

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Tamira Paula Martins Torres Luz

**CURRÍCULO E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: significações de professoras sobre a nutrição
pedagógica no berçário para e com bebês de até 6 meses**

Taubaté – SP
2026

Tamira Paula Martins Torres Luz

**CURRÍCULO E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: significações de professoras sobre a nutrição
pedagógica no berçário para e com bebês de até 6 meses**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação docente e desenvolvimento profissional

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

**Taubaté – SP
2026**

TAMIRA PAULA MARTINS TORRES LUZ

CURRÍCULO E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: significações de professoras sobre a nutrição pedagógica no berçário para e com bebês de até 6 meses

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação docente e desenvolvimento profissional

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves
Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) Virgínia Mara Próspero da Cunha Universidade Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a)Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
Universidade Pontifícia Universidade Católica (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Assinatura _____

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

L979c Luz, Tamira Paula Martins Torres

Currículo e fazeres docentes na educação infantil : significações de professoras sobre a nutrição pedagógica no berçário para e com bebês de até 6 meses / Tamira Paula Martins Torres Luz. -- 2026.
166 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Berçário. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. 4. Primeira infância. 5. Professores de bebês. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico aos docentes que cotidianamente
compartilham com a família os cuidados e educação do bebê bem pequeno.

AGRADECIMENTOS

Elevo minha gratidão a Deus, que me presenteou com a vida e, como Pai de amor, me ampara para viver os inéditos da existência. Aos meus pais, Vicente e Sônia, que na nutrição do amor iniciaram a tessitura da minha história - especialmente à minha mãe, pelo incentivo ao magistério, e à memória de minha tia Marcia, cuja realização profissional despertou meu desejo pela docência. Aos meus filhos, Ian, Isaías e Isaac, com quem exerci os primeiros atos responsivos de cuidar. Sou grata ao Marcelo e à sua mãe Célia, pelo apoio fundamental que viabilizou meu ingresso na rede pública de Taubaté. Ao meu amado, Fábio Luz, por me encorajar neste mestrado e estimular o meu prazer de aprender, inspirando-me com sua busca insaciável por conhecimento.

À Prefeitura de São José dos Campos, pelo aporte de recursos, e à rede de ensino municipal, na pessoa de meus alunos e famílias, pela confiança. Registro meu reconhecimento aos pares do Conselho Municipal de Educação e aos companheiros do CACS-FUNDEB, espaços de gestão democrática que ampliaram minha visão. Estendo a gratidão aos colegas de Taubaté e aos parceiros que encontrei pelo Brasil — na redação do Currículo Paulista e como formadora da Nova Escola. A cada um de vocês, com quem partilho a *dodiscência*¹, minha gratidão pela troca de saberes. Aos colegas da Escola de Formação do Educador, obrigada por despertarem meu desejo de ingressar no mestrado.

Aos professores que marcaram minha vida: Cecília (pré-escola) e Arismar (1º ano); Anizette (Língua Portuguesa), com quem me apaixonei pela escrita autoral; e Silvia (Magistério), cuja tenacidade pela legislação influenciou meu interesse latente neste âmbito. Essa trajetória me leva a homenagear todos os meus professores universitários, na pessoa dos docentes do Mestrado Profissional em Educação (MPE/UNITAU), pela generosa partilha de sua sapiência. Especialmente ao professor Cristóvam, meu orientador, que com solicitude e profissionalismo me apoiou a cada nova escrita, qualificando significativamente este trabalho.

Por fim, o meu agradecimento às professoras de berçário que aceitaram ser referência deste estudo, fornecendo os ingredientes necessários para nutrir de significado a este trabalho, e a cada bebê que, vindo ao mundo, impulsiona a fazer da escola da infância um ambiente propício à sua aprendizagem e desenvolvimento.

¹ Na perspectiva freireana de *dodiscência*, compreende-se que os processos de ensinar e aprender ocorrem de forma dialógica e simultânea “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25, *apud* Sfanelli, 2018, p. 89).

Somos culpados de muitos erros e faltas, mas nosso pior crime é abandonar as crianças,
negligenciando a fonte da vida.
Muitas coisas de que precisamos podem esperar.
A criança não.
Seus ossos estão se formando, seu sangue está sendo produzido e seus sentidos estão se
desenvolvendo neste momento.
Para ela não podemos responder “Amanhã”.
Seu nome é “Hoje”.
Gabriela Mistral

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na área de concentração “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”, vinculada à Linha de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE/UNITAU), e focaliza a docência na Educação Infantil, especificamente no Berçário I. Diante do crescente ingresso de bebês nas instituições educativas e da indissociabilidade entre cuidar e educar, buscou-se compreender as significações atribuídas por docentes regentes aos seus fazeres pedagógicos junto a bebês de até seis meses. A investigação foi realizada na rede municipal de ensino de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, que desenvolve políticas voltadas à primeira infância com vistas à ampliação do atendimento de 0 a 3 anos. O estudo fundamenta-se na concepção de currículo como conjunto de experiências e interações que integram cuidado e educação. A metáfora da nutrição pedagógica orientou a análise das práticas docentes, compreendidas como ações intencionais voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento na primeira infância. O referencial teórico dialoga com a legislação educacional vigente, com Vigotsky (1998), a perspectiva walloniana, interpretada por Galvão (2023) e a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, indicada por Bering e Sarkis (2019). Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e explicativo. A produção das informações ocorreu em duas etapas: aplicação de questionário às unidades com turmas de Berçário I (44 devolutivas) e realização de entrevistas semiestruturadas com oito docentes. Os riscos foram considerados mínimos, assegurando-se sigilo, anonimato e participação voluntária, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. As narrativas foram analisadas segundo a metodologia dos Núcleos de Significação. Os resultados evidenciam um descompasso entre o ideal normativo das políticas educacionais e as condições materiais relatadas. Embora a intencionalidade pedagógica esteja presente nos discursos, emergem tensionamentos relacionados às barreiras institucionais, à insuficiência de acervos específicos e às condições de trabalho. Identificaram-se desafios na constituição da identidade profissional, especialmente na superação do estigma associado à figura da “professora-babá”. A composição exclusivamente feminina do grupo reforça a permanência de concepções que vinculam o cuidado profissional ao universo feminino. Conclui-se que a pesquisa contribui para a valorização da docência com bebês e que o produto educacional desenvolvido, um guia prático, pode subsidiar a formação continuada e qualificar as interações pedagógicas, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 1 e 4.

PALAVRAS-CHAVE: Berçário. Educação Infantil. Currículo. Primeira infância. Professores de bebês.

ABSTRACT

This research is part of the concentration area of 'Education: Professional Development, Diversity, and Methodologies,' which is related to the Teacher Training and Professional Development line of the of the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté – MPE UNITAU, focusing on Early Childhood Education specifically in Nursery I (Berçário I). Considering the increasing number of infants entering schools and the inseparability of taking care and educate, this research aimed to understand the meanings that lead teachers attribute to their pedagogical practices with infants up to six months old. The investigation took place in a local school system of a city in the Vale do Paraíba region, São Paulo state, which implements early childhood policies focused on expanding services for children aged 0 to 3 years old. The study is based on the conception that school curriculum is a set of experiences and interactions that integrate care and education. The metaphor of 'pedagogical nutrition' guided the analysis of teaching practices, understood as intentional actions directed towards learning and development in early childhood. The theoretical framework is aligned with current Brazilian educational legislation, as well as the works of Vygotsky, Wallon, and Bronfenbrenner's bioecological perspective. This is a qualitative, exploratory, and explanatory study. Data collection occurred in two stages: the administration of questionnaires to teachers from schools with Nursery I classes (44 responses), and semi-structured interviews were conducted with eight teachers. Risks were considered minimal, ensuring confidentiality, anonymity, and voluntary participation, as approved by the Research Ethics Committee. The teachers' narratives were analyzed using the Meaning Nuclei (Núcleos de Significação) methodology. The results reveal a discrepancy between the normative ideal of educational policies and the reported material conditions. Although pedagogical intentionality is present in the teacher's discourses, there are tensions related to institutional barriers, insufficient specific resources and working conditions. Challenges were identified in the constitution of professional identity, particularly in overcoming the stigma associated with the 'teacher-nanny' figure. The exclusively female composition of the group reinforces the persistence of conceptions that associate professional childcare with the female sphere. In conclusion, this research contributes to the appreciation of school nursery, focusing babies teaching, and that the educational product here proposed, a practical guide, can support continuing education and improve pedagogical interactions, aligning with Sustainable Development Goals 1 and 4.

KEYWORDS: Nursery. Early Childhood Education. Curriculum. Early childhood. Teachers for babies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas correlatas - achados refinados	34
Quadro 2 - Dimensões da nutrição pedagógica no Berçário	48
Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para bebês, organizados por campos de experiências	61
Quadro 4 - Categorias teóricas para a análise das significações docentes	95
Quadro 5 - Núcleos de significações da pesquisa	103
Quadro 6 - Marcos do desenvolvimento do nascimento aos 6 meses	132
Quadro 7 - Marcos do Desenvolvimento dos 6 meses a 1 ano e meio	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas correlatas - achados gerais	44
Tabela 2 - Relação entre os recortes nos grupos etários e o número de objetivos	19

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dimensões da nutrição pedagógica	47
Figura 2 - Funções da Educação Infantil	51
Figura 3 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	57
Figura 4 - Campos de experiências na Educação Infantil	58
Figura 5 - Dimensões para a entrevista semiestruturada	71
Figura 6 - Sala de referência do Berçário I	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade das professoras respondentes	75
Gráfico 2 - Painel de monitoramento de nascidos vivos - 1º semestre/2025	76
Gráfico 3 - Tempo de docência das respondentes	77
Gráfico 4 - Habilidades acadêmicas das respondentes	78
Gráfico 5 - Tempo de regência das respondentes no Berçário I	79
Gráfico 6 - Quantidade de bebês até 7 meses frequentes	80
Gráfico 7 - Quantidade de bebês menores de 7 meses matriculados	81
Gráfico 8 - Idade do bebê mais novo do grupo	82
Gráfico 9 - Temporalidade do planejamento	83
Gráfico 10 - Referências usadas no planejamento	85
Gráfico 11 - Ambientes em que acontece a proposta	86
Gráfico 12 - Frequência de atividades na área externa	87
Gráfico 13 - Participação docente nas atividades de atenção pessoal	88
Gráfico 14 - Participação das famílias	89
Gráfico 15 - Interesse em participar da entrevista	90

LISTA DE SIGLAS

AI- Inteligência Artificial

BI - Berçário I²

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP-UNITAU Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté

CNE - Conselho Nacional de Educação

Conaquei - Compromisso Nacional pela qualidade e equidade na Educação Infantil

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

EF - Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPE/UNITAU – Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PNE - Plano Nacional de Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SIBI - Sistema Integrado de Bibliotecas UNITAU

² Constitui o agrupamento inicial da Educação Infantil, inserido no segmento creche, que corresponde ao nível atendido pelas professoras entrevistadas, nesta pesquisa, que têm em suas turmas bebês nascidos de abril de 2024 até março de 2025.

SUMÁRIO

MEMORIAL: ENTRE ROTAS E DESVIOS	13
1 INTRODUÇÃO: A VIAGEM	16
1.1 Objetivo geral – o destino	27
1.2 Objetivos específicos – paradas previstas	27
1.3 Organização do trabalho - rotas	27
2 REVISÃO DE LITERATURA: CARTOGRAFIA DO CAMINHO	30
2.1 Panorama das pesquisas correlatas: reconhecendo o território	30
2.2 Panorama das pesquisas correlatas refinadas - aproximando a lupa no mapa: presença e lacunas	33
2.3 Legislação e documentos oficiais nacionais que norteiam a pesquisa: fronteiras legais	35
2.4 Referenciais teóricos que fundamentam o estudo: legendas do mapa	39
3. CAMINHOS DO CURRÍCULO NO BERÇÁRIO: PAISAGENS EM MOVIMENTO	44
3.1 Uma nova rota: afinal, o que é nutrição pedagógica?	45
3.2 Coordenadas: percurso histórico do currículo na e para Educação Infantil	49
3.3 A bússola da prática: Currículo da Educação Infantil como balizador da prática docente	55
3.4 Topografia do cuidar e educar: currículo para bebês e os fazeres docentes no berçário	61
4. METODOLOGIA: CAMINHADA E CAMINHANTES	64
4.1 Participantes (critérios de inclusão e exclusão) diretrizes CEP: Quem caminha no percurso	65
4.2 Instrumentos de pesquisa: a bagagem	67
4.3 Procedimentos para produção de informação (dados): modos de caminhar	68
4.3.1 <i>Questionários: Pegando um atalho</i>	68
4.3.2 <i>Entrevistas: adentrando as veredas</i>	70
5 ENCONTROS, CONVERSAS E MEMÓRIAS	73
5.1 Apresentação e análise dos dados produzidos pelo questionário: Mirante	74
5.2 Procedimentos para análise das entrevistas semiestruturadas: mirando o olhar	93
5.2.1 <i>A perícia de professoras especialistas em berçário: Encantando-se</i>	96
5.3 Dos achados para os indicadores ao encontro dos núcleos de significações	97
5.4 Análise dos núcleos: ecos da nutrição pedagógica	100
5.4.1 <i>NS 1: A tríade do vínculo: bebê, família e professora- 1ª estada</i>	101
5.4.2. <i>NS 2: A Pedagogia do Cuidado: Ações, Vínculos e Identidade - 2ª estada</i>	107
5.4.3. <i>NS 3: O Bebê como Sujeito Potente: Intencionalidade e Registros -3ª estada</i>	114
5.4.2. <i>NS 4: Condições do Fazer Docente: As barreiras (in)visíveis do fazer docente - 4ª estada</i>	123
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – NOVOS HORIZONTES	138
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A - MEMORIAL: ENTRE ROTAS E DESVIOS	156
APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	150
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	158
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	160
ANEXO E - RELATÓRIO SINTÉTICO SOBRE USO DE FERRAMENTAS DE AI	162

MEMORIAL: ENTRE ROTAS E DESVIOS

A nossa existência é feita de coleções de experiências, de vivências e de imagens (Nóvoa, 2022, p. 18).

Nasci em 1981 e em 1987, iniciei minha jornada na escola pública. Recordo-me com afeição e carinho da primeira professora - Cecília, sua voz doce e pausada ainda ecoa em meus pensamentos, acredito que de suas aulas nasceu o gosto pela brincadeira favorita: escolinha! Posso dizer que minha avó foi minha primeira “aluna”, trago boas lembranças de quando ela grafava seu nome: Levina! Continuei os estudos na etapa do ensino fundamental de oito anos na rede de ensino municipal.

Cursei o magistério de nível médio na Escola Estadual Estevam Ferri, tendo a experiência de um estágio remunerado em uma escola de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal e, respectivamente, tive a oportunidade de ter uma primeira turma para chamar de minha, por meio do ingresso no Programa Alfabetização Solidária, ministrava aula numa comunidade, naquela época conhecida como Favela do Morro do Regaço, lá alfabetizei jovens e adultos, que me alfabetizaram como professora! Eu que tive a honra de apoiar minha avó a escrever “Levina”, agora ajudava Maria, Fernando, Joaquim e tantos outros a grafarem seus nomes, escreverem cartas e ganharem autonomia para ler desde placas de ônibus e *outdoors*, a livros de instrução, devoção e bilhetes de amor! Me afeiçoei à educação a tal ponto que por ocasião da formatura do magistério fui eleita a oradora da turma!

Em 2005, houve um concurso público para provimento de cargo de docentes efetivos na cidade em que nasci, cresci e resido até hoje, o edital explicitava a exigência da graduação, mas mesmo sem os requisitos necessários, ousei, fiz a prova e fui aprovada! A alegria da aprovação, me motivou a ingressar na pedagogia, na modalidade semipresencial, de 2006 a 2008, fiz parte da primeira turma de pedagogia do Centro Universitário Claretiano.

Em 2006, enquanto estava de seguro desemprego, trabalhei como auxiliar em uma escola da rede privada, cujo ensino era tradicional, era o segundo semestre do ano de 2005 enquanto estava naquela escola fiquei sabendo de um concurso que aconteceria na cidade de Taubaté, participei do concurso para provimento de cargos efetivos da rede de ensino municipal de Taubaté e logo fui efetivada!

[...] O aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (Huberman, 1992, p. 39).

As minhas primeiras turmas eram de crianças que tinham 6 anos e estavam cursando o 1º ano do ensino fundamental, na época essa turma na rede de ensino municipal de Taubaté eram as referidas classes de alfabetização e durante o período entre a implantação e implementação da lei nº 11.114/2005, muitas dessas salas eram alocadas na instituição de Educação Infantil.

No final de 2008 concluí a graduação em Pedagogia e fui efetivada no dia 03/02/2009 na Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos - REMSJC, prosseguindo acumulando dois cargos de professor efetivo em Taubaté e São José dos Campos, respectivamente. Até que em 2011, fui efetivada mediante outro concurso em São José dos Campos. Essa efetivação me demandou exonerar Taubaté.

Desde que me efetivei no segundo cargo na REM SJC minha trajetória foi marcada pela especificidade da Educação Infantil, escola da infância, desfrutando da companhia de bebês e crianças, no movimento dinâmico de cuidar e educar, de aprender com as crianças e de compartilhar cotidianos verdadeiramente extraordinários nas salas de Educação Infantil.

Mas os saberes profissionais dos docentes não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido (Tardif, 2022, p. 266).

Em agosto de 2013, após ter participado de um processo seletivo, assumi a função de orientadora pedagógica, em caráter de substituição, o que também foi motivo do despertar de dúvidas quanto ao desligamento de um dos vínculos efetivos. No entanto, essa foi, sem dúvida, uma das escolhas mais significativas da minha vida, pois pude retornar à primeira escola em que fui aluna, na pré-escola! Ao recordar é impossível reter as lágrimas da sensação que tive, eu que fui nutrida pedagogicamente, cuidada, educada e acolhida nesta escola da infância, estava ali agora para coordenar os fazeres pedagógicos desta instituição. Essas foram algumas das lembranças desse período que foi uma experiência que muito me afetou e me forjou orientadora pedagógica, função essa que exerci em outras duas escolas de Educação Infantil. Neste período me tornei especialista em Coordenação Pedagógica pela UFSCAR.

No segundo semestre de 2016, fui convidada a fazer parte da equipe técnica de secretaria como orientadora de ensino no departamento de Educação Infantil. Durante esse tempo, participei de construção de documentos orientadores da prática, pautas formativas, organização de eventos formativos, além de outras atividades, dentre as quais destaco a participação, como representante da UNDIME - SP, para compor o grupo de trabalho dos redatores do Currículo Paulista, para implementação da BNCC, via construção dos currículos

estaduais e DF, por meio do programa de bolsas do Ministério da Educação e Cultura e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE) - Pró-BNCC, assim fui uma entre os três redatores da etapa da Educação Infantil do estado de São Paulo.

Em 2020 a Pandemia da Covid-19, tivemos que reinventar a educação e as conexões ganharam novas formas, mediadas pela tecnologia nos esmeramos em minimizar o impacto da crise sanitária mediante a continuidade do atendimento educacional mediante aulas síncronas e remotas, busca ativa, essas eram as estratégias para alcançar bebês e crianças.

Em 2021 com retomada progressiva das atividades escolares, aconteceu homologação do currículo da REM SJC, o qual foi construído a muitas mãos e intensos movimentos formativos em 2019 e estudado e revisado junto às equipes pedagógicas e docentes ao longo de 2020. Neste ano fui convidada pelo secretário adjunto a assumir a nobre missão de ser formadora de docentes na Escola de Formação do Educador, onde são realizadas diferentes ações de formações continuadas junto a professores e gestores. Na EFE fui certificada como educadora *Google Trainner*, pela *Google for Education*, e também Especialista em Educação 5.0 pela UNESP.

Vivenciei experiências na educação no âmbito de políticas públicas, participando de conselhos e comissões, como a comissão de elaboração do Plano Municipal de Educação - PME. Sou integrante do Conselho Municipal de Educação, atualmente estou na vice-presidência. Participei ativamente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-FUNDEB), assumindo a atribuição de vice-presidência e após aprovação da Lei nº 14.113/2025, que institui novas normas para a composição deste colegiado, incluindo eleição para presidente. Diante deste exposto fui a primeira presidente do CACS-FUNDEB eleita em São José dos Campos, com mandato encerrado em 2022.

Fui autora de plano de aulas para bebês pela Associação Nova Escola e algumas vezes fui convidada a atuar como formadora, consultora educacional e palestrante para a mesma instituição, dentre tantos trabalhos significativos como ter ministrado cursos na plataforma, destaco a oportunidade de ministrar a palestra: Como Planejar atividades focadas no protagonismo das crianças, no brincar e nos campos de experiências? No 1º Seminário de Educação Infantil “Brincando a infância, tecendo aprendizagens”, organizado pela da UNDIME - SP. Sempre acreditei que precisamos trazer luz ao trabalho pedagógico intencional que acontece cotidianamente na Educação Infantil.

Gostaria de agradecer o fomento dos ilustres docentes do MPE 24 para que rememorando a professora que fui, possa conhecer a docente que sou e me constitui naquela que quero ser!

1 INTRODUÇÃO: A VIAGEM

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem
(Antunes, 2004).

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação”, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A trajetória profissional da pesquisadora na docência e na coordenação pedagógica na Educação Infantil contribuiu para a constituição do interesse por esta pesquisa. Essa caminhada teve um ponto de inflexão em 2013, ao enfrentar o desafio de coordenar as ações formativas urgentes para a abertura de duas turmas de berçário no meio do ano, assumidas por professoras iniciantes. A inquietação se amplificou em 2014, ao assumir a gestão de uma escola de tempo integral em que o berçário era protagonista: das 20 salas da instituição, 11 eram dedicadas aos bebês.

Nessas andanças, marcadas por interações de diferentes perspectivas sobre a educação de bebês, o aprofundamento nas questões acerca da intencionalidade pedagógica voltada a este grupo etário foi inevitável. A análise passou a considerar as iniciativas dos bebês, assim como os passos se detiveram frente ao compasso da indissociabilidade de cuidar e educar no berçário, especificamente no Berçário I, que abrange bebês de 0 a 1 ano.

No ano de 2018, a pesquisadora passou a atuar em novos contextos formativos juntamente de professores para além da REM, por meio da participação em um processo seletivo de âmbito nacional – com mais de 4 mil inscritos – para a elaboração de planos de aula alinhados à Base Nacional Comum Curricular, sendo uma das 38 selecionadas. Desde o início, o objetivo foi apoiar docentes no planejamento intencional das experiências educativas a serem vividas pelos bebês no cotidiano da escola da infância, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Concomitantemente, nesse mesmo ano, a atuação desta

pesquisadora como redatora do Currículo Paulista possibilitou uma intensa articulação nacional, em formações do ProBNCC³, promovidas pelo MEC em Brasília, junto a redatores dos 27 entes federados. Tais experiências ampliaram horizontes, oportunizando a participação em movimentos formativos com docentes, gestores e equipes técnicas de diferentes lugares do país.

A escolha do singelo e, genuinamente humano, excerto da poesia, cantada e escrita por Arnaldo Antunes, que traz a recordação “todo mundo foi neném” (2004), revela a natureza do sujeito central em torno do qual orbitam os fazeres docentes e a razão central desta pesquisa: O bebê, motivo pelo qual este estudo se dedica a apreender o movimento docente nos berçários. Mas de que bebê estamos falando? Quem é ele?

A organização etária apresentada na Base Nacional Comum Curricular, nos aproxima de uma organização que tem por objetivo nortear o trabalho pedagógico na Educação Infantil, que envolve bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, agrupadas por especificidades de aprendizagem e desenvolvimento que, em geral, se alinham aos respectivos delineamentos etários, conforme se segue:

Tabela 2 - Relação entre os recortes nos grupos etários e o número de objetivos

Grupo Etário	Recorte Etário	Quantidade de objetivos
Bebês	0 a 1 ano e 6 meses	29
Crianças bem pequenas	1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses	32
Crianças pequenas	4 a 5 anos e 11 meses	32
Total		93

Fonte: Elaborado pela autora (2025).⁴

Muito embora a BNCC apresente o recorte etário de 0 a 1 ano e seis meses para o grupo etário dos bebês, para fins desta pesquisa, fazemos um recorte no qual a referência ao bebê de até 6 meses e 29 dias que frequenta cotidianamente uma instituição de Educação Infantil, sendo cuidado e educado por adultos responsivos, dentre os quais se destaca o docente da sala de referência que atua no Berçário I - BI, que, intencionalmente, tece condições para aprendizagem e desenvolvimento de cada um dos bebês mediante seu compromisso ético pedagógico, planejando contextos nos quais se vivem as experiências de aprendizagens e desenvolvimento inaugurais da “primeiríssima infância”.

³ ProBNCC é o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para auxiliar estados e municípios brasileiros a revisarem e implementarem seus currículos, alinhando-os à BNCC na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, oferecendo suporte técnico e financeiro, incluindo bolsas para equipes de elaboração curricular, visando a colaboração federativa e a melhoria da qualidade da educação básica.

⁴ O quadro foi elaborado com base nas descrições da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A experiência do bebê não vem do fato de estar no berçário, mas do sentido e significado singular, construído na interação com o território vivido, como preconiza Bondía (2002, p. 21) “uma vez que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A escolha pelo termo “primeiríssima infância” nesta pesquisa converge com a relevância dada a este recorte temporal na primeira infância, que engloba inúmeras especificidades do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos, conforme salientado em:

[...] a fase que vai da gestação aos 3 anos de idade é tratada de forma particular, como “primeiríssima infância”, por ser considerada pela ciência o período mais nobre para o desenvolvimento das funções cerebrais de um indivíduo (Guedes, 2020, p. 16).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (IBGE, 2019), “nessa faixa etária estão cerca de 10 milhões de crianças no país”. Sendo assim, para compreender a profundidade do que ocorre nessa fase da vida, é preciso olhar o que está invisível aos olhos: a construção da arquitetura cerebral do bebê. Ao nascer, o cérebro já possui quase a totalidade dos neurônios que terá ao longo da vida e, por isso, há a relevância de promover interações seguras e significativas com o ambiente, a fim de criar condições para o desenvolvimento sadio mediante as sinapses neurais.

O sistema nervoso é muito plástico nos primeiros anos de vida, o que significa que a capacidade de fazer e desfazer sinapses é muito grande. Isso indica que estímulos adequados levarão mais facilmente à reorganização de circuitos neurais e ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens, mas que a falta daqueles também tem importante impacto. Crianças que crescem recebendo poucos ou nenhum estímulo do ambiente, incluindo interações sociais, podem ter dificuldades na conquista de algumas aprendizagens ou podem até chegar a não se desenvolver (Amaral, 2020, p. 55).

Diferentemente de outros mamíferos, o ser humano nasce em uma condição de dependência que demanda o cuidado contínuo de outro humano para transpor esse estágio inicial até o desenvolvimento de sua autonomia. Desse modo, a nutrição nessa fase transcende o mero aporte biológico; ela é fundamental para assegurar a sobrevivência psíquica e social do sujeito.

Sob essa ótica, a experiência do acolhimento e do alimento, mediante o aleitamento materno,⁵ é evocada aqui como o primeiro e imprescindível aporte desse processo. Repare que, para que ela ocorra, é preciso a ação do adulto de estar disponível, pegar no colo, oferecer o alimento e convidar o bebê a ter a iniciativa de sugar, permitindo que o faça até se sentir saciado. É uma interação em que um oferece e o outro age para receber.

⁵ Este modelo alinha-se às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde, que preconizam a exclusividade dessa oferta até o sexto mês de vida (Brasil, 2015).

Diante do exposto, qual a relação da nutrição materna com a nutrição advinda por meio do fazer docente? Argui destacar que, em ambas as situações, o bebê necessita de um adulto que esteja disponível para nutri-lo e dispensar atos de cuidados adequados às suas especificidades e singularidade. Nesta direção, alimentar não é “colocar comida”, mas responder à necessidade de nutrição, afeto e comunicação do bebê. Traz-se luz a esta reflexão com o pressuposto da teoria do apego (TA). Para Bowlby (1989), o apego constitui um sistema comportamental biologicamente programado, essencial à sobrevivência humana, funcionando como um mecanismo de regulação que opera em articulação com outros sistemas motivacionais. O autor sustenta que o vínculo entre a criança e suas figuras de cuidado se estabelece por meio de sinais inatos que demandam proximidade, sendo progressivamente consolidado pela sensibilidade e consistência das respostas oferecidas pelos cuidadores (Bowlby, 1973; 1984). Essas primeiras relações fundamentam a organização dos modelos internos de funcionamento, influenciando os padrões relacionais ao longo da vida.

Neste estudo, apresenta-se o conceito de “nutrição pedagógica” que, para além da alimentação no seu aspecto de suprimento da necessidade biológica humana, aqui se refere a um conjunto de práticas intencionais e interações responsivas dos docentes que, ultrapassando o atendimento às necessidades básicas dos bebês, nutrem suas potencialidades emocionais, cognitivas e sociais, configurando-se como um ato social, cultural e pedagógico. Assim, utiliza-se a metáfora da nutrição não a despeito de aspectos biológicos, mas para ressaltar a dimensão relacional e pedagógica essencial ao desenvolvimento integral no que tange às dimensões cognitivas, afetivas, corporais, sociais e linguísticas.

Alinhados a essas demandas do início da vida, escolhe-se o termo nutrição pedagógica⁶, apresentado como uma metáfora à indispensável nutrição do bebê que, enquanto sujeito protoinfante, depende fundamentalmente de atos de cuidado e atenção de um adulto responsivo para sobreviver. Desse modo, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como essa relação se dá, para além do espectro maternal que permeia mãe e filho, mas naquela que se constrói entre bebê e professora, investigando de que modo a intencionalidade pedagógica nos atos de cuidar e educar materializada no cotidiano vivido

⁶ O termo “nutrição pedagógica” é proposto neste trabalho como uma metáfora alicerçada nos verbetes do dicionário, sendo ‘nutrição’ definida como o ato ou efeito de nutrir(-se) ou nutrimento; já ‘pedagogia’ é conceituada como a ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem. Fundem-se os sentidos de ‘nutrição’ (enquanto nutrimento) e ‘pedagogia’ (ciência da educação) em uma proposta teórica original. O conceito tem por escopo sublinhar a função docente de nutrir pedagogicamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pedag%C3%B3gico/>. Acesso em: 06 fev. 2026.

pelo bebê, especificamente no contexto do Berçário I na instituição de Educação Infantil, nutrem suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento então tenra idade.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que dialogam com esta pesquisa são: o 4 e o 1 por enfatizar a importância de se assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Dessa forma, alinham-se à perspectiva de que a Educação Infantil propicia experiências significativas para a aprendizagem e desenvolvimento de bebês, as quais os acompanham por toda a vida.

Aliado ao ODS 4, acredita-se que o ODS 1 se insere na pesquisa, como uma relevante complementação, uma vez que visa acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares. Nessa direção, a oferta de educação de qualidade nos primeiros meses de vida corrobora com a eliminação da pobreza, uma vez que além de oportunizar ao bebê as experiências necessárias ao desenvolvimento integral assegurando-lhes em igualdade de condições às aprendizagens e cuidados necessários neste começo da vida, também complementa a ação da famílias - em especial às mães trabalhadoras inseridas no mercado de trabalho - as quais buscam o sustento econômico da família, enquanto o bebê está em um ambiente seguro e protetivo frente a possíveis riscos sociais durante o período de permanência na instituição.

Em consonância com essa agenda global, o destaque a esses dois ODS que visam à erradicação da pobreza e à equidade no acesso e nas condições de permanência, compreende-se que a qualidade educacional ofertada aos bebês demanda um currículo específico para essa faixa etária que precisa ser compreendido, o que levou a apresentar esse estudo sob o tema: “Currículo e fazeres docentes na Educação Infantil: significações de professoras sobre a nutrição pedagógica no berçário para e com bebês até 6 meses”.

Nessa direção, faz-se imprescindível, considerarem-se as dinâmicas sociais e políticas que impulsionam a chegada de bebês cada vez mais precocemente às instituições de Educação Infantil - trazendo luz ao percurso histórico da trajetória educacional dos bebês em nosso país.

Segundo Oliveira (2005), nos anos 1930, já existiam no Brasil instituições públicas de proteção à criança, mas foi na década de 1940 que as ações governamentais se efetivaram com um foco na filantropia, no higienismo, na puericultura, vertentes vinculadas às questões de cuidado e de saúde às crianças. As instituições eram planejadas com rotinas de triagem, lactário, enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico. Na década de 1950, a maioria era de responsabilidade de sociedades filantrópicas e tinham como objetivo suprir as necessidades advindas da pobreza (Kuhlmann, 2001).

Em 1961, a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro (revogada pela lei n.º 9.394/96), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a educação na primeira infância, apresentava os seguintes artigos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961, p. 11.429).

Ao rememorar estes artigos é possível notar que a educação na primeira infância se revela oportuna no atendimento das necessidades das empresas que contavam com a mão de obra da mãe trabalhadora, na perspectiva de atender a uma demanda do empregador e do empregado, em detrimento das necessidades educacionais das crianças menores de 7 anos. Na década de 70, a Lei n.º 5.692, de 1971, uma das normativas federais que define a função social da Educação Infantil e reconhece sua importância como etapa educacional, conforme se lê no capítulo 6, artigo 61, da referida lei: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau” (São Paulo, 2019, p. 33).

A década de 80 é marcada pela Constituição da República que legitima no Art. 208, inciso IV, atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos, sendo a redação desse inciso substituída posteriormente pela emenda constitucional n.º 53, de 2006: Artigo 208, Inciso IV - “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.”

Com a Lei n.º 9.394/1996, a Educação infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, organizada em dois segmentos: Creche, com atendimento para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e de matrícula facultativa e pré-escola voltada às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses e de matrícula obrigatória, conforme a atualização da LDB, por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.

A obrigatoriedade a partir dos 4 (quatro) anos reuniu esforços para universalizar e garantir o atendimento a todas e a cada criança a partir dos 4 (quatro) anos, e assim ampliar o atendimento no segmento creche, de 0 a 3 anos, conforme redação da meta 1 o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo,

50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014, p. 1).

A universalização e ampliação do atendimento revela uma perspectiva do olhar para a escola da infância, com vistas a criar condições de aprendizagem e desenvolvimento que considerem as especificidades etárias atendidas. Conforme o censo escolar de 2024, o Brasil está a cerca de 900 mil matrículas de atingir a meta de crianças na creche, o que como já dito anteriormente corresponde a crianças de 0 a 3 (três) anos e 11 meses efetivamente matriculadas em instituições de Educação Infantil.

Observa-se mais uma vez a contribuição do estudo Panorama do acesso à Educação Infantil no Brasil (2025), agora com foco no que diz respeito ao atendimento de 0 a 1 ano de idade nas instituições desta etapa, a partir do documento: Retrato da Educação Infantil, realizado em 2024 pelo Ministério da Educação e pelo Gaepe-Brasil, a partir de dados autodeclarados pelos municípios.

[...] o acesso à Creche é um desafio maior, e crescente, para o grupo de 0 e 1 ano, apesar de muitos municípios brasileiros realizarem atendimento na Educação Infantil a partir de idades entre 3 e 6 meses (43,3% dos municípios). De acordo com os dados, 24,8% dos bebês de 0 e 1 ano estavam fora da Creche por alguma dificuldade de acesso em 2024 – quase 6 p.p. a mais do que o registrado em 2016. Em relação às crianças de 2 e 3 anos, essa proporção é de quase 15% e a dificuldade de acesso vem diminuindo no período analisado (Brasil, 2024, p. 7).

A qualificação do atendimento educacional se dá para além do ingresso dos bebês e se consolida pela permanência e pelo sucesso na aprendizagem. Assim, em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as aprendizagens essenciais dos estudantes de 0 a 17 anos e se imprime como política pública educacional por meio dos currículos territorializados, uma vez que são estes que traduzem as especificidades locais e se materializam por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar e, alcançam efetivamente os estudantes por meio da ação docente que advém factualmente do planejamento do professor que considera os interesses, as demandas e a singularidade da criança.

Mas afinal, que criança é essa quando se fala do bebê? Essa referência é ao estudante matriculado em instituições de Educação Infantil, antes mesmo de completar seu primeiro ano de vida. A BNCC define três grupos etários que aludem aos importantes marcos de desenvolvimento que compreende a criança na primeira infância, a saber: bebê de 0 a 1 ano e 6 meses, criança bem pequena de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e criança pequena de 4 a 5 anos e 11 meses.

Logo, é sobre os fazeres docentes que acolhem a chegada do bebê que versa nossa pesquisa, fundada em uma normativa curricular que tem como foco central o desenvolvimento integral de cada estudante por meio da garantia de aprendizagens essenciais que culminam no desenvolvimento das dez competências gerais, e que na Educação Infantil se consubstanciam nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).

Esses seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento revelam a concepção de criança na qual se detém o trabalho educacional nas instituições de Educação Infantil:

A criança, sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 2.).

A presente resolução foi precedida pelo parecer CNE/CEB n. 20/2009, que apresentou a seguinte proposta de visão de criança:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013, p. 86).

Existe uma tênue diferença entre as concepções de criança apresentadas, embora ambas reconheçam a criança como sujeito histórico e de direitos, uma delas, a última delas subscrita anteriormente, destaca a relevância das condições que são criadas às crianças por meio da ação docente colocando-as no centro do planejamento curricular e asseverando que seu desenvolvimento ocorre a partir das condições que lhes são disponibilizadas.

Deste modo, prosseguiu-se indagando: será que os professores de Berçário I revelam ter ciência de que suas ações pedagógicas impactam na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês? Qual a concepção de criança que traz intrinsecamente em sua atuação profissional? Manifestam entendimento da indissociabilidade entre cuidar e educar nas suas narrativas? Como pensam a organização do cotidiano da chegada à despedida? De que modo lidam com a diferença nos ritmos de desenvolvimento entre os bebês que fazem parte de uma mesma turma? Que visão têm da participação das famílias? Como estruturam a aprendizagem dos bebês e das crianças? Essas indagações, que emergiram durante o processo de construção desta pesquisa, fazem parte do escopo investigativo sobre como o currículo se revela na prática pedagógica a partir das significações de docentes nas ações de cuidar e educar bebês de até 6 meses na instituição de educação infantil.

Apreender as significações de docentes com relação aos fazeres docentes no cotidiano do B1, pode oferecer subsídios para a compreensão e o eventual aperfeiçoamento das práticas pedagógicas direcionadas aos bebês. Nesse sentido, a produção de informação a ser analisada nesta investigação propõe-se a refletir sobre a necessidade de políticas públicas que transcendam a oferta quantitativa de vagas conforme previsto na meta 1 do PNE - Lei n.13.005/2014 e que considerem a qualificação das condições estruturais e humanas das instituições conforme preconizado pela portaria ministerial n. 501/2025 que institui o Compromisso Nacional da Qualidade e Equidade na Educação Infantil - Conaquei (Brasil, 2025, p.25).

Interessa indagar em que medida o alinhamento dessas políticas com a realidade do Berçário I pode favorecer experiências escolares positivas na primeiríssima infância. Tais experiências, sob uma perspectiva de longo prazo, teriam o potencial de dialogar com a melhoria dos indicadores educacionais e com o fortalecimento de uma formação humana integral, em consonância com os ideais de uma sociedade justa e inclusiva como rege a constituição de 88.

Nesse viés, como salientado até aqui, a lei n. 13.005/2014 suscita a ampliação da oferta de vagas às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, o que tem fomentado políticas públicas que criem condições de acesso e permanência para os bebês e as crianças bem pequenas.

Ademais, a Lei n.º 13.257 de 2016 que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância destaca:

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica. Parágrafo único. A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais (Brasil, 2016, p. 1).

Considerando que o Plano Nacional de Educação teve sua vigência prorrogada até 2025 (Lei n. 14.934/25), que consequentemente os Planos Municipais de Educação terão sua vigência legal possivelmente até 2027; que a Meta 1 dispõe sobre a ampliação do número de vagas no atendimento de bebês e crianças bem pequenas de no mínimo 50% até o final de vigência do PME. Importa destacar que o fortalecimento do fomento para a ampliação de condições de acesso a partir da Lei n. 14.851/24 que dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade (Brasil, 2024, p. 3).

Atentando-se também que o Marco legal da Primeira Infância (2016) foi uma importante conquista no que diz respeito a políticas públicas de fomento à expansão do atendimento do segmento creche por meio das políticas públicas municipais. Há ainda que se trazer luz à portaria ministerial n. 357, de 17 de maio de 2022 que institui o Programa Primeira Infância na Escola, para promover, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, iniciativas que elevem a qualidade da educação infantil e potencializam o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (Brasil, 2022, p.150).

É legítimo afirmar que todas essas iniciativas relatadas, somadas às ações de autonomia de cada ente federado, têm viabilizado o ingresso de bebês muito pequenos na instituição de educação infantil, por meio da adequação de estruturas e criação de vagas, incentivando as famílias a matricularem seus bebês e oportunizando um atendimento educacional voltado às especificidades deste estudante.

Diante desse contexto educacional apresentado e das condições que fundamentam o trabalho da educação infantil, conforme afirmação a seguir:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo

indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Todo o contexto social e legal de políticas para a primeira infância objetiva assegurar a qualidade do atendimento ofertado. Nesse sentido, os investimentos com vistas à expansão do atendimento de 0 a 3 anos reafirmam o compromisso dos sistemas de ensino na implementação de políticas educacionais que salvaguardam os critérios nacionalmente atendidos. Dessa forma, considerando que a educação infantil, prioritariamente, está sobre governabilidade dos municípios, conforme disposto no art. 211, § 2º da Constituição Federal (1988), a pesquisa foi realizada com docentes de escolas municipais, localizadas em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, em uma rede de ensino municipal que se organiza entre escolas da rede direta e da rede conveniada para atender a demanda de estudantes.

É relevante salientar que a escolha por essa rede de ensino se deu pelo fato de que seu Plano Municipal de Educação (PME) apresenta a meta de garantir a partir de 2016, a oferta de vagas para todas as crianças de 4 e 5 anos residentes no município, a universalização da pré-escola; até 2020 atender 100% da demanda ativa de creche de 0 a 3 anos.

Conforme observado, no que tange à universalização da pré-escola, a Meta 1 municipal está alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, há uma distinção significativa no segmento creche: enquanto o PNE estabelece a meta de ampliar o atendimento para 50% da população de até 3 anos, a rede de ensino municipal em que esta pesquisa se realiza almeja atender 100% da demanda ativa.

Salienta-se que, ao utilizar o termo “demanda ativa”, o documento refere-se à demanda manifesta. Ou seja, trata-se do número de inscrições formalizadas pelos responsáveis por bebês e crianças de 0 a 3 anos, que aguardam o ingresso de seus filhos ou tutelados na instituição de educação infantil.

Diante deste contexto da referida Rede, percebeu-se como produtivo realizar esta pesquisa junto aos professores regentes das turmas de B1 que integram esta rede de ensino, que, primeiramente, a partir dos dados apresentados, revelou-se comprometida com o atendimento das crianças de 0 a 3 anos. Contudo, há que se realçar que a intenção deste

estudo está para além dos números, buscando investigar e apreender as significações docentes acerca da nutrição pedagógica junto aos bebês de até 6 meses.

Os docentes elegíveis para essa pesquisa foram aqueles que atuavam no berçário, de modo que estar atuando neste nível em que os bebês de até um ano são matriculados, era uma condição para responder ao questionário. Entretanto, uma vez que estudo se dedicou a apreender as significações de docentes acerca de como se dá a efetivação curricular a partir dos fazeres docentes junto a um recorte do grupo etário atendido neste nível: bebês que possuem de 0 a 6 meses e 29 dias, apenas professores que tinham frequentando cotidianamente em suas turmas bebês com esse critério etário, foram convidados a participar da entrevista semiestruturada, totalizando oito entrevistadas com vistas a encontrar respostas que permitissem apreender: Como docentes da Educação Infantil significam suas práticas pedagógicas com bebês de até 6 meses e 29 dias, no que diz respeito à oportunizar experiências que possam nutrir as demandas de aprendizagem e o desenvolvimento integral?

