

**FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
NÍVEL MESTRADO**

CRISTIANE SCHMITT

**A APRENDIZAGEM ATIVA PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS ESCOLAS PÚBLICAS EM
IGREJINHA/RS**

TAQUARA

2026

CRISTIANE SCHMITT

**A APRENDIZAGEM ATIVA PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS ESCOLAS PÚBLICAS EM
IGREJINHA/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

Orientadora: Profa. Dra. Dieila dos Santos Nunes

TAQUARA

2026

CRISTIANE SCHMITT

**A APRENDIZAGEM ATIVA PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS ESCOLAS PÚBLICAS EM
IGREJINHA/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

Aprovado em _____, _____ de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raquel Dilly Konrath – Faculdade Instituto Ivoti

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr – FACCAT (PPGDR)

Prof^a. Dr^a. Dilani Silveira Bassan – FACCAT (PPGDR)

Para todos àqueles que estiveram comigo, direta ou indiretamente, obrigada! Afinal, o desenvolvimento humano também acontece por meio das relações, e Deus coloca as pessoas certas em nossas vidas no momento e local exatos em que deveriam estar.

AGRADECIMENTOS

Iniciar o mestrado foi um presente de Deus para minha vida. Com certeza, meu esposo Luciano e minha irmã Márcia foram grandes incentivadores desta realização e continuam vivendo comigo cada nova conquista. Meus pais Osmar (*in memorian*) e Geni (*in memorian*) sempre acreditaram no desenvolvimento do meu trabalho e da minha educação, contribuindo com seu amor e incentivo para que eu pudesse estar onde estou, acreditando que sempre é possível “chegar mais longe”.

Ao longo do percurso, meus colegas e professores deixaram esta jornada ainda melhor, mostrando que somos capazes de entregar qualidade, não apenas para a obtenção de um título, mas enquanto pessoas que têm muito a contribuir com a sociedade. Em especial, agradeço à minha orientadora Dra. Dieila dos Santos Nunes, que também me mostrou que eu posso ser capaz de traçar diversos caminhos.

Aos integrantes da banca, Dra. Raquel Dilly Konrath, Dra. Dilani Silveira Bassan e Dr. Daniel Luciano Gevehr, que contribuíram efetivamente para a qualificação desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da FACCAT, que sempre esteve ampliando as oportunidades de ciência e pesquisa, a fim de que possamos compreender a importância de atuar e contribuir para o desenvolvimento de nossos territórios.

À FACCAT, instituição que também marcou minha trajetória na graduação, com professores que nos ensinaram a fazer a diferença. Hoje, permanece como o espaço que me acolhe e impulsiona meu crescimento e o desenvolvimento de meus potenciais na vida acadêmica e profissional.

“A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar.
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.” (Malaguzzi, 1999).

RESUMO

O desenvolvimento territorial, em nível nacional ou microrregional, depende da atuação de atores sociais e institucionais, que podem orientar políticas públicas, organizações e conselhos conforme as necessidades locais. No âmbito das políticas sociais, a Educação Infantil consolida-se como primeira etapa da educação básica; a matrícula obrigatória inicia aos quatro anos, na pré-escola, e mantém-se o direito à creche para crianças de zero a três anos. Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil ultrapassam o cuidado básico e assumem um papel educativo voltado ao desenvolvimento integral, com foco em qualidade e equidade. Esta dissertação, cuja temática é a aprendizagem ativa na etapa creche e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, tem como objetivo geral analisar as compreensões de professores e gestores de escolas públicas de Educação Infantil do município de Igrejinha, no Rio Grande do Sul, acerca da aprendizagem ativa como estratégia de promoção do desenvolvimento integral de crianças na creche. Essas compreensões são discutidas à luz de Vygotsky (1988, 1991, 1998), Oliveira-Formosinho (2007) e Montessori (1975, 1987), que destacam o desenvolvimento na primeira infância e o papel de metodologias ativas, como o brincar livre, na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, voltada ao aprofundamento do tema por meio de duas etapas complementares: (i) revisão bibliográfica e (ii) investigação empírica mediante aplicação de questionários on-line a profissionais diretamente envolvidos com a etapa creche, sendo eles educadores, diretores e coordenadores pedagógicos atuantes nas escolas municipais. Os resultados indicam que a aprendizagem ativa se manifesta, predominantemente, nas práticas docentes sustentadas por contextos exploratórios, pela escuta das crianças, pelas interações e pelas brincadeiras. Tais práticas, conforme apontam os participantes, favorecem o desenvolvimento integral ao contemplarem dimensões cognitivas, socioemocionais e físicas na primeira infância. Conclui-se que o investimento na formação profissional repercute na qualificação das propostas pedagógicas e, de modo direto, na qualidade da mediação educativa, reafirmando a Educação Infantil como base para a constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, como dimensão estratégica para o desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; desenvolvimento humano; primeira infância; etapa creche.

ABSTRACT

Territorial development, at the national or micro-regional level, depends on the actions of social and institutional actors, who can guide public policies, organizations, and councils according to local needs. Within the scope of social policies, Early Childhood Education is consolidated as the first stage of basic education; compulsory enrollment begins at age four in preschool, and the right to daycare is maintained for children from zero to three years old. In this context, Early Childhood Education institutions go beyond basic care and assume an educational role focused on integral development, with an emphasis on quality and equity. This dissertation, whose theme is active learning in the daycare stage and its contribution to the integral development of the child, aims to analyze the understandings of teachers and managers of public Early Childhood Education schools in the municipality of Igrejinha, Rio Grande do Sul, regarding active learning as a strategy for promoting the integral development of children in daycare. These understandings are discussed in light of Vygotsky (1988, 1991, 1998), Oliveira-Formosinho (2007) and Montessori (1975, 1987), who highlight development in early childhood and the role of active methodologies, such as free play, in Early Childhood Education. This is a qualitative, exploratory study aimed at deepening the understanding of the topic through two complementary stages: (i) a literature review and (ii) empirical investigation through the application of online questionnaires to professionals directly involved with the preschool stage, namely educators, directors, and pedagogical coordinators working in municipal schools. The results indicate that active learning is predominantly manifested in teaching practices supported by exploratory contexts, listening to children, interactions, and play. These practices, as pointed out by the participants, favor integral development by encompassing cognitive, socio-emotional, and physical dimensions in early childhood. It is concluded that investment in professional development impacts the qualification of pedagogical proposals and, directly, the quality of educational mediation, reaffirming Early Childhood Education as the basis for the constitution of subjects and, consequently, as a strategic dimension for regional development.

Keywords: Active learning; human development; early childhood; nursery stage.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Rio Grande do Sul e localização de Igrejinha	14
Figura 2 - Localização regional de Igrejinha.....	15
Figura 3 - Mapa de Igrejinha e localização geográfica das escolas	16
Figura 4 - Relatório nutricional crianças de zero a cinco anos	30
Figura 5 - Meta 1 do Plano Municipal de Educação 2015/2025	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de Escolas por Localização – Rede pública.....	81
Gráfico 2 – Atributos Pessoais Gestores – Rede municipal – Igrejinha (2024)	82
Gráfico 3 – Evolução da escolaridade dos diretores – Igrejinha (2019 a 2024)	83
Gráfico 4 – Forma de Acesso ao Cargo de Gestor Escolar – Igrejinha (2024).....	83
Gráfico 5 – Escolaridade (%) dos docentes da etapa Creche – Igrejinha (2024).....	84
Gráfico 6 – Evolução do percentual de docentes com pós-graduação ou formação continuada – creche – Igrejinha (2014 a 2024)	85
Gráfico 7 – Percentual de docentes por sexo segundo a faixa etária – creche – Igrejinha (2024)	85
Gráfico 8 – Escolaridade (%) dos docentes por sexo – creche – Igrejinha (2024)....	86
Gráfico 9 – Percentual de docentes por forma de contratação segundo a rede de ensino – creche – Igrejinha (2024).....	87
Gráfico 10 – Evolução da matrícula – Educação Infantil – rede pública – Igrejinha (2014 a 2024).....	87
Gráfico 11 – Evolução do número de escolas – creche – Igrejinha (2014 a 2024) ...	88
Gráfico 12 - Tempo dos educadores na Educação	91
Gráfico 13 - Faixa Etária da Turma	91
Gráfico 14 - Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica.....	94
Gráfico 15 - Tempo dos Coordenadores na Educação	94
Gráfico 16 - Tempo de atuação como Diretor(a) Escolar	96

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DOCTM	Documento Orientador do Território Municipal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FBDS	Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
N.A	Nota da autora
PME	Plano Municipal de Educação
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul (Estado)
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	18
2.1	Etapas do desenvolvimento infantil.....	22
2.2	Fatores que influenciam o desenvolvimento na primeira infância.....	27
3	APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3.1	As experiências do brincar	54
3.1.1	Necessidades de continuar brincando.....	57
3.2	Aprendizagem ativa para o desenvolvimento infantil	59
4	METODOLOGIA.....	63
5	EDUCAÇÃO INFANTIL EM IGREJINHA/RS: CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM ATIVA NA ETAPA CRECHE.....	68
5.1	Educação e desenvolvimento regional: interfaces com a Educação Infantil e a etapa creche	70
5.2	Caracterização do município de Igrejinha e da rede de educação infantil	79
5.3	Apresentação do corpus da pesquisa no contexto de Igrejinha/RS	89
5.4	Análise dos questionários	96
5.5	Síntese dos resultados: convergências e implicações para o desenvolvimento regional.....	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES.....	132
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	133
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134
	APÊNDICE C – ENTREVISTA COM DIRETORES	135
	APÊNDICE D – ENTREVISTA COM COORDENADORES	136
	APÊNDICE E – ENTREVISTA COM EDUCADORES.....	137

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um campo estratégico para a promoção do desenvolvimento humano, sobretudo na etapa creche, quando bebês e crianças bem pequenas¹ vivenciam experiências decisivas para a constituição de vínculos, linguagem, autonomia, emoções e formas iniciais de participação social. Nesse sentido, compreender a educação como prática social historicamente situada implica reconhecê-la como elemento estruturante dos processos de formação do sujeito e, por extensão, de transformação social. É nesse horizonte que se insere esta pesquisa, ao problematizar a aprendizagem ativa na etapa creche e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, a partir da compreensão de professores e gestores de escolas públicas de Educação Infantil do município de Igrejinha/RS.

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), inserindo-se na Linha de Pesquisa Instituições, Sociedade, Cultura e Bem-estar Social, que investiga as dimensões institucionais, culturais e políticas do desenvolvimento, bem como os fatores socioculturais relacionados à promoção do bem-estar, sob orientação do Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr. Ao tomar a Educação Infantil, especificamente a etapa creche, como objeto de análise, o estudo dialoga diretamente com a compreensão da educação como dimensão estruturante do desenvolvimento regional, na medida em que as instituições educativas constituem espaços privilegiados de formação humana e de construção de capital social nos territórios. Nesse contexto, a análise das concepções de aprendizagem ativa expressas por professores e gestores de escolas públicas de Educação Infantil do município de Igrejinha/RS também se articula com a reflexão acerca do papel dos atores sociais locais na promoção de práticas educativas comprometidas com a qualidade de vida e o desenvolvimento social. A escolha da temática ancora-se, ainda, na trajetória profissional da pesquisadora, que atuou por aproximadamente cinco anos como diretora de escola municipal de educação infantil e, atualmente, exerce a docência, experiência que potencializa um olhar investigativo situado sobre as práticas institucionais e seus desdobramentos no contexto regional.

¹ Bebês e crianças bem pequenas se referem às nomenclaturas utilizadas na Base Nacional Comum Curricular (2018) para as definir as crianças atendidas na etapa creche da Educação Infantil.

Em uma perspectiva mais ampla, ao compreender a educação como dimensão do desenvolvimento regional, a educação formal², realizada no âmbito das instituições escolares, configura-se como via privilegiada de acesso ao conhecimento sistematizado, às tecnologias e a outros saberes socialmente produzidos. No caso da Educação Infantil, esse acesso não se organiza por meio da lógica conteudista ou de instrução direta, mas por experiências educativas intencionalmente planejadas, nas quais cuidar e educar se articulam e se realizam em práticas cotidianas de interação, brincadeira, exploração e escuta sensível. Assim, a creche deixa de ser compreendida como espaço predominantemente assistencial e passa a constituir-se como ambiente educativo que favorece aprendizagens próprias da infância, comprometidas com a integralidade do desenvolvimento.

Dessa forma, estudar a infância e suas implicações sociais torna-se fundamental, uma vez que as experiências vividas nos primeiros anos de vida têm papel determinante na organização de capacidades físicas, cognitivas, afetivas e socioculturais. O reconhecimento da centralidade dessa etapa impacta não somente o percurso individual das crianças, mas também as famílias, a comunidade escolar e o território, na medida em que repercute em oportunidades futuras, equidade e qualidade de vida.

A partir dessas considerações, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: quais são as compreensões de professores e gestores acerca da aprendizagem ativa como estratégia para a promoção do desenvolvimento integral de crianças na etapa creche, nas escolas públicas do município de Igrejinha/RS?

