II45VVbmWmsqm8/view?usp=sharing

Ao finalizar as respostas (ou se precisar parar de responder) vá ao final do questionário e ENVIE para que possam ser computadas, caso contrário elas serão perdidas. Sua colaboração é essencial para o desenvolvimento de um trabalho sério que possa auxiliar essa fase da educação infantil!

Atenciosamente,

Thaize Fernanda Ramos Macedo

E-mail *

E-mail válido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

☐ Recebi as informações sobre o projeto de pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo ...

Aceita participar desta pesquisa? *

☐ Sim

☐ Não

Você tem interesse em receber os resultados dessa pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, escreva seu e-mail para receber a pesquisa.

Texto de resposta curta

Perfil pessoal



Descrição (opcional)

Qual gênero você se identifica?

☐ Homem

☐ Mulher

☐ Prefiro não responder

☐ Outros...

Qual é a sua faixa etária?

☐ menos de 20 anos

☐ 21 a 25

☐ 26 a 35

☐ 36 a 45

☐ 46 a 55

☐ 56 a 65

☐ 65 ou mais

Perfil profissional



Descrição (opcional)

Assinale qual é a sua formação

	Sim	Não	Cursando
Magistério	☐	☐	☐
Pedagogia	☐	☐	☐
Especialização	☐	☐	☐
Mestrado	☐	☐	☐
Doutorado	☐	☐	☐

Você atua como professor(a) há quantos anos?

- ☐ Até 1 ano
- ☐ Entre 1 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Entre 16 e 20 anos
- ☐ Entre 21 e 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

Qual é o agrupamento de crianças que você trabalha atualmente?

- ☐ Berçário I
- ☐ Berçário II

Percepção sobre Educação Integral



Descrição (opcional)

Para você, o que é Educação Integral?

Texto de resposta longa

Quais documentos oficiais norteadores da Educação Infantil você conhece?

	sim	não
LDBEN	☐	☐
DCNEI	☐	☐
BNCC	☐	☐
PNE (2014)	☐	☐

Você considera que a sua formação acadêmica contemplou a temática Educação Integral, com o foco na educação de bebês?

☐ Sim

☐ Não

Você considera que a sua formação continuada subsidia o trabalho com as múltiplas dimensões do bebê?

☐ A formação continuada em serviço (HTTP, HEP)

☐ A formação continuada oferecida pela SME

☐ Outros...

O bebê deve frequentar uma escola de educação infantil de tempo integral?

[Ocultar opções](#) 

☐ Não deve. Deve ficar em casa com o pai ou a mãe, ou cuidador principal.

☐ Não deve. Caso os pais trabalhem, deve ficar com um parente próximo.

☐ Deve, caso os pais trabalhem e não tenha outra pessoa para cuidar.

☐ Caso os pais trabalhem, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar.

☐ Toda criança deve ir para a escola, já aos 4 meses, mesmo que os pais não trabalhem.

Considerando a sua experiência de atuação no berçário, você considera que a ampliação do tempo na escola proporciona:

	Sim	Não
A possibilidade de propostas educativas diversificadas	☐	☐
Dificuldades no planejamento das atividades a serem propostas no dia	☐	☐
O sofrimento emocional do bebê, por distanciamento da família	☐	☐
O predomínio, ao longo do dia, de atividades relacionadas a higiene, vestuário e alimentação	☐	☐
A repetição de propostas educativas ao longo do dia e da semana	☐	☐
O favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento do bebê	☐	☐
O estresse dos bebês pela rotina de atividades	☐	☐

O planejamento das propostas pedagógicas junto à sua turma é realizado juntamente com a professora do turno inverso ?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Justifique sua resposta anterior.

Texto de resposta longa

.....