Assim, com base nas respostas que foram encontradas no decorrer da análise dos dados produzidos, espera-se ser possível apreender as significações de docentes, que a partir dos seus fazeres pedagógicos, possibilitam a compreensão sobre: Como o currículo se implementa na nutrição pedagógica dos bebês bem pequenos em favor de suas aprendizagens e desenvolvimento integral? E encontrar possíveis soluções para inquietações como: os principais desafios enfrentados pelos docentes regentes de berçários ao tentar integrar cuidados e educação para bebês bem pequenos e o fortalecimento da parceria com a família que é mais uma voz da criança (Brasil 2013, p.92), dentre outras situações que sobressaíam nas narrativas docentes.

1.1 Objetivo geral – o destino

Apreender as significações que docentes da Educação Infantil atribuem às suas práticas pedagógicas com bebês de até 6 meses e 29 dias, no que diz respeito a oportunizar experiências que possam nutrir as demandas de aprendizagem e o desenvolvimento integral, considerando o currículo vigente.

1.2 Objetivos específicos – paradas previstas

Tendo em vista a necessidade de apreender as múltiplas dimensões que atravessam a nutrição pedagógica no contexto do berçário, o percurso investigativo estrutura-se a partir dos seguintes objetivos específicos:

- compreender de que forma as políticas e diretrizes educacionais influenciam a implementação da abordagem de nutrição pedagógica pelos professores regentes de berçários, mediante a metodologia de análise por núcleos de significações.
- identificar as estratégias adotadas pelos docentes para promover o bem-estar aos bebês por ocasião da separação da família quando no ingresso ao ambiente escolar da educação infantil.
- analisar as significações docentes regentes de berçários acerca da integração entre cuidados e educação para bebês de até 6 meses de 29 dias.
- elaborar um guia prático que subsidie os profissionais quanto às ações indispensáveis à nutrição pedagógica dos bebês com até seis meses.

1.3 Organização do trabalho - rotas

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Referências, Apêndices e Anexos, que seguem apresentados com títulos que fazem alusão a uma viagem desde a partida à chegada a um destino, mas não um destino final, considerando que todo conhecimento científico tem um caminho percorrido e achados encontrados, mas outros viajantes, podem encontrar outros caminhos e mirarem outras paisagens.

A Introdução organiza-se em quatro subseções que estruturam o percurso investigativo. Em Cartografia do caminho, explicita-se a relevância do estudo para o campo da educação, a justificativa que o sustenta, a delimitação temática e a formulação do problema de pesquisa. Em Objetivo Geral - o destino, apresenta-se o foco central da investigação, indicando o ponto de chegada pretendido. Em Objetivos Específicos – as paradas previstas, desdobram-se os movimentos necessários para alcançar o objetivo maior, explicitando as etapas que compõem o processo investigativo. Por fim, em Organização do trabalho – as rotas, descreve-se a estrutura da dissertação, oferecendo ao leitor a visão do trajeto metodológico e teórico que será percorrido ao longo do texto.

A Revisão de Literatura organiza-se como o ponto de partida do percurso investigativo. Em Palavras-chave - os instrumentos de navegação, definiram-se os descritores

“Currículo da Educação Infantil”, “Primeira infância”, “Educação Infantil”, “Berçário” e “Significações de professores de bebês”, que orientaram a busca e a seleção das produções acadêmicas. Em Interlocuções - os encontros no caminho, apresentam-se os estudos já realizados no campo, possibilitando o diálogo com pesquisadores que se debruçaram sobre temáticas correlatas. Por fim, em Panorama das pesquisas - o horizonte teórico, delineia-se uma visão das investigações recentes que se entrelaçam aos conceitos centrais desta pesquisa, contribuindo para a construção do referencial que sustenta o estudo. Nesse ponto de encontro, além das conexões com diálogos de outros pesquisadores, foi considerada instrumento essencial a legislação, bússola que orientou os estudos durante toda a caminhada, e também o apoio assertivo de guias de viagem, parceiros mais experientes e peritos nos caminhos a serem percorridos. Assim foi possível trilhar um percurso sem perdas e pôde-se apreciar outras paisagens sem perder o foco do destino.

No terceiro capítulo, percorrem-se os caminhos que levam à nutrição pedagógica entrelaçada a um currículo atento às especificidades dos bebês no berçário. A proposta é lançar o olhar sobre uma paisagem que segue em movimento: inicia-se esta etapa compreendendo a trajetória educacional brasileira, mapeando as políticas públicas que teceram a história da educação infantil no país até a literatura da contemporaneidade. Esse percurso histórico fornece o alicerce para, em seguida, mediante as lentes teóricas, discutir-se sobre o que se espera dos fazeres docentes, enquanto nutrição pedagógica para esse grupo etário.

Na sequência, apresenta-se o quarto capítulo, “Caminhada e caminhantes”, dedicado a detalhar a metodologia que orientou esta investigação. Para organizar o compartilhamento dessa jornada, estruturou-se o texto em seções que alinham a metáfora da viagem aos passos metodológicos de uma pesquisa acadêmica. O ponto de partida se dá pela definição de “quem caminha”, isto é, pela delimitação dos participantes. Nesta etapa, situam-se o contexto e os sujeitos da pesquisa, estabelecendo-se os critérios de inclusão e exclusão, bem como os protocolos para o atendimento às diretrizes éticas do CEP-UNITAU. Em seguida, apresentam-se as peças que compõem a bagagem que são os instrumentos de pesquisa, descrevendo as ferramentas utilizadas. Posteriormente, detalham-se os modos de caminhar para a coleta de informação. Essa última seção subdivide-se em dois caminhos complementares, sendo o primeiro aquele denominado como “pegando um atalho”, que se refere aos questionários e sua dinamicidade em fornecer dados e, ao segundo, nomeia-se de “Adentrando as Veredas”, que se refere às entrevistas, um caminho mais alongado, que

convida a passos desacelerados, para enxergar minúcias e sutilezas do percurso. Findou-se este item explicitando as metodologias utilizadas durante a produção de informação.

Dando continuidade à jornada investigativa, o quinto capítulo, intitulado Encontros, conversas e memórias, dedica-se à apresentação e análise das informações produzidas. O início está marcado pelo mirante, oferecendo panorama quantitativo a partir dos dados coletados nos questionários. Em seguida, mirando as narrativas docentes, adentra-se no processo qualitativo de análise das entrevistas, percurso este que levou ao encontro de indicadores que permitiram conhecer a constituição dos núcleos de significação (NS), amparados metodologicamente por Aguiar e Ozella (2006), os quais são denominados de ecos da nutrição pedagógica. A análise refinada desses núcleos se mostra na ação de contemplar as quatro paradas que se revelaram durante a investigação: A tríade do vínculo; A pedagogia do cuidado; O bebê como sujeito potente e a quarta estada Condições do fazer docente.

Cabe destacar que, findando a viagem, entrega-se uma reflexão sobre o território vivido, apresentando a análise internúcleos, uma consideração mais detida sobre os entrelaçamentos, convergências complementares ou distanciamentos singulares, tecendo as considerações finais. Por fim, salienta-se que nos anexos e apêndices constam documentos institucionais que legitimam e autorizam a pesquisa, bem como os instrumentos elaborados para a produção de informações.

2 REVISÃO DE LITERATURA: CARTOGRAFIA DO CAMINHO

A cartografia do caminho foi construída a partir da Revisão de Literatura, com intuito de encontrar estudos anteriormente realizados, contribuindo para responder o mais qualitativamente possível à problemática desta pesquisa. Desse modo, para organizar os procedimentos metodológicos realizados durante a revisão, embasou-se na descrição apresentada por Almeida et al (2021):

Delimitação temporal de 5 anos, especificamente para dissertações, teses e artigos.
 Eleição dos repositórios acadêmicos de ampla divulgação, preferencialmente administrados por instituições públicas a saber: Capes, *Scielo* (Biblioteca Eletrônica Científica Online), SIBI (Sistema Integrado de Bibliotecas da UNITAU) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).
 Criação do repertório de descritores para o refinamento da pesquisa proposta, tendo como princípio o objeto de estudo.
 Pré-definição de um acervo de referências, mediante uso de títulos e palavras-chave.
 Leitura e análise dos resumos e sumário dos artigos, teses e dissertações para identificar aqueles que encontram confluência a esta intenção de pesquisa.
 Conclusão e processamento do repositório de artigos, dissertações e teses.
 Análise dos trabalhos selecionados, de sua coerência e convergência com o objeto de estudo desta intenção de pesquisa.
 Classificação dos trabalhos selecionados em elegíveis e não elegíveis.
 Apresentação dos autores e dos pontos de similaridade de cada um dos trabalhos elegíveis durante a revisão de literatura (Almeida, 2021, p. 6).

Após esse movimento foi organizado um quadro que sintetiza os achados e outro que apresenta os entrelaçamentos entre o achado e o buscado, ou seja, referências potencialmente elegíveis para agregar qualidade a este estudo. Essas informações compõem o panorama das pesquisas frente ao objeto de estudo.

No item subsequente são apresentadas algumas das legislações que regem a educação infantil em âmbito nacional, sendo estas uma bússola durante a caminhada e, por fim, foram apresentados outros referenciais que dão consistência a este estudo, advindos da abordagem sócio-histórica e de importantes pesquisadores, alguns autores de livros que são balizadores dos estudos em torno do bebê e sua vida cotidiana nas instituições de educação infantil, sendo esses últimos os guias e parceiros mais experientes dessa andança.

2.1 Panorama das pesquisas correlatas: reconhecendo o território

Na plataforma CAPES em um período de cinco anos (2019-2023), ao inserirem-se apenas as palavras “Primeira infância” no buscador, foram encontrados 439 resultados para este tema em diferentes contextos. No entanto, junto a este primeiro descritor, ao acrescentar “educação infantil”, foram encontrados 42 registros, ambos na busca avançada e tendo como critério o item título. Na sequência as palavras “berçário” e posteriormente “significações de professores de bebê” foram utilizadas e a correspondência no número de dissertações também foi zero. Ao demarcar a opção “artigos ou periódicos”, também não foram encontrados registros. Vale destacar que inicialmente utilizou-se o conectivo “e”, mas houve a necessidade de substituí-lo por “ou” e onde era somente direcionado a título, ampliou-se para assunto e ainda qualquer campo, porém os resultados prosseguiram ausentes de registros. Tendo em vista a relevância de referência para o estudo, nova pesquisa foi realizada apenas com o descritor “educação infantil” sendo localizadas 2.224 referências entre artigos para o período em questão. Diante do achado, para refinar a busca foi acrescido o descritor “berçário” para o mesmo período, como resultado foram encontrados 11 registros, considerando título e qualquer, respectivamente, e tendo como base artigos nacionais, escritos em idioma português. Para finalizar o processo de curadoria na plataforma CAPES, restringiu-se a pesquisa de revisão utilizando somente o descritor “berçário”, tendo como critério, além dos já mencionados, que a palavra estivesse apegada aos títulos, desse modo foram encontrados 17 artigos, dos quais 4 dialogam com este estudo, conforme apontado no quadro 1 e no quadro 2.

Na plataforma *Scielo*, considerando o mesmo recorte de tempo, ao examinar o período de cinco anos foram encontrados 16 artigos para o descritor “primeira infância” dentre os quais apenas 1 artigo tem relação com a educação infantil, no entanto, o estudo retrata o contexto educacional de crianças pequenas na cidade de Bolonha (Itália), não se convergindo com os interesses do objeto de estudo, os demais em sua maioria estavam relacionados a aspectos da saúde, vida comunitária e familiar, por exemplo. Quando acrescida a palavra “berçário” nenhum resultado é encontrado, posteriormente, adicionaram-se as palavras “Educação Infantil” e finalmente “Significações de docentes de bebês”, em ambas as situações o resultado permaneceu sem registros. Ao inserir o descritor “berçário” isoladamente, nenhum resultado foi apresentado. Quando o filtro foi a palavra “educação infantil”, foram encontrados 100 artigos, no entanto, ao recorrer à palavra “berçário” de modo que o critério de busca correspondesse às palavras-chave: “educação infantil” e “berçário”,

respectivamente, há uma notável diminuição de pesquisas disponíveis, totalizando 3 pesquisas com foco no atendimento às especificidades do grupo etário dos bebês, dentre as quais um demonstrou pontos de convergência a esta pesquisa. Em sequência, ao consultar pelas palavras-chave “educação infantil” e/ou “berçário”, “significações de professores de bebê”, concomitantemente o resultado se converteu em 0. Para finalizar o processo de curadoria na plataforma CAPES, restringiu-se a pesquisa de revisão utilizando apenas o descritor “berçário”, tendo como critério, além dos mencionados anteriormente, que a palavra estivesse apegada aos títulos, desse modo foram encontrados três artigos, no entanto, apenas um destes não foi utilizado pelo distanciamento entre as investigações realizadas, que neste estudo centram-se nos fazeres docentes com bebês de até 6 meses.

No Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBS da UNITAU, ao explorar as mesmas palavras-chave e considerando o período de até cinco anos transcorridos, embora sejam apresentados 26 registros dentre artigos, periódicos e dissertações de graduação, apenas seis convergem o descritor “primeira infância” para um diálogo na perspectiva da educação formal. O mesmo ocorre quando pesquisada a palavra “berçário”, com o trabalho de graduação cujo título é “A percepção das auxiliares de desenvolvimento infantil quanto ao desenvolvimento neuropsicomotor dos bebês”. Já quando inserido o descritor “Educação Infantil” no período de 2019 a 2024, há 19 registros de dissertação de mestrado, sendo que 11 destes abordam algum aspecto da educação infantil, mas sem se relacionar às questões específicas dos bebês e da docência no berçário. Contudo, uma destas dissertações, descrita no quadro 2 foi referência para esta pesquisa, ao considerar a metodologia da pesquisadora Rodrigues (2023), que trilhou o caminho de análise dos núcleos de significações como abordagem de encontro dos sentidos e significados das narrativas de seus entrevistados.

Por conseguinte, realizou-se um levantamento de dissertações no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para esse fim o botão busca avançada foi utilizado com a escrita dos descritores “Primeira infância”, “Educação Infantil”, “Berçário” e “Significações de docentes de bebês” não apresentado nenhum resultado. Para ampliar as possibilidades da pesquisa de literatura, suprimiu-se o descritor “significações de professores de bebê” e mantiveram-se “Primeira infância”, “Educação Infantil”, “Berçário”, com o campo aberto, foram encontrados sete trabalhos de pesquisa, sendo cinco dissertações e duas teses, dentre as quais duas dissertações apresentaram elementos mais relacional ao estudo em questão. Dentre essas, uma apresentou o endereço eletrônico corrompido, inviabilizando o acesso. Antes de concluir, ainda foi realizada outra análise suprimindo “primeira infância” e fixando “educação infantil” como qualquer e “berçário” como título. Filtraram-se nove

resultados, dentre os quais alguns se repetem ao apresentado pelo descritor anterior, uma dissertação aparece em duplicidade na mesma página de resultados e, do total, três exigiram uma leitura mais cuidadosa tendo em vista similaridades com o foco desta pesquisa.

É preciso realçar, contudo, que há carência de pesquisa científica com o foco neste importante recorte da primeira infância, o qual abriga docentes responsáveis pelos berçários das instituições de Educação Infantil.

Tabela 1 - Pesquisas correlatas - achados gerais

Locais	CAPES		<i>Scielo</i>		BDTD		Sibi	
Descritores	Encontrados	Elegíveis	Encontrados	Elegíveis	Encontrados	Elegíveis	Encontrados	Elegíveis
Primeira Infância	439	0	16	0	107	0	26	0
Primeira Infância, Educação Infantil	42	0	0	0	—	—	0	0
Primeira Infância, Educação Infantil, Berçário	0	0	0	0	7	0	0	0
Primeira Infância, Educação Infantil, Berçário, Significações de professores de bebês	0	0	0	0	0	0	0	0
Educação Infantil, Berçário	11	2	3	1	9	3	0	0
Berçário	17	4	3	0	—	—	—	—
Educação Infantil	—	—	—	—	—	—	19	1
Total	509	6	22	1	123	3	45	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.2 Panorama das pesquisas correlatas refinadas - aproximando a lupa no mapa: presença e lacunas

A partir dos achados por meio da busca avançada nas plataformas digitais supracitadas, CAPES, *Scielo*, BDTD e SIBI, foi possível notar que artigos, dissertações e teses cujo objeto de interesse orbitam em torno da primeira infância relacionada aos contornos da educação infantil no contexto do berçário pelas lentes de significação dos docentes responsáveis pela nutrição pedagógica dos bebês de até 6 meses e 29 dias, podem de certo modo ser consideradas raras, quando comparadas a outras pesquisas disponíveis neste mesmo repositório como relatado no item 2.1 e também observado por alguns dos autores das pesquisas que foram achadas preciosas para compor o cômputo das referências deste estudo, após o refinamento da curadoria realizado, inicialmente por meio da leitura dos resumos.

Essas pesquisas fazem parte do quantificado no item elegível do quadro 1 e seguem com excertos extraídos dos resumos destas pesquisas, no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Pesquisas correlatas - achados refinados

Plataforma	Ano	Descritor	Autoria	Título	Excerto extraído dos resumos
CAPES	2020	bebê, creche, educação infantil	Patrícia Maria Uchôa Simões	Os campos semânticos dos estudos dos bebês na educação infantil: uma análise da produção acadêmica em artigos de periódicos brasileiros.	<i>O presente estudo discute a produção bibliográfica em artigos de periódicos que abordem questões sobre os bebês nas creches.</i>
CAPES	2019	Formação, Educação infantil, Prática docente com bebês, Saberes docentes	Raiza Fernandes Bessa de Oliveira e Maévi Anabel Nono	Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil	<i>Considerando que ainda são poucos os estudos sobre as especificidades do trabalho com a Primeiríssima Infância na educação infantil, esta pesquisa, realizada em uma instituição de educação infantil pública, pretendeu descrever e discutir os saberes e fazeres de uma professora de bebês.</i>
CAPES	2020	Docência no Berçário, Pedagogia dos Detalhes, Atividade Eminentemente Relacional	Jefferson Antonio do Prado	A docência no berçário: Uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes.	<i>Este trabalho tem como objetivo refletir alguns apontamentos acerca da atividade pedagógica eminentemente relacional de um professor de berçário, e as crianças, no espaço coletivo de trabalho.</i>
CAPES	2020	Primeiro ano de vida, bebês, trabalho pedagógico, educação infantil	Giselle Modé Magalhães Júlia Godoy	O trabalho pedagógico com primeiro ano de vida dentro dos berçários: uma revisão bibliográfica em base internacional	<i>O presente artigo é resultado do trabalho de iniciação científica, cujo objetivo foi compreender o estado da arte sobre o trabalho pedagógico com bebês (0 a 1 ano) na literatura internacional. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica realizada na base Web of Science, que localizou e analisou como a literatura científica tem descrito o trabalho pedagógico com bebês em diferentes partes do mundo nos últimos 5 (cinco) anos.</i>
CAPES	2019	Identidades docentes; Educação infantil; Culturas institucionais	Rosmari Pereira de Oliveira Luciana Maria Viviani	Entre a fralda e a lousa: A questão das identidades docentes em berçários Caught between diapers and the blackboard: Teacher identities in nurseries	<i>Mediante enfoque qualitativo e multidisciplinar, o estudo buscou tecer relações entre identidade, cultura, gênero e poder, aproximando a área dos estudos culturais ao campo da educação infantil. As análises indicaram que, embora a prática nos berçários envolvesse múltiplos saberes e culturas, produzia-se nos discursos dos docentes um binarismo sobre a necessidade de cuidar e educar em que cuidar associava-se às práticas do passado e educar aproximava-se ao seu novo papel profissional, representando estratégias identitárias para valorizar a docência com bebês.</i>
CAPES	2020	Berçário. Pedagogias Transmissivas. Interações.	Andréa Costa Garcia Mônica Appezzato Pinazza Maria Carmen Silveira Barbosa	Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?	<i>Este artigo destaca a discussão presente no campo da educação infantil, em que se contrapõem, essencialmente, duas formas de pensar e fazer pedagogia, representadas, pelas perspectivas transmissivas e participativas (Oliveira-Formosinho).[...] O estudo de caso realizado em uma turma de berçário de um Centro de Educação Infantil da rede pública do município de São Paulo, traz episódios do cotidiano, registrados em relatos escritos, vídeos e fotografias, com destaque às situações de relação de bebês e</i>

					professoras.
--	--	--	--	--	--------------

Quadro 1 - Pesquisas correlatas - achados refinados (continuação)

Plataforma	Ano	Descritor	Autoria	Título	Excerto extraído dos resumos
BDTD	2023	Primeira infância, Berçários, Filosofia da diferença, crianças, cartografia.	Sabrina de Oliveira Caetano	Contribuições da filosofia da individuação de Gilbert Simondon para a Educação Infantil e os Estudos de Bebês	<i>A presente pesquisa tem como objetivo evidenciar as contribuições da filosofia de Gilbert Simondon para os estudos dos processos de individuação de bebês e de outros seres na Educação Infantil.</i>
BDTD	2021	Ensino. Desenvolvimento. Primeiro Ano de Vida. Psicologia Histórico-cultural.	Mantovan, Brida.	Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na Educação Infantil	<i>A história de atendimento ao primeiro ano de vida no Brasil é marcada por perspectivas assistencialistas e que trazem um viés maturacionista sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, sendo que até hoje as instituições de educação infantil precisam lidar com essa tendência no trabalho com bebês e, mesmo depois de diversos avanços nessa etapa da educação, ainda há muitas contradições que precisam ser superadas a fim de garantir um atendimento que promova desenvolvimento de sujeitos humanizados.</i>
UNITAU	2023	Educação Infantil COVID-19, Pandemia de, 2020 Narrativas pessoais, Professoras.	Michela Rodrigues.	Narrativas das professoras da Educação Infantil [recurso eletrônico]: significações das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia	<i>[...] A pesquisa de natureza qualitativa se apoia teoricamente em autores que lidam com a formação docente e o desenvolvimento profissional de docentes bem como naqueles que lidam com questões de subjetividade e objetividade que permeiam o contexto de vida dos docentes, os constituindo historicamente. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. As informações produzidas foram analisadas com base na Psicologia Sócio-histórica, por meio da proposta metodológica dos Núcleos de Significação, respeitando suas etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e a constituição dos núcleos de significação.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.3 Legislação e documentos oficiais nacionais que norteiam a pesquisa: fronteiras legais

A presente pesquisa está alicerçada na legislação e nos documentos oficiais que regulam e balizam o cuidado e proteção à primeira infância, bem como as ações educacionais efetivadas nas instituições de Educação Infantil, dentre os quais destacam-se:

- Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente: dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, definindo como criança a pessoa com até 12 anos incompletos.

- Critérios para atendimento de qualidade em creche, a primeira versão deste documento foi elaborada em 1995 e em 2009 foi publicada a atual para balizar para as ações desenvolvidas nos espaços de Educação Infantil que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos, no segmento creche, sendo um valioso instrumento na organização do cotidiano escolar, especialmente naqueles de jornada integral.
- Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (Art.1º §1º)
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): Publicado em 1998 pelo MEC, constitui um Marco documental histórico na estruturação da educação para a primeira infância no país apresenta um conjunto de orientações pedagógicas com o propósito de subsidiar o sistema de ensino e os docentes na elaboração de propostas pedagógicas para creches e pré-escolas. É importante destacar que o RCNEI já anunciava a como sujeito de direitos histórico e social, Além das orientações relacionadas ao a educação o documento apresenta orientações acerca das ações em torno do cuidado.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006 e 2018), o documento determina os critérios de qualidade está ligado à intenção de fixar as exigências necessárias para uma Educação Infantil que permitam o desenvolvimento completo e integrado da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, motor, psicológico, intelectual, cognitivo, socioemocional e comportamental. Vale ressaltar que em março de 2024 o MEC realizou consulta pública nacional para reunir novas contribuições e considerações para a qualificação dos parâmetros que serão regulamentados pelo CNE.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - publicada em 2010, a partir da Resolução CNE/CEB 5/2009 e Parecer CNE/CEB 20/209, o documento tem como objetivos definir as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil a serem seguidas na organização de propostas pedagógicas. As DCNEI estão vinculadas às diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica e consolidam princípios, fundamentos e métodos estabelecidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para guiar as políticas públicas e a criação, planejamento, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

- Brinquedos e brincadeiras de creche - publicado em 2012, esse material contou com contribuição salutar de Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberger, é um material técnico visando guiar professoras, educadoras e administradores na escolha, organização e utilização de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, indicando maneiras de organizar o espaço, tipos de atividades, conteúdos e variedade de materiais que, em conjunto, constroem valores para uma Educação Infantil de qualidade. Nele se valoriza, inclusive, a dimensão brincalhona da professora de Educação Infantil.
- Lei 13.005/2013, Plano Nacional de Educação (PNE) - define as ações de política pública que devem guiar a educação brasileira neste período, referendando ao regime de colaboração entre União, Estado, Municípios e Distrito Federal, estabelecendo 20 metas a serem cumpridas na vigência, dentre elas a meta 1 que, como apresentada na introdução deste documento, determina a ampliação de no mínimo 50% o atendimento de crianças de 0 a 3 anos , segmento creche, até o final da vigência deste plano em junho do ano em curso (2024), além de ter definido a universalização da pré-escola para crianças a partir de 4 anos até 2016.
- Lei nº 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância:

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) ; altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os arts. 6º, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal) ; acrescenta incisos ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 ; altera os arts. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008 ; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (Brasil, 2016, p. 1).
- Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022, Programa Primeira Infância na Escola - objetiva fomentar, em cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ações que melhorem a qualidade da Educação Infantil e promovam o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. O documento destaca que se considera esta a primeira etapa da educação básica, oferecida em instituições públicas e privadas, em espaço não doméstico, que tem como prioridade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - de caráter normativo, elaborado em consonância com a constituição de 1988 e LDB, lei nº 9.394/96, sua principal função é orientar a construção dos currículos das redes de ensino e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas da educação básica, definindo as aprendizagens essenciais, conhecimentos, competências e habilidades, que todos os alunos têm o direito de desenvolver. Guiada por princípios éticos, políticos e estéticos, em conformidade com as DCN, visa promover a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, buscando garantir o acesso ao conhecimento em todo território nacional e respeitando as diversidades regionais e culturais.
- Currículo Paulista - Documento curricular oficial do estado de São Paulo - atende o preconizado pela BNCC, apresenta as aprendizagens que devem ser asseguradas aos estudantes dos 645 municípios paulistas. Além disso, o currículo orienta a produção de materiais de apoio à formação inicial e continuada dos docentes e as matrizes de avaliação, como por exemplo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Vale ressaltar que o Currículo Paulista para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume 1) foi homologado em agosto de 2019, enquanto para a etapa do Ensino Médio a homologação ocorreu em agosto de 2020, seguindo a temporalidade e o movimento da BNCC.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil (PNQEI) - publicado em 2024 o documento reafirma o compromisso em assegurar o direito de todos os bebês e crianças a uma educação que, para além da garantia do acesso, propõe a assegurar as condições adequadas de desenvolvimento integral ao estabelecer padrões de referência organizados em cinco dimensões: gestão democrática; identidade e formação profissional; proposta pedagógica; avaliação da Educação Infantil; e infraestrutura, edificações e materiais, fomentando políticas públicas que viabilizem e fortaleçam as redes de ensino municipal, uma vez que é de responsabilidade do município. Os parâmetros enfocam a dimensão da qualidade, mediante o princípio da equidade, superando as desigualdades educacionais, sem, contudo, perder de vista o respeito às especificidades socioculturais e territoriais de cada bebê e criança, nas oportunidades das experiências vivenciadas cotidianamente na escola da infância, mediante práticas pedagógicas intencionais e significativas.
- Portaria MEC nº 501, de 7 de julho, de 2025, institui o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (Conaquei) - é uma política pública,

alicerçada na Resolução CEB/CNE nº 1/2024 que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, bem como no PNQEI. O Conaquei busca articular os entes federativos, fomentando que estados, municípios mapeiem suas condições territoriais e elaborem planos plurianuais para efetivarem melhorias no atendimento à Educação infantil. O Conaquei apresenta 5 eixos de trabalho que almejam o fortalecimento da gestão democrática, a formação continuada dos profissionais da educação, a implementação de propostas pedagógicas alinhadas à BNCC a melhoria da infraestrutura física e a garantia dos insumos adequados, além disso a política institui um sistema de avaliação de qualidade na Educação Infantil, visando subsidiar a tomada de decisões e aprimoramento contínuo das políticas e propostas pedagógicas, com foco na redução das desigualdades educacionais desde a primeira infância. Embora o Conaquei conte com incentivos técnicos e financeiros do governo federal, a adesão dos municípios é voluntária.

2.4 Referenciais teóricos que fundamentam o estudo: legendas do mapa

Every child needs at least one adult who Is irrationally crazy about him or her (Bronfenbrenner, 2018).

O materialismo histórico dialético norteou a compreensão das significações de professoras do Berçário I, uma vez que para obter êxito na pesquisa, passou-se pelos limiares desta concepção, a qual ajuda a compreender aspectos preponderantes da subjetividade humana, essencial para o sucesso do que é proposto durante todo processo desta pesquisa, a partir das nuances que permeiam as narrativas ditas e não explicitamente destas, mas entendidas por meio da produção de informação advindas de diferentes vozes docentes.

Nessa perspectiva do reconhecimento dessas relações, perpassa-se a análise que comunga com o que Vygotsky adota da dialética de Marx:

[...] dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura (Alves, 2010, p. 9).

Nessa direção, Aguiar (2015) acompanhou durante a trajetória de ver além do aparente, ouvir além do dito e ler além do escrito, em um constante refinamento e apreensão de sentidos por meio da estrutura linguística dos significados arraigados nas palavras. Assim, é provável o alcance de êxitos no intento de projetar para o campo científico as significações genuínas daqueles que são responsáveis cotidianamente pelo desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

Mirando para os aspectos metodológicos da pesquisa que abordam o estudo em questão, foi importante compreender as especificidades que emergem das demandas de aprendizagem e desenvolvimento do bebê humano, do bebê *sapiens*, do sujeito histórico e de direitos, que desde que nasce, e de seus primeiros mil dias de vida, período que somam os 270 dias da gestação com os 730 dias dos dois anos subsequentes, já produz cultura.

Por meio das lentes de Galvão (2023), refinou-se o olhar, na perspectiva de que, como afirma a autora, estudar a criança vai além de ser um meio para entender a mente humana, antes é também uma forma de contribuir para a educação. A infância não é vista como uma fase temporária, mas como um período singular e rico, cuja atenção deve ser uma prioridade da educação:

A preocupação pedagógica é presença forte na psicologia de valor, tanto nos escritos em que trata das questões mais propriamente psicológicas, traços que constituem a maioria, como naqueles em que discute assuntos específicos da pedagogia. A fecundidade das contribuições da Psicologia genética de valor para educação deve-se à perspectiva Global pela qual invoca o desenvolvimento infantil, a atitude teórica que adota utilizando materialismo dialético como fundamento e como método de análise, as ideias de valor refletem uma Incrível mobilidade de pensamento, capaz de resolver muitos impasses e contradições que levam teorias baseadas numa lógica rígida e mecânica ponto contrário a qualquer simplificação e complexidade do Real procurando compreendê-la e explicá-la por uma perspectiva dinâmica multifacetada e extremamente original. (Galvão, 2023, p. 100).

Ao prosseguir com Vygotsky, caminha-se pela dinâmica do desenvolvimento mental da criança entre aquilo que ela consegue fazer por si mesma e por aquilo que é potencializado a partir da mediação com o adulto, trazendo luz às funções amadurecidas e aquelas em amadurecimento.

[...] Vygotsky não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da zona de desenvolvimento iminente, a que tivemos acesso, ao nível potencial de desenvolvimento. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na

atividade-guia. A ideia de nível potencial de desenvolvimento parece-nos estranha ao seu pensamento, principalmente, se levarmos em consideração os conceitos perejivanie e situação social de desenvolvimento (Zoia, 2010, p. 174).

O olhar seguiu-se, ampliando a partir da lente de pesquisadores contemporâneos da infância como a Dra. Zilma de Oliveira ao organizar o livro: *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a Educação Infantil* (1996), com ela ainda se adentra ao contexto do Trabalho do professor de Educação Infantil (Oliveira, 2014), uma literatura atual e importante para os docentes.

As literaturas, como as anteriormente citadas, bem com aquelas apresentadas a seguir, de modo geral, retratam o ideal dos fazeres docentes na Educação Infantil, de modo que permitiu nutrir-se do que alimenta e retroalimenta o cotidiano da Educação Infantil e, então substancialmente nutridos, obteve-se consistência para delinear o que nesta pesquisa denomina-se nutrição pedagógica dos bebês:

- 2001 - Os fazeres na Educação Infantil, uma coletânea organizada por Maria Clotilde Rossetti - Ferreira e Maria Mello, constitui uma ressignificação das práticas pedagógicas em creches e pré-escolas. A obra estrutura-se na indissociabilidade do cuidar e educar, tendo o cotidiano da escola da infância como organizador do currículo, no qual esses fazeres diários, quando permeados por uma intencionalidade pedagógica e por uma escuta sensível, transformam-se em situações privilegiadas de interação, constituição de vínculos e propiciam o desenvolvimento integral, destacando o papel do educador como mediador, e reafirmando o bebê e a criança pequena como sujeitos ativos cujas necessidades físicas, emocionais e cognitivas devem ser atendidas de forma integral.
- 2006 - Educação de 0 a 3 anos - O atendimento em creche, das autoras Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, ressalta-se que o prefácio de abertura dessa pesquisa adveio do impacto que o poema de Gabriela Mistral causa logo no início das primeiras páginas deste livro, que denota o compromisso das autoras com a educação na primeira infância. É deste livro que emergem propostas educativas consolidadas no berçário como o cesto dos tesouros!
- 2012 - Interações: ser Professor de Bebês-Cuidar, Educar e Brincar, uma única Ação, neste livro Cisele Ortiz apoia esta pesquisa à medida que fomenta a reflexão sobre o que significa ser educador de bebês em creches. A valorização do papel do profissional na Educação Infantil envolve a construção de sua identidade e a compreensão clara dos motivos por trás de cada atividade desenvolvida com os bebês.

A proposta é que cuidar, educar e brincar formem um trinômio integrado e presente em todas as interações com os bebês.

- 2015 - Afinal, o que os bebês fazem no berçário? O título do livro já desperta curiosidade e convida a descobrir juntamente com Fochi as experiências vivenciadas pelos estudantes do berçário, sua pesquisa está alicerçada em experiências práticas e fundamentado nas teorias de importantes pensadores da Educação Infantil moderna, inspira métodos para a pesquisa, para a prática pedagógica e para a formação de docentes. É a partir das evidências desta pesquisa que explicitam as ações protagonizadas pelos bebês e seus modos de desbravar o mundo e construir sentido e significados, que a curiosidade se viu provocada, a descortinar as condições que lhes foram disponibilizadas por seus professores e indagar: afinal, o que fazem os professores de berçário? No desejo genuíno de que isso possa estar explicitado e evidenciado a partir do protagonismo docente que se deseja materializar, ao menos em parte, nesta pesquisa.
- 2021 - Lembra de mim? Desafios e Caminhos para profissionais de Educação Infantil. A escolha do livro se dá pela condição provocadora na qual Cipriano leva a refletir sobre o que seja a escola da infância, a escola de afetos, de ritmos e tempos vividos com e pelas crianças, em suas próprias palavras: A escola da educação da infância precisa ter um tempo de vida com as crianças (Sanches, 2021,p.47). Deste modo, ter a companhia da autora, por meio dessa obra, é sem dúvida um amparo seguro quando se trata do fazer docente na Educação Infantil.

Agregaram-se às fundamentações desta pesquisa as contribuições de Bronfenbrenner que, por meio da teoria ecológica do desenvolvimento humano, coaduna especialmente com as visões Wallonianas e Vygotskianas de que o meio é um importante influenciador da construção da identidade humana e mais ainda com o foco desta pesquisa que se encontra no que ele denomina microssistema, a escola.

Quando a criança frequenta instituições de educação infantil, os processos que ocorrem na família e na escola contribuem para e influenciam o curso de seu desenvolvimento. O que ocorre no contexto familiar é trazido pela criança para o contexto escolar e vice-versa. A criança está inserida no microssistema família e no microssistema e escola e as relações que ela desenvolve em cada sistema, com seus pais e professores, são diferentes, tendo diferentes repercussões em seu desenvolvimento e modo de estar no mundo (Bhering, 2009, p. 8).

A curadoria relacionada à revisão de literatura correlata revelou que no âmbito da educação nacional em torno da Educação Infantil se mostra um território pouco visitado, que

merece ser desbravado. Há uma notável escassez especialmente ao considerar os assuntos em torno das palavras-chave utilizadas como descritores: “Primeira infância”, “Educação Infantil”, “berçário” e “significações dos docentes de berçário”.

Faz-se imprescindível registrar que a seleção das literaturas até o momento, inicialmente foram uma projeção de referências adequadas à pesquisa e que contribuíram, implícita e explicitamente, para o aprimoramento e aprofundamento do estudo, priorizaram-se aqueles que nutriram a tal ponto de fortalecer e dar suporte, aderindo e incrementando reflexões e achados para este estudo.

Finalmente, ao mesmo tempo em que essa carência de pesquisas científicas justifica a demanda pelo estudo e a propagação dos fazeres docentes na escola da infância, essa necessidade amplificou o senso responsabilização com a educação da infância, na busca pela compreensão de como se dão os processos educativos junto aos bebês no contexto do Berçário I.

3. CAMINHOS DO CURRÍCULO NO BERÇÁRIO: PAISAGENS EM MOVIMENTO

Nos primeiros anos de vida, o tempo apenas é “vivido” não medido (Parizzi; Fonseca, 2015, p. 23).

Para adentrar ao território do currículo e, conseqüentemente, ao modo como este se materializa no cotidiano dos bebês que frequentam a Educação Infantil, é feito o convite para rememorar os movimentos da contemplação de uma paisagem. É notório que, quando se observa uma paisagem do alto de um mirante, é comum se observar o todo, o que por vezes parece imóvel e conforme. Entretanto, ao ter posse das lentes que aproximam o olhar, vê-se o movimento em uma dinâmica própria do ambiente observado, o que propicia, para além da contemplação, uma experiência relacional com os aspectos naturais e/ou culturais que compõem o observável, viabilizando a construção de sentidos.

Assim, ao aproximar-se da concepção de currículo na Educação Infantil, é indispensável compreender que não se trata de um documento estático e acabado. Nessa direção, a fim de perceber as sutilezas e explicitudes desse balizador da prática, concentra-se o olhar em uma parte muito específica da grande paisagem que é a educação básica, na qual se insere a Educação Infantil com dois segmentos: creche e pré-escola, sendo o acolhimento das demandas e especificidades dos bebês feito na creche.

Ao deter o olhar no currículo pensado para bebês, é possível enxergá-lo na materialização de um território que é habitado e vivido pelos bebês, em um contexto marcado por uma organização intencional a partir dos fazeres docentes com vistas ao desenvolvimento integral e à humanização. Os conceitos que orientam a prática pedagógica com esse grupo etário são aprofundados, mediante reflexões sobre os desafios e as possibilidades que criam condições para a vivência de experiências educativas significativas nesta etapa. Trata-se, portanto, de ampliar a compreensão sobre como os princípios teóricos e normativos se concretizam na ação educativa cotidiana, desde a chegada à despedida, com foco na nutrição pedagógica dos bebês.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 afirma que o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e com as outras crianças, afetando a construção de suas identidades (São Paulo, 2019, p. 39).

O trabalho educativo com bebês configura-se em saberes e práticas que requerem do docente uma postura intencional e reflexiva diante das múltiplas demandas que emergem do

cotidiano. No Berçário I, os fazeres docentes estão para além da dimensão assistencialista, consolidando-se como práticas educativas sistematizadas que reconhecem os bebês como sujeitos de direitos e produtores de cultura. A compreensão de currículo, nesse contexto, não se restringe à organização de espaços e propostas, mas se expressa no entrelaçamento de experiências, relações e interações que se constroem diariamente entre bebês, professores, outros adultos de referência, famílias e demais partícipes da comunidade de aprendizagem no ambiente institucional da escola da infância.

De acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), para ocorrer o desenvolvimento da pessoa, ela precisa participar ativamente de interações recíprocas, de complexidade crescente, com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e que, com o tempo, se comprometa com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, de preferência, por toda a vida. O estabelecimento e a manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e envolvimento de outro adulto (terceira pessoa), que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança. Bronfenbrenner (1989) também pontua a necessidade de haver políticas públicas e ações que funcionem como suporte às atividades de educar crianças de forma ampla, abrangendo pais, cuidadores, professores, parentes, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e também as instituições políticas, econômicas e sociais da sociedade como um todo, em sintonia, para que o funcionamento efetivo de educar na família e em outros contextos seja pertinente e relevante (Bhering, 2009).

Conforme aponta Oliveira-Formosinho (2009), o currículo da Educação Infantil, sobretudo no trabalho com os bebês, é processual, emergente e situado, constituindo-se no diálogo entre a criança e os múltiplos contextos em que se insere. Tal concepção rompe com perspectivas tradicionais e prescritivas de currículo, valorizando a construção coletiva do conhecimento e a centralidade da criança nas práticas educativas.

Nas palavras de Lima (2007): O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência dessa socialização. (Lima, 2007, p. 22). Desse modo, ao aproximar-se das premissas do currículo e das práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com bebês, faz-se necessário articular aportes teóricos e reflexões que permitam avançar na construção de propostas educativas mais responsivas, humanizadoras e responsáveis com as especificidades e singularidade da infância vivida no Berçário I, comprometidas com a nutrição pedagógica dos bebês.

3.1 Uma nova rota: afinal, o que é nutrição pedagógica?

Nos primeiros meses de vida, os bebês aprendem sobre o mundo por meio das interações com os adultos e com o ambiente ao seu redor. Quando essas interações são ricas em afeto, diálogo e respeito ao ritmo da criança, contribuem significativamente para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Sob essa perspectiva, a nutrição pedagógica concebe o trabalho do professor de berçário, atribuindo-lhe caráter vital e indispensável, assim como é o alimento para a sobrevivência humana.

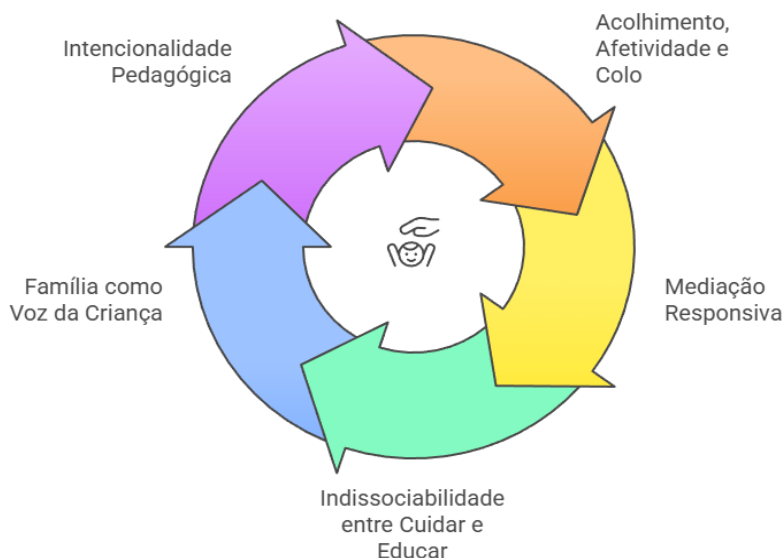
Nesse contexto, ao apresentar o conceito de nutrição pedagógica, faz-se referência a “um conjunto de ações intencionais e responsivas que buscam sustentar as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês, considerando a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural” (Brasil 2010, p. 19). Trata-se de reconhecer que as ações indissociáveis de cuidar e educar os bebês implica a oferta contínua de experiências significativas, capazes de alimentar curiosidades, potencialidades e modos próprios de ser e estar no mundo. A ação docente, portanto, assume caráter ético, político e estético, articulando o cuidado e a educação como dimensões indissociáveis e fundamentais à constituição da infância.