Com base nesta pergunta, este estudo tem como principal objetivo geral analisar as compreensões de professores e gestores acerca da aprendizagem ativa como estratégia de promoção do desenvolvimento integral das crianças na etapa creche, especificamente no município de Igrejinha. Para tanto, buscam-se, como objetivos específicos, i) compreender como esses profissionais percebem a aprendizagem ativa e sua relação com o trabalho pedagógico; ii) investigar de que forma ocorre o acompanhamento do desenvolvimento infantil; e, por fim, iii) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

² Educação formal refere-se ao processo educativo estruturado, organizado e sistematicamente planejado de forma intencional, característico do ensino escolar, que se constitui como a modalidade tipicamente formal de educação (Libâneo, 2018).

Igrejinha, local em que foi realizada a pesquisa, é um município brasileiro, no Estado do Rio Grande do Sul, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Vale do Paranhana, sendo reconhecido regionalmente por sua colonização alemã ocorrida no século XIX. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025a; 2025b), a população recenseada em 2022 totalizou 32.808 habitantes, enquanto a estimativa populacional para o ano de 2025 é de 34.776 pessoas.

Figura 1 - Mapa do Rio Grande do Sul e localização de Igrejinha



Fonte: FBDS (2026), adaptado pela autora (2026).

Na década de 1840, com a aquisição da área por Tristão José Monteiro, foi organizada a Colônia de Santa Maria do Mundo Novo, que passou a receber, a partir de 1846, imigrantes alemães oriundos principalmente do Vale dos Sinos, além de contingentes vindos diretamente da Alemanha. A ocupação ocorreu de forma gradual, principalmente ao longo das margens do então denominado Rio Santa Maria, atual Rio Paranhana. A colônia estruturava-se em três seções: Baixa, Média e Alta Santa Maria, correspondentes, respectivamente, aos atuais municípios de Taquara, Igrejinha e Três Coroas. Na seção Média Santa Maria, consolidou-se o núcleo que deu origem a Igrejinha, destacando-se a construção da chamada Casa de Pedra, utilizada como centro administrativo e de apoio aos trabalhos de medição e organização das terras. Seu nome originou-se a partir de uma pequena igreja que foi

construída em 1863 pelos imigrantes, e o principal acesso acontece pela estrada RS-115 (Igrejinha, 2025).

Figura 2 - Localização regional de Igrejinha



Fonte: FBDS (2026), adaptado pela autora (2026).

O município de Igrejinha foi emancipado pela Lei Estadual nº 4.733/1964, a partir do desmembramento do território de Taquara (Rio Grande do Sul, 1964). Na época, suas divisas envolviam os municípios de Taquara e Três Coroas, sendo que Parobé, então distrito de Taquara, passou a configurar divisa municipal apenas após sua emancipação em 1982. As descrições detalhadas dos limites territoriais atualmente vigentes decorrem de legislações posteriores de redefinição e georreferenciamento, como a Lei Estadual nº 16.014/2023 (Rio Grande do Sul, 2023). Apresenta-se, a seguir, o mapa que mostra o município de Igrejinha com as respectivas escolas de educação infantil e a marcação de suas localidades geográficas.

Figura 3 - Mapa de Igrejinha e localização geográfica das escolas



Fonte: INEP (2025).

Nesse cenário, a pesquisa de campo possibilita dar voz aos atores diretamente envolvidos no cotidiano da creche, envolvendo cinco (5) educadores, seis (6) diretores e cinco (5) coordenadores pedagógicos de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Igrejinha/RS, no período de junho a outubro de 2025, buscando analisar como a aprendizagem ativa se relaciona com práticas pedagógicas e com processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora existam estudos sobre aprendizagem ativa e primeira infância, identificam-se lacunas em investigações situadas em contextos locais, especialmente no que se refere à etapa creche. Assim, a análise empreendida nesta dissertação apresenta potencial para subsidiar reflexões e aprimoramentos metodológicos, com impactos na prática pedagógica, na comunidade escolar e no desenvolvimento humano e social em âmbito regional.

Ao abordar desenvolvimento humano e aprendizagem ativa, esta pesquisa assume uma perspectiva ampliada, compreendendo que o desenvolvimento não se restringe a competências cognitivas, mas envolve dimensões sociais, culturais e territoriais que atravessam a formação do sujeito. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) sustenta que o ensino exerce função basilar quando orientado para processos ainda

não plenamente consolidados, antecipando-se ao desenvolvimento e ampliando possibilidades de aprendizagem.

Em consonância com as abordagens do desenvolvimento humano na primeira infância e com as metodologias educacionais ativas voltadas à sua promoção, esta dissertação adota o conceito de desenvolvimento regional. Para Milton Santos (2006), esse conceito requer uma reflexão sobre os atores responsáveis por promovê-lo, perspectiva que se articula às contribuições de Bauman (2000), ao destacar como a comunicação e a informação permeiam todos os aspectos da vida em sociedade. O cotidiano das pessoas se amplia com novos horizontes, e a dimensão espacial se destaca, uma vez que nossas ações podem ser condicionadas, limitadas ou incentivadas. Os espaços incluem uma conexão material entre os indivíduos, configurando-se como elementos basilares para o desenvolvimento. No que se refere ao conceito de região, Paulo Gomes (1995) resgata registros históricos ao destacar que, no Império Romano, o termo *regione* designava áreas que, embora tivessem administração local, permaneciam sob a jurisdição dos magistrados de Roma.

Nesse contexto, um fator intrínseco ao desenvolvimento, de maneira geral, é a educação. Ela desempenha um papel essencial ao impulsionar o desenvolvimento econômico e permitir a transição para uma sociedade mais moderna. Com caráter inclusivo e de qualidade, a educação amplia oportunidades para os indivíduos, preparando-os para o exercício da cidadania, o crescimento pessoal e a qualificação profissional (Audy, 2024).

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução. O segundo capítulo discute o desenvolvimento humano na primeira infância, abordando suas dimensões física, cognitiva, emocional e psicossocial, bem como fatores que influenciam esse processo. O terceiro capítulo aprofunda a reflexão sobre aprendizagem ativa na Educação Infantil, com ênfase na etapa creche, discutindo metodologias ativas, brincadeira, escuta e interações como fundamentos de práticas voltadas ao desenvolvimento integral. O quarto capítulo descreve o percurso metodológico, explicitando a natureza da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Por fim, o quinto capítulo apresenta e analisa os resultados do estudo de campo, articulando-os ao referencial teórico e evidenciando implicações para a prática pedagógica, para a rede municipal de ensino e para o desenvolvimento regional.

2 DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Embora teóricos de referência enfatizem a importância dos três primeiros anos de vida como cruciais para o desenvolvimento humano, neste capítulo, a abordagem da primeira infância será estendida até os seis anos de idade³, conforme a definição da legislação brasileira e do Ministério da Saúde (Brasil, 2016).

Os estudos sobre desenvolvimento humano estão em constante evolução e, cada vez mais, pesquisadores utilizam técnicas sofisticadas de observação e análise, de acordo com as necessidades das pesquisas. Diferentes instrumentos tecnológicos permitem exames detalhados sobre o corpo humano, incluindo os impactos das emoções. Falar sobre desenvolvimento humano implica abordar a interdisciplinaridade, pois envolve áreas como psicologia, sociologia, antropologia, biologia, educação e até mesmo história. Entre os diversos campos científicos associados ao desenvolvimento humano, destacam-se os aspectos físico, cognitivo e psicossocial, que estão interligados e fazem parte desse processo (Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

Diante dos avanços tecnológicos e das transformações sociais contemporâneas, bem como da relevância dos aspectos físico, cognitivo e psicossocial, torna-se fundamental compreender o desenvolvimento humano ao longo da infância de maneira integrada e contextualizada. O crescimento físico, embora seja um indicador importante desse processo, não é suficiente para definir, de forma isolada, o aprimoramento do indivíduo, uma vez que o desenvolvimento infantil ocorre de modo dinâmico, relacional e interdependente, envolvendo múltiplas dimensões que se influenciam mutuamente. Assim, compreender a infância exige considerar não apenas as mudanças biológicas, mas também os processos cognitivos, emocionais, sociais e culturais que constituem o ser humano em sua totalidade.

Para Winnicott (1999), ao falar de desenvolvimento, a saúde do indivíduo está relacionada à maturidade conforme a idade, sendo o processo de amadurecimento uma herança. Esse desenvolvimento, especialmente em seus estágios iniciais, depende de uma “atmosfera” suficientemente satisfatória. O autor referido (1999)

³ Neste trabalho, adota-se a definição de “primeira infância” conforme a legislação brasileira, que compreende a faixa etária de 0 a 6 anos (Brasil, 2016). Entretanto, considerando o objeto e o campo empírico investigados, a análise concentra-se prioritariamente nas experiências e práticas vinculadas à creche, com foco nas crianças de 0 a 3 anos.

destaca que, embora herança e ambiente sejam fatores externos, o ambiente só pode ser considerado adequado quando, desde o nascimento, há uma adaptação às reais necessidades da criança.

Além de considerar a evolução humana sob uma perspectiva interdisciplinar, é fundamental analisar o impacto do ambiente no desenvolvimento infantil. Conforme Papalia, Feldman e Martorell (2013), o desenvolvimento humano resulta da interação entre fatores biológicos e ambientais, incluindo o local de nascimento, as condições de crescimento, as interações sociais e aspectos relacionados à saúde, como higiene e alimentação. Esses elementos, entre outros, devem ser considerados para compreender o desenvolvimento de cada indivíduo em sua singularidade

Logo após o nascimento, a criança vivencia seu primeiro processo de separação em relação à mãe, quando o cordão umbilical é cortado, instaurando uma ruptura irreversível e exigindo adaptação de ambos. Para o bebê, inicia-se o tempo de estabelecer relação com o mundo externo e, progressivamente, internalizá-lo. A partir desse momento, sucedem-se diferentes etapas até a constituição da identidade. Nessa fase inicial, a boca configura-se como uma das estruturas sensoriais mais ativas, pois é por meio dela que o bebê começa a conhecer o mundo. Esse conhecimento não se restringe às dimensões alimentar e afetiva, fundamentais à sobrevivência na relação com o seio materno; com o passar do tempo, amplia-se para a exploração de objetos do entorno, frequentemente acompanhada das primeiras apreensões manuais, quando a criança os leva à boca para examiná-los e reconhecê-los (Rappaport; Fiori; Davis, 1981).

Papalia, Feldman e Martorell (2013) reforçam a visão ao afirmar que, durante os três primeiros anos de vida, especialmente nos primeiros meses, as crianças crescem rapidamente. A genética interage com o ambiente e suas influências, como a nutrição e as condições de vida, impactando a saúde geral. Quando o bebê está em fase de maturação e o ambiente proporciona oportunidades adequadas, os adultos podem se surpreender com as habilidades adquiridas pelos pequenos. O desenvolvimento ocorre de forma sequencial, com cada nova habilidade preparando o caminho para a próxima.

No que tange à dimensão socioemocional, Vygotsky (1998) contribui ao afirmar que se trata de um processo dinâmico, no qual o sujeito, em sua vida social, atua ativamente e constitui-se nas interações entre o “mundo cultural” e a subjetividade individual. Por “mundo cultural”, compreendem-se as ações, os signos e as práticas

socialmente compartilhados, que são interpretados pelos sujeitos no convívio cotidiano. À medida que tais interpretações se consolidam, atribuem-se significados às ações e, assim, desenvolvem-se processos psicológicos internos. Nessa perspectiva, determinadas tarefas só se tornam possíveis para a criança quando ela dispõe de orientações claras e apoio de um outro mais experiente. A construção de uma torre de cubos, por exemplo, evidencia esse movimento; a mediação de um adulto ou mesmo o contato com uma criança mais velha pode oferecer subsídios para que a criança pequena organize estratégias, regule sua ação e encontre caminhos para alcançar seus objetivos.

Em pesquisas realizadas, Vygotskiy, Luria e Leontiev (2010) afirmam que as relações das crianças em seu grupo de convivência são peculiares. Mesmo que tenham entre três e cinco anos, são capazes de considerar um grupo mais privado, conduzindo às suas experiências no grupo. A criança inicia uma base de “união” entre aqueles com quem pode conviver e que passam de seu círculo básico como pai, mãe e irmãos. A partir dessas vivências em grupo, as relações humanas se revelam para os pequenos, conforme sua posição real nessas relações, assim como as validades que são recebidas em meio às interações.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) corrobora e reconhece a dimensão física como parte essencial do desenvolvimento integral da criança. Segundo o próprio documento, o movimento constitui uma das principais formas de expressão e comunicação infantil, sendo por meio dele que a criança descobre o corpo, explora o espaço e interage com o outro. O RCNEI (Brasil, 1998) traz este complemento de que o desenvolvimento físico não se trata apenas como aspecto biológico, mas como experiência educativa que articula corpo, emoção, linguagem e socialização. Dessa forma, o corpo é valorizado como meio de aprendizagem e construção de identidade.

