

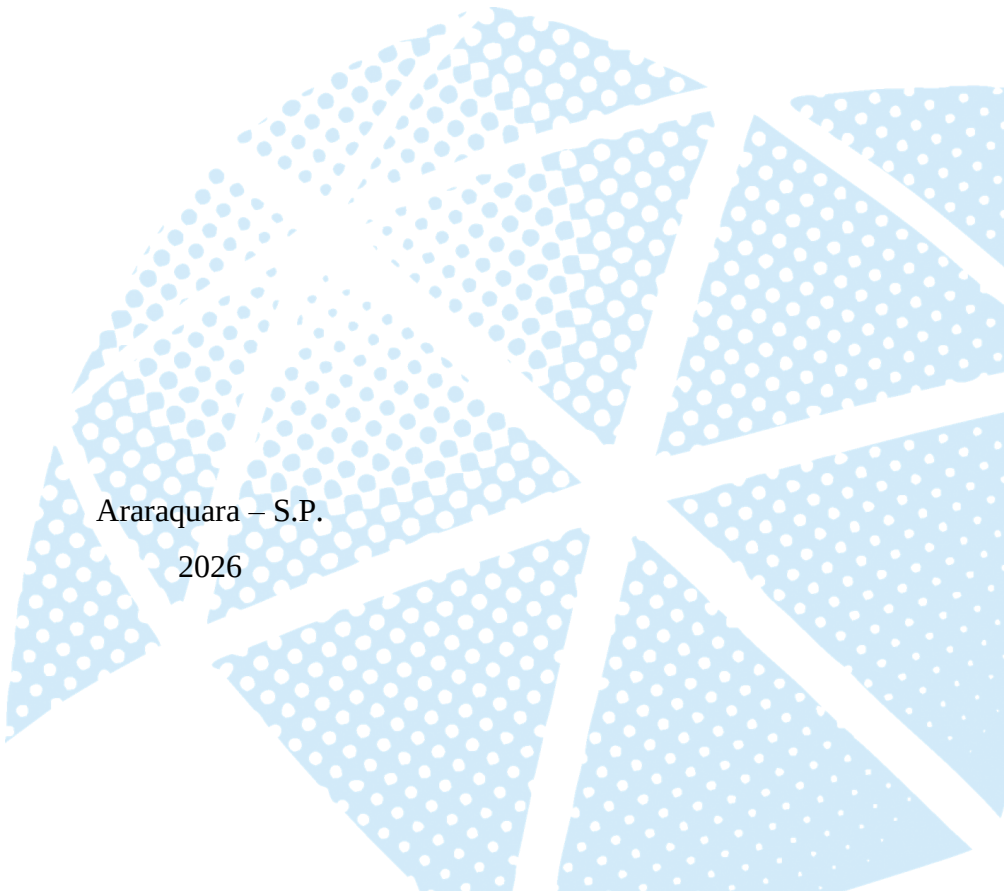
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E A CONCEPÇÃO
DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO NA BNCC PELA PERSPECTIVA
DA NEUROCIÊNCIA**

Araraquara – S.P.

2026



MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E A CONCEPÇÃO
DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO NA BNCC PELA PERSPECTIVA DA
NEUROCIÊNCIA**

Relatório de Pós-doutorado apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Área de Concentração: Educação e
Neurociência

Supervisor: Prof. Associado Sebastião de
Souza Lemes

Araraquara – S.P.

2026

*Dedico este estudo pós-doutoral ao meu
irmão Ari pela parceria incondicional de uma
vida inteira. Para Sempre Juntos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e sustento de tudo, por me conduzir com sabedoria, força e propósito ao longo desta caminhada. Nos momentos de incerteza, foi a fé que me sustentou; nas conquistas, foi a graça que me lembrou de que nada se constrói sozinho.

Aos meus pais, minha base, meu abrigo e minha maior referência de amor. A vocês, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu duvidava, e que nunca hesitaram em apoiar minhas escolhas, deixo minha mais profunda gratidão. Este trabalho também é de vocês, pois carrega em cada página os valores, o cuidado e a confiança que me ensinaram a ter na vida.

Ao meu irmão, pelo amor incondicional, pela presença constante e pela certeza de que nunca estou só. Nossa ligação ultrapassa palavras e se traduz em força nos momentos mais desafiadores.

À minha sobrinha Antonella e às minhas afilhadas Sara, Maria Júlia e Mel, por trazerem leveza, alegria e sentido aos dias mais intensos. Vocês me lembram, constantemente, do porquê vale a pena seguir.

Às minhas comadres Andreia, Tina e Dandara, pela amizade verdadeira, pelo acolhimento e pelas trocas que fortalecem não apenas a caminhada acadêmica, mas a vida como um todo.

Ao meu supervisor, Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes (Kuka), pela orientação firme e generosa, pela confiança depositada em meu trabalho e pela condução ética e comprometida ao longo deste percurso. Sua presença foi essencial para a concretização desta pesquisa.

À Luci, pela amizade sincera, pelo acompanhamento cuidadoso da minha trajetória acadêmica e pelo incentivo constante, que tantas vezes fez diferença nos momentos mais desafiadores.

Às profissionais do CENPE e à professora Rosangela, pela disponibilidade, pela confiança e pela autorização que tornou possível a realização desta pesquisa, contribuindo significativamente para a construção deste trabalho.

Aos profissionais do Centro de Referência do Autismo, pela colaboração, pelo compromisso e pela partilha de conhecimentos tão relevantes para a compreensão do desenvolvimento infantil.

À Secretaria Municipal de Saúde e à Secretaria Municipal de Educação, pela abertura, pelo apoio institucional e pela confiança no desenvolvimento desta investigação.

Ao grupo de estudos NEAME – Núcleo de Estudos Ampliados em Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, pelas discussões qualificadas, pelas trocas teóricas e pelo espaço coletivo de formação que tanto contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa.

À Universidade Estadual Paulista (UNESP), pela trajetória de formação que ultrapassa os limites acadêmicos, constituindo-se também como um espaço de crescimento pessoal, de encontros significativos e de construção de sentido.

À minha amiga Ana Maura, pela parceria, pelo companheirismo e pela presença constante ao longo desta caminhada.

À coordenadora do curso de Pedagogia da Uniara, professora Júlia, pela oportunidade de vivenciar a docência neste período, contribuindo de forma significativa para minha formação profissional.

À minha amiga Cleia, pelo amor, pelos aconselhamentos e pelo acolhimento afetivo e espiritual, que foram fundamentais em momentos decisivos desta trajetória.

Ao meu amigo Marcos, pela amizade, pelo incentivo e pela presença significativa em diferentes momentos desta trajetória e à Editora WAK, pela oportunidade de publicação dos temas envolvidos nesta área de estudo, contribuindo para a ampliação e a disseminação do conhecimento produzido.

A todos(as) os(as) entrevistados(as) — professoras, especialistas da área da saúde e responsáveis — que generosamente aceitaram participar desta pesquisa, minha profunda gratidão pela contribuição essencial à construção deste trabalho.

“Não são apenas as estrelas no universo que fascinam o homem com o seu impressionante número. Em um outro universo, o nosso universo biológico interno, uma gigantesca “galáxia” com centenas de milhões de pequenas células nervosas, que formam o cérebro e o sistema nervoso, comunicam-se umas com as outras pelos pulsos eletroquímicos para produzir atividades muito especiais: nossos pensamentos, sentimentos, dor, emoções, sonhos, movimentos e muitas outras funções mentais e físicas, sem as quais não seria possível expressarmos toda a nossa riqueza interna nem perceber o nosso mundo externo, como som, cheiro, sabor e, também, luz e brilho, inclusive o das estrelas.”

(Marta Pires Relvas, 2009, p. 25).

RESUMO

Este estudo insere-se no campo das investigações que articulam educação, neurociência e psicologia do desenvolvimento, considerando a crescente centralidade das dimensões socioafetivas na Educação Infantil. Tal enfoque emerge tanto de avanços científicos quanto de diretrizes educacionais contemporâneas que enfatizam o desenvolvimento integral. Entretanto, a incorporação desses pressupostos no cotidiano escolar ainda ocorre de forma desigual, marcada por tensões entre teoria e prática, além de riscos de simplificações conceituais e abordagens fragmentadas. Diante desse cenário, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a aprendizagem para além de perspectivas restritas ao biológico ou ao cognitivo. Identifica-se como lacuna a ausência de um referencial integrador capaz de articular, de maneira consistente, aspectos orgânicos, subjetivos e socioculturais do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere ao papel estruturante da socioafetividade nos processos educativos. Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-aplicado e abordagem interpretativa. O estudo articula contribuições da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e das teorias sociointeracionistas, sendo desenvolvido em dez instituições de Educação Infantil. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras, especialistas da saúde e responsáveis, além de observações do cotidiano escolar, analisadas com base na Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciam que a aprendizagem constitui um processo relacional e contextualizado, que emerge da interação entre fatores orgânicos, experiências subjetivas e mediações socioculturais. A socioafetividade foi identificada como condição estruturante da aprendizagem, organizando o engajamento, a motivação e a construção do conhecimento. Ademais, destacam-se desafios como a ampliação das funções da escola, a fragilidade na articulação entre educação e saúde, o crescimento de processos de medicalização e lacunas na formação docente para lidar com demandas socioemocionais. Como contribuição, o estudo propõe a socioafetividade como categoria analítica ampliada, capaz de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento e orientar práticas pedagógicas mais contextualizadas, relacionais e humanizadas. Ao problematizar abordagens simplificadoras e fortalecer uma perspectiva interdisciplinar, a pesquisa contribui para o avanço teórico e prático da área, bem como para a formulação de políticas educacionais mais integradas e comprometidas com o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: socioafetividade; aprendizagem; educação infantil; neurociência; desenvolvimento integral.

ABSTRACT

This study is situated within the field of research that connects education, neuroscience, and developmental psychology, considering the growing centrality of socio-emotional dimensions in early childhood education. This perspective is driven by both scientific advances and contemporary educational policies that emphasize holistic development. However, the incorporation of these assumptions into school practice remains uneven, often marked by tensions between theory and practice, as well as conceptual simplifications and fragmented approaches. In this context, the study is justified by the need to understand learning beyond perspectives limited to biological or cognitive aspects. A key gap is identified in the lack of an integrative framework capable of consistently articulating organic aspects, subjective processes, and sociocultural mediations, particularly regarding the structuring role of socio-affectivity in educational processes. From a theoretical and methodological standpoint, this is a qualitative, interpretative, and theoretically grounded study. It integrates contributions from neuroscience, developmental psychology, and socio-interactionist theories. The research was conducted in ten early childhood education institutions, with data produced through semi-structured interviews with teachers, health professionals, and caregivers, as well as classroom observations. Data were analyzed using content analysis. The results indicate that learning is a relational and contextualized process emerging from the interaction between organic factors, subjective experiences, and sociocultural mediations. Socio-affectivity was identified as a structural condition for learning, organizing engagement, motivation, and knowledge construction. Additionally, the study highlights challenges such as the expansion of the school's role, weak articulation between education and health sectors, increasing medicalization, and gaps in teacher education regarding socio-emotional demands. As a contribution, the study proposes socio-affectivity as an expanded analytical category capable of integrating multiple dimensions of development and guiding more contextualized, relational, and humanized pedagogical practices. By challenging oversimplified approaches and reinforcing an interdisciplinary perspective, this research contributes to both theoretical advancement and practical improvement in the field, as well as to the development of more integrated educational policies committed to holistic development.

Keywords: socio-affectivity; learning; early childhood education; neuroscience; holistic development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da Pesquisa	26
Quadro 2 - Instituições colaboradoras.....	26

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.2	JUSTIFICATIVA.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	NEUROCIÊNCIAS	15
2.2	DESENVOLVIMENTO INFANTIL	17
2.3	DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOAFETIVAS	18
2.4	PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA E PSICOLÓGICA	19
2.5	O QUE A BNCC DIZ?.....	21
2.6	OBJETIVOS	22
2.6.1	<i>Objetivo Geral</i>	<i>22</i>
2.6.2	<i>Objetivos específicos</i>	<i>22</i>
3.1	ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E NATUREZA DA PESQUISA	23
3.1.2	FASES DE ELABORAÇÃO DA PESQUISA	23
3.2	DELINEAMENTO DA PESQUISA E COLABORADORES(AS)	25
3.3	COLETA DE DADOS.....	27
3.4	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) E RESPONSÁVEIS.....	27
3.5	ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO COM AS CRIANÇAS	28
3.6	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS	29
3.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: ANÁLISE DE CONTEÚDO (LAURENCE BARDIN) 30	
3.7.1	<i>Pré-análise</i>	<i>31</i>
3.7.2	<i>Exploração do material.....</i>	<i>31</i>
3.7.3	<i>Tratamento e interpretação.....</i>	<i>31</i>
3.8	CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	31
4	RESULTADOS: ALGUMAS DISCUSSÕES PREAMBULARES	33
4.1	NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	33
4.2	DESENVOLVIMENTO INFANTIL: INTEGRAÇÃO ENTRE COGNIÇÃO, EMOÇÃO E CONTEXTO	35
4.3	SOCIOAFETIVIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM	36
4.3.1	<i>BNCC e a institucionalização da socioafetividade</i>	<i>37</i>

5 ENTRE A CENTRALIDADE DA SOCIOAFETIVIDADE E OS LIMITES ESTRUTURAIS DA PRÁTICA DOCENTE	38
5.1 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	38
5.2 RESULTADOS E ANÁLISE: CATEGORIAS EMERGENTES DO CAMPO	40
5.2.1 SOCIOAFETIVIDADE COMO CONDIÇÃO DA APRENDIZAGEM	40
5.2.2 AMPLIAÇÃO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA	42
5.2.3 MEDICALIZAÇÃO E CRESCIMENTO DOS DIAGNÓSTICOS	45
5.2.4 FRAGMENTAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO	48
5.2.5 FAMÍLIA COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO	51
5.2.6 FRAGILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	53
5.3 PARA ALÉM DOS DADOS: UMA LEITURA INTEGRADA ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES	56
6 DISCUSSÕES EPÍLOGAS: ENTRE A CENTRALIDADE DA SOCIOAFETIVIDADE E OS LIMITES ESTRUTURAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	60
6.1 A SOCIOAFETIVIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	60
6.2 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A AMPLIAÇÃO DE SUAS FUNÇÕES	61
6.3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL, DESIGUALDADES SOCIAIS E O PAPEL DA FAMÍLIA	61
6.4 MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E EXPANSÃO DIAGNÓSTICA	62
6.5 FRAGMENTAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: UM PROBLEMA ESTRUTURAL	63
6.6 FRAGILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DAS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS	63
6.7 INTEGRAÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	64
6.8 TENSIONAMENTOS ESTRUTURAIS ENTRE SOCIOAFETIVIDADE, MEDICALIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INTERSETORIAL: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA INTEGRAR EDUCAÇÃO, SAÚDE E FAMÍLIA	72

9 PRÉ-PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO – PROPOSTA INICIAL PARA PREFEITURA	77
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES	84
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	85
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE..	15
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE..	21
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE..	24
ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA ²	29
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO COM CRIANÇAS.....	30
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES(AS), PSICÓLOGOS(AS) ESCOLARES E RESPONSÁVEIS	32
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESPECIALISTAS	34
APÊNDICE H – OFÍCIO ENVIADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	36
APÊNDICE I - OFÍCIO ENVIADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ..	38
APÊNDICE J – SOLICITAÇÃO ENCAMINHADA À UNIDADE AUXILIAR CENPE - CENTRO DE PESQUISAS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA - CENPE "DANTE MOREIRA LEITE" (FCLAR – UNESP)	40
APÊNDICE K – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	42
APÊNDICE L - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE	44
ANEXOS	53
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	54
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE	60

1 INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no campo das investigações contemporâneas que articulam neurociência, educação e desenvolvimento infantil, com ênfase nas dimensões socioafetivas como constitutivas do processo de aprendizagem. Parte-se do projeto de pós-doutorado desenvolvido junto à UNESP, cujo objetivo central consiste em compreender as relações entre desenvolvimento escolar e desenvolvimento socioafetivo à luz dos pressupostos da neurociência.

A relevância desta investigação se justifica pelo crescente movimento de aproximação entre os campos educacional e da saúde, bem como pela centralidade que as habilidades socioemocionais assumem nas diretrizes normativas da educação brasileira, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Contudo, essa aproximação não ocorre sem tensões: emergem riscos de medicalização, reducionismo biológico e simplificação de fenômenos complexos. Neste cenário, o estudo assume como problema central: De que maneira a socioafetividade, mediada por práticas educativas e condições sociais, se articula com o desenvolvimento cognitivo na educação infantil, considerando a interlocução entre educação e saúde?

As transformações contemporâneas no campo educacional têm evidenciado a necessidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem para além de suas dimensões estritamente cognitivas. Nesse contexto, a crescente aproximação entre educação, neurociência e psicologia do desenvolvimento tem contribuído para a emergência de novas perspectivas teóricas que reconhecem a centralidade da socioafetividade no desenvolvimento infantil.

A partir dessa articulação, torna-se possível afirmar que aprender não se reduz à aquisição de conteúdos, mas envolve processos complexos que integram emoção, cognição e interação social. Conforme argumenta Damásio (2012), não há racionalidade desvinculada da emoção, sendo este elemento constitutivo das decisões e aprendizagens humanas. Em consonância, Immordino-Yang (2016) demonstra que os processos de aprendizagem são profundamente influenciados por experiências emocionais e sociais, o que reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas à luz dessas evidências.

No campo da psicologia do desenvolvimento, autores como Piaget (1976), Vygotsky (2007) e Wallon (2007) já apontavam, sob diferentes perspectivas, a complexidade do desenvolvimento infantil. Enquanto Piaget enfatiza a construção ativa do conhecimento, Vygotsky destaca a mediação social como elemento estruturante da aprendizagem, e Wallon

evidencia a indissociabilidade entre afetividade e cognição. Tais contribuições permanecem atuais e fundamentais para a compreensão do fenômeno educativo.

No âmbito das políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) consolida essa perspectiva ao incorporar as competências socioemocionais como parte do desenvolvimento integral. No entanto, a implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar ainda se apresenta como um desafio, especialmente diante das desigualdades sociais e das condições concretas de trabalho docente.

Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo analisar as relações entre desenvolvimento escolar e socioafetividade na Educação Infantil, considerando a interface entre educação e saúde, à luz da neurociência. Busca-se compreender como essas dimensões se articulam na prática, a partir da escuta de professoras, especialistas e responsáveis, contribuindo para o avanço teórico e prático da área.

1.2 Justificativa

As investigações e implicações relacionadas à neurociência, têm se tornado foco de vários estudos e está presente nos mais diversos contextos, sejam eles educacionais, sociais, digitais, físicos, etc. Nesta perspectiva, compreender como o comportamento do aprendente ocorre, ou seja, como o indivíduo age do ponto de vista cerebral é a palavra-chave deste estudo que, buscará na neurociência, trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo central deste estudo calca-se na busca pela compreensão das relações existentes entre o desenvolvimento escolar e os pressupostos socioafetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que será aprofundada pelos estudos disponíveis da neurociência. Esta investigação tem como foco principal a Educação Infantil e implica em um aprofundamento de estudos que tem como norte entender o desenvolvimento da criança em uma perspectiva social e psicológica. A partir disso, buscaremos encontrar com base no estabelecimento da relação entre o desenvolvimento escolar e os componentes socioafetivos, caminhos para explicar e subsidiar a compreensão sobre como melhorar os processos de ensino-aprendizagem considerando os pressupostos presentes na neurociência¹.

¹ Destaca-se ainda que a pesquisa será realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa NEAME (Núcleo de Estudos Ampliados em Educação), devidamente cadastrado no CNPq, sob a liderança do Prof. Associado Sebastião de Souza Lemes (link do espelho do grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8014455774499298>).

Com isso, pretendeu-se alcançar um estudo teórico-aplicado, acerca do processo de desenvolvimento das crianças, identificando e diagnosticando quais as principais mudanças que caracterizam a atualidade da educação, subsidiada pela BNCC. Procurávamos ainda, poder constituir subsídios teóricos para permear o trabalho com base na neurociência, enquanto área de estudo que investiga e analisa o conhecimento a partir das conexões neurais.

É válido salientar ainda que a ideia de uma visão aplicada, parte do pressuposto de que se pretendeu-se propor na prática, uma análise inédita, especificamente pautada nas relações entre o desenvolvimento escolar e socioafetivo na Educação Infantil, o que por sua vez, deu subsídios teóricos para comparar e analisar o processo de ensino- aprendizagem da criança, com estudos pautados na neurociência. Para tanto, fez-se necessário destacar e subsidiar teoricamente, quais os pressupostos que compõem os conceitos que ancoram esta investigação.

A que se considerar ainda que, este estudo vislumbrou auxiliar na redução de algumas críticas e preconceitos comuns relacionadas ao estudo da neurociência e a educação, os quais destaco: Reducionismo Biológico, Determinismo Genético, Aplicação Prematura, Inequidades e Medicalização, Complexidade das Relações Causais, já que, como veremos nesta investigação, a neurociência é uma área que também tem a capacidade de favorecer a investigação e compreensão de complexidades sociais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Neurociências

A neurociência, enquanto campo de investigação, não se constitui a partir de uma única matriz conceitual, mas de um conjunto plural de abordagens que buscam compreender o funcionamento do sistema nervoso em sua relação com os processos mentais e comportamentais. Neste estudo, adota-se uma perspectiva ampliada e integradora, que concebe a neurociência não apenas como uma ciência biológica, mas como um campo interdisciplinar capaz de contribuir para a compreensão do ser humano em sua totalidade — articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Tal posicionamento encontra respaldo em autores como Roberto Lent (2010) e António Damásio (2012), que defendem a indissociabilidade entre razão e emoção, bem como a centralidade do corpo e das experiências na constituição da mente. À luz disso, ao focalizar os processos de aprendizagem, parte-se do pressuposto de que aprender não é apenas um fenômeno cognitivo, mas um processo complexo, situado e atravessado por múltiplas determinações (Cosenza; Guerra, 2011).

Por sua natureza interdisciplinar, a neurociência articula conhecimentos oriundos da biologia, da psicologia, da medicina, da física, da computação e das ciências sociais, constituindo-se como um campo privilegiado para o estudo das bases neurais da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Ao investigar o sistema nervoso — incluindo cérebro, medula espinhal e nervos periféricos —, busca compreender como circuitos neurais se organizam e se modificam em resposta às experiências, evidenciando a plasticidade cerebral como um dos princípios fundamentais do desenvolvimento (Lima, 2020; Molina, 2021). Tal noção é central para a educação, pois rompe com concepções deterministas e reafirma que o cérebro é continuamente moldado pelas interações com o meio, pelas práticas pedagógicas e pelas relações sociais. Assim, processos como memória, atenção, linguagem, emoção e função executiva passam a ser compreendidos como dinâmicos e passíveis de desenvolvimento, o que amplia significativamente as possibilidades de intervenção educativa.

Os avanços metodológicos nas últimas décadas — como as técnicas de neuroimagem funcional, a eletroencefalografia e a modelagem computacional — têm permitido mapear com maior precisão os correlatos neurais de diferentes funções cognitivas e emocionais, contribuindo para uma compreensão mais sofisticada dos processos de aprendizagem (Cosenza; Guerra, 2011). No entanto, é fundamental destacar que tais avanços não devem ser interpretados de forma reducionista. Como alertam pesquisadores da área, a transposição direta de achados neurocientíficos para a prática pedagógica pode incorrer em equívocos, especialmente quando

desconsidera a mediação dos contextos sociais e culturais. Nesse sentido, a interface entre neurociência e educação deve ser construída de forma crítica e dialógica, evitando tanto o biologicismo quanto o chamado “neuromito”, que simplifica excessivamente fenômenos complexos.

Ainda assim, as contribuições da neurociência para a educação são inegáveis e vêm se consolidando como um campo emergente, frequentemente denominado “neuroeducação” ou “educação baseada em evidências”. Tal campo tem possibilitado avanços significativos na compreensão de como o cérebro aprende, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às características dos estudantes. Entre essas contribuições, destacam-se: a valorização das emoções no processo de aprendizagem, uma vez que estados emocionais influenciam diretamente a atenção e a memória; a importância do ambiente de aprendizagem, considerando que contextos seguros e afetivamente positivos favorecem o engajamento e o desenvolvimento; e o reconhecimento da diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas (Migliori, 2015).

Além disso, a neurociência contribui para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e para o desenvolvimento de intervenções mais adequadas, especialmente quando articulada com a psicologia do desenvolvimento e com a pedagogia. Ao compreender, por exemplo, os processos neurais envolvidos na aquisição da linguagem, na alfabetização ou no controle inibitório, educadores podem planejar práticas mais alinhadas ao funcionamento do cérebro em desenvolvimento. Contudo, conforme já indicado no material analisado, tais contribuições ganham maior potência quando integradas a uma perspectiva que considere a criança em sua totalidade, incluindo suas condições sociais, culturais e afetivas.

Dessa maneira, a relevância da neurociência para a educação reside não apenas em sua capacidade explicativa, mas sobretudo em seu potencial de diálogo com outros campos do conhecimento. Ao ser articulada com a sociologia e a psicologia, ela possibilita uma compreensão mais abrangente dos processos educativos, reconhecendo que o desenvolvimento humano é simultaneamente biológico, psicológico e social. Tal perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdos, orientando-se para a promoção do desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos. Destarte, mais do que oferecer respostas prontas, a neurociência convida a educação a repensar suas práticas à luz de evidências, sem perder de vista a complexidade e a singularidade dos processos de ensinar e aprender.

2.2 Desenvolvimento infantil

Sobre o desenvolvimento infantil, partiremos dos pressupostos desenvolvidos e profundamente estudados por Wallon, Piaget e Vygotsky que, apesar de defenderem o desenvolvimento cada um a partir de suas especificidades, compartilham uma mesma raiz tangente à psicologia do desenvolvimento. Ou seja, ambos se dedicaram a estudar o desenvolvimento humano sob perspectivas diferentes que, favoreceram insights valioso na compreensão sobre como o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do comportamento do indivíduo ao longo da vida. Neste mesmo sentido, estes estudos estão diretamente relacionados à neurociência, à medida em que, depreendemos que a área também contribui para a compreensão sobre como o cérebro aprende e se desenvolve desde a concepção, o que permite inclusive, que fatores influenciáveis do desenvolvimento (fatores genéticos e do ambiente, por exemplo), sejam considerados nas práticas educativas (La Taille; Oliveira; Dantas, 2019).

Neste sentido, estabelecer relações entre aspectos que envolvem interações sociais saudáveis e positivas, aliadas a estímulos cognitivos, podem trazer impactos significativos no desenvolvimento cerebral e no funcionamento emocional e cognitivo da criança em todos os seus aspectos. Além disso, podemos afirmar que a neurociência e a psicologia do desenvolvimento são áreas que estão intrinsecamente interligadas, uma vez que, em diversos momentos, até se complementam, já que ambas, tentam compreender como o ser humano se desenvolve.

Em detalhe, a psicologia do desenvolvimento oferece subsídios e investiga os processos psicológicos, emocionais e cognitivos, explorando aspectos como, a formação da identidade, desenvolvimento da linguagem, aquisição das habilidades sociais, formação de vínculos afetivos, desenvolvimento da moral, etc. Isso tudo, utilizando métodos investigativos pautados na observação, testes, estudos longitudinais e entrevistas, visando estabelecer conexões na busca pela compreensão desses processos.

Já a neurociência, busca compreender como o cérebro se desenvolve e se modifica ao longo da vida, examinando e aprofundando questões que envolvem desde a formação de sinapses, até o desenvolvimento de circuitos neurais, a plasticidade cerebral e as influências genéticas e ambientais sobre o desenvolvimento neural, onde também se utiliza de técnicas (neuroimagem, eletroencefalografia (EEG), estudos com animais e análise genética), os quais não serão diretamente realizados de maneira prática neste trabalho, uma vez que, o mesmo

desenvolve em um campo educacional e, portanto, utilizar-se-á de pressupostos teóricos para compor a compreensão do fenômeno que se investiga (Cosenza; Guerra, 2011).