Acompanhando a perspectiva de Oliveira-Formosinho (2007), compreende-se que a Educação Infantil deve integrar as ações de cuidar e educar como indissociáveis, promovendo um ambiente de segurança afetiva, interações qualificadas e estímulos adequados ao desenvolvimento dos bebês. Ao adotar a metáfora do “nutrir pedagógico”, buscou-se ressignificar o papel do professor no berçário, valorizando suas ações e reconhecendo a importância de seu trabalho para a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, salientando os ingredientes específicos que nutrem o bebê no que diz respeito às condições que lhes são criadas por meio das decisões pedagógicas. Tais como:

- promover o desenvolvimento integral dos bebês, em seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social;
- oferecer experiências ricas e significativas que contribuam para a construção da identidade e para estabelecer relações com o mundo;
- criar um ambiente acolhedor e instigante, que respeite os ritmos e fluxos dos bebês, favorecendo sua curiosidade, exploração, interação e brincar, posicionando-se como co-promotor de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em síntese, com vistas a elucidar os ingredientes que compõem a nutrição pedagógica, buscou-se dar visibilidade aos fazeres docentes, delineando cinco dimensões apresentadas no esquema a seguir:

Figura 1 - Dimensões da nutrição pedagógica



#paratodosverem: A figura apresenta as cinco dimensões que compõem o conceito nutrição pedagógica, em um organograma circular, no qual o círculo do centro traz o conceito em si e nele estão conectados outros cinco círculos, referindo-se cada um a uma respectiva dimensão a saber: acolhimento, afetividade e colo; mediação responsiva; indissociabilidade entre cuidar e educar; família como voz da criança e intencionalidade pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)⁷.

A prática pedagógica com bebês requer do docente ações que integrem sensibilidade, conhecimento e intencionalidade em todos os seus fazeres, deste modo essas dimensões da nutrição pedagógica dependem de uma disponibilidade intencional do docente para supri-las, relacionando-se diretamente às demandas de aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos bebês, para manifestá-la nas suas decisões pedagógicas. Dessa forma, ao compreender a nutrição pedagógica como um processo relacional e intencional que sustenta o desenvolvimento integral dos bebês, torna-se necessário aprofundar o entendimento sobre as dimensões que a constituem, considerando os princípios da Educação Infantil e a especificidade do trabalho com bebês, destacando a maneira como se inter-relacionam para promover experiências educativas significativas desde o início da vida.

A compreensão dessas dimensões é essencial para garantir experiências educativas que respeitem o ritmo individual do bebê, promova a formação de vínculos de confiança e

⁷ Imagem elaborada pela autora com o apoio do recurso *Napkin*, disponível em: <https://www.napkin.ai/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

amplie suas experiências de exploração, descoberta e interação com o mundo. A seguir, apresenta-se um quadro-síntese que organiza as cinco dimensões da nutrição pedagógica, suas definições conceituais e exemplificações práticas no contexto da educação de bebês bem pequenos, para evidenciar a articulação entre teoria e prática, tendo como princípio a educação integral.

Quadro 2 - Dimensões da nutrição pedagógica no Berçário

Dimensão	Definição conceitual	Exemplificação prática
Acolhimento, afetividade e colo	Criação de vínculos afetivos e seguros por meio do acolhimento físico e emocional, reconhecendo as necessidades de conforto, proteção e pertencimento dos bebês. Essas condições são fundamentais para estabelecer vínculos estáveis e seguros.	No momento da chegada, a professora acolhe individualmente cada bebê com palavras, colo e gestos de afeto, criando uma experiência segura e acolhedora. Este acolhimento, entretanto, não se restringe apenas ao início do dia, mas se estende ao longo de todo cotidiano, desde a chegada até a despedida, acolhendo o bebê na sua inteireza.
Mediação responsiva	Habilidade do docente de interpretar as expressões e iniciativas dos bebês e responder de forma sensível e ajustada, significando seus interesses e mediando suas iniciativas de interação com o mundo, promovendo a ampliação de suas experiências e ajudando-o a construir sentido sobre o mundo.	Ao perceber que um bebê estende a mão para um objeto fora de alcance, a professora nomeia o desejo da criança e posiciona o objeto a uma distância possível de ser alcançado por ele, encorajando-o a buscá-lo, ou, caso seja um bebê que não se desloca, entrega o objeto diretamente, incentivando novas explorações e comunicações.
Indissociabilidade entre cuidar e educar	Compreensão de que as ações de cuidado são, ao mesmo tempo, oportunidades educativas, envolvendo tanto momentos de atenção individual e bem-estar quanto propostas de leituras de história, exploração de objetos, dentre outras.	Durante a troca de fraldas, a professora conversa com o bebê sobre o que está fazendo, solicita (e aguarda) sua participação e nomeia os objetos pessoais (roupas, fraldas, etc.), transformando esse momento de cuidado em uma experiência de aprendizagem significativa.
Família como voz da criança	Reconhecimento da família como parceira legítima no processo educativo, escutando ativamente suas contribuições, envolvendo-a nas práticas cotidianas e valorizando suas percepções e saberes sobre o bebê.	A professora dialoga com as famílias diariamente, manifestando uma escuta ativa, acolhendo informações sobre os bebês e ajustando suas práticas pedagógicas às especificidades e necessidades individuais do bebê.
Intencionalidade pedagógica	Fazer docente intencional e consciente, em que ações, ambientes e materiais são organizados com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê.	O ambiente do berçário é organizado com diferentes possibilidades e arranjos intencionalmente, criando condições que convidem à iniciativa de cada bebê, considerando seus interesses, necessidades e condições de acessibilidade para explorar, interagir e brincar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As cinco dimensões apresentadas no quadro foram construídas a partir da análise de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a publicação Brinquedos e brincadeiras de creche (Brasil, 2012), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e referenciais teóricos como Bakhtin (2016). A síntese visa evidenciar aspectos fundamentais das práticas pedagógicas em berçários, com foco na intencionalidade educativa e no reconhecimento das especificidades do trabalho com bebês.

No contexto da educação de bebês, a construção de vínculos afetivos e seguros emerge como uma dimensão fundamental da prática pedagógica. Conforme Galvão (1998), no estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, a emoção é um instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais

mediam sua relação com o mundo físico; a riqueza de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior (Galvão, 1998, p. 30).

Essa afetividade instintiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas (Galvão, 1995, p. 32), articula-se à mediação responsiva, na qual o professor interpreta e responde sensivelmente às manifestações dos bebês, promovendo interações de qualidade, bem como vínculo estáveis e seguros (Vygotsky, 1998).

A compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar também se revela indispensável, visto que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “educar e cuidar constituem um único ato educativo, inseparável e complementar” (Brasil, 2009, p. 13). Ademais, a valorização da família como voz da criança, conforme afirma a BNCC: nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais (Brasil, 2017, p.36).

Por fim, destaca-se a intencionalidade pedagógica, e empresta-se um trecho do Currículo Paulista que ao discorrer sobre o papel do professor descreve que é preciso ao docente compreender seu papel fundamental no desenvolvimento das crianças: sua intencionalidade educativa se expressa nas atividades propostas e na gestão de ambientes que promovam as interações e a brincadeira (São Paulo, 2019, p. 44).

3.2 Coordenadas: percurso histórico do currículo na e para Educação Infantil

No Brasil, a Educação Infantil tem passado por movimentos políticos educacionais cada vez mais compromissados com a educação na primeira infância, recentemente foi publicada uma portaria ministerial, Portaria MEC nº 501, de 7 de julho de 2025, Conaqueei, que realça esse compromisso a partir do fomento à expansão de vagas, com foco nas condições de qualidade e equidade para permanência e a garantia da implementação das Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instrumentalizando a consolidação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade.

Entretanto, sabe-se que nem sempre foi assim, no século passado a educação das crianças pequenas era um privilégio das classes mais favorecidas, voltada à preparação das crianças para os anos vindouros de estudo, bem como uma conquista das mães trabalhadoras,

numa abordagem mais assistencialista que primava por cuidar das crianças enquanto suas mães saíam para trabalhar, a creche era inclusive responsabilidade da pasta da assistência social de muitos municípios.

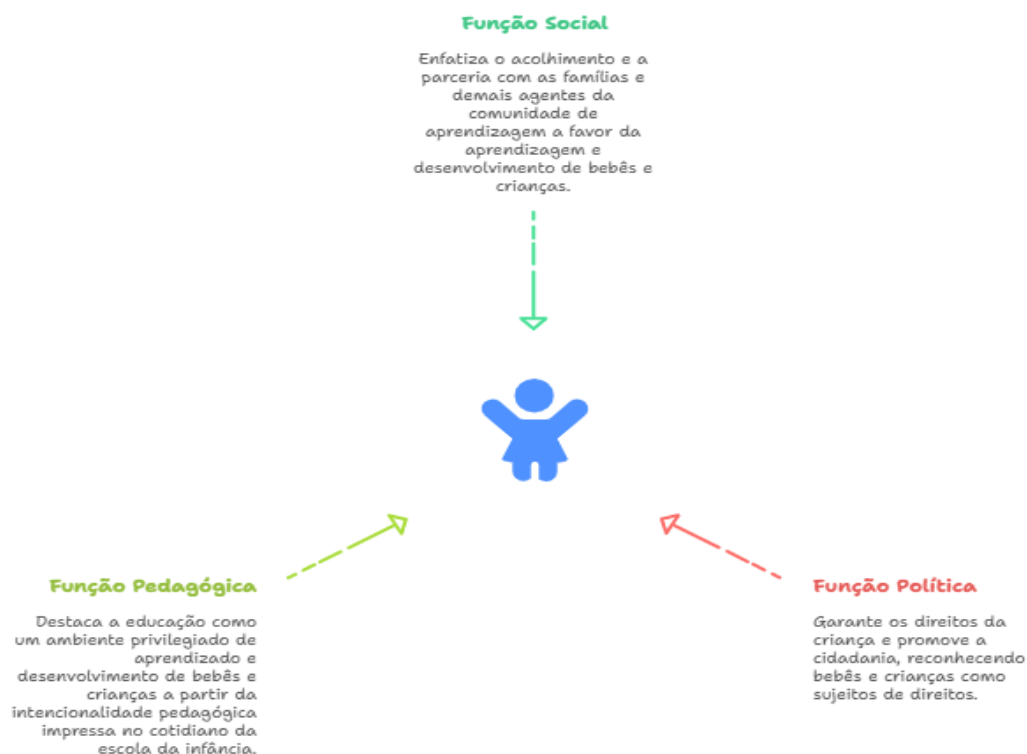
Em 1971 a Lei nº 5.692 no capítulo 6 artigo 61 trouxe uma definição da função social da Educação Infantil conforme transcrito a seguir:

Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau (Brasil, 1971, p.6592).

Passada uma década, em 1981, foi criado o Programa Nacional da Educação Pré-Escolar, elaborado pelo MEC, a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), Secretarias de Educação e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Um dos trechos do documento deixa explícito o entendimento de que a Educação Infantil constitui a primeira fase do processo educativo e que essa etapa é a base de toda a formação humana. Segundo o documento, educar consiste em “a pessoa fazer-se progressiva e conquistando-se permanentemente a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro” (Brasil, 1981, p. 5). Tal definição evidencia a relevância dessa etapa na vida de cada cidadão brasileiro, reconhecendo-a como essencial para o desenvolvimento integral do sujeito desde os primeiros anos de vida.

A década de 80 foi um verdadeiro marco com a Constituição Federal de 1988. Com relação à educação, ela traz no seu artigo 205 a educação como um direito de cada brasileiro, que deve ser preparado para o exercício pleno da cidadania, isto é, para a vida plena em sociedade. Metaforicamente, deixava-se de “engatinhar” e passava-se a “dar os primeiros passos” para uma educação menos assistencialista, que vai encontrando sua essência no educar sem, contudo, eximir-se do cuidar, desenhavam-se então as funções da Educação Infantil.

Figura 2 - Funções da Educação Infantil



#paratodosverem: A figura 2 apresenta um desenho digital na cor azul que remete ao símbolo de uma criança que está ao centro e tem três setas direcionadas a ela, cada uma representando um dos três princípios da educação infantil. Acima temos a função social que enfatiza o acolhimento e a parceria com as famílias e demais agentes da comunidade de aprendizagem a favor da aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças. À esquerda temos a função pedagógica, destaca-se a educação como um ambiente privilegiado de aprendizado e desenvolvimento de bebês e crianças a partir da intencionalidade pedagógica impressa no cotidiano da escola da infância e à direita a função política que garante os direitos da criança e promove a cidadania, reconhecendo bebês e crianças como sujeitos de direitos. Embora, não a contornos visíveis, a figura alude a uma pirâmide cujas bases delineadas pelas função político-pedagógica sustentam a função social ao topo da pirâmide. Essa organização autoral e intencionalmente apresentada prevê um alinhamento ao artigo 205 da Constituição de 1988, que culmina com a formação plena para o exercício, autônomo e crítico da cidadania.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As funções social, política e pedagógica da Educação Infantil são estabelecidas por um conjunto de leis e documentos normativos que se complementam. Os principais são:

1. **Constituição Federal de 1988** - É a lei máxima, que estabelece a educação como um direito fundamental.

Função Social e Política - O artigo 208, inciso IV, define como dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” (atualmente até

cinco anos). Isso transforma a Educação Infantil, antes vista como assistencialismo, em um direito da criança e um dever do poder público, garantindo que as famílias, especialmente as mães, tenham onde deixar seus filhos para poderem trabalhar e exercer sua cidadania.

2. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96)** - Esta é a principal lei que regulamenta a educação no Brasil.

Função Pedagógica - o Artigo 29 é central, pois define a finalidade da Educação Infantil como o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Função Social - O mesmo artigo complementa que essa ação deve ser feita em conjunto com a “família e a comunidade”, estabelecendo a responsabilidade compartilhada.

3. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), resolução CNE/CEB nº 05//2009** - É uma resolução do Conselho Nacional de Educação que detalha os princípios pedagógicos.

Função Pedagógica - As DCNEI estabelecem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, superando a ideia de que a creche serve apenas para cuidados básicos. Elas definem que as propostas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira.

Função Sociopolítica - O documento define a função sociopolítica da Educação Infantil como aquela que busca promover a igualdade de oportunidades educacionais e construir novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a democracia.

As instituições outrora gerenciadas por assistentes sociais e cuidadoras começam a receber diretores, professores e auxiliares de desenvolvimento infantil. Deixam de estar submetidas a secretarias de assistência social e integram os sistemas educativos. Já despontava, por exemplo, investimentos formativos nessa direção com o projeto IPÊ ofertado pelo Ministério da Educação e Cultura. Isso despertou a atenção e o interesse da comunidade que começou a matricular seus filhos na escola de Educação Infantil.

Aproximadamente oito anos depois, já na década de noventa, o artigo 29 da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Em 1998, a Educação Infantil recebeu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) apresentado em três volumes: volume 1 - Introdução; volume 2 - Formação pessoal e social; volume 3 - Conhecimento de mundo. No trecho de carta do então ministro, senhor Paulo Renato Souza, dizia que o documento representava a busca por soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Esclarece-se ainda que o Referencial fora concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuavam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (Brasil, 1998).

O parecer CNE/CEB nº 20/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) traz a concepção que deve guiar a prática nessa etapa educacional:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013,p.86).

Vale destacar que são as DCNEI que consolidam o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, e atestam a relação indissociável do cuidar e do educar. A concepção de criança e da prática do professor, foram utilizadas como referenciais para a fundamentação teórica da Base Nacional Comum Curricular, homologada oito anos depois.

A obrigatoriedade e gratuidade da pré-escola às crianças de 4 e 5 anos vieram com a nova redação conferida à LDB em 2013, pela Lei n.º 12.796/2013, o que justifica e a meta 1 do PNE - Lei n.º 13.005/2014 que dispõe:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014, p. 1).

Considerando este histórico, é visível que a Educação Infantil tem ganhado prioridade em âmbito nacional, corroborando para isso a instituição de políticas públicas voltadas especificamente à primeira infância (Lei 13.257, de 08 de março de 2016), cujo objetivo central é de garantir o desenvolvimento integral da criança, considerando as especificidades da faixa etária por meio de programas que primam pela intersetorialidade, dispõe em seu artigo 16:

A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (Brasil, 2026,p.1).

Esses marcos legais fortalecem a busca por uma Educação Infantil de qualidade em âmbito nacional e se juntam à BNCC da etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em 2017. O documento abrange a primeira infância, considerando, inclusive, o grupo etário dos bebês, deixando claro o papel da instituição de Educação Infantil que é cuidar e educar, e fazer isso imprimindo intencionalidade educativa.

Com a Base homologada e complementada pela etapa do ensino médio, coube aos 26 estados da federação e ao Distrito Federal a elaboração de um currículo estadual em regime de colaboração. Assim, o MEC criou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), para garantir nos currículos as aprendizagens essenciais propostas e normatizadas na BNCC, sem desconsiderar as especificidades de cada ente federado, respeitando sua diversidade social, territorial, cultural, entre outras. Assim, teve início a construção dos currículos de estados, distrito federal e municípios sob orientação da BNCC.

A implementação efetiva das diretrizes da BNCC, dos currículos estaduais e municipais, exigiu não somente a existência de documentos orientadores, mas especialmente de docentes que, por meio de seus fazeres pedagógicos, dessem vida a essas propostas. Nesse contexto, o papel dos professores é central, ao serem eles que, por meio de suas práticas diárias, transformam as diretrizes curriculares em experiências educativas significativas para os estudantes. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007), é na ação pedagógica intencional e reflexiva que se concretizam as finalidades educativas. Assim, a formação continuada dos professores torna-se imprescindível, uma vez que favorece a compreensão e a apropriação crítica dos referenciais curriculares, fortalecendo sua capacidade de elaborar planejamentos

alinhados às orientações nacionais e locais, e promovendo a transposição didática necessária à efetiva aprendizagem dos bebês e crianças.

Logo, conquista-se com a BNCC um reforço à necessidade de ancorar o cotidiano das instituições com intencionalidade pedagógica, implicando no planejamento da chegada à despedida, de contextos de aprendizagem que dialoguem com as necessidades e interesses dos estudantes, mas que, além disso, garanta o aprofundamento de suas experiências e, conseqüentemente, a ampliação do conhecimento, num processo horizontal de ensino-aprendizagem. Mas como garantir que essas ações sejam exequíveis no contexto da Educação Infantil, tendo os bebês bem pequenos e as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento nesta etapa da educação? É sobre isso que se discorre nas próximas seções, empreendendo esforços para a luz a partir do arcabouço teórico disponível.

3.3 A bússola da prática: Currículo da Educação Infantil como balizador da prática docente

Como visto no percurso histórico traçado no capítulo anterior, a BNCC, fundamentada no parecer 20/2009, define a criança como:

sujeito histórico e de direitos que nas interações, que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2017, p. 37).

Ao se referir às crianças enquanto sujeitos, é fundamental situá-las no tempo, o qual se materializa em diferentes infâncias, contornadas pelo constructo social e cultural. O Currículo Paulista apresenta para infâncias a seguinte concepção:

A infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico construído nas diferentes culturas. Por isso, é preciso falar sobre infâncias no plural, respeitando a diversidade das culturas locais. Assim, [...] os novos conhecimentos oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltado as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc. Assim, a criança passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência. [...] Do ponto de vista do desenvolvimento, a infância caracteriza-se por intensos processos cognitivo, físico, social, afetivo, cultural e linguístico. Essa fase da vida não pode ser vista como estanque, mas sim como processo que produz marcas constitutivas da subjetividade, instituindo modos de ser, de estar e de agir no mundo (São Paulo, 2019, p. 35).

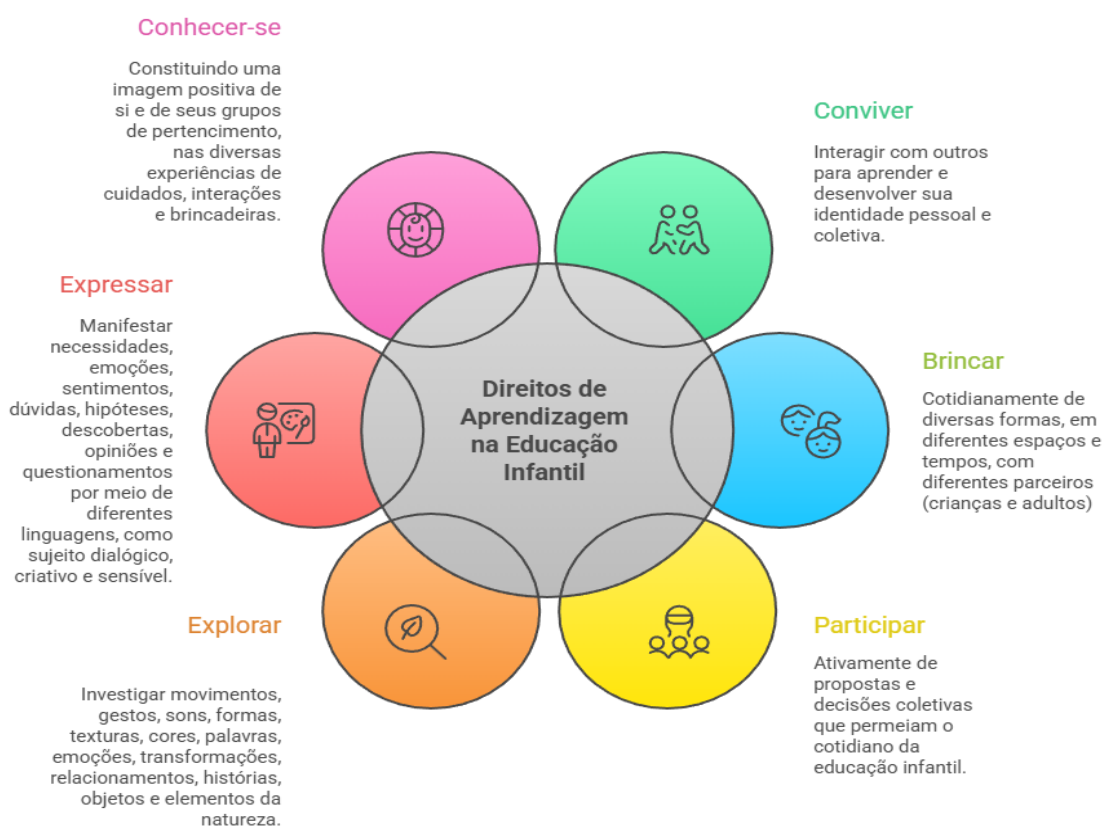
Paralelamente às propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que nas interações, que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Como observado, o artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, emitida pelo Conselho Nacional de Educação em consonância com o parecer CNE/CEB 20/2009 do mesmo colegiado, afirma que as propostas da Educação Infantil devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular. Segundo a Resolução CNE de 2009 é responsabilidade docente criar condições para a criança fazer amizades, brinque no ambiente da natureza, vivencie diversos papéis nas brincadeiras de faz-de-conta, tenha expandido seus desejos de aprender, observar, conversar, experimentar, questionar e assim construir sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009), é, portanto, indispensável planejar os contextos de experiências e assegurar condições para as aprendizagens ocorrerem em todos os tempos, espaços e ambientes nas situações cotidianas livres, dirigidas e outros momentos institucionais tais como alimentação, atenção pessoal e parque.

Ao considerar o currículo formal da Educação Infantil, é importante realçar a organização curricular distinta para a etapa, a qual apresenta seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, além das 10 competências gerais apresentadas para a educação básica (Brasil, 2017).

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Figura 3 - Direitos de aprendizagem na Educação Infantil



#paratodosverem: A figura 3 visa apoiar o leitor no conhecimento dos seis direitos de aprendizagens e ressaltar que não há hierarquização entre eles, todos são igualmente importantes. A apresentação cíclica, acompanhada por cores suaves e uma pequena descrição, parafraseada a partir do texto da BNCC (2010, p. 38) para cada um dos direitos, a saber: Círculo verde-claro - Conviver: interagir com outros para aprender e desenvolver sua identidade pessoal e coletiva. Círculo azul - Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos). Círculo amarelo - Participar: vivenciar propostas e decisões coletivas que permeiam o cotidiano da educação infantil. Círculo laranja-claro - Explorar: investigar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza. Círculo vermelho - Expressar: manifestar necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos por meio de diferentes linguagens, como sujeito dialógico, criativo e sensível. Círculo rosa - Conhecer-se: constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras.

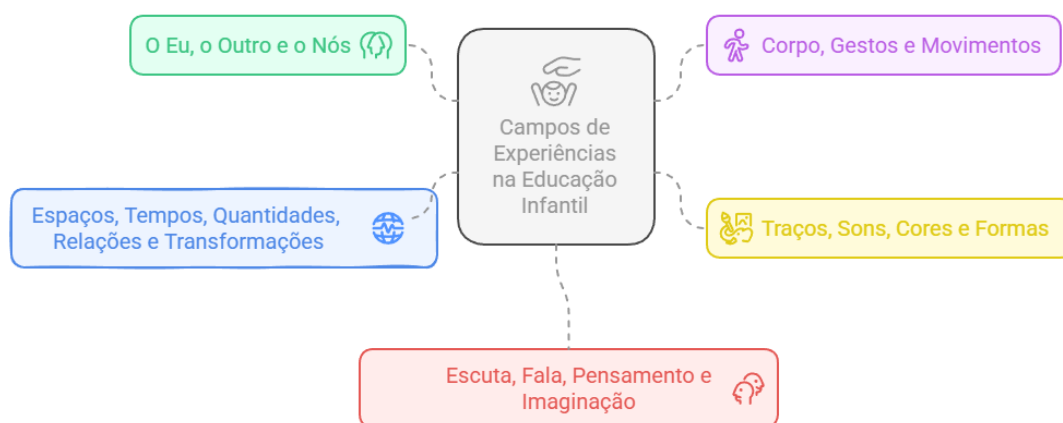
Fonte: Elaborada pela autora (2025)⁸.

⁸ Imagem elaborada pela autora com o apoio do recurso *Napkin*, disponível em: <https://www.napkin.ai/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

É importante sublinhar que embora igualmente importantes, cada qual carrega sua essência enquanto um conceito singular, em um conjunto de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que se complementam, consubstanciando as 10 competências gerais apresentadas na BNCC (Brasil, 2017).

Além dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os currículos devem estar alinhados aos cinco campos de experiências que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 40). Esses campos de experiências são apresentados na figura a seguir.

Figura 4 - Campos de experiências na Educação Infantil



#paratodosverem: A figura 4 apresenta os cinco campos de experiências da educação infantil em caixas de textos coloridas e retangulares, a qual ao centro traz um retângulo posicionado na vertical em cor cinza-claro, ao topo um desenho digital que simboliza uma criança com os braços abertos e erguidos tendo uma mão em formato de afago e proteção próximo ao topo de sua cabeça, com a inscrição: Campos de experiências na educação infantil. Deste primeiro elemento saem cinco linhas tracejadas que se conectam com cada um dos campos de experiências dispostos em retângulos horizontais com símbolos representativos, a saber: Verde com símbolo de duas faces se interconectando: O Eu, o Outro e o Nós. Roxo com símbolo de uma pessoa caminhando: Corpo, Gestos e Movimentos. Amarelo com símbolo de elementos riscantes e suportes para desenhos ou pinturas: Traços, Sons, Cores e Formas. Vermelho com símbolo de duas pessoas interagindo: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Azul com símbolo de uma esfera que lembra o planeta e seus hemisférios, tendo a linha longitudinal parecendo o traçado de um eletrocardiograma: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)⁹.

⁹ Imagem elaborada pela autora com o apoio do recurso *Napkin*, disponível em: <https://www.napkin.ai/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

Por meio dos direitos e dos campos de experiências é que o planejamento deve prever todas as situações do cotidiano, antecipando ações que considerem as especificidades etárias com foco nas aprendizagens essenciais que compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. O Currículo Paulista explicita essa abordagem ao indicar que:

Pensar a infância como um todo implica em considerar as singularidades do ponto de vista das experiências humanas de desenvolvimento e as importantes passagens vividas pela criança no período entre seu nascimento até 5 anos e 11 meses. O bebê, por exemplo, se diferencia das crianças bem pequenas pela sua incompletude motora, o que exige do adulto e da instituição uma organização acolhedora e, ao mesmo tempo, desafiadora em relação a essa condição. (São Paulo, 2019, p.41)

Deste modo, a BNCC (Brasil, 2017) definiu 93 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a etapa, distribuídos entre três grupos etários, considerando a perspectiva de atendimento às demandas de aprendizagem e desenvolvimento e as especificidades de cada um dos agrupamentos de bebês e crianças, além da progressão das aprendizagens durante a etapa. Essa organização é um importante norteador das ações pedagógicas, ao apontar o que bebês e crianças bem pequenas e crianças pequenas devem experienciar nas instituições de Educação Infantil para acessarem suas aprendizagens. A tabela a seguir mostra a relação entre os recortes nos grupos etários e o número de objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, mínimos, propostos.

Essa organização evidencia a intencionalidade da BNCC em garantir um conjunto progressivo de experiências e aprendizagens desde os primeiros meses de vida até o final da Educação Infantil. Vale destacar que estes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previamente definidos como base para os currículos territorializados, sejam eles municipais ou estaduais, devem ser flexíveis para a professora poder considerar a característica do coletivo e a singularidade de cada bebê e criança na organização temporal e espacial, oferecendo-lhes propostas pedagógicas marcadas pela indissociabilidade do cuidar e do educar e alicerçadas nas interações e brincadeiras. Nessa direção, Cipriano (2021) afirma que:

A proposta pedagógica para a infância deve estar centrada no currículo emergente. O que significa isso? Aquele que emerge das relações com as crianças. A investigação das necessidades infantis permeando todo o trabalho (Sanches, 2021, p. 69).

Assim, o professor planeja os contextos de experiências e cria condições para as aprendizagens ocorrerem em todos os tempos, espaços e ambientes durante todo o cotidiano, seja nas situações livres, dirigidas e momentos institucionais. Diante disso, importa ainda que o professor mantenha uma postura flexível, revisitando e ajustando o planejamento conforme as demandas, possibilidades e interesses dos bebês e crianças. O foco deve residir não na rígida execução de objetivos previamente estabelecidos, mas nas experiências de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, orientados pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estruturados nos cinco campos de experiências propostos pela BNCC e salvaguardadas pelos currículos estaduais e municipais para a etapa.

O planejamento é um importante instrumento para que de fato o currículo seja vivo, nesse sentido é preciso contar com a imprevisibilidade do que se vive conferindo dinamismo e adaptabilidade ao currículo, incorporando a imprevisibilidade inerente aos processos vivos e sociais, é o docente quem projeta possíveis trajetórias pedagógicas com base em informações previamente disponíveis, como diretrizes curriculares, estudos teóricos e experiências práticas. Todavia, é ele também que quando na implementação de sua anterior projeção, se depara frequentemente com variáveis inesperadas ou novas demandas que emergem das interações com os bebês ou com as crianças e das circunstâncias do cotidiano. Conforme explicita o Currículo do Estado de São Paulo:

Os professores da Educação Infantil devem priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, precisam praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, criando oportunidades, situações, propondo experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças (São Paulo, 2019, p. 56).

Ao abordar o currículo na Educação Infantil, é fundamental compreender que ele está intrinsecamente ligado às práticas pedagógicas cotidianas dos professores. Nesse sentido, conforme aponta Barbosa (2009), a organização do trabalho pedagógico não se limita ao planejamento de atividades, abrangendo também como se constroem as relações entre os diversos agentes envolvidos – docentes, não docentes e famílias – bem como a maneira como são estruturados o espaço, o tempo, as rotinas, as brincadeiras e as estratégias que possibilitam o acompanhamento efetivo do desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões.

3.4 Topografia do cuidar e educar: currículo para bebês e os fazeres docentes no berçário

A estruturação de um currículo para a educação infantil, com ênfase no grupo etário dos bebês, reveste-se da importância para as aprendizagens e desenvolvimento integral nessa fase da vida. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o grupo etário dos bebês, distribuídos e inter-relacionados nos cinco campos de experiências, evidenciam a natureza integrada do aprendizado nessa fase. A seguir, são apresentados esses objetivos, que fermentam a nutrição pedagógica para aprendizagem e desenvolvimento dos bebês:

Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para bebês, organizados por campos de experiências

“O EU, O OUTRO E O NÓS”	“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”	“TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”	“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”	“ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.		(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.		(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.

Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para bebês, organizados por campos de experiências (continuação)

“O EU, O OUTRO E O NÓS”	“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”	“TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”	“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”	“ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	-	-	(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).
-	-	-	(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	-
-	-	-	(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	-
-	-	-	(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017) e São Paulo (2019).

Esses objetivos da BNCC para bebês, ao promoverem a interação social, a exploração sensorial e motora, a expressão comunicativa e artística, e a compreensão do mundo físico e social, constituem a base para uma nutrição pedagógica que estimula o desenvolvimento integral. Para que esse currículo seja efetivo, é essencial que seja flexível e adaptável, permitindo que os educadores atendam tanto à diversidade do grupo quanto às particularidades de cada bebê, conforme enfatiza Ortiz (2012) destacando a centralidade das necessidades e experiências únicas dos bebês, a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral por meio da exploração sensorial, da interação social e da construção de vínculos afetivos, e a necessidade de observação e reflexão contínuas por parte dos educadores para adequar as práticas às demandas individuais.

Nessa perspectiva, um currículo voltado à educação escolar dos bebês deve priorizar a criação de vínculos afetivos por meio de interações sensíveis e acolhedoras que proporcionem segurança emocional. O ambiente deve ser acolhedor e seguro, disponível às iniciativas dos bebês e convidando-os à exploração e agência seguras. Propostas que incentivem a exploração sensorial, como o contato com diferentes texturas, a escuta de diferentes sons e as brincadeiras que possibilitem explorar materiais de diferentes materialidades, formas, pesos,

tamanhos, disponíveis no ambiente e ao acesso seguro do bebê são essenciais. Especialmente, a mediação responsiva dos professores é indispensável para a construção de um planejamento permeado por intencionalidade pedagógica. Ademais, a interação social requer criar condições de interações entre bebês e bebês, entre bebês e crianças e entre bebês e adultos para o desenvolvimento das habilidades sociais, como as descritas nos objetivos do campo de experiências: O eu, o outro e o nós, a começar pelo objetivo EI01EO01 - Perceber que suas ações têm efeito nos outros, aprendizagem indispensável para a construção de uma sociedade mais solidária e justa (Brasil, 2017).

Finalmente cabe realçar que um currículo para bebês deve integrar cuidado e educação de propostas pedagógicas alicerçadas nas interações e brincadeiras, permeadas pelo acolhimento, pela afetividade e pela disponibilidade docente para a dimensão do colo – um acolher para além dos aspectos cognitivos, mas que também se manifesta fisicamente, nutrindo também as necessidades emocionais. Goldschmied (2016) reforça a importância da qualidade das interações entre adultos e crianças para aprendizagens significativas e desenvolvimento integral. Esses princípios asseguram que as experiências oferecidas sejam relevantes, atendendo aos interesses e necessidades dos bebês e contribuindo favoravelmente para o seu desenvolvimento.

4. METODOLOGIA: CAMINHADA E CAMINHANTES

A pesquisa é tão boa quanto o investigador. É a sua criatividade, sensibilidade, flexibilidade e destreza em utilizar as estratégias de verificação que determinam a validade e confiabilidade do estudo qualitativo (Coutinho, 2006 p. 12).

A natureza da pesquisa é aplicada uma vez que orbita em torno de contextos reais, relacionados à qualidade da nutrição pedagógica ofertada pelos docentes aos bebês que frequentam cotidianamente a instituição de Educação Infantil, matriculados em turmas de berçário. Nessa direção, considerando a dimensão exploratória deste estudo que apresenta como objetivo geral: apreender as significações que docentes da Educação Infantil atribuem às suas práticas pedagógicas com bebês de até 6 meses, no que diz respeito a oportunizar experiências que nutram as demandas de aprendizagem e o desenvolvimento integral, considerando suas especificidades.

Segundo Minayo (2017), pesquisas qualitativas e quantitativas se complementam, porém, são de natureza diversa. Uma trata da magnitude dos fenômenos, a outra, da sua intensidade. Desse modo, para identificar as significações docentes acerca da nutrição pedagógica com foco nas aprendizagens e desenvolvimento dos bebês bem pequenos, sem dúvida, são necessárias informações que estão para além da listagem das propostas ofertadas aos bebês. Sendo assim, segue-se para investigar a nutrição pedagógica pela lente da significação docente, pressupondo apreender como é o seu fazer, de que forma e por que são feitas as escolhas das experiências de aprendizagem no cotidiano do Berçário I.

Os objetivos desta pesquisa são exploratórios e descritivos, sendo alicerçados na legislação educacional vigente e outros documentos que orientam a Educação Infantil. No que se refere aos procedimentos técnicos, seguiu-se a ordem bibliográfica, documental e, especialmente, centrados nas significações de docentes que produziram informações mediante questionário e entrevistas semiestruturadas.

Considerando que a realidade do fazer docente no berçário não é transparente; suas práticas são a manifestação externa de um complexo processo de construção de sentidos e significados que exige uma análise mais atenta. Desse modo, para alcançar profundidade, a pesquisa se afastou de uma visão empirista, que se contentaria em descrever o aparente, e se concentrou em uma análise que se alinha à perspectiva de Vygotsky (1995, p. 104, apud Alves, 2010) ao discorrer sobre a complexidade da análise científica:

[...] a essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso

é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise.

Essa necessidade de ir além das aparências é o que fundamenta a escolha por uma metodologia que não se contente com a descrição dos fatos, mas busque a explicação do processo de constituição do objeto estudado, conforme defendem Aguiar e Ozella (2006, p. 224). O objetivo, portanto, é acessar as camadas mais profundas da prática docente, pois, como as autoras afirmam:

[...] os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

Evidencia-se, assim, que o foco desta pesquisa nas significações é a compreensão de uma prática que os próprios docentes enxergam como eminentemente pedagógica. Dados coletados para este próprio estudo, que serão vistos adiante (Gráfico 17), revelam que 90,9% das professoras compreendem a função do berçário como a de garantir o desenvolvimento e a aprendizagem, o que legitima e reforça a necessidade de investigar seu fazer pedagógico, o qual é o que qualifica e dá consistência à nutrição pedagógica.

4.1 Participantes (critérios de inclusão e exclusão) diretrizes CEP: Quem caminha no percurso

A população de participantes desta pesquisa foi composta por docentes que atuam nas salas de referência denominadas de Berçário I distribuídos nas escolas municipais de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. Como realçado anteriormente, a escolha do município se justifica pela sua representatividade em termos de políticas públicas para a primeira infância, especialmente na ampliação do atendimento de 0 a 3 anos em 100% da demanda requerida.

Atualmente a referida rede de ensino municipal apresenta a 67 Professores I que atuam nas turmas de berçários e que atendem a um total de 784 crianças somadas todas as salas de berçário. Atualmente, a escola com maior número de salas possui 6 turmas de Berçário I e aquela que tem menor quantidade possui apenas uma. Há ainda que se considerar que o módulo de atendimento de crianças por sala, nesta rede de ensino, em geral, é de até 12 crianças em sua ampla maioria e em algumas turmas há vagas disponíveis para ingresso.

Um requisito indispensável para que os docentes se tornassem elegíveis a contribuir com esta pesquisa foi a de atuarem nas escolas mapeadas que, na ocasião, mais especificamente, da produção de informações, tivessem em suas turmas bebês com até 6 meses, posto isso os docentes de berçários receberam um questionário (Apêndice C) para coleta de informações quanto ao perfil, tempo de docência e de experiência no berçário conforme descrito no Apêndice C deste projeto. Salienta-se que adiante, no item 3.3.1, será explicada com mais detalhes a metodologia em torno da escola por questionário.

Na oportunidade em que responderam ao questionário, os docentes foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, conforme roteiro apresentado no Apêndice D. Entretanto, confirmando o já apontado pelos estudos anteriores realizados por Dias (2021), Furtado (2021) e Oliveira (2020) ao afirmarem que cerca de 10% do total de convidados respondem à pesquisa, assim a etapa da entrevista semiestruturada contou com oito docentes dentre os respondentes. Providencialmente, esta amostra foi constituída por um docente de cada região da cidade, que deram aceite ao convite, tendo como critério de escolha docentes que atendessem aos bebês mais novos de idade em suas respectivas turmas. Neste ponto é fundamental registrar que os detalhamentos desta estratégia serão partilhados no item 3.3.2, no qual serão explicados os contornos das entrevistas realizadas.

Os participantes tiveram ciência da ampla divulgação dos resultados por ocasião da publicação da pesquisa e que sua participação contribui para a ampliação das reflexões em torno do tema e da qualificação do atendimento aos bebês que chegam às instituições de Educação Infantil, ao compartilharem as experiências que exercem para garantir a nutrição que promova aprendizagem e desenvolvimento no Berçário I.

Destaca-se, ainda, que os participantes foram convidados a contribuir com este estudo em caráter voluntário e de livre escolha, sendo informados que poderiam deixar a pesquisa a qualquer momento, sob decisão pessoal, sendo informados que o anonimato professor está salvaguardado como um direito previamente estabelecido e legalmente garantido na Lei n. 13.709/2018 (LGPD).

O risco da pesquisa foi minimizado pelo anonimato dos docentes participantes e a livre escolha destes com relação ao local, horário e livre arbítrio quanto à disponibilidade ou não de responder às questões compartilhadas. Os instrumentos para produção de informações foram cuidadosamente preparados para evitar riscos, no entanto, cabe ainda registrar que, quanto aos possíveis riscos envolvidos, estes se encontram na ordem da subjetividade do profissional docente que, ao relatar seus fazeres, pode se ver movido de emoção e comoção que se não forem passíveis de serem reguladas durante o momento da entrevista serão encaminhadas para

atendimento psicológico no Sistema Único de Saúde (SUS) e/ou por meio de profissionais habilitados cedidos pela Universidade de Taubaté - UNITAU.

O participante foi isento de qualquer investimento financeiro e para evitar gastos com deslocamento, as entrevistas foram realizadas de forma *on-line* e síncrona, em horário acordado previamente conforme disponibilidade do entrevistado. Os benefícios da participação corroboraram para a reflexão da própria prática e possuem efeitos que reverberam por meio desta pesquisa científica.

4.2 Instrumentos de pesquisa: a bagagem

Para Günther (2006, p. 207), enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se alinham à sua questão de pesquisa. Do ponto de vista prático, existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra.

Em concordância com essa afirmação, esta pesquisa reconhece a necessidade de variáveis quanto instrumentos para a produção de informações, com a utilização de questionário e entrevista semiestruturada.

A partir do questionário aplicado, foi possível conhecer, de modo geral, o perfil dos docentes que atuam na etapa, o que se torna observável mais adiante nos gráficos disponibilizados neste trabalho. No questionário, foi enviado um convite ao prosseguimento do participante na pesquisa, de forma voluntária, ao dar continuidade em uma entrevista semiestruturada para conferir mais profundidade e legitimidade a partir das significações de docentes acerca das ações de cuidar e educar bebês de até 6 meses e 29 dias.

O questionário por ser uma ferramenta de largo alcance, além de apoiar no mapeamento amplo de informações, e, conseqüentemente criar uma base de dado que permitiu delinear os caminhos reflexivos, foi um recurso, por meio do qual os professores foram convidados a seguirem contribuindo na pesquisa por meio do movimento das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas contaram com roteiro próprio, balizado por 4 dimensões: Significações das práticas pedagógicas; Influência das políticas e diretrizes; Estratégias para promover bem-estar; integração entre cuidados e educação. A partir dessas dimensões foram elaboradas oito perguntas, disponíveis no Apêndice D. Pelo caráter semiestruturado das perguntas

delineadas que pautaram o momento, os participantes puderam compartilhar seus saberes, suas reflexões, suas constatações.