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua instituição

	Sim	Não	Não sei responder
Existe	☐	☐	☐
É acessível	☐	☐	☐
É conhecido pelos professores	☐	☐	☐
É conhecido pelos funcionários	☐	☐	☐
É conhecido pelas famílias	☐	☐	☐

Quanto à participação das famílias na escola, assinale a melhor alternativa em relação às afirmações abaixo:

	Verdadeiro	Falso
É necessária quanto aos assuntos relacionados ao aluno	☐	☐
É importante em relação ao acompanhamento das propostas pedagógicas	☐	☐
Presenciam as reuniões de pais marcadas	☐	☐
Contribuem nas reuniões de pais marcadas	☐	☐
A participação deve ser passiva (receber informações), pois a família desconhece o contexto da educação escolar	☐	☐
A participação deve ser ativa, colaborando com o contexto escolar	☐	☐

Você considera importante a articulação da escola com a comunidade?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Justifique sua resposta anterior.

Texto de resposta longa

Na sua opinião, o sistema municipal de ensino oferece condições para a educação integral junto a bebês?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Abaixo são apresentados vários aspectos que podem interferir na qualidade da educação integral. Em sua opinião, quais deles justificam a resposta à questão anterior:

	Sim	Não
A escola apresenta problemas estruturais	☐	☐
A escola apresenta espaço físico insuficiente e/ou inadequado	☐	☐
Insuficiência de materiais pedagógicos	☐	☐
Ausência de materiais pedagógicos	☐	☐
Alimentação inadequada e/ou insuficientes	☐	☐
Recursos humanos insuficientes	☐	☐
Ausência de gestão democrática	☐	☐
Ausência de participação da comunidade	☐	☐
Ausência de participação das famílias	☐	☐
Falta de formação específica do trabalho com bebês	☐	☐
A escola não tem acessibilidade para quem apresenta alguma deficiência	☐	☐
Dificuldades nas relações interpessoais no ambiente de trabalho	☐	☐
Falta de profissionalismo em membros da equipe	☐	☐
Falta de clareza na proposta pedagógica	☐	☐
Dificuldades com a diversidade de etapas de desenvolvimento dos bebês na sala	☐	☐
Dificuldades com a diversidade de comportamentos dos bebês	☐	☐

Este espaço é destinado a comentários relacionados a esse tema e à pesquisa.

Texto de resposta longa:

Por favor, reveja se respondeu todas as questões.

Descrição (opcional)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: Percepção de Professores de Bebês sobre Educação Integral na Creche sob a responsabilidade da pesquisadora Thaize Fernanda Ramos Macedo, mestranda do programa de Pós Graduação em Educação Escolar, que está sob a orientação da Prof^a Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, da Faculdade de Ciências e Letras- UNESP/ Campus de Araraquara.

O estudo tem como objetivo investigar e descrever a percepção de Educação Integral de professores que trabalham com bebês nas creches municipais de uma cidade do interior paulista e foi submetido e aprovado pelo comitê de ética.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, através da plataforma Google Forms com questões abertas e fechadas e não acarretará nenhum custo aos participantes.

O preenchimento do questionário pode oferecer riscos envolvendo algum tipo de constrangimento ou desconforto, considerando que os participantes podem se sentir inibidos ou expostos ao responderem as perguntas. Esses riscos podem ser minimizados pelo seguimento dos procedimentos éticos e caso ocorram danos, serão tomadas providências cabíveis discutidas entre pesquisadora e participantes, além de que você possui o direito de recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Como medida de precaução e direito dos participantes, garante-se a possibilidade de esclarecimento de dúvidas, o anonimato e a confidencialidade das informações pessoais que não serão divulgadas durante todo o percurso deste trabalho, nem mesmo o nome das escolas, cuidando para que os dados coletados, sejam compartilhados apenas entre a pesquisadora e sua orientadora, durante a pesquisa e ao término da mesma. Os questionários ficarão armazenados em aparelhos eletrônicos distintos pertencentes à pesquisadora como notebook e HD (Hard Disk- disco rígido) externo, além de ser inserido em documento digital vinculado à conta google pertencente à pesquisadora. Tal variedade de armazenamento se faz necessária para que haja segurança dos dados em caso de perda ou pane em algum dos equipamentos eletrônicos, o que pode acarretar prejuízo ou perda das informações da pesquisa.

Os benefícios provenientes da participação na pesquisa estão na contribuição de forma bastante significativa para compreensão das questões relacionadas ao desenvolvimento integral do bebê e, desta forma, propiciar a construção de estratégias educacionais mais eficazes para o trabalho na creche. Os participantes terão acesso à pesquisa na íntegra, que lhes será enviada por e-mail logo após a sua publicação.