Todos os aspectos anteriormente citados, tanto no que se refere à neurociência, tanto no que tange à psicologia do desenvolvimento, quando integrados, podem permitir uma compreensão mais abrangente e aprofundada acerca dos mecanismos subjacentes do desenvolvimento humano, como por exemplo, o fato de que estudos tangentes à psicologia do desenvolvimento podem trazer questões neurocientíficas de como experiências sociais podem influenciar a formação de circuitos neurais relacionados à empatia e ao comportamento social (Cosenza; Guerra, 2011; Lima, 2020; Molina, 2021; Migliori, 2015).

É neste sentido que compreendemos a visão holística do indivíduo, já citada anteriormente, onde, a união dessas duas ciências, nos propiciará aprofundar os processos de desenvolvimento da criança, tanto em seus aspectos cognitivos, quanto sociais e afetivos, já que, a neurociência ao estudar o funcionamento cérebro da criança, compreende que a plasticidade neural das crianças permite maior capacidade de adaptação e reorganização em respostas à estímulos e experiências, o que contribui diretamente para os processos de ensino aprendizagem. Além disso, a maturação cerebral, a influência do ambiente e fatores de risco e proteção, são outros aspectos estudados por esta ciência que, traz contribuições imensuráveis também à escolarização (Silva, 2024; Lima, 2020; Molina, 2021, Migliori, 2015). Há que se considerar ainda, a relação existente entre os estudos tangentes à sexualidade e à Educação Sexual, considerando-os como temas de suma importância para o desenvolvimento infantil, principalmente se levarmos em consideração a interação complexa entre os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais presentes na discussão acerca da influência dos subsídios proporcionados pela neurociência à educação. Todavia, destaca-se que esta perspectiva será o foco de investigações futuras e não serão esmiuçadas neste trabalho.

2.3 Desenvolvimento das habilidades socioafetivas

As habilidades socioafetivas, são tema de investigações também em diversas áreas do conhecimento, a saber, a pedagogia, psicologia, administração, biologia, neurologia, entre outras. Aqui, a compreenderemos como instrumento de regulação psicológica e social que, interfere diretamente nos processos de desenvolvimento cognitivo, especificamente no que se refere às crianças da Educação Infantil, fase em que a criança se encontra em profundo e transformador momento de desenvolvimento (Lima; Pordeus, 2021). No entanto, é importante destacar que essas habilidades nem sempre foram consideradas no contexto educacional e, que

este insight ocorreu recentemente, a partir da segunda metade do século passado, para ser mais preciso. Isso quer dizer que, embora existam muitos estudos relacionados ao tema, ainda há muito o que se aprofundar, visando salientar cada vez mais a importância dessa questão para o desenvolvimento pleno e saudável do indivíduo. É válido salientar ainda que, a consideração das habilidades socioafetivas na escolarização, parte de uma visão acolhedora que, visa antes de tudo, incluir e considerar as especificidades e peculiaridades de cada criança (Silva, 2024).

No que se refere à neurociência, podemos dizer que está diretamente relacionada às habilidades socioafetividade, já que, por tratar-se de uma ciência que permite uma visão holística da criança, oferece subsídios para a compreensão do desenvolvimento de aspectos emocionais, sociais e relacionais, extremamente fundamentais para todo e qualquer indivíduo (Teixeira, 2026). Em outras palavras, todas essas questões, favorecem o desenvolvimento humano integrado, inerente a todas as práticas educacionais. Além disso, a neurociência é capaz de desempenhar um papel importante na compreensão desses processos cerebrais subjacentes a essas habilidades e no apoio ao desenvolvimento saudável. (Lima; Pordeus, 2021).

Assim, a neurociência dá bases para que as habilidades socioemocionais possam ser investigadas, o que compreende, a regulação emocional, a base neural das emoções, a empatia e teoria da mente, o desenvolvimento de vínculos afetivos, aprendizado social e modelagem comportamental, enfim, aspectos indiscutivelmente importantes para o desenvolvimento infantil (Miyashiro, 2023). Desse modo, ao articular os aportes da neurociência com o campo educacional, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para o desenvolvimento das habilidades socioafetivas desde a Educação Infantil.

Tal integração não apenas amplia a compreensão sobre os processos de aprendizagem, como também possibilita a construção de intervenções mais sensíveis às dimensões emocionais e relacionais das crianças. Sob essa perspectiva, considerar tais habilidades como parte constitutiva do currículo implica reconhecer a criança em sua integralidade, superando perspectivas fragmentadas do desenvolvimento. Em consequência, reafirma-se a urgência de aprofundar estudos e práticas que promovam ambientes educativos acolhedores, capazes de favorecer não apenas o desempenho cognitivo, mas, sobretudo, a formação de sujeitos emocionalmente equilibrados, socialmente competentes e plenamente desenvolvidos.

2.4 Perspectiva sociológica e psicológica

Este estudo fundamenta-se em uma perspectiva teórico-analítica que articula os campos da psicologia, da pedagogia e da sociologia, compreendendo o desenvolvimento socioafetivo

como um fenômeno reconhecido por sua complexidade, constituído na inter-relação entre sujeito e contexto. Sob o enfoque psicológico, parte-se do entendimento de que as habilidades socioafetivas dizem respeito a processos internos de regulação emocional, construção da empatia, formação de vínculos e desenvolvimento da consciência de si e do outro, os quais incidem diretamente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Tais processos não se desenvolvem de forma isolada, mas são continuamente mediados pelas experiências vividas pela criança, especialmente no ambiente escolar, que se configura como espaço privilegiado de interação, socialização e constituição subjetiva.

Do ponto de vista sociológico, o estudo reconhece que o desenvolvimento dessas habilidades é profundamente influenciado pelas condições sociais, culturais e institucionais nas quais a criança está inserida. Isso implica considerar a escola não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas como um ambiente social que produz, reproduz e pode também transformar relações, valores e formas de convivência. Diante desse cenário, as habilidades socioafetivas são compreendidas como construções sociais, atravessadas por normas, expectativas e dinâmicas coletivas que influenciam tanto os modos de ser quanto de aprender. Sob essa perspectiva, analisar tais habilidades requer uma leitura ampliada, que considere desigualdades, contextos familiares, práticas pedagógicas e políticas educacionais.

É nesse ponto que a neurociência se insere como campo interdisciplinar capaz de estabelecer mediações entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do desenvolvimento. Ao investigar os processos cerebrais envolvidos na aprendizagem, na regulação emocional e nas interações sociais, a neurociência oferece subsídios importantes para compreender como experiências educativas impactam o desenvolvimento integral da criança. Contudo, neste estudo, ela não é tomada de forma isolada ou determinista, mas integrada a uma perspectiva crítica, que reconhece o cérebro como um órgão plástico, sensível às influências do meio e das relações sociais.

Dessa forma, o diferencial desta investigação reside justamente na articulação entre os ângulos psicológico e sociológico, compreendidos como dimensões complementares e indissociáveis. Ao estabelecer esse diálogo, torna-se possível compreender o desenvolvimento socioafetivo não apenas como um conjunto de competências individuais, mas como um processo dinâmico, relacional e contextualizado. Tal abordagem permite, ainda, fundamentar práticas pedagógicas mais efetivas, que considerem simultaneamente os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, promovendo não apenas a aprendizagem escolar, mas também a saúde mental, o bem-estar e a formação integral dos sujeitos em sua inserção na vida coletiva.

2.5 O que a BNCC diz?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) configura-se como um marco normativo central para a organização da educação básica brasileira, ao estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes têm o direito de desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Mais do que um documento prescritivo, a BNCC expressa um projeto formativo que redefine a própria compreensão de ensino e aprendizagem no país, ao deslocar o foco exclusivamente conteudista para uma perspectiva baseada no desenvolvimento de competências, entendidas como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (Brasil, 2018). Nessa direção, ao instituir dez competências gerais que atravessam todas as etapas e áreas do conhecimento, a BNCC sinaliza para a necessidade de uma formação integral, que articule dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Tal orientação dialoga diretamente com abordagens contemporâneas da psicologia do desenvolvimento e da educação, como aquelas fundamentadas em Lev Vygotsky, ao enfatizar o papel das interações sociais e culturais na constituição dos processos de aprendizagem, bem como com Henri Wallon, ao reconhecer a indissociabilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento infantil. Ademais, aproxima-se de perspectivas sociológicas críticas, como as de Pierre Bourdieu, ao evidenciar que a escola não é um espaço neutro, mas atravessado por relações sociais que influenciam trajetórias e oportunidades educacionais. Nessa perspectiva, a centralidade atribuída às habilidades socioemocionais na BNCC não pode ser compreendida apenas como uma inovação curricular, mas como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das finalidades da educação contemporânea.

Nesse contexto, estudos recentes têm destacado que a incorporação das dimensões socioafetivas no currículo escolar responde tanto a demandas sociais quanto a avanços no campo das ciências humanas e da saúde, que evidenciam a relação intrínseca entre emoções, aprendizagem e desenvolvimento humano (Casel, 2013; Damásio, 2012). A ênfase na formação integral, portanto, não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas envolve a constituição de sujeitos capazes de agir de forma ética, crítica e colaborativa em contextos sociais diversos.

Ao mesmo tempo, a aproximação entre os pressupostos da BNCC e os aportes da neurociência contribui para uma compreensão mais aprofundada dos processos de aprendizagem, especialmente no que se refere à plasticidade cerebral e à influência das experiências socioemocionais no desenvolvimento infantil, conforme discutido anteriormente. No entanto, é fundamental que essa interlocução seja realizada de maneira crítica, evitando

reducionismos biologizantes e reconhecendo que os processos educativos são sempre mediados por contextos sociais, culturais e históricos. Como argumentam Cipriano Carlos Luckesi e Dermeval Saviani, a educação deve ser compreendida em sua dimensão histórica e social, o que implica considerar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

Em vista disso, a articulação entre competências socioafetivas, desenvolvimento cognitivo e aportes da neurociência possibilita a construção de uma visão verdadeiramente holística do desenvolvimento infantil, na qual aspectos biológicos, psicológicos e sociais são compreendidos de maneira integrada. Tal abordagem amplia as possibilidades de elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos estudantes, favorecendo a inclusão, a equidade e a promoção de aprendizagens significativas. Além disso, oferece subsídios relevantes para a formulação de políticas públicas educacionais mais eficazes, especialmente no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e das desigualdades educacionais, reafirmando a necessidade de uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno e com a justiça social.

2.6 Objetivos

2.6.1 Objetivo Geral

O objetivo central deste estudo é compreender as relações existentes entre o desenvolvimento na escolarização e o desenvolvimento socioafetivo do aprendente, a partir dos pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando na neurociência, caminhos que contribuam para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, especificamente no que tange à fase da Educação Infantil.

2.6.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar quais são as relações existentes entre o desenvolvimento na escolarização e o desenvolvimento socioafetivo;
- Analisar quais os componentes socioafetivos presentes nos fundamentos do documento orientador curricular da BNCC;
- Identificar possíveis consequências percebidas nas relações entre aspectos da escolarização e a socioafetividade nos processos de ensino-aprendizagem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem epistemológica e natureza da pesquisa

A presente investigação insere-se no campo das pesquisas qualitativas de natureza interpretativa, assumindo como pressuposto que os fenômenos educacionais são complexos, situados e atravessados por dimensões sociais, culturais e subjetivas. O presente estudo constitui-se como um estudo qualitativo de caráter teórico aplicado (Gil, 2008), que visa trazer por meio do aprofundamento do tema, uma exploração em profundidade da concepção do processo de ensino-aprendizagem, com o apoio da neurociência. Além disso, trata-se de um estudo etnoeducacional (Brandão, 1999), cujo objetivo calca-se na observação sobre como o ambiente escolar ou a cultura são capazes de influenciar nos processos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas que podem ser ajustadas/adequadas com base nas necessidades neurocognitivas dos estudantes. Diante disso, buscamos primeiramente angariar informações para posteriormente, orientar e aplicar a prática visando a melhoria dos conceitos de forma aplicada.

Para isso, o estudo contou com uma entrevista estruturada que foi aplicada junto a responsáveis e professores(as) e crianças em fase de Educação Infantil, um roteiro para observação e análise sistematizada do cotidiano e rotina escolar nas referidas instituições e uma entrevista estruturada juntos aos especialistas convidados(as), com o objetivo de obter dados de referência para comparação e análise. Diante disso, a pesquisa não buscou generalizações estatísticas, mas sim a compreensão aprofundada dos significados produzidos pelos sujeitos, especialmente no que se refere às relações entre socioafetividade e desenvolvimento infantil.

3.1.2 Fases de elaboração da pesquisa

O projeto configurou-se em 5 fases principais que serão descritas a seguir:

1. A primeira etapa calcou-se na revisão bibliográfica acerca de estudos que possam se relacionar com a temática apresentada, haja vista, como já mencionado, trata-se de uma investigação inédita, segundo revisão preliminar já realizada em algumas das principais bases de dados científicas, a saber, *Web Of Science*, *Scielo*, *Google Acadêmico*, *Scopus* e Portal de Periódicos da Capes. Espera-se poder contar com o apoio de estudos que fomentem a

exploração dos conceitos de neurociência, Educação Infantil, desenvolvimento socioafetivo, desenvolvimento cognitivo, escolarização, educação básica e psicologia do desenvolvimento.

2. A segunda fase, compreendeu o contato com instituições de Educação Infantil de um município de médio porte do interior paulista. Espera-se poder contar com a participação de pelo menos 10 instituições públicas da cidade, incluindo as principais regiões do referido município. Esse contato será realizado pela pesquisadora e pelo supervisor, após autorização da secretaria municipal de educação, por meio de uma carta de apresentação (Apêndice A).

3. Na terceira fase foram realizadas as primeiras intervenções diretas da investigadora junto às instituições de ensino. Portanto, este momento divide-se em duas partes: a) entrevista estruturada³ com responsáveis, professores(as) e psicólogos(as) escolares; b) observação e acompanhamento sistematizado das crianças durante diversos momentos do cotidiano escolar². Salienta-se que o projeto passou pela análise e deferimento do Comitê de Ética e Pesquisa da FCLAR³.

4. A quarta fase compreendeu a sistematização, comparação e análise dos dados, com base em pressupostos básicos de referência reunidos e obtidos a partir das entrevistas que foram realizadas junto a especialistas da área, a saber, pedagogos(as), psicólogos(as), neurologistas, pediatras, psicopedagogos(as) e neuropsicopedagogos(as). A escolha dos(as) profissionais justifica-se pelo fato de o projeto buscar uma análise social e psicológica do fenômeno já descrito: compreender as relações entre o desenvolvimento escolar e socioafetivo nos processos de ensino-aprendizagem. Destaca-se ainda que, os(as) profissionais foram convidados(as)⁶ diretamente pela pesquisadora e pelo supervisor, com a proposta do estudo em mãos⁷. Salienta-se ainda que, as entrevistas com especialistas foram realizadas após a obtenção dos dados referentes às entrevistas com responsáveis, professores(as) e psicólogos e com a sistematização das observações em mãos, uma vez que, pretendeu-se apresentar a esses profissionais, as descobertas em campo, para então, poder contar com as suas percepções e contribuições.

5. A quinta e última fase vem consistindo na divulgação e disseminação dos

² A autorização para observação das crianças foi realizada pelas próprias instituições, a partir da autorização da Secretaria Municipal de Educação em relação à participação das referidas instituições na pesquisa.

³ Número CAAE – Projeto aprovado: 81348424.0.0000.5400.

conhecimentos adquiridos e sistematizados a partir das análises realizadas⁴. Com isso, espera-se poder estabelecer um aprofundamento de ordem prática, visando trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, com ênfase para a Educação Infantil e a neurociência⁵.

3.2 Delineamento da pesquisa e colaboradores(as)⁶

Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter:

- teórico-aplicado (articulação entre referencial e campo empírico)
- exploratório-interpretativo (busca de compreensão aprofundada)
- intersetorial (educação/saúde/família)

O campo empírico compreendeu:

- 10 instituições de Educação Infantil⁷
- 20 professoras (pedagogas)

⁴ Salienta-se que a pesquisa já teve os dados preliminares apresentados no Congresso Nacional de Formação de Professores (link: <https://eventos.reitoria.unesp.br/viicnfp-xviicepfe/>) e também no Congresso Internacional “4º Seminário NEAME e II Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação”, organizado pelo NEAME (link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfhT_cjbkkf_sv7WDW51snj6MTQ2hIlipyOkzxdUp0e3Gha5g/viewform). Além disso, a pesquisa deu origem a um projeto de iniciação científica de uma instituição de Ensino Superior, coordenado pela pesquisadora, enquanto membro do corpo docente da referida instituição.

⁵ Riscos da pesquisa: Toda pesquisa oferece riscos. Neste caso os riscos estão relacionados a constrangimentos dos(as) participantes ao responderem as questões das entrevistas, ou que estejam sendo observados (no caso das crianças). Ressalta-se, no entanto, que todas as medidas cabíveis para minimizar todo e qualquer risco foram tomadas, como a utilização de nomes fictícios aos(as) participantes e a explicação detalhada de todas as etapas da pesquisa, assim como, realizar-se-á uma observação discreta e não-interventiva. Todos os riscos previsíveis foram evitados e caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante será indenizado(a), diante da comprovação do dano em relação à pesquisa. Neste mesmo sentido, todos os auxílios necessários para sanar os danos serão oferecidos por profissionais habilitados.

⁶ Embora as instituições participantes sejam mencionadas, nenhum colaborador(a) será identificado, respeitando os pressupostos éticos da pesquisa. Salienta-se ainda que, as referidas instituições são elencadas com o objetivo de favorecer a transparência do processo investigativo e com vistas à corroborar ainda mais a importante relação evidenciada neste estudo no que tange às áreas da educação e saúde em prol do pleno desenvolvimento infantil.

⁷ As 10 instituições de Educação Infantil foram indicadas pela própria Secretaria de Educação. Todavia, duas não responderam à demanda, então, novamente com a autorização da SME, as mesmas foram substituídas por instituições indicadas por coordenadores(as) das demais instituições analisadas.

- 8 profissionais da área da saúde vinculados ao CENPE⁸ e Centro Municipal de Referência do Autismo⁹ (áreas de formação e atuação: Psicologia, Terapia Ocupacional, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Neuropsicopedagogia, Pediatria e Neurologia).
- 2 responsáveis (mãe e pai de crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil analisadas)¹⁰

A coleta ocorreu entre outubro de 2025 e janeiro de 2026¹¹, com autorização da Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Educação e CENPE. O atraso na coleta de dados, especialmente com profissionais da saúde, evidencia as dificuldades estruturais de articulação intersetorial.

Quadro 1 - Participantes da Pesquisa

Tipo	Autorização/Indicação
10 escolas de Educação Infantil Públicas	Secretaria Municipal de Educação
20 professoras da Educação Infantil	Instituições participantes
2 psicólogas	CENPE – Unidade Auxiliar FCLar
1 fonoaudióloga/psicopedagoga	CENPE – Unidade Auxiliar FCLar
1 psicopedagoga/neuropsicopedagoga	CENPE – Unidade Auxiliar FCLar
1 terapeuta ocupacional	CENPE – Unidade Auxiliar FCLar
1 neurologista infantil	Secretaria Municipal de Saúde/ Centro Municipal de Referência do Autista
1 pediatra	Secretaria Municipal de Saúde/ Centro Municipal de Referência do Autista
1 psicóloga	Secretaria Municipal de Saúde/ Centro Municipal de Referência do Autista
Responsáveis - 1 mãe (criança de 4 anos)	Instituição participante
Responsáveis - 1 pai (criança de 5 anos)	Instituição participante

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Instituições colaboradoras

Instituição	Número de participantes
Rede Municipal de Educação Infantil	10 escolas públicas ¹² , 20 professoras inseridas nestas instituições

⁸ Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência - CENPE "Dante Moreira Leite" (link de acesso: <https://www.fclar.unesp.br/#!/cenpe>).

⁹ Centro Municipal de Referência do Autismo Aldo Pavao Junior - Jardim D Pedro - Araraquara – SP (link de acesso: <https://ubs.med.br/centro-municipal-de-referencia-do-autismo-aldo-pavao-junior-4395794/>).

¹⁰ Os dois responsáveis participantes foram indicados pela própria escola.

¹¹ Dificuldades encontradas: A coleta estava prevista para ser finalizada ainda no ano de 2025, todavia, devido à agenda dos profissionais da saúde, isso não foi possível. Tal fato justifica a necessidade de solicitação de prorrogação realizada para esta pesquisa.

¹² Contamos com a participação de escolas localizadas em âmbito central e periférico, cuja variedade de localização e atendimento de públicos distintos nos permitiu ter uma visão analítica do impacto social em relação à temática analisada, conforme pretendido nos objetivos desta investigação.

CENPE	5 (2 psicólogas, 1 Terapeuta Ocupacional, 2 Psicopedagogas, sendo 1 também Neuropsicopedagoga e a outra também fonoaudióloga)
Centro Municipal de Referência do Autista	3 (Pediatra, Neurologista Infantil, Psicóloga)

Fonte: Elaboração própria.

3.3 Coleta de dados

Os dados foram coletados e estruturados por meio de:

- entrevistas semiestruturadas
- registros em áudio
- transcrições integrais
- documentos institucionais

As entrevistas buscaram evidenciar/captar:

- percepções sobre socioafetividade
- práticas pedagógicas
- desafios enfrentados
- relação com saúde e família

3.4 Roteiro de entrevista com professores(as) e responsáveis¹³

A seguir, será apresentado o roteiro de entrevistas que foi realizado junto às professoras participantes e responsáveis pelas crianças.

¹³ Vale salientar que todos os roteiros tratam-se de uma base e, que o delineamento das questões foi se dando por contornos estabelecidos durante a investigação.

1. Experiência e Percepção: a) Como você percebe a importância do desenvolvimento socioafetivo no contexto da educação e do ensino conforme estabelecido pela BNCC?; b) Quais são as suas experiências ao lidar com o desenvolvimento escolar e socioafetivo dos alunos em sala de aula? Você observa alguma relação entre esses aspectos e o sucesso acadêmico?

2. Implementação da BNCC: a) Como você interpreta os objetivos e competências socioemocionais definidos pela BNCC em seu trabalho como professor?; b) Quais estratégias você utiliza para integrar os pressupostos socioafetivos da BNCC ao seu planejamento e prática de ensino?

3. Desenvolvimento e Aprendizagem dos Alunos: a) Como você percebe que o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos influencia sua capacidade de aprender e se desenvolver?; b) Que tipos de atividades ou abordagens você utiliza para promover o desenvolvimento socioafetivo dos alunos em sua sala de aula?

4. Desafios e Oportunidades: a) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar integrar os aspectos da escolarização e socioafetivos do desenvolvimento na prática educacional?; b) Que oportunidades você identifica para fortalecer a conexão entre neurociência, educação e a implementação da BNCC em sua escola ou sala de aula?

5. Necessidades de Apoio e Formação: a) Que tipo de apoio ou recursos você acha que seriam úteis para ajudá-lo a melhor integrar os aspectos cognitivos e socioafetivos do desenvolvimento em sua prática educacional?; b) Que tipos de oportunidades de formação ou desenvolvimento profissional você gostaria de ter para aprimorar sua compreensão e prática relacionadas a esse tema?

6. Impacto na Prática Pedagógica: a) Como você acredita que uma compreensão mais aprofundada das relações entre desenvolvimento escolar, socioafetivo e a BNCC poderia impactar positivamente sua prática pedagógica e o desempenho dos alunos?; b) Você tem alguma sugestão ou ideia sobre como podemos melhorar a integração desses aspectos na BNCC e na prática educacional em geral?

3.5 Roteiro de observação com as crianças¹⁴

1. Observação Direta: Observação sobre como as crianças demonstram habilidades socioafetivas, como empatia, cooperação, comunicação e autorregulação emocional, durante as

¹⁴ Destaca-se que todos os momentos de observação ocorreram junto às professoras de cada turma, com o cuidado de não interferir no andamento das atividades. Os momentos observados foram os mais variados possíveis, contemplando desde a hora da alimentação, até atividades estruturadas em sala e em ambientes externos livres.

atividades; Identificação de momentos em que as crianças se envolvem com os conteúdos da BNCC, demonstrando compreensão, interesse e motivação para aprender; Observação das interações das crianças entre si e com os adultos, prestando atenção em como elas se comunicam, colaboram, resolvem conflitos e demonstram empatia; Observação sobre como as crianças expressam suas emoções e como lidam com diferentes situações, como frustração, alegria, tristeza e ansiedade.

2. Participação em Atividades: Observação sobre como as crianças se envolvem em atividades de aprendizagem, como resolvem problemas, formulam perguntas, exploram materiais e compartilham ideias.

3. Interações Sociais: Observação sobre como as crianças interagem em grupos, participam de jogos e brincadeiras cooperativas e demonstram respeito pelas opiniões e sentimentos dos outros.

4. Expressão Artística e Criativa: Observação sobre como as crianças se expressam por meio de diferentes formas de arte, como desenho, pintura, música, dança e dramatização.

5. Engajamento com os Conteúdos da BNCC: Observação sobre como as crianças demonstram interesse, motivação e curiosidade ao explorar os conteúdos e atividades relacionadas à BNCC.

6. Resolução de Problemas: Observação sobre como as crianças enfrentam desafios e problemas, identificando estratégias, buscando soluções e aprendendo com os erros.

3.6 Roteiro de entrevista com especialistas

1. Interpretação dos Resultados: Como você interpreta os padrões e tendências identificados nos dados em relação ao desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e à interação com os conteúdos da BNCC?; Quais são os principais insights que você observa nos dados em termos de como as crianças estão demonstrando habilidades socioafetivas, aplicando conceitos cognitivos e engajando-se com os conteúdos curriculares?

2. Implicações para a Prática Educacional: Com base nos resultados da pesquisa, quais são as principais implicações para a prática educacional em termos de promover o

desenvolvimento integral das crianças e apoiar sua aprendizagem de acordo com os princípios da BNCC?; Que estratégias ou abordagens você recomendaria para os educadores com base nos dados coletados?

3. Identificação de Áreas de Aprofundamento: Existem áreas específicas dos dados que você considera que merecem um aprofundamento adicional ou uma análise mais detalhada? Em caso afirmativo, quais são essas áreas e por que são importantes?

4. Conexões com a Teoria e Pesquisa Existente: Como os resultados de nossa pesquisa se relacionam com teorias e pesquisas existentes sobre o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e a implementação da BNCC? Existem achados que corroboram ou contradizem a literatura existente?

5. Sugestões para Futuras Pesquisas: Com base nos resultados obtidos, que tipos de pesquisas adicionais você sugeriria para expandir nosso entendimento sobre esses temas e fornecer insights mais abrangentes para a prática educacional?; Existem lacunas ou áreas de interesse emergentes que merecem investigação adicional?

6. Orientações para Políticas Educacionais: Como os resultados de nossa pesquisa podem informar políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento infantil, à implementação da BNCC e à promoção de práticas educacionais eficazes e centradas no aluno?; Que recomendações você ofereceria aos formuladores de políticas com base nos resultados desta pesquisa?

3.7 Procedimentos de análise: Análise de Conteúdo (Laurence Bardin)

Todos os dados obtidos em todas as fases de intervenção, sejam com as entrevistas ou com as anotações realizadas a partir das observações, foram sistematizados e analisados a partir de um estudo teórico e aplicado, visando estabelecer um aprofundamento de ordem prática, com o intuito de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Para isso, faremos uma discussão empírica, teórica e conceitual sobre o que está sendo realizado a partir da compreensão das relações entre o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento socioafetivo e buscando na neurociência, o que pode ser respondido/subsidiado/aperfeiçoado.