[...] do nosso ponto de vista, um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados. Sem a pretensão de ampliar uma discussão sobre esse método de coleta, gostaríamos de atentar para algumas características que marcam esse instrumento e que, sem dúvida, interferem no seu potencial de captação ou apreensão dos sentidos e significados buscados (Aguar, 2006, p. 229).

Logo, como a produção de informação das entrevistas é essencialmente composta por narrativas, essas foram gravadas e transcritas para serem analisadas de modo aprofundado por meio da metodologia dos núcleos de significação, norteados pelas contribuições de Aguier e Ozella (2006).

4.3 Procedimentos para produção de informação (dados): modos de caminhar

Por envolver a participação efetiva de seres humanos na produção de informações, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Esse comitê tem como finalidade principal resguardar os interesses dos sujeitos, mantendo sua integridade e dignidade, além de garantir que a pesquisa seguisse rigorosos padrões éticos “A fase de coleta de dados marca o início da implementação dos instrumentos e métodos elaborados para coletar as informações previstas no estudo” (Marconi; Lakatos, 2022, p. 180).

Em posse do parecer favorável, CAAE 83659524.8.0000.5501, divulgou-se a pesquisa nas escolas que atendem os bebês com até 6 meses. Nesse sentido, a pesquisa contou com a participação voluntária dos entrevistados, mediante o comprometimento sério e ético que fundamenta a produção de conhecimento científico coerente com os critérios de qualidade e legitimidade.

Cabe ainda realçar que foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo B), assegurando-lhes a privacidade de suas identidades e o direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento. Este termo foi consentido pelos participantes em um item específico de aceite à pesquisa disponibilizado no formulário que abrigou o questionário.

4.3.1 Questionários: Pegando um atalho

O questionário foi uma das ferramentas utilizadas nesta pesquisa de natureza qualitativa, a fim de viabilizar a produção de informações de um número significativo de participantes, agregando uma maior representatividade ao estudo e ampliando a oportunidade de ter voluntários a seguirem também durante a fase da entrevista.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador (hoje se pode fazer por e-mail); depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma forma que o recebeu (se for usado e-mail, maiores chances de retorno, sobretudo pela praticidade) (Marconi, 2017, p. 235).

O questionário foi acompanhado de um texto esclarecedor sobre o objeto de pesquisa, sua relevância e a necessária devolutiva por meio das respostas às questões levantadas. Foi explicitado o prazo para devolução e realizado um convite à participação voluntária. Só após esse aceite, o participante foi direcionado a responder às questões acerca de algumas especificidades que compõem os fazeres docentes no Berçário I. Uma vez que as perguntas, em sua maioria, eram objetivas, apenas uma com resposta livre (parágrafo), a intenção com este instrumento era coletar informações que viabilizassem identificar possíveis tendências e delinear um panorama geral do vivido cotidianamente pelos professores e bebês na escola da infância.

Os questionários foram disponibilizados via *Google Forms* e encaminhados aos participantes primeiramente via *e-mail* institucional das unidades escolares e posteriormente por aplicativo de mensagens. Em ambas as modalidades os formulários foram encaminhados aos professores por meio das equipes gestoras destas escolas, juntamente com termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme anexo C.

Os dados coletados foram tabulados e revelaram o perfil dos participantes, a primeira camada da identidade docente. Entretanto, foram as entrevistas semiestruturadas que oportunizaram adentrar em camadas mais profundas, a fim de apreender as significações de docentes que cotidianamente são responsáveis pelo nutrir, ou seja, pelo sustento pedagógico disponibilizado aos bebês de até 6 meses.

O questionário tornou-se assim uma porta de entrada ao conhecimento mais intimista do docente participante, sendo de fato um convite. Um convite para conhecer outros cômodos, como aquele cliente que vai ao restaurante, aprecia uma boa comida e tem o desejo de conhecer o chefe responsável e quiçá, se der sorte, vê-lo preparando um dos seus pratos exclusivos.

Assim, nessa analogia, desejou-se que a entrevista fosse um pedido sutil de pesquisadores que almejam adentrar, contemplar e apreender as significações docentes no que diz respeito à nutrição pedagógica, aqui não representadas pelos pratos servidos na merenda e que nutrem o corpo, mas sim pelas propostas, pelos arranjos dos contextos de experiências, pelos momentos de atenção individual, pelo arranjo do ambiente, enfim pelo cotidiano intencionalmente planejado para nutrir o bebê em seu desenvolvimento e aprendizagem.

No contexto deste estudo, considera-se que o questionário foi opção pontual e econômica para obter informações de uma parcela maior de participantes, permitindo a análise de dados de forma sistemática e objetiva. O questionário encaminhado aos docentes das turmas contou com 11 perguntas objetivas que ajudaram a desenhar a caracterização do grupo, com aspectos relacionados à experiência docente e com um convite a uma entrevista semiestruturada.

4.3.2 Entrevistas: adentrando as veredas

Entrevistas semiestruturadas possibilitam aprofundar temas e situações específicas em estudos que se propõe a desvelar realidades vividas pelos sujeitos, no caso professoras e professores de bebês, em situações concretas de trabalho. Duarte (2004) evidencia que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

As entrevistas foram realizadas com oito participantes, fora do horário de trabalho, e com a ciência de que seriam gravadas e posteriormente transcritas para viabilizar a análise de resultados que almejam trazer luz da mediação pedagógica promovida por meio das ações indissociáveis do cuidar e educar, intencionalmente promovidas por docentes que vivenciam em suas turmas a chegada dos bebês muito pequenos. Tendo como abordagem de análise os núcleos de significação.

A entrevista semiestruturada possibilitou uma maior profundidade nas respostas, permitindo que os docentes refletissem sobre suas práticas e experiências. As perguntas

propostas buscaram abranger os quatro objetivos específicos desta pesquisa, considerando as especificidades da faixa etária e da abordagem de nutrição pedagógica.

A entrevista semiestruturada teve quatro dimensões (APÊNDICE D) que apoiaram a revelação das significações docentes sobre e a nutrição pedagógica ofertada e assegurada ao bebê bem pequeno, a partir das condições de acesso, permanência e sucesso de aprendizagem e desenvolvimento considerando as suas especificidades. As dimensões conectam-se diretamente com o problema em que esta pesquisa esteve imersa, trazendo luz às possíveis soluções que se imbricam aos objetivos propostos.

Figura 5 - Dimensões da entrevista semiestruturada



#paratodosverem: A figura apresenta um espiral com bordas cinzas e linhas nas cores verde-claras e verde-escuras, amarelas e laranjas. Nas laterais estão descritas as dimensões que norteiam a entrevista semiestruturada, a saber: acima e à esquerda, paralela ao topo do espiral a dimensão 1. Significações das Práticas Pedagógicas, ao lado direito, 2. Influência das Políticas e Diretrizes, já próximo à base do espiral à esquerda, a dimensão 3. Estratégias para promover Bem-Estar e à direita 4. Integração entre Cuidados e educação. Vale destacar que o escopo completo da entrevista se encontra no anexo 2. Cada dimensão oferece uma lente pela qual são recolhidos insumos para analisar significações docentes sobre a nutrição pedagógica oferecida aos bebês nos seus primeiros seis meses de vida.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)¹⁰.

Durante a realização das entrevistas, a produção de informações foi realizada mediante gravação da reunião remota síncrona via plataforma *Google Meet*, e transcrita mediante o uso do aplicativo *Tactiq*, posteriormente revisada, refinada para certificação de consistência. Estes materiais, no entanto, não serão compartilhados ou divulgados, servindo somente como documento de pesquisa científica com único objetivo de agregar maior legitimidade ao trabalho da pesquisadora na sistematização dos registros e elaboração do produto final.

¹⁰ Imagem elaborada pela autora com o apoio do recurso *Napkin*, disponível em: <https://www.napkin.ai/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

A análise da produção de informação, por meio dos núcleos de significação, exigiu o tratamento de toda produção de informação coletada, uma abordagem qualitativa fundamentada na Perspectiva sócio-histórica da Psicologia, conforme apresentado por Aguiar e Ozella (2006). Este método não se limita à descrição das falas pura e simplesmente, pois seu objetivo central é aprender os sentidos e significados que constituem a subjetividade do sujeito, permitindo um movimento dialético que capta a aparência do discurso para alcançar, enfim, a essência dos fenômenos investigados. A análise buscou, portanto, compreender como as professoras singularizam, mediante os sentidos pessoais e afetivos, o significado sociais e históricos relacionados ao currículo e os fazeres dos professores do Berçário I, acerca da nutrição pedagógica dos bebês de até seis meses.

O processo de construção dos NS seguiu as etapas apresentadas pelos autores Aguiar e Ozella (2006). Assim, inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante de todo o material transcrito, de cada uma das entrevistas, para uma apreensão global. Em seguida, foram realizados os recortes dos pré-indicadores identificando nos discursos as palavras recorrentes, as expressões aparentemente com mais carga emocional, as repetições e as contradições que apontavam para as questões centrais de cada professora. Esses pré-indicadores foram agrupados por similaridade ou complementaridade temática, formando os 11 indicadores do estudo. Finalmente, a articulação desses indicadores permitiu a construção dos quatro núcleos de significação que serão apresentados e detalhados em capítulos próprios. Ressalta-se que esses núcleos são lugares de sentido que emergem da própria análise e que sintetizam as formas de pensar, sentir e agir da professora sobre o tema, servindo como as categorias analíticas centrais que serão apresentadas nos capítulos subsequentes.

Cumpram ainda observar que para assegurar a confidencialidade dos dados coletados, os participantes tiveram ciência de que todo o material coletado ficará arquivado durante 5 cinco anos pelo pesquisador, sendo totalmente destruído após esse período.

5 ENCONTROS, CONVERSAS E MEMÓRIAS

É dever do intelectual tentar se distanciar e encontrar um metaponto de vista em relação às evidências rígidas e às ideias prontas. Isso passa pela necessidade de autoanálise permanente e pela resistência às histerias coletivas [...]. É claro que evitar a histeria não significa recusar uma justa indignação. Porém, é evidente que a indignação não pode substituir o pensamento (Morin, 2022, p. 16).

Como relatado anteriormente, o tratamento das informações recebidas foi realizado processualmente, considerando os diferentes instrumentos utilizados: questionário e entrevistas semiestruturadas. Essas ações, além de processuais, foram progressivas, tendo em vista que a primeira foi a aplicação do questionário ao público-alvo e este obteve 44 respostas e, na sequência, foram realizadas as entrevistas junto àqueles docentes que confirmaram interesse em prosseguir contribuindo voluntariamente com a pesquisa. Do conjunto de docentes entrevistados, nove se mostraram interessados em participar da fase de entrevistas, no entanto, somente oito, dentre os que manifestaram interesse, participaram efetivamente da entrevista.

As respostas aos questionários encaminhados à população total de professores de bebês do município pesquisado e as 44 respostas advindas dos questionários retornados, foram compiladas, gerando gráficos extraídos do *Google Forms* e informações consideradas relevantes para os objetivos da pesquisa

Como citado anteriormente, a análise dos dados das entrevistas foi realizada pela abordagem dos núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006). Essa escolha possibilitou identificar as significações atribuídas pelos docentes às suas práticas pedagógicas junto aos bebês. A construção dos núcleos de significação envolveu a seleção de unidades de significado, dando início à obtenção dos pré-indicadores, dos indicadores, possibilitando a análise dos núcleos de significação intranúcleos e, posteriormente, uma reflexão internúcleos nas considerações finais.

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que a apreensão dos sentidos não significa reter uma única resposta, “coerente”, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que apresentam indicadores das formas de ser, de processos vividos por ele. A apreensão das significações docentes quanto ao trabalho desenvolvido no berçário, na condução da nutrição pedagógica, pode contribuir para o conhecimento sobre currículo e os fazeres docentes dos professores de berçário.

5.1 Apresentação e análise dos dados produzidos pelo questionário: Mirante

Dos questionários enviados a 67 instituições públicas de Educação Infantil, por meio de *e-mail* institucional endereçados às equipes gestoras a fim de encaminhá-los aos professores de berçário, foram respondidos de modo voluntário um total de 44 questionários, dos quais, 20 manifestaram interesse em seguir contribuindo e se dispuseram a participar da fase de entrevista. Entretanto, ao contatá-los via aplicativo de mensagens, apenas oito prosseguiram interessadas e, de fato, deram continuidade na contribuição voluntária e generosa a este trabalho.

Para Continho (2008, p. 13), os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão subjetiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu *background* pessoal e profissional. Nessa direção, ciente da carência de pesquisas que apoie o aprofundamento sobre o trabalho de educar e cuidar nos berçários, intenciona-se que os achados desta pesquisa reverberem no contexto da Educação Infantil.

O questionário aplicado possibilitou mapear informações sobre formação, tempo de atuação, organização dos espaços, planejamento pedagógico, referenciais curriculares utilizados e percepção sobre a participação das famílias. As informações produzidas individualmente, quando analisadas no conjunto total de respostas, permitiram identificar padrões e levantar discussões relevantes sobre as práticas pedagógicas junto aos bebês.

A partir dos dados produzidos, constatou-se a presença unânime de docentes do gênero feminino nos berçários participantes, dado que corrobora as discussões teóricas sobre a relação entre a *maternagem* e a profissão docente. O fato de 100% das participantes se declararem mulheres revela a persistência de uma construção histórica e social que associa o cuidado na primeira infância a um papel tradicionalmente feminino. Tal realidade é descrita por Prado (2020), ao relatar a experiência da docência masculina nesse contexto:

Posto isso e ao vivenciar a docência na educação infantil, na etapa I, é imprescindível apontar que a convivência se dá com bebês, sujeitos já constituídos, que formam um grupo dos quais nós professores somos responsáveis, inclusive para nós homens que ao atuarmos na educação infantil, exercemos a atividade profissional em um universo quase que, exclusivamente, ocupado por mulheres (Prado, 2020, p. 43).

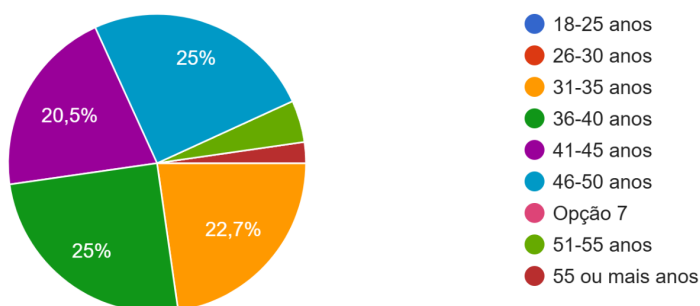
Esse cenário aponta para a necessidade de refletir criticamente sobre a feminização do magistério na Educação Infantil, fenômeno que, conforme destacam Barbosa e Horn (2008), tende a reforçar estereótipos de gênero e impactar a valorização social e salarial da categoria.

Diante dessa evidência empírica, a presente pesquisa passa a adotar, doravante, a flexão de gênero no feminino ao referir-se ao corpo docente. Essa escolha não visa à exclusão de

outros gêneros, mas demarca uma postura política de reconhecimento, valorização e legitimação da presença majoritária da mulher nesta etapa fundamental da Educação Básica. Tal opção terminológica encontra ressonância na literatura consolidada e em documentos orientadores da área, como o manual *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* (MEC, 2012). Nesta obra de referência, ainda que publicada há mais de uma década, nota-se que a autora Tizuko Morchida Kishimoto já empregava o termo *professora* como padrão para descrever a práxis. O fato de o feminino ser a norma linguística em materiais oficiais passados e permanecer como a realidade absoluta nos dados atuais (100% de participantes mulheres) reforça a compreensão de que o berçário se mantém, historicamente, como um território identitário feminino.

Gráfico 1 - Idade das professoras respondentes

Idade
44 respostas



#paratodosverem: A imagem exibe um gráfico de pizza colorido, baseado em 44 respostas. O gráfico está dividido em fatias que representam diferentes faixas etárias, com as quatro maiores destacadas com seus percentuais. A distribuição é a seguinte: 46-50 anos: fatia azul-petróleo, correspondendo a 25% do total; 36-40 anos: fatia verde-escura, também correspondendo a 25% do total; 31-35 anos: fatia laranja, representando 22,7%; 41-45 anos: fatia roxa, representando 20,5%; O gráfico também inclui fatias menores, sem percentuais aparentes, para as faixas de 18-25 anos, 26-30 anos, 51-55 anos e 55 ou mais anos.

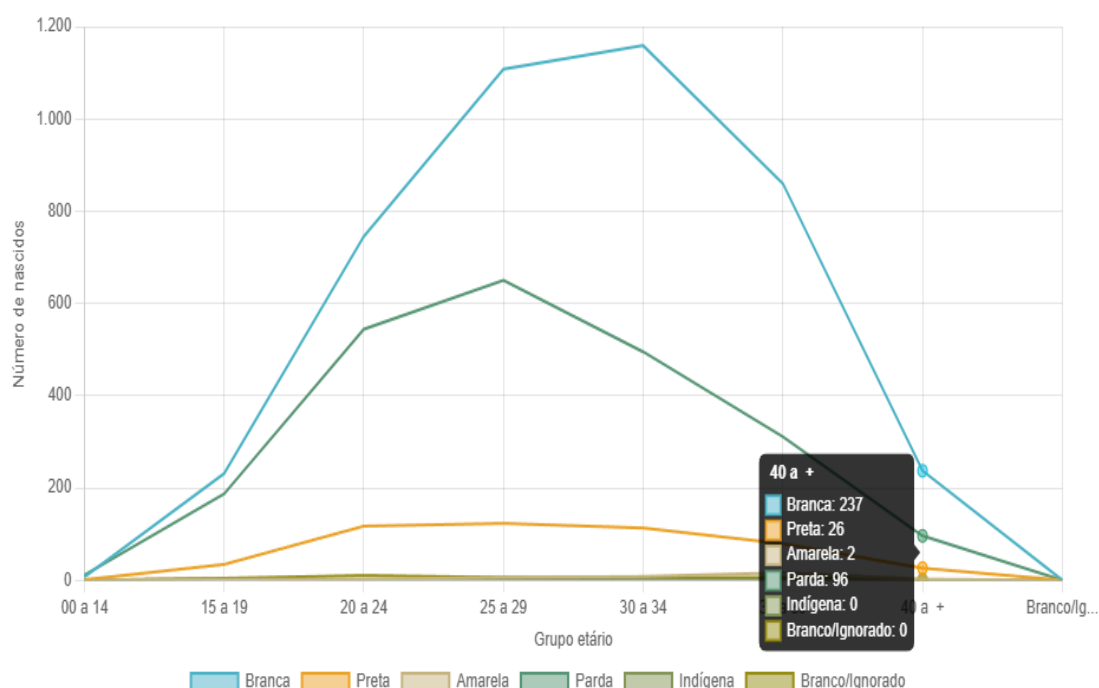
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados via *Google Forms* (2025).

No gráfico 1, é possível observar uma equalização da idade das professoras na casa de 20% no que tange ao recorte etário entre 31 e 50 anos, com pequenas variações que podem chegar até 5% a mais. Somente uma pequena parcela destas professoras declararam ter 50 anos ou mais.

Ainda com relação ao recorte etário das professoras todas têm mais de 36 anos, o que possibilitou inferir sobre a relação desses recortes etários, evidenciados pela produção de

informações, com a *maternagem*, considerando que a maioria das mulheres brasileiras têm filhos até 36 anos e com a maturidade profissional. O gráfico 2 foi extraído do Painel de Monitoramento de nascidos vivos e revela que as mulheres, em sua maioria, têm filhos entre 25 a 34 anos. Repare que o gráfico apresenta na vertical o número de bebês nascidos e, na horizontal, a idade das mulheres gestantes e uma legenda com a cor que se autodeclaram.

Gráfico 2 - Painel de monitoramento de nascidos vivos - 1º semestre/2025



#paratodosverem: A imagem é de um gráfico de linhas que apresenta a relação entre o “Número de nascidos” (eixo vertical, de 0 a 1.200) e o “Recorte etário” da mãe (eixo horizontal, de 0 a mais de 40 anos). Cada linha colorida representa uma autodeclaração de cor/raça, conforme a legenda: Branca (linha azul-clara): É a linha com os valores mais altos. Começa próxima a zero, sobe acentuadamente e atinge seu pico com quase 1.200 nascidos no grupo etário de 30 a 34 anos, para depois cair. Parda (linha verde): É a segunda linha mais alta. Atinge seu pico no grupo de 25 a 29 anos, com aproximadamente 650 nascidos. Preta (linha laranja): Apresenta valores mais baixos, com um pico pouco acima de 100 nascidos, por volta dos 20 a 29 anos. Amarela e Indígena (outras cores): Permanecem com valores muito baixos, próximas à linha do zero durante todo o período. A imagem destaca um ponto específico no grupo “40 anos ou mais”, mostrando os seguintes números de nascidos: Branca 237, preta 26, amarela 2, parda 96, indígena 0 e branco/ignorado 0.

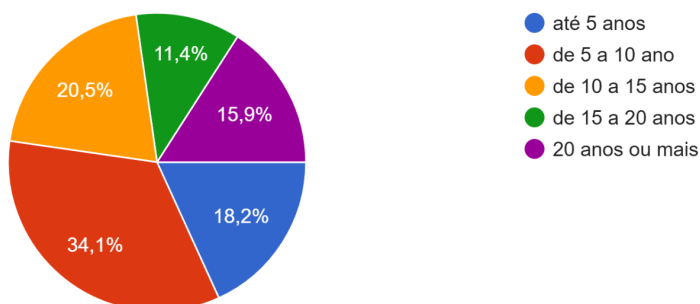
Fonte: Plataforma IVIS (2024).¹¹

¹¹ Gráfico disponível em: <http://plataforma.saude.gov.br/natalidade/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Gráfico 3 - Tempo de docência

Há quanto tempo atua na profissão docente

44 respostas



#paratodosverem: A imagem mostra um gráfico de pizza corresponde à pergunta: “Há quanto tempo atua na profissão docente?” - com base em 44 respostas. O gráfico está dividido em cinco fatias coloridas, representando diferentes períodos de experiência. A distribuição, da maior para a menor fatia, é a seguinte: de 5 a 10 anos que representa a maior fatia, na cor vermelha, indicando 34,1% dos participantes; de 10 a 15 anos é a fatia laranja, com 20,5%; até 5 anos apresentada na fatia azul, com 18,2%; 20 anos ou mais está na cor roxa, com 15,9% e por fim de 15 a 20 anos, sendo a menor fatia, na cor verde, representando 11,4%.

Fonte: Elaborado pela autora com base no resultado da pesquisa coletada via *Google Forms* (2025).

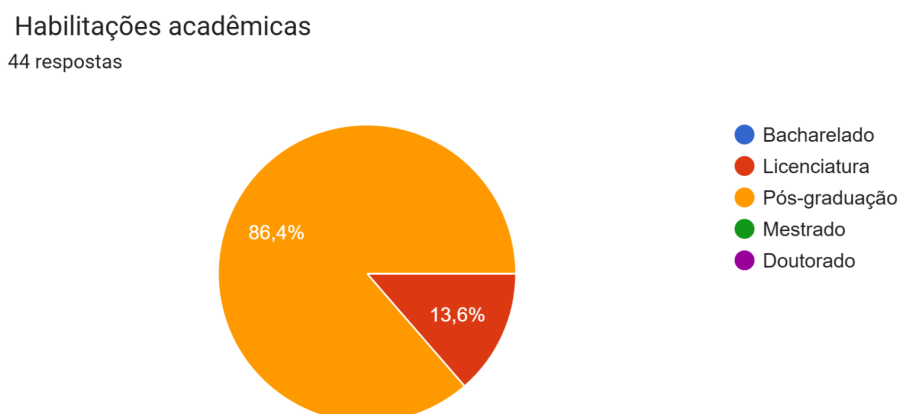
Os dados relacionados à temporalidade de atuação na docência apresentam que 18,2% das professoras têm experiência docente de até 5 anos e a maioria das professoras participantes têm entre 5 anos ou mais de regência, sendo que 34,1% afirmam atuar entre 5 a 10 anos, seguidas de 20,5% que atuam nesta profissão entre 10 a 15 anos. Na sequência identificou-se que 11,4% relatam estar há mais de 15 anos e por fim 15,9% estão atuando como professoras há 20 anos ou mais.

A experiência docente do grupo de professoras que responderam ao questionário revela que a grande maioria (81,8%) possui cinco ou mais anos de regência e um contingente significativo (47,8%) acumula mais de uma década de experiência, não é um dado meramente demográfico. Pelo contrário, essa longevidade na profissão é um elemento central para a compreensão da constituição de suas identidades profissionais. Essa dimensão temporal, que marca a trajetória das participantes é fundamental para se analisar como os saberes e as práticas são consolidados. Corroborando essa análise, Alves (2007), afirma:

A profissionalidade é um atributo caracterizador do sujeito profissional inserido num contexto mediado pelas condições sócio, histórico, econômico e políticas datadas e localizadas. É esse sujeito que de posse da profissionalidade encerra em si o coletivo do qual é aparte, contribuindo para o processo de profissionalização da ocupação que pratica. (Alves, 2007, p. 26)

Nessa direção, é preciso compreender a constituição da identidade como interação entre os parceiros e a sua trajetória pessoal e social. Isso evidencia que as narrativas coletadas nesta pesquisa emanam de sujeitos com percursos consolidados, cujas significações sobre a nutrição pedagógica foram forjadas, negociadas e validadas no cotidiano da prática. Portanto, a experiência acumulada por estas especialistas representa um saber que é fruto do exercício da própria prática e de uma contínua formação e socialização profissional.

Gráfico 4 - Habilitações acadêmicas das respondentes



#paratodosverem: A imagem exibe um gráfico de pizza com resultado acerca das “Habilitações acadêmicas” de 44 respondentes: O gráfico está dividido em somente duas fatias, mostrando que todos os participantes se enquadram em duas categorias: Pós-graduação: corresponde à fatia dominante do gráfico, na cor laranja, representando 86,4% do total e Licenciatura que representa menor fatia, na cor vermelha, representando os 13,6% restantes. As demais habilitações listadas na legenda (Bacharelado, Mestrado e Doutorado) não possuem representação no gráfico, indicando que tiveram 0% das respostas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no resultado da pesquisa feita via *Google Forms* (2025).

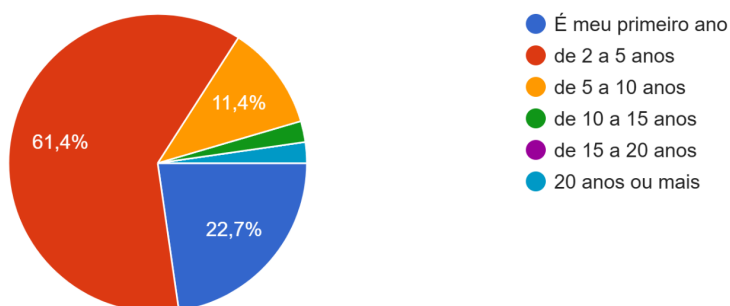
Com relação às habilitações acadêmicas, 86,4% das professoras possuem especialização e 13,6% possuem apenas a licenciatura. Aqui vale realçar na rede de ensino municipal em que atuam é condição de ingresso para docência na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cargo denominado como PI: a) ser portador de diploma do Curso Normal Superior, ou Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (PEC), que contenham habilitação apostilada para o Magistério em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ou b) ser portador de diploma do Curso Normal Superior, ou Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (PEC), qualquer que seja a habilitação, e também habilitação em Magistério para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, obtidas

em curso de Nível Médio, na modalidade Normal; ou c) ser portador de diploma do Curso Normal Superior, ou Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (PEC) e habilitação em Magistério para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, obtida através de curso de Complementação de Estudos em Nível Superior, ou Pós-graduação Lato Sensu (especialização)¹².

Gráfico 5 - Tempo de regência das respondentes no Berçário I

Há quanto tempo é professor regente da sala de referência do berçário 1?

44 respostas



#paratodosverem: A imagem é um gráfico de pizza, intitulado “G5”, que detalha há quanto tempo os 44 participantes são professores regentes da sala de referência do Berçário I. A distribuição, dominada por experiências mais recentes na função, é a seguinte: de 2 a 5 anos: corresponde à maior fatia do gráfico, na cor vermelha, com 61,4%; a resposta: é meu primeiro ano, está representada pela segunda maior fatia, na cor azul, representando 22,7% dos professores; de 5 a 10 anos é uma fatia menor, na cor laranja, com 11,4%; de 10 a 15 anos mostra uma fatia ainda menor que a anterior na cor verde, que corresponde ao restante dos participantes; há ainda uma fatia na cor azul-celeste que representa 20 anos ou mais, compondo a menor representação do gráfico e, finalmente a opção “de 15 a 20 anos” não obteve resposta, e sendo assim não possui fatia no gráfico.

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

No que diz respeito ao tempo de regência exclusivo no atendimento aos bebês em turmas de Berçário, a grande maioria, 61.4% das professoras afirmam estarem como regentes neste nível entre 2 a 5 anos. No entanto, uma parcela importante, 22.77% relatam ser o primeiro ano de regência nesta fase, enquanto 11,4% estão de 5 a 10 anos, contra um percentual muito pequeno de uma professora que declara estar entre 15 a 20 anos e outra com mais de 20 anos de experiência neste nível.

É possível fazer algumas inferências sobre o que este dado revela, relacionado ao número de salas disponíveis, tendo em vista que a matrícula neste nível é facultativa aos pais. As turmas de Berçário I representam aproximadamente 8,75% do total de classes efetivas -

¹² Fonte: Edital de abertura de inscrições para processo seletivo Nº 001/2025 disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/noticias/2025/julho/24/prefeitura-abre-inscricoes-para-processo-seletivo-de-professore-s/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

1.542 turmas no ano de 2024 -, conforme informações cedidas pelo setor de planejamento escolar da rede de ensino municipal em que se realiza este estudo.

Outrossim, poderiam estar relacionados às exigências físicas para o atendimento ao bebê bem pequeno, que requer colo, apoios, brincadeiras no chão, um incessante movimento de abaixar e levantar, dentre outros, conforme descreve Prado (2020), ao narrar sua experiência, na qual a rotina é marcada por uma intensa simultaneidade de ações:

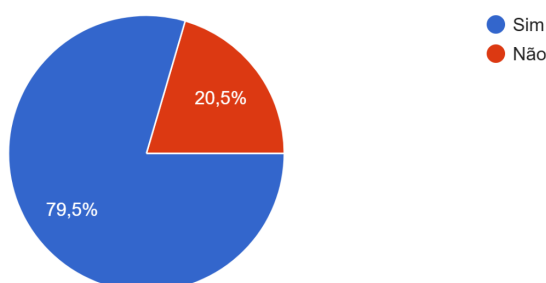
[...] há necessidades e anseios específicos (um chora, outro quer dormir, um quer colo, outro quer brincar, um está com a fralda suja, outro caiu etc.), com os bebês existem situações que acontecem de forma muito lenta e não imediatamente evidentes (Prado, 2020, p. 45).

E ainda a pouca valorização de condição profissional neste nível de atendimento, visto culturalmente como um espaço de cuidados, distante dos fazeres pedagógicos, o que se pretende desmistificar com essa pesquisa ao apreender os significados docente dos professores com relação à nutrição pedagógica.

Gráfico 6 - Quantidade de bebês até 7 meses frequentes

Na sua turma há bebês de até 6 meses ou bebês que começaram a participar cotidianamente da sua turma antes de completarem 7 meses de idade?

44 respostas



#paratodosverem: A imagem mostra um gráfico de pizza, que representa as respostas de 44 participantes à pergunta: Na sua turma há bebês de até 6 meses ou bebês que começaram a participar cotidianamente da sua turma antes de completarem 7 meses de idade? O gráfico está dividido em duas fatias, com as seguintes respostas: “Sim”, que corresponde à maior parte do gráfico, uma fatia azul, representando 79,5% das respostas e “Não”, que é a menor fatia, na cor vermelha, representa os 20,5% restantes.

Fonte: Elaborado pela autora (Google Forms, 2025).

Diante do questionamento se há bebês que frequentam assiduamente as salas de referência com menos de 7 meses, 79,5% relataram que sim, o restante afirma que não tem bebês de até 7 meses completos frequentes. Essa pergunta foi de extrema relevância, pois nos permitiu vislumbrar quais seriam os potenciais participantes da entrevista semiestruturada,

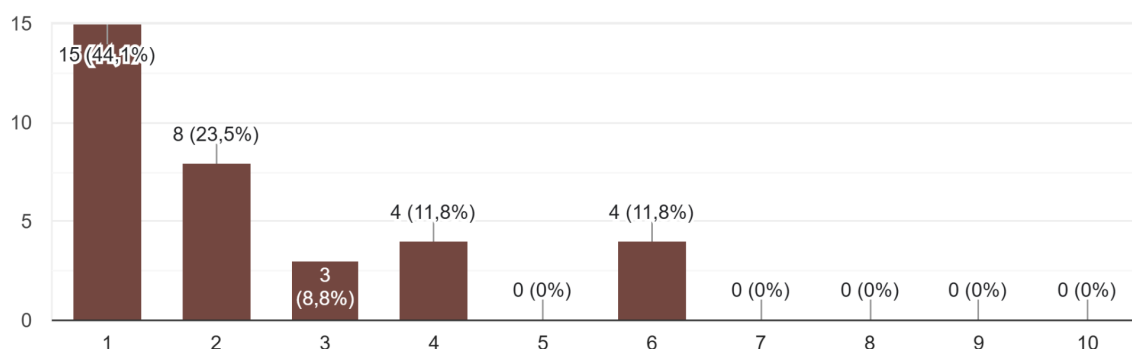
tendo em vista que um dos critérios era estar ou ter lecionado regularmente para bebês de até 6 meses. É válido contextualizar que a margem de 7 meses considerou que o questionário foi enviado em meados de março às escolas e que por este motivo algumas professoras poderiam ter recebido bebês com até 6 meses e que completaram 7 meses recentemente.

O que fica mais explicitado no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Quantidade de bebês menores de 7 meses matriculados

Quanto bebês com menos de 7 meses estão matriculados na sua turma?

34 respostas



#paratodosverem: A imagem mostra um gráfico de barras verticais na cor marrom, que responde à pergunta: Quanto bebês com menos de 7 meses estão matriculados na sua turma?. O gráfico se baseia em um total de 34 respostas. O eixo horizontal indica a quantidade de bebês (opções de 1 a 10), e a altura de cada barra no eixo vertical representa o número de respostas (professoras) para cada quantidade. A distribuição das respostas é a seguinte: 1 bebê: É a resposta mais comum, com 15 votos (44,1%); 2 bebês: 8 respostas (23,5%); 3 bebês: 3 respostas (8,8%); 4 bebês: 4 respostas (11,8%); 5 bebês: 0 respostas (0%); 6 bebês: 4 respostas (11,8%) e as quantidades relacionadas ao quantitativo de 7, 8, 9 e 10 bebês, respectivamente, não receberam nenhuma resposta, com 0% cada.

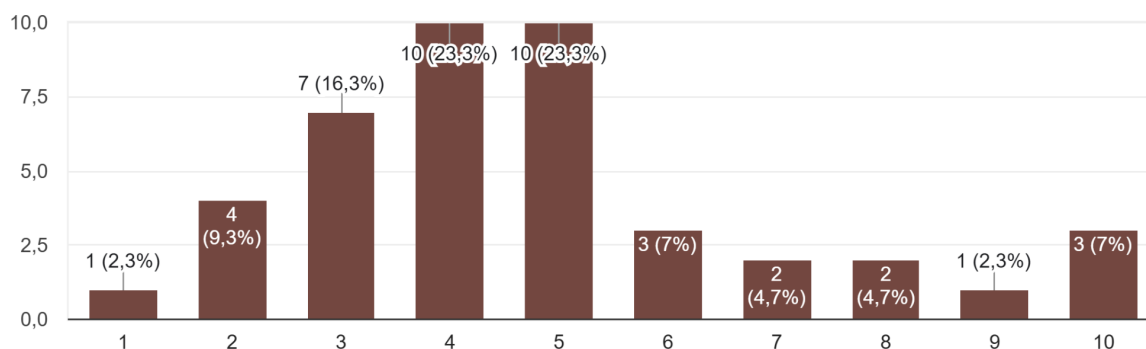
Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

A quantidade de bebês está representada na linha horizontal e a quantidade de professoras, em relação às quantidades de bebês, está representada na linha vertical. Sendo assim, 44,4% das professoras relataram ter ao menos um bebê matriculado na turma, 23,5% declaram ter 2 bebês matriculados em sua sala, 8,8% afirmam ter 3 bebês até a referida idade de corte desta pesquisa inseridos no seu grupo de alunos, já 11,8% assinalam ter 4 bebês nesta idade matriculados e também 11,8% afirmaram terem 6 bebês matriculados no grupo de crianças.

Gráfico 8 - Idade do bebê mais novo do grupo

Na escala abaixo, marque em meses a idade do bebê mais novo que integrou seu grupo até o momento.

43 respostas



#paratodosverem: A imagem referida é um gráfico de barras verticais na cor marrom, que apresenta a idade em meses do bebê mais novo que já integrou a turma dos 43 participantes que responderam à pergunta. O eixo horizontal representa a idade em meses, de 1 a 10. A altura das barras indica o número de respostas para cada idade. As idades mais comuns para o bebê mais novo foram 4 e 5 meses. A distribuição completa das respostas é a seguinte: 1 mês: 1 resposta (2,3%); 2 meses: 4 respostas (9,3%); 3 meses: 7 respostas (16,3%); 4 meses: 10 respostas (23,3%); 5 meses: 10 respostas (23,3%); 6 meses: 3 respostas (7%); 7 meses: 2 respostas (4,7%); 8 meses: 2 respostas (4,7%); 9 meses: 1 resposta (2,3%); 10 meses: 3 respostas (7%).

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

Antes de prosseguir com a análise das respostas relacionadas ao quantitativo de bebês, é importante sublinhar que o número de bebês matriculados nas turmas de Berçário I nesta rede de ensino representa aproximadamente 4,57% do total de crianças matriculadas, que na ocasião deste estudo era de aproximadamente 29.930, somados segmentos creche e pré-escola.

Entretanto, para fins de alcançar os objetivos propostos para este estudo se fez necessário saber a quantidade de bebês com menos de 7 meses atendidos pelas professoras que responderam ao questionário. Por conseguinte, considerou-se ainda mapear qual a idade em meses dos bebês mais novos, no sentido de recorte etário, que integrou o grupo. Logo as variáveis do gráfico correspondem na vertical à quantidade de professoras respondentes em relação à idade em meses distribuídos horizontalmente.

Desse modo, somente uma professora respondeu ter um bebê de até um mês em seu grupo, quatro professoras responderam ter um bebê de até 2 meses no seu grupo, sete professoras têm em seu grupo bebês de até 3 meses, dez professoras afirmam ter um bebê de

até 4 meses e outras dez relatam ter um bebê de até 5 meses na sua turma, três professoras contam que têm um bebê de até 6 meses integrados ao seu grupo contra duas professoras que têm um bebê de até 7 meses e outras duas com um bebê de oito meses, uma professora relata que o bebê mais novo que integrou sua turma tinha nove meses e, finalmente, três professoras afirmam que os bebês mais novos que vieram fazer parte de sua turma tinham 10 meses.

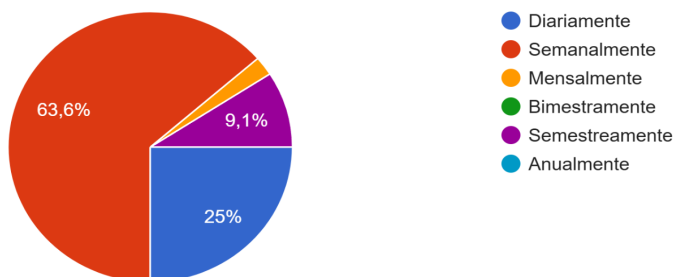
Esses dados revelam que a maioria dos bebês inicia sua jornada na Educação Infantil entre 4 e 5 meses, o que se pode inferir estar relacionado diretamente aos 120 dias de licença maternidade prevista em lei para a mãe trabalhadora, que pode ser estendido até 180 dias a depender da concessão do empregador. Outro dado que pode estar relacionado à licença maternidade é o número de professoras, sete que relataram ter bebês de 3 meses inseridos em sua turma, uma vez que a licença maternidade pode ser antecipada a depender de quando a mulher gestante começa com solicitação médica a se afastar de suas atividades laborais ainda gestante, que pode ser iniciado até 28 dias antes do parto.

Há ainda de se perguntar se os dados relacionados a bebês com menos de 3 meses inseridos no grupo das professoras está relacionado ao fato das mães não gozar do benefício da licença maternidade, por trabalharem de forma autônoma e informal, como relatado por uma das professoras na entrevista semiestruturada.

Já em relação ao número de bebês que frequentam a partir de 7 meses pode-se aludir que esteja relacionado a opção familiar de matricular o bebê após a inserção de outros alimentos na dieta, para além do leite materno, como sucos, frutas e papinhas, bem como maior destreza e firmeza de tônus, como bebês que já sentam ou engatinham com autonomia.

Gráfico 9 - Temporalidade do planejamento

Com qual temporalidade você realiza o planejamento das experiências vividas pelos bebês
44 respostas



#paratodosverem: A imagem é um gráfico de pizza, que apresenta a resposta de 44 participantes à pergunta: com qual temporalidade você realiza o planejamento das experiências vividas pelos bebês? A distribuição das frequências de planejamento, da mais comum para a menos comum, é a seguinte: Semanalmente: Corresponde à maior fatia do gráfico, na cor vermelha, com 63,6% das respostas.; diariamente: É a segunda maior fatia, na cor azul, com 25%; semestralmente: uma fatia menor, na cor roxa, com 9,1%; mensalmente: uma fatia ainda menor, na cor laranja, representando o restante das

respostas; as opções bimestralmente e anualmente, listadas na legenda, não foram assinaladas e por este motivo não possuem fatias no gráfico.

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

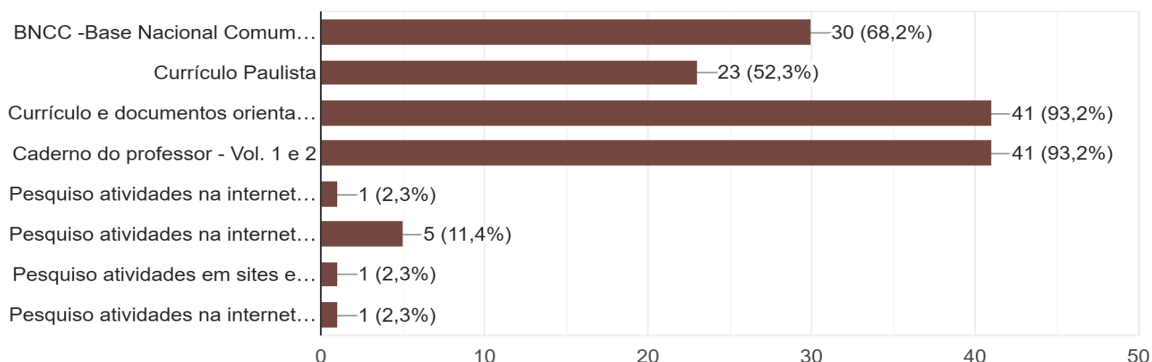
Especificamente sobre o planejamento pedagógico, a maioria das professoras (63,6%) realiza suas propostas semanalmente, 25% afirmam realizarem seu planejamento anualmente e 9,1% contam que usam um planejamento semestral, apenas 2%, que correspondem a uma professora, declaram realizar seus planejamentos mensalmente.

A predominância do planejamento semanal (63,6%) entre as professoras entrevistadas não se revela como um dado meramente burocrático, mas como um indicador da própria natureza da docência no berçário. Esta escolha por um ciclo mais curto de planejamento sugere uma prática profissional que busca responder de forma ágil e flexível às rápidas transformações e às necessidades emergentes dos bebês. Um planejamento anual ou mesmo semestral, embora possam servir como um norteador geral, mostram-se insuficientes para englobar a intensidade e a imprevisibilidade do cotidiano, que exige constantes ajustes e orientações.