Papalia, Feldman e Martorell (2013) descrevem o desenvolvimento físico como um processo contínuo que abrange o crescimento corporal, as transformações neurológicas e o aperfeiçoamento das habilidades motoras grossas e finas. Durante a infância, o corpo passa por rápidas mudanças que influenciam diretamente a autonomia e a interação da criança com o ambiente. As autoras (2013) também enfatizam que a dimensão física não se limita ao aspecto biológico; ao contrário, constitui base para avanços cognitivos, emocionais e sociais, em consonância com Vygotsky (1998). Dessa forma, compreender o desenvolvimento infantil exige

reconhecer a importância do corpo como estrutura que viabiliza as demais dimensões do crescimento humano.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento neurológico resulta da interação entre processos biológicos e socioculturais. O autor (1998) compreende o cérebro como um sistema plástico e dinâmico, cuja organização se transforma a partir de experiências mediadas socialmente. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores, como linguagem, memória e pensamento, têm base biológica, mas se reorganizam qualitativamente por meio da mediação cultural. Assim, essa dimensão do desenvolvimento configura-se como um processo de reorganização funcional que sustenta a aprendizagem e as interações sociais. Tal concepção rompe com a ideia de um desenvolvimento reduzido à maturação e reforça a centralidade da cultura e da mediação na constituição das redes neurais.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer essas mudanças físicas e conhecer as mudanças neurológicas, pois estas têm um papel central no desenvolvimento da criança. Conforme ampliadas, as capacidades cognitivas e habilidades motoras, novas formas de interação com o meio surgem e logo novos aprendizados. O crescimento físico adequado possibilita que a criança aprimore seus movimentos, tenha confiança e independência, assim como noções da realidade que vive e as pessoas com quem interage, continuamente, aprimorando as conexões cerebrais, ocasionando a formação de novas conexões.

O processo de mielinização, responsável por aumentar a velocidade e a eficiência das transmissões no sistema nervoso, estende-se ao longo de toda a vida. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2018), esse processo ocorre de forma especialmente intensa nos primeiros três anos e relaciona-se diretamente às experiências vividas, uma vez que, ainda no período gestacional, condições adversas podem comprometer o desenvolvimento cerebral. Assim, da concepção aos primeiros anos de vida, torna-se crucial assegurar à criança condições que favoreçam saúde, proteção e bem-estar, de modo a sustentar seu desenvolvimento.

Do ponto de vista educacional, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) quanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b) reconhecem a linguagem como direito da criança e eixo basilar das aprendizagens na primeira infância. Esses documentos ressaltam que o desenvolvimento da linguagem se dá em contextos de interação, brincadeira e escuta atenta, nos quais a criança é reconhecida como sujeito de fala e de significação. De

acordo com a BNCC (Brasil, 2018b), as múltiplas linguagens – oral, escrita, corporal, plástica e musical – constituem meios pelos quais a criança interpreta o mundo e constrói sentidos sobre si e sobre os outros.

Bruner (1997) amplia essa compreensão ao afirmar que a linguagem é o meio pelo qual a criança elabora narrativas sobre o mundo e sobre si mesma, participando ativamente da cultura em que está inserida. O autor (1997) destaca o papel dos adultos como mediadores do aprendizado linguístico, ao oferecerem “andaimes” (*scaffolding*) que possibilitam à criança ampliar sua competência comunicativa. Nesse processo, a linguagem não se reduz a um instrumento de comunicação, constituindo também forma de pensamento e de interpretação da experiência humana.

Considerando o desenvolvimento humano na primeira infância como processo dinâmico, mediado por interações sociais e pelo ambiente, torna-se essencial reconhecer seu caráter progressivo e organizado em etapas. Nesse contexto, a escola assume papel central, especialmente na creche, uma vez que, em alguns municípios brasileiros, bebês passam a frequentar a instituição a partir dos quatro meses de idade. Essa realidade exige compromisso com a oferta de um ambiente acolhedor e pedagogicamente qualificado, sensível às especificidades de cada fase do desenvolvimento infantil, o que reforça a necessidade de compreender características e demandas próprias de cada etapa.

2.1 Etapas do desenvolvimento infantil

As etapas do desenvolvimento infantil não estão referenciadas em um único estudo. Diversos pesquisadores se dedicaram a compreender a infância desde o nascimento e tiveram suas pesquisas divulgadas ao longo do tempo. Para a organização desta dissertação, serão apresentadas as etapas descritas por Piaget e Erikson, possibilitando uma visão da criança a partir de diferentes perspectivas.

Para Erik Erikson (1998), o desenvolvimento humano constitui um processo contínuo que atravessa todo o ciclo vital. O autor (1998) defende que o ego se desenvolve ao longo da vida por meio de estágios psicossociais, nos quais o indivíduo enfrenta desafios específicos que contribuem para a construção de sua identidade. Essa perspectiva contrapõe-se à de Freud (1996), que compreende a infância como período decisivo para a formação da personalidade, uma vez que as experiências

vividas nessa fase tendem a moldar de forma duradoura o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Em sua teoria do desenvolvimento psicossocial, Erikson (1998) descreve oito estágios, denominados crises de personalidade. Cada estágio descrito pelo teórico traz contribuições sobre o equilíbrio entre tendências positivas e negativas. Sua teoria enfatiza a influência das interações sociais e culturais, oferecendo importantes subsídios para que profissionais da educação compreendam os aspectos do desenvolvimento infantil.

O primeiro estágio do desenvolvimento de Erikson (1998) é denominado “confiança *versus* desconfiança” e ocorre do nascimento até aproximadamente os dezoito meses. Nesse período, o bebê desenvolve confiança nas pessoas e nos objetos ao seu redor. Quando há um equilíbrio entre confiança e desconfiança, e a confiança predomina, a criança cresce com esperança e com a crença de que suas necessidades serão atendidas. No entanto, se a desconfiança for predominante, o bebê pode perceber o mundo como imprevisível e desenvolver dificuldades em criar vínculos e estabelecer relações.

Com base nas ideias de Erikson (1998), compreende-se que cada criança se desenvolve de maneira única, influenciada pelo ambiente. Nesse sentido, ao ingressar em um espaço novo, distinto daquele ao qual está habituada, é natural que a criança manifeste estranhamento, insegurança ou curiosidade, expressando tais sentimentos por meio de diferentes comportamentos, gestos e reações emocionais. Essas manifestações não devem ser compreendidas como resistência ou inadequação, mas como parte constitutiva do processo de adaptação e de construção de vínculos. Assim, a observação atenta e sensível dos bebês e das crianças pequenas torna-se fundamental para compreender como percebem e significam os ambientes de convivência, permitindo aos adultos organizar práticas e espaços que favoreçam a segurança emocional, a confiança e o desenvolvimento integral.

O segundo estágio de Erikson (1998) é denominado “autonomia *versus* vergonha e dúvida”. Esse período é marcado pelo desenvolvimento da personalidade e da transição do controle externo para o autocontrole. À medida que a criança percebe sua capacidade de expressar desejos, adquire maior independência. No entanto, é necessário que o adulto estabeleça limites adequados, permitindo que a vergonha e a dúvida tenham um papel regulador nesse processo. A socialização,

nessa fase, contribui para a construção de novos hábitos, valores e motivações, tornando a criança mais integrada à sociedade.

Um momento marcante desse estágio é a capacidade da criança de expressar seus sentimentos. Em alguns momentos, ela pode sentir-se confusa por não ter um adulto próximo para mediar suas emoções. Como afirma Erikson (1998), a intervenção adequada do adulto é essencial para que a criança compreenda e seja compreendida. O terceiro estágio, denominado “iniciativa *versus* culpa”, ocorre entre os três e seis anos de idade e envolve desafios relacionados ao autoconhecimento. As crianças desejam realizar muitas atividades e, ao mesmo tempo, buscam a aprovação dos outros. O conflito surge quando precisam conciliar seus desejos com as normas sociais. O desenvolvimento saudável desse estágio resulta na coragem de imaginar e buscar objetivos, sem que a criança seja excessivamente inibida pela culpa ou pelo medo de punição.

O diálogo e a mediação do adulto são fundamentais nesse processo, auxiliando a criança a compreender os desafios pelos quais está passando. Quando a criança busca soluções criativas para uma situação ou enfrenta um desafio, deve ser orientada e incentivada, em vez de apenas repreendida. Isso fortalece sua autonomia e compreensão sobre o alcance de seus objetivos.

Jean Piaget (1975), por sua vez, descreve dois estágios de desenvolvimento na primeira infância, com base na relação da criança com o mundo e suas preferências. De acordo com o autor (1975), esses estágios são marcados pelo egocentrismo, sendo o primeiro denominado “forte” e o segundo “fraco”. No primeiro estágio, a criança percebe o mundo de forma absoluta, enquanto no segundo passa a entendê-lo de maneira mais relativa. Inicialmente, o desenvolvimento ocorre no âmbito motor e, depois, evolui para uma atividade representativa.

Os marcos de desenvolvimento motor são colocados por Papalia, Feldman e Martorell (2013) como as realizações que vão se desenvolver com sistemática, pois cada uma das habilidades que o bebê adquire o prepara para suas próximas aquisições, que ampliam em complexibilidade e combinados permite a amplitude dos movimentos. Um dos exemplos é o movimento de preensão com toda a mão, fechando os dedos e somente depois será realizada a ação de pinçar, utilizando apenas o polegar e o indicador. Movimentos mais amplos que envolvem o corpo em sua totalidade começam depois dos três meses quando o bebê rola e aos seis meses

pode começar a se sentar. Todos estes momentos levam a uma das principais realizações da infância que se trata do andar.

A “transformação” de bebê para criança não traz apenas marcos de evolução no sistema de habilidades físicas e cognitivas, mas a fala e a forma de se expressar ganha grande destaque na faixa etária das crianças bem pequenas. O desenvolvimento de ações autônomas, o senso de identidade e padrões de comportamento são fatores psíquicos importantes. Papalia, Feldman e Martorell (2013) destacam que a consciência de si mesma e a observação descritiva como grande e pequenos surgem com o aumento do vocabulário e a busca por independência em suas ações é presente no desenvolvimento de uma autonomia.

O bebê, em um processo de desenvolvimento adequado, fala sua primeira palavra entre os 10 e 14 meses, marcando o início da fala linguística, definida como a expressão verbal que transmite significado. Inicialmente, esse repertório vai restringir-se a termos simples como “mamã” ou “dada”, ou até mesmo a uma única sílaba que pode ter diferentes significados. Uma palavra desse tipo, que comunica um pensamento completo, é denominada holofrase. Entre os 10 meses e 2 anos de idade, o processo de aquisição do vocabulário pelos bebês evolui gradualmente e, segundo Golinkoff e Hirsh-Pasek (2006 *apud* Papalia; Feldman; Martorell, 2013), aos 10 meses de idade, associam nomes de objetos com base em seu interesse pelo objeto, mesmo que não seja o nome correto. Por volta dos 12 meses, eles passam a observar os adultos, com o ato de olhar ou apontar para um objeto enquanto pronunciam o nome correto, apesar de continuar aprendendo apenas os nomes de objetos que consideram interessantes. Ainda de acordo com Golinkoff e Hirsh-Pasek (2006 *apud* Papalia; Feldman; Martorell, 2013), entre os 18 e 24 meses, as crianças começam a usar a indicação social para aprender nomes, independentemente do interesse. Aos 24 meses, elas demonstram capacidade de reconhecer rapidamente os nomes de objetos familiares.

O desenvolvimento cerebral a partir dos três anos, apesar de menos acentuado em comparação aos primeiros dois anos, mantém um ritmo significativo de crescimento que se estende até aproximadamente os 3 anos, quando o cérebro atinge cerca de 90% do peso adulto. Durante esse período, a maturação das áreas sensoriais e motoras do córtex cerebral aprimora a coordenação entre intenção e ação. Além disso, observa-se um avanço notável na motricidade grossa (ampla), como correr e saltar, que envolvem grandes grupos musculares, promovendo o desenvolvimento

físico e a autonomia motora das crianças em idade escolar (Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

Fingir ser um personagem é mais um marco significativo para esta faixa etária de crianças pequenas. A criança solicita a presença de amigos pelo nome, sem que eles estejam por perto, percebe a necessidade de ajudar e do comportamento diverso de acordo com os locais como escola, igreja, lojas etc.; passa a seguir regras, cantar e dançar. Inicia este período falando frases de quatro ou cinco palavras e ao final conta histórias que conheceu ou até mesmo inventou. É capaz de responder perguntas simples sobre livros; inicia nomeando cores e objetos e, depois de certo tempo, faz pequenas contagens; compreende o tempo como ontem e hoje ou amanhã e se concentra em propostas por até 10 minutos. Também inicia o processo de escrita de algumas letras do nome e as reconhece (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2004).