Esta investigação caracteriza-se por sua metodologia multifacetada teórica e aplicada, com análise etnográfica, onde buscaremos restringir a análise de conteúdo com determinante categorial. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), estruturada em três etapas:

3.7.1 Pré-análise

- leitura flutuante das transcrições
- organização do corpus
- definição das unidades de registro

3.7.2 Exploração do material

- codificação das falas
- identificação de núcleos de sentido
- agrupamento em categorias temáticas

3.7.3 Tratamento e interpretação

- articulação com referencial teórico
- produção de inferências
- construção de eixos analíticos

3.8 Construção das categorias analíticas

A partir do processo de codificação, emergiram as seguintes categorias que não foram pré-definidas, mas emergiram do material empírico, em diálogo com o referencial teórico:

1. Socioafetividade como condição da aprendizagem
2. Ampliação das funções da escola
3. Medicalização e crescimento dos diagnósticos

4. Fragmentação entre saúde e educação
5. Família como mediadora do desenvolvimento
6. Fragilidade na formação docente

4 RESULTADOS: Algumas Discussões Preambulares

4.1 Neurociência e educação: contribuições, limites e implicações epistemológicas

A emergência da neurociência como campo de interlocução com a educação tem produzido deslocamentos importantes na compreensão dos processos de aprendizagem. Como apontam Cosenza e Guerra (2011), esse campo oferece subsídios relevantes para compreender funções como memória, atenção, emoção e linguagem, fundamentais ao contexto escolar. No entanto, a incorporação desses conhecimentos exige cautela epistemológica, uma vez que a transposição direta de achados neurocientíficos para a prática educativa pode incorrer em reducionismos e simplificações indevidas, como alertam De Bruyckere, Kirschner e Hulshof (2015) ao discutirem os chamados neuromitos.

Nesse contexto, este estudo adota uma perspectiva não determinista, compreendendo a neurociência como campo contributivo, e não como instância explicativa abrangente da educação. Isso implica reconhecer que, embora o cérebro seja condição da aprendizagem, ele não a explica em sua totalidade: a aprendizagem não é apenas um processo neural, mas também histórico, relacional, cultural e socialmente situado.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Damásio (2012), que propõe uma ruptura com a tradição cartesiana ao afirmar a indissociabilidade entre emoção e razão. Para o autor, os processos cognitivos são orientados por marcadores somáticos que integram experiência, corpo e decisão, o que impede a compreensão da aprendizagem a partir de uma lógica puramente racional ou descontextualizada. Em diálogo com essa perspectiva, Immordino-Yang e Damasio (2007) argumentam que não existe aprendizagem significativa sem envolvimento emocional, uma vez que os processos neurais responsáveis pela aprendizagem são profundamente influenciados pelas experiências sociais e afetivas.

A análise dos dados empíricos desta pesquisa corrobora tais pressupostos. Conforme afirma uma das especialistas entrevistadas, “não é só uma questão orgânica [...] passa pelo afetivo, pelo emocional, pelo familiar”, evidenciando que o aprendizado emerge da articulação entre múltiplas dimensões. Esse deslocamento do cérebro isolado para o sujeito situado reforça a necessidade de compreender a aprendizagem como um processo integrado.

É nesse ponto que se propõe a ampliação da análise por meio da categoria de socioafetividade, compreendida como um constructo teórico que articula diferentes níveis de determinação do processo educativo. A socioafetividade é aqui entendida como uma categoria analítica ampliada, composta por quatro dimensões interdependentes: (a) neurobiológica,

relacionada à integração entre pensamento e afetividade (Damásio, 2012; Immordino-Yang, 2016); (b) psicológica, vinculada ao desenvolvimento afetivo (Wallon, 2007) e à construção do conhecimento (Piaget, 1976); (c) social, associada à mediação cultural (Vygotsky, 2007) e às condições socioeconômicas; e (d) educacional, referente às práticas pedagógicas, às relações escolares e às diretrizes institucionais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A incorporação da socioafetividade como categoria analítica permite superar tanto o reducionismo biológico quanto abordagens fragmentadas da aprendizagem, evidenciando que os processos educativos são constituídos na intersecção entre sujeito, contexto e relações. Nessa direção, a socioafetividade pode ser compreendida como um dispositivo relacional estruturante, que opera em três níveis articulados: intrapsíquico (regulação emocional, motivação e atenção), interpessoal (vínculos e interações) e sociocultural (condições materiais e acesso a estímulos). Como evidencia a fala de uma pediatra entrevistada, “o jeito que você fala com a criança [...] o acesso [...] os estímulos”, indicando que o desenvolvimento não é apenas individual, mas socialmente mediado.

A ampliação desse debate encontra respaldo nas contribuições de Daniel Goleman (1995, 2006), especialmente no que se refere à inteligência emocional. Para o autor, habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia e competências sociais são fundamentais para o desempenho acadêmico e para a vida em sociedade. Estudantes com maior desenvolvimento socioemocional tendem a apresentar melhor regulação da ansiedade, maior capacidade de concentração e maior persistência diante de desafios. Essa perspectiva é corroborada pelas falas das especialistas, ao evidenciarem que o engajamento cognitivo está diretamente relacionado às condições emocionais dos estudantes. Ainda assim, este estudo se distancia de uma abordagem instrumental da inteligência emocional, compreendendo a socioafetividade não como habilidade isolada, mas como dimensão estruturante da experiência educativa.

No âmbito das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) representa um avanço ao incorporar explicitamente as competências socioemocionais como parte do desenvolvimento integral. Contudo, os dados desta pesquisa evidenciam uma tensão significativa entre prescrição e prática: embora reconhecida como relevante, a socioafetividade ainda não é sistematicamente trabalhada nas escolas, revelando desigualdades em sua operacionalização.

Essa problemática se insere em um debate mais amplo sobre transformação educacional. Para Fullan (2014), a aprendizagem significativa — ou *deep learning* — ocorre quando há integração entre engajamento emocional, relevância social e participação ativa dos estudantes.

O autor critica modelos centrados exclusivamente em desempenho e padronização, defendendo uma mudança cultural nas escolas que envolva colaboração entre profissionais e articulação entre diferentes setores, como educação e saúde. Tal perspectiva dialoga diretamente com um dos achados desta pesquisa: a fragilidade na integração entre essas áreas.

Por fim, a ampliação das demandas atribuídas à escola implica uma reconfiguração da formação docente. Nesse sentido, Nóvoa (2009, 2017) destaca que ensinar é uma atividade complexa, que envolve não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade pedagógica, capacidade relacional e construção de vínculos. A expectativa de que o professor atue no campo socioemocional, muitas vezes sem formação adequada, revela um tensionamento central no campo educacional contemporâneo.

Diante desse conjunto de evidências teóricas e empíricas, reafirma-se que a aprendizagem não pode ser compreendida a partir de uma lógica fragmentada que dissocie cérebro, sujeito e contexto. Ao contrário, trata-se de um processo integrado, no qual dimensões biológicas, emocionais, sociais e culturais se entrelaçam de forma dinâmica e indissociável. Nessa perspectiva, a neurociência, quando apropriada criticamente e em diálogo com abordagens sociointeracionistas, não oferece respostas simplificadas, mas amplia o horizonte interpretativo da educação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, humanas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

4.2 Desenvolvimento infantil: integração entre cognição, emoção e contexto

A articulação entre autores clássicos como Piaget, Vygotsky e Wallon permite compreender que o desenvolvimento infantil não é linear nem exclusivamente interno ao sujeito. Os dados empíricos desta pesquisa reforçam essa compreensão. A pediatra entrevistada evidencia que fatores biológicos e sociais são indissociáveis: “Se você nascer num lar socialmente pobre [...] a criança já tem uma média de 25 pontos no QI a menos já na arrancada”.

Essa fala explicita que o desenvolvimento cognitivo não pode ser dissociado das condições socioeconômicas e afetivas, reforçando uma visão ecológica do desenvolvimento. A compreensão do desenvolvimento infantil, neste estudo, apoia-se em três matrizes teóricas fundamentais, cuja articulação permite uma leitura mais complexa do fenômeno:

- **Piaget: a construção do conhecimento como processo ativo:** Jean Piaget contribui ao evidenciar que a criança é sujeito ativo na construção do conhecimento. O desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de processos de assimilação e acomodação,

organizados em estágios. Entretanto, embora Piaget tenha privilegiado a dimensão cognitiva, seus estudos já indicavam que o desenvolvimento não ocorre isoladamente, mas em interação com o meio.

- **Vygotsky: a centralidade do social e da linguagem:** Lev Vygotsky amplia essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento é, essencialmente, mediado socialmente. A aprendizagem precede o desenvolvimento, sendo impulsionada pelas interações sociais. A noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é particularmente relevante para esta pesquisa, pois evidencia que a criança aprende em interação enquanto o outro (professor, família, pares) é mediador do desenvolvimento.

A fala da mãe entrevistada confirma essa perspectiva ao relatar: “a gente senta eu e meu marido junto [...] ensinando ele”. Aqui, a aprendizagem aparece como prática mediada — exatamente como propõe Vygotsky.

- **Wallon: a indissociabilidade entre emoção e cognição:** Henri Wallon oferece a chave teórica central deste estudo ao afirmar que o desenvolvimento humano é intrinsecamente afetivo-cognitivo. Para ele, a emoção é constitutiva do desenvolvimento; o sujeito se constrói na relação com o outro e, o corpo, a emoção e a cognição formam uma unidade. Essa perspectiva encontra forte ressonância na fala da psicopedagoga e neuropsicopedagoga ao afirmar: “não há aprendizagem sem emoção”. Tal excerto não apenas confirma o que Wallon nos traz, como evidencia a atualidade de sua teoria no contexto contemporâneo.

Com isso, ao articularmos esses três autores podemos afirmar de forma objetiva que, enquanto Piaget explica como o conhecimento se estrutura; Vygotsky explica como o conhecimento se constrói socialmente e Wallon explica como esses dois elementos se entrelaçam no desenvolvimento. Ou seja, essa tríade sustenta a compreensão de que a aprendizagem é um fenômeno complexo, relacional e integrado, fatores indispensáveis ao desenvolvimento infantil que, exige uma abordagem teórica plural, capaz de integrar diferentes dimensões do fenômeno.

4.3 Socioafetividade como eixo estruturante da aprendizagem

A socioafetividade emerge, nos dados, não como elemento acessório, mas como condição estruturante da aprendizagem. A psicopedagoga e fonoaudióloga destaca que: “A aprendizagem não é só uma questão orgânica [...] passa pelo afetivo, pelo emocional, pelo familiar”. Essa afirmação dialoga diretamente com a literatura contemporânea, que aponta a

afetividade como mediadora da atenção, memória e motivação — processos centrais para a aprendizagem. Os responsáveis também corroboram essa perspectiva ao afirmar: “A aprendizagem é mais fácil quando tem esse lado afetivo junto [...] Afetividade ajuda a formar personalidade e caráter” (pai entrevistado). Com isso, a socioafetividade se configura como um dispositivo relacional, que atravessa família, escola e contexto social.

4.3.1 BNCC e a institucionalização da socioafetividade

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) incorpora explicitamente as competências socioemocionais como parte do desenvolvimento relacional, reconhecendo que a educação deve contemplar não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Entretanto, os dados desta pesquisa evidenciam um descompasso entre o prescrito e o praticado. O pai entrevistado afirma sobre os aspectos socioemocionais presentes na referida base serem desenvolvidos com a criança em conjunto com a escola e a família: “poderia ser mais aprofundado”.

Esse dado revela que, embora a BNCC represente um avanço normativo, sua implementação enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente e às condições estruturais das escolas. Além disso, há um descompasso evidenciado na relação família e escola, uma vez que, ambos os responsáveis afirmam nunca terem ouvido falar sobre a BNCC.

5 ENTRE A CENTRALIDADE DA SOCIOAFETIVIDADE E OS LIMITES ESTRUTURAIS DA PRÁTICA DOCENTE

5.1 Construção das categorias analíticas e organização da interpretação dos dados

Antes de adentrar o detalhamento analítico das categorias, faz-se necessário explicitar o percurso de construção dessas unidades interpretativas, bem como o modo como se articulam ao problema de pesquisa e ao referencial teórico adotado. As categorias não foram previamente definidas de maneira rígida, mas emergiram a partir do processo de análise de conteúdo, orientado pela leitura flutuante do material empírico, pela recorrência de sentidos nas falas dos participantes e pelo diálogo constante com os aportes da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e da perspectiva sociológica.

Nesse movimento, buscou-se identificar núcleos de significado que não apenas se repetiam, mas que também revelavam tensões, contradições e regularidades no modo como os sujeitos compreendem e vivenciam o desenvolvimento infantil no contexto da Educação Infantil. Em consequência disso, as categorias foram sendo construídas como sínteses analíticas capazes de articular diferentes dimensões do fenômeno investigado, evitando tanto a fragmentação excessiva quanto a generalização superficial.

A análise do corpus empírico, constituído pelas entrevistas com professoras da Educação Infantil, foi conduzida à luz da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, envolvendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse processo, as categorias anteriormente delineadas foram não apenas confirmadas, mas densificadas a partir da identificação de núcleos de sentido recorrentes, contradições discursivas e zonas de tensão que atravessam o cotidiano escolar.

Diferentemente de uma leitura descritiva, a análise aqui proposta assume um caráter interpretativo, buscando compreender não apenas o que é dito, mas as condições de produção desses discursos, os limites institucionais que os atravessam e as implicações epistemológicas que deles decorrem. Neste íterim, as falas das professoras não são tomadas como evidências isoladas, mas como expressões situadas de uma realidade mais ampla, marcada por transformações nas concepções de infância, aprendizagem e escolarização.

Importa destacar, ainda, que este corpus não se restringe às vozes docentes, mas se amplia a partir da incorporação das entrevistas realizadas com profissionais da saúde — dentre eles psicólogos, psicopedagogos, neuropsicopedagogos e demais especialistas envolvidos no desenvolvimento infantil. A inclusão dessas vozes permitiu não apenas ampliar o escopo

analítico, mas também tensionar e complexificar as categorias construídas, ao evidenciar diferentes regimes de saber e distintas formas de compreender o desenvolvimento, a aprendizagem e a socioafetividade.

Essa articulação entre campos — educação e saúde — revelou convergências significativas, especialmente no reconhecimento da centralidade das dimensões emocionais e relacionais, mas também explicitou divergências, lacunas comunicacionais e desencontros epistemológicos que incidem diretamente sobre as práticas. A análise passa a operar em uma perspectiva intersetorial e interdisciplinar, na qual os discursos são compreendidos em sua dimensão relacional, permitindo evidenciar não apenas o que cada campo afirma, mas, sobretudo, como esses saberes dialogam — ou deixam de dialogar — na construção de respostas às demandas do desenvolvimento infantil.

Considerando isso, o material empírico analisado configura-se como um campo polifônico, no qual diferentes atores — professores, especialistas e, indiretamente, famílias — produzem sentidos sobre a infância e a aprendizagem. É justamente na articulação, nos atravessamentos e nas tensões entre essas vozes que se torna possível compreender, de maneira mais aprofundada, os desafios contemporâneos da Educação Infantil, bem como os limites e as possibilidades de construção de práticas verdadeiramente integradas.

A organização das categorias seguiu, portanto, uma lógica que parte do núcleo central da investigação — a socioafetividade — e se expande para dimensões estruturais que a atravessam e condicionam sua efetivação no cotidiano escolar. Inicialmente, apresenta-se a categoria “Socioafetividade como condição da aprendizagem”, que constitui o eixo fundante da análise, evidenciando a indissociabilidade entre emoção e processos cognitivos. Em seguida, a categoria “Ampliação das funções da escola” problematiza o deslocamento do papel da instituição escolar frente às demandas contemporâneas.

Na sequência, as categorias “Medicalização e crescimento dos diagnósticos” e “Fragmentação entre saúde e educação” evidenciam tensões estruturais que incidem diretamente sobre a prática pedagógica e sobre a compreensão do desenvolvimento infantil. Posteriormente, a categoria “Família como mediadora do desenvolvimento” amplia o olhar para além da escola, situando a criança em seu contexto relacional mais amplo. Por fim, a categoria “Fragilidade na formação docente” atravessa todas as anteriores, configurando-se como elemento transversal que condiciona as possibilidades de atuação dos profissionais diante das demandas identificadas.

Logo, as categorias não devem ser compreendidas como compartimentos isolados, mas como dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno, cuja complexidade exige uma leitura integrada. A seguir, apresenta-se o aprofundamento de cada uma delas, articulando dados empíricos e reflexão teórica, com vistas a compreender, de maneira mais abrangente, as relações entre socioafetividade, aprendizagem e desenvolvimento infantil no contexto investigado.

5.2 Resultados e análise: categorias emergentes do campo

5.2.1 Socioafetividade como condição da aprendizagem

A análise do corpus empírico confirma, de maneira ainda mais contundente quando articuladas as diferentes vozes — professoras, especialistas da saúde e responsáveis — que a socioafetividade não se configura como uma dimensão acessória ou complementar da aprendizagem, mas como seu fundamento estruturante, tanto em termos ontológicos quanto epistemológicos. Trata-se, portanto, de um eixo organizador da experiência educativa, que atravessa e condiciona os processos cognitivos, relacionais e subjetivos da criança.

Essa compreensão emerge de forma consistente nas falas docentes, que reiteradamente associam o vínculo afetivo à possibilidade mesma de aprendizagem. A Professora 1 afirma que “a partir do momento que você cria um vínculo com a criança [...] você consegue interagir bem com ela no restante do dia”, indicando que a relação pedagógica não se sustenta sem a mediação do afeto. De modo convergente, a Professora 16 explicita que “a criança que percebe que a gente tem um afeto, um carinho, ela aprende com muito mais facilidade”, reforçando a ideia de que o reconhecimento subjetivo — ser visto, escutado, considerado — constitui condição para o engajamento cognitivo.

Do ponto de vista teórico, essa constatação dialoga diretamente com a perspectiva neurocientífica contemporânea, especialmente com os estudos de Cosenza e Guerra (2011), que evidenciam que funções como foco, retenção de informações e aprendizagem são profundamente moduladas por estados emocionais. A aprendizagem, nesse sentido, não é um processo puramente cognitivo, mas depende da ativação integrada de sistemas neurais que envolvem emoção e motivação. Tal compreensão é aprofundada por Damásio (2012), ao afirmar que não há separação entre razão e emoção, sendo os processos decisórios e cognitivos orientados por marcadores somáticos — isto é, experiências emocionais que organizam a ação e o pensamento.

Essa articulação teórica encontra ressonância direta nas falas dos especialistas. A psicóloga do CENPE afirma que “os afetos medeiam a inteligência”, o que converge com a ideia de que o funcionamento cognitivo é inseparável das experiências afetivas.

No campo da neurociência afetiva, autores como Immordino-Yang e Damasio (2007) demonstram que não existe aprendizagem significativa sem envolvimento emocional, uma vez que os circuitos neurais responsáveis pela aprendizagem são ativados em contextos que envolvem significado, pertencimento e relevância social. Isso implica afirmar que a socioafetividade não apenas favorece a aprendizagem, mas constitui a condição neurobiológica para que ela ocorra de maneira significativa.

As falas das professoras evidenciam, ainda que de forma não conceitualizada, essa mesma lógica. Ao descreverem práticas como a escuta das crianças, a observação de seu estado emocional e a construção de vínculos cotidianos, as docentes mobilizam, na prática, princípios que a neurociência vem sistematizando teoricamente. Como aponta a Professora 2, “se você não tiver esse contato direto [...] você não consegue interagir bem com ele depois”, o que pode ser compreendido, à luz da neurociência, como a necessidade de estabelecer condições emocionais favoráveis para a ativação dos processos atencionais e mnêmicos.

Essa compreensão é reforçada também pelas falas dos profissionais da saúde. A pediatra afirma que há “total ligação” entre os aspectos socioafetivos e o desenvolvimento infantil, destacando que fatores como estímulo, linguagem e interação influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo. Já o neurologista infantil evidencia que as demandas clínicas relacionadas à aprendizagem são, em grande parte, atravessadas pelo contexto escolar, indicando que o cérebro não pode ser compreendido fora das relações e experiências vividas.

As falas das famílias corroboram esse entendimento. A responsável (mãe) afirma que “a aprendizagem é mais fácil” quando há afeto, enquanto o pai destaca que a socioafetividade é “uma das partes mais importantes do desenvolvimento infantil”. Tais afirmações, embora não ancoradas em linguagem técnica, expressam empiricamente aquilo que a neurociência vem demonstrando: que o aprendizado depende de contextos emocionalmente seguros e significativos.

Contudo, apesar desse consenso — empírico e teórico —, os dados revelam uma importante tensão: a socioafetividade, embora reconhecida como central, não é sistematicamente incorporada como princípio estruturante das práticas pedagógicas. Sua mobilização ocorre, predominantemente, em situações de conflito ou dificuldade, evidenciando

uma abordagem ainda reativa. Essa lacuna pode ser compreendida, em parte, pela ausência de formação específica e pela dificuldade de transposição didática dos conhecimentos neurocientíficos.

Nessa perspectiva, a própria literatura alerta para os riscos dos chamados neuromitos (De Bruyckere; Kirschner; Hulshof, 2015), que decorrem da apropriação simplificada ou equivocada da neurociência no campo educacional. As falas das professoras, ao mencionarem o acesso a conteúdos superficiais — como “videozinhos” e explicações fragmentadas —, evidenciam essa problemática e reforçam a necessidade de uma formação mais sólida, crítica e contextualizada.

Consequentemente, a articulação entre dados empíricos e referencial teórico permite afirmar que a socioafetividade deve ser compreendida como condição neurobiológica, psicológica e social da aprendizagem. O que está em jogo não é apenas a incorporação de uma dimensão a mais no processo educativo, mas uma mudança paradigmática na forma de compreender o próprio ato de aprender.

Em síntese, a categoria evidencia que a aprendizagem, na Educação Infantil, emerge da integração entre cérebro, corpo e relações. A neurociência, ao evidenciar a inseparabilidade entre processos mentais e afetivos, não substitui as abordagens pedagógicas e sociológicas, mas as potencializa, oferecendo fundamentos para compreender por que o afeto não é apenas importante — é indispensável. Reconhecer isso implica deslocar a prática pedagógica de uma lógica centrada exclusivamente no conteúdo para uma abordagem que considere, de forma estruturante, os vínculos, as experiências e as condições emocionais que sustentam o aprender.

5.2.2 Ampliação das funções da escola

Os resultados evidenciam, de forma ainda mais sólida quando articuladas as diferentes vozes do corpus — professoras, especialistas da saúde e familiares — um deslocamento significativo no papel social da escola contemporânea, que passa a assumir funções que extrapolam amplamente sua dimensão historicamente instrucional. A escola emerge, nesse contexto, como espaço de cuidado, regulação emocional, mediação de conflitos, identificação de vulnerabilidades e, não raramente, como instância de compensação de lacunas familiares e sociais.

Essa ampliação aparece de forma explícita nas falas docentes, que revelam um cotidiano atravessado por demandas que excedem o ensino de conteúdos. A Professora 1, ao relatar que observa “como a criança chega [...] se ela vem chorando, com sono, se está bem”, evidencia

que o trabalho pedagógico se inicia na leitura sensível das condições emocionais e contextuais da criança. Tal prática dialoga diretamente com a perspectiva de Lev Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas, sendo impossível dissociar aprendizagem de contexto e de relações.

Essa compreensão é reforçada quando as professoras relatam situações de vulnerabilidade social que impactam diretamente o processo educativo. A Professora 2 afirma que, diante de crianças em situação de fome, “você acaba perdendo a parte pedagógica, tá mais focado nisso”. Tal constatação encontra respaldo tanto na psicologia do desenvolvimento quanto na neurociência contemporânea. Do ponto de vista neurobiológico, estados de privação ativam respostas de estresse que comprometem o funcionamento do córtex pré-frontal — região responsável por funções executivas de trabalho e controle inibitório. Bruce McEwen (1999) demonstra como o estresse crônico impacta negativamente o desenvolvimento cerebral, especialmente na infância.

Com isso, a ampliação das funções da escola pode ser compreendida como uma resposta prática — ainda que não estruturada — àquilo que Urie Bronfenbrenner (1996) denomina de interdependência entre sistemas de desenvolvimento. A escola passa a absorver demandas do microsistema familiar e de outros sistemas sociais fragilizados, assumindo funções que extrapolam sua organização tradicional. Contudo, essa incorporação ocorre sem que haja uma reorganização sistêmica que sustente tal ampliação.

Do ponto de vista da neurociência do desenvolvimento, essa realidade reforça a ideia de que o cérebro é profundamente sensível às experiências ambientais. Como demonstram Mary Helen Immordino-Yang (2016) e Antonio Damasio (2012), os processos cognitivos são indissociáveis das experiências emocionais e sociais, o que implica reconhecer que condições como insegurança, ausência de vínculo ou privação material impactam diretamente a aprendizagem. Deste modo, reforça-se que ao lidar com aspectos emocionais e sociais, a escola atua — ainda que de forma não sistematizada — sobre os próprios fundamentos neurobiológicos da aprendizagem.

Entretanto, como evidenciam os dados, essa ampliação ocorre sem suporte formativo adequado. A Professora 1 menciona recorrer a “videozinhos” para compreender a neurociência, o que revela um processo de apropriação fragmentada do conhecimento científico. Esse cenário dialoga com as críticas de Philippe Meirieu (1998, 2005) à ideia de que a escola pode responder a todas as demandas sociais sem a devida reorganização de suas condições de trabalho e formação.

As falas dos especialistas aprofundam essa análise. A psicóloga do CENPE afirma que a queixa escolar “não vem separada [...] é multifatorial”, evidenciando a complexidade dos fenômenos que chegam à escola e à saúde. Essa visão encontra respaldo na perspectiva histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento como resultado de múltiplas determinações — biológicas, sociais e culturais.

O neurologista infantil reforça a centralidade da escola ao afirmar que “metade das queixas tem relação com a escola”, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de um intermediário para mediar a relação entre educação e saúde. Tal constatação evidencia uma lacuna estrutural que impede a efetivação de uma abordagem integrada do desenvolvimento infantil.

A pediatra, por sua vez, amplia essa discussão ao demonstrar como fatores biológicos e sociais se entrelaçam. Ao relatar que condições como anemia e privação sociocultural impactam significativamente o desenvolvimento cognitivo, ela evidencia aquilo que a literatura neurocientífica já aponta: o desenvolvimento cerebral é altamente dependente de estímulos ambientais, especialmente nos primeiros anos de vida. Essa perspectiva dialoga com os estudos de James Heckman (2008), que evidenciam o impacto das experiências iniciais no desenvolvimento cognitivo e socioemocional ao longo da vida.

As famílias também reconhecem essa ampliação do papel da escola. O pai afirma que a escola poderia “incluir mais a família”, enquanto a mãe valoriza o acompanhamento próximo e a comunicação constante. Essas falas indicam que a escola é percebida como um espaço central na organização do desenvolvimento infantil, o que reforça sua função ampliada.

Contudo, como alerta António Nóvoa (2017), não é possível atribuir à escola a responsabilidade exclusiva por responder às complexidades da infância contemporânea. A ampliação de suas funções, sem a devida articulação com outras políticas públicas, tende a produzir sobrecarga, fragmentação e ineficácia.

A neurociência, nesse contexto, contribui ao evidenciar a necessidade de ambientes estáveis, seguros e afetivamente significativos para o desenvolvimento cerebral. No entanto, ela também reforça que tais condições não podem ser produzidas isoladamente pela escola. O desenvolvimento infantil é um fenômeno biocultural, que exige a articulação entre diferentes sistemas — família, escola, saúde e políticas públicas.

À vista disso, a ampliação das funções da escola deve ser compreendida não apenas como uma transformação institucional, mas como expressão de um deslocamento mais amplo nas formas de organização social da infância. A escola torna-se, simultaneamente, espaço de

ensino, cuidado e regulação — mas sem as condições estruturais necessárias para sustentar essa complexidade.