Este material será utilizado para apresentação de Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Além disso, artigos decorrentes deste trabalho poderão ser publicados em anais de eventos, periódicos e revistas.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos, a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes. Está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário e da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Thaize Fernanda Ramos Macedo

Pesquisadora: Thaize Fernanda Ramos Macedo	
Instituição: Faculdade de Ciência e Letras- UNESP/ Araraquara	
Endereço: Silvaldo Pereira da Silva, nº 2782, Residencial Palestra. São José do Rio Preto-SP	
Telefone para contato: (17) 98808-9021	E-mail: thaize.ramos@unesp.br

CEP- Comitê de Ética e Pesquisa-FCLAR	
Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105, Bairro Centro.	
CEP 14.800-901. Araraquara-SP	
Telefone: (16) 3334-6467	Email: comitedeetica.fclar@unesp.br

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

SIGM - Despacho do Protocolo

Página 1/1

Departamento:		
31204 Coordenadoria Pedagógica		
Protocolo:	Interessado:	
2023000287671	480075 THAIZE FERNANDA RAMOS MACEDO	
Serviço:		
REQUERIMENTOS DIVERSOS		
Descrição do Serviço:		
Requerimentos Diversos		
Descrição do Protocolo:		
480075 SOLICITA AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVER PESQUISA JUNTO AS ESCOLAS		
Data de Abertura:	Nº Específico:	Nº Processo:
29/08/2023	-,-	-,-

Data:	Tipo:	Andamento:
30/08/2023	EM ANDAMENTO	EM ANDAMENTO
Despacho:		
SRA. SECRETÁRIA EM ANÁLISE A SOLICITAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA "PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE BEBÊS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL", DESTACA-SE: *A PESQUISADORA É ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - UNESP- CAMPUS DE ARARAQUARA E EXERCE ATUALMENTE A FUNÇÃO DE DIRETORA DE ESCOLA NA EM TACLA SAID BENETTI; *A PESQUISA TEM POR OBJETIVOS ANALISAR E DESCREVER SOBRE AS QUAIS PERCEPÇÕES OS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM BEBÊS TÊM DE EDUCAÇÃO INTEGRAL; *A PESQUISA UTILIZARÁ COMO INSTRUMENTO UM QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL, QUE TRABALHAM NAS CLASSES DE BI E BII; *SERÁ GARANTIDO SIGILO QUANTO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES. CONSIDERANDO OS TÓPICOS SUPRACITADOS E A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS QUE REVELEM AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM SEUS DIVERSOS CONTEXTOS, A DIRETORIA PEDAGÓGICA ESTÁ DE ACORDO. RESSALTA-SE QUE SEJA ENCAMINHADO À SME RETORNO CONCLUSIVO DA PESQUISA, CONSIDERANDO QUE O ESTUDO POSSA CORROBORAR PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.		
 DEISE CARDOSO MACIEL DIRETORIA PEDAGÓGICA		



MUNICIPIO DE SAO JOSE DO RIO PRETO

SIGM - Despacho do Protocolo

Página 1/1

Departamento:		
31149 Gabinete (Secretaria de Educação)		
Protocolo:	Interessado:	
2023000287671	480075 THAIZE FERNANDA RAMOS MACEDO	
Serviço:		
REQUERIMENTOS DIVERSOS		
Descrição do Serviço:		
Requerimentos Diversos		
Descrição do Protocolo:		
480075 SOLICITA AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVER PESQUISA JUNTO AS ESCOLAS		
Data de Abertura:	Nº Específico:	Nº Processo:
29/08/2023	-.-	-.-
Data:	Tipo:	Andamento:
23/10/2023	EM ANDAMENTO	EM ANDAMENTO
Despacho:		
DE ACORDO. ACOLHO MANIFESTAÇÃO DA DIRETORIA PEDAGÓGICA.		
RESTITUA-SE AO INTERESSADO.		
FABIANA ZANQUETTA DE AZEVEDO		
SEC. MUN. EDUCAÇÃO		