Tal prática encontra respaldo na literatura pedagógica. Lima (2007), no documento *Indagações sobre Currículo*, destaca o papel central da observação na qualificação da ação docente. Para a autora, o planejamento não é um documento estático, mas um processo dinâmico que se alimenta da prática diária. Nesse sentido, ela afirma que “é a partir de uma observação planejada e intencional que o professor poderá ir ajustando sua metodologia de ensino. A preferência pelo planejamento semanal pode ser compreendida, portanto, como a materialização desse ajuste contínuo. Adicionalmente, a pesquisa de Ferraz (2011) aponta para a importância de superar a dicotomia entre o discurso e a prática, evidenciando que as representações das educadoras sobre seu trabalho carecem de escuta e reflexão em torno do que revela o cotidiano. Assim, o planejamento semanal emerge como uma ferramenta potente, que permite à professora analisar criticamente a semana que passou e, a partir das sutilezas observadas, nutrir pedagogicamente a semana seguinte.

Gráfico 10 - Referências usadas no planejamento

Quais desses referenciais você utiliza para planejar as propostas a serem ofertadas aos bebês:
44 respostas



#paratodosverem: A imagem é um gráfico de barras horizontais na cor marrom, que apresenta quais referenciais as 44 professoras utilizam para planejar propostas para os bebês. O eixo vertical lista parte da escrita do nome dos referenciais e o eixo horizontal mostra o número absoluto de respostas, considerando que a questão era de múltipla escolha, ou seja, as participantes poderiam assinalar mais de uma resposta, a soma não corresponde ao número total de participantes, mas sim ao total das caixas de seleções assinaladas. Deste modo, os resultados, ordenados do mais para o menos utilizado, são: Currículo e documentos orientadores: 41 respostas (93,2%); caderno do professor - vol. 1 e 2: 41 respostas (93,2%); BNCC - Base Nacional Comum Curricular: 30 respostas (68,2%); "Currículo Paulista: 23 respostas (52,3%); pesquisa atividades na internet.: 5 respostas (11,4%) e por último, há três outras opções acrescentadas na opção outro do questionário e são relacionadas à pesquisa de atividades na internet, cada uma com somente 1 resposta (2,3%).

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

As variáveis que correspondem à questão sobre quais referências são utilizadas pelas professoras para planejarem as propostas que serão ofertadas aos bebês, apresentam na vertical as possíveis fontes de curadoria e na horizontal quantas professoras recorrem aos materiais referidos. As professoras poderiam indicar mais de uma opção de forma de planejamento.

Assim, quase todas (93,2%), baseiam-se em documentos oficiais como o Currículo e os Cadernos do Professor da rede municipal, além de 68,2% que afirmam usar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ainda 52,3% afirmam balizar seu trabalho pedagógico também no Currículo Paulista. Estes dados demonstram o alinhamento às diretrizes curriculares contemporâneas que reconhecem o bebê como sujeito de direitos e participante ativo do seu processo de aprendizagem (Brasil, 2017).

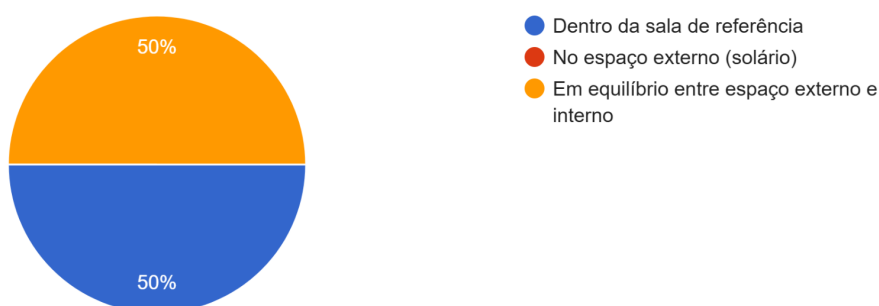
Esse alinhamento pode garantir práticas que respeitem as singularidades e os ritmos próprios dos bebês, como ressaltado nos relatos que apontam para uma atenção aos momentos

de alimentação, sono, banho e brincadeiras. Por fim, um pequeno percentual que varia entre 2 a 11,4% afirma que pesquisam atividades na internet.

Gráfico 11 - Ambientes em que acontece as propostas

As propostas realizadas com os bebês ada sua turma acontecem mais:

44 respostas



#paratodosverem: A imagem é um gráfico de pizza, que evidencia onde as propostas com os bebês acontecem com mais frequência, com base em 44 respostas. O gráfico está dividido exatamente ao meio em duas fatias de mesmo tamanho: dentro da sala de referência: metade do gráfico, na cor azul, representando 50% das respostas e para a resposta em equilíbrio entre espaço externo e interno: A outra metade, na cor laranja, representando os outros 50%. A opção: no espaço externo (solário), que consta na legenda, não recebeu nenhuma resposta e, por isso, não tem uma fatia no gráfico.

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

Quando questionadas sobre onde são realizadas as propostas com os bebês da turma, 50% responderam que realizam as propostas na sala de referência, em ambiente interno, e outros 50% relatam equilibrarem as propostas entre espaço interno e externo. Estes dados podem estar relacionados às condições da área externa, se a sala tem um solário esse espaço corrobora com a viabilização das atividades em um ambiente externo, ou ainda se há recursos humanos e equipamentos que viabilizem o transporte dos bebês para outros espaços, conforme citado por uma das professoras entrevistadas:

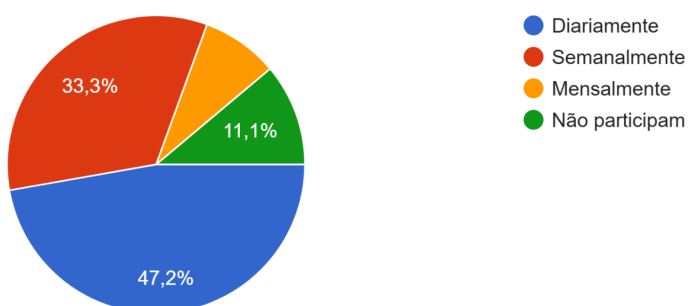
A divisão exata de 50% das professoras que realizam propostas exclusivamente no ambiente interno e 50% que equilibram os espaços interno e externo é um dado que sugere que a escolha do ambiente está fortemente condicionada pela realidade material da instituição. Essa observação encontra forte respaldo teórico, uma vez que a organização do espaço não é um mero detalhe logístico, mas uma dimensão central do próprio currículo. Lima (2007) afirma que “os currículos são uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos” (Lima, 2007, p. 13).

Ainda sob esta perspectiva, a decisão de permanecer na sala de referência pode não ser uma opção puramente pedagógica, mas um reflexo das limitações – como a falta de recursos humanos ou de equipamentos – que impedem a efetivação de um currículo que se estenda para além das quatro paredes. A pesquisa de Ferraz (2011), que em sua análise dedica especial atenção à organização dos espaços internos e externos das creches, corrobora a importância de se pensar em um ambiente que atenda às especificidades de cada bebê. A impossibilidade de acesso a esses diferentes ambientes, portanto, representa uma limitação direta à qualidade da nutrição pedagógica ofertada, evidenciando uma tensão entre o currículo idealizado e as condições concretas para sua efetivação.

Gráfico 12 - Frequência de atividades na área externa

Com qual frequência os bebês de até 6 meses e 29 dias participam de atividades na área externa, para além do solário.

36 respostas



#paratodosverem: A imagem de um gráfico de pizza, revela a frequência com que bebês de até 6 meses e 29 dias participam de atividades na área externa (além do solário), com base em 36 respostas. A distribuição das respostas, da mais para a menos frequente, é a seguinte: diariamente: corresponde à maior fatia, na cor azul, com 47,2%; semanalmente: a segunda maior fatia, na cor vermelha, com 33,3%; não participam: uma fatia verde, com 11,1%, mensalmente: É a menor fatia, na cor laranja, representando o restante das respostas (aproximadamente 8,3%).

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à frequência dos bebês ao ambiente externo, sendo que 47,2% afirmam que diariamente os bebês acessam o ambiente externo, já 33,3% afirmam que asseguram semanalmente o acesso à área externa aos bebês contra 11% que dizem assegurar atividades na área externa somente mensalmente e 8,4% que corresponde a somente 1 professora afirma que os bebês não participam de situações na área externa.

Ainda que aparentemente pequena a baixa frequência das atividades na área externa e a não participação, que somadas correspondem a 52,8%, causa preocupação e fere um dos

direitos fundamentais dos bebês e crianças bem pequenas destacados no documento: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, que afirma, dentre tantos direitos fundamentais cinco itens transcritos:

- Nossas crianças têm direito ao sol
- Nossas crianças têm direito de brincar com água
- Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza
- Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre (Brasil, 2009, p. 18).

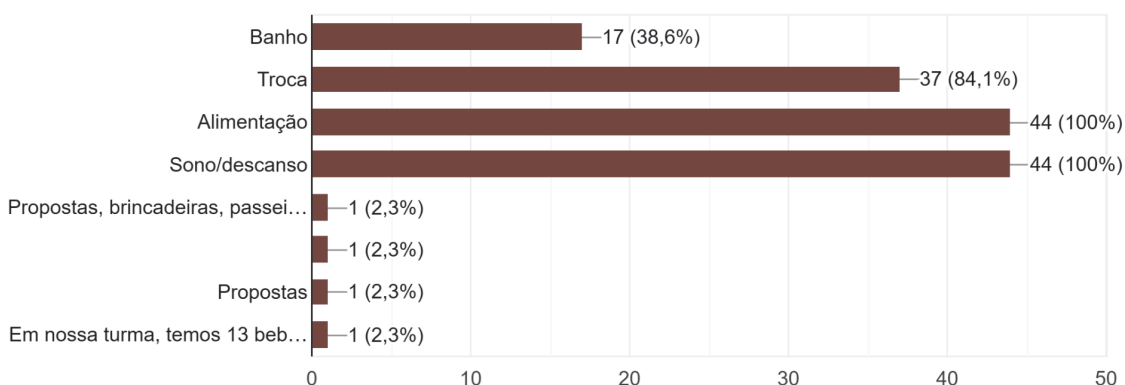
Não obstante, o mesmo documento afirma no capítulo referente ao direito de movimento em espaços amplos: “[...] os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos” (Brasil, 2009, p. 23). Tendo sua primeira publicação em 1995 e a segunda em 2009, fica a pergunta: o que falta aos sistemas públicos de ensino para assegurar aos bebês direitos minimamente humanos como o Sol? Nesta direção, outros documentos como as DCNEI (2010) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2005, 2008 e 2019) reafirmam esse direito. Recentemente, o documento Qualidade e Equidade na Educação Infantil reafirma este compromisso com os bebês e crianças no artigo 21:

As instituições que ofertam a Educação Infantil devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pedagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimento, descritas nos documentos oficiais vigentes, promovendo: [...] V - momentos diários nos espaços externos, para diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos (Brasil, 2024, p. 55).

Gráfico 13 - Participação docente nas atividades de atenção pessoal

Sabemos que as ações de cuidar e educar são indissociáveis, de quais momentos de atenção pessoal você participa ativamente durante o cotidiano:

44 respostas



#paratodosverem: A imagem é um gráfico de barras horizontais também na cor marrom, apresenta quais momentos de atenção pessoal as 44 professoras, que responderam ao questionário, participam

ativamente no cotidiano, sendo possível escolher múltiplas opções. O eixo vertical lista os momentos de cuidado e o eixo horizontal mostra o número de respostas. Os resultados, do mais para o menos frequente, são: alimentação: 44 respostas (100%); sono/descanso: 44 respostas (100%); troca: 37 respostas (84,1%); banho: 17 respostas (38,6%). Por fim, três outras opções, que foram acrescentadas pelas respondentes, na opção outro tiveram somente 1 resposta (2,3%) cada: propostas, brincadeiras, passeio pela escola [texto recuperado da planilha de resposta individual], proposta e em nossa turma, temos 13 bebês.

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

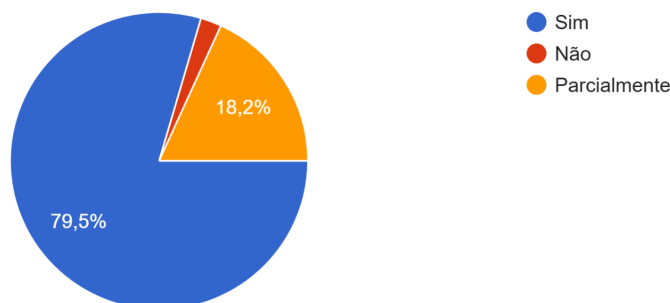
Para analisar o gráfico 13, é importante informar que a coluna vertical representa ações de cuidar e educar que permeiam o cotidiano do berçário e na linha horizontal tem-se o quantificador de professoras que realizam determinadas atividades no período em que o bebê está na escola, ou seja, da chegada à despedida. Especificamente no caso desta questão, as respostas foram configuradas como caixa de seleção para o professor poder assinalar todas as atividades que realiza junto aos bebês.

Ainda é importante realçar que na questão elaborada havia apenas quatro itens, a saber: Banho, Troca, Alimentação, Sono/descanso, uma vez que a intenção desta pergunta era mapear o percentual de professoras que participam dos momentos de atenção pessoal. É possível notar que 100% das professoras relataram participar dos momentos de alimentação e sono/descanso, 84,1% participam dos momentos de troca de fraldas e das situações de banho participam 38,6%, informação que deve estar atrelada ao período de atendimento aos bebês, uma vez que na rede de ensino na qual foi realizada a pesquisa, os banhos no período parcial são facultativos às demandas dos bebês, ou seja, tomam banho eventualmente quando necessário. Já no período integral os banhos são atividades regulares que atendem todos os bebês diariamente, exceto quando há uma solicitação da família para não fazê-lo. A questão contemplou um espaço para as professoras indicarem outras situações por elas desenvolvidas visando a momentos de atenção aos bebês, tendo sido apontado “brincadeiras e passeios” por uma respondente.

Gráfico 14 - Participação das famílias

Você considera no contexto da sua turma de berçário neste ano que a participação da família está atendendo as necessidades:

44 respostas



#paratodosverem: A imagem é um gráfico de pizza, que mostra as respostas de 44 professoras ao questionamento se a participação da família está atendendo às necessidades da turma de berçário. A distribuição das respostas, da maior para a menor fatia, é a seguinte: sim que é a maior parte do gráfico, uma fatia azul com 79,5%, seguida da resposta parcialmente na cor laranja, com 18,2% e finaliza com a menor fatia, representada por uma linha fina na cor vermelha, que corresponde ao restante das respostas (aproximadamente 2,3%).

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

A relação com as famílias foi considerada satisfatória por 79,5% das docentes, indicando que, embora haja uma comunicação e participação, ainda existem desafios a serem enfrentados para consolidar práticas de escuta e parceria, importantes no atendimento aos bebês.

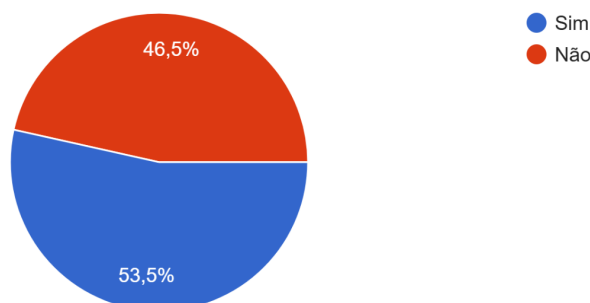
Assim, a percepção de 18,2% das docentes de que a relação com as famílias é parcialmente satisfatória revela um ponto de tensão fundamental no cotidiano do berçário. Este sentimento de que ainda há desafios a serem enfrentados evidencia uma distância entre a prática vivenciada e os princípios defendidos pelos documentos norteadores.

O Currículo Paulista (2019), por exemplo, é categórico ao estabelecer a centralidade dessa articulação, afirmando que o trabalho pedagógico com crianças pequenas implica, necessariamente, o estabelecimento de uma parceria com as famílias, buscando construir uma relação de confiança pautada no diálogo e no respeito (p.39). As diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil veem essa parceria como uma condição inerente ao trabalho pedagógico. Portanto, o dado coletado sugere que os desafios mencionados pelas professoras residem justamente na dificuldade de materializar, na rotina, o diálogo e o respeito que consolidam essa confiança, transformando a intenção de parceria em uma prática efetiva de escuta mútua.

Gráfico 15 - Interesse em participar da entrevista

Considerando que a sua atuação junto aos bebês "bem pequenos" está alinhada aos estudos dessa pesquisa, gostaria de convidá-la para uma convers..., participando voluntariamente de uma entrevista?

43 respostas



#paratodosverem: A imagem é um gráfico de pizza, que mostra o resultado de um convite para participar voluntariamente de uma entrevista, esta questão obteve 43 respostas, cuja compilação dos resultados é dividido em duas fatias, sendo que: sim, corresponde à maior fatia, na cor azul, representando 53,5% das respostas e não representa menor fatia, na cor vermelha, representa os 46,5% restantes.

Fonte: Elaborado pela autora (*Google Forms*, 2025).

Houve um percentual significativo de adesão ao prosseguimento voluntário neste trabalho de pesquisa. Sendo assim, 22 professoras foram contatadas via aplicativo de mensagens, no entanto, por motivos desconhecidos, 9 retornaram o contato e 8 participaram efetivamente do momento da entrevista semiestruturada sobre a qual se discorre mais detalhadamente adiante a partir do item: 3.4 Procedimentos para Análise das informações produzidas nas entrevistas.

Seguiu-se com análise da informação registrada no formulário que, além das perguntas objetivas, contou com uma questão aberta, de caráter opcional, com a seguinte pergunta: “Desejaria acrescentar algo ao seu registro?”. As respostas a esta pergunta seguem transcritas:

Nada a declarar

Não

Sem mais.

Como não tenho bebês abaixo de 7 meses, não respondi às perguntas 10, 11 e 17.

Aprendemos a cada dia com os bebês e sua evolução é muito rápida .
Chegam sem saber sentar e de repente você já vê eles se virando e engatinhando muito gostosa essa fase do desenvolvimento.

A atividade na área externa depende diretamente da mão de obra disponível para auxiliar nesses momentos de interação, e atender adequadamente a necessidade dos bebês.

Minha turma esse ano é mista b1 e B2.

A disposição para troca de experiências e novas aprendizagens.

Estarei aguardando o seu contato.

Acredito que essa pesquisa poderia ser realizada para daqui uns meses, assim poderia ser mais efetiva, pois até terça estávamos sem funcionários para

garantir que as propostas fossem realizadas dentro e fora da sala, visto que ainda estamos no período de acolhimento no berçário.

Trabalho no (Cita o nome da escola em que atua) há 13 anos estou atuando como professora há 2 anos, sempre trabalhei no b1 e b2 amo cuidar dos meus bebês. E estou muito feliz em saber que existe essa pesquisa, que vocês estão trabalhando e pensando ainda mais nos bebês porque eles são maravilhosos estão aprendendo a todo momento e trabalhamos pra isso, não é só o cuidar o berçário vai muito além. E estou à disposição para ajudá-las. Obrigada.

No momento não

A inserção de bebês tão pequenos, está mais frequente em nossa escola, e para tanto é imprescindível que os professores de bebês se atualizem acerca das especificidades dessa faixa etária, que mesmo tão pequenos, têm muito a nos ensinar!

Estou fazendo curso profa também, textos, atividades, e os horários estão difíceis

Obs. Recebi um bebê com 5 meses que acabou de completar 7 e tenho gêmeos matriculados com 2 meses, que ainda não frequentam. Devido as fortes ondas de calor e contratação de cuidadores, as propostas na área externa ficaram mais restritas nesse início de ano, acredito que agora poderemos realizar com a temporalidade adequada.

Estou com uma turma multisseriada BII e BI, porém BI tem apenas 3 bebês, sendo o mais novo com 7 meses.

As respostas abertas, mesmo quando breves ou ausentes, são um material para a análise, que revelam as condições e os sentimentos que permeiam a prática docente. A diversidade de retornos a esta questão aberta - que vai do silêncio de um “Nada a declarar” à partilha de reflexões profundas sobre a prática - é, em si, um dado revelador. O não dito também comunica, e o silêncio de algumas professoras pode ser interpretado não como ausência de opinião, mas como um sintoma das mesmas condições de trabalho que outras narrativas explicitam.

A fala da professora que sugere que a “pesquisa poderia ser realizada para daqui uns meses, pois até terça estávamos sem funcionários” materializa essa hipótese: a urgência do cotidiano e a falta de “mão de obra disponível” consomem o tempo e a energia necessários não somente para a implementação de propostas pedagógicas, mas até mesmo para a participação em um momento de reflexão como este. Dessa forma, o silêncio e as respostas mais sucintas contextualizam as emoções e significados que constituem o fazer docente, revelando que as condições objetivas de trabalho impactam a disponibilidade subjetiva para a troca e a elaboração do pensamento.

Em contraposição emergem narrativas que expressam afetos, resiliência e a consciência do valor do trabalho no berçário. A afirmação de que “não é só o cuidar, o berçário vai muito além” ecoa como uma declaração de identidade profissional, que se recusa a ser reduzida a uma visão assistencialista. Isso se revela também na “disposição para troca de

experiências e novas aprendizagens” e na conscientização de que “é imprescindível que os professores de bebês se atualizem acerca das especificidades dessa faixa etária”. Portanto, essas respostas, lidas em seu conjunto, descortinam parcialmente a contradição que atravessa a prática: de um lado, condições de trabalho que limitam e dificultam a ação docente; de outro, uma docência que resiste, se aprimora, se afeta, se engaja e reafirma a boniteza e a complexidade e a importância de sua atuação junto aos bebês.

Por fim, destacam a necessidade de formação continuada, como afirma uma das participantes: “a inserção de bebês tão pequenos está mais frequente em nossa escola, e para tanto é imprescindível que os professores de bebês se atualizem acerca das especificidades dessa faixa etária”. Essa reflexão reforça a importância de pensar políticas públicas que valorizem a docência no berçário como profissional que cuida e educa de maneira indissociável, como preconizado pelas DCNEI (Brasil, 2010) e realçado por ou outros documentos nacionais para Educação Infantil como a BNCC (Brasil, 2017).

A análise das respostas dos docentes ao questionário pode evidenciar como o planejamento curricular e a organização dos espaços e tempos da instituição articulam práticas de cuidado e educação em consonância com esses princípios, de modo que o trabalho pedagógico nos berçários, ao atender bebês de até sete meses, se ancora em princípios curriculares que reconhecem o bebê como protagonista de sua aprendizagem, considerando as especificidades e as singularidades de cada bebê. Nesse contexto, a nutrição pedagógica se materializa na construção de experiências educativas que alimentem, de maneira integrada, o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo dos bebês.

5.2 Procedimentos para análise das entrevistas semiestruturadas: mirando o olhar

A análise das informações produzidas nesta pesquisa mediante as entrevistas semiestruturada constitui-se de uma oportunidade imersiva no diálogo com professoras atuantes no Berçário I respondentes do questionário e que manifestaram desejo seguir contribuindo neste estudo. Assim, os momentos das entrevistas foram permeados pela disponibilidade e entrega de cada uma destas professoras.

As entrevistas aconteceram de modo síncrono e remoto via plataforma *Google Meet*, vale mencionar que para o agendamento das reuniões foi disponibilizado um formulário Google às professoras que manifestaram interesse em prosseguir na pesquisa com opções de datas e períodos que melhor se adequassem a sua organização de vida, tendo em vista que uma premissa ética era que não fosse realizado em horário de trabalho, assim sendo das 8

professoras participantes seis optaram por realizar a entrevista no dia 17/04/2025, que neste ano correspondeu a quinta-feira santa do calendário cristão, que nesta rede de ensino é tradicionalmente compensado e não há aula, data esta que antecede a sexta-feira da paixão, feriado nacional. Outras duas professoras escolheram a data de 23/04 (quarta-feira) no período noturno. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e posteriormente transcritas, sob ciência das professoras participantes.

O momento da entrevista se revelou como escuta sensível e ativa das vozes docentes e realizado com rigor teórico-metodológico para desvelar realidades. Como afirma Coutinho (2006, p. 12), “a pesquisa é tão boa quanto o investigador”, sendo sua sensibilidade e destreza que determinam a validade do estudo. É verdade que a entrevista orbitou sobre as 4 dimensões e suas respectivas perguntas que para apoiar as participantes foi projetada na sala de reunião online e o arquivo utilizado segue nos anexos a esta pesquisa.

O pesquisador deve ter noção da importância de sua condução, sem que a torne impositiva e cerceadora. Sabemos que o pesquisador/mediador está presente em toda a pesquisa e que é por seu interesse que ela acontece – organizando o projeto, marcando e conduzindo e transcrevendo entrevistas e interpretando e escrevendo um trabalho (Ribeiro, 2021, p. 5).

Mas ainda assim, é possível afirmar que o escopo da entrevista se dilatou com as falas, expressões de cada professora e abriu espaço para que cada uma trouxesse suas impressões de modo singular e inédito numa conversação produtiva. A fim de ir além da superfície do discurso e apreender as significações acerca da nutrição pedagógica ofertada aos bebês, a presente investigação adota como procedimento a análise por Núcleos de Significação (NS), proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Esta escolha se fundamenta em sua coerência com os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico-Dialético, que compreendem o sujeito e sua realidade como uma síntese de múltiplas determinações, em constante movimento e contradição.

Em posse das narrativas das professoras entrevistadas, carregadas de suas histórias e experiências, não apenas profissional, mas do contexto social e histórico de cada uma e, ainda de frente as vivências por parte da subjetividade do sujeito pesquisador, com valores e princípios próprios, exigiu um amparo de neutralidade e um respaldo teórico que permitisse ir para além do dito. Com base nesta necessidade encontrou-se convergência no materialismo Histórico-Dialético, uma vez que a realidade não é transparente; se a aparência das coisas correspondesse à sua essência, “toda ciência seria supérflua” (Marx, 2008, apud Martins; Lavoura, 2018).

Portanto, a análise não pode se limitar a descrever o que é imediatamente visível ou dito. É preciso um método que permita “passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)”. A proposta dos Núcleos de Significação permite um movimento analítico que parte do empírico (as falas das professoras) em direção ao concreto (a síntese das mediações que constituem suas práticas), buscando compreender o fenômeno “em sua totalidade, movimento e contradições internas” (Aguiar, 2015).

Nessa perspectiva, as categorias teóricas tornam-se indispensáveis ao movimento desta análise. A dialética Objetividade-Subjetividade orienta a entender as professoras como sujeitos constituídos pela realidade material e social ao mesmo tempo, em que a constituem com suas ações e sentidos. As Significações (a imbricação entre o Sentido pessoal e o Significado social) torna-se o objeto a ser apreendido. E os princípios da Mediação, Totalidade e Historicidade guiaram para uma análise que não isola o indivíduo, mas o compreende em sua relação holística com o todo social, em um contínuo processo de transformação. A seguir apresenta-se uma tabela com delineamento destas categorias, acompanhadas de uma síntese de definição e aplicabilidade neste estudo conforme autores referências nesta pesquisa.

Quadro 4 - Categorias teóricas para a análise das significações docentes

Categoria	Definição	Aplicabilidade	Autores de Referência
Subjetividade (na Relação Objetividade-Subjetividade)	A produção singular de sentidos e significados pelo sujeito, compreendida como uma construção histórico-social, e não puramente interna.	É o foco central da análise. A pesquisa busca compreender a subjetividade das professoras para desvelar como elas constituem a si mesmas e suas práticas na relação com a realidade objetiva da creche.	Aguiar & Davis (2011)
Significações (a Dialética Sentido-Significado)	O processo contínuo de produção que articula o Significado (social, compartilhado, mais estável) com o Sentido (pessoal, afetivo, mais fluido).	É o objeto de estudo a ser apreendido. A análise das narrativas visa ir além dos significados aparentes para alcançar os sentidos que as professoras atribuem à nutrição pedagógica.	Aguiar & Ozella (2006)
Contradição	O princípio dialético de que a realidade é movida pela tensão entre forças opostas. Não é entendida como um erro, mas como a essência do movimento.	É a principal ferramenta analítica. A pesquisa busca ativamente as contradições nas falas (ex: o ideal vs. o real; o cuidar vs. as demandas pedagógicas) para compreender a dinâmica do fazer docente.	Martins & Lavoura (2018)
Mediação	A categoria que explica como a relação entre o sujeito e o mundo é sempre mediada por instrumentos, signos, e outros	Permite analisar <i>como</i> as significações das professoras são construídas através de suas interações com os bebês, as famílias, os seus pares, a equipe gestora, os documentos	Aguiar & Ozella (2013)

	sujeitos.	curriculares e as condições institucionais.	
Totalidade	O princípio de que nenhuma parte pode ser compreendida isoladamente do todo.	Garante que a análise conecte sempre o singular (a fala de uma professora) com o particular (o contexto de sua escola) e o universal (as condições sociais e históricas da profissão docente na Educação Infantil).	Aguiar & Ozella (2013); Martins & Lavoura (2018)
Historicidade	A compreensão de que os sujeitos e os fenômenos estão em constante processo de transformação ao longo do tempo.	Orienta a análise a tratar as significações como produções dinâmicas, influenciadas pela trajetória de vida e profissional de cada professora.	Aguiar, Aranha & Soares (2021)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A escolha das categorias teóricas que orientam a análise dos dados nesta pesquisa não foi um ato apriorístico, mas uma consequência direta da escuta das narrativas das professoras especialistas. A complexidade, a profundidade e as contradições presentes em seus depoimentos exigiram um arcabouço teórico que fosse capaz de ir além da superfície, para desvelar os processos de significação que constituem o fazer docente no Berçário I.

O processo analítico iniciou-se com a transcrição literal das entrevistas, constituindo o corpus da pesquisa. Em seguida, foram realizadas as “leituras flutuantes e recorrentes do material”, um procedimento que, segundo Aguiar e Ozella (2006), visa a uma familiarização e apropriação do conteúdo discursivo das participantes. Esse contato imersivo com as falas materializadas no texto permitiu superar as impressões preliminares e alcançar uma escuta aprofundada. Tal etapa revelou nuances e complexidades que a audição isolada não havia captado, possibilitando uma apropriação mais densa do universo discursivo para a análise subsequente.

5.2.1 A perícia de professoras especialistas em berçário: Encantando-se

Durante as leituras flutuantes foi possível notar a perícia docente de cada uma no exercício de cuidar e educar de bebês tão pequenos, e também perceber em suas falas os sentimentos de desvalorização ou reconhecimento do seu fazer. Essas nuances possibilitaram a identificação de cada professora como especialista, pois mostraram-se peritas no que fazem, conhecedoras das demandas, interesses, necessidades que, por serem inerentes ao bebê, tornam-se inseparáveis das ações de cuidar e educar na primeiríssima infância, em especial nos primeiros 180 dias de vida!

Portanto, quando na identificação dos trechos de fala houver a letra “E” e um número que acompanha a identificação da fala de cada professora, é importante destacar que o número

aqui não tem relação com classificação e não é de modo algum hierárquico, ele ordena as narrativas transcritas de modo que se leia, por exemplo, para E1, Especialista 1, para E2, Especialista 2 e assim sucessivamente. Ademais, cabe pontuar que excertos das falas dos docentes, transcritos *ipsis litteris*, foram inseridos ao longo da análise.

Essa escolha terminológica busca revelar a admiração pela perícia demonstrada nas narrativas, que transcende a impressão subjetiva e encontra respaldo teórico na discussão sobre a profissionalidade docente. O que as professoras revelam em suas práticas cotidianas - um saber-fazer que articula afeto, observação e intencionalidade - alinha-se diretamente ao que Alves (2012) define como a essência da atuação especializada. Para o autor, o ofício docente exige mais do que a simples execução de tarefas; ele demanda um conhecimento profundo que integra teoria e prática.

Evidente que para a atuação como profissional especializado num ofício que exige conhecimento do conteúdo e da forma de desenvolver esse trabalho (SAVIANI, 2009), se faz necessário o domínio de um corpo de saberes específicos, saberes de domínio “restrito” a esse corpo de profissionais. Esses saberes, no caso dos docentes, dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos (didáticos, metodológicos), disciplinares, curriculares e experienciais (Alves 2012).

Desta forma, ao apreender as significações docentes acerca da nutrição pedagógica pude notar o quanto as professoras entrevistadas possuem um saber complexo e específico, no qual os saberes experienciais se mostram indissociáveis dos conhecimentos pedagógicos e curriculares. Chamá-las de “ESPECIALISTAS” nesta pesquisa é, assim, um ato que reconhece e legitima academicamente a complexidade e a profundidade do conhecimento que elas constroem e mobilizam no “chão da sala de aula” junto aos bebês.

5.3 Dos achados para os indicadores ao encontro dos núcleos de significações

Esta etapa para levantamento de pré-indicadores iniciou-se com leituras reiteradas das transcrições, visando identificar os elementos que constituem a matéria-prima da análise, partindo sempre da palavra com significado que conforme Aguiar (2016), não se trata de palavras avulsas ou descoladas, mas de palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa das professoras até as condições histórico-sociais que as constituem.

Não se pode falar de Sentidos sem incluir seu par dialético, os Significados. Estes correspondem, no campo semântico, às relações que a palavra pode manter com o(s) referente(s) ao reapresentá-lo(s). No campo psicológico é uma generalização, um conceito; produções históricas e sociais por meio das

quais os seres humanos se comunicam e socializam experiências (Aguiar, 2016, p. 266).

Foram destacados trechos das falas que revelavam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito. A seleção desses excertos, como já expressei noutro momento, considerou critérios como a frequência de temas, a ênfase dada pelas participantes, a carga emocional expressa e as contradições presentes em seus discursos. Este processo constituiu um primeiro inventário das significações, permitindo uma organização inicial do material transcrito a partir da narrativa de cada uma das oito professoras entrevistadas.

Como estratégia de organização durante o levantamento dos pré-indicadores foi possível identificar de temas recorrentes e significativos que emergiram da leitura flutuante das oito entrevistas. Estes temas, organizados inicialmente em uma tabela-matriz, funcionaram como o primeiro inventário das significações das professoras sobre o nutrir pedagógico. No total foram encontrados 13 indicadores: Materiais: Evidencia que a seleção de objetos para os bebês nunca é neutra. A análise dos materiais mencionados (naturais, estruturados, comprados, confeccionados) e como são disponibilizados revelaram a intencionalidade pedagógica e a concepção de aprendizagem que sustenta o fazer docente; Percepção do bebê: Reuniu as concepções das professoras sobre quem é o bebê. A forma como o descrevem – como um ser potente ou frágil, ativo ou passivo, competente e comunicativo – é o que fundamenta e justifica todas as suas ações e interações no cotidiano; Registros: Agrupou as práticas de documentação pedagógica, ou seja, como as professoras registram (ou não) o desenvolvimento dos bebês – mediante fotos, vídeos, anotações ou relatórios – indica como elas acompanham, refletem e compartilham a aprendizagem, tornando visível o seu trabalho; Desafios: Integrou os desafios, as tensões e as contradições que atravessam o fazer docente. Ele ancorou a pesquisa na realidade concreta do chão das salas de referência dos berçários, revelando os limites e as condições de trabalho que influenciam diretamente a prática pedagógica; Embasamento teórico: Agrupou as fontes de conhecimento que as professoras mobilizam para sustentar suas práticas, sejam elas oriundas de políticas públicas, diretrizes curriculares, formações continuadas, autores de referência ou da própria experiência; Adaptação: Congregou os processos vividos a cada chegada de um novo bebê que ingressa na Educação Infantil, nas respectivas turmas das professoras em questão, neste pré-indicador estão reunidos as estratégias, os sentimentos e as práticas relacionadas a esse período inicial de inserção do bebê e da família na instituição, um momento-chave para a construção de vínculos; Afeto: Mostrou-se premissa na construção e

manutenção de vínculos estáveis e seguros com os bebês. O afeto se revelou como uma estratégia pedagógica com foco na aprendizagem e no bem-estar do bebê; Percepção das famílias: Destacou a importância da relação com as famílias. Ele agrupa as falas sobre como as professoras percebem as famílias (parceiras, ansiosas, ausentes) e como constroem essa relação, indispensável para o desenvolvimento do trabalho; Cuidados: Articulou os relatos com foco na indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Reúne as falas sobre como os momentos de cuidados básicos (troca, alimentação, sono) são permeados de intencionalidade pedagógica; Trabalho: Tornou visível a dimensão do esforço e da intensidade do trabalho físico e emocional no berçário, muitas vezes tornado invisível; Sistematiza o currículo no fazer pedagógico, explicitando o que as docentes consideram importante que os bebês vivenciem; Colo: Contornou todas ações de acolhimento, segurança, regulação emocional e construção de vínculo; Conforto docente: Unificou a dimensão subjetiva da professora, seu bem-estar, sua satisfação e sua paixão pela profissão, condições para a qualidade do seu trabalho.

Deste modo, com os indicadores emergidos das narrativas, iniciou-se o movimento para a constituição dos núcleos de significações. Durante esse processo de nova organização da produção de informação reunida, os indicadores foram organizados, de modo a pinçar nas narrativas das professoras evidências ou na ausência destas, nuances que permitissem refinar o olhar para as similaridades, complementaridades ou contradições que saltassem aos olhos durante a leitura. Esse novo olhar para as narrativas contribuiu para discernir os indicadores que demandam mais análise na busca das significações docentes em torno da nutrição pedagógica junto aos bebês de até 6 meses e 29 dias. Esta etapa de análise foi essencial para a definição dos quatro núcleos de significações, que contornam algumas premissas presentes nas falas das professoras. Na sequência, apresentam-se os núcleos, bem como os arranjos que os compuseram e para legitimar essas escolhas são transcritos trechos das narrativas docentes.

Primeiramente considerou-se reunir em um núcleo elementos que dessem conta de tratar as questões em torno do afeto, ao atravessar a maioria indicadores delineados e com uma tônica no período de adaptação e na percepção que os docentes tinham das famílias. Assim, ao unir esses três enfoques presentes nas falas das professoras, julgou-se relevante que um núcleo olhasse de perto para essa tríade: bebê, família e professora, que iniciam seus afetos (e desafetos) no período de inserção do bebê e da família na escola de Educação Infantil, como realça a professora E4: “A maior ansiedade vem dos pais, e se eu não acolho os pais, é difícil eu nutrir, né, as demandas desse bebê porque os pais vão estar tão ansiosos que esse bebê já vai chegar para mim mais ansioso ainda, né?” e E8 “Para estabelecer esse vínculo

de confiança, eu acho que a gente precisa criar um laço de amizade, né, de escutar, de acolher essas dúvidas e anseios das famílias”.

A percepção do bebê como sujeito, que manifesta suas demandas e interesses por meio de múltiplas linguagens, origina um núcleo que nos ajuda a compreender quem é este bebê e como sua presença singular dita a intencionalidade pedagógica, revelada no arranjo do ambiente em sua inteireza: tempos, espaços e relações, regidos pelo planejamento e responsividade docente. Como nesta afirmação E3: “A minha sala inteira, ela é intencionalmente planejada para eles” e nesta outra fala, na qual as condições ideais e a realidade posta, emergem contradições no discurso docente: E8: “Essa parte de mobília eu sinto falta, mas não é o essencial, que a gente pode arrumar outros meios para que ele atinja esse marco de desenvolvimento”. Todavia, a assertividade das iniciativas docentes converge com o compromisso quando no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês permeados dos registros que dão visibilidade às experiências vividas no berçário por meio da documentação pedagógica.

Nesse contexto de realizações, tensões e ideações no/do trabalho, conforto docente, os desafios e a documentação pedagógica se reúnem pela complementaridade, uma vez que os desafios se esbarram na ausência um cotidiano estável e, ao mesmo tempo, de uma rotina intensa, permeada de marcos e protocolos institucionais. Nesta direção, este núcleo ao reunir estes elementos das narrativas docentes, coloca uma lupa nas dificuldades, nos obstáculos e nas condições de trabalho que atravessam a prática pedagógica no Berçário I, desde a falta de recursos até a gestão pedagógica da rotina: E8: “Um dos principais, eu acho, é a falta de tempo nessa dinâmica corrida”.

Tendo em vista que o trabalho do professor de berçário está atrelado às ações de cuidado, o que inclui troca de fraldas, banho, alimentação e colo, compreender como essas ações interferem na identidade profissional deste núcleo ajudará a apreender as significações docentes, mesmo que isso signifique aproximar de seus sentimentos apreensivos e depreciativos frente às suas próprias percepções de como seu status é visto na comunidade de aprendizagem.

Quadro 5 - Núcleos de significações da pesquisa

NS	Justificativa	Indicadores Entrelaçados
1. A Triade do Vínculo: Bebê, Família e Professora	Foca na dinâmica relacional que se inicia no período de inserção na escola, ressaltando como o acolhimento e a percepção das famílias são imprescindíveis para a construção de um vínculo afetivo seguro com o bebê.	• Afeto • Adaptação • Percepção das famílias

2. A Pedagogia do Cuidado: Ações, Vínculos e Identidade	Investiga como as ações de cuidado (alimentação, troca, sono, colo) são compreendidas e executadas com intencionalidade pedagógica, fortalecendo vínculos e contribuindo para a construção da identidade profissional da professora de berçário.	• Cuidados • Colo
3. O Bebê como Sujeito Potente: Intencionalidade e Registros	Analisa como a concepção do bebê (ativo, competente, comunicativo) orienta a prática pedagógica, manifestando-se no planejamento dos espaços, tempos e materiais, e sendo validada e tornada visível por meio da documentação pedagógica.	• Percepção do bebê • Materiais • Registros
4. Condições do Fazer Docente: Desafios, Realidade e Bem-Estar	Lança um olhar sobre os bastidores da prática pedagógica, abordando as dificuldades, a intensidade do trabalho, os obstáculos do cotidiano e as condições de bem-estar da professora, que influenciam diretamente a qualidade do seu trabalho.	• Desafios • Sobrecarga • Conforto docente

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Neste movimento de análise, ponderou-se quanto a coerência de criar um núcleo com a nomenclatura nutrição pedagógica. Contudo, ao (re)ler, concluiu-se que a nutrição pedagógica é quem abriga todos núcleos que são partes inerentes a este nutrir na medida em que se apresenta como ação responsiva e carregada de intencionalidade docente, a fim de alimentar e retroalimentar as experiências vividas e compartilhadas por bebês e professores cotidianamente nas salas de Berçário I.

5.4 Análise dos núcleos: ecos da nutrição pedagógica

Para realizar análise intranúcleo, além das necessárias leituras reiteradas, fizeram-se presentes pausas silenciosas. Foi essa escuta atenta que permitiu captar os ecos singulares que ressoam do falar de cada professora. Vale rememorar que a escolha pela metodologia de análise, por meio dos NS, não busca respostas uníssonas ou acabadas, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que ajudem a apreender os sentidos e significados de cada professora entrevistada a partir dos relatos que trouxeram experiências vividas por elas.

5.4.1 NS 1: A tríade do vínculo: bebê, família e professora- 1ª estada

Olhar, escutar. A escola da infância precisa educar para os sentidos - e isso abrange não só as crianças, como nós, professores e as famílias (Sanches, 2021, p. 47).

A análise das narrativas docentes sobre a nutrição pedagógica no atendimento aos bebês bem pequenos, até 6 meses, revela como consenso a importância da qualidade do acolhimento e do vínculo estabelecido com a família. Assim, acolher o bebê, primeiramente na sua família, está para além do já instituído: Período de Adaptação, condição *sine qua non*

para o sucesso do trabalho docente nos berçários, pois o acolhimento familiar é significado pelas professoras como o próprio alicerce sobre o qual toda a prática pedagógica se edifica.

Na perspectiva das docentes, a nutrição do bebê é indissociável da nutrição do vínculo com seus pais e cuidadores. Para tanto, parece haver uma concepção da relação triangular (professora-bebê-família) e o papel da professora como mediadora de afetos. Uma vez que a chegada desse bebê tão pequeno à instituição de Educação Infantil carrega consigo as emoções, as expectativas e, sem dúvida, as ansiedades de sua família.