De modo sintético, os dados evidenciam que a escola contemporânea opera em um campo de tensões entre o reconhecimento da complexidade do desenvolvimento infantil — amplamente corroborado pela neurociência — e a ausência de dispositivos institucionais que permitam responder a essa complexidade de forma integrada. Nesse cenário, a ampliação de funções revela menos um avanço consolidado e mais um sintoma da necessidade urgente de reconfiguração das relações entre educação, saúde e família, orientada por uma perspectiva interdisciplinar, crítica e fundamentada nas evidências do desenvolvimento humano.

5.2.3 Medicalização e crescimento dos diagnósticos

A presença massiva de diagnósticos no contexto escolar configura-se, à luz do corpus empírico analisado, como um dos fenômenos mais expressivos — e, simultaneamente, mais complexos — da contemporaneidade educacional. O dado de que praticamente todas as turmas observadas possuem crianças com laudos não pode ser interpretado apenas como um avanço na capacidade diagnóstica, mas deve ser compreendido como expressão de um movimento mais amplo de reconfiguração das formas de compreender a infância, a aprendizagem e a diferença.

As falas das professoras evidenciam, de maneira recorrente, que a emergência de dificuldades no processo de aprendizagem tende a ser rapidamente associada à necessidade de encaminhamento clínico. Embora nem todas as turmas possuam crianças com laudo, como relatado pela Professora 1, o discurso institucional já está atravessado pela expectativa de que tais diagnósticos sejam frequentes, o que revela uma naturalização do fenômeno. Essa naturalização se articula com o que Michel Foucault denominou como processos de normalização, nos quais dispositivos científicos e institucionais passam a classificar, hierarquizar e regular os sujeitos.

No campo da saúde, as entrevistas aprofundam essa problemática ao evidenciar tensões internas ao próprio processo diagnóstico. A psicóloga do CENPE afirma de maneira contundente que “a queixa escolar não vem separada [...] é multifatorial”, deslocando a compreensão da dificuldade de aprendizagem de uma lógica linear para uma perspectiva complexa. Tal posicionamento encontra ressonância na psicologia do desenvolvimento e na neurociência contemporânea, que compreendem o funcionamento cognitivo como resultado da interação entre fatores biológicos, emocionais e contextuais.

Essa perspectiva é reforçada pela neuropsicopedagoga, ao afirmar que a aprendizagem “não é só uma questão orgânica [...] passa pelo afetivo, pelo emocional, pelo familiar”. Tal afirmação rompe diretamente com uma visão biologizante da aprendizagem, aproximando-se das contribuições de Lev Vygotsky, para quem o desenvolvimento é mediado social e culturalmente, e também de Antonio Damasio, que demonstra a indissociabilidade entre elaboração mental e estados afetivos nos processos de tomada de decisão e aprendizagem.

Entretanto, apesar desse reconhecimento teórico, os dados revelam que, na prática, há uma tendência crescente de tradução de dificuldades educacionais em termos biomédicos. Esse movimento caracteriza o que autores como Ivan Illich (1975) e Peter Conrad (1992) definem como medicalização — isto é, o processo pelo qual questões sociais, comportamentais e educacionais passam a ser interpretadas e tratadas como problemas médicos.

A fala da psicóloga do CENPE explicita essa preocupação ao relatar estranhamento diante de “laudos fechados”, indicando uma crítica à cristalização de diagnósticos em um campo que, por natureza, é dinâmico. Sob a perspectiva do desenvolvimento infantil, tal fechamento precoce ignora a plasticidade cerebral — conceito central na neurociência — que indica a capacidade do cérebro de se reorganizar continuamente em resposta às experiências. Autores como Eric Kandel demonstram que o cérebro é altamente sensível às interações ambientais, especialmente na infância, o que torna inadequada qualquer tentativa de fixação definitiva de trajetórias em fases iniciais do desenvolvimento.

O neurologista infantil contribui para essa análise ao afirmar que “metade” — ou possivelmente mais — das demandas que chegam ao consultório têm relação com a escola. Esse dado revela não apenas a centralidade da escola na identificação de dificuldades, mas também a forma como o espaço escolar se tornou um dos principais gatilhos para a produção de diagnósticos. Partindo desse pressuposto, a escola opera como um dispositivo de triagem, ainda que não disponha das condições estruturais para exercer tal função de maneira crítica e contextualizada.

A psicóloga do Centro do Autismo amplia ainda mais essa discussão ao apontar que o crescimento dos diagnósticos está relacionado tanto ao aumento da informação quanto à ampliação de sinais de atraso no desenvolvimento. Contudo, ela ressalta que, muitas vezes, aquilo que chega como suspeita de transtorno pode ser, na realidade, um atraso decorrente de fatores ambientais — como a redução de interações durante a pandemia. Essa fala é particularmente relevante, pois evidencia o risco de confundir variações do desenvolvimento com patologias, desconsiderando o papel do contexto.

À luz da neurociência, essa distinção é fundamental. Estudos no campo da neurociência do desenvolvimento indicam que experiências sociais, estímulos linguísticos e vínculos afetivos são determinantes para a maturação de circuitos neurais relacionados à linguagem, atenção e funções executivas. A ausência ou fragilidade desses estímulos pode produzir atrasos que não necessariamente configuram transtornos estruturais. Neste âmbito, autores como Mary Helen Immordino-Yang reforçam que o cérebro se desenvolve em interação com experiências sociais e emocionais, o que exige cautela na interpretação de comportamentos e desempenhos.

A pediatra contribui com uma dimensão ainda mais ampla ao demonstrar como fatores biológicos e sociais se articulam. Ao relatar que condições como anemia e pobreza podem impactar significativamente o desenvolvimento cognitivo, chegando a produzir diferenças expressivas em indicadores de desempenho, ela evidencia que o desenvolvimento infantil é profundamente atravessado por desigualdades estruturais. Nesse contexto, a medicalização pode operar como um mecanismo de invisibilização dessas desigualdades, ao deslocar para o indivíduo aquilo que é produzido socialmente.

As famílias, por sua vez, também participam desse cenário, muitas vezes buscando respostas nos diagnósticos diante de angústias e incertezas. A psicóloga do CENPE observa que os pais se encontram “muito fragilizados”, buscando múltiplos profissionais em busca de respostas. Esse movimento revela que o diagnóstico não é apenas um instrumento técnico, mas também um dispositivo simbólico, que oferece explicações e, em certa medida, alívio diante de situações complexas.

No entanto, como alerta o pai entrevistado, embora reconheça a importância do desenvolvimento afetivo, há uma expectativa de maior orientação e apoio por parte da escola e de outros profissionais. Essa lacuna pode contribuir para o encaminhamento precoce como forma de buscar respostas externas para questões que, muitas vezes, poderiam ser trabalhadas no próprio contexto educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à associação, recorrente nas falas docentes, entre neurociência e dificuldades de aprendizagem. A própria psicóloga do Centro do Autismo relata que, ao mencionar neurociência, as professoras “puxam diretamente questão de laudos”. Tal associação revela uma apropriação parcial e, em certa medida, distorcida da neurociência, reduzida a uma ferramenta de identificação de déficits.

Essa redução contraria o próprio campo da neurociência, que, longe de se restringir à identificação de transtornos, oferece uma compreensão ampliada dos processos de aprendizagem, destacando a importância da plasticidade cerebral, da emoção, da motivação e do contexto social. Desta maneira, a crítica aos chamados neuromitos — discutida por autores

como Paul A. Kirschner — torna-se fundamental para evitar interpretações simplificadas e aplicações inadequadas do conhecimento neurocientífico.

Portanto, a medicalização, tal como evidenciada nesta investigação, não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, mas como resultado da intersecção entre fragilidades institucionais, lacunas formativas, demandas sociais e avanços científicos apropriados de maneira parcial. O crescimento dos diagnósticos, portanto, revela tanto avanços quanto tensões: se, por um lado, amplia o acesso a direitos e intervenções, por outro, pode produzir simplificações excessivas que obscurecem a complexidade do desenvolvimento infantil.

Em linhas gerais, os dados permitem afirmar que o desafio contemporâneo não reside em negar a importância dos diagnósticos, mas em ressignificar seu lugar no campo educacional. Isso implica deslocá-los de uma lógica de rotulação para uma perspectiva compreensiva e processual, articulada à neurociência, à psicologia do desenvolvimento e às teorias sociais, reconhecendo que a aprendizagem é um fenômeno multidimensional, dinâmico e profundamente situado.

5.2.4 Fragmentação entre saúde e educação

A fragmentação entre os campos da saúde e da educação emerge, no conjunto dos dados analisados, não apenas como uma dificuldade operacional, mas como um problema estrutural que compromete a compreensão integrada do desenvolvimento infantil. Ainda que haja, de forma praticamente consensual entre os diferentes atores — professoras, especialistas e famílias — o reconhecimento da necessidade de articulação intersetorial, o que se evidencia na prática é a ausência de dispositivos institucionais capazes de sustentar essa integração de forma contínua, sistemática e efetiva.

No âmbito empírico, as falas das professoras revelam um cenário marcado por descontinuidade comunicacional e sensação de isolamento profissional. A Professora 1, ao relatar a necessidade de maior aproximação com a área da saúde, destaca que “se trabalhasse saúde, educação mais próximo [...] seria melhor”. Essa afirmação não se limita a uma percepção individual, mas expressa uma demanda coletiva que atravessa o cotidiano escolar: a necessidade de compreender melhor as condições das crianças para orientar práticas pedagógicas mais adequadas.

Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se observa a ausência de devolutivas sistemáticas por parte dos serviços de saúde. Embora as escolas realizem encaminhamentos e

produzam relatórios, as professoras frequentemente não recebem retorno, o que compromete a continuidade do acompanhamento pedagógico. Esse processo produz o que pode ser compreendido, à luz da análise de conteúdo, como uma ruptura no fluxo de informação — elemento central para a construção de intervenções integradas.

A fala do neurologista infantil explicita essa problemática ao reconhecer que há comunicação entre os setores, mas que ela ocorre de maneira limitada e pouco sistematizada. Ao afirmar que o contato direto entre escola e saúde “é raro acontecer” e sugerir a necessidade de “alguém que faça essa intermediação”, o especialista evidencia que o problema não reside apenas na disposição dos profissionais, mas na ausência de uma estrutura organizadora da comunicação.

Essa percepção é corroborada pelos profissionais da saúde. A psicóloga do CENPE enfatiza que o trabalho com a criança exige uma abordagem coletiva, afirmando que “o médico não tem todas as respostas, tem que ser uma equipe”. No entanto, embora a necessidade de trabalho em equipe seja reconhecida, o que se observa é que essa articulação ocorre, majoritariamente, dentro do próprio campo da saúde, não se estendendo de forma consistente à escola.

Esse descompasso evidencia um desalinhamento de expectativas entre os setores. A escola, diante da complexidade das demandas, busca na saúde respostas que orientem sua prática, enquanto a saúde, por sua vez, reconhece os limites de uma abordagem exclusivamente clínica e aponta para a necessidade de compartilhamento de responsabilidades. Esse movimento produz um circuito de responsabilização difusa, no qual nenhum dos campos consegue responder, isoladamente, às demandas do desenvolvimento infantil.

A pediatra reforça a importância dessa articulação ao relatar experiências positivas de proximidade entre escola e unidade de saúde, nas quais havia comunicação direta entre profissionais. Esse relato evidencia que a integração é possível, mas depende de condições institucionais específicas que não estão generalizadas no sistema.

Sob a ótica das famílias, essa fragmentação também se manifesta. O pai entrevistado destaca a importância da parceria entre escola e família, afirmando que “nenhuma das duas vai funcionar sozinha”. No entanto, essa percepção não se traduz necessariamente em uma articulação efetiva com os serviços de saúde, o que reforça a ideia de que o problema é estrutural e não apenas relacional.

A psicóloga do Centro do Autismo acrescenta uma dimensão importante ao apontar que as escolas frequentemente não sabem como lidar com determinadas situações e sentem falta de

orientação mais próxima. Essa lacuna contribui para a insegurança docente e, em muitos casos, para o encaminhamento precoce de crianças, reforçando processos de medicalização.

Sob o ponto de vista teórico, essa fragmentação pode ser compreendida a partir da crítica às abordagens setoriais do desenvolvimento humano. Urie Bronfenbrenner (1996), ao propor a teoria bioecológica do desenvolvimento, já indicava que o desenvolvimento infantil resulta da interação entre múltiplos sistemas — família, escola, serviços de saúde, políticas públicas — que devem operar de forma articulada. A ausência de integração entre esses sistemas compromete a qualidade das experiências da criança e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

No campo da educação, António Nóvoa (2017) argumenta que os desafios contemporâneos da escola não podem ser enfrentados de forma isolada, exigindo redes de colaboração entre diferentes profissionais e instituições. A fragmentação identificada nos dados evidencia, portanto, uma contradição entre as demandas contemporâneas e a organização institucional vigente.

A neurociência contemporânea reforça ainda mais a necessidade dessa articulação. Estudos sobre desenvolvimento cerebral indicam que a aprendizagem é profundamente influenciada por fatores que extrapolam o ambiente escolar, incluindo condições de saúde, vínculos afetivos e contextos sociais. Mary Helen Immordino-Yang (2016) demonstra que processos como atenção, memória e tomada de decisão são modulados por experiências emocionais e sociais, o que implica reconhecer que intervenções eficazes não podem ser restritas a um único campo de atuação.

Da mesma forma, Antonio Damasio (2012) evidencia que os processos cognitivos são intrinsecamente modulados por sistemas emocionais, o que reforça a necessidade de abordagens integradas que considerem tanto aspectos pedagógicos quanto clínicos e sociais. É neste espaço que a fragmentação entre saúde e educação evidencia que não se trata apenas um problema organizacional, mas um entrave epistemológico, na medida em que impede a compreensão do desenvolvimento em sua totalidade.

A proposta recorrente, identificada nas falas dos diferentes atores, de criação de um profissional intermediário — capaz de estabelecer uma ponte entre escola e saúde — revela uma percepção coletiva de que a solução não reside apenas em melhorar a comunicação, mas em criar um dispositivo institucional que organize essa articulação. Tal proposta dialoga com modelos intersetoriais de políticas públicas, que buscam superar a lógica fragmentada por meio da integração de serviços.

Em perspectiva sintética, a análise evidencia que a fragmentação entre saúde e educação constitui um dos principais obstáculos à promoção do desenvolvimento infantil. Embora haja reconhecimento da importância da articulação, a ausência de estruturas institucionais, fluxos de comunicação definidos e formação integrada impede que essa articulação se concretize. À luz da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e das teorias educacionais, torna-se evidente que a superação dessa fragmentação não é apenas desejável, mas necessária para a construção de práticas mais eficazes, integradas e coerentes com a complexidade do desenvolvimento humano.

5.2.5 Família como mediadora do desenvolvimento

A análise do corpus empírico evidencia, de forma consistente, que a família ocupa um lugar estruturante no desenvolvimento infantil, configurando-se como o primeiro e mais duradouro espaço de constituição dos vínculos, das experiências afetivas e das mediações simbólicas que sustentam a aprendizagem. A criança, nesse sentido, não chega à escola como uma “tábula rasa”, mas como sujeito já atravessado por relações, práticas culturais, condições materiais e experiências emocionais que influenciam diretamente sua forma de aprender, de se relacionar e de significar o mundo.

As falas das famílias entrevistadas confirmam essa centralidade. A mãe responsável afirma, de maneira direta, que “a aprendizagem é mais fácil” quando há presença de afeto, reforçando empiricamente a ideia de que os processos cognitivos são profundamente modulados pelas experiências emocionais. Essa percepção é complementada quando ela descreve práticas cotidianas de acompanhamento escolar baseadas na paciência, na presença e na mediação direta — “a gente senta, eu e meu marido, junto com ele” — evidenciando que o aprendizado se constrói em um espaço relacional compartilhado.

Na mesma direção, o pai entrevistado afirma que a socioafetividade constitui “uma das partes mais importantes do desenvolvimento infantil”, destacando sua relação com a formação da personalidade e do caráter. Sua fala revela uma compreensão ampliada do desenvolvimento, que ultrapassa a dimensão cognitiva e incorpora aspectos éticos, emocionais e sociais. Ao afirmar que “nenhuma das duas [família e escola] vai funcionar sozinha”, ele explicita a necessidade de uma articulação efetiva entre os diferentes contextos de desenvolvimento da criança.

Contudo, embora a centralidade da família seja amplamente reconhecida, os dados também revelam um processo de fragilização das famílias contemporâneas, marcado por

insegurança, angústia e deslocamento de responsabilidades. A psicóloga do CENPE observa que muitos pais se encontram “muito fragilizados, com tanta dúvida, tanta angústia”, recorrendo constantemente a profissionais em busca de respostas. Essa fala é particularmente significativa, pois evidencia um movimento de desautorização do saber parental, no qual a família passa a se perceber como insuficiente diante das demandas do desenvolvimento infantil.

Esse processo de fragilização se articula diretamente com o fenômeno da medicalização, já discutido em categoria anterior. A busca por diagnósticos e laudos aparece, muitas vezes, como tentativa de traduzir em termos técnicos dificuldades que também são relacionais, afetivas e contextuais. Nesse cenário, a família, que deveria atuar como mediadora privilegiada do desenvolvimento, passa a ocupar, em alguns casos, uma posição de dependência em relação aos saberes especializados.

A psicóloga do Centro do Autismo contribui para essa análise ao apontar que muitas demandas chegam mediadas pela escola ou pela própria família, mas nem sempre com clareza sobre sua natureza. Isso evidencia que a compreensão do desenvolvimento infantil ainda é fragmentada, o que dificulta a construção de intervenções mais integradas.

No que concerne ao âmbito docente, as professoras também reconhecem o papel central da família. A Professora 1 afirma que “faz muita diferença quando a família é participativa”, destacando que o interesse dos pais pelo processo de aprendizagem impacta diretamente o desenvolvimento da criança. A Professora 16, ao relatar práticas pedagógicas que integram experiências familiares ao contexto escolar, evidencia que o desenvolvimento se constrói na articulação entre diferentes espaços de vida.

No campo da saúde, essa centralidade é igualmente reconhecida. A pediatra afirma que há “total ligação” entre desenvolvimento infantil e contexto familiar, destacando que fatores como estímulo, linguagem e condições socioeconômicas influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo. Ao mencionar que crianças em contextos vulneráveis podem apresentar desvantagens significativas desde o início da vida, a médica evidencia o caráter estrutural das desigualdades no desenvolvimento infantil.

Essa compreensão encontra sólido respaldo no campo teórico. Lev Vygotsky (1934, 2007) já afirmava que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais, sendo a família o primeiro espaço de internalização de significados. A linguagem, os afetos e as práticas culturais compartilhadas no ambiente familiar constituem, segundo o autor, a base sobre a qual se organizam os processos psicológicos superiores.

Complementarmente, Urie Bronfenbrenner (1996) propõe que o desenvolvimento ocorre em sistemas inter-relacionados, sendo a família e a escola os principais microssistemas que influenciam a criança. A qualidade das relações estabelecidas nesses contextos — e, sobretudo, a articulação entre eles — é determinante para o desenvolvimento saudável.

No campo da neurociência, essa perspectiva é reforçada por evidências sobre a plasticidade cerebral e a influência das experiências precoces. Jack Shonkoff (2010) demonstra que as interações afetivas nos primeiros anos de vida têm impacto direto na arquitetura cerebral, influenciando funções como regulação emocional, atenção e memória. Da mesma forma, Mary Helen Immordino-Yang (2016) evidencia que emoções e relações sociais são fundamentais para a aprendizagem, reforçando a ideia de que o desenvolvimento é um processo biocultural.

Ainda nesse campo, Antonio Damasio (2012) contribui ao demonstrar inseparabilidade entre funcionamento intelectual e dimensões emocionais, sendo os processos de tomada de decisão e aprendizagem profundamente influenciados pelos chamados marcadores somáticos. Isso implica reconhecer que as experiências familiares — carregadas de afetos — desempenham papel central na organização dos processos cognitivos.

Para tanto, a análise permite afirmar que a família não é apenas um dos elementos do desenvolvimento infantil, mas um eixo estruturante que articula dimensões emocionais, sociais e cognitivas. No entanto, sua efetividade como mediadora depende de condições que ultrapassam o âmbito individual, incluindo suporte institucional, políticas públicas e articulação com outros setores.

Os dados indicam que, quando há uma relação mais próxima e colaborativa entre família, escola e saúde, os efeitos sobre o desenvolvimento infantil são significativamente mais positivos. Isso reforça a ideia de que o desenvolvimento não se sustenta em intervenções isoladas, mas em redes de cuidado e mediação.

Em resumo, a família emerge como elemento central, porém tensionado, no processo de desenvolvimento infantil. Sua potencialidade como mediadora é inegável, mas sua fragilização contemporânea exige que se pense em estratégias que a fortaleçam, não por meio da substituição de seu papel por especialistas, mas pela construção de relações mais horizontais, dialógicas e integradas entre os diferentes atores envolvidos no cuidado e na educação da criança.

5.2.6 Fragilidade na formação docente

A fragilidade na formação docente configura-se, no conjunto da análise, como um eixo transversal que atravessa todas as categorias anteriormente discutidas, revelando-se não apenas como uma lacuna pontual, mas como um problema estrutural que compromete a capacidade da escola de responder às demandas contemporâneas do desenvolvimento infantil. As professoras demonstram, de maneira consistente, reconhecer a centralidade da socioafetividade, a importância de uma abordagem integrada do desenvolvimento e o potencial contributivo da neurociência; contudo, esse reconhecimento não se traduz em segurança teórico-prática para a atuação cotidiana.

As falas das docentes evidenciam um movimento ambíguo: ao mesmo tempo em que há uma intuição pedagógica refinada — construída pela experiência —, há também a percepção de insuficiência formativa diante da complexidade das demandas. A Professora 1, por exemplo, afirma que compreende a importância da neurociência, mas ressalta que seu contato com o tema se dá por meio de “videozinho de Instagram”, sendo esse conhecimento percebido como “muito vago”. Essa fala é particularmente significativa, pois evidencia a distância entre o conhecimento científico produzido e sua apropriação no contexto escolar, mediada, muitas vezes, por fontes superficiais e descontextualizadas.

Essa mesma docente explicita o desejo por uma formação mais estruturada, sugerindo que os espaços institucionais já existentes — como os momentos de HTPC — poderiam ser utilizados para aprofundamento teórico. Tal demanda revela não apenas a carência de formação, mas também a disponibilidade e o interesse das professoras em qualificar sua prática, desde que lhes sejam oferecidas condições institucionais para isso.

A Professora 2 reforça essa perspectiva ao afirmar que a prática pedagógica não depende apenas das diretrizes normativas, mas também da formação e da postura do professor. No entanto, ao reconhecer que a Base Nacional Comum Curricular não detalha suficientemente como trabalhar as competências socioemocionais, evidencia-se uma lacuna entre a normatização e a operacionalização pedagógica. Essa lacuna contribui para que a atuação docente se baseie, muitas vezes, em saberes tácitos e experiências individuais, em detrimento de uma fundamentação teórica sistematizada.

Essa desconexão entre diretrizes e prática é ainda mais preocupante quando se considera o desconhecimento da BNCC por parte de diversos participantes da pesquisa. Tal dado evidencia um descompasso entre as políticas educacionais e sua efetiva incorporação no cotidiano escolar, indicando que a formação continuada não tem conseguido cumprir seu papel de mediação entre teoria e prática.

No que se refere à neurociência, os dados revelam uma apropriação parcial e, em muitos casos, limitados. Como já evidenciado em outras categorias, há uma tendência de associar a neurociência exclusivamente a dificuldades de aprendizagem e transtornos, o que limita seu potencial como campo de compreensão ampliada do desenvolvimento. A psicóloga do Centro do Autismo observa que, ao mencionar a neurociência, as professoras frequentemente direcionam a discussão para “questão de laudos”, evidenciando uma associação direta entre cérebro e déficit.

Essa leitura restrita contrasta com as contribuições da neurociência contemporânea. Mary Helen Immordino-Yang (2016) demonstra que os processos de aprendizagem são profundamente influenciados por emoções sociais, como empatia, pertencimento e engajamento, indicando que a neurociência não deve ser compreendida apenas como ferramenta diagnóstica, mas como campo que amplia a compreensão sobre como se aprende.

A ausência dessa compreensão mais ampla contribui para o que Paul Howard-Jones (2014) denomina como risco de “neuromitos” na educação — interpretações simplificadas ou equivocadas de achados neurocientíficos, frequentemente difundidas sem o devido rigor científico. A fala da Professora 1, ao mencionar conteúdos superficiais sobre neurociência, ilustra empiricamente esse fenômeno, indicando a necessidade de mediações formativas qualificadas.

No campo da psicologia do desenvolvimento, essa fragilidade formativa também se mostra problemática. Lev Vygotsky (2007) já indicava que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação social, sendo o professor um agente fundamental nesse processo. No entanto, para que essa mediação seja efetiva, é necessário que o docente compreenda os processos de desenvolvimento em sua complexidade, articulando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Complementarmente, Jean Piaget (1976) destaca que a aprendizagem está diretamente relacionada ao estágio de desenvolvimento da criança, o que exige do professor conhecimento sobre as estruturas cognitivas e suas transformações. A ausência dessa base teórica pode levar a práticas pedagógicas descontextualizadas ou pouco eficazes.

No tangente à formação docente, António Nóvoa (2017) argumenta que a profissão docente exige uma formação que vá além da transmissão de conteúdos, incorporando a reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento da complexidade do trabalho pedagógico. Os dados desta pesquisa evidenciam que essa perspectiva ainda não se consolidou plenamente, especialmente no que se refere à integração entre diferentes campos do conhecimento.

A neuropsicopedagoga entrevistada reforça essa necessidade ao afirmar que a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como processo orgânico, mas envolve

dimensões afetivas, familiares e sociais. Essa fala evidencia que os profissionais da saúde já operam com uma visão integrada, enquanto a escola ainda enfrenta dificuldades para incorporar essa complexidade em sua prática.

Sob essa perspectiva, a fragilidade na formação docente não pode ser compreendida apenas como ausência de conteúdos, mas como resultado de um modelo formativo que ainda opera de maneira fragmentada. A formação inicial, muitas vezes, não contempla de forma integrada os conhecimentos da educação, da psicologia e da neurociência; por sua vez, a formação continuada não consegue, em muitos casos, estabelecer pontes entre teoria e prática.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de reconfiguração dos processos formativos, orientando-os para uma perspectiva interdisciplinar que reconheça o desenvolvimento infantil como processo multifacetado e integrado. Isso implica não apenas inserir conteúdos de neurociência na formação docente, mas fazê-lo de maneira crítica, articulada e contextualizada, evitando leituras simplificadas e promovendo uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem.

Em suma, a análise evidencia que a fragilidade na formação docente constitui um dos principais entraves para a efetivação de práticas educativas alinhadas às demandas contemporâneas. Superar essa fragilidade exige investimento em formação continuada, articulação intersetorial e construção de espaços de reflexão coletiva, nos quais o professor possa ressignificar sua prática à luz de referenciais teóricos sólidos e integrados.

5.3 Para além dos dados: uma leitura integrada entre desafios e possibilidades

O conjunto das categorias analisadas permite afirmar, com maior densidade interpretativa, que o desenvolvimento infantil, na contemporaneidade, não pode ser apreendido a partir de matrizes explicativas fragmentadas ou reducionistas. Trata-se de um processo dinâmico e interdependente, no qual dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais não apenas coexistem, mas se constituem mutuamente em um movimento contínuo de interação. Essa compreensão desloca o desenvolvimento de uma lógica linear e compartimentalizada para uma perspectiva sistêmica, na qual o sujeito é compreendido em sua integralidade, inserido em redes de relações, afetos e significações que organizam sua experiência no mundo, em consonância com a perspectiva ecológica do desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (1996).