Criar uma situação imaginária não é uma ocorrência aleatória na vida da criança. Para Vygotsky (1991), trata-se justamente do contrário, pois é uma etapa decisiva no processo de emancipação relacionada às situações impostas pela realidade e restritas. No contexto da brincadeira, a criança tem a capacidade de dar significados que estão dissociados de algo concreto, o que demonstra avanço no desenvolvimento simbólico e um exemplo disso é o cabo de vassoura que vira um cavalo. Segundo o autor (1991), o primeiro paradoxo desse brincar está nessa capacidade de agir a partir de significados imaginários, o segundo se refere ao fato de que a brincadeira está associada ao prazer, porque permite à criança fazer o que mais gosta, ao mesmo tempo que envolve aprendizagem de regras e os leva a renunciar impulsos.

Diversas mudanças durante a primeira infância, como andar e falar, estão associadas à maturidade do corpo e do cérebro, sendo uma sequência própria das alterações físicas e dos padrões de comportamento. Segundo Papalia, Feldman e Martorell (2013), mesmo que todas as pessoas estejam submetidas a esse mesmo processo natural, o andamento e o tempo desse desenvolvimento podem variar, como o início do caminhar e o momento em que a fala começa a surgir. Apenas quando houver um desvio da média esperada, de forma extrema é que o desenvolvimento pode ser considerado atrasado ou adiantado.

Papalia, Feldman e Martorell (2013) apresentam uma contribuição relevante ao discutir o desenvolvimento infantil, destacando a importância da maturação corporal e cerebral para a aquisição de habilidades físicas e cognitivas. Embora existam marcos

médios de desenvolvimento, é indispensável reconhecer que esse processo ocorre de modo singular, com ritmos e trajetórias variáveis entre as crianças. Ao considerar, ainda, as possibilidades de desenvolvimento atípico, evidencia-se o compromisso ético e pedagógico com as diversas infâncias, de modo a assegurar condições de acolhimento, participação e aprendizagem. Tal perspectiva favorece a construção da autoestima e do crescimento saudável, respeitando as particularidades de cada criança, independentemente de sua realidade social e cultural.

Desse modo, compreender o desenvolvimento infantil torna-se condição indispensável para a atuação pedagógica qualificada nos espaços escolares, especialmente na educação da primeira infância. O educador, ao assumir o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa reconhecer a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento, respeitando suas características individuais, ritmos, interesses e formas próprias de expressão. Cabe ao professor organizar intencionalmente o ambiente educativo, de modo que este se constitua como um espaço acolhedor, seguro e estimulante, capaz de favorecer experiências significativas que potencializam as capacidades da criança. Ao incentivar suas potencialidades e oferecer suporte ao desenvolvimento de habilidades e competências, o educador contribui não apenas para a aprendizagem cognitiva, mas também para o fortalecimento dos aspectos emocionais, sociais e culturais, promovendo, assim, o desenvolvimento integral da criança.

2.2 Fatores que influenciam o desenvolvimento na primeira infância

O desenvolvimento na primeira infância configura-se como um período decisivo para o desenvolvimento humano, uma vez que é nessa fase que se estabelecem as bases físicas, cognitivas, emocionais e sociais que acompanharão o indivíduo ao longo de sua vida. Esse processo não ocorre de maneira linear ou isolada, mas é influenciado por múltiplos fatores que se articulam de forma dinâmica e interdependente. Entre essas influências, destacam-se aquelas de ordem biológica, relacionadas à maturação e ao crescimento do organismo; social, vinculadas às interações e relações estabelecidas com outros sujeitos; cultural, associadas aos valores, práticas e significados construídos no contexto em que a criança está inserida; e ambiental, referentes aos espaços físicos e às condições que favorecem ou limitam as experiências infantis (Oliveira-Formosinho, 2007). Lev Vygotsky (1998)

compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico e social, no qual as funções psicológicas se constituem a partir da interação entre as condições biológicas e as mediações sociais e culturais. Desse modo, a abordagem desses quatro aspectos mostra-se fundamental para compreender como a infância e seu desenvolvimento podem ser impactados, contribuindo para uma análise mais ampla e integrada da primeira infância.

A partir do momento em que o ser humano nasce, suas características genéticas são o ponto de partida para determinar aspectos físicos, cognitivos e marcadores de saúde relacionados ao crescimento. A origem do desenvolvimento está na hereditariedade, uma influência inata e herdada dos pais biológicos. Conforme o ser humano se desenvolve, a maturação de cada fase da vida ocorre naturalmente, promovendo mudanças físicas e comportamentais. No entanto, caso a criança apresente alguma alteração genética ou defeito congênito, podem surgir distúrbios ou disfunções que resultam em deficiências e necessidades específicas ao longo da vida (Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

Com os avanços tecnológicos na área da saúde, tornou-se possível acompanhar o crescimento e o desenvolvimento do bebê desde o período gestacional, ainda na fase de concepção, por meio de exames cada vez mais precisos e recursos diagnósticos avançados que permitem avaliar sua saúde e identificar possíveis intercorrências. Esses acompanhamentos contribuem para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento intrauterino, favorecendo intervenções precoces quando necessárias e promovendo melhores condições para o nascimento. Da mesma forma, após o parto, é fundamental a realização de um acompanhamento contínuo e sistemático da saúde do bebê, que inclui avaliações iniciais, o cumprimento do calendário vacinal e a observação cuidadosa de aspectos relacionados ao crescimento, à alimentação e ao desenvolvimento nos primeiros meses de vida fora do útero (Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

Os aspectos biológicos interagem diretamente com as influências ambientais, criando bases sobre as quais a criança constrói habilidades e competências ao longo do tempo. De acordo com Vygotsky (1991), capacidades como raciocínio, memória, atenção e inteligência podem variar conforme os estímulos e materiais presentes no ambiente em que a criança está inserida. O aprendizado começa muito antes da entrada na escola e está associado tanto à maturação biológica quanto à estimulação proporcionada pelo meio.

Estimular a criança por meio da oferta intencional de diferentes objetos, materiais e possibilidades de interação significa criar oportunidades para que ela investigue, explore, experimente, atribua significados e avance em seu processo de desenvolvimento. O acesso ao ambiente em que está inserida desde que organizado, seguro e desafiador favorece a construção de conexões entre aquilo que a criança observa e as experiências que vivencia, permitindo que o aprendizado ocorra de forma ativa e significativa. Nesse contexto, a brincadeira assume papel central, uma vez que se constitui como uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa sentimentos, elabora vivências e constrói conhecimentos tanto práticos quanto simbólicos. Ao brincar, a criança amplia sua compreensão do mundo, desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, consolidando aprendizagens que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Um fator ambiental fundamental para o crescimento saudável é a nutrição. A amamentação não apenas supre as necessidades nutricionais do bebê, mas também representa um vínculo afetivo entre mãe e filho. De acordo com Papalia, Feldman e Martorell (2013), o corpo materno estabelece essa conexão, que pode ocorrer tanto na amamentação natural quanto no uso da mamadeira. A amamentação é recomendada até cerca de um ano ou mais, caso a mãe assim deseje. A introdução gradual de alimentos sólidos deve ocorrer a partir dos seis meses, podendo incluir sucos naturais e outros nutrientes.

Entretanto, nem todos os pais seguem essas recomendações, seja por falta de informação ou por condições socioeconômicas desfavoráveis. Em comunidades de baixa renda, a desnutrição infantil pode ser uma realidade preocupante. A subnutrição nos primeiros cinco anos de vida pode comprometer o crescimento, aumentar o risco de doenças e impactar negativamente a saúde ao longo da vida (Leão, 2013).

Além da desnutrição, a alimentação inadequada também representa um risco significativo para o desenvolvimento infantil. O consumo excessivo de alimentos industrializados, ricos em açúcares e sódio, pode comprometer a nutrição da criança e afetar tanto o desenvolvimento físico quanto o cognitivo (Papalia; Feldman; Martorell, 2013). Desde cedo, é fundamental garantir uma alimentação balanceada, que favoreça um crescimento saudável e contribua para o desempenho intelectual.

Conforme o quadro abaixo com os dados coletados do Ministério da Saúde, na plataforma do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional no mês de novembro de dois mil e vinte e cinco, como base para a pesquisa, percebe-se que as crianças de

zero a cinco ano de idade (opção que abrange com mais proximidade a etapa de desenvolvimento em estudo), no município de Igrejinha, não há crianças com peso inferior, adequado para a faixa etária.

Figura 4 - Relatório nutricional crianças de zero a cinco anos

Relatórios Públicos													
<p>▼ Filtros Utilizados:</p> <p>Relatórios do Estado nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice</p> <p>Ano: 2025 - Mês: NOVENBRO</p> <p>Fase da Vida: CRIANÇA (de 0 a 5 anos)</p> <p>Sexo: TODOS</p> <p>Sistema de Origem: SISVAN - WEB</p>													
Resultado da Consulta:													
PESO X IDADE													
Região	Código UF	UF	Código IBGE	Município	Peso Muito Baixo para a Idade		Peso Baixo para a Idade		Peso Adequado ou Eutrófico		Peso Elevado para a Idade		Total
					Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	
SUL	43	RS	430360	CAMBARA DO SUL	0	-	0	-	0	-	0	-	0
SUL	43	RS	431010	IGREJINHA	0	-	0	-	0	-	0	-	0

Fonte: Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (Brasil, 2025).

Assim como os fatores biológicos e ambientais estão interligados, a influência social estabelece conexões entre esses aspectos. A mediação do adulto é essencial para o desenvolvimento da criança, que depende dessa interação para evoluir. Winnicott (1999) aponta que a família é o primeiro círculo social da criança. Inicialmente, a figura materna adapta-se às necessidades do bebê, enquanto o pai e outros membros da família passam a exercer funções complementares. Cada integrante do núcleo familiar desempenha um papel específico, contribuindo para a ampliação das experiências da criança.

Ao considerar a família como a base do desenvolvimento social da criança, Winnicott reforça que é nesse contexto que ela aprende valores morais e desenvolve suas primeiras interações. A mediação dos familiares influencia diretamente suas conquistas e sua evolução, moldando suas percepções sobre o mundo desde a concepção.

Papalia, Feldman e Martorell (2013) destacam que os três primeiros anos de vida, especialmente os primeiros meses, constituem um período de crescimento físico acelerado. Nesse processo, as autoras (2013) enfatizam que a herança genética interage continuamente com o ambiente, sendo influenciada por fatores como nutrição e condições de vida, que impactam diretamente a saúde e o desenvolvimento infantil.

Nessa mesma direção, Winnicott (1983) compreende que, quando o corpo do bebê alcança níveis adequados de maturação e o ambiente oferece condições facilitadoras, emergem habilidades que muitas vezes surpreendem os adultos. Para o autor (1983), o desenvolvimento ocorre de forma contínua e sequencial, de modo que cada nova habilidade se apoia nas aquisições anteriores, possibilitando avanços progressivos ao longo do desenvolvimento infantil.

Ao considerar esses aspectos como fundamentais ao desenvolvimento na primeira infância, a escola assume papel central, especialmente na etapa creche. Em alguns municípios brasileiros, bebês passam a frequentar a instituição a partir dos quatro meses de idade, o que exige compromisso com a oferta de um espaço acolhedor, seguro e pedagogicamente qualificado, adequado às especificidades do desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas.

Logo após o nascimento, a criança vivencia seu primeiro processo de separação em relação à mãe, com o corte do cordão umbilical, instaurando uma ruptura irreversível e demandando adaptação de ambos. Para o bebê, inicia-se a relação com o mundo externo e, progressivamente, sua internalização. A partir daí, sucedem-se etapas que, gradualmente, conduzem à constituição da identidade. Nessa fase inicial, a boca configura-se como uma das principais vias sensoriais, pois é por meio dela que o bebê começa a explorar e conhecer o mundo. Esse processo não se limita às dimensões alimentar e afetiva vinculadas à relação com o seio materno; com o tempo, amplia-se para a exploração de objetos do entorno, frequentemente acompanhada das primeiras apreensões manuais, quando a criança os leva à boca para examiná-los e reconhecê-los (Rappaport; Fiori; Davis, 1981).

Desde o nascimento, as características genéticas constituem um ponto de partida para o desenvolvimento, influenciando traços físicos, potenciais cognitivos e marcadores de saúde. A hereditariedade, entendida como influência inata transmitida pelos pais biológicos, integra o conjunto de fatores que incidem sobre o crescimento. Ao longo do desenvolvimento, a maturação acompanha a criança em uma sequência relativamente previsível de mudanças físicas e comportamentais. Entretanto, em situações de alterações no desenvolvimento – associadas, por exemplo, a condições congênitas – podem ocorrer distúrbios ou disfunções que resultem em deficiências e necessidades específicas, as quais podem demandar apoios permanentes ao longo da vida (Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

Os fatores biológicos interagem diretamente com as influências ambientais, constituindo a base sobre a qual a criança constrói habilidades e competências ao longo do tempo. De acordo com Vygotsky (1991), capacidades como raciocínio, memória e atenção variam conforme as experiências e os recursos materiais e simbólicos mobilizados nas ações da criança. Além disso, a aprendizagem inicia muito antes da escolarização formal, e o desenvolvimento articula tanto a maturação, como dimensão biológica, quanto a estimulação e as oportunidades oferecidas pelo ambiente.