Diante disso, as professoras precisam significar seu papel como referência para o bebê e para a família, cientes de que ambos vivenciam o processo de adaptação e separação. A fala da professora E4 é emblemática ao articular essa interdependência:

A maior ansiedade vem dos pais, e se eu não acolho os pais, é difícil eu nutrir, né, as demandas desse bebê porque os pais vão estar tão ansiosos que esse bebê já vai chegar para mim mais ansioso ainda, né? (E4).

A narrativa de E4 demonstra uma percepção afetiva na qual o bebê é suscetível ao estado emocional dos seus cuidadores. O uso do verbo “nutrir” é deliberado: a capacidade da professora de atender às necessidades do bebê é diretamente influenciada por sua habilidade em atenuar a ansiedade e minimizar desconfortos da ruptura. Ao acolher e validar as angústias dos pais, a professora fomenta a criação de vínculo de confiança no seu trabalho, o que acredita que corrobora para que por sua vez, a família transmite essa segurança ao bebê, contribuindo para o processo de adaptação, que envolve a transição de casa para a escola.

Esse estreitamento dos vínculos estáveis e seguros de confiança converge o sucesso da ação pedagógica, sendo possível notar que as professoras empenham ação intencional para o fortalecimento desta relação em construção, requerendo estratégias intencionais e engajamento profissional, por um ambiente que não represente uma ruptura abrupta com o mundo do bebê. A professora E4 afirma que, na sala de aula, ela acaba sendo “uma extensão da casa da criança”. Ademais, para que essa percepção de extensão se torne realidade, as professoras empenham-se na humanização da relação:

Para estabelecer esse vínculo de confiança, eu acho que a gente precisa criar um laço de amizade, né, de escutar, de acolher essas dúvidas e anseios das famílias (E8).

As palavras “laço de amizade”, “escutar” e “acolher” retiram a relação do campo estritamente escolar e a inserem no domínio do afeto. Quando E5 afirma: “Ah, eu estou apaixonada por eles”, ela imprime a dimensão afetiva que, inseparável da cognitiva, constitui o fazer docente junto aos bebês bem pequenos. Como afirmam Aguiar e Ozella (2006), é

preciso considerar que “todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas”. A paixão da professora a mobiliza a criar um ambiente seguro e afetivo.

Na perspectiva adotada, portanto, a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento (Aguilar 2006, p. 227).

Esta centralidade do afeto, que emerge da prática cotidiana das professoras, encontra ressonância teórica em Bowlby (1988), uma vez que o apego à mãe é reconhecido como a condição essencial para que a criança se sinta confiante para explorar o ambiente, se arriscar e aprender. Nas escolas de Educação Infantil, a figura de um adulto responsivo pode contribuir positivamente para este desenvolvimento do bebê, que está sobre o fator da ausência de sua mãe.

Ainda nesta via, para Galvão (1998) também válida a afetividade como uma dimensão central e fundante do desenvolvimento, que precede e constitui a própria inteligência, assim a afetividade ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Nessa direção, o “olhar humanizado” defendido por E8, que busca “entender aquela criança como singular e única”, revela-se como uma ação pedagógica de alta complexidade.

Ao se dedicarem à construção de um ambiente tecido por relações afetuosas, as professoras mostram-se comprometidas com a ação curricular voltada às demandas dos bebês, criando as condições ideais para seu desenvolvimento cerebral, social e cognitivo. A prática no berçário é significada como um ato eminentemente relacional, construído em uma tríade indissociável entre professora, bebê e família.

[...]A educação infantil inicia sua relação com as famílias antes mesmo da relação com as crianças, pois são aquelas as que primeiro chegam à escola demandando o atendimento para seus filhos [...] É muito importante que as instituições que atendem crianças pequenas, principalmente aquelas de zero a três anos, caracterizem-se por serem cuidadosas, protetoras, afetuosas e provocadoras. As suas rotinas devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas. Isso inicia com a atenção do educador por si mesmo, por suas emoções, por seus sentimentos e pela análise de suas ações, e prossegue na atenção ao outro – seja ele um adulto ou uma criança. (Brasil, 2009, p. 33)

O afeto, nesta concepção, não é um recurso ou uma ferramenta, mas a própria linguagem na qual o cuidado e educação são indissociáveis (Brasil 2009), confirmando que o primeiro e mais importante ato pedagógico no berçário é a construção de uma relação afetiva e de segurança. Este processo, alicerce da nutrição pedagógica, se inicia na parceria com a

família e se consolida em uma concepção de bebê como um ser humano completo, um sujeito histórico e social.

Essa relação permeada de afeto, que as professoras identificam como o alicerce de sua prática, encontra ressonância no modelo bioecológico de Bronfenbrenner. Para o autor, o desenvolvimento humano acontece a partir da interação recíproca entre o indivíduo e os múltiplos contextos em que está inserido. A família e a escola são conceituadas como microssistemas distintos, os ambientes imediatos onde a criança vive e se relaciona. Contudo, o que se revela fundamental na análise das significações docentes é a importância da conexão entre esses dois ambientes - família e escola. O empenho intencional das professoras em criar um “laço de amizade” (E8) e em ser uma “extensão da casa da criança” (E4) é, na perspectiva teórica, a construção ativa e cuidadosa de um mesossistema saudável e responsivo.

Conforme explicam Bhering e Sarkis (2009) para Bronfenbrenner, a qualidade da interação diária entre cuidador e bebê é diretamente influenciada pelo suporte de outras pessoas significativas. A fala da professora E4, que percebe a necessidade de acolher a ansiedade dos pais para poder nutrir o bebê, ilustra essa interdependência.

O estabelecimento e a manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e envolvimento de outro adulto (terceira pessoa) que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança (Bhering; Sarkis, 2009, p. 8).

Essa terceira pessoa é, no contexto do berçário, a própria família. A citação reforça que a responsividade da professora para com o bebê é fortalecida pela responsividade e confiança que ela consegue estabelecer com os pais. A entrada na creche, uma transição ecológica marcante, exige essa triangulação. Ao planejar intencionalmente a transição da casa para a escola e apoiar os pais/responsáveis neste planejamento, a professora colabora para minimizar os impactos negativos da separação para o bebê e favorece a qualidade dos processos proximais – as interações recíprocas que, segundo a teoria ecológica de Bronfenbrenner, são essenciais ao desenvolvimento da pessoa. Portanto, a atenção dedicada à família é uma ação pedagógica intencional.

A transição para a creche impõe à família novas rotinas, preocupações e sentimentos ambivalentes, tornando a boa relação entre os microssistemas uma condição indispensável para o bem-estar de todos, e em especial ao bebê. A tríade do vínculo (bebê, família e professora) opera, assim, como o entrelaçar do mesossistema. As práticas de cuidado, afeto e escuta descritas pelas docentes são o ingrediente principal de um ambiente ecologicamente nutritivo, que reconhece que o desenvolvimento do bebê é indissociável da qualidade das conexões que sustentam seus mundos.

Bhering e Sarkis (2009), ao discutirem o conceito de mesossistema cunhado por Bronfenbrenner, levam à compreensão de que este não se refere a um ambiente físico, mas sim à conexão entre os diferentes microssistemas nos quais o bebê está inserido. Assim, o mesossistema é o elemento que abriga os dois microssistemas do bebê nos quais se concentra esse núcleo: a família (casa) e o berçário (escola). A confiança e a coerência de valores entre esses dois ambientes – é tão importante para o desenvolvimento do bebê, quanto o que acontece isoladamente em cada uma dessas instituições.

Nessa direção, as significações das professoras confirmam essa premissa e revelam tanto as estratégias e como os desafios concretos na construção de um ambiente acolhedor. Uma delas é o reconhecimento de que a família chega primeiro, trazendo consigo suas próprias emoções, que impactam diretamente o bebê. A professora E4 articula essa percepção de forma explícita, colocando o acolhimento da família como uma pré-condição para a nutrição do bebê: “Começa com a minha conversa com os pais, tá? Porque a maior ansiedade vem dos pais, e se eu não acolho os pais, é difícil eu nutrir, né, as demandas desse bebê” (E4).

Essa fala demonstra a consciência de que o entrelaçamento entre os microssistemas é, antes de tudo, afetivo. A professora E6 reforça essa ideia, sugerindo que a atenção à família é, por vezes, prioritária: “Eu acho que o mais importante é acolher até mais a família, às vezes, do que o próprio bebê” (E6).

Essa ação de acolher a família, portanto, além de cordial, é uma intervenção pedagógica direta, visando criar um ambiente de segurança que se estenderá à criança.

Este entrelaçamento da tríade - professora-família e bebê, como já dito, requer um trabalho intencional de estabelecimento de confiança. As professoras se veem como protagonistas na ação de conquistar a parceria da família, como apontado em: [...] a gente sabe que se a gente ganha a família. Ah o nosso ano vai que é uma beleza, né” (E1).

Essa confiança é alicerçada na comunicação diária e na transparência, como detalha a professora: “Eu uso na minha sala a questão de ter muito família como parceira [...] uma das estratégias é colocar a família assim muito junto comigo, sabe é falar muito do que acontece o tempo inteiro, do que tá junto” (E2).

Essa parceria se materializa em ações concretas que fortalecem o vínculo, como o diálogo constante no portão, o uso de fotos e vídeos para mostrar o cotidiano e a criação de um “ laço de amizade”, como mencionado por E8. O objetivo é fazer com que a família perceba a escola não como um lugar de ruptura, mas como uma continuidade do cuidado, onde seu filho é visto e valorizado. A professora E8 sintetiza a essência dessa conexão ao afirmar: “Acho que estabelecer esse conhecer daquela comunidade que ele vive ajuda a família a perceber que nós, enquanto escola, estamos respeitando a individualidade da criança” (E8).

Dessa forma, os fazeres docentes revelam que a nutrição pedagógica de bebês até seis meses transcende as interações diretas com a criança. Ela se fundamenta na construção de vínculos, onde a tríade bebê-família-professora se forma pelo vínculo de confiança e pela comunicação. Ao agir intencionalmente na construção de vínculos de confiança, as professoras criam as condições necessárias para que o bebê se sinta seguro para se desenvolver, aprender e ser nutrido em sua integralidade.

Uma vez estabelecido esse ambiente de confiança, o foco da nutrição pedagógica se aprofunda na relação entre a professora e o bebê. É no dia a dia da sala, que o afeto, o cuidado e a intencionalidade pedagógica se entrelaçam. Não se trata somente de estar presente, mas de oferecer uma “presença de qualidade”, como define a professora E5. Essa presença se traduz em um olhar atento e em uma responsividade que comunica segurança e acolhimento.

As professoras entrevistadas demonstram reconhecer que os bebês, mesmo sem a linguagem verbal, comunicam suas demandas e interesses. A professora E3 descreve essa percepção: “Eles não falam, mas eles demonstram, eles se comunicam pelas expressões, pelos gestos, pelos sorrisos, pelo choro” (E3).

Essa escuta ativa é o que permite à professora decodificar as necessidades do bebê e responder a elas individualmente, aliando o cuidado ao fazer pedagógico. A professora E8 chama essa prática de: “Um olhar humanizado acima de tudo, né, você entender aquela criança como singular e única e observar no dia a dia dela as particularidades dela” (E8).

Essa singularidade é respeitada em todos os momentos, inclusive nos cuidados essenciais, os quais são ressignificados como oportunidades ricas de aprendizado e vínculo. O colo emerge nas narrativas como uma ação pedagógica essencial de acolhimento e segurança. Mesmo diante da demanda de múltiplos bebês e da impossibilidade de atender a todos simultaneamente: “Eu não tenho cinco colos de embalo para eles. Gostaria, mas não tenho” (E4).

Ainda assim, o colo é ofertado de maneira intencional e significativa. Ele é a materialização do afeto, do aconchego e da construção do vínculo, como resume: “É ofertando muito colo mesmo na construção desse vínculo é conversar falar porque ali ele precisa se acostumar com a minha voz acostumar comigo” (E1).

Dessa feita, a relação professora-bebê, que se constitui como o núcleo da nutrição pedagógica, é tecida por meio de um cuidado responsivo, de uma escuta sensível às múltiplas linguagens do bebê e da oferta de afeto e segurança. Ao reconhecerem cada bebê como um ser potente e singular, as professoras transformam o cotidiano do berçário em um currículo vivo, em que cada gesto de cuidado é, em sua essência, um ato de educar.

Ao final da análise deste núcleo de significações, a constatação de que a nutrição pedagógica para bebês de até seis meses é, de fato, “uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes” (Prado, 2020). As narrativas docentes revelam que essa prática se constitui em uma dança delicada e complexa entre professora, bebê e família. Nela, o acolhimento da família abre o caminho para a construção do vínculo com a criança, e o desenvolvimento desta, por sua vez, valida e fortalece a parceria com os pais.

A análise demonstrou que a base de todo o trabalho se assenta na qualidade da relação com a família. As professoras compreendem que a construção de um ambiente acolhedor é a condição de possibilidade para sua atuação. A fala da professora E2 é categórica ao afirmar que: “Quando a gente não tem uma família parceira, a gente cria um problema muito grande e o bebê também fica mal, ele não consegue se adaptar” (E2).

Essa percepção prática ecoa a necessidade teórica de “ressignificar essa relação compreendendo que ela não se limita a um acompanhamento e avaliação de aprendizagens, mas sim que ela alimenta e enriquece a formação de uma criança” (Ferraz, 2012, p.83). Deste

modo, sobre esse alicerce de confiança, a professora se aprofunda na relação com o bebê, engajando-se em uma pedagogia responsiva.

Como última análise, a tríade família-bebê-professora se consolida como a própria alicerce das significações docentes sobre seus fazeres pedagógico berçário. O trabalho docente exige um “alto grau de equilíbrio emocional” (Ferraz, 2012, p.135) e uma consciência de seu papel, que transcende o senso comum. Como afirma: “Nós não somos babás, nós somos professores especialistas na infância” (E3).

Essa especialidade revela-se na disponibilidade afetiva e experiência profissional para fazer a gestão pedagógica que envolve esse entrelaçamento de relações, na qual a professora nutre a família para poder nutrir o bebê, de modo que a nutrição pedagógica aconteça e contribua para a aprendizagem e desenvolvimento de cada bebê.

5.4.2. NS 2: *A Pedagogia do Cuidado: Ações, Vínculos e Identidade - 2ª etapa*

A mãe na reunião de pais falou, nossa, mas não tinha uma professora mais nova para ficar com meu filho? Será que ela vai dar conta? (E3)

A indagação apresentada evidencia uma associação direta entre a capacidade de educar bebês com o vigor físico associado à juventude. Sob essa ótica, a expectativa familiar não parece ser pautada em um julgamento intencional da competência profissional, mas por uma projeção do próprio cotidiano doméstico. O questionamento sobre a idade da docente sugere que a família percebe o cuidado como uma atribuição exaustiva, transferindo para a escola a preocupação com a condição física necessária para a execução dessas ações que envolvem cuidar bebês.

Tal evidência corrobora com a existência de um consenso social que prioriza o bem-estar físico em detrimento do reconhecimento do bebê como um sujeito capaz de aprender. Veja o excerto publicado no Relatório de Pesquisa do *FrameWorks*: Lembrar, espelhar e experimentar - Distanciamentos e sobreposições entre público e especialistas brasileiros quanto ao desenvolvimento na primeira infância (2014), na qual pode-se ver materializar esse senso comum acerca do Modelo Cultural: Desenvolvimento dos Bebês = Crescimento Físico:

Esse terceiro modelo cultural opera com o pressuposto de que as principais conquistas das crianças em seu primeiro ano de vida estão mais no seu “crescimento” e capacidades físicas do que no “desenvolvimento” em si, termo normalmente associado à educação formal. Crescimento refere-se ao aspecto visível do ganho em altura e em massa corporal, e também é remetido a habilidades básicas como andar, correr e falar, estas tidas como

espontâneas e naturais, desde que sejam asseguradas a integridade física e uma boa alimentação. Vale notar que os entrevistados somente ressaltam a importância da genética para a aparência física e na ocasião de doenças hereditárias graves. O resultado desse modelo é que os aspectos visíveis do desenvolvimento dos bebês são enfatizados e a causalidade determina um processo mais passivo por parte da criança e do adulto.

Entrevistador: Como que você acha que acontece o desenvolvimento de uma criança? O que acontece? Quais são os aspectos da criança que desenvolve?

Entrevistado: Que desenvolve? Entrevistador: É, aos poucos. Entrevistado:

Crescer, né. Entrevistador: O corpo. Entrevistado: Acho que é isso, crescer.

Entrevistador: Além do corpo, tem algo mais?

Entrevistado: Inteligência, fica esperto.

Entrevistador: E como que acontece esse desenvolvimento da inteligência?

Entrevistado: Eu acho que dos doze para cima já é mais esperto. Tem algumas que até antes são mais espertas.

Entrevistado: Um bebê? Não. Porque tudo gira em torno das suas necessidades. Ele não planeja fazer xixi na fralda. Acontece naturalmente. Fazer a caca na fralda. A fome, são os horários, a criança parece que de três em três horas está com fome. Então ele não planeja ter isso, mas quando tem ele reivindica. Ah, estou com fome. Tua mãe pode estar no fundo do quintal, ela vai, opa, está na hora do Juninho mamar, da mamada. Então não é um planejamento. Mas são necessidades que ele tem para sobreviver (Baran, 2014, p. 22).

Como se pode notar no diálogo entre entrevistador e entrevistado, há uma “descrença” na agência do bebê e uma evidente percepção de que o mesmo somente precisa ter suas necessidades vitais como dormir, mamar e estar limpo atendidas. Assim, esta concepção de bebê é transferida para o ambiente escolar. Interessante observar que a publicação do relatório se deu no mesmo ano da homologação da lei 13.005/2014 que, como tratado anteriormente, tece enquanto política pública em ao menos 50% a ampliação do número de vagas e vagas pressupõe acesso aos bebês e crianças bem pequenas. Uma ressalva é que o município no qual este estudo foi realizado, ao elaborar o Plano Municipal de Educação, elevou essa porcentagem para atendimento de 100% da demanda requerida.

Transcorrida mais de uma década desde a publicação do relatório mencionado, a narrativa materna em análise evidencia a persistência de uma visão assistencialista, na qual as instituições de Educação Infantil são percebidas prioritariamente como espaços de guarda. A expectativa de que a docente deva apenas “dar conta” das demandas biológicas do bebê sinaliza uma interpretação de que o fazer profissional seria equivalente ao cuidado doméstico. Esse discurso subjacente desconsidera a nutrição pedagógica intrínseca à ação docente, cuja especificidade reside na articulação indissociável entre o educar e o cuidar.

As DCNEI (2010) reconhecem o educar e cuidar como indissociáveis, ou seja, enquanto a professora educa, ela cuida e enquanto cuida, ela educa, de modo inseparável, como se pode notar na fala da professora E1:

Só que eu também faço parte desse cuidar e educar, porque eu sou professora da sala, né? Então assim. Eu acho que o cuidado eles andam juntos porque ali principalmente com os bebês a gente tem afetividade, né? E a afetividade a gente constrói no cuidar e no educar, né? No cuidar ali nas trocas no momento de alimentação, eu tô sempre presente. Tamira eu troco fralda também. Eu alimento também, eu dou o leitinho, então ali eu não fico só olhando, eu participo também porque eu acho que é importante, né? Eu acho que é o cuidado.

Esta afirmação da professora revela sua consciência enquanto participação ativa tanto nas ações de cuidar, quanto de educar, relacionando essas atribuições à afetividade, sendo possível indutor de vínculo. Outro aspecto que chama atenção é quando a professora relata o motivo pelo qual realiza esses atos de cuidado: “porque eu sou a professora da sala”, ao enfatizar sua regência, a professora mobiliza estratégias de fortalecimento da identidade profissional, contrapondo-se a modelos culturais que vinculam o trabalho com bebês estritamente ao cuidado físico. Tal postura evidencia a busca por reconhecimento pedagógico em um cenário onde o papel do professor é, por vezes, confundido com ocupações de caráter não especializado. Como já salientado em outro momento com a fala da professora E3 “Nós não somos babás, somos especialistas de infância” e embora quando E1 elenque “eu troco fralda também, alimento também, dou leitinho...” Logo, estas professoras demonstram compreender como essas ações podem também ser promotoras de experiências de aprendizagem e desenvolvimento é inerente ao olhar refinado do fazer docente: “Então isso para mim é bem é um caminhando junto com outro o tempo inteiro, porque a prática pedagógica minha não se faz sem os cuidados, os cuidados também acabam gerando a prática pedagógica” (E2).

Como observado, a professora E2 ao salientar que a prática pedagógica não se efetiva sem os cuidados e vice-versa, ela reafirma a dialogicidade que compreende as demandas que envolvem esta indissociabilidade. Chegando cada vez menores nas turmas de berçário, muitos antes mesmo do desmame do aleitamento materno, esses bebês bem pequenos requerem uma prática pedagógica que conheça e reconheça os ritmos e fluxos do desenvolvimento do bebê considerando ainda as individualidades que permeiam cada um.

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (Brasil 2006, p. 28).

Diferentemente da satisfação das demandas do bebê protoinfante no seio de sua família ou de pessoas que o cercam e amam fora do ambiente escolar, a agência docente está pautada em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento reguladas pelo currículo, e compreendem a

intencionalidade pedagógica com foco na aprendizagem e desenvolvimento de cada bebê da chega a despedida: “A nossa rotina não é pautada em tempo relógio, mas em tempo de escuta das necessidades do bebê. O cuidado, ele não se desvincula do pedagógico.” (E4). Esse arranjo da rotina em favor das demandas do bebê conferem um trabalho pedagógico voltado à singularidade do bebê, a escuta atenta a sua voz, não dita, porém, expressa por meio de outras linguagens. Nesta direção, vale a conexão com Fochi (2015) ao afirmar: “Da mesma maneira que os bebês se comunicam sem a palavra, é necessário que nós adultos, tornemos a comunicação para além de nossas palavras” (Fochi, 2015, p. 102). Sobre essa comunicação que entrelaça os momentos de cuidar e educar, E8 expressa que:

Eu acho que a comunicação com eles a todo tempo, né, respeitosa. Vamos trocar a fralda, esse olhar, esse movimento de troca, de estabelecer essa confiança. Você consegue conciliar a prática pedagógica, porque é o conhecer o eu, o outro, né? E as expressões.

A professora ajuda a reconhecer que a comunicação permeia a relação dialógica entre professor e bebê, e aqui se nota que não é uma via de mão única, autoritária e instrucional, antes é condição para estabelecer confiança entre bebê e professora. Além disso, identifica-se mais uma vez o empenho de se afirmar que as ações de cuidar são impartíveis das atribuições docentes de educar. Quando a professora expressa a conciliação destes momentos ao campo de experiência: O Eu, o outro e o nós e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conhecer e expressar (São Paulo, 2019), ela reafirma sua identidade e status de professora. O que se pode entrelaçar à fala da professora E6, outrora educadora na função de cuidadora, e agora educadora na atribuição de professora:

Sinceramente, eu faço, eu dou banho ainda, eu troco, eu faço tudo. Dou comida, dou fruta, mas a gente tem que pensar também mais na parte pedagógica. Eu fico muito atenta nessa parte também do cuidado, passando isso para as educadoras que estão comigo agora. (E6)

Quando a professora E6 utiliza o termo “ainda” em seu relato, é possível compreendê-lo, simultaneamente, como um marcador de continuidade e de complexificação das funções. Observa-se que a transição para o cargo de professora não exclui os atos de cuidado como banho, troca, e alimentação, mas os ressignifica sob a ótica da profissionalização.

A professora enfatiza que sua agência junto aos bebês se mantém, mesmo após sua ascensão ao cargo docente. Contudo, ela legitima seu novo status profissional ao orientar as educadoras que estão sob sua supervisão — posição que, outrora, ela própria ocupou.

Ao mesmo tempo, essas ações de cuidado se sofisticam mediante a intencionalidade pedagógica. Se, em uma perspectiva assistencialista anterior, a finalidade das ações era restrita ao bem-estar físico (o “ficar bem”), no contexto atual, essas mesmas práticas são compreendidas como oportunidades para assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o cuidado deixa de ser uma ação mecanizada para consolidar-se como dimensão indissociável do educar.

Outrossim, há ainda uma preocupação quanto à gestão das educadoras que trabalham com ela, entendendo que sua experiência anterior de educadora somada à especialista de infância, professora formada e estudada, coloca-a numa posição de responsabilidade formativa junto à equipe de sala que possui a atribuição de ser referência de cuidado para com os bebês. Goldschmied (2006) dedica um capítulo inteiro em seu livro para tratar sobre educador-referência, dentre tantas reflexões, permeadas de fundamentações e contextualizações que legitimam sua autoridade no assunto:

A maioria de nós, tem, ou gostaria de ter, um relacionamento especial com alguma pessoa na qual possamos confiar, um relacionamento que seja significativo e valioso para nós [...] As crianças pequenas com as quais trabalhamos, que ainda não dispõem da linguagem para expressar suas experiências, também precisam desses relacionamentos especiais, necessitando profundamente deles de uma forma imediata e concreta. Temos de considerar o sentido que dá uma educadora-referência para uma criança pequena, cujo pano de fundo é o que sabemos das nossas próprias experiências. Nunca podemos nos esquecer de que uma criança, especialmente uma muito pequena e quase totalmente dependente, é a única pessoa que não consegue entender por que está lá. Ela somente pode entendê-lo como abandono e, a menos que seja ajudada de uma maneira positiva e afetuosa, isso irá levar a níveis de ansiedade maiores do que tem condições de tolerar (Goldschmied, 2006, p. 55 e 56).

Assim, o cuidado apresenta-se na materialização do colo, o colo antecede todas as ações que envolvem o cuidar e o educar: “A gente tá o tempo todo ali com a criança tentando dar um colinho” (E1). A partir das narrativas das professoras entrevistadas é possível elencar e prever os momentos em que o colo é uma ação indispensável: colo para receber o bebê dos braços da mãe na chegada e para entregar na despedida: “Ele já vem, ele já dá um bracinho, ele já vem pro meu colo” (E4); colo para acalantar e depois aninhar o bebê no momento do descanso: “Nina, põe no colo, eles dormem, põe no colchãozinho” (E6); colo para colocá-lo no fraldário e na banheira do banho, colo para dar de mamar, colo para alimentar: “o colo, o acolhimento das necessidades” (E7); colo para apoiar os bebês que não se locomovem com autonomia para interagir com o ambiente e conviver com seus outros bebês, crianças de

outras faixas etárias e adultos: “Então assim coloco ela junto com os outros também com essa interação sempre com cuidado” (E2).

No entanto, ainda que seja uma ação indispensável, há que se considerar que o desafio de conciliar número de bebês ao número de adultos impacta diretamente esse aconchego: “Lógico, eu não consigo pegar os 12, mas assim, o que eu consigo ali, eu pego. Eu não tenho cinco colos de embalo para eles. Gostaria, mas não tenho” (E4). Pode-se ver no relato da professora a consciência da importância do colo para o bebê e a angústia de não conseguir dar a todos nesse acolhimento no momento.

“Muitas vezes, dentro da demanda, não tem braços pra todo mundo. Eu vejo que na rede ainda é muito isso. Até de gestão mesmo, né? Ah, chora mesmo, é normal. Só que o choro é sofrimento” (E7). A professora associa o choro a uma demanda de sofrimento dos bebês que requer acolhimento mediante o colo. Quando ela afirma “não tenho colo para todo mundo”, a professora permite entender que vários bebês estão chorando ao mesmo tempo, porém não se pode afirmar que seja isso, mas deduzir que embora ela não tenha colo para todo mundo, entende que o choro não é normal e o associa a uma comunicação de sofrimento, provavelmente deve acolher um destes bebês no colo, porém não há como afirmar isso nem mesmo conhecer qual o critério que usa para dar colo a um destes bebês nesse momento.

[...]em geral os bebês choram por algum motivo, o choro continuado e persistente dos bebês em uma creche sempre indica que algo está faltando no cuidado oferecido a eles. Vivendo próximos a um bebê, tornamo-nos capazes de distinguir (e assim interpretar) as mensagens que estão por trás dos diferentes tipos de choro. O bebê pode estar vivenciando fome, dor, desconforto físico, solidão, estimulação em demasia, ou talvez só um sentimento geral de mal-estar (Godschmied, 2006, p. 100).

Esses relatos das professoras imputam uma reflexão acerca do que foi o disparador desse choro, uma vez que o choro é uma das linguagens do bebê, o que estão comunicando? Há muitos motivos que se pode deduzir como indutores deste choro coletivo, ou seja, de uma necessidade que pode ser, além daquelas mencionadas por Godschmied (2006), uma pessoa desconhecida que aparece na porta da sala, ou ainda uma pessoa conhecida, como a mãe de um bebê que veio buscá-lo antecipadamente, gerando a expectativa nos demais de que seus responsáveis estão chegando e culminando na frustração dessa busca antecipada que não acontece. Pode ainda ocorrer no momento da alimentação, em que a organização escolar predispõe que os bebês sigam ao refeitório em pequenos grupos, essa prática visa assegurar, à medida do possível, um momento de atenção mais individualizada a cada bebê e uma oportunidade de que estando neste espaço de alimentação coletiva, possam interagir com

outras crianças e adultos da comunidade escolar, dentre outros.

De fato, a compreensão do choro como uma forma de comunicação, ou seja, um enunciado, vai ao encontro da perspectiva de que a comunicação do bebê é inicialmente corporal, expressado por um sistema de linguagem que antecede a fala. O olhar, os gestos e as diversas vocalizações pré-verbais constituem os primeiros códigos por meio dos quais o bebê interage como o mundo, contando sobre suas necessidades, desconfortos e satisfações, a apropriação desses códigos que se modificam e se refinam conforme sua capacidade cognitiva amadurece, é o alicerce para a construção do vínculo afetivo com o adulto cuidador, sendo um processo indissociável da sua constituição psíquica e humana. Nessa direção, comunga-se com Prado (2020) quando afirma:

Nesse sentido, é primordial que os profissionais que atuam com os bebês se instrumentalizem nas diferentes linguagens dos pequenos, a fim de não só compreendê-las, mas também ouvi-los. Conhecendo o bebê e construindo com ele um vínculo eminentemente relacional o docente terá condições de perceber a pequena criança, de modo a respeitá-la e interagir com ela como efetivo ser social, e não apenas como um corpo a ser banhado alimentado ou trocado (Prado, 2020, p.45).

Nesta direção ao reconhecer que dar colo, está para além de um ato mecânico, mas sim é uma comunicação responsiva, uma resposta de acolhimento a comunicação do bebê, uma atribuição ao significado e um aliado ao estabelecimento de uma nutrição pedagógica na qual os ingredientes principais são os vínculos estáveis e seguros, que se inicia no processo de adaptação da chegada dos bebês bem pequenos a instituição de Educação Infantil, de modo consistente e afetivo, como afirma a professora E8: “Esse processo mesmo de estreitar os laços entre colo, aconchego e escuta, eu acho que é o essencial no período de adaptação”. Acerca deste fato, Ortiz (2012) ajuda a refletir a partir do seguinte cenário:

Dar colo e mamadeira -A experiência de ser segurado no colo e, ao mesmo tempo, ter o seio ou mamadeira para mamar, parece ser a primeira experiência significativa de uma criança. Imaginemos um bebê novinho, que chega à creche por volta do 4º mês de vida, cuja mãe precisa trabalhar. Ele precisa e deve ser alimentado no colo, olho no olho, como se fosse o único naquele grupo, a única pessoa que tem importância naquele momento, com toda a atenção que merece e de que necessita. Precisa saber que alguém se preocupa e se concentra nele, e ele só vai perceber isso se receber um tratamento individualizado (Ortiz, 2012, p. 93).

A docência no berçário é construída nas ações de cuidar e educar inseparavelmente, e assim a identidade profissional é definida menos pela aplicação de propostas e atividades (não que estas não ocorram), mais é solidificada mais como habilidade em estabelecer vínculos estáveis e seguros. A professora de B1, aquela que prepara a nutrição pedagógica a partir da qualificação dos diferentes momentos do cotidiano, aproveitando ciosamente as situações de

cuidado como oportunidades para a construção de vínculo e apego. Sua identidade instaura na sua presença estável, que por meio da regularidade e previsibilidade, oferece a sustentação necessária às aprendizagens e desenvolvimento de cada bebê. Sob esta perspectiva, ser professor de bebês bem pequenos é exercer a docência organizando e mediando as relações, utilizando a própria presença atenta, responsiva e intencional como aparato pedagógico.

A especialização destas professoras, se revela na qualificação intencional dos cuidados, que requer uma escuta atenta e responsiva. A identidade profissional se diferencia do fazer mecânico pela intencionalidade de cada gesto, que deve ser delicado, concentra e compatível com o ritmo singular e único de cada bebê (Falk, 2004). A professora especialista nomeia o que está sendo vivido pelos bebês e antecipa o que virá em seguida, compreende que essa verbalização serve de suporte para as primeiras representações mentais da criança. Ela conduz um diálogo que inclui momentos de silêncio para perceber as reações dos bebês, reconhecendo-o como sujeito protagonista da ação. (Soares, 2020). A este despeito a fala seguinte ajuda a compreender como essa relação se dá na prática:

E durante toda a rotina, até mesmo nas trocas, a gente sempre tem que colocar para eles o que a gente vai fazer, todas as nossas ações. Olha, daqui a pouco a gente já vai almoçar, já vai tomar sopa. Eu sempre procuro colocar marcos para eles poderem ter entendimento do que a gente vai estar realizando. Então eu canto músicas, eu mostro os objetos. Quando a gente vai fazer a roda do Bom Dia, Eu pego um chapéu pra poder nomear, sempre olhando pra eles, conversando com eles. Então, quando eles vão brincar, eu tô ali sentada, deitada no chão praticamente, brincando com eles, pra que eles se sentam acolhidos. E se eles choram, sempre tô perguntando pra que eles expressem. Se tá chorando, se tá com dor, se tá com sono. Você quer dormir? Então procura acolher as crianças para que elas fiquem bem. (E3)

Essa atenção, revelada na comunicação responsiva e escuta atenta das crianças, do educador presente e atento, entra em conflito com as condições relatadas pelas professoras. Afinal compreendendo a importância do colo como sustentação de vínculo e o diálogo individualizado como premissa de interação relacional e segurança se esbarra na impossibilidade, que por vezes surge, de atender quatro, cinco bebês que choram ao mesmo tempo, pois embora desejasse, não tem cinco colos. Assim, pode-se afirmar que a ação docente no berçário é também afetada por uma tensão contínua, na qual o saber especializado e a compreensão das necessidades do bebê coexistem com a frustração gerada por uma estrutura organizacional que não prevê os recursos humanos necessários para que a pedagogia indissociável do cuidar e educar se realize.

5.4.3. NS 3: O Bebê como Sujeito Potente: Intencionalidade e Registros -3ª etapa

Iniciar a análise deste Núcleo requer um exercício de deslocamento: é preciso assumir a perspectiva das professoras entrevistadas para enxergar, com seus olhos de especialistas, o bebê como ele é. O que as docentes demonstram é a compreensão desse sujeito-bebê como um ser biopsicossocial, marcado por uma singularidade existencial que orienta sua agência no mundo.

Ao escolher o poema “Seu nome é hoje”, de Gabriela Mistral (1979), para a epígrafe desta dissertação, a ciência de onde se almejava chegar era latente, mas se desconheciam as paisagens que a análise por meio dos NS revelaria. Embora o trajeto metodológico estivesse delineado, esperava-se que a jornada traria ineditismos não contemplados outrora. Talvez o mais relevante deles seja a profundidade das significações que as professoras atribuem a *quem é o bebê* - isto é, qual concepção de infância fundamenta seus fazeres pedagógicos e como isso se alinha o prescrito no currículo para este grupo etário. Essa leitura atenta do bebê dialoga com o que aponta Sanches (2021):

Para que se possa fazer uma reflexão sobre uma criança, é necessário ter vivido muitas cenas de relações com ela, em diferentes lugares, em situações variadas, que vão revelando facetas dessa criança daí a importância do registro (Sanches, 2021, p. 79).

As DCNEI (2010) apresentam a visão de criança declarando-a como sujeito de direitos [...], em consonância o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que a precedeu e que apresenta a seguinte visão de criança (Grifos da pesquisadora):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013, p. 86).

É imprescindível reconhecer a concepção de criança estabelecida pelas DCNEI (2010) e reiterada pela BNCC (2017). Todavia, assume igual relevância a análise da visão de criança apresentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Ao observar os destaques contidos no excerto citado (grifos da autora), depreende-se a definição do papel da instituição de Educação Infantil e, especificamente, da docência. Tal perspectiva compreende a criança como um sujeito que possui identidade e vivências anteriores à frequência escolar, o que reforça a

necessidade de um planejamento pedagógico que confira centralidade ao bebê, assegurando condições para seu aprendizado e desenvolvimento integral.

Ainda mirando o parecer CNE/CEB nº 20/2009 veja o que o documento afirma:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (Brasil, 2013, p. 86).

Esse entendimento de que desde que nasce a criança é um ser ativo, agente do mundo em que vive está entrelaçado a significação de criança apresentada pelas professoras entrevistadas, dentre as quais a fala de E8: “Ele é um bebê, ele tem a vontade dele. Ele é pequeno? Ele é pequeno. Ele depende? Ele depende. Mas ele é um ser humano, ele é um ser em desenvolvimento. Ele está se desenvolvendo”. Esta significação sobre quem é o bebê materializa o prescrito no documento e a convicção docente que se contrapõe ao senso comum que parece saltar de sua fala: Ele é pequeno e ele depende em forma de indagação é refutado pela professora que afirma ele é bebê que tem a vontade dele, ele está se desenvolvendo e culmina com ele é um ser humano, revela que longe de aceitar a objetivação deste sujeito a professora mostra a visão de um bebê que já é, e por já ser deve ser visto e tratado como tal.

Sob essa perspectiva, a promoção de condições de aprendizagem e desenvolvimento requer a efetivação da intencionalidade pedagógica. Tal processo ancora-se em dimensões analíticas fundamentais - o para quem, o quê, o porquê e o como -, as quais constituem elementos indispensáveis à nutrição pedagógica no contexto do berçário. A professora E1, transborda em sua narrativa um relato descritivo de como ela organiza o cotidiano intencionalmente, pensando em todos, mas em cada bebê, em seus ritmos e fluxos, seus interesses e demanda, a partir de um olhar humanizado e proeminentemente profissional, e revela toda perícia na articulação dessa diversidade e singularidade:

E aí o que eu faço, por exemplo, no momento, por exemplo, no momento em que a bebê está acordado, eu tenho aplicado bastante essa questão mesmo de deixar livre. Então tem um cantinho na minha sala que eu deixo para os menorzinhos, porque como eu tenho essa variedade de idade, então assim a gente tem que tomar cuidado assim mesmo, porque tem os maiores que já andam, que já tão. Então tem um cantinho lá assim que tem um ninho específico, então assim lá eu ponho ela e daí eu vou observando as brincadeiras mesmo que ela começa a fazer sabe de olhares, de expressões, as brincadeiras com o próprio corpo, ela ainda tá nessa fase do próprio corpo, ela tá começando agora querer agarrar algumas coisas. Então assim

ofereço os tecidos, lencinhos, os objetos mais molinhos que ela consegue e assim eu vou fazendo na hora que ela acordada, na hora que a gente tá ali interagindo. E não deixo também de deixar de não deixar ela assim não interagir com os outros, porque eles também gostam sabe de estar vendo pequenininho. Sim. Eu acho assim o ambiente é fundamental no berçário. Eu falo que às vezes é toda a minha proposta se dá ali na sala de referência, no ambiente e no ambiente externo. Quando eu preparo, quando eu vou fazendo pensando, né? Por exemplo, aí eu tenho agora no momento tenho essa bebê, enquanto eu tiver ela eu vou ter que ter esse espaço para ela com coisas assim, né? Com ninho, então tem lá na minha sala, tem um cantinho é que chamo cantinho do aconchego, então tem esse ninho que seria né para ela, se entrar algum outro menorzinho, para os menorzinhos, tem umas caminhas. E aí também assim ó, bebê quer dar uma descansada, tem uma cabana, tipo uma tenda que ele entra e ele vai lá e fica lá. Daí eu tenho para os bebês maiores, por exemplo, que já estão ficando em pé, que eles né! Estão querendo ficar em pé. Eu tenho vários, dois quadros, na verdade, quadro interativo na parede que vai incentivar ele a ficar em pé e a manusear o que tem lá nos quadros interativos. Tem o túnel de madeira, que é aquele túnel *Pickler* também, que vai incentivar quem está ficando em pé. E daí o que eu faço? Se eu vejo que tem um bebê nessa fase eu vou colocar coisa em cima do túnel que ele goste para ele tentar fazer, ficar em pé e tentar. Tenho, daí tem o cantinho da leitura, né? Que daí também eles vão. E assim é com a sala bem, é que assim depois eu posso até te mandar a foto da minha sala para você ter uma noção do que eu tô falando. Então como que eu vou fazer? Não tem. Então eu tenho um cestinho pra ela com bichinhos de borracha, tem os lencinhos lá, os tecidos pra que ela possa manusear, mas, ao mesmo tempo, eu tenho que atender o outro que já tá querendo andar. O que já tá querendo engatinhar! Tem bola pela sala. Ah tá, o que já tá começando, ele vai se arrastar atrás da bola, então assim esse arranjo da sala para mim é uma das coisas também fundamentais para que possa ter, que eles possam se desenvolver e eu consigo também acompanhá-los nas diferentes faixas etárias. (E1)

A produção de informação em uma pesquisa exige a realização de escolhas que possam revelar fatos que se aproximam da realidade discutida. Trazer este discurso da professora E1 refina olhar para o que seria materializar o bebê como centro do planejamento curricular, a professora revela além de sua intenção pedagógica, a tensão que está por trás da heterogeneidade da sala de Berçário I, despendendo atenção a este contexto: “Então tem um cantinho na minha sala que eu deixo para os menorzinhos, porque como eu tenho essa variedade de idade, então assim a gente tem que tomar cuidado assim mesmo, porque tem os maiores que já andam” E1. Ao ler todo o excerto extraído da entrevista, é notório que organizar o ambiente coletivo considerando sua heterogeneidade faz parte das atribuições docentes no B1, como diz a professora E8: “cada bebê é único!” Essa unicidade presente

também entre os níveis da escolarização, mas latente no B1, tendo em vista que em nenhuma outra etapa da vida o ser humano se desenvolve tanto:

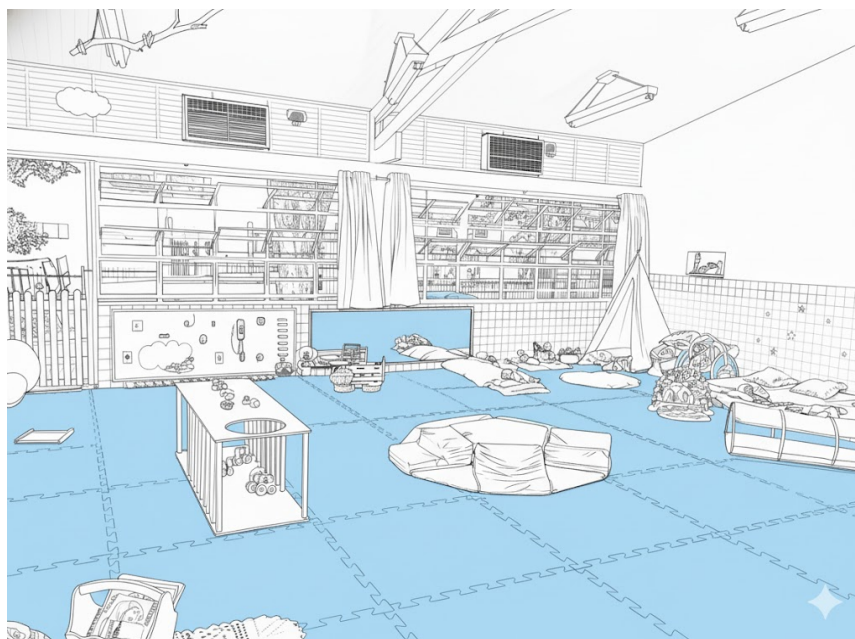
Atualmente, a neurociência tem contribuído muito com as ciências da educação. Segundo Houzel (2005) aproximadamente 90% das conexões cerebrais são estabelecidas de zero a seis anos. Nessa fase, são formadas as bases para as capacidades físicas, intelectuais e emocionais. (São Paulo, 2019, p. 36).