A análise integrada dos dados evidencia, de maneira ainda mais contundente, que a socioafetividade não apenas atravessa todas as categorias, mas opera como eixo estruturante

que conecta e tensiona os diferentes campos investigados. Tal compreensão encontra respaldo na tradição histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (1934, 2007), ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas relações sociais, bem como nos estudos contemporâneos da neurociência afetiva, que demonstram que emoção e cognição constituem sistemas interdependentes (Damásio, 2012; Immordino-Yang; Damasio, 2007). A aprendizagem, portanto, não se configura como um processo exclusivamente cognitivo, mas como um processo articulado, que depende de vínculos, experiências e condições contextuais.

Sob o enfoque neurocientífico, essa integração é sustentada pela compreensão da plasticidade cerebral, conceito amplamente discutido por autores como Cosenza e Guerra (2011), segundo os quais o cérebro se modifica continuamente em resposta às experiências vividas. Isso implica afirmar que ambientes afetivamente seguros, relações significativas e estímulos adequados não apenas favorecem, mas constituem as bases neurobiológicas da aprendizagem. Nessa direção, os dados empíricos analisados revelam uma convergência significativa entre os diferentes atores — professores, profissionais da saúde e famílias — no reconhecimento da centralidade das dimensões afetivas, ainda que essa compreensão não se traduza, de forma consistente, em práticas estruturadas.

Entretanto, os resultados também tornam visível um descompasso estrutural entre esse avanço teórico e as condições concretas de sua operacionalização. A escola, conforme indicam os dados, tem assumido funções ampliadas que extrapolam sua dimensão instrucional, incorporando práticas de cuidado, mediação emocional e regulação social. Essa ampliação pode ser compreendida à luz das transformações sociais contemporâneas, mas também evidencia aquilo que Nóvoa (2017) denomina como crise das funções tradicionais da escola, que passa a responder a demandas para as quais não foi historicamente estruturada.

A partir de uma abordagem da neurociência do desenvolvimento, essa ampliação é coerente com a compreensão de que o cérebro infantil é altamente sensível ao ambiente, especialmente nos primeiros anos de vida, como demonstram Shonkoff e Levitt (2010). No entanto, a ausência de suporte institucional e formativo compromete a efetividade dessas práticas, gerando sobrecarga docente e respostas muitas vezes intuitivas ou reativas.

Paralelamente, o campo da saúde, embora avance na compreensão da complexidade do desenvolvimento, ainda opera, em muitos casos, a partir de lógicas centradas na identificação de déficits e na produção de diagnósticos. Esse movimento dialoga com as críticas de Conrad (1992) ao processo de medicalização, entendido como a transformação de questões sociais e educacionais em problemas médicos. No contexto desta pesquisa, tal fenômeno se manifesta na

crescente presença de diagnósticos no ambiente escolar, muitas vezes desvinculados de uma análise contextual mais ampla.

A neurociência, nesse ponto, desempenha um papel paradoxal. Por um lado, oferece contribuições fundamentais ao evidenciar a base biológica da aprendizagem e a importância das emoções nos processos cognitivos (Damásio, 2012). Por outro, quando apropriada de forma simplificada, pode contribuir para o fortalecimento de leituras deterministas, especialmente quando associada exclusivamente a transtornos, como alertam De Bruyckere, Kirschner e Hulshof (2015) ao discutirem os neuromitos na educação.

A família, por sua vez, emerge como elemento central no desenvolvimento infantil, em consonância com a perspectiva de Wallon (2007), que destaca a indissociabilidade entre emoção e desenvolvimento. No entanto, os dados evidenciam que as famílias contemporâneas encontram-se atravessadas por processos de fragilização, o que impacta sua capacidade de mediação. Essa condição pode ser compreendida à luz das transformações sociais e econômicas que reconfiguram as dinâmicas familiares, como discutido por autores da sociologia da infância.

No que se refere à formação docente, os resultados indicam uma lacuna significativa entre o conhecimento produzido nas áreas da neurociência, psicologia e educação e sua incorporação na prática pedagógica. Tal cenário reforça a necessidade de uma formação que, como propõe Tardif (2014), reconheça a complexidade dos saberes docentes e integre diferentes campos do conhecimento. A dificuldade de apropriação crítica da neurociência evidencia um descompasso entre produção científica e prática educativa, reforçando a urgência de processos formativos mais consistentes e contextualizados.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se possível afirmar que o principal desafio não reside apenas na integração entre áreas, mas na reconfiguração epistemológica do próprio conceito de desenvolvimento infantil. Superar dicotomias como biológico versus social, cognição versus emoção ou ensino versus cuidado implica reconhecer, como propõe Morin (2003), a necessidade de um pensamento complexo, capaz de articular diferentes dimensões da realidade sem reduzi-las.

Nesse cenário, a socioafetividade emerge como eixo articulador capaz de integrar essas múltiplas dimensões, oferecendo uma chave interpretativa potente para a reorganização das práticas educativas e das intervenções em saúde. No entanto, sua efetivação depende de condições estruturais que ultrapassem o âmbito individual, exigindo a construção de políticas públicas intersetoriais e dispositivos institucionais que sustentem essa integração.

Dessa forma, torna-se imprescindível avançar na construção de modelos de intervenção que promovam a articulação efetiva entre as instituições formadoras e cuidadoras da criança,

estruturando fluxos de comunicação, investindo em formação interdisciplinar e garantindo a continuidade dos processos de acompanhamento. A necessidade de criação de dispositivos intermediários, evidenciada nos dados, aponta para a urgência de institucionalizar essa articulação, superando a fragmentação atualmente existente.

Neste contexto, reconhecer a centralidade da socioafetividade implica repensar profundamente as bases epistemológicas e práticas que sustentam a educação contemporânea. Não se trata de adicionar uma nova dimensão ao processo educativo, mas de reconfigurar o próprio modo de compreender o desenvolvimento humano, assumindo-o como fenômeno biopsicossocial, relacional e historicamente situado.

Somente a partir dessa reconfiguração será possível avançar na construção de uma educação que responda, de forma efetiva, à complexidade do desenvolvimento infantil, articulando ciência, prática e política em uma perspectiva verdadeiramente integrada.

6 DISCUSSÕES EPÍLOGAS: ENTRE A CENTRALIDADE DA SOCIOAFETIVIDADE E OS LIMITES ESTRUTURAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

6.1 A socioafetividade como eixo estruturante do desenvolvimento e da aprendizagem

Os dados produzidos nesta investigação evidenciam, de forma consistente, que a socioafetividade ocupa um lugar central no processo educativo, sendo reconhecida por professores, especialistas e famílias como condição fundamental para o desenvolvimento infantil. Contudo, essa centralidade não se apresenta de maneira homogênea, assumindo diferentes significados conforme os lugares institucionais e experiências dos sujeitos envolvidos.

Para os especialistas, a socioafetividade aparece como dimensão estruturante da aprendizagem, em consonância com a tradição da psicologia do desenvolvimento, especialmente nas contribuições de Wallon, que afirma a indissociabilidade entre funções intelectuais e afetivas. Tal compreensão é corroborada empiricamente pela fala da neuropsicopedagoga entrevistada, ao afirmar que “sem emoção [...] a aprendizagem fica comprometida”, evidenciando que os processos cognitivos não se sustentam na ausência de envolvimento afetivo.

Por outro lado, no discurso das professoras, a socioafetividade tende a ser mobilizada como estratégia pedagógica, especialmente em situações de conflito ou dificuldade. Ainda que não nomeada conceitualmente, ela se manifesta na prática cotidiana, como evidenciado nas observações de sala de aula e nas falas que apontam para a importância do vínculo: “a gente percebe que quando a criança se sente acolhida, ela participa mais”. Essa dimensão prática dialoga diretamente com a perspectiva vygotskiana, ao evidenciar que a aprendizagem se dá mediada pelas relações sociais e pelos vínculos estabelecidos no ambiente educativo.

As famílias, por sua vez, atribuem à socioafetividade um caráter ainda mais concreto, associando-a às condições necessárias para que o ensino aconteça. Como afirma uma das mães entrevistadas: “a aprendizagem é mais fácil quando tem esse lado afetivo junto”. De modo semelhante, o pai complementa: “ensinar com carinho e respeito [...] favorece o aprender”. Tais falas reforçam a compreensão de que o afeto não apenas acompanha o processo educativo, mas o sustenta.

No horizonte da neurociência, essa centralidade da socioafetividade encontra respaldo em estudos que evidenciam que emoções (Damásio, 2012; Immordino-Yang, 2016). Deste

modo, a aprendizagem não pode ser compreendida como um processo puramente racional, mas como uma experiência afetivo-cognitiva integrada, na qual o cérebro responde de maneira diferenciada a estímulos emocionalmente significativos.

Entretanto, os dados também revelam uma contradição importante: embora reconhecida como central, a socioafetividade ainda não se configura como eixo estruturante sistematizado das práticas pedagógicas, sendo frequentemente acionada de forma reativa. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma reconfiguração da prática educativa, que incorpore a dimensão socioafetiva de forma intencional e contínua.

6.2 A escola contemporânea e a ampliação de suas funções

A análise dos dados revela que a escola contemporânea se encontra atravessada por um processo de ampliação de suas funções, passando a assumir responsabilidades que extrapolam a transmissão de conteúdo. Como apontado por uma das especialistas, “a questão socioafetiva está cada vez mais sendo solicitada da escola”, evidenciando que demandas emocionais e sociais passam a integrar o cotidiano escolar de maneira crescente.

Esse movimento dialoga com transformações sociais mais amplas, nas quais a escola passa a ocupar um lugar central na mediação de questões que anteriormente estavam mais restritas ao âmbito familiar ou comunitário. No entanto, tal ampliação não tem sido acompanhada por suporte institucional equivalente, o que gera tensões significativas no exercício da docência.

As professoras passam a lidar simultaneamente com demandas pedagógicas, emocionais e sociais, muitas vezes sem formação específica para tal. Essa sobrecarga é evidenciada nas entrelinhas das falas e nas dificuldades relatadas em lidar com situações complexas, como comportamentos considerados atípicos ou dificuldades de aprendizagem.

Ao analisarmos teoricamente, essa ampliação pode ser compreendida como um deslocamento de funções sociais para a escola, fenômeno que, sem a devida estruturação, tende a produzir fragilidades institucionais. Conforme discutido no referencial teórico do estudo, a complexidade do desenvolvimento infantil exige abordagens integradas, o que não pode ser sustentado por uma instituição atuando de forma isolada.

6.3 Desenvolvimento infantil, desigualdades sociais e o papel da família

A família aparece, nos dados, como primeira instância de socialização e aprendizagem, sendo reconhecida tanto por professores quanto por especialistas como elemento fundamental no desenvolvimento infantil. A fala de uma professora sintetiza essa compreensão: “quando a criança chega na escola, ela já tem uma aprendizagem anterior que veio da família”.

Essa constatação dialoga diretamente com a perspectiva sociocultural de Vygotsky, ao evidenciar que o desenvolvimento ocorre mediado pelas interações sociais e pelas experiências vividas no contexto familiar. No entanto, os dados também evidenciam que essas experiências não são homogêneas, sendo profundamente atravessadas por desigualdades sociais.

A fala da pediatra entrevistada é particularmente elucidativa ao afirmar que condições socioeconômicas desfavoráveis impactam diretamente o desenvolvimento infantil, podendo “perpetuar um ciclo de pobreza”. Tal afirmação reforça a necessidade de compreender o desenvolvimento como fenômeno situado, no qual fatores biológicos, sociais e culturais se entrelaçam.

Nesse contexto, a neurociência contribui ao evidenciar que o cérebro em desenvolvimento é altamente sensível às experiências ambientais, especialmente nos primeiros anos de vida. A plasticidade cerebral implica que tanto fatores de risco quanto de proteção podem impactar significativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional, reforçando a importância de ambientes ricos em estímulos e relações afetivas positivas.

6.4 Medicalização da infância e expansão diagnóstica

Um dos aspectos mais recorrentes nas falas dos participantes refere-se ao crescimento expressivo de diagnósticos no contexto escolar. Como afirma o neurologista entrevistado, “metade dos casos tem relação com a escola”, enquanto a psicóloga do Centro do Autista aponta que “de 10 avaliações, oito não se configuravam autismo”.

Esses dados indicam a existência de um processo de ampliação diagnóstica que merece análise crítica. A tendência de atribuir dificuldades escolares a transtornos individuais pode ser compreendida como expressão de um movimento mais amplo de medicalização da infância, no qual questões complexas são traduzidas em termos clínicos.

Além disso, observa-se que as professoras frequentemente associam a neurociência diretamente a dificuldades e problemas de aprendizagem, o que revela uma apropriação parcial desse campo. Em vez de compreender a neurociência como ferramenta para potencializar a aprendizagem, ela passa a ser mobilizada como explicação para déficits.

A partir de uma abordagem teórica, essa redução representa um risco de biologização do fenômeno educativo, desconsiderando as mediações sociais e pedagógicas envolvidas no processo de aprendizagem, reafirmando-se a importância de uma abordagem crítica da neurociência, que a compreenda como campo contributivo, mas não exclusivo.

6.5 Fragmentação entre saúde e educação: um problema estrutural

A fragilidade na articulação entre os setores da saúde e da educação aparece como um dos principais entraves identificados na pesquisa. As professoras relatam que “mandam relatórios e não recebem retorno”, evidenciando a ausência de fluxos estruturados de comunicação.

Por outro lado, os profissionais da saúde também apontam dificuldades, reconhecendo que “é muito importante [...] essa troca de informações”, mas que ela não se concretiza na prática. Tal cenário revela um desalinhamento entre expectativas e possibilidades institucionais.

A ausência de um sistema de referência e contrarreferência, como destacado pelo neurologista — “o que falta é o sistema [...] essa troca de informação” — indica que o problema não é apenas relacional, mas estrutural.

Nesse contexto, a proposta recorrente de criação de um profissional intermediário evidencia a necessidade de dispositivos institucionais que articulem os diferentes setores. A própria lógica da neurociência, ao enfatizar a integração entre diferentes dimensões do desenvolvimento, reforça a necessidade de práticas intersetoriais.

6.6 Fragilidade na formação docente diante das demandas contemporâneas

A formação docente emerge como elemento transversal a todas as categorias analisadas. As professoras demonstram reconhecer a importância da socioafetividade e da compreensão ampliada do desenvolvimento, mas evidenciam não possuir formação suficiente para lidar com tais demandas.

Essa lacuna é particularmente evidente na relação com a neurociência, frequentemente percebida como um campo distante ou associado apenas a diagnósticos. Tal percepção limita o potencial desse campo como ferramenta para qualificação das práticas pedagógicas.

Como discutido no referencial teórico, a formação docente precisa integrar conhecimentos científicos, experiência prática e compreensão das dimensões sociais e

emocionais do desenvolvimento. Sem essa integração, há risco de práticas intuitivas e sobrecarga profissional.

6.7 Integração entre neurociência, educação e desenvolvimento infantil

A articulação entre os dados empíricos produzidos nesta investigação e o referencial teórico mobilizado ao longo do estudo permite avançar para uma compreensão mais densa do desenvolvimento infantil como um fenômeno intrinsecamente biopsicossocial, relacional e historicamente situado. Tal compreensão implica reconhecer que a aprendizagem não se configura como um processo linear ou restrito à dimensão cognitiva, mas emerge da interação dinâmica entre desenvolvimento intelectual, afetividade e contexto social, sendo continuamente mediada por vínculos, experiências vividas e condições materiais concretas que atravessam a trajetória da criança.

A partir disso, os resultados permitem afirmar, de maneira consistente, que a socioafetividade não se constitui como um elemento complementar, mas como condição estruturante da aprendizagem. Os dados evidenciam que o engajamento cognitivo está diretamente associado à qualidade das relações estabelecidas no ambiente educativo, reafirmando que aprender pressupõe sentir-se pertencente, reconhecido e emocionalmente seguro. Essa constatação desloca a aprendizagem de uma perspectiva centrada exclusivamente na aquisição de conteúdos para uma abordagem que a compreende como experiência relacional, na qual o vínculo precede e sustenta o conhecimento.

Paralelamente, torna-se evidente que o desenvolvimento infantil é indissociável do contexto social, não podendo ser compreendido fora das condições concretas de existência das crianças. As desigualdades socioeconômicas, os repertórios culturais e as dinâmicas familiares não apenas influenciam, mas constituem os próprios processos de desenvolvimento. Neste contexto, a criança não pode ser pensada como um sujeito isolado, mas como um sujeito situado, cuja aprendizagem emerge da interação entre múltiplas determinações — biológicas, psicológicas e sociais.

É nesse ponto que a neurociência assume um papel relevante, ao oferecer subsídios para compreender as bases biológicas desses processos, especialmente no que se refere à plasticidade cerebral e à influência das emoções na aprendizagem. Ao evidenciar que o cérebro é sensível às experiências e às relações, a neurociência contribui para romper com concepções deterministas, reforçando a ideia de que o desenvolvimento é aberto, dinâmico e profundamente influenciado pelo ambiente. No entanto, os dados também indicam que essa contribuição tem

sido, em muitos contextos, apropriada de forma parcial, frequentemente associada à identificação de déficits ou dificuldades.

Tal cenário evidencia um risco importante: a redução da neurociência a uma lógica explicativa centrada no indivíduo, o que pode contribuir para processos de biologização e, conseqüentemente, para a medicalização da infância. O crescimento expressivo de diagnósticos no contexto escolar, associado à busca por respostas rápidas para questões complexas, revela um movimento de deslocamento de problemas educacionais e sociais para o campo clínico. Diante disso, dificuldades de aprendizagem e comportamentos considerados inadequados passam a ser interpretados prioritariamente como transtornos, obscurecendo as mediações pedagógicas e sociais envolvidas.

Assim sendo, reafirma-se que a contribuição da neurociência só se realiza plenamente quando articulada a perspectivas psicológicas e sociológicas, evitando abordagens restritivas aos fatores biológicos. Os dados também revelam que a escola contemporânea vive um processo de ampliação de suas funções, sendo progressivamente convocada a atuar para além da dimensão instrucional, incorporando responsabilidades relacionadas ao cuidado, à mediação emocional e ao acompanhamento de questões sociais. No entanto, essa ampliação ocorre sem o devido suporte estrutural, o que gera tensões no trabalho docente e evidencia uma fragilidade estrutural na articulação entre os campos da educação e da saúde. A ausência de fluxos sistemáticos de comunicação e de dispositivos intersetoriais compromete a continuidade dos processos educativos e limita a eficácia das intervenções.

Nesse cenário, mais do que defender a integração entre áreas, o estudo aponta para a necessidade de uma reconfiguração epistemológica da própria compreensão do desenvolvimento infantil, superando dicotomias historicamente estabelecidas, como biológico versus social, razão versus emoção, ensino versus cuidado. Trata-se de reconhecer que tais dimensões não são opostas, mas constitutivas de um mesmo processo.

Por conseguinte, o avanço proposto por esta investigação não se restringe à constatação da importância da socioafetividade ou da contribuição da neurociência, mas reside na construção de uma perspectiva interdisciplinar mais consistente, que permite evidenciar empiricamente a centralidade da socioafetividade como eixo organizador da aprendizagem, aprofundar a compreensão do desenvolvimento infantil como fenômeno integrado e contextualizado, problematizar criticamente o movimento de medicalização da infância e, ao mesmo tempo, apontar para a necessidade de fortalecimento de práticas e políticas intersetoriais.

Em vista disso, reafirma-se que promover o desenvolvimento infantil em sua integralidade exige não apenas a incorporação de novos conhecimentos, mas uma transformação mais profunda nas formas de pensar, organizar e operacionalizar as práticas educativas. Trata-se, em última instância, de reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo complexo, relacional e profundamente marcado pelas experiências vividas, o que impõe à educação o desafio de se reinventar à altura dessa complexidade.

6.8 Tensionamentos estruturais entre socioafetividade, medicalização e articulação intersetorial na Educação Infantil

A análise dos dados empíricos permite evidenciar um conjunto de tensionamentos estruturais que atravessam o cotidiano da Educação Infantil, revelando, de um lado, a centralidade já consolidada da socioafetividade no desenvolvimento infantil e, de outro, os limites concretos de sua operacionalização nas práticas educativas. Inicialmente, chama atenção o fato de que as crianças, de modo geral, demonstram comportamentos colaborativos nas atividades, o que indica que as habilidades socioafetivas estão presentes e em desenvolvimento no cotidiano escolar. Esse dado reforça a compreensão teórica de que a criança é um sujeito relacional, cuja aprendizagem emerge das interações sociais, conforme já apontado por Lev Vygotsky e Henri Wallon. No entanto, apesar dessa presença concreta da socioafetividade nas práticas das crianças, observa-se que as intervenções pedagógicas relacionadas a essa dimensão ainda são predominantemente reativas, ocorrendo, em sua maioria, apenas em situações de conflito. Isso revela uma lacuna importante: a socioafetividade é reconhecida como fundamental, mas não é sistematizada como eixo estruturante das práticas pedagógicas, permanecendo muitas vezes no plano do improvisado ou da contingência.

Paralelamente, os dados evidenciam uma tendência significativa de associação entre neurociência e dificuldades de aprendizagem por parte das professoras, o que indica uma apropriação parcial — e, em certa medida, restritiva — desse campo. A neurociência aparece mais como instrumento de explicação de problemas (como TDAH e TEA) do que como um campo que pode subsidiar práticas pedagógicas cotidianas. Esse movimento dialoga com o fenômeno da medicalização da infância, já identificado na pesquisa, no qual questões educacionais e sociais passam a ser interpretadas sob uma lógica diagnóstica e clínica. Tal cenário é reforçado pelo dado de que, em 20 turmas analisadas, apenas duas não possuíam crianças com laudos de TEA ou TDAH, indicando uma forte presença de diagnósticos no

contexto escolar e levantando questionamentos sobre possíveis processos de “superidentificação”.

Outro aspecto central diz respeito à fragmentação entre os campos da educação e da saúde, que se manifesta de forma clara nas falas dos participantes. As professoras relatam a ausência de retorno dos relatórios enviados aos profissionais da saúde, enquanto esses, por sua vez, afirmam não conseguir estabelecer contato direto com a escola. Além disso, os próprios profissionais da saúde reconhecem limites em sua formação para lidar com determinadas demandas educacionais, ao mesmo tempo em que se sentem sobrecarregados pela expectativa, por parte das professoras, de que possam oferecer respostas e soluções para questões complexas de aprendizagem e comportamento. Esse cenário evidencia um desencontro estrutural entre áreas que deveriam atuar de forma integrada, produzindo um efeito de circularidade da responsabilidade: a escola demanda apoio da saúde, enquanto a saúde não dispõe de condições para responder plenamente a essas demandas.

Nesse contexto, emerge de forma bastante significativa a proposta — compartilhada por ambos os grupos — da criação de um profissional intermediário que atue como mediador entre educação e saúde. Tal demanda não é casual, mas revela a percepção coletiva de que o problema não está apenas nos sujeitos, mas na ausência de dispositivos institucionais que favoreçam a comunicação e a atuação intersetorial. Essa necessidade dialoga diretamente com perspectivas contemporâneas de políticas públicas integradas, que defendem a constituição de equipes multidisciplinares como condição para o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

Ademais, embora haja um reconhecimento unânime da importância da socioafetividade por parte de todos os profissionais, bem como da relevância da atuação conjunta entre diferentes áreas, observa-se uma fragilidade significativa na formação dos sujeitos envolvidos. Tanto professores quanto profissionais da saúde manifestam interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre neurociência e desenvolvimento infantil, o que evidencia uma lacuna formativa importante. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente diante do dado de que nenhum dos participantes — entre professoras e profissionais da saúde — demonstrou conhecimento sobre a BNCC, documento central da política educacional brasileira. Tal desconhecimento revela um distanciamento preocupante entre as diretrizes normativas e a prática cotidiana, indicando a necessidade urgente de maior divulgação, formação e apropriação crítica desse documento.

Por fim, os dados apontam para uma compreensão compartilhada de que o desenvolvimento infantil é um processo complexo, que exige a atuação conjunta de diferentes profissionais e instituições. No entanto, essa compreensão ainda não se traduz em práticas

efetivamente integradas, permanecendo mais no plano do discurso do que da ação. Assim, o conjunto das evidências analisadas permite afirmar que há um avanço significativo no reconhecimento da importância da socioafetividade e da interdisciplinaridade, mas que esse avanço esbarra em limites estruturais, formativos e institucionais que impedem sua plena concretização. À luz disso, o estudo reforça a necessidade de reconfiguração das práticas educativas e das políticas públicas, de modo a promover uma articulação efetiva entre educação e saúde, sustentada por uma perspectiva verdadeiramente integrada do desenvolvimento infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo desta investigação permitem avançar para além de uma compreensão descritiva dos fenômenos observados, possibilitando a construção de uma leitura integrada acerca do desenvolvimento infantil na contemporaneidade. Novamente, reafirma-se, com maior densidade interpretativa, que a socioafetividade não apenas atravessa os processos de aprendizagem, mas constitui sua própria condição de possibilidade, articulando processos orgânicos, psíquicos e socioculturais em uma unidade dinâmica e indissociável.

Ao longo das categorias analisadas, evidenciou-se que a aprendizagem não pode ser compreendida como um processo restrito ao funcionamento cognitivo isolado, mas como um fenômeno relacional, situado e profundamente influenciado pelas experiências emocionais e pelas condições concretas de vida das crianças. A criança que aprende é, antes de tudo, um sujeito que sente, que se vincula, que responde aos contextos nos quais está inserido. Isso implica reconhecer que não há aprendizagem neutra, assim como não há desenvolvimento que se produza fora das relações.

Entretanto, um dos principais tensionamentos revelados pelo estudo reside no descompasso entre essa compreensão ampliada — já presente no campo teórico — e as práticas institucionais efetivamente implementadas. Embora haja um reconhecimento crescente da importância da socioafetividade, sua incorporação no cotidiano escolar ainda ocorre de forma fragmentada, muitas vezes reativa e não estruturada. Esse dado evidencia que o desafio contemporâneo da educação não está apenas em reconhecer novas dimensões do desenvolvimento, mas em conseguir traduzi-las em práticas consistentes, contínuas e sustentadas.

Nesse cenário, destaca-se o processo de ampliação das funções da escola, que passa a assumir responsabilidades cada vez mais complexas, extrapolando a transmissão de conteúdos e adentrando o campo do cuidado, da regulação emocional e da mediação social. No entanto, essa ampliação ocorre, em grande medida, sem o suporte necessário, produzindo sobrecarga docente e deslocando para o professor responsabilidades que não podem ser compreendidas como individuais, mas estruturais.

Paralelamente, o estudo evidencia um movimento crescente de medicalização da infância, no qual questões educacionais, relacionais e sociais passam a ser traduzidas em termos diagnósticos. Esse fenômeno não pode ser analisado de forma simplista, pois revela tanto a busca por respostas diante da complexidade do desenvolvimento quanto os limites institucionais para lidar com essa complexidade. O que se observa, no entanto, é o risco de

redução de experiências diversas a categorias fixas, deslocando o olhar das condições de aprendizagem para o sujeito isolado.

Outro eixo central refere-se à fragilidade na articulação entre educação e saúde, que se apresenta como um dos principais entraves para a efetivação de práticas integradas. A ausência de comunicação estruturada, a dificuldade de diálogo entre os campos e o desalinhamento de expectativas produzem um cenário de fragmentação que compromete a continuidade do acompanhamento das crianças. Esse dado revela que o problema não é apenas relacional, mas profundamente estrutural, exigindo a construção de dispositivos institucionais que sustentem a atuação intersetorial.

A família, por sua vez, emerge como elemento fundamental — e ao mesmo tempo tensionado — nesse processo. Se, por um lado, constitui o primeiro espaço de constituição de vínculos e experiências, por outro, encontra-se atravessada por inseguranças e fragilidades que impactam diretamente o desenvolvimento infantil. Isso evidencia que o desenvolvimento não pode ser pensado de forma isolada, mas como resultado de uma rede de relações que envolve escola, família e sociedade.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se possível afirmar que o principal avanço desta investigação reside na construção de uma perspectiva integrada de análise, que permite compreender o desenvolvimento infantil como uma dinâmica integrada, relacional e historicamente situada. Mais do que somar dimensões, trata-se de reconhecer que desenvolvimento intelectual e afetivo não operam de forma paralela, mas constituem uma unidade indissociável que redefine o próprio modo de compreender a aprendizagem.