Nesse processo, a dimensão social desempenha papel relevante, pois a criança depende das interações e da mediação do adulto para se desenvolver. Winnicott (1999) destaca que o primeiro grupo de relações do indivíduo é a família, na qual se estabelecem vínculos fundamentais. Ainda que, com a separação inicial, a figura materna ou cuidadora principal adapte-se às necessidades do bebê, outras figuras, como o pai e demais membros familiares, passam a integrar progressivamente esse campo relacional. Cada integrante desempenha funções distintas, ampliando as experiências da criança e contribuindo para a construção de sua vida psíquica e social.

A cultura também exerce um papel significativo no desenvolvimento humano, pois influencia os indivíduos e toda a comunidade em que estão inseridos. Essa influência se manifesta em diferentes níveis, desde o território local até aspectos mais amplos de nacionalidade. Vygotsky (1991) enfatiza que os instrumentos culturais, como a linguagem e os objetos simbólicos, são estímulos fundamentais para o desenvolvimento infantil. O brincar, segundo o autor (1991), é um dos principais recursos para o desenvolvimento cultural da criança, pois permite que ela expresse suas vivências e construa significados sociais.

Dentro dessa perspectiva, a cultura exerce um papel determinante na constituição da identidade social da criança, uma vez que é por meio das práticas culturais, dos valores compartilhados e das interações cotidianas que ela constrói sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. O acesso a brinquedos, materiais lúdicos e diferentes manifestações culturais possibilita à criança ampliar sua capacidade de representação, expressão e mediação cultural, favorecendo a ressignificação das experiências vividas. Além disso, as brincadeiras compartilhadas configuram-se como importantes espaços de interação social, nos quais a criança aprende a conviver, negociar, respeitar regras e expressar emoções. Esses

momentos contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de organização do tempo, ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos sociais e ampliam as possibilidades de participação ativa da criança em seu contexto sociocultural.

Ao olhar para a influência cultural, valores e costumes fazem parte do desenvolvimento humano com grande expansão, pois além de haver influência nas pessoas de maneira individual, ocorre no todo de um território que pode estar associado a uma região, bem como uma nação a nível de uma nacionalidade, incluindo a influência social. Vygotsky (1991) considerou os instrumentos da cultura como estímulos, incluindo a linguagem e instrumentos que a própria criança produz e para o teórico o brinquedo é o principal meio do desenvolvimento cultural da criança, tendo esta necessidade de acesso a estes brinquedos para que seu desenvolvimento ocorra plenamente. Na mesma linha de raciocínio de Vygotsky, a cultura é importante no desenvolvimento humano, pois ao trazer que o brinquedo é um elemento cultural ele contribui para a identidade social da criança, que vai utilizá-lo para representar suas vivências e mediar os significados culturais. Esses brinquedos têm um significado ainda maior quando utilizados nos momentos de interação, em que as trocas também vão promover a cultura, a gestão de tempo, a autonomia e a satisfação dos pequenos (Oliveira, 1995).

Os diferentes aspectos do desenvolvimento humano – físico, cognitivo e psicossocial – estão interligados e não podem ser analisados isoladamente. Embora, na literatura, muitas vezes sejam abordados separadamente, é importante considerar que o funcionamento adequado do cérebro depende da saúde física da criança. A nutrição, por exemplo, influencia diretamente a capacidade cognitiva, pois a ausência de nutrientes adequados pode comprometer o aprendizado e o desenvolvimento mental. O desenvolvimento infantil ocorre em um contexto social e cultural específico, no qual a criança interage com outras pessoas, objetos e ambientes. Esses fatores, quando bem conectados, contribuem para um crescimento equilibrado e uma infância saudável (Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

Portanto, os fatores biológicos, ambientais, sociais e culturais não podem ser analisados isoladamente, pois compõem um conjunto interdependente. Cada um desses aspectos desempenha um papel essencial na construção da infância e na formação do ser humano em sua integralidade. A família tem um papel central nesse processo, sendo a base inicial do desenvolvimento, enquanto a escola,

posteriormente, assume a responsabilidade de ampliar e aprimorar as competências da criança. O desenvolvimento humano, por sua natureza, é complexo e multifacetado, e sua promoção adequada depende da harmonia entre esses fatores.

3 APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Engajar a criança na jornada do dia a dia da educação infantil pode não ser uma tarefa fácil devido a inúmeros fatores, seja pela carga horária integral, seja pela ausência das famílias no ambiente escolar. Essa inquietação quanto à participação das crianças nas propostas escolares tem sido objeto de pesquisa de muitos profissionais, envolvendo práticas inovadoras, relatórios específicos, estudos complementares, observações constantes e a valorização do envolvimento de todos que convivem com crianças durante a primeira infância.

Segundo Lamim-Guedes (2021), muitos teóricos, tais como Dewey (1859-1952), Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980), destacam que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem por meio da interação entre pessoas, tanto entre professores e crianças quanto entre as próprias crianças. A preocupação com as metodologias empregadas tem ganhado notoriedade, ao mesmo tempo que levanta questões sobre como essas metodologias são interpretadas e aplicadas na prática docente. De modo geral, metodologias ativas favorecem a autonomia das crianças e estimulam seu envolvimento ativo na aprendizagem, diferenciando-se das abordagens tradicionais mais rígidas, que exigiam passividade dos alunos.

As metodologias ativas podem ser compreendidas, conforme Moran (2018), como orientações pedagógicas amplas que organizam os processos de ensino e aprendizagem, materializando-se em estratégias, abordagens e técnicas específicas. Nessa perspectiva, diferenciam-se de ações pontuais, pois dizem respeito ao modo como o ensino é concebido e estruturado. Para o autor (2018), caracterizam-se por práticas centradas na participação efetiva dos estudantes, que assumem papel ativo na construção do conhecimento, em processos flexíveis, interligados e abertos à integração de diferentes linguagens e recursos.

A preocupação com a escolha das metodologias é pertinente, considerando que cada região possui uma cultura própria que influencia a vivência da comunidade escolar. Assim, as metodologias são frequentemente adaptadas à realidade local, o que pode contribuir para o aprimoramento da prática docente e para a forma como as crianças dão continuidade ao conhecimento. No entanto, a implementação fragmentada de teorias pode comprometer sua eficácia, se não for adequadamente planejada.

Ao analisar a história da inserção dessas metodologias, Dewey (2010) se destaca como um exemplo relevante. Na década de 30, o teórico evidenciava a obrigatoriedade de relacionar teoria e prática, pois acreditava que a aprendizagem acontecia quando estava inserida no cotidiano da criança e em seu contexto. Para Dewey (2010), a educação precisava proporcionar uma conexão entre as experiências das crianças e a vida real. O pensamento não ocorre separado da ação, já que o professor não apenas propõe a resolução de um problema, mas cria condições para que cada criança possa refletir, organizar e elaborar conceitos, confrontando ou não os conhecimentos previamente adquiridos. Observar as orientações de teóricos que há décadas defendem metodologias condizentes com a evolução humana e suas necessidades é abrir caminho para novas oportunidades educacionais para as crianças.

Moran (2018) afirma que a aprendizagem é ativa⁴ e que, quando ocorre por meios de transmissão, pode ser significativa, mas quando é realizada por meio de questionamentos e experimentações, torna-se ainda mais relevante e profunda. Uma aprendizagem ativa tem significado quando acontece de forma progressiva, partindo de pontos mais básicos até alcançar maior complexidade em conhecimentos e competências nas diversas dimensões da vida. Esse processo se dá em diferentes formatos e caminhos, com movimento, variedade de enfoques e múltiplas interações sociais e culturais. O autor (2018) não descarta completamente os modelos tradicionais de transmissão de conhecimento, mas faz um contraponto essencial: quando a criança investiga, pesquisa, complementa, organiza e atribui significado ao que está aprendendo, o processo ganha mais força, e o aprendizado se torna mais prazeroso.

Pensadores como Decroly e Ausubel (Daros, 2018) também propunham metodologias inovadoras para a educação centrada na criança, contrapondo-se aos moldes tradicionais que colocavam o professor como único detentor do conhecimento. Decroly (Daros, 2018) enfatizava o uso dos centros de interesse, enquanto Ausubel (Daros, 2018) destacava a importância do conhecimento prévio e do significado dos

⁴ Neste estudo, distingue-se “metodologias ativas” de “aprendizagem ativa”. Enquanto as metodologias ativas referem-se às estratégias e à organização do ensino orientadas para a participação dos estudantes, a aprendizagem ativa diz respeito ao processo pelo qual o sujeito constrói conhecimentos de maneira participativa e significativa. O foco central desta pesquisa recai sobre a aprendizagem ativa na etapa creche, compreendendo que esta pode ser potencializada por metodologias ativas, mas não se limita a elas.

conteúdos. Ambos defendiam um ensino mais globalizado, transdisciplinar e significativo para os alunos. Essas ideias, alinhadas às de outros educadores, visam transformar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo autonomia, protagonismo e a capacidade de atuação das crianças em contextos dinâmicos e interativos.

Dewey (2010) retrata que aprender por experiência se opõe ao método de ensino tradicional e compreende a aprendizagem como resultado da interação entre o sujeito e o ambiente, mediada por experiências significativas que promovem o crescimento. Ao criticar os modelos tradicionais de ensino, o autor (2010) defende que o aprender não ocorre de forma passiva, mas por meio da ação, da participação e da reflexão do indivíduo sobre suas experiências. Embora Dewey (2010) não utilize o termo “metodologias ativas”, seus princípios de continuidade e interação fundamentam concepções pedagógicas que reconhecem o aprendiz como sujeito ativo do processo educativo, constituindo base teórica para as abordagens contemporâneas assim denominadas.

No contexto da educação infantil, Horn (2004, p.15) refere-se à importância de que o “[...] olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula...”. Mesmo que uma sala seja organizada em zonas com diferentes propostas, ainda assim o professor define cada espaço e consegue controlar o que as crianças estão realizando, deixando que suas escolhas permaneçam sendo supervisionadas. O que difere para uma metodologia ativa dentro do espaço da educação infantil é que existe sim a organização do espaço, em que as próprias crianças tenham a oportunidade de fazê-lo para construir suas próprias oportunidades, a rotina ocorre de forma em que possam fazer parte da elaboração, as atividades não giram em torno do adulto e a relação com os corpos em movimento está intrinsecamente associado com as capacidades de as crianças fazerem suas escolhas e de aprende (Horn, 2004).

A aprendizagem ativa é compreendida como um método de ensino que envolve os estudantes de forma efetiva no processo de aprendizagem, exigindo a realização de atividades significativas e a reflexão sobre o que está sendo feito, em contraposição à recepção passiva de informações (Bonwell; Eison, 1991 *apud* Prince, 2004). Prince (2004) retoma essa definição ao discutir os elementos centrais da aprendizagem ativa, destacando o engajamento e a participação do estudante como aspectos fundamentais do processo de aprendizagem. Neste estudo, opta-se por utilizar o

termo aprendizagem ativa como conceito central, pois o foco da investigação está no processo de aprendizagem das crianças na etapa creche. Embora a literatura trate com maior frequência das metodologias ativas, entende-se que estas se referem à organização do ensino, enquanto a aprendizagem ativa diz respeito ao modo como a criança constrói conhecimentos e participa das experiências educativas. Assim, reconhece-se que metodologias ativas podem favorecer aprendizagens ativas, porém os termos não são tomados como sinônimos absolutos neste estudo.

Ao colocar o conceito de aprendizagem ativa no campo da Educação Infantil, é necessário considerar as especificidades do desenvolvimento infantil e o modo como as crianças aprendem, de acordo com as especificidades de sua faixa etária. A aprendizagem ativa na infância não se materializa por meio de técnicas de instruções formais, mas pela organização intencional de contextos educativos que favoreçam a participação, a exploração, a interação e o brincar. Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2007) defende uma pedagogia participativa, na qual a criança é reconhecida como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, e o adulto assume o papel de mediador sensível, responsável por observar, escutar, documentar e planejar experiências significativas a partir dos interesses e necessidades das crianças. A aprendizagem ativa, nesse contexto, manifesta-se no envolvimento da criança com o ambiente, com os pares e com os adultos, em experiências que integram corpo, emoção, pensamento e linguagem.

As concepções de uma aprendizagem ativa dialogam diretamente com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (Oliveira, 1995), ao compreender a aprendizagem como um processo social, mediado pelas interações e pela linguagem, onde a criança constrói conhecimentos na relação com o outro e com a cultura, em um movimento dinâmico entre aquilo que já é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que pode alcançar com a mediação de um adulto ou de pares mais experientes. Assim, a aprendizagem ativa na Educação Infantil não se traduz na realização de atividades, mas refere-se ao engajamento da criança em práticas sociais significativas, nas quais a interação, o diálogo e a mediação pedagógica possibilitam a ampliação de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

A própria BNCC (Brasil, 2018b), ao tratar sobre os direitos de aprendizagem, ressalta que a participação da criança deve ser ativa e que ela tem o direito de se expressar por meio do diálogo, das emoções, das descobertas e das opiniões.