Nesta direção a professora E1 ao organizar sua prática de modo a atender às especificidades do bebê a começar pela menorzinha aninhando-a de cuidados e ação educativa no contexto da sala de referência: “ela ainda tá nessa fase do próprio corpo, ela tá começando agora querer agarrar algumas coisas. Então assim ofereço os tecidos, lencinhos, os objetos mais molinhos que ela consegue e assim eu vou fazendo na hora que ela acordada” (E2), a atitude responsiva da professora frente ao que a bebê já faz e o que pode fazer é que induz os ingredientes da nutrição pedagógica ofertada, pois com os bebês que engatinham providencia intencionalmente outros materiais e até mesmo outro arranjo no ambiente:

[...] eu tenho que atender o outro que já tá querendo andar. O que já tá querendo engatinhar [...] então assim esse arranjo da sala para mim é uma das coisas também fundamentais para que possa ter, que eles possam se desenvolver e eu consigo também acompanhá-los nas diferentes faixas etárias (E2).

Esse compromisso com a nutrição pedagógica da professora revela-se no conhecimento das especificidades de cada bebê, nas condições que ela cria para cada um a partir da disponibilidade de tempos, espaços e materiais, alguns destes providos pela instituição e outros como relatado pela própria professora adquiridos com recurso próprio: “eu comprei algumas coisas ano passado hoje, já estão muito usado” (E1). Segue uma figura criada a partir da foto enviada por uma das professoras entrevistadas à pesquisadora:

Figura 6 - Sala de referência do Berçário I



#paratodosverem: A imagem representa um croqui da sala de referência do Berçário I, apresentado em traços lineares com destaque cromático em azul claro. O chão é revestido por placas de encaixe e há presença de mobiliário em plano baixo que respeita a escala do bebê, composto por uma estrutura hexagonal estofada no centro, um móvel vazado para apoio à esquerda e um túnel de tecido. Ao fundo, fixado rente ao chão, encontra-se um espelho horizontal ladeado por um painel sensorial. À direita, o espaço reserva uma área de recolhimento e aconchego, equipada com colchões dispostos diretamente no chão e uma pequena tenda. Por fim, nota-se amplas janelas basculantes que ocupam a parede de fundo.

Fonte: Elaborada pela autora (Gemini, 2026).

No decorrer da narrativa, ao propor o compartilhamento de um registro fotográfico do espaço escolar, a docente justifica a iniciativa como um recurso para que se possa “[...] ter uma noção do que eu tô falando” (E6). Essa ação evidencia a compreensão da profissional sobre a importância da documentação pedagógica como instrumento de mediação e validação do discurso. A oferta do registro transcende o apoio visual à interlocução; ela sinaliza que o ato de documentar e compartilhar registros é imprescindível para conferir visibilidade à prática educativa. Tal estratégia permite que observadores externos ao cotidiano do berçário reconheçam a nutrição pedagógica que ancora as experiências de aprendizagem. Assim, a intencionalidade do fazer docente nesta etapa específica do desenvolvimento infantil deixa de ser um saber tácito para tornar-se um conhecimento público e fundamentado.

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando

diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora, etc. não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes (Brasil, 2013, p. 86).

Nessa direção os registros trazem a história do desenvolvimento dos bebês, suas conquistas e aprendizagens, além de imprimir no *background* desta ação o que fazem os professores de berçários uma vez que são as condições criadas e disponibilizadas aos bebês, aliados aos seus interesses e demandas, que vão se confirmar como indutores de novas conquistas e superação de desafios. A professora E8 traz com sensibilidade uma dessas conquistas a partir da ação de um bebê que deu início a linguagem verbal: “[...] ela ficou papai, papai, papai um tempão, eu não consegui gravar, mas eu registrei o dia para poder colocar também no relatório, né?” Essa fala da professora e essa preocupação em documentar e a frustração de por inúmeros motivos não conseguir gravar, revela como o fazer docente no berçário está unido aos registros, uma vez que são estes que evidenciam e testificam aquilo que elas dizem, os bebês vivenciam, mas que a família, por exemplo, não presenciou.

Eu procuro, quando as crianças realizam alguma coisa em sala de aula que seja bastante significativa, eu compartilho com eles isso na hora da saída, para que eles vejam que eu estou atenta às crianças. O ano passado também a minha aluna começou a andar, a bebê-la, aí a mãe falou que em casa não tinha observado [...]. Eu falei, não, olha que eu vou mostrar para você. E ela andou. Eu mostrei. Nossa, a mãe ficou encantada com aquilo! (E3)

Outra característica relevante desses registros reside na sua função como documentação pedagógica. Embora não possuam um caráter classificatório, tais instrumentos operam no acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil. Segundo o relato da professora E7:

[...] Tem os marcos que a gente segue lá, tem as tabelas que a gestão manda, que a gente consegue acompanhar. Eu faço a questão das anotações, até mesmo para depois para os relatórios. (E7).

A análise dessa narrativa revela que, além das orientações curriculares, a prática docente é balizada por instrumentos de controle institucional. A menção às tabelas fornecidas pela gestão evidencia o compromisso no acompanhamento das aprendizagens dos bebês e sugere uma dinâmica de monitoramento do fazer docente. Sob essa ótica, a aferição do alcance de determinados marcos de desenvolvimento pelo bebê pode ser interpretada não apenas como um indicador do progresso infantil, mas como uma evidência da eficácia da intervenção pedagógica. Tal cenário estabelece uma tensão dialética: por um lado, a

padronização pode ser lida como um risco ao engessamento da autonomia docente; por outro, apresenta-se como um mecanismo de garantia dos direitos de aprendizagem dos bebês.

Verifica-se que o corpo docente mobiliza uma observação técnica e sensível acerca das singularidades de cada criança, apreendendo progressões e iniciativas que ratificam o protagonismo infantil. Esse processo de documentação, condicionado pela elaboração de relatórios institucionais, opera na sistematização das potencialidades manifestadas pelos bebês frente às condições e aos contextos pedagógicos ofertados no berçário.

Eu faço a questão das anotações, até mesmo para depois para os relatórios (E7).

Anotar eu já pensei em fazer isso, mas eu começo a fazer e depois eu não consigo terminar. No caso, quando eu fui fazer relatório, sou assim, ajudou muito foi as fotos e vídeos” (E6).

Essa documentação é construída processualmente com apoio das coordenadoras pedagógicas:

A gente tem as nossas orientadoras. Elas colocam no Drive para gente né? O nosso planejamento tá ali então conforme eu vou fazendo eu já vou colocando as fotos, já vou descrevendo, né? O que que eu observei e com os bebês a gente nota muito essa evolução. (E1).

O apoio das coordenadoras é citado também nas sugestões de construção para compartilhamento desta documentação:

Então daí a minha coordenadora sugeriu da gente fazer em forma de livro essa documentação, né? Pra que vai ser um livro digital, né? Mas faz em forma de livro pra entregar pros pais, né? (E4).

No que se refere ao trabalho dos professores, cabe a eles utilizarem diversos registros, realizados por adultos e crianças, tais como relatórios, fotografias, filmagens, produções infantis, diários, portfólios, murais, dentre outros. Tais registros servem como instrumento de reflexão sobre as práticas planejadas, na busca de melhores caminhos para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (São Paulo, 2019, p. 42).

As diferentes formas de documentar convergem para a dinâmica das vivências cotidianas no berçário e compreendem as diferentes proposituras das professoras, aos interesses singulares de cada bebês num contexto coletivo, aliados às demandas de cuidado que se dá da chegada a despedida, sem hora marcada. Junta-se a isso as exigências curriculares de alcance das aprendizagens impressas em tabelas e, finalmente e não menos importante, aos anseios e expectativas das famílias. Assim, cada professora encontra seu lugar seguro frente aos instrumentos que lhe ajuda a explicitar as conquistas do bebê, evidenciando toda sua potencialidade, agência e protagonismo frente às condições que lhes são intencionalmente disponibilizadas, e por esta via documentar seu próprio fazer pedagógico.

A intencionalidade das professoras de berçário exige escolhas que incidem diretamente sobre as experiências vivenciadas no ambiente escolar. Olhar o todo, mas enxergando cada um parece ser uma premissa nesta primeira fase da Educação Infantil, de modo que a articulação entre a gestão da coletividade e o reconhecimento das singularidades constitui-se como uma premissa desta primeira etapa da Educação Infantil:

Para o B1, eu percebi, por eles terem, assim, uma criança, ela tem marcos que de um mês para o outro já muda muito, né? Para o (cita nome do bebê prematuro) por eu já saber que ele tem baixa visão [...] eu ia mais para a questão sonora, brincadeiras sonoras, de chocalhos, de músicas, e também sensorial. Eu vou oferecer a mesma proposta, mas com desafios diferentes pra cada bebê. (E7)

O planejamento e o registro estabelecem uma relação de retroalimentação contínua no cotidiano do berçário. Se, por um lado, o planejamento fundamenta a proposição de contextos pedagógicos, por outro, é a observação sistemática que fornece subsídios para a documentação. A análise reflexiva desses registros possibilita a reorientação e a ampliação do planejamento subsequente, qualificando a nutrição pedagógica disponibilizada a cada bebê conforme suas especificidades. As falas seguintes enfatizam essa perspectiva:

Assim, eu coloco tudo isso escrito no planejamento até para a gente se organizar e eu tento pensar nesse espaço mesmo, né? Como que esse espaço vai atender essa demanda desses bebês com necessidades estão diferentes, né? (E5).

A antecipação docente revela-se essencial para a estruturação do cotidiano no berçário. Essa previsibilidade alicerça o fazer pedagógico que ao se entrelaçar as ações individuais de cada bebê, é frequentemente atravessado pela dimensão da imprevisibilidade, inerente às interações nesta etapa de desenvolvimento:

Eu planejei uma atividade que eu coloco sempre um tapete com texturas diferentes [...]. Eles ficaram mais interessados no barulho que fazia o tapete [...] Então eu investi nessas texturas, com texturas de tapete diferente, de cores diferentes (E3).

O relato da docente E3 evidencia que o planejamento pedagógico, embora estruturado e operacionalizado, não se caracteriza pela rigidez. Sob a ótica da nutrição pedagógica, a prática distancia-se de lógicas impositivas ou meramente transmissivas, pautando-se pela flexibilidade e pela sensibilidade em relação às demandas e aos interesses manifestos pelos bebês no cotidiano “Você vai seguir aquelas práticas, vai seguir o currículo, mas para os bebês eu acho que tudo tem que ser adaptado” (E5).

A distinção entre interesses e demandas permite transcender a mera identificação das preferências imediatas do bebê. Embora as inclinações subjetivas da criança sejam

consideradas e respeitadas, a ação docente orienta-se primordialmente pelas demandas essenciais ao seu desenvolvimento integral. Tais demandas encontram-se fundamentadas nas normativas curriculares e nos documentos norteadores que prescrevem a intencionalidade educativa para o Berçário I, assegurando que as situações de aprendizagem não sejam aleatórias, mas sim intencionalmente planejadas.

Os documentos norteadores, assim, eu acho que eles trouxeram um norte mesmo, eles trouxeram um norte quando eu fui ali fazer meu planejamento, eu peguei, eu fui ler sobre as fases do brincar, né, para pensar mesmo nessas especificidades e o que que eu poderia fazer para tentar atender, né, as necessidades dos bebês. (E5)

Nessa perspectiva, identificam-se, diferentes abordagens acerca de como as professoras significam o currículo, compreendendo-o tanto como um instrumento norteador do seu fazer docente, quanto como um elemento estruturante à própria formação docente:

Me traz um conhecimento melhor da faixa etária, porque eu aprendi assim [...] a gente tem metas, a gente tem propostas, tem nortes para nos guiar (E7). Ainda que em algumas vezes pareçam ser contraditórias a dinamicidade do cotidiano no B1: Elas [as normativas] me ajudam muito, elas dão um norte muito grande [...] mas em alguns momentos, assim, eu não posso ficar presa por conta dessa especificidade do B1, assim, deles terem outras necessidades. (E4).

Logicamente, baseado nas expectativas pra faixa etária, a gente não pode esquecer. Esses estudos são feitos por especialistas que estão ali para nos possibilitar a nossa prática dentro da sala de aula. (E3).

Conclui-se que as potencialidades inerentes aos bebês são ampliadas pelas condições que lhes são disponibilizadas a partir da intencionalidade docente. Nesse processo, o currículo como norteador de suas escolhas no planejamento, enquanto a observação sistemática das iniciativas dos bebês como catalisadoras do registro docente, constituindo o fundamento da documentação pedagógica. Ao sistematizar as experiências vivenciadas, esse registro fornece evidências para projeção de novos contextos que aprofundem as aprendizagens e desenvolvimentos significativos. Dessa maneira, a prática da documentação pedagógica transcende a função de orientar a continuidade do agir docente, atuando como uma estratégia que torna visível e legítima à agência dos bebês e à especificidade da nutrição pedagógica no cotidiano do berçário.

5.4.2. NS 4: *Condições do Fazer Docente: As barreiras (in)visíveis do fazer docente - 4ª estada*

Nesta seção, analisam-se as contradições e os desafios intrínsecos à prática docente, investigando as dificuldades, a intensidade da dinâmica laboral e as condições de bem-estar que impactam diretamente na qualidade educativa. Propõe-se uma análise das dimensões subjacentes ao cotidiano do berçário, utilizando referenciais teóricos e normativas vigentes para confrontar consensos e divergências presentes nas narrativas. Busca-se transcender as representações romantizadas acerca desta etapa da educação, evidenciando as complexidades de um fazer pedagógico marcado pela tensão entre a profissionalização técnica e as construções sociais pautadas exclusivamente pelas dimensões do afeto e da vocação. A discussão se localiza sobre as linhas e entrelinhas dos indicadores que deram origem a este núcleo: “desafios, sobrecarga e conforto”.

O olhar se lança para os avessos dessa prática, analisando as dificuldades, a intensidade da dinâmica do trabalho e as condições de bem-estar que influenciam diretamente na qualidade do fazer docente. Nesse núcleo faz-se necessário procurar ver o que não é visto, lançar mão de uma lupa, para “enxergar” alguns consensos e contrapontos das narrativas que serão discutidas à luz dos referenciais teóricos e orientações que regem o ato profissional de cuidar e educar bebê. Procura-se ir além da visão romantizada do berçário e realçar as (in)glórias deste fazer pedagógico tão específico, nutrido por um senso comum de propósito e afeto “Nós não somos babás, nós somos professores especialistas na infância” (E3).

O relato da docente (E3) constitui um marcador relevante no processo de construção e afirmação da identidade profissional na Educação Infantil. Esse posicionamento contrapõe-se ao paradigma assistencialista que, historicamente, orientou o atendimento em creches como espaços de guarda, priorizando a assistência à família em detrimento do desenvolvimento integral da criança.

A negativa “não somos babás” configura-se como uma crítica às representações sociais que restringem à docência na infância a funções de caráter não especializado. Esse tensionamento remete à discussão clássica proposta por Freire (1993) acerca da distinção entre o papel profissional e as relações de parentesco simbólico (o binômio “professora” versus “tia”). Ao reivindicar o estatuto de “especialista na infância”, a docente delimita a especificidade de suas práxis, a qual reside na indissociabilidade entre o cuidar e o educar (Brasil, 2009). Tal perspectiva ratifica que a atuação no berçário não se reduz a procedimentos

operacionais, mas fundamenta-se na intencionalidade pedagógica e no domínio de saberes técnicos sobre o desenvolvimento infantil.

Ao destacarmos a imagem de professor, vale lembrar que “as atribuições e as funções do professor de Educação Infantil ainda têm pontos de controvérsias”, sobretudo, na docência de turmas de bebês, as discussões sobre o que compreende a atividade pedagógica, que muitas vezes parece estar pautada nos moldes que outras etapas de educação têm constituído para a docência. (Barbosa, 2015, p. 61).

Um especialista, diferentemente de uma “babá”, enxerga a alimentação, troca de fraldas ou o sono não como tarefas domésticas, mas como gestos curriculares. A especialização se materializa na capacidade de “articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil 2010), o que se encaixa também aos bebês.

Os desafios cotidianos enfrentados pelas docentes no Berçário I são multifacetados, abrangendo desde condicionantes estruturais até barreiras de ordem pedagógica e relacional. Entre os óbices recorrentemente identificados, destaca-se a gestão de agrupamentos caracterizados pela heterogeneidade, faixas etárias e marcos de desenvolvimentos distintos no mesmo espaço físico. Os relatos evidenciam a coexistência de bebês em diferentes estágios de maturação motora, relatam que no mesmo ambiente enquanto uma parcela encontra-se na condição de deitado ou sentado com apoio, outros demonstram autonomia, engatinham, ficam em pé e há aqueles que caminham.

Essa heterogeneidade de ritmos e fluxos, exige articular os diferentes arranjos pedagógicos de modo a atender todos e cada bebê, considerando a sua unidade e singularidade. Sem deixar de lado os estímulos para que avancem em suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento, mas também a segurança de estar no ambiente que respeite as suas especificidades e demandas. Conforme preconiza o documento “Brinquedos e brincadeiras de creche:

No primeiro ano, os bebês interagem com outros bebês, com as crianças maiores e com a professora, movimentam-se em espaços planejados para atender seus interesses e necessidades, exploram brinquedos e materiais, utilizam o corpo, a boca, as mãos e os sentidos, engatinham ou andam na direção de objetos e pessoas de seu interesse e se envolvem com as coisas que lhes chamam a atenção (Brasil, 2012, p. 63).

A professora E1 aponta a complexidade de trabalhar com idades diferentes na mesma sala:

Ó, não é fácil, viu. [...] quando você tem crianças de faixa etária diferente na sala é complicado.

A heterogeneidade, um dos desafios estruturantes da docência na primeira infância, é intensificada no Berçário I pelas diretrizes de ingresso. Ao estabelecer a data de corte para matrícula em 31 de março (Brasil, 2010), a política educacional confirme agrupamentos compostos por crianças com amplitudes etárias e estágios de maturação distintos. Tal cenário exige uma observação qualificada e um planejamento individualizado, capazes de contemplar as especificidades motoras, cognitivas e sociais de cada sujeito. Nesse contexto, a narrativa da docente E6 evidencia preocupações relativas ao gerenciamento das interações, especialmente no que tange à coexistência e à segurança de bebês em diferentes níveis de mobilidade e autonomia. Neste aspecto, a fala da professora E6 denota um medo dessa heterogeneidade, especialmente no que se refere a interação entre os bebês maiores e menores: “Na minha salinha mesmo tem bebê de 3 meses e tem uns que já fizeram um ano agora. E essa relação dos maiores com os pequenos? Então, dá um pouquinho de medo... Não vou falar mentira né?” (E6).

A narrativa da docente (E6) revela um dos desafios estruturantes do Berçário I: a gestão da segurança e do bem-estar em agrupamentos marcados pela heterogeneidade. A disparidade entre bebês em estágio de decúbito e crianças com a marcha já estabelecida justifica a preocupação manifestada, a qual transcende a dimensão pedagógica para alcançar a esfera da responsabilidade institucional e da preservação da integridade física dos sujeitos.

Esse contexto exige um estado de vigília contínua, ampliando a densidade do trabalho docente e compele a profissional à elaboração de estratégias de setorização no que se refere aos arranjos revelados na organização espacial. Tais iniciativas visam assegurar a proteção dos bebês com mobilidade reduzida sem, contudo, cercear o direito à exploração daqueles que já possuem maior autonomia motora. Tal dinâmica evidencia a complexidade técnica e a especificidade da docência nesta etapa, onde o cuidar e o educar exigem uma mediação constante e intencional.

Assegurar as condições para que as crianças elaborem significados por meio de seus corpos requer partir do princípio de que a relação com o outro é basilar para essa experiência, ou seja, para as crianças o cotidiano é uma arena de encontros e, nas mais diversas situações, elas se lançam na interação; mas a qualidade das relações sociais por elas estabelecidas dependerá, em larga medida, das condições asseguradas pelo contexto, tendo em vista que a competência social das crianças depende do modo como os adultos organizam o cotidiano delas e concebem suas relações, para que desenvolvam sua identidade social e a autoidentidade (Coutinho, 2017, p. 105)

A narrativa da docente E5 ratifica a complexidade de articular as temporalidades institucionais aos ritmos singulares dos bebês. Ao categorizar como “desafiador” o planejamento voltado aos lactentes em estágios iniciais de desenvolvimento, a professora evidencia a tensão inerente ao agir docente reflexivo, que busca conciliar a responsabilidade pedagógica com as demandas biológicas e subjetivas de cada sujeito: “Para a menorzinha, eu confesso que ainda é mais desafiador pensar sobre isso, assim. [...] é um desafio, eu acho, que conciliar também tudo isso com os horários institucionais, com o ritmo de cada bebê, né?” (E5).

Esta compreensão reconhece o bebê como sujeito potente, cuja especificidade exige uma intencionalidade que supere a dimensão assistencial e converge para os pressupostos da Pedagogia da Infância, na qual a escuta sensível e responsiva fundamenta a ação docente (FOCHI, 2015). Nesse sentido, o planejamento para bebês não se configura como a aplicação de atividades genéricas, mas como uma projeção pedagógica que emerge da documentação e da reflexão crítica sobre as linguagens e necessidades singulares, consolidando a transição da docente de uma função executora de tarefas para a de uma intelectual da práxis (Souza, 2017, p. 11).

Merece destaque na narrativa da professora E5, a análise da convergência - e do frequente conflito - entre as exigências organizacionais e os ritmos singulares dos bebês. Nesse cotidiano, a tensão entre a temporalidade cronológica (o tempo do relógio) e a temporalidade subjetiva (o tempo do sujeito) torna-se evidente, explicitando o desafio de equilibrar a gestão da coletividade com o respeito à singularidade biológica e psíquica. Enquanto as rotinas institucionais operam sob a lógica da padronização e do controle organizacional, os ritmos de cada bebê manifestam-se como expressões de sua individualidade, demandando do fazer docente uma mediação sensível para que a estrutura escolar não se sobreponha às necessidades vitais do bebê.

Desse modo, defendemos que o cotidiano, em sua relação com o currículo, é um importante catalizador de experiências. Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores (Fochi, 2017, p. 29).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para Educação Infantil (Brasil, 2024) reforçam essa perspectiva ao prescreverem que as propostas pedagógicas devem assegurar tempos e espaços que considerem as necessidades individuais da criança (repouso,

alimentação, higiene), portanto, a atuação da professora configura-se como um fazer constante de entrelaçamento flexível entre a organização institucional e os tempos de cada bebê. Trata-se de uma negociação cotidiana que visa “impedir” para que o arranjo institucional e a estrutura normativa não se sobreponham às necessidades e as manifestações de cada bebê, preservando a indissociabilidade do cuidar e educar como uma experiência significativa e respeitosa.

Outrossim, a narrativa da docente E2 torna explícita a hierarquização de saberes que ainda subsistem no ambiente escolar. Ao mencionar que: “Nossa, você é professora de berçário? Mas que você faz lá? Ah, lá nada, né? Até às vezes de colegas mesmo que fala assim: Ah, mas o berçário é muito fácil, você dá um colinho e pronto!”, a professora evidencia que o prestígio profissional na Educação Básica é, muitas vezes, inversamente proporcional à proximidade com a dimensão do cuidado físico. Essa segmentação simbólica entre “quem ensina conteúdo” e “quem educa e cuida de bebês” revela uma divisão social do trabalho docente que subestima a complexidade intelectual exigida no Berçário I. Portanto, a depreciação relatada não se limita a uma questão de relacionamento interpessoal, mas reflete uma estrutura histórica que ainda associa o trabalho com lactentes à esfera doméstica e não especializada.

Porque eu acho que é uma faixa etária que às vezes é tão assim deixada de lado sabe? Hoje em dia nem tanto, mas assim é muito assim: Ah, que você vai fazer? Já ouviu muito isso assim: Nossa, você é professora de berçário? Mas que você faz lá? Ah, lá nada, né? Até às vezes de colegas mesmo que fala assim: Ah, mas o berçário é muito fácil, você dá um colinho e pronto! Mas não é só isso porque assim enquanto a gente está formando a importância do berçário que para mim é a base de tudo. Então eu senti assim que elas realmente pode ser porque falta um pouco de conhecimento mesmo assim do que é o trabalho no berçário e um pouco porque eu acho que tá bem enraizado essa coisa assim sabe de EMEI é pré, e os maiores. Eu acho que vem assim uma coisa, de meio essa enraizada. (E2)

Ao considerar a afirmação da professora acerca da percepção de que esta faixa etária é “deixada de lado”, observam-se relatos de comentários de pares que subestimam a relevância da docência no berçário: “Ah, mas o berçário é muito fácil, você dá um colinho e pronto!”. Na narrativa, tais afirmações são interpretadas como fruto do desconhecimento acerca da área, o que remete ao histórico de criação e implantação das unidades de ensino para atender, prioritariamente, à idade obrigatória e à necessidade de espaços de guarda para as crianças. Sobre esse aspecto, Ortiz (2012) fundamenta a análise com o panorama histórico apresentado em sua obra *Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar, brincar, uma única ação*:

Creches e pré-escolas tiveram origens completamente diferentes. Enquanto as pré-escolas já nasceram no bojo da educação, a partir das ideias de Fröbel, na Alemanha, em 1860, as creches nasceram da iniciativa privada, tanto na Europa como no Brasil. Da iniciativa de mães trabalhadoras, igrejas, senhoras da alta sociedade, sindicatos, sem apoio governamental, como forma de atender aos mais pobres. Seu caráter era absolutamente assistencial e filantrópico e o objetivo explícito era a guarda da criança. As creches surgiram como uma demanda do próprio capitalismo, como forma de preservar a criança filha de famílias trabalhadoras, com necessidade de organização social frente à expansão dos centros urbanos e a necessidade da mãe trabalhadora (Ortiz, 2012, p. 19).

Ortiz (2012) auxilia na compreensão de que creches e pré-escolas possuem origens históricas distintas, sendo que a creche se consolidou como uma instituição de natureza emergencial, muitas vezes considerada um “mal necessário”. O cenário era marcado pela escassez de recursos materiais e pela falta de profissionais qualificados - realidade reforçada pela carência de normas e regulamentações legais direcionadas a essas instituições. No entanto, na década de 1980, com o advento da Constituição de 1988, seguida pela LDB e pelo ECA, a creche passou a receber um tratamento sob a perspectiva de reconhecimento enquanto instituição educacional, na qual o cerne da discussão é o atendimento educacional como um direito dos bebês e das crianças, o que passou a exigir a profissionalização docente para a atuação nesse segmento.

A partir da década de 1980, como consequência à pressão popular e aos movimentos organizados, principalmente do movimento social, da comunidade acadêmica, e dos profissionais que atuam nos programas de Educação Infantil, houve mudanças nas políticas destinadas à infância, resultando em grandes marcos legais. Dentre eles destacam-se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que reconhecem como dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas creches e pré-escolas. Além desses documentos, as crianças tiveram seus direitos reconhecidos também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Ortiz, 2012, p. 13).

Deve-se considerar a temporalidade das contribuições de Ortiz, produzidas há cerca de uma década e meia. De lá para cá, novas leis e diretrizes foram somadas, auxiliando na materialização de um constructo educacional pautado na progressiva qualidade do atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas. Embora a matrícula na faixa de 0 a 3 anos seja facultativa aos pais, o acesso e as condições de permanência equitativas constituem um direito dos bebês e das crianças, de modo que as experiências de aprendizagem e desenvolvimento ocorram da forma mais qualificada possível.

Um exemplo do enfoque no atendimento educacional de qualidade é o investimento na nutrição pedagógica por meio da leitura literária junto aos bebês. Abaixo, apresenta-se a

contribuição de Bittens (2019), que sistematiza um panorama histórico do investimento em leitura literária para bebês:

No Brasil, o grande propulsor do olhar para a literatura para bebês foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), iniciado em 2008. Bibliotecas das creches de todo o país receberam um grande acervo de livros destinados à primeira infância, inaugurando o debate a respeito da mediação de leitura para bebês no âmbito escolar, bem como sobre os livros para a primeiríssima infância. Assim, nesse recente percurso nacional de apenas uma década, promovido pela área da Educação, o diálogo literatura-bebês vem ganhando espaço na academia e, gradualmente, construindo saberes sobre o tema. Nesse contexto, à área das Letras, precisamente à Crítica Literária, vem sendo solicitada a ampliação dos estudos referentes ao Literário na primeiríssima infância (Bittens, 2019, p. 252).

Conforme as autoras descrevem no artigo é recente a implementação do investimento no acervo da leitura literária para bebês e aqui se retoma a reflexão principal orbitando em torno dos desafios narrados pelas professoras de Berçário I. Nesta direção, após apresentação dos investimentos que se sobressaem enquanto iniciativas formativas, pedagógicas e estruturais a partir da pré-escola, recorre-se à fala da professora: “Tem uma coisa assim que falta muito na escola, tá faltando para todo mundo e na minha sala também que são os livros e para mim os livros para faixa etária” (E1).

A narrativa de E1 é sintomática de uma realidade que atravessa as instituições: a insuficiência de acervos literários. Sob o olhar da pesquisa, tal escassez não é apenas uma ausência de objetos, mas um limitador da nutrição pedagógica, uma vez que a ausência do suporte físico dificulta a materialização das experiências de escuta previstas no currículo. Dentre uma situação de aprendizagem prevista com livros literários, destaca-se o de “(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, parlendas, contos, fábulas, receitas, quadrinhos, anúncios, etc.)” (São Paulo, 2019, p. 51). Os dados revelam um descompasso entre as densidades das diretrizes curriculares (que exigem múltiplas linguagens) e o aporte de recursos materiais específicos para a faixa etária. Essa lacuna infraestrutural impõe ao docente o desafio de buscar alternativas próprias para garantir a efetividade dos direitos de aprendizagem:

Então assim eu tenho muita coisa lá na minha sala que é meu que eu compro, né? Que eu vou atrás peço para as minhas colegas, mas é essa falta de material, né? Então assim eu tenho muita coisa lá na minha sala que é meu que eu compro, né? Que eu vou atrás peço para as minhas colegas, mas é essa falta de material que a gente tá ultimamente tá dificultando bastante. Poxa eu não vou ter isso não, vou ter aquilo então eu tenho que planejar de acordo com o que eu tenho. Então isso aí dificulta bastante para gente, a gente tem que se adequando a nossa realidade ali o que a gente tem. Eu comprei tudo. Que eu precisava objeto de madeira naturais, né? Borracha,

comprei tudo e tem uma coisa assim que Falta muito na escola tá faltando para todo mundo e na minha sala também que são os livros e para mim os livros para faixa etária. Eu comprei algumas coisas ano passado hoje, já estão muito usados. Tirei um monte de coisa do meu cantinho. Acabou ficando só uns livrinhos de tecido que já tá lá uns três anos. Eu gosto tanto de levar de colocar os bebês ali de mostrar os livrinhos fantoches, só que eu tô sem Sim, tá faltando muito, muito mesmo e assim as outras salas também faltam, mas eles ainda têm né? Só que para a faixa etária são livros diferentes.

Embora o arcabouço normativo tenha avançado significativamente, a materialidade das políticas públicas ainda enfrenta o desafio de suprir plenamente as demandas por acervos literários específicos para o Berçário I, evidenciando a necessidade de maior investimento em insumos pedagógicos. Sob essa ótica, ao analisar a continuidade dos relatos docentes, infere-se que a escassez de acervos constitui apenas um indicador da necessidade de adequação dos espaços de vivência dos bebês. Tal carência abrange recursos de diversas naturezas, fundamentais à especificidade do atendimento e à garantia da nutrição pedagógica, conforme pontuado pela professora E8:

Eu acho que o mais desafiador são algumas condições que ainda não é dada como suporte é... Físico! Vamos colocar assim algumas coisas fundamentais para um... Não fundamental, mas que fazem falta para o desenvolvimento do bebê enquanto equipamento, né? Por exemplo, uma sala onde tenha um tatame, que seja adequado para o movimento dos bebês, especialmente na escola onde não teve um berçário, BI, ainda não tem essa estrutura, né? Essa parte de mobília eu sinto falta, mas não é o essencial, que a gente pode arrumar outros meios para que ele atinja esse marco de desenvolvimento. (E8).

Indaga-se, contudo, a respeito da natureza do aparato pedagógico em questão. Este não se restringe apenas às práticas de leitura ou contação de histórias, nem se limita aos elementos que apenas acomodam o bebê durante sua permanência na instituição. Conforme discutido anteriormente, o aparato pedagógico compreende o conjunto de ações que fundamentam o cotidiano, desde o acolhimento até a despedida, pautando-se na indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Nesse sentido, outro desafio recorrentemente sublinhado pelas docentes refere-se às especificidades dos estágios de desenvolvimento típicos dos primeiros mil dias de vida — e, com maior acentuação, no primeiro ano, recorte etário correspondente ao Berçário I. Os relatos apresentados a seguir, oriundos de entrevistas individuais — o que preservou a autonomia das narrativas sem interferências externas —, evidenciam tais percepções:

Ó, não é fácil, viu. A gente sabe que quando você tem crianças de faixa etária diferente na sala é complicado. (E1)
E essa relação dos maiores com os pequenos? Então, dá um pouquinho de medo. Não vou falar mentira, né? (E6)

É que eu tô com três crianças que estão com marcos diferentes, e aí eu tô de olho nesses três marcos que são diferentes, né? (E7)

Eu atendo as diferentes faixas na mesma sala com coisas que é do interesse deles. Então realmente a gente consegue ver, que não adianta ter uma sala, por exemplo, não adianta eu ter lá vários quadros lá interativos para beber que ainda não tem seis meses e que nem se locomove. (E2)

Tem um cardápio diferente de B1 e B2, no B1 já tem um cardápio diferente antes de seis meses que já é outro. Além desses três cardápios diferentes, eu tenho criança que tem alergia também. (E5)

A partir da analogia estabelecida pela docente E5 ao mencionar o “cardápio diferente” — referindo-se à adequação da alimentação ao estágio de desenvolvimento —, é possível transpor tal reflexão para os desafios da nutrição pedagógica. Nessa perspectiva, as especificidades etárias e os ritmos singulares de cada bebê causam tensão na organização da dinâmica escolar, conforme explicitado nos relatos a seguir:

O desafio maior é você conseguir parar e olhar para aquela criança, especialmente para ele naquele momento, porque são muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo. Essa “roda” que gira todo tempo de muitas demandas, que acaba sendo um desafio para um dos principais na hora de integrar o cuidado com a educação. (E8)

Eu faço malabarismos, começo a cantar, pular, dançar, para que eles não percebam que está sendo levado as outras crianças para sopa, e que ele não foi! (E4)

As narrativas docentes permitem identificar como a dinâmica institucional organiza e dita os tempos e as experiências dos bebês, influenciando diretamente o planejamento e a ação pedagógica. Observa-se que a prática, frequentemente, necessita de ajustes em função da proporção adulto-criança e das nuances do ambiente do Berçário I. Tais elementos, revelados pelas significações docentes, expõem aspectos estruturais que requerem o reconhecimento da comunidade escolar e, primordialmente, das instâncias deliberativas de políticas públicas para este grupo etário. Sob esse prisma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil (BRASIL, 2024) estabelecem as seguintes diretrizes para os módulos de atendimento:

Art. 6º O planejamento do atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil deve explicitar os esforços progressivos dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino para alcançar, progressivamente, conforme metas do Plano Nacional e dos planos municipais, estaduais e distrital de educação, a seguinte proporção máxima de bebês e crianças por professor regente e: I - para bebês de 0 (zero) a 12 (doze) meses: 5 (cinco) bebês por educador(a); (Brasil, 2024, p.45).

No entanto, os parâmetros nacionais precedentes estabeleciam a proporção de 1 (um) adulto para cada 6 (seis) a 8 (oito) crianças de 0 a 2 anos (BRASIL, 2006, p. 36). Convém registrar que, no contexto municipal em que a pesquisa foi realizada, as normas vigentes até o

período das entrevistas previam a razão de 6 (seis) bebês (de 0 a 1 ano) por adulto no Berçário I, e de 8 (oito) crianças bem pequenas para cada adulto nos agrupamentos subsequentes. Considerando que as especificidades de ritmos, demandas e interesses dos bebês correlacionam-se aos seus estágios de desenvolvimento, apresenta-se a síntese baseada nos marcos da Caderneta da Criança, elaborada pelo Ministério da Saúde:

Quadro 6 - Marcos do desenvolvimento do nascimento aos 6 meses

Marcos	Como pesquisar	Idade em meses						
		0	1	2	3	4	5	6
Postura: pernas e braços fletidos, cabeça lateralizada	Deite a criança em superfície plana, de costas, com a barriga para cima; observe se seus braços e pernas ficam flexionados e sua cabeça lateralizada.							
Observa um rosto	Posicione seu rosto a aproximadamente 30 cm acima do rosto da criança. Observe se a criança olha para você, de forma evidente.							
Reage ao som	Fique atrás da criança e bata palmas ou balance um chocalho a cerca de 30 cm de cada orelha da criança e observe se ela reage ao estímulo sonoro com movimentos nos olhos ou mudança da expressão facial.							
Eleva a cabeça	Coloque a criança de bruços (barriga para baixo) e observe se ela levanta a cabeça, desencosta o queixo da superfície, sem virar para um dos lados.							
Sorri quando estimulada	Sorria e converse com a criança, não lhe faça cócegas ou toque sua face. Observe se ela responde com um sorriso.							
Abre as mãos	Observe se em alguns momentos a criança abre as mãos espontaneamente.							
Emite sons	Observe se a criança emite algum som, que não seja choro. Caso não seja observado pergunte ao acompanhante se faz em casa.							
Movimenta os membros	Observe se a criança movimenta ativamente os membros superiores e inferiores.							
Responde ativamente ao contato social	Fique à frente do bebê e converse com ele. Observe se ele responde com sorriso e emissão de sons como se estivesse “conversando” com você. Pode pedir que a mãe o faça.							
Segura objetos	Ofereça um objeto tocando no dorso da mão ou dedos da criança. Esta deverá abrir as mãos e segurar o objeto pelo menos por alguns segundos.							
Emite sons, ri alto	Fique à frente da criança e converse com ela. Observe se ela emite sons (gugu, eeee etc.), veja se ela ri emitindo sons (gargalhada).							
Levanta a cabeça e apoia-se nos antebraços, de bruços	Coloque a criança de bruços, numa superfície firme. Chame sua atenção a frente com objetos ou seu rosto e observe se ela levanta a cabeça apoiando-se nos antebraços.							
Busca ativa de objetos	Coloque um objeto ao alcance da criança (sobre a mesa ou na palma de sua mão) chamando sua atenção para ele. Observe se ela tenta alcançá-lo.							
Leva objetos a boca	Ofereça um objeto na mão da criança e observe se ela o leva a boca.							
Localiza o som	Faça um barulho suave (sino, chocalho etc.) próximo à orelha da criança e observe se ela vira a cabeça em direção ao objeto que produziu o som. Repita no lado oposto.							
Muda de posição (rola)	Coloque a criança em superfície plana de barriga para cima. Incentive-a a virar para a posição de bruços.							

81

ACOMPANHANDO O DESENVOLVIMENTO

Fonte: Caderneta da criança (Ministério da Saúde, 2024, p. 81).

Quadro 7 - Marcos do Desenvolvimento dos 6 meses a 1 ano e meio

Marcos	Como pesquisar	Idade em meses												
		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Brinca de esconde-achou	Coloque-se à frente da criança e brinque de aparecer e desaparecer, atrás de um pano ou de outra pessoa. Observe se a criança faz movimentos para procurá-lo quando desaparece, como tentar puxar o pano ou olhar atrás da outra pessoa.													
Transfere objetos de uma mão para outra	Ofereça um objeto para que a criança segure. Observe se ela o transfere de uma mão para outra. Se não fizer, ofereça outro objeto e observe se ela transfere o primeiro para outra mão.													
Duplica sílabas	Observe se a criança fala “papá”, “dadá”, “mamã”. Se não o fizer, pergunte a mãe se o faz em casa.													
Senta-se sem apoio	Coloque a criança numa superfície firme, ofereça-lhe um objeto para que ela segure e observe se ela fica sentada sem o apoio das mãos para equilibrar-se.													
Imita gestos	Faça algum gesto conhecido pela criança como bater palmas ou dar tchau e observe se ela o imita. Caso ela não o faça, peça a mãe para estimulá-la.													
Faz pinça	Coloque próximo à criança um objeto pequeno ou uma bolinha de papel. Chame atenção da criança para que ela o pegue. Observe se ao pegá-lo ela usa o movimento de pinça, com qualquer parte do polegar associado ao indicador.													
Produz “jargão”	Observe se a criança produz uma conversa incoerente consigo mesma, com você ou com a mãe (jargão). Caso não seja possível observar, pergunte se ela o faz em casa.													
Anda com apoio	Observe se a criança consegue dar alguns passos com apoio.													
Mostra o que quer	A criança indica o que quer sem que seja por meio do choro, podendo ser por meio de palavras ou sons, apontando ou estendendo a mão para alcançar. Considere a informação do acompanhante.													
Coloca blocos na caneca	Coloque três blocos e a caneca sobre a mesa, em frente à criança. Estimule-a a colocar os blocos dentro da caneca, por meio de demonstração e fala. Observe se a criança consegue colocar pelo menos um bloco dentro da caneca e soltá-lo.													
Diz uma palavra	Observe se durante o atendimento a criança diz pelo menos uma palavra que não seja nome de membros da família ou de animais de estimação. Considere a informação do acompanhante.													
Anda sem apoio	Observe se a criança já anda bem, com bom equilíbrio, sem se apoiar.													
Usa colher ou garfo	A criança usa colher ou garfo, derramando pouco fora da boca. Considere a informação do acompanhante.													
Constrói torre de 2 cubos	Observe se a criança consegue colocar um cubo sobre o outro sem que ele caia ao retirar sua mão.													
Fala 3 palavras	Observe se durante o atendimento a criança diz três palavras que não sejam nome de membros da família ou de animais de estimação. Considere a informação do acompanhante.													
Anda para trás	Peça à criança para abrir uma porta ou gaveta e observe se ela dá dois passos para trás sem cair.													

Fonte: Caderneta da criança (Ministério da Saúde, 2024, p. 81).

Ao apresentar o quadro dos marcos do desenvolvimento infantil, não se pretende estabelecer uma métrica rígida ou engessar as etapas do desenvolvimento, visto que cada bebê é único e seus ritmos e fluxos estão intrinsecamente relacionados ao contexto em que está inserido e dos estímulos recebidos. Segundo Sanches(2021)

A classificação por faixa etária ou por critérios como “quem anda”, “Quem tira a fralda”, “quem fala mais” é muito relativa. Há, por exemplo, crianças de 2 anos que, pelo próprio contexto em que vivem, ganham uma autonomia muito mais rapidamente que outras. E o professor corre o risco de ficar comparando o desenvolvimento das crianças. Qual a criança que andou mais rápido, a que falou primeiro (Sanches, 2021, p. 93).