No entanto, é fundamental reconhecer também os limites deste estudo. Por tratar-se de uma investigação qualitativa, situada em um contexto específico, seus achados não pretendem ser generalizáveis, mas sim oferecer aprofundamento interpretativo. Além disso, as dificuldades de acesso a determinados profissionais e a própria fragmentação institucional observada no campo também se refletiram no processo de coleta de dados, evidenciando, inclusive metodologicamente, os desafios intersetoriais que o próprio estudo analisa.

Ainda assim, tais limites não fragilizam a pesquisa — ao contrário, revelam sua aderência à realidade investigada e reforçam a necessidade de novos estudos que ampliem e aprofundem essas discussões em diferentes contextos. Em termos de possibilidades, o estudo aponta caminhos importantes para a reconfiguração das práticas educativas, especialmente ao evidenciar a necessidade de integração intersetorial. Destaca-se, nesse sentido, a urgência de construção de espaços de diálogo, de formação continuada mais consistente e de dispositivos institucionais que sustentem práticas intersetoriais. A compreensão da socioafetividade como

eixo estruturante abre possibilidades concretas para a reorganização do trabalho pedagógico, tornando-o mais sensível, contextualizado e efetivo.

Por fim, no que se refere às potencialidades, esta investigação contribui para o avanço do campo ao propor uma leitura que articula diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, evitando abordagens simplificadoras e ampliando o horizonte interpretativo da educação. Ao evidenciar a centralidade das relações, das emoções e dos contextos, o estudo aponta para a construção de uma educação mais humana, mais integrada e mais comprometida com a complexidade do desenvolvimento infantil. Desta maneira, mais do que oferecer respostas definitivas, esta pesquisa convida à continuidade do diálogo, à problematização das práticas e à construção coletiva de caminhos que reconheçam, de fato, a criança em sua integralidade.

8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INTERSETORIAL: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA INTEGRAR EDUCAÇÃO, SAÚDE E FAMÍLIA

Os resultados desta investigação evidenciaram um conjunto de desafios que, embora recorrentes no cotidiano da Educação Infantil, ainda são enfrentados de forma pouco articulada. A fragmentação entre educação e saúde, a ausência de devolutivas efetivas para a escola, o crescimento de diagnósticos sem acompanhamento pedagógico consistente, a sobrecarga docente diante de demandas socioemocionais e a fragilidade na formação para atuação interdisciplinar compõem um cenário que dificulta a promoção de um desenvolvimento infantil verdadeiramente integral.

Diante disso, esta proposta não parte de um modelo idealizado, mas de um princípio de viabilidade: criar condições reais para que escola, saúde e família consigam dialogar e atuar de forma mais integrada no cotidiano.

Um ponto de partida: o que precisa mudar

A pesquisa mostrou que há um “vazio” entre diferentes dimensões do desenvolvimento infantil:

- o que a escola observa no dia a dia;
- o que a saúde diagnostica;
- o que a família vivencia em casa.

Esse desencontro gera:

- interrupções no acompanhamento das crianças;
- dificuldades na atuação pedagógica;
- dependência excessiva de diagnósticos;
- sensação de isolamento entre os profissionais.

A proposta surge justamente como tentativa de reduzir esse distanciamento.

O papel do Articulador do Desenvolvimento Infantil (ADI)

Nesse contexto, propõe-se a inserção de um profissional com função mediadora: o Articulador do Desenvolvimento Infantil (ADI).

Mais do que um novo cargo, o ADI é pensado como alguém que:

- aproxima linguagens entre educação e saúde;
- organiza a comunicação entre os setores;
- contribui para a continuidade do acompanhamento das crianças;
- evita que a criança “circule” entre serviços sem integração.

Na prática, esse profissional poderia atuar em duas a quatro escolas, acompanhando de forma contínua as demandas que emergem no cotidiano.

Como isso aconteceria na prática?

O funcionamento do modelo não exige estruturas complexas, mas sim organização de fluxos simples e contínuos:

Quando a professora identifica uma dificuldade, ela não precisa encaminhar diretamente para a saúde — pode primeiro dialogar com o ADI;

O ADI observa a criança, conversa com a professora e propõe estratégias pedagógicas iniciais;

Apenas quando necessário, realiza-se o encaminhamento para a saúde, de forma mais qualificada;

As devolutivas retornam à escola com mediação do ADI, garantindo compreensão e aplicação prática;

O acompanhamento da criança passa a ser contínuo, e não pontual.

Principais contribuições

Redução de encaminhamentos precipitados;

Prevenção de processos de medicalização;

Fortalecimento da autonomia docente.

A relação com as famílias

Outro ponto central é o fortalecimento do vínculo com as famílias, que muitas vezes ocorre apenas em momentos de dificuldade. A proposta prevê uma aproximação mais contínua, por meio de:

- Encontros orientativos (mesmo que simples);
- Apoio na compreensão do desenvolvimento infantil;
- Construção de uma relação mais colaborativa com a escola.

A ideia não é transferir responsabilidades, mas compartilhá-las de forma mais equilibrada.

Espaços de diálogo entre educação e saúde

Um dos principais problemas identificados foi a ausência de comunicação entre os setores. Como estratégia viável, propõe-se:

- Encontros periódicos (mensais ou bimestrais);
- Discussão de casos de forma conjunta;
- Alinhamento de encaminhamentos e intervenções.

Não se trata de criar reuniões burocráticas, mas de instituir momentos mínimos de diálogo que hoje não acontecem.

Formação continuada conectada à prática

A proposta também considera a necessidade de formação, mas de forma realista e aplicada:

- Temas como socioafetividade, desenvolvimento infantil e leitura de laudos;

- Encontros curtos e vinculados às demandas reais da escola;
- Participação, sempre que possível, de profissionais da saúde.

O objetivo é aproximar teoria e prática, e não gerar mais sobrecarga.

Impactos esperados

Ao invés de transformações imediatas, espera-se avanços progressivos:

Para a escola:

- Maior segurança docente;
- Redução da sensação de isolamento;
- Práticas pedagógicas mais qualificadas.

Para a saúde:

- Melhor compreensão do contexto escolar;
- Encaminhamentos mais consistentes;
- Redução de demandas inadequadas.

Para as famílias:

- Maior orientação;
- Fortalecimento do vínculo com a escola;
- Participação mais ativa.

Para as crianças:

- Acompanhamento mais contínuo;
- Intervenções mais adequadas;
- Menor risco de rotulação precoce.

Síntese da proposta

Mais do que integrar áreas, esta proposta busca reorganizar relações. Trata-se de reconhecer que o desenvolvimento infantil não acontece em partes, e que sua compreensão exige diálogo constante entre diferentes saberes.

O ADI, considerando esse contexto, não é apenas um profissional, mas um dispositivo de articulação, capaz de tornar possível aquilo que hoje aparece como necessidade em todos os discursos, mas ainda pouco presente nas práticas. Portanto, o ADI, não é apenas um profissional, mas um dispositivo de articulação, capaz de tornar possível aquilo que hoje aparece como necessidade em todos os discursos, mas ainda pouco presente nas práticas.

9 PRÉ-PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO – PROPOSTA INICIAL PARA PREFEITURA

Título do Projeto: Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI): articulação entre educação, saúde e família na Educação Infantil

Justificativa da proposta

Os dados produzidos por esta pesquisa evidenciam um conjunto de fragilidades estruturais que atravessam o cotidiano da Educação Infantil, destacando-se a ausência de articulação efetiva entre os setores da educação e da saúde, o crescimento de diagnósticos sem o devido acompanhamento pedagógico, a insegurança docente diante de demandas socioemocionais cada vez mais complexas e a fragilidade na participação das famílias no processo educativo. Esses fatores, quando considerados em conjunto, comprometem significativamente o desenvolvimento infantil, uma vez que tendem a gerar intervenções fragmentadas, processos de medicalização excessiva e encaminhamentos pouco eficazes. Diante desse cenário, torna-se necessário avançar para além de ações pontuais, propondo a implementação de um modelo intersetorial estruturado, capaz de integrar diferentes saberes e práticas em prol do desenvolvimento infantil.

Objetivo Geral

Promover o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil por meio da articulação intersetorial entre educação, saúde e família, fundamentada nos aportes da neurociência do desenvolvimento, de modo a qualificar os processos de ensino-aprendizagem a partir da integração entre cognição, emoção e contexto social.

Objetivos Específicos

- **Qualificar as práticas pedagógicas** a partir dos conhecimentos da neurociência do desenvolvimento, especialmente no que se refere às relações entre emoção, atenção, memória e aprendizagem na Educação Infantil;

- **Estruturar fluxos intersetoriais de comunicação e acompanhamento** entre educação e saúde, promovendo uma compreensão integrada dos aspectos neuropsicológicos, socioafetivos e contextuais do desenvolvimento infantil;
- **Desenvolver estratégias de identificação e intervenção precoce**, com base na plasticidade cerebral e no desenvolvimento neurocognitivo, visando reduzir encaminhamentos desnecessários e prevenir processos de medicalização;
- **Promover formação continuada para professores, profissionais da saúde e famílias**, fortalecendo a compreensão do desenvolvimento infantil e favorecendo práticas educativas mais integradas, conscientes e centradas na criança.

Público-alvo

O projeto tem como público-alvo as crianças da Educação Infantil, as professoras e equipes escolares, os profissionais da saúde e as famílias, compreendendo que o desenvolvimento infantil se constrói na articulação entre esses diferentes sujeitos e contextos.

Estrutura do Programa

A proposta organiza-se a partir de três núcleos interdependentes. O Núcleo Escolar é composto pelas professoras, pela coordenação pedagógica e pelo Articulador do Desenvolvimento Infantil (ADI), atuando diretamente no cotidiano das práticas educativas. O Núcleo de Saúde envolve profissionais como psicólogos, neurologistas infantis, pediatras, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, responsáveis pelo suporte clínico e pelo diálogo técnico com a escola. Já o Núcleo Familiar compreende os responsáveis pelas crianças e a comunidade, reconhecendo o papel fundamental da família como mediadora do desenvolvimento.

Cargo proposto: ADI (Articulador do Desenvolvimento Infantil)

A proposta prevê a criação do cargo de Articulador do Desenvolvimento Infantil (ADI), vinculado à Secretaria de Educação, com atuação intersetorial em diálogo constante com a área da saúde. Sugere-se uma carga horária entre 30 e 40 horas semanais, com abrangência de atuação entre duas e quatro escolas, de modo a garantir acompanhamento contínuo e próximo da realidade escolar.

Etapas de Implementação

A implementação do programa está organizada em três fases. A primeira, de planejamento, com duração estimada de zero a três meses, envolve a definição de diretrizes, a seleção e formação dos ADIs e o alinhamento entre as secretarias envolvidas.

A segunda fase corresponde à implantação piloto, entre quatro e doze meses, com a implementação do modelo em escolas selecionadas, acompanhamento intensivo das ações e realização de ajustes operacionais conforme as demandas identificadas.

Por fim, a terceira fase prevê a expansão do programa, entre um e três anos, com ampliação para toda a rede, institucionalização do modelo e integração com políticas públicas mais amplas.

9.8 Ações do Programa

As ações do programa buscam materializar a proposta no cotidiano. Inicialmente, prevê-se a criação do Plano Individual de Desenvolvimento (PID) para crianças que necessitem de acompanhamento mais próximo, contemplando aspectos cognitivos, socioafetivos e contextuais.

Também se propõe a realização de reuniões intersetoriais periódicas entre escola, saúde e ADI, favorecendo a discussão de casos e a construção coletiva de estratégias. A formação continuada constitui outro eixo fundamental, contemplando, para professoras, temas como socioafetividade, aprendizagem, leitura de laudos e práticas inclusivas, e, para as famílias, aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil e estratégias de apoio no cotidiano.

Além disso, sugere-se a implementação de um sistema de comunicação integrado, com relatórios padronizados, devolutivas obrigatórias e linguagem acessível, garantindo maior clareza e continuidade nos processos.

Indicadores de Avaliação

A avaliação do programa será realizada a partir de indicadores como a redução de encaminhamentos inadequados, o aumento da resolutividade pedagógica, a melhoria no desenvolvimento das crianças, o fortalecimento da participação familiar e a ampliação da satisfação docente.

Impacto Esperado

Os impactos esperados são organizados em diferentes temporalidades. No curto prazo, espera-se uma melhoria na comunicação entre os setores e maior segurança por parte dos docentes. No médio prazo, projeta-se a redução da medicalização e a melhoria no acompanhamento das crianças. Já no longo prazo, espera-se a consolidação de um desenvolvimento infantil mais efetivo e a institucionalização do modelo como política pública.

Inovação do Projeto

O projeto se destaca por propor a criação de um novo ator institucional — o ADI —, capaz de mediar as relações entre educação e saúde de forma estruturada. Além disso, diferencia-se por atuar na prevenção, e não apenas na intervenção, por basear-se em evidências empíricas concretas e por apresentar potencial de escalabilidade como política pública, contribuindo para a construção de uma abordagem mais integrada e consistente do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). **2013 CASEL Guide: effective social and emotional learning programs**. Chicago, 2013. Disponível em: <https://casel.org/guide/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CONRAD, Peter. Medicalization and social control. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 18, p. 209-232, 1992.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DE BRUYCKERE, Pedro; KIRSCHNER, Paul A.; HULSHOF, Casper D. **Urban myths about learning and education**. San Diego: Academic Press, 2015.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2014.

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

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HECKMAN, James J. Schools, skills and synapses. **Economic Inquiry**, Oxford, v. 46, n. 3, p. 289-324, 2008.

HOWARD-JONES, Paul. Neuroscience and education: myths and messages. **Nature Reviews Neuroscience**, Londres, v. 15, n. 12, 2014. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nrn3817>. Acesso em: 19 jun. 2015.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience**. New York: W. W. Norton, 2016.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMÁSIO, António. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. **Mind, Brain, and Education**, v. 1, n. 1, p. 3–10, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>. Acesso em: 29 mar. 2026.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LIMA, Eduvia Cavalcante de; PORDEUS, Marcel Pereira. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA SOCIOAFETIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 1302–1320, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i11.3178. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3178>. Acesso em: 31 mar. 2026.

LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva. Plasticidade neural, neurociência e educação: as bases do aprendizado. **Arquivos do Mudi**, Maringá, v. 24, n. 2, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/53548>. Acesso em: 10 maio 2024.

MC EWEN, Bruce S. Stress and hippocampal plasticity. **Annual Review of Neuroscience**, Palo Alto, v. 22, n. 1, p. 105-122, 1999.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender, sim... mas como?** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIGLIORI, Regina. **Neurociência e educação**. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2015.

MOLINA, Cristiane de Souza. Os avanços da neurociência e a aprendizagem. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 6, 2021. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/416/378>. Acesso em: 05 maio 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 29 mar. 2026.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos Biológicos da Educação**. 4. Ed. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2009.

SHONKOFF, Jack P. Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. **Child Development**, Hoboken, v. 81, n. 1, p. 357-367, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SHONKOFF, Jack P.; LEVITT, Pat. Neuroscience and the future of early childhood policy: moving from why to what and how. **Neuron**, Cambridge, v. 67, n. 5, p. 689-691, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.032>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SILVA, Fábio Eduardo da. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: Intersaberes, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, O. dos S. Neurociência e Educação Infantil: As Contribuições do Neurodesenvolvimento para as Práticas Pedagógicas. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 35, p. 55–70, 2026. DOI: 10.56069/2676-0428.2026.762. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/762>. Acesso em: 30 mar. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**APRESENTADA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****À Secretaria Municipal de Educação****Clélia Mara dos Santos (Secretária de Educação do Município de Araraquara)**

Pelo presente, eu, Maria Fernanda Celli de Oliveira, pesquisadora responsável por pesquisa de pós-doutorado apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/FCLAR), sob a supervisão do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes, solicito a V.Sa. autorização para coletar dados para a investigação “Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência” junto a professores(as), responsáveis e psicólogos(as) que atuam na rede pública de educação do município. Tal escolha atende a necessária característica de constituição do grupo de sujeitos, ou seja, profissionais da educação, da psicologia e familiares diretamente relacionados a crianças em instituições escolares do município. As entrevistas serão gravadas, após solicitação e autorização do(a) entrevistado(a) e, posteriormente, transcritas. A entrevista semiestruturada fora construída com o objetivo de compreender as possíveis relações entre o desenvolvimento escolar e o desenvolvimento socioafetivo na BNCC, sob a perspectiva da neurociência. As entrevistas foram realizadas individualmente no local estipulado pelo(a) colaborador(a) e, inclusive, foram aceitas participações em modo virtual (via *Google Meet*, chamada de vídeo do *Whatsapp*, *Zoom*, etc.) se assim o(a) participante desejar. Para tanto, haverá uma organização para que os(as) colaboradores(as) interessados(as) não prejudiquem suas atividades durante o período da entrevista. Ressalta-se que os (as) participantes receberam todas as informações necessárias sobre a pesquisa, objetivos, metodologia e apresentação dos resultados, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e também pela pesquisadora, seguindo-se às determinações da Resolução CFP Nº010/05 do Conselho Federal de Psicologia e do Código de Ética Profissional do Psicólogo que estabelece o respeito à dignidade e à integridade dos sujeitos pesquisados. Ao término da pesquisa os resultados serão compartilhados com a instituição e as pesquisadoras responsabilizar-se-ão pela fidedignidade dos dados publicados.

Agradecemos a atenção e consideração.

Araraquara, 12 de junho de 2024.

Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira

maria.c.oliveira@unesp.br

(Pós-doutoranda)

(16) 99608-6902

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemos

sebastiao.lemes@unesp.br

Supervisor - Departamento de Didática

(16) 33346244

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE
APRESENTADO AOS(AS) RESPONSÁVEIS LEGAIS PELAS CRIANÇAS
QUE SERÃO OBSERVADAS



Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de pós-doutorado “Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência”, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira e do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes do Departamento de educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/ FClar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

As investigações e implicações relacionadas à neurociência, têm se tornado foco de vários estudos e está presente nos mais diversos contextos, sejam eles educacionais, sociais, digitais, físicos, etc. Nesta perspectiva, compreender como o comportamento do aprendente ocorre, ou seja, como o indivíduo age do ponto de vista cerebral é a palavra-chave deste estudo que, buscará na neurociência, trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo central deste estudo calca-se na busca pela compreensão das relações existentes entre o desenvolvimento escolar e os pressupostos socioafetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que será aprofundada pelos estudos disponíveis da neurociência. Esta investigação tem como foco principal a Educação Infantil e implica em um aprofundamento de estudos que tem como norte entender o desenvolvimento da criança em uma perspectiva social e psicológica. A partir disso, buscaremos encontrar com base no estabelecimento da relação entre o desenvolvimento escolar e os componentes socioafetivos, caminhos para explicar e subsidiar a compreensão sobre como melhorar os processos de ensino-aprendizagem considerando os pressupostos presentes na neurociência

Com isso, espera-se que se possa alcançar um estudo teórico-aplicado, acerca do processo de desenvolvimento das crianças, identificando e diagnosticando quais as principais

mudanças que caracterizam a atualidade da educação, subsidiada pela BNCC. Espera-se ainda, poder constituir subsídios teóricos para permear o trabalho com base na neurociência, enquanto área de estudo que investiga e analisa o conhecimento a partir das conexões neurais.

É válido salientar ainda que a ideia de uma visão aplicada, parte do pressuposto de que se pretende propor na prática, uma análise inédita, especificamente pautada nas relações entre o desenvolvimento escolar e socioafetivo na Educação Infantil, o que por sua vez, dará subsídios teóricos para comparar e analisar o processo de ensino-aprendizagem da criança, com estudos pautados na neurociência. Para tanto, faz-se necessário destacar e subsidiar teoricamente, quais os pressupostos que compõem os conceitos que ancoram esta investigação.

A que se considerar ainda que, este estudo poderá auxiliar na redução de algumas críticas e preconceitos comuns relacionadas ao estudo da neurociência e a educação, os quais destaco: Reduccionismo Biológico, Determinismo Genético, Aplicação Prematura, Inequidades e Medicalização, Complexidade das Relações Causais, já que, como veremos nesta investigação, a neurociência é uma área que também tem a capacidade de auxiliar na investigação e compreensão de complexidades sociais.

O estudo configura-se em 5 fases principais que serão descritas a seguir:

1. A primeira etapa calca-se na revisão bibliográfica acerca de estudos que possam se relacionar com a temática apresentada, haja vista, como já mencionado, trata-se de uma investigação inédita, segundo revisão preliminar já realizada em algumas das principais bases de dados científicas, a saber, Web Of Science, Scielo, Google Acadêmico, Scopus e Portal de Periódicos da Capes. Espera-se poder contar com o apoio de estudos que fomentem a exploração dos conceitos de neurociência, Educação Infantil, desenvolvimento socioafetivo, desenvolvimento cognitivo, escolarização, educação básica e psicologia do desenvolvimento.

2. A segunda fase, compreende o contato com instituições de Educação Infantil de um município de médio porte do interior paulista. Espera-se poder contar com a participação de pelo menos 10 instituições públicas da cidade, incluindo as principais regiões do referido município. Esse contato será realizado pela pesquisadora e pelo supervisor, após autorização da secretaria municipal de educação, por meio de uma carta de apresentação (Apêndice A).

3. Na terceira fase foram realizadas as primeiras intervenções diretas da investigadora junto às instituições de ensino. Portanto, este momento divide-se em duas partes: a) entrevista estruturada com responsáveis, professores(as) e psicólogos(as) escolares; b) observação e acompanhamento sistematizado das crianças durante diversos momentos do cotidiano escolar. Salienta-se que o projeto passou pela análise do Comitê de Ética e Pesquisa

da FCLAR e foi deferido¹⁵.

4. A quarta fase compreende a sistematização, comparação e análise dos dados, com base em pressupostos básicos de referência reunidos a partir das entrevistas que serão realizadas junto a especialistas da área, a saber, pedagogos(as), psicólogos(as), neurologistas, pediatras, psicopedagogos(as) e neuropsicopedagogos(as). A escolha dos(as) profissionais justifica-se pelo fato de o projeto buscar uma análise social e psicológica do fenômeno já descrito: compreender as relações entre o desenvolvimento escolar e socioafetivo nos processos de ensino-aprendizagem. Destaca-se ainda que, os(as) profissionais serão convidados(as) diretamente pela pesquisadora e pelo supervisor, com a proposta do estudo em mãos. Salienta-se ainda que, as entrevistas com especialistas serão realizadas após a obtenção dos dados referentes às entrevistas com responsáveis, professores(as) e psicólogos e com a sistematização das observações em mãos, uma vez que, pretende-se apresentar a esses profissionais, as descobertas em campo, para então, poder contar com as suas percepções e contribuições.

5. A quinta e última fase consiste na divulgação e disseminação dos conhecimentos adquiridos e sistematizados a partir das análises realizadas. Com isso, espera-se poder estabelecer um aprofundamento de ordem prática, visando trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, com ênfase para a Educação Infantil e a neurociência.

A pesquisa não acarretará em custo algum para os participantes (responsáveis, crianças, professores(as), psicólogos(as), especialistas), sendo assim, não haverá custos para participar da pesquisa. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes, durante e depois da realização da pesquisa. Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho, agora ou a qualquer momento. A qualquer momento seu(a) filho(a) pode desistir de participar e você também poderá retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Toda pesquisa oferece riscos. Neste caso os riscos estão relacionados a constrangimentos dos(as) participantes ao responderem as questões das entrevistas, ou que estejam sendo observados (no caso das crianças). Ressalta-se, no entanto, que todas as medidas cabíveis para minimizar todo e qualquer risco serão tomadas, como a utilização de nomes fictícios aos(as) participantes e a explicação detalhada de todas as etapas da pesquisa, assim como, realizar-se-á uma observação discreta e não-interventiva. Todos os riscos previsíveis

¹⁵ Número CAAE – Projeto aprovado: 81348424.0.0000.5400.

serão evitados (por meio do estabelecimento de espaços adequados, seguros e confortáveis para participação, explicitação detalhada do desenvolvimento da pesquisa, correto armazenamento e coleta de dados, uso adequado de linguagem) e caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante será indenizado(a), diante da comprovação do dano em relação à pesquisa, que deve ser solicitada nos termos da Lei. Neste mesmo sentido, todos os auxílios necessários para sanar os danos serão oferecidos por profissionais habilitados, como apoio psicológico e/ou médico. As informações obtidas através dessa investigação são confidenciais e seu sigilo será assegurado em todas as etapas da pesquisa. Além disso, os dados apenas serão divulgados de maneira que não possibilite sua identificação, sendo utilizado nome fictício na apresentação e divulgação de resultados. Vale ressaltar que a coleta de dados se dará em local escolhido pelo(a) colaborador(a) e seu registro ocorrerá por meio da gravação de áudio (gravador pessoal) que, posteriormente será transcrita e armazenada em computador e drive de uso próprio e individual da pesquisadora (no caso dos(as) entrevistados(as)) e no caso das crianças os registros tangentes à observação serão armazenados também nas mesmas condições. Em decorrência disso, tanto o presente documento que será assinado, quanto as gravações e transcrições das entrevistas, bem como, os registros das observações terão seu acesso de maneira íntegra reservados apenas à entrevistadora e responsável pela pesquisa, que se compromete de maneira ética a preservar todos os dados que obtiver com a participação de todos(as) os(as) colaboradores(as).

Destaca-se que durante e após a finalização da pesquisa, todos(as) os colaboradores(as) terão acesso ao desenvolvimento da pesquisa (inclusive à sua entrevista e ao termo de consentimento assinado, mesmo que uma cópia deste esteja em seu poder). No decorrer do estudo, o(a) participante pode pedir esclarecimentos e detalhamentos acerca de sua participação ou sobre os objetivos da pesquisa sempre que sentir necessidade, por meio dos contatos da pesquisadora disponibilizados neste documento. Com o findar do estudo, a pesquisadora enviará pessoalmente uma cópia do relatório que será produzido acerca da pesquisa. Além disso, todas as iniciativas relacionadas a possível palestras e oficinas realizadas a partir do estudo, serão informadas e disponibilizadas a todos os colaboradores(as).

E por fim, é imprescindível salientar a sua autonomia em participar ou não da pesquisa, caso haja algum tipo de relação hierárquica, autoridade ou de dependência que cause algum desconforto ou incompatibilidade, de modo que seja garantido o reconhecimento de sua liberdade e autonomia e de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação de seu(a) filho(a) no momento em que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, que deve ser solicitada nos termos da Lei.

Assinatura da pesquisadora¹⁶
 Maria Fernanda Celli de Oliveira

**Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – FCLar –
 Telefone para contato: (16) 99608-6902 - e-mail: maria.c.oliveira@unesp.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu(a) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Eu, _____, RG _____ nº _____,
 _____, responsável legal por (nome do
 menor) _____,
 nascido(a) em ____ / ____ / __, declaro ter sido informado (a) e concordo com
 a
 participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa

¹⁶ A pesquisadora deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

“Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência”.

Cidade, _____ de _____ de 2024.

Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

Nome e assinatura do responsável por obter o
consentimento

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
APRESENTADO ÀS CRIANÇAS MATRICULADAS NAS TURMAS
PESQUISADAS



Certificado de Assentimento

Dados do Projeto

Título: “Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência”.

Instituição do pesquisador responsável: Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAr/UNESP.

Dados do pesquisador

Nome: Maria Fernanda

Celli de Oliveira

RG: 47921030-5

Fone: (16) 99608-6902

E-mail: maria.c.oliveira@unesp.br

Objetivos: Observar as o comportamento da criança e as relações existentes entre o desenvolvimento escolar e o desenvolvimento socioafetivo e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem.

Escolha dos participantes: A sua escola foi escolhida para participar da pesquisa e por isso, você está sendo convidado(a) para ser acompanhado em atividades cotidianas dentro da escola. Espera-se que o estudo conte com a participação de cerca de 10 crianças.