É importante definir, a partir dos estudos mobilizados, que as metodologias se referem às estratégias e à organização do fazer pedagógico, do profissional docente, enquanto a aprendizagem ativa se relaciona com a forma com que a criança aprende, de maneira espontânea, participando, explorando e significando. Ao orientar o professor sobre metodologias que valorizam a participação ativa das crianças, é possível promover mudanças em toda a estrutura pedagógica da escola, da rede de ensino e até da região. No entanto, a implementação dessas metodologias não ocorre automaticamente em todos os planejamentos, e esses riscos precisam ser avaliados pelos gestores escolares. É essencial considerar que o processo de desenvolvimento das aprendizagens deve partir das necessidades e saberes das crianças.

Profissionais da educação, tais como professores regentes, educadores auxiliares, profissionais de apoio e gestores das escolas públicas de Educação Infantil, precisam auxiliar as crianças a desenvolver diferentes capacidades de pensamento, em distintos campos de experiência. Ao encontro disso, Vygotsky (1988) acrescenta que funções aperfeiçoadas influenciam sobre a capacidade de desenvolvimento de outras funções quando estas apresentam elementos em comum. Nenhuma das aprendizagens na escola parte do zero, antes mesmo de estar no ambiente escolar, conforme as experiências vivenciadas, será possível compreender o que vem a seguir. Segundo o teórico (1988), ainda que a criança inicie suas situações de aprendizagem na pré-escola, suas etapas de desenvolvimento anteriores estão definidas de uma forma ou outra.

As metodologias ativas representam uma possibilidade pedagógica que oferece às crianças autonomia para explorar a realidade, compreender seu entorno e utilizar os espaços para aprender por meio da resolução de problemas ou de novos questionamentos que possam surgir. Além disso, essas metodologias auxiliam no desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos, promovendo competências essenciais para a aprendizagem (Daros, 2018).

Em se tratando da importância da autonomia infantil no aprendizado, a autora supracitada (2018) relaciona a solução de problemas com o desenvolvimento de habilidades e competências. Sob a perspectiva docente, o professor que trabalha com metodologias ativas atua como um mediador, incentivando as crianças a irem além por meio da motivação, do questionamento e da orientação. Nesse contexto, a criança assume um papel mais ativo no processo de aprendizagem, enquanto o educador a

auxilia na organização de suas ações à medida que desenvolve novas habilidades (Moran, 2018).

O professor que adota uma postura dinâmica estimula o protagonismo infantil, incentivando as crianças a participarem, dialogarem, refletirem e colaborarem no dia a dia da educação infantil. Esse movimento atende às necessidades e interesses das crianças, ajudando-as a aprimorar seus potenciais por meio de projetos significativos, construindo conhecimentos mais profundos. Segundo Moran (2018), os professores devem identificar os fatores que motivam cada criança, permitindo que atuem no processo de aprendizagem por meio de diferentes estratégias e materiais adequados, combinando atividades em grupo e individuais. O aprendizado tem mais significado quando está alinhado a projetos relevantes para cada faixa etária.

Tais reflexões corroboram com a ideia de que todas as etapas da educação infantil precisam considerar as experiências que serão oferecidas no dia a dia, conforme a faixa etária vai determinando, assim como a individualidade de cada criança. Lent (2020) fortalece essas concepções quando colocam que até mesmo as capacidades neuronais da audição, por exemplo, são levemente distintas entre as pessoas devido ao seu genoma, pois foram pessoas submetidas a tanto a oportunidade de experiências diferenciadas como o ambiente também influenciam sobre tais capacidades sensoriais. Cada situação, seja ela psíquica ou fisiológica, é capaz de provocar mudanças nas informações que são veiculadas pelos sentidos, em que as percepções diferem umas das outras.

O olhar docente desempenha um papel fundamental na transição entre metodologias. Quando o professor se limita a transmitir conteúdos e a dirigir todas as atividades, a criança perde a oportunidade de expressar suas percepções, o que pode gerar conflitos, especialmente porque as crianças são naturalmente curiosas e ativas no brincar. Muitas vezes, não compreendem por que suas descobertas são interrompidas, podendo insistir em continuar ou, em outros casos, desistir da exploração.

As metodologias ativas caracterizam uma possibilidade pedagógica que oferece às crianças uma autonomia para “transitar” pela realidade, compreendendo ela e utilizando espaços e ambientes para aprender por intermédio da solução de um problema ou de novos questionamentos que possam surgir, tendo ainda a capacidade de resolver conflitos à medida que a idade proporciona esta possibilidade através de sua maturação, produzindo assim o desenvolvimento de suas capacidades,

competências e habilidades que o auxiliarão em seu processo de aprendizagem (Camargo; Daros, 2018).

Moran (2018) defende que a aprendizagem é essencialmente ativa. Embora possa ocorrer por meio da transmissão de conteúdos, torna-se mais significativa quando envolve questionamentos, problematizações e experimentações, favorecendo uma compreensão mais ampla e aprofundada. Uma aprendizagem ativa tem significado quando feita em espiral, desde pontos mais básicos para a complexidade em conhecimento e competências nas diversas dimensões da vida, realizando-se em diversos formatos e caminhos com movimentação, dando diversas ênfases e muitas cores, resultados das interações pessoais, sociais e com a própria cultura, a partir do momento de acredita no conhecimento e ação de cada um de forma respeitosa e autêntica. Certamente, o autor (2018) não exonera modelos de transmissão, mas faz um contraponto ideal para compreender que, quando a criança investiga, pesquisa, complementa, organiza e consegue dar significado para o que está aprendendo, certamente este processo ganha mais força e aprender se torna ainda mais prazeroso.

Na perspectiva docente, o professor que trabalha utilizando metodologias ativas é como um orientador nos processos, mediando as crianças a irem além, por meio da motivação, dos questionamentos e da orientação. Como a criança está mais ativa nesse processo, o educador está auxiliando-a a se organizar à medida que vai desenvolvendo suas ações (Moran, 2018).

O professor que adota um papel mais dinâmico, estimula o protagonismo das crianças, incentiva-os a participar, dialogar, refletir e na colaboração do dia a dia na educação infantil, que também precisa ser considerada em sua rotina, aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança. Trata-se ainda de um movimento que vai a favor das necessidades e interesses das crianças, ajudando-os a aprimorar seus potenciais, engajando-os em projetos que têm significado para eles, construindo conhecimentos com mais profundidade. Para Moran (2018), os professores devem descobrir o que traz motivação para cada criança, permitindo que eles atuem no percurso, em diversas estratégias e materiais adequados para cada proposta, combinando atividades em grupo e individuais, pois aprender tem significado quando tem sentido, quando está de acordo com projetos que sustentam aquilo que é adequado para cada faixa etária. O educador se aproxima deste universo infantil, conecta com o olhar das crianças e como elas veem as coisas e, assim, cada vez

mais é possível ajudar eles a ampliar suas ações e percepções e vivenciar desafios com criatividade e empreendimento.

As crianças aprendem conforme as suas vivências. Quando compreendem que são responsáveis por seus atos e que as coisas acontecem por meio de suas ações, começam a relacionar com suas responsabilidades, de acordo com a faixa etária. Para Morais (*apud* Moran, 2018), quando a convivência acontece com expectativas positivas, aprende-se com mais fluidez, quando esta ocorre com respeito por parte dos educadores, equipe e nos espaços compartilhados inicia a aprendizagem do cuidado com o outro e quando todos são envolvidos com permanência, sendo respeitados em suas preferências e individualidades, desenvolve-se confiança.

Com a ideia do aprendizado acontecendo por meio das vivências, no dia a dia com crianças pequenas, o diálogo é fator essencial na relação com elas. É uma forma de mediar suas ações e auxiliá-las a significar momentos e propostas. À medida que crescem, por intermédio da observação nas dinâmicas realizadas no coletivo, as crianças podem iniciar seus processos de reflexão de atividade quando percebem o brincar com o outro e que o agrupamento influencia nos resultados. Para Silva *et al.* (*apud* Moran, 2018), essa metodologia possibilita que o trabalho em grupo seja um conteúdo a ser explorado, especialmente em cursos de pedagogia em que é possível fazer a relação com dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais.

Dessa maneira, brincadeiras e propostas em grupo, na educação infantil, precisam estar sob supervisão constante dos educadores, pois as crianças bem pequenas estão apenas iniciando suas aprendizagens nas relações com o outro. Quando direcionado por meio da rotina e de uma cultura frequente, as crianças habitam-se e podem seguir construindo, continuamente, com os demais.

Outro ponto importante a ser considerado é a forma como a avaliação é percebida e conduzida, pois está relacionada às funções sociais em uma instituição educativa, desde os critérios de cientificidade, ao conhecimento, processos e conforme as concepções de ensino e aprendizagem fundamentados em sala. Quando um dos objetivos é a construção e reconstrução das aprendizagens, é essencial conhecer o processo que envolve a construção dos saberes que as crianças têm. Para Veredas (2019), a interpretação da realidade aqui é possível com a observação ativa dos potenciais de aprendizagem de cada um que é determinado por estruturas cognitivas, conhecimento prévios seja do espaço educativo ou de fora da escola, assim como valores, cultura e sistemas de significado. No processo de avaliação da

educação infantil, a observação é requisito básico para compreender a criança com seus saberes preestabelecidos e, ao decorrer do tempo determinado pela escola, destacar as novas construções que os pequenos são capazes de fazer.

Camargo e Daros (2018) contribuem com a ideia de que muitas pessoas confundem as metodologias ativas de aprendizagem com modernização. Mesmo que haja recursos tecnológicos ou lousas digitais, é preciso cuidado com as relações verticais em que estes instrumentos são utilizados para o professor apenas repassar “conteúdos”, mantendo a criança na posição de quem assiste e reproduz. O uso de tecnologia não é uma metodologia ativa de aprendizagem. Trazer a tecnologia para uma sala de educação infantil, certamente, precisa ser considerada como recurso e não diferente disso. Caso contrário, as crianças passarão a mostrar comportamento de inquietude e frustração diante de um recurso que apenas fica mostrando coisas ou entretenendo a turma sem que esta possa agir sobre o que veem

Quando a escola opta por possibilitar a autonomia da criança, a “arquitetura do ensino” é reinventada, em que se faz a utilização de estruturas e ferramentas para a construção de novas experiências. Com a globalização mundial, é necessário deixar as crianças preparadas para enfrentar possíveis desafios que serão encontrados ao longo do tempo. O educador não é o dono do conhecimento e nem as crianças somente ouvintes. Quando as crianças saem da educação infantil, precisam de competências para continuar e, para tal, professores devem entender a continuidade e não apenas aspectos pedagógicos do momento em que a criança se encontra Morais *et al.* (2018).

Morais *et al.* (2018) trazem com grande veemência a atitude de transformação da arquitetura da escola, quando a instituição decide reorganizar sua metodologia. Nos espaços destinados à educação infantil, esta reestruturação vem acompanhada do uso de diferentes materiais, desde os mais simples até a oportunidade da oferta de propostas pedagógicas mais complexas que auxiliem as crianças em seu desenvolvimento. É necessário pensar a escola como um espaço integrado, não mais como a soma de salas de aula. É preciso pensá-la como espaços de compartilhamento do conhecimento, com professores planejando e trabalhando em conjunto, tendo em vista as muitas possibilidades educativas presentes no entorno da escola (Vale, 2019).

Personalizar é, nesse sentido, um objetivo pertinente quando se trata de integrar a tecnologia na aprendizagem, por exemplo, com o intuito de que cada criança

possa aprender no ritmo e forma mais adequada. Com a tecnologia que existe hoje, pode-se ter uma grande parceria para os processos de ensino e aprendizagem, dentro do espaço escolar, usada de maneira contextualizada, pois o propósito pedagógico precisa vir antes da tecnologia e seu uso seja adequado por este propósito e não ao contrário. *Morais et al. (2018)* atentam para a compreensão de utilizar a tecnologia de maneira natural e com criatividade para a aprendizagem, assim como lápis e papel, percebendo a tecnologia como instrumento e um meio para auxiliar a criança a ampliar suas possibilidades de transformação e crescimento que é o caminho que a aprendizagem traz, tanto para os professores quanto para as crianças, tornando-os autores e coautores de toda a jornada, pensando juntos em soluções para a resolução de problemas. Sempre que uma nova estratégia é utilizada, *Morais et al. (2018)* trazem uma observação consistente ao afirmar que tanto professores quanto alunos/crianças são autores e coautores, sensibilizando este fazer de forma fluida e autônoma, por ambas as partes.

Andrade e Marihama (2021) enfatizam outro aspecto relevante associado ao uso de metodologias ativas: a dimensão democrática na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que orienta e estrutura a ação pedagógica da escola. Nessa perspectiva, com o apoio da equipe gestora, fortalece-se o diálogo entre gestão e educadores, articulando a elaboração do projeto às práticas cotidianas, de modo que as atividades escolares possam ser acompanhadas e geridas de forma coerente com os objetivos coletivamente definidos. Ao observar o cotidiano escolar, emergem, então, questões centrais relacionadas à ressignificação do trabalho docente e à constituição da formação de professores no próprio espaço da escola.