Sublinhada essa premissa, a análise dos marcos de desenvolvimento evidencia a heterogeneidade dos ritmos de crescimento, o que fundamenta a preocupação docente em relação ao atendimento individualizado. Tal desafio é acentuado, muitas vezes, por um contingente de profissionais insuficiente, somado à rotatividade e à carência de formação especializada dos profissionais de apoio para a atuação com bebês em estágios iniciais, conforme se observa nas narrativas a seguir:

Tem lá quatro bebês chorando, cinco bebês chorando, e eles querem esse embalo. Eu não tenho cinco colos de embalo para eles. Gostaria, mas não tenho. São 12 bebês, né? Então, você dá atenção para um, você deixa os outros. [...] é um desafio grande, né? (E4)

Muitas vezes, dentro da demanda, não tem braços pra todo mundo. (E7)

Essa troca [de profissionais] desestabiliza o emocional deles, porque eles começam a ter o adulto referência ali na sala, de repente tem essa ruptura. (E8)

As narrativas docentes aproximam a análise das condições concretas da prática pedagógica, as quais repercutem diretamente na qualidade da nutrição pedagógica ofertada aos bebês. Nesse contexto, a necessidade afetiva e o acolhimento dos lactentes convergem para uma limitação que transcende a falta de insumos físicos — como livros ou mobiliários — para alcançar a dimensão da materialidade humana (o acalento e a presença responsiva). Tal cenário intensifica-se quando as mediações não partem de uma figura de referência com a qual o bebê já tenha estabelecido um vínculo estável; inversamente, essa tensão é mitigada quando o atendimento às necessidades ocorre por meio de um vínculo seguro, construído entre o bebê e a professora.

Antes de concluir a análise deste núcleo, retoma-se a narrativa da docente E3, que inaugura a reflexão: “Nós não somos babás, nós somos professores especialistas na infância”. Tal afirmação sintetiza os desafios discutidos até então, evidenciando que a busca pelo reconhecimento e pela consolidação da identidade profissional transcende a questão do prestígio social, configurando-se como o eixo central da qualidade do atendimento aos bebês. Enquanto persistirem, no seio da comunidade escolar, representações que reduzem o trabalho no berçário à dimensão meramente assistencialista, o docente tenderá a permanecer em uma condição de isolamento e desvalorização de sua práxis pedagógica. Essa desvalorização interna constitui, portanto, o óbice primário ao engajamento coletivo da instituição.

Ademais, faz-se necessária a ampliação dos investimentos em políticas públicas educacionais, considerando que o reconhecimento político e social orienta a priorização de recursos e ações. A estigmatização da função sob o binômio “professora-babá” retroalimenta condições assistencialistas de trabalho que, por sua vez, cristalizam essa percepção distorcida. A ruptura desse ciclo vicioso constitui um dos maiores desafios da categoria. Conclui-se, assim, que a valorização da docência no berçário não se restringe a uma pauta corporativa; é, antes, a condição imperativa para que as especificidades da primeira infância sejam atendidas com o rigor técnico e a especialização que a etapa exige.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS - NOVOS HORIZONTES

O ponto de partida desta investigação foi a demanda instaurada pelo ingresso de bebês de até seis meses nas instituições de Educação Infantil, realidade que ultrapassa a dimensão da ampliação de vagas e convoca a qualificação das práticas pedagógicas destinadas a esse recorte dentro do grupo etário dos bebês. Tal contexto exige um olhar atento às especificidades do desenvolvimento infantil, considerando que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são orientados por diretrizes nacionais que legitimam o bebê como sujeito de direitos desde o início da vida.

Nesse contexto, a concepção de nutrição pedagógica reafirma que o trabalho com bebês envolve o atendimento de necessidades biológicas, sem se restringir a ele, e se constitui como prática intencional que integra cuidado e educação. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, o acesso à creche, ainda que facultativo, configura-se como direito subjetivo da criança. Assim, independentemente das motivações familiares que conduzem o bebê à instituição, a trajetória escolar deve assegurar experiências que promovam seu desenvolvimento integral.

Os caminhos percorridos até aqui não são estanques em si, nem tampouco as paisagens observadas são as únicas existentes. Há de se dizer que fazem parte de um roteiro previamente definido, delineado num espaço-tempo histórico, social e regional. Esse contexto, no qual se assenta esta pesquisa, buscou apreender as significações que docentes da Educação Infantil atribuem às suas práticas pedagógicas com bebês, no que diz respeito a oportunizar experiências que possam nutrir as demandas de aprendizagem e o desenvolvimento integral de cada bebê, considerando o currículo vigente.

Abrir o mapa e olhar as rotas traçadas por pesquisadores que desbravaram caminhos possibilitou evidenciar que os modos de aprender do bebê estão intrínsecos à qualidade de interação que têm com o ambiente e de como essas experiências relacionais nutrem sua aprendizagem e desenvolvimento enquanto ser biopsicossocial. Além disso, abre-se um precedente para transpor ao contexto escolar o conceito de nutrição pedagógica, sendo este um ambiente multirrelacional que, tendo como foco a formação plena, requer um cardápio balanceado que preveja os nutrientes necessários para cada fase da vida escolar.

No âmbito metodológico, a opção pela abordagem qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, possibilitou compreender as significações atribuídas pelas docentes às suas práticas no Berçário I, para além da descrição objetiva do cotidiano escolar. A utilização da

análise por NS mostrou-se adequada ao propósito da pesquisa, uma vez que permitiu apreender os sentidos que estruturam o fazer docente, considerando o contexto histórico e social no qual se insere.

Assim, para ecoar as significações docentes, foi preciso antes silenciar, acolher e ouvir. O caminho dessa escuta inicialmente foi mediante a uma conversa generalista por meio dos questionários que revelaram o panorama docente no berçário 1 por meio de uma mostra de 44 formulários respondidos, nos quais constatou-se a unanimidade de professoras do gênero feminino e de vozes das professoras cotidianamente com os bebês. Essa constatação legitimou a identificação docente neste estudo, por vezes de professora, o que se alinha a escolha conceitual impressa no documento Brinquedos e brincadeiras de Creche (Brasil 2012), que apresenta 178 vezes a palavra professora e já na apresentação revela a hegemonia feminina no trabalho com bebês e crianças:

Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade (Brasil, 2012, p. 7).

Nesta direção, ainda que passada uma década da publicação supracitada, o panorama do perfil docente apresentado neste estudo constatou, dentre outros aspectos, a ausência do gênero masculino no atendimento aos bebês, na rede de ensino onde a pesquisa foi realizada, que, como aponta Prado (2020), revela os estigmas sociais que ainda vinculam o cuidar a um atributo biológico feminino.

Outra evidência foi o uso dos referenciais curriculares BNCC (2017), Currículo Paulista e Currículo próprio da Rede em questão, aspecto que revelou o compromisso em assegurar as aprendizagens essenciais previstas enquanto objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos desde o grupo etário dos bebês.

Ainda considerando o panorama docente delineado no questionário, notou-se que, embora as professoras estructurem seu planejamento a partir dos currículos oficiais, no que se refere à organização do cotidiano, a sala de referência é o local em que na maioria das vezes acontece a interação dos bebês com o ambiente. Sendo significativo o percentual de docentes que sinalizam não realizarem atividades diárias na área externa com este grupo etário.

Nessa direção vale realçar que o estudo confirmou a presença de bebês de variadas idades no berçário 1, desde aqueles que começam a frequentar com 2 meses àqueles que iniciam a participação no contexto escolar a partir dos 4 meses, período que coincide com o

programa de licença maternidade nacional. A partir desta idade a chegada dos bebês é notadamente ampliada.

Dada as especificidades do recorte etário atendido no B1, as atividades de atenção pessoal entrelaçam ao cotidiano e estão no centro da organização intencional docente, assim ficou explícita a ação do fazer docente também nos momentos de alimentação, troca, banho, para além dos planejamentos de propostas, legitimando que cuidar e educar são indissociáveis e são atos pedagógicos.

A participação da família foi considerada por aproximadamente 80% a contento das expectativas docentes no que se refere às respostas dadas ao questionário. Esse resultado dialoga diretamente com as significações das professoras que participaram das entrevistas, as quais emergiram de suas narrativas a indispensável parceria entre família e professora no atendimento aos bebês.

E realmente, assim, a gente tem que criar um vínculo legal com essas famílias, para que eles sintam a confiança, para que o bebê se sinta seguro também (E5)

Esse alinhamento entre questionário e entrevistas fica evidenciado ao longo da análise da produção de informação por núcleos de significação (Ozella, 2016). Ao analisarmos as narrativas de oito professoras que deram aceite para prosseguirem na pesquisa após responderem o questionário, buscou-se aproximar da paisagem que se sobressaíram de suas falas. Assim, não mais numa visão ampliada, mas em uma busca refinada por detalhes, na caminhada demorada, o dito ganhou sentido.

Essa atribuição de sentido e significado demandou leituras reiteradas das transcrições literárias, aliadas às inúmeras visitas à gravação das entrevistas, uma vez que a fala transcrita obscurece sentimentos, entonações, gestos, que só podem ser apreendidos se somados a uma escuta integral, de uma comunicação não verbal que atravessa o falado.

Desse modo, a partir da análise destes pré-indicadores, foram identificados 13 indicadores que, após tratados formaram 4 (quatro) NS, cada qual apontando a lente para um observável da vereda percorrida.

O NS 1, Tríade do vínculo: bebê, família e professora, corresponde à união entre os indicadores: Afeto, Adaptação e Percepção das famílias, evidenciando a influência das relações humanas e afetivas, desde movimentos que antecedem a chegada do bebê à Educação Infantil, como as conversas e reuniões entre família e professora, na intenção de assegurar as melhores condições de acesso e permanência do bebê na turma do B1. Esses movimentos de

acolhimento se materializam no início do período de adaptação e se estendem ao longo de todos os cotidianos vividos pelo bebê, família e professora neste nível.

O NS 2, A pedagogia do cuidado: ações, vínculos e identidade, refere-se aos indicadores cuidados e colo. Essas ações comungam com o NS 1 no sentido de serem consolidadores de afeto e de ultrapassarem o período de adaptação se estendendo no cotidiano do B1, desde a chegada à despedida, de casa para a escola, da família para a professora:

Ele já vem, ele já dá um bracinho, ele já vem pro meu colo, já, sabe, aconchega ali e tudo. (E4)

O fato de o bebê chegar e dar os braços à professora é uma resposta à sua disposição em acolher. Assim mesmo sendo o colo uma ação de cuidado, desmembrá-lo nesta pesquisa foi um ato intencional que amplifica o que foi revelado nas narrativas das professoras, sendo percebido como ação necessária, inerente ao fazer docente junto aos bebês e indutor de vínculo, segurança e afeto. Como afirma a professora E5: Literalmente, ainda tem muita essa coisa do cheiro, do colo, do calor humano. (E5)

O colo apresentou-se unanimemente destacado nas narrativas e, embora simbolize conforto ao bebê, por vezes manifestou-se no desconforto docente: Eu não tenho cinco colos de embalo para eles. Gostaria, mas não tenho. (E4).

Esse desconforto, revelado nesta e em outras situações, dialoga diretamente com o NS 4 que apresentou resultados relacionados acerca das Condições do fazer docente: desafios, realidade e bem-estar, reunindo os indicadores desafios, sobrecarga e conforto docente, elementos que orbitam a prática pedagógica das professoras seja por não terem 5 (cinco) colos como relatado anteriormente, seja pela necessidade de recursos humanos: Muitas vezes, dentro da demanda, não tem braços pra todo mundo. (E7)

Sobressai-se das narrativas docentes a conscientização entre a indissociabilidade de educar e cuidar, como elementos indispensáveis à nutrição pedagógica dos bebês, no entanto realçam alguns dos desafios impostos que podem influenciar a qualidade do atendimento integral de cada bebê, considerando que no B1 seus ritmos e fluxos, mesmo por condições de desenvolvimento motor, por exemplo, são muitos distintos, requerendo ações que respeitem suas especificidades e singularidades.

Na minha salinha mesmo tem bebês de três meses e tem uns que já fizeram um ano agora. E essa relação dos maiores com os pequenos? Então, dá um pouquinho de medo. Não vou falar mentira, né? (E6)

Esses encontros dos NS revelam-se interconectados e, por ora, emaranhados a tal ponto que se tornam um exercício sofisticado e complexo dirimir em segmentos próprios,

cada qual ocupando um espaço-tempo próprio no dia a dia do berçário. Contudo, sua natureza *blended e* dinâmica não é de modo algum empírica, é antes de tudo intencional, alicerçada na concepção pedagógica revelada no NS 4 O bebê como sujeito potente: intencionalidade e registros, advinda da percepção que a professora tem do bebê, de como ela arranja e reorganiza ambientes, espaços e materiais, a partir dos observáveis de seus registros que permitem a ela enxergar o bebê e toda sua potencialidade para (re)planejar sua prática, bem como comunicar as aprendizagens e conquistas dos bebês por meio de diferentes formas de documentar, dando a conhecer o que bebês e professoras fazem no berçário 1.

É um olhar humanizado acima de tudo, né, você entender aquela criança como singular e única e observar no dia a dia dela as particularidades dela. É o acolhimento de você entender o sentimento daquele bebê que tá se desprendendo daquela família, muitas das vezes, é a primeira ruptura potente que ele tem na vida dele ali. (E8)

Reafirma-se, portanto, que a Educação Infantil se insere muito além de uma preparação para etapas posteriores, pois, significativamente, constitui espaço legítimo de formação humana desde os primeiros meses de vida. A nutrição pedagógica, enquanto concepção e prática, evidencia que cada experiência vivida no berçário pode tornar-se alimento para o desenvolvimento integral do bebê, desde que sustentada por compromisso ético, sensibilidade pedagógica e respaldo institucional.

Nesse caminho, a nutrição pedagógica revela-se como uma ação personalizada e que, para tal, não está em conformidade a processos mecanizados de cuidado e nem tampouco automatizados de educar, mas é a fusão do cuidar e do educar como inseparáveis que medeiam o ato intencional de nutrir as aprendizagens e desenvolvimento do bebê em sua inteireza como sujeito único e pleno de potencialidades que serão desenvolvidas à medida que as condições que lhes são oportunizadas institucionalmente por meio de políticas públicas que respondam às demandas que envolvem espaço, tempo, materiais e capital humano estejam equiparadas aos anseios das necessidades apontadas pelas professoras para qualificar o atendimento educacional ao bebê.

Deste modo a nutrição pedagógica se revela na intencionalidade docente da chegada à despedida, que tem por objetivo o desenvolvimento integral de cada bebê, uma nutrição que embora balizada por ingredientes essenciais para aprendizagem e desenvolvimento a determinado grupo etário, assume um caráter personalizado, de nutrição balanceada, pensada a partir das demandas, necessidades e interesses de cada bebê, que mesmo em um ambiente coletivo, é visto por sua professora como único.

Como desdobramento desta investigação, apresenta-se o produto educacional intitulado “Nutrição Pedagógica no B1”, com o objetivo de apoiar os fazeres docentes na implementação da intencionalidade expressa no currículo do grupo etário dos bebês. O material explicita os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que sustentam as práticas com e para os bebês nos diferentes momentos do cotidiano, da chegada à despedida.

Os achados desta pesquisa dialogam diretamente com os princípios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (2017), ao reafirmar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desde a creche e reconhecer o bebê como sujeito histórico, social e de direitos. De igual modo, encontram respaldo na Lei nº 13.257/2016, que institui o Marco Legal da Primeira Infância e estabelece como prioridade absoluta a promoção do desenvolvimento integral na primeira infância, destacando a centralidade do vínculo, da proteção e da qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Assim, e a nutrição pedagógica traduz, no cotidiano do Berçário I, os princípios legais e curriculares que asseguram ao bebê o direito de aprender, desenvolver-se e ser reconhecido em sua singularidade. Trata-se de prática que integra cuidado e educação de forma indissociável, sustentada por intencionalidade docente e por políticas públicas que garantam condições estruturais adequadas.

Reconhece-se que os resultados aqui apresentados não esgotam a complexidade do trabalho docente com bebês, e contribuem para ampliar o debate acerca das condições necessárias à qualificação da prática pedagógica na primeira infância, abrindo possibilidades para investigações futuras que aprofundem essa temática em diferentes contextos educacionais.

Nesta direção, a conclusão apresentada não é de modo algum absoluta, antes tem a singela pretensão de como um viajante compartilha as bonitezas e surpresas de uma viagem, deixando inevitavelmente de relatar tudo o que foi ou poderia ser visto, este estudo se abre como um convite para outros viajantes fazerem suas investigações acerca do trabalho docente no berçário na certeza de que há muito a ser desbravado, contemplado e compartilhado.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era verdade. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (Saramago, p. 475-476).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-25, 2021.
- AGUIAR, W. M. J. de; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, abr./jun. 2016.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- ALMEIDA, P. A. de et al. (org.). Práticas Pedagógicas na educação básica no Brasil: o que evidenciam as perspectivas em educação. In: ALMEIDA, P. A. et al. (org.). **Práticas Pedagógicas na educação básica no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2021. p. 25-38.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.
- ALVES, C. da S. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: Sesi/DN, 2022.
- ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago. 2004.
- ANTUNES, A. Saiba. In: ANTUNES, Arnaldo. **Saiba**. São Paulo: BMG Brasil, 2004. 1 CD. Faixa 1.
- BARAN, M.; SAUMA, J. F.; SIQUEIRA, P. **Pais Despreparados, Punições Mais Severas e O Efeito Dominó: Mapping the Gaps Between Expert and Public Understandings of Violence and Its Effects on Early Child Development in Brazil**. Washington, DC: FrameWorks Institute, 2014.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. das G. S. **Corpo, gênero e infância**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.
- BITTENS, C. M. R. V.; NAVAS, D. Livros e leituras para os pequenos leitores: os livros literários e a proto-literatura. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 222-265, set./dez. 2019.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (org.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 212-227.

BOWLBY, John. **Apego e perda**: apego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. v. 1.

BOWLBY, John. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1: Introdução.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2: Formação pessoal e social.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos de Atenção Básica. Saúde da Criança. **Aleitamento Materno e Alimentação Complementar**. 2ª edição. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=09/03/2016>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 357, de 17 de maio de 2022. Institui o Programa Primeira Infância na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mai.2022. Seção 1, p.150. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-357-2022-05-17.pdf>. Acesso em 20 fev.2026.

BRASIL. Lei nº 14.851 de 3 de maio de 2024. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 6 mai.2024. Disponível em: https://www.gov.br/fazenda/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/arquivo/portaria-pgfn_mf-no-737-de-6-de-maio-de-2024-portaria-pgfn_mf-no-737-de-6-de-maio-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf. Acesso em: 22 fev.2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Estabelece diretrizes operacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 2024. Seção 1, p. 12-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de consolidação das informações do Levantamento Nacional Retrato da Educação Infantil e de recomendações ao MEC**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 501, de 7 de julho de 2025. Institui o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil - Conaquei. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-501-de-7-de-julho-de-2025-640773365>. Acesso em: 5 dez.2025.

BRENDTRO, L. K. The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids. **Reclaiming Children and Youth**, v. 15, n. 3, p. 162-166, 2006.

CAETANO, S. de O. **Contribuições da filosofia de Gilbert Simondon para a Educação Infantil e os estudos de Bebês**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

COUTINHO, C. P. Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*, 3., 2014, Badajoz. **Atas...** Badajoz: [s.n.], 2014. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. **Teoria do apego**: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005.

FERRAZ, B. M. de S. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação**: representações de educação em creches. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FOCHI, P. S. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Porto Alegre, 2013.

FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. C. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GARCIA, A. C.; PINAZZA, M. A.; BARBOSA, M. C. S. Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-21, 2020.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Penso, 2016.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUEDES, A. C. V. (coord.). **Primeiríssima Infância**: interações: comportamentos de pais e cuidadores de crianças de 0 a 3 anos. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, ago. 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA*, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)**: Educação 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2FLNaUN>. Acesso em: 27 out. 2025.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade: direitos, cuidado e educação. *In: KRAMER*, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LARROCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos e pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-55.

MAGALHÃES, G. M.; GODOY, J. O trabalho pedagógico com primeiro ano de vida dentro dos berçários: uma revisão bibliográfica em base internacional. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, p. 222-237, 2020.

MANTOVAN, B. **Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; FMCSV, 2024.

MISTRAL, G. Su nombre es hoy. In: SCARPA, R. E. (Sel.). **Magisterio y niño**. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1979.

MORIN, E. **Só um instante**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, R. P. de; VIVIANI, L. M. Entre a fralda e a lousa: a questão das identidades docentes em berçários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 73-90, 2019.

OLIVEIRA, R. F. B. de; NONO, M. A. Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. e019039, 2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Educar e cuidar: questões sobre a especificidade da ação pedagógica na educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: MEC, 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Formação de professores e práticas reflexivas. *In*: MACHADO, M. L. de A. S. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 123-138.

ORTIZ, C. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

PRADO, J. A. do. Um homem na educação infantil como professor de bebês: da pedagogia da escuta à pedagogia da sensibilidade. *In*: BIANCHESSI, Cleber (org.). **Entre saberes e fazeres: olhares e práticas na educação**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 35-47.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANCHES, E. C. **Lembra de mim?: desafios e caminhos para profissionais da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Cidade de São Paulo: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2015.

SIMÕES, P. M. U. Os campos semânticos dos estudos dos bebês na educação infantil: uma análise da produção acadêmica em artigos de periódicos brasileiros. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e35441, 2020.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TRISTÃO, F. C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A - MEMORIAL: ENTRE ROTAS E DESVIOS

A nossa existência é feita de coleções de experiências, de vivências e de imagens (Nóvoa, 2022, p. 18).

Nasci em 1981 e, desde então, resido na cidade de São José dos Campos, que fica na região do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Em 1987, iniciei minha jornada na escola pública. Recordo-me com afeição e carinho da primeira professora - Cecília, sua voz doce e pausada ainda ecoa em meus pensamentos, acredito que de suas aulas nasceu o gosto pela brincadeira favorita: escolinha! Posso dizer que minha avó foi minha primeira “aluna”, trago boas lembranças de quando ela grafava seu nome: Levina! Continuei os estudos na etapa do ensino fundamental de oito anos na rede de ensino municipal.

Cursei o magistério de nível médio na Escola Estadual Estevam Ferri, tendo a experiência de um estágio remunerado em uma escola de educação infantil da Rede de Ensino Municipal e, respectivamente, tive a oportunidade de ter uma primeira turma para chamar de minha, por meio do ingresso no Programa Alfabetização Solidária, ministrava aula numa comunidade, naquela época conhecida como Favela do Morro do Regaço, lá alfabetizei jovens e adultos, que me alfabetizaram como professora! Eu que tive a honra de apoiar minha avó a escrever “Levina”, agora ajudava Maria, Fernando, Joaquim e tantos outros a grafarem seus nomes, escreverem cartas e ganharem autonomia para ler desde placas de ônibus e *outdoors*, a livros de instrução, devoção e bilhetes de amor! Me afeiçoei à educação a tal ponto que por ocasião da formatura do magistério fui eleita a oradora da turma!

Ao concluir o magistério, minha mãe matriculou-me no curso Normal Superior e tive a oportunidade de exercer a docência em uma escola da rede privada de educação infantil, e aquilo que era para ser o encantamento de um começo, tornou-se minha pausa, meu ponto de indefinição... Experimentei um choque de realidade quando algumas das crianças se banharam com guache dos pés à cabeça! Eu apavorada rapidamente limpei as crianças, entreguei-as para suas famílias, mas isso não aplacou a fúria da dona da escola, e eu na inexperiência e imaturidade dos meus 17 anos, naquela tarde fui embora sem me despedir e para aquela escola nunca mais regressei.

Fato é que me distanciei não somente desta escola, mas da educação, abandonei os estudos e por cinco anos trabalhei como auxiliar administrativo no hospital Santa Casa de Misericórdia, ambiente que já me era familiar por cursar técnico de enfermagem concomitantemente com o magistério, tendo feito a opção pela docência na ocasião do estágio

que se deram no mesmo período, o que inviabilizou a conclusão. Neste período fui mãe dos meus dois primeiros filhos: Isaac, 2003, e Isaías, 2005, confesso que os levar para a escola diariamente me despertava o desejo de permanecer naquele ambiente.

Assim o ano de 2005 foi um divisor de águas na minha vida profissional, houve um concurso público para provimento de cargo de docentes efetivos na cidade em que nasci, cresci e resido até hoje, o edital explicitava a exigência da graduação, mas mesmo sem os requisitos necessários, ousei, fiz a prova e fui aprovada! A alegria da aprovação, me motivou a ingressar na pedagogia, na modalidade semipresencial, de 2006 a 2008, fiz parte da primeira turma de pedagogia do Centro Universitário Claretiano.

Em 2006, enquanto estava de seguro desemprego, trabalhei como auxiliar em uma escola da rede privada, cujo ensino era tradicional, era o segundo semestre do ano de 2005 e a gestora da escola me prometera uma cadeira para o ano seguinte, o que não aconteceu! Mas enquanto estava naquela escola fiquei sabendo de um concurso que aconteceria na cidade de Taubaté, e mesmo com professoras daquela escola, me dizendo que eu não teria chances de ser aprovada por não ter curso superior, mais uma vez ousei, participei do concurso de docentes para provimento de cargos efetivos da rede de ensino municipal de Taubaté e como o critério de ingresso era magistério ao nível médio, ao ser aprovada, logo fui efetivada!

[...] O aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (Huberman, 1992, p. 39).

As minhas primeiras turmas eram de crianças que tinham 6 anos e estavam cursando o 1º ano do ensino fundamental, na época essa turma na rede de ensino municipal de Taubaté eram as referidas classes de alfabetização e durante o período entre a implantação e implementação da lei nº 11.114/2005, muitas dessas salas eram alocadas na instituição de educação infantil, assim trabalhei na creche do Bairro São Gonçalo e foi uma experiência única! Vale destacar que nessa época eu usufruía de carga suplementar e tinha duas turmas, uma de manhã e outra à tarde!

No final de 2008 concluí a graduação em Pedagogia e fui efetivada no dia 03/02/2009 na Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos – REM SJC, prosseguindo acumulando dois cargos de professor efetivo em Taubaté e São José dos Campos, respectivamente. Até que em 2011, ano em que meu terceiro filho, Ian, nasceu, fui efetivada mediante outro concurso em São José dos Campos. Essa efetivação me demandou exonerar Taubaté, o fiz com sentimento de gratidão e melancolia, afinal foi a primeira porta que se abriu para mim após o retorno e uma rede que me ensinou muito sobre o que é ser professora,

além do investimento formativo em 2010 com a especialização ao nível de pós-graduação em Docência nas séries iniciais do ensino fundamental pela UNITAU e o curso de Letra Vida, que fortaleceu meu perfil de professora Alfabetizadora.

Desde que me efetivei no segundo cargo na REM SJC minha trajetória foi marcada pela especificidade da Educação Infantil. A princípio escolhi a turma pelo conforto de estar mais perto do meu filho, viabilizando a logística da profissionalidade e da maternidade, dali em diante permaneci na escola da infância, desfrutando da companhia de bebês e crianças, no movimento dinâmico de cuidar e educar, de aprender com as crianças e de compartilhar cotidianos verdadeiramente extraordinários nas salas de educação infantil.

Mas os saberes profissionais dos docentes não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido (Tardif, 2022, p. 266).

Em agosto de 2013, após ter participado de um processo seletivo para especialista na REM SJC, assumi a função de orientadora pedagógica, em caráter de substituição, o que também foi motivo do despertar de dúvidas quanto ao desligamento de um dos vínculos. No entanto, essa foi sem dúvida uma das escolhas mais significativas da minha vida, pois pude retornar à primeira escola em que fui aluna, na pré-escola! Ao rememorar é impossível reter as lágrimas da sensação que tive, eu que fui nutrida pedagogicamente, cuidada, educada e acolhida nesta escola da infância, estava ali agora para coordenar os fazeres pedagógicos desta instituição. E quantas responsabilidades, de repente me vi organizando a formação continuada de um grupo de docentes extremamente sabidos, marcada pela contradição de também me ver acolhendo docentes que estavam em transição de carreira e pela primeira vez estavam assumindo uma sala de aula, quando na inauguração no meio do ano letivo das turmas de berçário nesta escola.

Essas foram algumas das lembranças desse período que foi uma experiência que muito me afetou e me forjou orientadora pedagógica, função essa que exerci em outras duas escolas de Educação Infantil, uma delas de gestão compartilhada, gerenciada por uma OSC- Organização da Sociedade Civil, que atendia um pouco mais de 400 bebês e crianças em período integral e outra que atendia aproximadamente 200 crianças em período parcial na Rede Direta. Neste período me tornei especialista em Coordenação Pedagógica pela UFSCAR.

O convite para integrar a equipe técnica da secretaria chegou no segundo semestre de 2016 e fui nomeada orientadora de ensino, no departamento de educação infantil. Ali recebia atribuição de acompanhar algumas escolas de educação infantil, ampliava-se a

responsabilidade de acompanhamento e assessoramento da prática, para além dos docentes, estava acompanhando e formando os gestores das escolas, buscando entrelaçamento contínuo com a comunidade de aprendizagem, sendo parte desta equipe, pude atuar ativamente na inauguração de algumas escolas, algumas destas com o desafio de adequar espaços que outrora tinham outros fins, em um ambiente que convergisse com as especificidades da escola da infância.

Lembro com muito carinho e gratidão do ano de 2018, neste ano participei de um processo seletivo de ampla concorrência promovido pela Associação Nova Escola - ANE, conceituada pelo editorial: Revista Nova Escola! O processo foi intenso e complexo, o objetivo era ser autora de planos de aula para educação infantil, alinhados a BNCC, concorri com mais de 4 mil professores, me inscrevi na categoria de escrita de planos de aulas para bebês, sempre acreditei que o ato de cuidar e educar nos berçários deveria vir permeados de intencionalidade pedagógica e sabendo a complexidade dessa atuação meu desejo genuíno era contribuir com o fazer docente e, obviamente com as experiências de nutrição pedagogia que deixam uma marca indelével na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Fui selecionada e tive a honra de escrever esses planos de atividades publicados e seguem modelizados nos cadernos do Currículo em Ação. Este trabalho me lançou como formadora de professores pela mesma intuição, alcançando professores de lugares que antes não havia imaginado me conectar.

Durante esse tempo, participei de construção de documentos orientadores da prática, pautas formativas, organização de eventos, além de outras atividades, dentre as quais destaco a participação, como representante da UNDIME - SP, para ser compor o grupo de trabalho dos redatores do Currículo Paulista, para implementação da BNCC, via construção dos currículos estaduais e DF, por meio do programa de bolsas do MEC/FNDE - Pró-BNCC, assim fui uma entre os três redatores da etapa da educação infantil do estado de São Paulo. O Currículo Paulista foi homologado em 1º de agosto de 2019. Após esse momento foram realizados encontros presenciais e remotos para implementação do currículo, contudo, o advento da crise sanitária da Covid-19, no ano de 2020, os trabalhos de implementação do currículo foram pausados, assim a equipe de redatores do Currículo Paulista, que com a retomada do trabalho ficou sob responsabilidade do programa Currículo em ação.

Neste cenário de pandemia os docentes da equipe técnica de secretaria também tiveram de adequar nas atribuições, as assessorias e acompanhamentos foram prioritariamente remotos, na REM SJC, o trabalho docente foi interrompido por aproximadamente 30 dias, assim logo a escola estava de portas abertas e computadores também, todos se reinventando

na tentativa de alcançar a todas as crianças. Nesse período tive a oportunidade de participar do programa Em Família, transmitido pela TV Câmara, como mais um recurso de apoio às famílias nesse período sensível e também exigente enquanto participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem dos seus filhos, nossos estudantes.

Em 2021, com retomada progressiva das atividades escolares, aconteceu homologação do currículo da REM SJC, o qual foi construído a muitas mãos e intensos movimentos formativos em 2019 e estudado e revisado junto às equipes pedagógicas e docentes ao longo de 2020. Neste ano houve uma nova organização na SEC e eu me vi na função de gestora de parceria, que consistia em acompanhar e fiscalizar as OSCs que por meio de convênio celebrado, atendiam os estudantes da REM SJC, mas não demorou muito e fui convidada pelo secretário adjunto a assumir a nobre missão de ser formadora de docentes na Escola de Formação do Educador, onde nossos esforços formativos alcançam não somente os docentes ingressantes como também os demais docentes por meio das diferentes ações de formações continuadas, dentre as quais destaco os Horários de Trabalho Coletivos presenciais e remotos, inclusive aqueles destinados a professores com acúmulo de cargo no período noturno. Na EFE fui certificada como educadora *Google Trainner*, pela *Google for Education*, e também Especialista em Educação 5.0 pela UNESP.

Ao longo da trajetória profissional até aqui vivenciei experiências na educação que me propiciaram contribuir em âmbitos de políticas públicas, participando de conselhos e comissões e também de reverberação nacional. Um dos primeiros movimentos foi integrar a comissão de elaboração do Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de São José dos Campos. Desde 2016 ocupo uma preciosa cadeira do Conselho Municipal de Educação, tendo renovado o mandato até os dias atuais e atualmente estou na vice-presidência. Também participei ativamente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-FUNDEB), assumindo a atribuição de vice-presidência e após aprovação da Lei nº 14.113/2025, que institui novas normas para a composição deste colegiado, incluindo eleição para presidente. Diante deste exposto fui a primeira presidente do CACS-FUNDEB eleita em São José dos Campos, com mandato encerrado em 2022.

Durante a crise sanitária da Covid-19, me senti movida a apoiar os docentes neste novo contexto, convidei algumas colegas de diferentes regiões do país e fundamos a Educação Infantil em rede nosso objetivo era criar um espaço no qual os docentes pudessem ser acolhidos, repertoriados e encorajados a prosseguir fazendo o seu melhor mesmo em meio a este cenário incerto e desconhecido, trouxemos muitos convidados que eram referência na Educação Infantil dentre eles: Karina Rizek (*in memoriam*), Beatriz Ferraz, Ana Teresa

Gavião, dentre outros, para dialogar com os docentes em rede nacional por meio de transmissão via Stream, coroamos nossa atividade com um Congresso online que contou com a Participação do professor José Pacheco.

Concomitantemente, juntamente com Eliane Ragonha, redatora do Currículo Paulista na etapa da Educação Infantil, realizamos *lives* com Andrea Patapoff, Silvana Augusto, Adriana Friedmann, grandes referências, a iniciativa partiu de mim no interesse genuíno de apoiar docentes e por meio deles alcançar cada uma dos bebês e crianças que mesmo à distância, tinham o direito de seguir aprendendo e desenvolvendo. Foi um período de muito trabalho e compromisso, escrevi *e-books*, gravei vídeos, organizei cursos, criando conexões de professora para professores.

Antes e após a pandemia, para além destas experiências, colecionei pelo caminho o contato com diferentes educadores por meio de formações, cursos e palestras que ministrei, conhecendo diferentes redes por meio do engajamento de seus educadores. Dentre estas, destaco a palestra ministrada em 2022 aos secretários de educação e gestores de diferentes municípios do Estado de São Paulo no 1º Seminário de Educação Infantil “Brincando a infância, tecendo aprendizagens”, com o tema: Como Planejar atividades focadas no protagonismo das crianças, no brincar e nos campos de experiências?

Gostaria de realçar com holofotes a curadoria dos docentes do MPE 24 contribuíram para eu pudesse estar redigindo esse memorial e rememorando a professora que fui, para conhecer a que hoje sou e construir aquela que quero ser, afinal aprendi na disciplina de Profissão docente que a identidade é algo mutável e dinâmica, e o mestrado tem me transformado!

APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Questionário para os docentes de berçários

Prezado (a) professor(a):

Este questionário tem como objetivo levantar dados sobre a nutrição pedagógica ofertada aos bebês “bem pequenos”, de até 6 meses, que frequentam as turmas destinadas a este grupo etário na etapa de Educação Infantil. Sua participação generosa e responsiva, será de grande importância para a consistência deste estudo. Aproveito para realçar que é assegurado o sigilo de sua identidade, por se tratar de uma pesquisa científica.

Desde já, manifesto minha gratidão por sua valiosa colaboração.

Tamira Paula Martins Torres Luz
pesquisadora

1 - Você concorda com os termos da pesquisa?

() Sim

2 - Gênero

() Feminino () Masculino () Outro

2 - Raça

() Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta

3 - Idade

() 18-25 anos

() 26-30 anos

() 31-35 anos

() 36-40 anos

() 41-45 anos

() 46-50 anos

() 51-55 anos

() 55 ou + anos

4 - Há quanto tempo atua na profissão docente

() até 5 anos () de 5 a 10 anos () de 10 a 15 anos () de 15 a 20 anos () 20 anos ou mais

5 - Habilitações acadêmicas

() Bacharelado () Licenciatura () Pós-graduação () Mestrado () Doutorado

6 - Participa do Horário de Trabalho Coletivo (HTC)

() Sim () Não

7 - Há quanto tempo é Regente da sala de referência do berçário I?

- ☐ É meu primeiro ano
- ☐ de 2 a 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 10 a 15 anos
- ☐ de 15 a 20 anos
- ☐ 20 anos ou mais

8 - Estar como regente desse grupo etário:

- ☐ foi uma escolha profissional.
- ☐ adveio das circunstâncias da atribuição de classe.
- ☐ foi uma opção viável para acúmulo de cargo.
- ☐ foi por outros motivos.

9 - Na sua turma há bebês de até 6 meses ou bebês que começaram a participar cotidianamente da sua turma antes de completarem 7 meses de idade?

- ☐ Sim ☐ Não

10 - Quantos bebês “bem pequenos” estão frequentando sua turma?

- ☐ apenas 1 bebê.
- ☐ de 2 a 3 bebês são “bem pequenos”.
- ☐ de 3 a 6 bebês são “bem pequenos”.
- ☐ mais que 6 bebês são “bem pequenos”.
- ☐ atualmente os bebês não são mais “bem pequenos”, mas alguns bebês começaram a frequentar com até 6 meses de idade.

11. Considerando o recorte etário de meses, qual a idade do bebê mais novo que integrou seu grupo?

- ☐ 1 mês
- ☐ 2 meses
- ☐ 3 meses
- ☐ 4 meses
- ☐ 5 meses
- ☐ 6 meses

Considerando que a sua atuação junto aos bebês “bem pequenos” está alinhada aos estudos dessa pesquisa, gostaria de convidá-la para uma conversa, por meio de uma entrevista semiestruturada em ambiente remoto, em horário e data que viabilize sua participação a partir de sua disponibilidade. Assim, teria interesse em continuar contribuindo com essa pesquisa, participando voluntariamente de uma entrevista? ☐ Sim ☐ Não

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista para os docentes de berçários

Prezado(a) professor(a):

Esta entrevista tem como objetivo identificar aspectos didáticos empenhados pelo professor com vistas à nutrição pedagógica ofertada aos bebês “bem pequenos”, de até 6 meses, que estão integrados a sua sala de referência cotidianamente na Educação Infantil. Sua participação generosa e responsiva, será de grande importância para a consistência deste estudo. Aproveito para realçar que é assegurado o sigilo de sua identidade, por se tratar de uma pesquisa científica.

Desde já, manifesto minha gratidão por sua valiosa colaboração.

Tamira Paula Martins Torres Luz
pesquisadora

Contextos Prévios

Público-alvo: docentes que atuam diretamente com turmas de bebês na escola em questão.

Duração estimada: 60 minutos.

Local: Ambiente virtual, por meio da plataforma *Teams* e/ou *Google Meet*.

Materiais: Computador com câmera, fone de ouvido e bloco de notas digital.

Roteiro da Entrevista

Dimensão 1: Significações das práticas pedagógicas

Qual é a sua compreensão sobre o conceito de nutrição pedagógica e como você o aplica em suas práticas com bebês de até 6 meses?

Quais experiências você considera essenciais para nutrir as demandas de aprendizagem e desenvolvimento integral de um bebê nesta faixa etária?

Dimensão 2: Influência das políticas e diretrizes

De que forma as políticas e diretrizes educacionais influenciam a sua prática pedagógica com bebês, especialmente no que diz respeito à nutrição pedagógica?

Quais desafios você enfrenta ao implementar a abordagem de nutrição pedagógica em sua instituição, considerando as políticas e diretrizes vigentes?

Dimensão 3: Estratégias para promover bem-estar

Quais estratégias você utiliza para promover o bem-estar dos bebês durante o período de adaptação à escola?

Como você estabelece um vínculo de confiança com os bebês e suas famílias para facilitar o processo de adaptação à escola?

Dimensão 4: Integração entre cuidados e educação

Como você concilia os cuidados básicos com as atividades pedagógicas em sua prática com bebês de até 6 meses?

Quais são os principais desafios para integrar cuidados e educação nessa faixa etária e como você os supera?

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “As significações de docentes sobre o nutrir pedagógico dos bebês de até 6 meses no cotidiano da Educação Infantil”, sobre a responsabilidade da pesquisadora “Tamira Paula Martins Torres Luz”. Nesta pesquisa pretendemos apreender as significações de docentes, responsáveis pelo nutrir pedagógico na promoção da indissociabilidade das ações de cuidar e educar, efetivadas aos bebês "bem pequenos", com até 6 meses de idade, que frequentam cotidianamente a educação infantil, com foco na aprendizagem e desenvolvimento integral desses estudantes nas instituições de educação infantil em uma Rede Pública Municipal de Ensino do interior do estado de São Paulo. A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, considerando a subjetividade dos sujeitos, o contexto escolar e a experiência vivenciada. Serão utilizados questionários com questões fechadas e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados e análise.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir sobre a atuação pedagógica e compreender os processos que levam às escolhas que permeiam a sua prática pedagógica com vistas a nutrir pedagogicamente os bebês "bem pequenos", por meio da intencionalidade pedagógica docente, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. E os riscos seriam o desconforto decorrente em responder questões sobre sua gestão de sala de aula enquanto professor de berçários, assim como a indicação das respostas ao questionário e de sua participação na entrevista semiestruturada. Entretanto, para evitar que ocorram danos, o Sr/Sra poderá deixar de responder a perguntas ou interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento. Se necessário, o participante será encaminhado para assistência médica especializada. Caso haja algum dano ao participante serão garantidos os procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, caso o/(a) Sr(a). venha ter despesas decorrentes de sua participação no presente estudo, lhe será garantido o direito ao ressarcimento. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será

identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 99792-1351, inclusive ligações a cobrar”) ou e-mail tamiraptm@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Tamira Paula Martins Torres Luz

ANEXO E - RELATÓRIO SINTÉTICO SOBRE O USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PESQUISA

Título do Trabalho: CURRÍCULO E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA : significações de professoras sobre a nutrição pedagógica no berçário para e com bebês de até 6 meses.

Pesquisadora responsável: Tamira Paula Martins Torres Luz

Orientador(a): Prof. Dr. Cristovam Gonçalves Alves

Data de conclusão: 09 de março de 2026

1. Ferramentas Utilizadas

Ferramenta	Versão	Desenvolvedor	Função na Pesquisa
Gemini	Gemini (2025) PRO	Google DeepMind	Apoio à revisão textual, sugestões de estruturação do texto acadêmico, auxílio na organização de quadros conceituais e elaboração do #paratodosverem.
Napkin	Versão gratuita	Pramod Sharma (CEO/Fundador) e Jérôme Scholler (Diretor de Tecnologia/Fundador).	Criação de infográficos, sem interferir no conteúdo científico.

2. Objetivo e Escopo de Uso

O uso das ferramentas de IA foi restrito às seguintes finalidades:

- **Gemini:** reescrita e reorganização de trechos do texto para maior clareza e adequação à norma culta; criação de quadros conceituais; apoio na elaboração da #paratodosverem.
- **Napkin:** elaboração de elementos gráficos de caráter ilustrativo, sem interferir no conteúdo científico.

3. Cuidados e Validação

- Todas as saídas geradas por IA foram submetidas à análise crítica pela pesquisadora e validadas pelo orientador.
- Nenhum dado sensível ou identificação de participantes foi inserido em plataformas que não garantam proteção e confidencialidade, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do CNS.
- As referências, citações e dados oriundos de IA foram devidamente revisados e reformatados para atender às normas da ABNT NBR 10520:2023 e NBR 6023:2023.

4. Impactos nos Resultados

Não houve impacto no conteúdo conceitual ou nas interpretações analíticas, sendo as decisões teóricas e metodológicas integralmente tomadas pela pesquisadora.