Voluntariedade de Participação: É importante destacar que sua participação é

voluntária, ou seja, você decide se quer ou não participar. Se decidir não participar, isso não mudará seu tratamento com as pessoas que lhe atendem. Você também pode aceitar e se mudar de ideia depois, poderá desistir, sem problema algum.

Procedimentos: A pesquisa ocorrerá por meio da observação que serão realizadas com crianças que aceitem participar deste estudo. As crianças serão observadas com base em um roteiro já foi permitido por seu(a) responsável. A pesquisa respeitará as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura sua proteção e direitos.

Riscos: Toda pesquisa oferece riscos. Neste caso os riscos estão relacionados a constrangimentos dos(as) participantes ao responderem as questões das entrevistas, ou que estejam sendo observados (no caso das crianças). Ressalta-se, no entanto, que todas as medidas cabíveis para minimizar todo e qualquer risco serão tomadas, como a utilização de nomes fictícios aos(as) participantes e a explicação detalhada de todas as etapas da pesquisa, assim como, realizar-se-á uma observação discreta e não-interventiva. Todos os riscos previsíveis serão evitados e caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante será indenizado(a), diante da comprovação do dano em relação à pesquisa. Neste mesmo sentido, todos os auxílios necessários para sanar os danos serão oferecidos por profissionais habilitados. As informações obtidas através dessa investigação são confidenciais e seu sigilo será assegurado em todas as etapas da pesquisa. Além disso, os dados apenas serão divulgados de maneira que não possibilite sua identificação, sendo utilizado nome fictício na apresentação e divulgação de resultados.

Desconfortos: se você sentir qualquer tipo de desconforto, vergonha ou desconhecer algo que for dito, poderá deixar de ser acompanhado ou desistir de participar da pesquisa.

Benefícios: Essa pesquisa busca trazer benefícios às escolas, universidades e toda a comunidade em geral, divulgando conhecimento científico na busca por respeito à diversidade.

Confidencialidade: As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os pesquisadores poderão ter acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu (nome/imagem/voz) não irá aparecer em nenhum lugar. Além disso, utilizaremos nomes fictícios para assegurar sua privacidade. Também vamos lhe informar todas as etapas da pesquisa.

Direito de recusa ou retirada do assentimento informado: Reforço que sua participação é voluntária e que você pode ou não aceitar participar da pesquisa. Isso é uma escolha sua e, ninguém ficará desapontado ou bravo se sua escolha for não participar. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Divulgação dos resultados: Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em relatório de pós-doutorado de modo que seus dados não serão divulgados. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Certificado de Assentimento

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre as relações entre o desenvolvimento escolar e desenvolvimento socioafetivo nos processos de ensino-aprendizagem.

Nome e/ou assinatura da criança:
_____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:
_____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento:
_____.

Araraquara, de de 2024.

Obs.: Deve ser apresentado em duas vias (uma a ser entregue à criança/família e outra que ficará com a pesquisadora responsável) e, se em diversas páginas, todas devem ser rubricadas e a última assinada.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE
APRESENTADO AOS(AS) PROFESSORES(AS), RESPONSÁVEIS,
PSICÓLOGOS(AS) ESCOLARES E ESPECIALISTAS



Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de pós-doutorado “Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência”, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira e do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes do Departamento de educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/ FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

As investigações e implicações relacionadas à neurociência, têm se tornado foco de vários estudos e está presente nos mais diversos contextos, sejam eles educacionais, sociais, digitais, físicos, etc. Nesta perspectiva, compreender como o comportamento do aprendente ocorre, ou seja, como o indivíduo age do ponto de vista cerebral é a palavra-chave deste estudo que, buscará na neurociência, trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo central deste estudo calca-se na busca pela compreensão das relações existentes entre o desenvolvimento escolar e os pressupostos socioafetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que será aprofundada pelos estudos disponíveis da neurociência. Esta investigação tem como foco principal a Educação Infantil e implica em um aprofundamento de estudos que tem como norte entender o desenvolvimento da criança em uma perspectiva social e psicológica. A partir disso, buscaremos encontrar com base no estabelecimento da relação entre o desenvolvimento escolar e os componentes socioafetivos, caminhos para explicar e subsidiar a compreensão sobre como melhorar os processos de ensino-aprendizagem considerando os pressupostos presentes na neurociência

Com isso, espera-se que se possa alcançar um estudo teórico-aplicado, acerca do processo de desenvolvimento das crianças, identificando e diagnosticando quais as principais mudanças que caracterizam a atualidade da educação, subsidiada pela BNCC. Espera-se ainda, poder constituir subsídios teóricos para permear o trabalho com base na neurociência, enquanto área de estudo que investiga e analisa o conhecimento a partir das conexões neurais.

É válido salientar ainda que a ideia de uma visão aplicada, parte do pressuposto de que se pretende propor na prática, uma análise inédita, especificamente pautada nas relações entre o desenvolvimento escolar e socioafetivo na Educação Infantil, o que por sua vez, dará subsídios teóricos para comparar e analisar o processo de ensino-aprendizagem da criança, com estudos pautados na neurociência. Para tanto, faz-se necessário destacar e subsidiar teoricamente, quais os pressupostos que compõem os conceitos que ancoram esta investigação.

A que se considerar ainda que, este estudo poderá auxiliar na redução de algumas críticas e preconceitos comuns relacionadas ao estudo da neurociência e a educação, os quais destaco: Reduccionismo Biológico, Determinismo Genético, Aplicação Prematura, Inequidades e Medicalização, Complexidade das Relações Causais, já que, como veremos nesta investigação, a neurociência é uma área que também tem a capacidade de auxiliar na investigação e compreensão de complexidades sociais.

O estudo configura-se em 5 fases principais que serão descritas a seguir:

1. A primeira etapa calca-se na revisão bibliográfica acerca de estudos que possam se relacionar com a temática apresentada, haja vista, como já mencionado, trata-se de uma investigação inédita, segundo revisão preliminar já realizada em algumas das principais bases de dados científicas, a saber, Web Of Science, Scielo, Google Acadêmico, Scopus e Portal de Periódicos da Capes. Espera-se poder contar com o apoio de estudos que fomentem a exploração dos conceitos de neurociência, Educação Infantil, desenvolvimento socioafetivo, desenvolvimento cognitivo, escolarização, educação básica e psicologia do desenvolvimento.

2. A segunda fase, compreende o contato com instituições de Educação Infantil de um município de médio porte do interior paulista. Espera-se poder contar com a participação de pelo menos 10 instituições públicas da cidade, incluindo as principais regiões do referido município. Esse contato será realizado pela pesquisadora e pelo supervisor, após autorização da secretaria municipal de educação, por meio de uma carta

de apresentação (Apêndice A).

3. Na terceira fase serão realizadas as primeiras intervenções diretas da investigadora junto às instituições de ensino. Portanto, este momento divide-se em duas partes: a) entrevista estruturada com responsáveis, professores(as) e psicólogos(as) escolares; b) observação e acompanhamento sistematizado das crianças durante diversos momentos do cotidiano escolar. Salienta-se que o projeto vem passando pela análise do Comitê de Ética e Pesquisa da FCLAR.

4. A quarta fase compreende a sistematização, comparação e análise dos dados, com base em pressupostos básicos de referência reunidos a partir das entrevistas que serão realizadas junto a especialistas da área, a saber, pedagogos(as), psicólogos(as), neurologistas, pediatras, psicopedagogos(as) e neuropsicopedagogos(as). A escolha dos(as) profissionais justifica-se pelo fato de o projeto buscar uma análise social e psicológica do fenômeno já descrito: compreender as relações entre o desenvolvimento escolar e socioafetivo nos processos de ensino-aprendizagem. Destaca-se ainda que, os(as) profissionais serão convidados(as) diretamente pela pesquisadora e pelo supervisor, com a proposta do estudo em mãos. Salienta-se ainda que, as entrevistas com especialistas serão realizadas após a obtenção dos dados referentes às entrevistas com responsáveis, professores(as) e psicólogos e com a sistematização das observações em mãos, uma vez que, pretende-se apresentar a esses profissionais, as descobertas em campo, para então, poder contar com as suas percepções e contribuições.

5. A quinta e última fase consiste na divulgação e disseminação dos conhecimentos adquiridos e sistematizados a partir das análises realizadas. Com isso, espera-se poder estabelecer um aprofundamento de ordem prática, visando trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, com ênfase para a Educação Infantil e a neurociência.

A pesquisa não acarretará em custo algum para os participantes (responsáveis, crianças, professores(as), psicólogos(as), especialistas), sendo assim, não haverá custos para participar da pesquisa. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes, durante e depois da realização da pesquisa. Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. A qualquer momento seu(a) filho(a) pode desistir de participar e você também poderá retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o

pesquisador ou com a instituição.

Toda pesquisa oferece riscos. Neste caso os riscos estão relacionados a constrangimentos dos(as) participantes ao responderem as questões das entrevistas, ou que estejam sendo observados (no caso das crianças). Ressalta-se, no entanto, que todas as medidas cabíveis para minimizar todo e qualquer risco serão tomadas, como a utilização de nomes fictícios aos(as) participantes e a explicação detalhada de todas as etapas da pesquisa, assim como, realizar-se-á uma observação discreta e não-interventiva. Todos os riscos previsíveis serão evitados (por meio do estabelecimento de espaços adequados, seguros e confortáveis para participação, explicitação detalhada do desenvolvimento da pesquisa, correto armazenamento e coleta de dados, uso adequado de linguagem) e caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante será indenizado(a), diante da comprovação do dano em relação à pesquisa, que deve ser solicitada nos termos da Lei. Neste mesmo sentido, todos os auxílios necessários para sanar os danos serão oferecidos por profissionais habilitados, como apoio psicológico e/ou médico. As informações obtidas através dessa investigação são confidenciais e seu sigilo será assegurado em todas as etapas da pesquisa. Além disso, os dados apenas serão divulgados de maneira que não possibilite sua identificação, sendo utilizado nome fictício na apresentação e divulgação de resultados. Vale ressaltar que a coleta de dados se dará em local escolhido pelo(a) colaborador(a) e seu registro ocorrerá por meio da gravação de áudio (gravador pessoal) que, posteriormente será transcrita e armazenada em computador e drive de uso próprio e individual da pesquisadora. Sendo assim, tanto o presente documento que será assinado, quanto as gravações e transcrições das entrevistas terão seu acesso de maneira íntegra reservados apenas à entrevistadora e responsável pela pesquisa, que se compromete de maneira ética a preservar todos os dados que obtiver com a participação de todos(as) os(as) colaboradores(as).

Destaca-se que durante e após a finalização da pesquisa, todos(as) os colaboradores(as) terão acesso ao desenvolvimento da pesquisa (inclusive à sua entrevista e ao termo de consentimento assinado, mesmo que uma cópia deste esteja em seu poder). No decorrer do estudo, o(a) participante pode pedir esclarecimentos e detalhamentos acerca de sua participação ou sobre os objetivos da pesquisa sempre que sentir necessidade, por meio dos contatos da pesquisadora disponibilizados neste documento. Com o findar do estudo, a pesquisadora enviará pessoalmente uma cópia do relatório que será produzido acerca da pesquisa. Além disso, todas as iniciativas relacionadas a possível palestras e oficinas realizadas a partir do

estudo, serão informadas e disponibilizadas a todos os colaboradores(as).

E por fim, é imprescindível salientar a sua autonomia em participar ou não da pesquisa, caso haja algum tipo de relação hierárquica, autoridade ou de dependência que cause algum desconforto ou incompatibilidade, de modo que seja garantido o reconhecimento de sua liberdade e autonomia e de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper sua participação no momento em que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, que deve ser solicitada nos termos da Lei.

Assinatura da pesquisadora¹⁷

Maria Fernanda Celli de Oliveira

**Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – FCLar –
Telefone para contato: (16) 99608-6902 - e-mail: maria.c.oliveira@unesp.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu(a) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – FCLar - Telefone
para contato: (16) 99608-6902 - e-mail:
maria.c.oliveira@unesp.br

¹⁷ A pesquisadora deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

**ASSINATURA DO PARTICIPANTE
DA PESQUISA ²**

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO COM CRIANÇAS



Roteiro de observação com as crianças participantes

1. Observação Direta: Observação sobre como as crianças demonstram habilidades socioafetivas, como empatia, cooperação, comunicação e autorregulação emocional, durante as atividades; Identificação de momentos em que as crianças se envolvem com os conteúdos da BNCC, demonstrando compreensão, interesse e motivação para aprender; Observação das interações das crianças entre si e com os adultos, prestando atenção em como elas se comunicam, colaboram, resolvem conflitos e demonstram empatia; Observação sobre como as crianças expressam suas emoções e como lidam com diferentes situações, como frustração, alegria, tristeza e ansiedade.

2. Participação em Atividades: Observação sobre como as crianças se envolvem em atividades de aprendizagem, como resolvem problemas, formulam perguntas, exploram materiais e compartilham ideias.

3. Interações Sociais: Observação sobre como as crianças interagem em grupos, participam de jogos e brincadeiras cooperativas e demonstram respeito pelas opiniões e sentimentos dos outros.

4. Expressão Artística e Criativa: Observação sobre como as crianças se expressam por meio de diferentes formas de arte, como desenho, pintura, música, dança e dramatização.

5. Engajamento com os Conteúdos da BNCC: Observação sobre como as crianças demonstram interesse, motivação e curiosidade ao explorar os conteúdos e atividades relacionadas à BNCC.

6. Resolução de Problemas: Observação sobre como as crianças enfrentam desafios e problemas, identificando estratégias, buscando soluções e aprendendo com os erros.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES(AS), PSICÓLOGOS(AS) ESCOLARES E RESPONSÁVEIS



1. Experiência e Percepção:

a) Como você percebe a importância do desenvolvimento socioafetivo no contexto da educação e do ensino conforme estabelecido pela BNCC?;

b) Quais são as suas experiências ao lidar com o desenvolvimento escolar e socioafetivo dos alunos em sala de aula? Você observa alguma relação entre esses aspectos e o sucesso acadêmico?

2. Implementação da BNCC:

a) Como você interpreta os objetivos e competências socioemocionais definidos pela BNCC em seu trabalho como professor?;

b) Quais estratégias você utiliza para integrar os pressupostos socioafetivos da BNCC ao seu planejamento e prática de ensino?

3. Desenvolvimento e Aprendizagem dos Alunos:

a) Como você percebe que o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos influencia sua capacidade de aprender e se desenvolver?;

b) Que tipos de atividades ou abordagens você utiliza para promover o desenvolvimento socioafetivo dos alunos em sua sala de aula?

4. Desafios e Oportunidades:

a) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar integrar os aspectos da escolarização e socioafetivos do desenvolvimento na prática educacional?;

b) Que oportunidades você identifica para fortalecer a conexão entre neurociência, educação e a implementação da BNCC em sua escola ou sala de aula?

5. Necessidades de Apoio e Formação:

a) Que tipo de apoio ou recursos você acha que seriam úteis para ajudá-lo a melhor integrar os aspectos cognitivos e socioafetivos do desenvolvimento em sua prática educacional?;

b) Que tipos de oportunidades de formação ou desenvolvimento profissional você gostaria de ter para aprimorar sua compreensão e prática relacionadas a esse tema?

6. Impacto na Prática Pedagógica:

a) Como você acredita que uma compreensão mais aprofundada das relações entre desenvolvimento escolar, socioafetivo e a BNCC poderia impactar positivamente sua prática pedagógica e o desempenho dos alunos?;

b) Você tem alguma sugestão ou ideia sobre como podemos melhorar a integração desses aspectos na BNCC e na prática educacional em geral?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESPECIALISTAS



1. Interpretação dos Resultados:

- a) Como você interpreta os padrões e tendências identificados nos dados em relação ao desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e à interação com os conteúdos da BNCC?;
- b) Quais são os principais insights que você observa nos dados em termos de como as crianças estão demonstrando habilidades socioafetivas, aplicando conceitos cognitivos e engajando-se com os conteúdos curriculares?

2. Implicações para a Prática Educacional:

- a) Com base nos resultados da pesquisa, quais são as principais implicações para a prática educacional em termos de promover o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e apoiar sua aprendizagem de acordo com os princípios da BNCC?;
- b) Que estratégias ou abordagens você recomendaria para os educadores com base nos dados coletados?

3. Identificação de Áreas de Aprofundamento:

- a) Existem áreas específicas dos dados que você considera que merecem um aprofundamento adicional ou uma análise mais detalhada?
- b) Em caso afirmativo, quais são essas áreas e por que são importantes?

4. Conexões com a Teoria e Pesquisa Existente:

- a) Como os resultados de nossa pesquisa se relacionam com teorias e pesquisas existentes sobre o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e a implementação da BNCC?
- b) Existem achados que corroboram ou contradizem a literatura existente?

5. Sugestões para Futuras Pesquisas:

a) Com base nos resultados obtidos, que tipos de pesquisas adicionais você sugeriria para expandir nosso entendimento sobre esses temas e fornecer insights mais abrangentes para a prática educacional?;

b) Existem lacunas ou áreas de interesse emergentes que merecem investigação adicional?

6. Orientações para Políticas Educacionais:

a) Como os resultados de nossa pesquisa podem informar políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento infantil, à implementação da BNCC e à promoção de práticas educacionais eficazes e centradas no aluno?;

b) Que recomendações você ofereceria aos formuladores de políticas com base nos resultados desta pesquisa?

APÊNDICE H – Ofício Enviado à Secretaria Municipal de Educação

Ilm Sr.
Fernando Diana
Secretário Municipal de Educação
N E S T A

Araraquara, 24 de julho de 2025.

Com os meus cordiais cumprimentos, venho por meio deste, solicitar autorização de Vossa Senhoria para desenvolver uma pesquisa de Pós-doutorado na área da Educação e Neurociência desenvolvido junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAR/UNESP e ao NEAME - Núcleo de Estudos Ampliados em Educação, cujo título é “Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência”.

O projeto de pesquisa tem como objetivo compreender as relações existentes entre o desenvolvimento escolar e os pressupostos socioafetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será aprofundada pelos estudos disponíveis da neurociência. Para isso, pretendemos contar com a colaboração de pelo menos dez escolas de Educação Infantil deste município e de outros especialistas infantis, inclusive, da área da saúde.

Neste sentido, espera-se no segundo semestre de 2025, poder atuar junto à essas instituições de ensino, na observação das crianças durante as atividades cotidianas, com o intuito de tecer anotações que serão sistematizadas e analisadas conjuntamente a entrevistas que serão realizadas com professores(as) das instituições colaboradoras. Vale ressaltar que, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da FCLAR durante o ano de 2024 e conta com o número de CAAE 81348424.0.0000.5400. Após esta etapa do projeto, outros especialistas também serão entrevistados, a saber, neuropediatras, pediatras, neuropsicopedagogos, psicólogos infantis e psicopedagogos, compondo assim, resultados multidimensionais e multiprofissional que nos auxiliarão na compreensão acerca das relações existente entre o desenvolvimento socioafetivo das crianças e as contribuições da neurociência neste processo.

Aguardo o deferimento para a realização desta pesquisa.

Coloco-me à disposição para qualquer informação que se quiser necessária. Desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA
Data: 23/07/2025 12:02:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Fernanda Celli de Oliveira
Pós-doutoranda na área de Educação e Neurociência
UNESP/FCLAR

Contatos:

Maria Fernanda Celli de Oliveira – Telefone (16) 99608-6902

E-mail: maria.c.oliveira@unesp.br

APÊNDICE I - Ofício Enviado à Secretaria Municipal de Educação

Ilm Sr.
Abelardo Ferrarezi de Andrade
Secretário Municipal de Saúde
N E S T A

Araraquara, 24 de julho de 2025.

Com os meus cordiais cumprimentos, venho por meio deste, solicitar autorização de Vossa Senhoria para desenvolver uma pesquisa de Pós-doutorado na área da Educação e Neurociência desenvolvido junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAR/UNESP e ao NEAME - Núcleo de Estudos Ampliados em Educação, cujo título é “Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência”.

O projeto de pesquisa tem como objetivo compreender as relações existentes entre o desenvolvimento escolar e os pressupostos socioafetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será aprofundada pelos estudos disponíveis da neurociência. Para isso, pretendemos contar com a colaboração de pelo menos dez escolas de Educação Infantil deste município e de outros especialistas infantis, inclusive, da área da saúde.

Neste sentido, espera-se no segundo semestre de 2025, poder atuar junto à essas instituições de ensino, na observação das crianças durante as atividades cotidianas, com o intuito de tecer anotações que serão sistematizadas e analisadas conjuntamente a entrevistas que serão realizadas com professores(as) das instituições colaboradoras. Vale ressaltar que, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da FCLAR durante o ano de 2024 e conta com o número de CAAE 81348424.0.0000.5400. Após esta etapa do projeto, outros especialistas também serão entrevistados, a saber, neuropediatras, pediatras, neuropsicopedagogos, psicólogos infantis e psicopedagogos, compondo assim, resultados multidimensionais e multiprofissional que nos auxiliarão na compreensão acerca das relações existente entre o desenvolvimento socioafetivo das crianças e as contribuições da neurociência neste processo.

Aguardo o deferimento para a realização desta pesquisa.

Coloco-me à disposição para qualquer informação que se quiser necessária. Desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA
Data: 23/07/2025 12:05:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Fernanda Celli de Oliveira
Pós-doutoranda na área de Educação e Neurociência
UNESP/FCLAR

Contatos:

Maria Fernanda Celli de Oliveira – Telefone (16) 99608-6902

E-mail: maria.c.oliveira@unesp.br

APÊNDICE J – Solicitação encaminhada à Unidade Auxiliar CENPE - Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência - CENPE "Dante Moreira Leite" (FCLAr – Unesp)¹⁸

¹⁸ A autorização da referida Unidade foi realizada via aplicativo *Whatsapp*, quando no ato, a secretária já entrou em contato para o agendamento das entrevistas de acordo com a disponibilidade das especialistas. Os TCLEs foram devidamente assinados e devidamente arquivados pela pesquisadora.



Maria Fernanda Celli de Oliveira <maria.c.oliveira@unesp.br>

Solicitação para realização de Pesquisa de Pós-doutorado

1 mensagem

Maria Fernanda Celli de Oliveira <maria.c.oliveira@unesp.br>

19 de novembro de 2025 às 14:24

Para: CENPE - FCLAr <cenpe.fclar@unesp.br>, Rosangela Sanches da Silveira Gileno <rosangela.gileno@unesp.br>, Sebastião de Souza Lemes <sebastiao.lemes@unesp.br>

Prezadas boa tarde,

Conforme já conversado com a Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno, entro em contato para convidá-las a participar da pesquisa de Pós-doutorado vinculada ao Departamento de Educação da FCLAr e ao NEAME (grupo de estudos cadastrado no CNPq) intitulada "Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência", sob a supervisão do Prof. Associado Sebastião de Souza Lemes. A pesquisa tem como objetivo analisar as relações existentes entre o desenvolvimento escolar e o desenvolvimento socioafetivo, no processo ensino-aprendizagem, a partir dos pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular, articulando Educação e Saúde (inclusive contando com a colaboração e autorização da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Saúde de Araraquara). A participação das profissionais do CENPE consistem na concessão de uma entrevista acerca de suas percepções quanto às relações estabelecidas na presente investigação.

Sem dúvidas, a colaboração de todas será extremamente enriquecedora para a pesquisa.

Desde já agradeço imensamente.

Atenciosamente,

Maria Fernanda Celli de Oliveira (Pesquisadora Responsável)

Sebastião de Souza Lemes (Supervisor)

Anexos:

Aprovação Comitê de Ética

Projeto de Pesquisa

--

Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira

Pedagoga (FCLAR/UNESP)

Mestra em Educação Escolar (FCLAR/UNESP)

Mestra em Educação Sexual (FCLAR/UNESP)

Doutora em Educação Escolar (FCLAR/UNESP)

Especialista em Neuropsicopedagogia (UNIMAR)

Vice-líder do Núcleo de Estudos Ampliados em Educação - NEAME

2 anexos



Parecer Comitê de Ética_Maria Fernanda Celli de Oliveira.pdf

40K



Pesquisa_pós-doutorado_Maria Fernanda Celli de Oliveira.pdf

271K

APÊNDICE K – Solicitação de Autorização Secretaria Municipal de Educação

Ilm Sr.
Fernando Diana
Secretário Municipal de Educação
N E S T A

Araraquara, 24 de julho de 2025.

Com os meus cordiais cumprimentos, venho por meio deste, solicitar autorização de Vossa Senhoria para desenvolver uma pesquisa de Pós-doutorado na área da Educação e Neurociência desenvolvido junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAR/UNESP e ao NEAME - Núcleo de Estudos Ampliados em Educação, cujo título é “Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência”.

O projeto de pesquisa tem como objetivo compreender as relações existentes entre o desenvolvimento escolar e os pressupostos socioafetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será aprofundada pelos estudos disponíveis da neurociência. Para isso, pretendemos contar com a colaboração de pelo menos dez escolas de Educação Infantil deste município e de outros especialistas infantis, inclusive, da área da saúde.

Neste sentido, espera-se no segundo semestre de 2025, poder atuar junto à essas instituições de ensino, na observação das crianças durante as atividades cotidianas, com o intuito de tecer anotações que serão sistematizadas e analisadas conjuntamente a entrevistas que serão realizadas com professores(as) das instituições colaboradoras. Vale ressaltar que, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da FCLAR durante o ano de 2024 e conta com o número de CAAE 81348424.0.0000.5400. Após esta etapa do projeto, outros especialistas também serão entrevistados, a saber, neuropediatras, pediatras, neuropsicopedagogos, psicólogos infantis e psicopedagogos, compondo assim, resultados multidimensionais e multiprofissional que nos auxiliarão na compreensão acerca das relações existente entre o desenvolvimento socioafetivo das crianças e as contribuições da neurociência neste processo.

Aguardo o deferimento para a realização desta pesquisa.

Coloco-me à disposição para qualquer informação que se quiser necessária. Desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA
Data: 23/07/2025 12:02:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Fernanda Celli de Oliveira
Pós-doutoranda na área de Educação e Neurociência
UNESP/FCLAR

Contatos:

Maria Fernanda Celli de Oliveira – Telefone (16) 99608-6902

E-mail: maria.c.oliveira@unesp.br

APÊNDICE L - Solicitação de Autorização Secretaria Municipal de Saúde

Protocolo 43.994/2025

De: Maria Fernanda Celli de Oliveira

Para: SMS-SSAB-DEP - Divisão de Educação Permanente

Data: 24/07/2025 às 12:46:31

Setores (CC):

SMS-SSAB-DEP

Setores envolvidos:

SMS-SSAB-DEP

Solicitação de Pesquisa - Secretaria Municipal de Saúde

Informe o nome completo do Pesquisador*:

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Informe o nome da Instituição de Ensino*:

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAr/UNESP

Solicitação de autorização para realização da pesquisa de pós-doutorado: "Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência"

Resumo:

Os estudos tangentes à neurociência vêm ganhando cada vez mais visibilidade em todos os contextos, inclusive, escolar. Compreender o funcionamento do cérebro e como ele aprende, tornou-se instrumento de investigações de vários campos e áreas do saber. Neste sentido, este estudo objetiva analisar as relações existentes entre o desenvolvimento escolar e o desenvolvimento socioafetivo, no processo de ensino-aprendizagem, a partir dos pressupostos presentes na BNCC, buscando entender esse fenômeno por meio dos estudos relacionados à neurociência. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, cujo método de análise caracteriza-se enquanto uma investigação teórica e aplicada. Para isso, a investigação partirá de uma revisão bibliográfica sobre os conceitos que fomentam esse projeto e analisará entrevistas que serão realizadas junto a responsáveis, professores(as) e psicólogos(as) escolares, em conjunto com a observação de crianças em instituições públicas de Educação Infantil em distintos momentos do cotidiano escolar. Contaremos ainda com a participação de especialistas da área, a saber, pedagogos(as), psicólogos(as), neurologistas, pediatras, psicopedagogos(as) e neuropsicopedagogos(as), com o objetivo de obter dados de referência para comparação e análise. Com isso, objetiva-se estabelecer relações efetivas entre os aspectos da cognição e as questões socioafetivas inculcadas no referido instrumento normalizador da educação básica do Brasil, visando trazer contributos para o processo de ensino e aprendizagem, com base na neurociência. Neste mesmo sentido, tem-se ainda, a pretensão de que este estudo possa levar uma nova visão acerca do processo de ensino-aprendizagem, calcado na compreensão acerca do funcionamento das conexões socioafetivas e a cognição no contexto da escolarização.