Tanto diretores quanto coordenadores podem mobilizar a sensibilidade dos professores para a mudança, por meio de exemplos e experiências com a inovação em sala de aula, entendida, aqui, para além da tecnologia e não restrita a ela. Nesse processo, mapear, apoiar e valorizar docentes mais criativos e empreendedores favorece a difusão de práticas inspiradoras e incentiva o engajamento do coletivo. Em seguida, além do estímulo inicial, torna-se necessário viabilizar a formação docente em metodologias ativas, aprendizagem por projetos e desenvolvimento de competências digitais, bem como fortalecer a confiança institucional, de modo que os professores se sintam apoiados para experimentar novas estratégias sem receio de errar ou de serem julgados. Nesse movimento, a equipe gestora, em parceria com os profissionais da sala de aula, estrutura modelos de trabalho e integração entre áreas,

revisa currículo e avaliação e reorienta o trabalho com projetos a partir de competências (Andrade; Marihama, 2021).

No exercício de suas múltiplas funções junto aos professores, às crianças e às famílias, o coordenador pedagógico encontra na presença do diretor um reforço importante para a mobilização do grupo de trabalho. A atuação da direção contribui para sustentar os estímulos propostos, valorizar os profissionais que se destacam e apoiar aqueles que necessitam de acompanhamento, favorecendo a continuidade do desenvolvimento e a qualificação das práticas.

É possível reconhecer a necessidade de renovar metodologias para o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, Andrade e Marihama (2021) reforçam que as metodologias ativas estão longe de desqualificar o papel do professor, sua função e até mesmo questionar sua formação, experiências, valores e saberes, mas visam complementar a prática quando amplia as possibilidades de ensinar, colocando a criança no centro do processo como protagonista. Esse ponto de vista valoriza o potencial criativo e colaborativo na ação da criança, sem comparações com o professor, em um contexto no qual o acesso às propostas e conhecimentos acontecem de maneira distinta do passado, mesmo que alguns profissionais tenham receio. Diante dessa prática, não basta que o educador apenas domine o conteúdo e planeje as atividades relacionadas, porque se faz fundamental uma experiência pedagógica mais interativa, considerando a cultura, a linguagem, memória, emoções, essenciais para a construção do conhecimento.

Ao se destacarem como uma abordagem pedagógica em que a criança está no centro do processo de aprendizagem, as metodologias ativas transformam-na em um agente ativo na construção de seu conhecimento. Assim, quando ocorrem de maneira envolvente, a aquisição de habilidades e competências se solidificam significativamente.

Andrade e Marihama (2021) reafirmam a importância de buscar e apresentar desafios para cada turma com problemas que sejam reais, por meio de estratégias específicas, tanto individuais quanto coletivas, trazendo sentido para quem participa, com significado para quando for interpretar e relacionado pela criança, para que esta possa, inclusive ressignificar e compartilhar suas descobertas. Rever posturas, acompanhar o futuro conjunto com os métodos, práticas mais flexíveis e reavaliar a pedagogia aplicada oferece novas possibilidades, desde o que se refere às atitudes e decisões a serem tomadas. A afirmação de Andrade e Marihama (2021) constitui um

indicativo da maturidade que o profissional da educação precisa assumir. As posturas adotadas por esse profissional contribuem para seu desenvolvimento e para o daqueles que o cercam. As estratégias de trabalho são variadas e, quando utilizadas com intencionalidade e significado, agregam maior qualidade à prática pedagógica.

No que se refere aos tipos de metodologias ativas, o primeiro deles é a “Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)”. Essa metodologia é desenvolvida de forma que a criança possa demonstrar o interesse por um determinado assunto, podendo ser realizado individualmente ou em grupo. Assim, a teoria e a prática têm uma distância reduzida e o foco é a criança, que não recebe o conhecimento de forma simplista, mas com a participação ativa de todos (Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2022).

Na Educação Infantil, a execução de parte dos projetos pode envolver a família, ampliando as experiências da criança para além do espaço escolar e fortalecendo seu protagonismo. Em sala, a turma pode ser mobilizada a dialogar e interagir com os temas apresentados pelos colegas, com mediação intencional do educador, articulando interesses coletivos e individuais. Nessa perspectiva, a aprendizagem configura-se como um fenômeno social, construído nas interações e mediado culturalmente, conforme Vygotsky (1988).

Lidar de maneira interdisciplinar faz parte do trabalho com projetos, possibilitando a tomada de decisões por parte das crianças e suas ações independentes. A criatividade também está presente durante o processo e a oportunidade de conhecer outras maneiras de realizar determinada tarefa. A avaliação aqui considera o desempenho durante a realização do projeto e a respeito dos saberes e competências adquiridas e utilizadas (Moran, 2018). Nessa fala do autor (2018), observa-se que a criatividade é uma habilidade que estará presente na execução de projetos e será benéfico para o desenvolvimento infantil. Também em relação à avaliação, na educação infantil é de grande valia a forma de observação considerando a elaboração de relatórios de desenvolvimento que são formulados periodicamente pelos profissionais.

A metodologia de projetos tem início, em geral, a partir de um problema, e as crianças podem seguir caminhos distintos na busca de respostas para questões reais, articuladas ao currículo e orientadas ao desenvolvimento de diferentes competências. Independentemente da faixa etária do grupo, é fundamental que as crianças, em alguma medida, compreendam os objetivos do projeto e participem do processo de construção de sentidos. Para que o projeto se sustente pedagogicamente, precisa

mobilizar perguntas, propor desafios possíveis e progressivos e ser desenvolvido em um ambiente motivador e instigante (Mello; Almeida Neto, Petrillo, 2022). Na Educação Infantil, oferecer perspectivas e desafios no cotidiano da sala funciona como um “oxigênio” para as crianças, pois o brincar, especialmente quando envolve assumir papéis, negociar regras e criar enredos, já constitui, em si, uma experiência desafiadora e altamente significativa. Quando são incentivadas a elaborar estratégias e reconhecidas por suas conquistas, as crianças tendem a ampliar a confiança em si mesmas e a seguir desenvolvendo, de modo contínuo, suas capacidades psicossociais.

Outra metodologia utilizada entre métodos ativos é a “Aprendizagem por histórias”. Moran (2018) afirma que uma das maneiras mais eficazes para aprender é através das histórias contadas e em ação. Atualmente, é muito fácil compartilhar histórias, seja através de livros, internet ou dispositivos móveis. As crianças também gostam de produzir vídeos e tem aplicativos simples para a edição. Narrativas são motivadores e é importante usá-las, assim como histórias e simulações sempre que for possível. As crianças são fascinadas por histórias e, em especial, quando oferecem recursos ao serem contadas ou possibilitam a interação das crianças em seu desenrolar. Gostam também de presumir o que está nos livros através das imagens e não deixam de trazer suas ideias a partir do que veem.

Segundo Mello, Almeida Neto e Petrillo (2022), a dramatização é um formato em que é possível integrar diversas competências e conteúdos, misturando a arte com a ciência. E pode ser configurado como a expressão de teatro, uma narrativa de histórias, para a apresentação de um tema. Ainda é possível utilizar desenhos, fantoches entre outros recursos para auxiliar na dramatização. Representar é algo natural na educação infantil, pois as crianças de maneira bastante tranquila fazem a representação de diversos papéis durante as brincadeiras. Incluí-las em momentos de contação de histórias através da dramatização permite que elas desenvolvam suas habilidades de fala e tenham a oportunidade de aprimorar a linguagem.

Já a metodologia da “Sala de Aula Invertida” é entendida como um modelo híbrido em que o percurso de aprendizagem é conduzido com maior protagonismo pela criança, com o acompanhamento do educador, que orienta as atividades conforme a necessidade de cada uma. Segundo Moran (2018), nessa organização podem ser montadas estações de trabalho nas quais o profissional acompanha os grupos por períodos determinados, e as propostas são alinhadas aos interesses das

crianças e a situações que promovam a ampliação de saberes. Embora o autor (2018) não trate especificamente da Educação Infantil, essa lógica pode ser reinterpretada para a etapa creche, considerando suas especificidades. Nesse contexto, o “estudo prévio” pode ocorrer por meio do envio de histórias, músicas, objetos ou propostas de exploração junto às famílias, de modo que, na escola, a experiência seja ampliada por meio de brincadeiras, interações e mediações do professor.

Demartini (2022) destaca, logo no início de seus escritos, a importância de “aprender a ouvir” as crianças, uma vez que, segundo a autora, a sociedade tem encontrado dificuldades para dialogar com elas e reconhecer suas vozes. Embora se afirme, no plano discursivo, a valorização da participação infantil em projetos e decisões, diversos estudiosos apontam que, na prática, muitas iniciativas caminham no sentido oposto, mantendo as crianças em posições pouco participativas. Essa reflexão converge com a necessidade de metodologias que assegurem a escuta infantil de modo efetivo, permitindo compreender necessidades, interesses e modos próprios de significação. Ao incorporar a voz das crianças ao planejamento e à condução das experiências, as propostas pedagógicas tendem a ganhar maior pertinência e potência formativa, favorecendo a intencionalidade docente e a qualidade das aprendizagens.

A relação da pesquisa com a educação infantil é um tema que, com muitos olhares, ainda está em construção, deixando os pequenos à margem da estratégia com a pesquisa. Demartini (2022) aborda questionamentos de como pode ser possível instrumentalizar o olhar para ampliar as possibilidades de compreensão. A suas experiências com os desenhos traz uma leitura das percepções infantis e pode traduzir o que as crianças falam. Um método de escuta possível para conhecer crianças pequenas, desde que o desenho não seja dirigido e que as falas sejam registradas para documentação. Quando é possibilitado à criança o momento de expressão por meio do desenho, existe a oportunidade de escutar com qualidade, que requer tempo. A autora (2022) constrói uma conexão do desenho com as preferências das crianças e facilita o encontro com temas que podem ser desenvolvidos ao longo do tempo na escola, diretamente associados às preferências das crianças.

Em uma experiência de observação em uma sala de educação infantil, Prado (2022) destaca as brincadeiras em que as crianças podem desenvolver habilidades diversas, desde as físicas às motoras, raciocínio e até mesmo conteúdo segundo a intervenção pedagógica. Por outro lado, quando as crianças criavam suas

brincadeiras em outra ordem que para os adultos era desordem, promoviam encontros livres, escolhiam jogos e regras, brincavam com o prazer de fazer, com o uso de brinquedos, elementos da natureza em um tempo e espaço totalmente definido por elas.

Antes da fala, a criança demonstra uma inteligência prática, que possibilita sua ação no ambiente e tanto o choro quanto o riso servem como meio de contato social (Oliveira, 1995). À medida que a criança inicia seu processo de fala, é possível perceber que as experiências vivenciadas pela criança são realizadas com persistência e intensidade. Durante suas pesquisas, Vygotsky (1988) observou que a fala é constante durante a ação da criança. Esta fala é utilizada para que se possa alcançar um objetivo, pois alinhada com a ação em uma função complexa direciona-se para a resolução de problemas que podem se tornar cada vez mais complexos.

Toda e qualquer vivência das crianças é educativa desde que estejam representadas em atividades que promovam experiências com os fatos, objetos entre outros materiais do ambiente, com organização, através da experimentação. Quando o adulto compreende as preferências e interesses da criança, precisa estimular a elaboração de problemas e mediar o caminho da investigação, prevendo possíveis realizações. É do professor a tarefa de “descobrir e organizar projetos”, capazes de estar no nível de alcance das crianças e tenham a possibilidade de observações mais amplas (Pinazza, 2007).

Na educação infantil, seja com bebês ou crianças bem pequenas, o professor é mediador na tarefa de descobrir o interesse das crianças e a fase em que elas se encontram relacionadas ao desenvolvimento humano de forma geral. Compreender as necessidades e possibilidades próprias de cada faixa etária permite ao educador planejar experiências investigativas compatíveis com suas capacidades, favorecendo avanços significativos. Essa perspectiva dialoga com Dewey (2010), ao defender que as experiências propostas devem situar-se no nível de alcance das crianças, respeitando seus interesses e promovendo continuidade no processo de aprendizagem.

Para Montessori (1975), o ambiente constitui o principal foco de intervenção pedagógica, pois é nele que se revelam, de modo mais evidente, as necessidades e potencialidades da criança. Agir sobre o ambiente significa organizá-lo de forma a favorecer a liberdade infantil, uma vez que a criança se encontra em uma fase de criação e expansão. Nessa perspectiva, cabe ao adulto “abrir a porta” para a

descoberta, preparando um espaço acessível, instigante e apropriado, no qual a criança possa escolher, explorar e agir. Um ambiente assim estruturado oferece meios para que as iniciativas infantis se realizem, favorecendo autonomia e independência.

Cabe ressaltar que, ao tratar do “ambiente”, Montessori (1975) não se limita ao espaço físico; a noção envolve também as relações e a postura dos adultos que participam do processo educativo. Por isso, observar o contexto, compreender o público atendido e organizar intencionalmente o ambiente, em seus aspectos materiais e relacionais, torna-se fundamental para sustentar práticas adequadas às diferentes infâncias e potencializar as aprendizagens.