Anexos:

Pedido_de_Autorizacao_preenchido_eassinadoassinado.pdf

Resumo_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf

Termo_de_Responsabilidade_e_Compromisso_preenchido_eassinadoassinado.pdf

Araraquara, 24 de julho de 2025

A Sr. Abelardo Ferrarezi de Andrade

Secretário Municipal de Saúde

Eu, Maria Fernanda Celli de Oliveira, brasileira, pesquisadora e professora doutora, Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Araraquara - UNIARA, Professora Formadora I do curso de Pedagogia da UNESP/UAB/CAPES (docente voluntária), Professora Formadora I do Educação Especial com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado – AEE (UNESP/UAB/CAPES) e docente e orientadora do curso de Neurociência e Aprendizagem na Educação da MBA Esalq/USP, inscrita sob o CPF 412.75.578-00, pesquisadora responsável pelo projeto de pós-doutorado “Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência”, desenvolvida no âmbito do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAr/UNESP e ao NEAME - Núcleo de Estudos Ampliados em Educação (CNPq), juntamente com o supervisor Prof. Associado Sebastião de Souza Lemes do departamento de Educação de Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/FCLAR, venho por meio desta carta solicitar à Secretaria Municipal de Saúde de Araraquara a autorização para realização da pesquisa de pós-doutorado supracitada, entrevistando profissionais da pediatria e neurologia infantil da cidade de Araraquara-SP. Declaro ainda que, o contato poderá ser realizado diretamente com os profissionais citados ou no âmbito das Unidades Básicas de Saúde (UBS), a depender da disponibilidade dos colaboradores pretendidos.

Informo que o referido projeto já foi submetido ao comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e teve autorização sob o número CAAE 81348424.0.0000.5400.

Desde já coloco-me a disposição para esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradeço a colaboração,

 Documento assinado digitalmente
MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA
Data: 24/07/2025 12:25:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira

Professora de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNIARA, Professora Formadora I do curso de Pedagogia da UNESP/UAB/CAPES (docente voluntária), Professora Formadora I do Educação Especial com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado – AEE (UNESP/UAB/CAPES) e docente e orientadora do curso de Neurociência e Aprendizagem na Educação da MBA Esalq/USP.

Coordenador do Projeto



PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Rua Expedicionários do Brasil, 3098 – São Geraldo
Araraquara/SP
CEP 14.801-360

“Declaro que após ler e concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/12 e CNS 580/18. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos de pesquisa nele recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.”

() DEFERIDO

() INDEFERIDO

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Carimbo:

Resumo do Projeto de Pesquisa

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira

Título: Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência

1 - Introdução/Justificativa

As investigações e implicações relacionadas à neurociência, têm se tornado foco de vários estudos e está presente nos mais diversos contextos, sejam eles educacionais, sociais, digitais, físicos, etc. Nesta perspectiva, compreender como o comportamento do aprendente ocorre, ou seja, como o indivíduo age do ponto de vista cerebral é a palavra-chave deste estudo que, buscará na neurociência, trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo central deste estudo calca-se na busca pela compreensão das relações existentes entre o desenvolvimento escolar e os pressupostos socioafetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que será aprofundada pelos estudos disponíveis da neurociência. Esta investigação tem como foco principal a Educação Infantil e implica em um aprofundamento de estudos que tem como norte entender o desenvolvimento da criança em uma perspectiva social e psicológica. A partir disso, buscaremos encontrar com base no estabelecimento da relação entre o desenvolvimento escolar e os componentes socioafetivos, caminhos para explicar e subsidiar a compreensão sobre como melhorar os processos de ensino-aprendizagem considerando os pressupostos presentes na neurociência¹.

Com isso, espera-se que se possa alcançar um estudo teórico-aplicado, acerca do processo de desenvolvimento das crianças, identificando e diagnosticando quais as principais mudanças que caracterizam a atualidade da educação, subsidiada pela BNCC. Espera-se ainda, poder constituir subsídios teóricos para permear o trabalho com base na neurociência, enquanto área de estudo que investiga e analisa o conhecimento a partir das conexões neurais.

É válido salientar ainda que a ideia de uma visão aplicada, parte do pressuposto de que se pretende propor na prática, uma análise inédita, especificamente pautada nas relações entre o desenvolvimento escolar e socioafetivo na Educação Infantil, o que por sua vez, dará subsídios teóricos para comparar e analisar o processo de ensino-aprendizagem da criança, com estudos pautados na neurociência. Para tanto, faz-se necessário destacar e subsidiar teoricamente, quais os pressupostos que compõem os conceitos que ancoram esta investigação.

¹ Destaca-se ainda que a pesquisa será realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa NEAME (Núcleo de Estudos Ampliados em Educação), devidamente cadastrado no CNPq, sob a liderança do Prof. Associado Sebastião de Souza Lemes (link do espelho do grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8014455774499298>).

A que se considerar ainda que, este estudo poderá auxiliar na redução de algumas críticas e preconceitos comuns relacionadas ao estudo da neurociência e a educação, os quais destaco: Reduccionismo Biológico, Determinismo Genético, Aplicação Prematura, Inequidades e Medicalização, Complexidade das Relações Causais, já que, como veremos nesta investigação, a neurociência é uma área que também tem a capacidade de auxiliar na investigação e compreensão de complexidades sociais.

2 - Objetivos (geral e específicos)

2.1 Objetivo Geral

O objetivo central deste estudo é compreender as relações existentes entre o desenvolvimento na escolarização e o desenvolvimento socioafetivo do aprendente, a partir dos pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando na neurociência, caminhos que contribuam para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, especificamente no que tange à fase da Educação Infantil.

2.2 Objetivos específicos

•Diagnosticar quais são as relações existentes entre o desenvolvimento na escolarização e o desenvolvimento socioafetivo; •Analisar quais os componentes socioafetivos presentes nos fundamentos do documento orientador curricular da BNCC; •Identificar possíveis consequências percebidas nas relações entre aspectos da escolarização e a socioafetividade nos processos de ensino-aprendizagem.

3 - Procedimentos metodológicos (descrever quem serão os participantes, o local onde acontecerá pesquisa e os instrumentos e questionários que serão utilizados)

O presente estudo constitui-se como um estudo qualitativo de caráter teórico aplicado (Gil, 2008), que visa trazer por meio do aprofundamento do tema, uma exploração em profundidade da concepção do processo de ensino-aprendizagem, com o apoio da neurociência.

Para isso, o estudo contará com uma entrevista estruturada que será aplicada junto a responsáveis, professores(as) e psicólogos(as) escolares, um roteiro para observação e análise sistematizada do cotidiano e rotina escolar nas instituições de ensino e uma entrevista estruturada juntos aos especialistas convidados(as) (profissionais da pediatria e neurologia infantil da cidade de Araraquara-SP, cujo contato poderá ser realizado diretamente com os profissionais citados ou no âmbito das Unidades Básicas de Saúde (UBS), a depender da disponibilidade dos colaboradores pretendidos), com o objetivo de obter dados de referência para comparação e análise.



Termo de Responsabilidade e Compromisso

Título do Projeto de Pesquisa: Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência

Nome do pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira

RG: 47.921.030-5

CPF: 412.756.578-00

Endereço: Av. Vicente Jerônimo Freire, 623 – Vila Xavier

Cidade: Araraquara-SP

O pesquisador responsável se declara ciente e de acordo com os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na não observação do presente e consequente violação de quaisquer dos itens abaixo descritos, bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas:

- 1) de que a autorização final para o início da coleta de dados está condicionada à apresentação do parecer favorável do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) para a Gerência de Educação Permanente;
- 2) de que dados e arquivos fornecidos ao Pesquisador deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados;
- 3) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizadas apenas e tão somente para a execução de pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário dos setores responsáveis da Secretaria Municipal de Saúde;
- 4) de que as pesquisas que envolvam sujeitos, o pesquisador deverá recolher a assinatura desses por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que nos casos em que os sujeitos forem crianças e adolescentes (com idade inferior a 18 anos), deverá conter no Termo a assinatura do Responsável Legal;
- 5) do compromisso da devolutiva de uma cópia dos resultados e conclusão da pesquisa à Gerência de Educação Permanente, para instrumentalizar as ações de gestão e cuidado à saúde;
- 6) a inobservância das obrigações previstas acima poderá ensejar em advertência, suspensão ou rescisão do Acordo de Cooperação Técnica e Científica celebrado entre a Instituição de Ensino e Instituição Concedente.

Araraquara, 24 de julho de 2025

PESQUISADORA RESPONSÁVEL**Maria Fernanda Celli de Oliveira**

Professora de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNIARA,
Professora Formadora I do curso de Pedagogia da UNESP/UAB/CAPES (docente voluntária),
Professora Formadora I do Educação Especial com Ênfase no Atendimento Educacional
Especializado – AEE (UNESP/UAB/CAPES) e docente e orientadora do curso de Neurociência
e Aprendizagem na Educação da MBA Esalq/USP

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação



Protocolos

Abertura e Consulta
de Requerimentos Administrativos.

**Protocolo 44.094/2025**

Situação em 25/11/2025 16:09: Finalizado | Código nº 375.917.533.849.642.818

Maria Fernanda Celli de Oliveira
(via WEB)

Para

SME - Gabinete d...

A/C Fernando D.

Em 24/07/2025 às 16:22

Requerimento

Descreva a solicitação: Solicitação de autorização de pesquisa .

A/C Sr. Secretário Fernando Diana

Segue solicitação de autorização de pesquisa .

—
Juliana Caetano Clemente
Agente Educacional

[Maria_Fernanda_0.pdf](#) (81,45 KB)

5 downloads

A revisar

[Maria_Fernanda_1.pdf](#) (819,59 KB)

6 downloads

A revisar

[Maria_Fernanda_2.pdf](#) (1,47 MB)

3 downloads

A revisar

Transparência — Quem já visualizou

Consulta externa por código		03/09/2025 às 15:38
Isabela Vincenzo Sgobbi Tulio -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SME » SME-SSPED » SME-SSPED-DDPCAE	31/07/2025 às 08:01
Camila Severo Pinotti Molina -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SME	29/07/2025 às 12:02
Patricia Ribeiro Tempesta Bertochi -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SME » SME-SSPED	28/07/2025 às 11:03
Anielli Mayara Ferreira -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SME	25/07/2025 às 14:22
Juliana Caetano Clemente -	CI » GPREF » SADM » SADM-CADM » UNIPROT » UNIPROT-SME	24/07/2025 às 16:34

Despacho 1-44.094/2025

25/07/2025 16:57
(Encaminhado)



ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » **SME**
Anielli Mayara
Ferreira -
Administrativo



ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SME
» **SME-SSPED**
A/C Patricia
Ribeiro
Tempesta
Bertochi -
Subsecretária de Políticas Educacionais

Prezada Subsecretária Patricia,

Para conhecimento e manifestação.

...

Despacho 2-44.094/2025

Prezada

Isabela Vincenzo Sgobbi Tulio - SME-SSPED-DDPCAE

, bom dia.
Por gentileza, dar andamento às tratativas deste processo.

28/07/2025 11:05

(Encaminhado)



ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SME
» **SME-SSPED**
Patricia Ribeiro
Tempesta
Bertochi -
Subsecretária de Políticas Educacionais



ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SME
» SME-SSPED
» **SME-SSPED-DDPCAE**

Obrigada.

...

Despacho 3-44.094/2025

26/08/2025 15:34

(Respondido)



ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SME
» SME-SSPED
» **SME-SSPED-DDPCAE**
Isabela Vincenzo
Sgobbi Tulio -
Chefe de Divisão de Desenvolvimento Pedagógico, Curricular e Avaliação



Maria
Fernanda

Prezada Maria Fernanda,

Informo que está autorizada a realização do projeto de pesquisa apresentado.

Seguem os CERs indicados para participação, com o nome do(a) diretor(a):

1. José Ênio Casalecchi - Fábio Mahal
2. Rosa Ribeiro Stringhetti – Sílvia
3. Eudóxia Pinto Ferraz – Vanda
4. Padre Mário Cavaretti Filho – Adriana Turqueti
5. Antonio Custódio de Lima – Thais
6. Maria Aparecida Azevedo Bozutti – Andressa
7. Leonor Mendes de Barros – Sandra
8. Maria José Pahin da Porciúncula – Tatiane
9. Maria Enaura Malavolta Magalhães – Maria Lúgia
10. Ângelo Lorenzetti - Caroline

Att,

...

Celli de
Oliveira

Situação atual: Finalizado

« Voltar - Central de Atendimento

[Início](#)

[Meu Inbox](#)

[Central de Serviços](#)

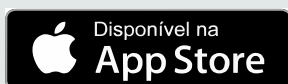
[Organograma](#)

[Transparência](#)

[Verificar Assinatura](#)

[Consulta Prévia](#)

Baixe o Aplicativo da
Central de Atendimento



Prefeitura de Araraquara
Central de Atendimento

☎ (16) 3301-5000

📍 São Bento, 840 - Centro
Araraquara/SP - CEP: 14801-901



Maria Fernanda Celli de Oliveira <maria.c.oliveira@unesp.br>

Re: Protocolo 44.094/2025: Novo despacho

Prefeitura de Araraquara <notificacao@1doc.com.br>

26 de agosto de 2025 às 15:34

Responder a: resposta+313534372D32343732353438@1doc.com.br

Para: maria.c.oliveira@unesp.br

Novo despacho no **Protocolo 3- 44.094/2025** em 26/08/2025 às 15:34:**De:** SME-SSPED-DDPCAE - Divisão de Desenvolvimento Pedagógico, Curricular e Avaliação Escolar

Prezada Maria Fernanda,

Informo que está autorizada a realização do projeto de pesquisa apresentado.

Seguem os CERs indicados para participação, com o nome do(a) diretor(a):

1. José Ênio Casalecchi - Fábio Mahal
2. Rosa Ribeiro Stringhetti – Sílvia
3. Eudóxia Pinto Ferraz – Vanda
4. Padre Mário Cavaretti Filho – Adriana Turqueti
5. Antonio Custódio de Lima – Thais
6. Maria Aparecida Azevedo Bozutti – Andressa
7. Leonor Mendes de Barros – Sandra
8. Maria José Pahin da Porciúncula – Tatiane
9. Maria Enaura Malavolta Magalhães – Maria Lígia
10. Ângelo Lorenzetti - Caroline

Att,

–

Isabela Vincenzo Sgobbi Tulio

Chefe de Divisão de Desenvolvimento Pedagógico, Curricular e Avaliação Escolar

Ao responder este e-mail, sua mensagem será automaticamente incluída como despacho no Protocolo.

Para cancelar recebimento de comunicação de **Prefeitura de Araraquara** neste e-mail, [clique aqui](#).

ANEXO B – Autorização da Secretaria Municipal de Saúde



Protocolos

Abertura e Consulta
de Requerimentos Administrativos.



Protocolo 43.994/2025



Situação em 19/11/2025 11:42: Finalizado | Código nº 545.417.533.719.918.502

Maria Fernanda Celli de Oliveira
(via WEB)

Para

SMS-SSAB-DEP - D...

SMS-SSAB-DEP - Divisão de Educação Permanente

Em 24/07/2025 às 12:46

Solicitação de Pesquisa - Secretaria Municipal de Saúde

Informe o nome completo do Pesquisador*: Maria Fernanda Celli de Oliveira

Informe o nome da Instituição de Ensino*: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" – FCLAr/UNESP

Solicitação de autorização para realização da pesquisa de pós-doutorado: "Desenvolvimento escolar e a concepção de desenvolvimento socioafetivo na BNCC pela perspectiva da neurociência"

Resumo:

Os estudos tangentes à neurociência vêm ganhando cada vez mais visibilidade em todos os contextos, inclusive, escolar. Compreender o funcionamento do cérebro e como ele aprende, tornou-se instrumento de investigações de vários campos e áreas do saber. Neste sentido, este estudo objetiva analisar as relações existentes entre o desenvolvimento escolar e o desenvolvimento socioafetivo, no processo de ensino-aprendizagem, a partir dos pressupostos presentes na BNCC, buscando entender esse fenômeno por meio dos estudos relacionados à neurociência. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, cujo método de análise caracteriza-se enquanto uma investigação teórica e aplicada. Para isso, a investigação partirá de uma revisão bibliográfica sobre os conceitos que fomentam esse projeto e analisará entrevistas que serão realizadas junto a responsáveis, professores(as) e psicólogos(as) escolares, em conjunto com a observação de crianças em instituições públicas de Educação Infantil em distintos momentos do cotidiano escolar. Contaremos ainda com a participação de especialistas da área, a saber, pedagogos(as), psicólogos(as), neurologistas, pediatras, psicopedagogos(as) e neuropsicopedagogos(as), com o objetivo de obter dados de referência para comparação e análise. Com isso, objetiva-se estabelecer relações efetivas entre os aspectos da cognição e as questões socioafetivas inculcadas no referido instrumento normalizador da educação básica do Brasil, visando trazer contributos para o processo de ensino e aprendizagem, com base na

neurociência. Neste mesmo sentido, tem-se ainda, a pretensão de que este estudo possa levar uma nova visão acerca do processo de ensino-aprendizagem, calcado na compreensão acerca do funcionamento das conexões socioafetivas e a cognição no contexto da escolarização.

—
Este documento foi assinado digitalmente.

[Pedido_de_Autorizacao_preenchido_e_assinado_assinado.pdf](#) (131,47 KB)

2 downloads

Pedido de autorização A revisar

[Resumo_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf](#) (157,19 KB)

5 downloads

Resumo do Projeto de Pesquisa A revisar

[Termo_de_Responsabilidade_e_Compromisso_preenchido_e_assinado_assinado.pdf](#) (100,06 KB)

1 download

Termo de responsabilidade e compromisso A revisar

Transparência — Quem já visualizou

Gabriel Henrique Vicente Moraes -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAB » SMS-SSAB-DEP	19/09/2025 às 10:20
Carolina Garcia Cabau Soto -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAEUE » SMS-SSAEUE-DSM » SMS-SSAEUE-DSM-EC-CAC	02/09/2025 às 13:00
Luciana Marques da Silva -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAB » SMS-SSAB-DGUBS	14/08/2025 às 14:22
Karina Flavia Petronio Ducci Maia -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAEUE	12/08/2025 às 12:27
SUHELEN CAMARGO BEROIZA DE SOUSA -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAEUE	12/08/2025 às 11:06
Luiz Armando Garlippe -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAEUE » SMS-SSAEUE-DR	12/08/2025 às 10:52
Miriam Mara Machado -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAEUE » SMS-SSAEUE-DSM » SMS-SSAEUE-DSM-EC-CAC	12/08/2025 às 10:02
Glaucia Cristina Dias Harteman -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAEUE » SMS-SSAEUE-DSM	12/08/2025 às 09:50
Renata Maria Cury Rodrigues Trindade -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAEUE » SMS-SSAEUE-DSM » SMS-SSAEUE-DSM-EC-CAC	12/08/2025 às 09:45
Ludimila Bianchi Flacon Martinez -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAEUE » SMS-SSAEUE-DSM	12/08/2025 às 09:24
Maria do Rosario Quinello Carnesecca -	ASIST » GPREF » GPREF-CI » GVPREF » CGAB » SMS » SMS-SSAB » SMS-SSAB-DEP	25/07/2025 às 15:47
Maria Fernanda Celli de Oliveira		24/07/2025 às 12:48

24/07/2025 às 12:47

Maria O. assinou digitalmente [Assinatura 1Doc] com o certificado **MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA** CPF 412.XXX.XXX-00 conforme [MP nº 2.200/2001](#)

Verificar

Co-assinar

Despacho 1-43.994/2025

25/07/2025 15:52

(Respondido)

 ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SMS
» SMS-SSAB
» **SMS-SSAB-DEP**
Maria do
Rosario
Quinello
Carnesecca -
Psicólogo/Chefe da Divisão de Educação Permanente

 Maria
Fernanda
Celli de
Oliveira

Boa tarde Maria Fernanda, como vai?

Por gentileza, inserir nesse protocolo o TCLE e o parecer do CEP caso já o possua.

At.te

...

Despacho 2-43.994/2025

07/08/2025 01:06

(Respondido)

Maria Fernanda
Celli de Oliveira

 Envolvidos

Olá, bom dia.

Seguem anexados, os documentos solicitados, a saber, o TCLE e o parecer do CEP.

Permaneço à disposição.

Atenciosamente,

Maria Fernanda Celli de Oliveira

[Parecer_Comite_de_Etica_Maria_Fernanda_Celli_de_Oliveira.pdf](#) (39,29 KB)

Pedido de autorização

A revisar

1 download

[TCLE_ESPECIALISTAS.pdf](#) (144,43 KB)

Pedido de autorização

A revisar

4 downloads

Despacho 3-43.994/2025

Bom dia Maria Fernanda, tudo bem?

<https://prefeituradigital.araraquara.sp.gov.br/b.php?pg=wp/wp&consulta=1&codigo=545417533719918502&ss=2&itd=5&origem=listagem>

3/10

07/08/2025 08:39

(Respondido)



ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» SMS-SSAB

» **SMS-****SSAB-DEP**

Maria do

Rosario

Quinello

Carnesecca -

*Psicólogo/Chefe**da Divisão de**Educação**Permanente*

Maria

Fernanda

Celli de

Oliveira

Para encaminhamento, você pretende realizar a coleta de dados no campo da saúde na 4ª fase ou será somente na educação?

At.te

**Despacho 4-
43.994/2025**

12/08/2025 00:35

(Respondido)

Maria Fernanda
Celli de Oliveira



Envolvidos

Boa noite, Sra. Maria do Rosário.

Na 4ª fase pretendo fazer a coleta de dados junto aos(as) profissionais da saúde, a saber, psicólogos(as), pediatras e neurologistas infantis (nos locais onde houver autorização), com o objetivo de cruzar dados e estabelecer relações multiprofissionais, o que envolve inclusive, os profissionais da educação (professores(as), neuropsicopedagogos e psicopedagogos). Destaco ainda que, a autorização junto à Secretaria Municipal de Educação também já está seguindo os trâmites necessários.

Sigo à disposição para sanar quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Maria Fernanda

**Despacho 5-
43.994/2025**

12/08/2025 09:20

(Encaminhado)



ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» SMS-SSAB

» **SMS-****SSAB-DEP**

Prezada Gláucia, bom dia

Encaminho para apreciação e deferimento dos profissionais psicólogos do Espaço Crescer, solicitação de coleta de dados (entrevista) para pesquisa acadêmica.

At.te



Maria do
Rosario
Quinello
Carnesecca -
*Psicólogo/Chefe
da Divisão de
Educação
Permanente*

 ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SMS
» SMS-
SSAEUE »
**SMS-
SSAEUE-
DSM**
A/C Glaucia
Cristina Dias
Harteman -
Psicóloga

**Despacho 6-
43.994/2025**
12/08/2025 09:24
(Encaminhado)

 ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SMS
» SMS-SSAB
» **SMS-
SSAB-DEP**
Maria do
Rosario
Quinello
Carnesecca -
*Psicólogo/Chefe
da Divisão de
Educação
Permanente*

 ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SMS
» SMS-SSAB
» **SMS-**

Prezada Luciana, bom dia

Encaminhamento solicitação de coleta de dados (entrevista) a ser realizada junto aos profissionais Médicos Pediatras dos Centros Municipais de Saúde.

At.te



**SSAB-
DGUBS**

A/C Luciana
Marques da
Silva -
enfermeira

**Despacho 7-
43.994/2025**

12/08/2025 09:52

(Encaminhado)



ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» SMS-SSAB

» **SMS-****SSAB-DEP**

Maria do

Rosario

Quinello

Carnesecca -

*Psicólogo/Chefe**da Divisão de**Educação**Permanente*

ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» **SMS-****SSAEUE**

A/C Karina

Flavia Petronio

Ducci Maia -

*Subsecretária**da Assistência**Especializada,**urgência e**emergência*

Prezada Karina, bom dia

Encaminho solicitação de coleta de dados (entrevista) para pesquisa acadêmica que tem como objetivo "analisar as relações existentes entre o desenvolvimento escolar e o desenvolvimento socioafetivo, no processo ensino-aprendizagem, a partir dos pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular", a ser realizada com profissionais psicólogos, psicopedagogo, médico pediatra, médico neurologista, no Centro Especializado em Reabilitação, para apreciação e deferimento.

At.te

...

**Despacho 8-
43.994/2025**

12/08/2025 09:53

(Encaminhado)



ASIST »

GPREF »

Prezada

Renata Maria Cury Rodrigues Trindade - SMS-SSAEUE-DSM-EC-CAC

Segue solicitação de participação em pesquisa para conhecimento e deferimento junto a equipe.

...

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» SMS-

SSAEUE »

SMS-

SSAEUE-

DSM

Glaucia Cristina

Dias Harteman -

Psicóloga

 ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» SMS-

SSAEUE »

SMS-

SSAEUE-DSM

» SMS-

SSAEUE-

DSM-EC-

CAC

Despacho 9-43.994/2025

12/08/2025 10:50

(Respondido)

 ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» SMS-

SSAEUE »

SMS-

SSAEUE-DSM

» SMS-

SSAEUE-

DSM-EC-

CAC

Renata Maria

Cury Rodrigues

Trindade -

Chefe de

Sessão

 ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

Bom dia.

Fico a disposição para conversar sobre a dinâmica da pesquisa (maneira de ser realizada no ambulatório) e informar os profissionais para a participação.

Atenciosamente,



GVPREF »
CGAB » SMS
» SMS-SSAB
» **SMS-
SSAB-DEP**
A/C Maria do
Rosario
Quinello
Carnesecca -
*Psicólogo/Chefe
da Divisão de
Educação
Permanente*

**Despacho 10-
43.994/2025**

12/08/2025 12:29
(Encaminhado)



ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SMS
» **SMS-
SSAEUE**
Karina Flavia
Petronio Ducci
Maia -
*Subsecretária
da Assistência
Especializada,
urgência e
emergência*



ASIST »
GPREF »
GPREF-CI »
GVPREF »
CGAB » SMS
» SMS-
SSAEUE »
**SMS-
SSAEUE-DR**
A/C Luiz
Armando
Garlippe -
*Chefe de
Divisão*

Prezado **Luiz Armando Garlippe - SMS-SSAEUE-DR**

Segue para sua ciência, deferimento e disponibilidade da equipe.

...

**Despacho 11-
43.994/2025**

À disposição para agendar horário pelo telefone 16-981560574.
At.te.,

13/08/2025 18:11

(Respondido)



ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» SMS-

SSAEUE »

SMS-

SSAEUE-DR

Luiz Armando

Garlippe -

Chefe de

Divisão



ASIST »

GPREF »

GPREF-CI »

GVPREF »

CGAB » SMS

» SMS-SSAB

» **SMS-**

SSAB-DEP

Situação atual: Finalizado

« Voltar - Central de Atendimento

[Início](#)

[Meu Inbox](#)

[Central de Serviços](#)

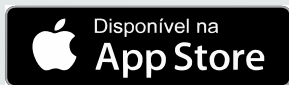
[Organograma](#)

[Transparência](#)

[Verificar Assinatura](#)

[Consulta Prévia](#)

Baixe o Aplicativo da
Central de Atendimento



Prefeitura de Araraquara

Central de Atendimento

☎ (16) 3301-5000

📍 São Bento, 840 - Centro
Araraquara/SP - CEP: 14801-901