A partir de estudos e observações realizados em uma sala com crianças de três a seis anos, Montessori (1987) narra um episódio no qual acompanhou atentamente uma menina de três anos que manipulava cilindros de diferentes diâmetros. A criança repetia diversas vezes o movimento de encaixar um cilindro no outro, concentrada na atividade. Diante disso, Montessori (1987) aproximou-se e, ao deslocar a criança da poltrona para colocá-la junto a uma mesa, percebeu que, imediatamente, a menina recolheu o material, levou-o ao colo e retomou a brincadeira na posição inicial. Ao contabilizar a repetição do gesto, a pesquisadora constatou que a ação se realizou quarenta e duas vezes, até que a criança, por fim, demonstrou satisfação com o que buscava alcançar e, então, deixou o material de lado.

Esse relato evidencia a importância de respeitar o espaço e o tempo da criança quando ela está engajada em uma atividade. Ainda que o adulto considere haver uma forma “melhor” de realização, é necessário permitir que a criança dê continuidade ao que está fazendo, pois, quando precisar, tende a solicitar ajuda ou orientação. Na observação de Montessori (1987), nota-se que a menina estava corporalmente acomodada para sustentar sua concentração. Ao intervir, sugerindo o uso da mesa, a pesquisadora verificou que a postura escolhida pela criança respondia às suas necessidades naquele momento e era funcional para o alcance de seus próprios objetivos.

Em outra observação, Montessori (1987) relata que, inicialmente, a educadora era responsável por distribuir os brinquedos, recolhendo-os ao final das atividades. No entanto, as crianças demonstraram grande satisfação ao poder escolher seus próprios materiais e organizar o espaço após o uso. Ao perceber que havia preferências distintas entre elas, passou-se a utilizar armários mais baixos, deixando os objetos ao alcance das crianças, para que pudessem selecioná-los conforme suas

necessidades e interesses. Observou-se, ainda, que algumas crianças escolhiam repetidamente os mesmos materiais por longos períodos. Diante disso, a professora foi orientada a apresentar outros objetos, explicando sua finalidade e possibilidades de uso. Mesmo assim, chamavam mais a atenção das crianças os materiais que permitiam repetição, criação e variações na ação, mantendo-se por mais tempo em sua zona de interesse.

Esse episódio evidencia que, embora o adulto pressuponha que a diversidade de ofertas será, por si só, atraente, as próprias crianças, mesmo muito pequenas, sinalizam, por meio de suas escolhas, o que desejam explorar. Com os materiais acessíveis, seus interesses foram valorizados e suas decisões, respeitadas, sustentadas por uma mediação cuidadosa e por escuta ativa. Montessori (1987), assim, destaca a curiosidade natural das crianças e seu impulso para conhecer e explorar o ambiente. A disponibilidade dos materiais favorece a circulação pelo espaço e a autonomia na seleção do que mais as mobiliza. Muitos recursos, inclusive, revelam-se autoexplicativos: a criança compreende sua funcionalidade ao interagir com eles, e a aprendizagem se consolida, sobretudo, pela prática. Nessa perspectiva, a experiência contribui não apenas para aquisições cognitivas, mas também para dimensões sociais, físicas e morais do desenvolvimento infantil.

As contribuições de Montessori (1975; 1987) mostram, desde cedo, a centralidade do fazer da criança e o reconhecimento da infância em sua singularidade. Quando o ambiente oferece materiais acessíveis e contempla a possibilidade de escolha, amplia-se a chance de cada criança se envolver com o que lhe é significativo, com conforto e autonomia. Em consonância com a perspectiva de aprendizagem ativa na Educação Infantil, essa compreensão da criança como sujeito de interesses e curiosidades favorece o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, fortalecendo propostas mais participativas, investigativas e coerentes com os modos de aprender na primeira infância.

Na abordagem de Reggio Emilia⁵, na Itália, a criança é reconhecida como sujeito competente, capaz de experimentar, interpretar e atribuir sentido ao mundo. Desde o início da vida, movida por curiosidades e desejos, ela se comunica de

⁵ Abordagem Reggio Emilia é uma proposta pedagógica criada na cidade de Reggio Emilia, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2002).

múltiplas formas e desenvolve recursos simbólicos que articulam afeto, cognição e dimensões sociais e pessoais. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como potente, dotada de um amplo repertório de habilidades e estratégias para aprender e organizar suas relações. A aprendizagem ocorre de modo relacional, nas interações que a criança estabelece com o contexto cultural e social em que está inserida, valorizando suas experiências e produções. A escola, por sua vez, é concebida como um ambiente de relações entre a criança, seus pares e os profissionais que com ela atuam. Assim, a observação atenta e a escuta sensível permitem ao educador reconhecer singularidades, não apenas pelo diálogo, mas também pela percepção de preferências, modos de agir e formas de vínculo construídas nas interações cotidianas (Gandinni; Edwards, 2002).

Quando brinca, a criança desenvolve múltiplas capacidades, experimentando, refazendo e reorganizando ações com relativa facilidade, sobretudo porque a brincadeira está associada ao prazer e ao envolvimento. A aprendizagem ativa, por sua vez, pressupõe autonomia, metacognição e, em muitas propostas, colaboração. Entretanto, conforme Vantroba (2021), caso tais habilidades ainda não estejam consolidadas ou encontrem-se em desenvolvimento, pode haver resistência às propostas metodológicas adotadas pelo educador.

Nesse contexto, a escuta ativa e a garantia de espaços de expressão, sem hierarquizações rígidas, favorecem a formação de sujeitos críticos e reflexivos, especialmente quando atuam em ambientes de segurança e confiança. Ao possibilitar escolhas significativas no cotidiano escolar, o professor contribui para o fortalecimento do protagonismo infantil. Assim, nem sempre a criança estará disposta a engajar-se nas propostas apresentadas. Nesses casos, torna-se fundamental investigar as possíveis causas da falta de interesse, avaliando e reformulando a prática pedagógica sempre que necessário, uma vez que as manifestações das crianças podem sinalizar a necessidade de ajustes no planejamento e nas estratégias adotadas.

Ao analisar os direitos de aprendizagem da BNCC (Brasil, 2018b), com os preceitos de uma aprendizagem ativa, o direito de participar define que seja uma participação ativa, tanto com adultos como com outras crianças, até mesmo no planejamento da gestão da escola, o que remete ao ato de planejar com um olhar destinado ao público atendido. Ainda no documento (Brasil, 2018b), os eixos estruturantes das interações e das brincadeiras define que são experiências que é possível para a criança fazer construções e se apropriar do conhecimento, tanto por

suas ações quanto pelas suas interações, reforçando que o seja feito com adultos e seus pares, em que seja possível as aprendizagens o seu desenvolvimento bem como a sua socialização.

Em outra dimensão do trabalho em Reggio Emilia, os materiais utilizados pelas crianças são considerados muito importantes por se tratar de uma linguagem própria do público infantil, sem considerá-los apenas como uma técnica específica a ser compreendida e empregada de uma única maneira. É por meio das atividades realizadas com os diversos materiais disponibilizados que as crianças constroem conhecimentos, compartilham experiências e colaboram entre si. Essa dimensão é uma oportunidade para que os adultos possam olhar, compreender e fazer os registros pertinentes do que as crianças são capazes de construir. É possível compreender que a aprendizagem ativa por intermédio dos ambientes e materiais adequados, a criança tem autonomia para aprimorar seus conhecimentos e desenvolver ainda mais as suas aprendizagens (Gandinni; Edwards, 2002).

Recentemente, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), reiterando que o currículo dessa etapa deve ser organizado a partir de seus eixos estruturantes – as interações e a brincadeira, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b). Nesse sentido, os documentos nacionais conferem centralidade ao brincar, destacando-o como princípio orientador na elaboração dos currículos e no planejamento pedagógico dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica.

O brincar, sob a perspectiva de Vygotsky (1988), é um espaço privilegiado de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao assumir papéis, criar situações imaginárias e estabelecer regras simbólicas, a criança atua além de seu comportamento habitual, ampliando sua capacidade de autorregulação e internalização de significados sociais. Nesse contexto, o jogo não representa uma simples atividade recreativa, mas um ambiente no qual se configura a zona de desenvolvimento proximal, possibilitando avanços que se consolidam posteriormente em outras situações de aprendizagem.

Professores mediadores apresentam desafios dentro do contexto educacional e utilizam estratégias que promovem a aprendizagem com dinamismo. Para Vantroba (2021), relacionar novos conhecimentos com os saberes prévios das crianças e

incentivá-las a resolver problemas por meio da colaboração e do diálogo contribui para a construção ativa do conhecimento. Além disso, é essencial que os métodos pedagógicos sejam flexíveis e constantemente revisados, garantindo um ambiente dinâmico e voltado ao desenvolvimento de competências individuais e coletivas.

Na educação infantil, a revisão da prática pedagógica deve ser constante. Trabalhar com bebês e crianças pequenas exige sensibilidade para tornar as experiências educativas relevantes e adequadas a cada realidade, promovendo mediações eficazes e incentivando a formulação e a resolução de problemas.

As pesquisas em neurociência (Estanislau, 2023; Ferrari *et al.*, 2001; Papalia; Feldman; Martorell, 2013) demonstram que o cérebro humano possui alta plasticidade, ou seja, a capacidade de adaptação, aprendizado contínuo e desenvolvimento de novas habilidades ao longo da vida. Essa característica reforça a ideia de que as competências não são estáticas, mas podem ser aprimoradas por meio da prática e de diferentes experiências. Andrade e Sartori (2018) destacam que a competência corresponde ao "saber fazer", envolvendo a aplicação prática do conhecimento adquirido nos contextos reais.

Na educação infantil, o "saber fazer" está intrinsecamente ligado ao ato de brincar. Durante as brincadeiras, a criança desenvolve diversas capacidades e adquire novas habilidades de forma prazerosa. As metodologias ativas requerem autonomia, metacognição e, muitas vezes, colaboração. Entretanto, segundo Vantropa (2021), caso essas habilidades ainda não tenham sido desenvolvidas, a criança pode resistir ao método utilizado pelo educador. Uma escuta ativa e oportunidades de expressão adequada permitem que a criança se torne crítica, reflexiva e segura para se posicionar.

Portanto, quando as crianças recebem espaço para comunicação e podem fazer escolhas significativas, a prática pedagógica contribui para o protagonismo infantil e para um desenvolvimento mais autônomo. O educador, por sua vez, deve estar atento aos interesses e necessidades dos pequenos, garantindo que a experiência educacional seja significativa e transformadora.

3.1 As experiências do brincar

As experiências do brincar carregam propósitos estruturantes no desenvolvimento humano, uma vez que se configuram como espaço privilegiado de

constituição subjetiva. Winnicott (1975, p. 63) sintetiza essa compreensão ao afirmar que “[...] brincar é fazer.” Ao associar o brincar ao fazer, o autor (1975) desloca a compreensão da brincadeira como passatempo e a insere no campo da ação criativa e da experiência cultural. Nesse movimento, tanto a criança quanto o adulto mobilizam sua liberdade criativa, constroem significados e elaboram vivências internas por meio da simbolização.

A partir dos estudos de Winnicott (1975), acredita-se que a atividade promove crescimento e saúde, pode conduzir a relacionamentos em grupo e ainda define como uma área habitada, em que não existe um abandono e nem mesmo se torna fácil a entrada de intrusos. Quando essas proposições são compreendidas, entende-se que o universo do brincar vai além do uso de um brinquedo específico, logo, o brincar torna-se liberdade.

Contudo, a brincadeira emerge do cotidiano das crianças e não se reduz a uma ação pontual ou isolada. Trata-se de um espaço no qual os comportamentos adquirem significado, instaurando processos de comunicação, interpretação e negociação. Entre os pares, decide-se participar, constrói-se coletivamente um enredo e ajustam-se diferentes particularidades, a partir de escolhas sucessivas que organizam a atividade e definem papéis. Nesse espaço, mobilizam-se a realidade, a cultura e as vivências de cada participante. Ainda assim, a realidade conhecida pode sofrer mutações, e, na dinâmica lúdica, os objetos acionados para compor a brincadeira podem assumir sentidos outros, distintos daquilo que, à primeira vista, parecem representar (Brougère, 2014).

Ao observar o brincar e a brincadeira como ações próprias da infância, Vygotsky (1998) coloca que desde a situação de imaginação, como no uso de regras específicas, o brinquedo vai ajudar a criança na criação de uma zona de desenvolvimento proximal, pois com o brinquedo elas são capazes de se comportar com avanço, comparado às atividades reais, conseguindo ainda aprender a fazer a separação do objeto e do significado. Essa zona de desenvolvimento proximal acontece quando iniciam os processos de solução de problemas de forma independente.

Nesse espaço lúdico, Vygotsky (1998) define que o brincar é atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois é no contexto da situação imaginária que a criança opera além de seu nível habitual de funcionamento intelectual, mobilizando funções psicológicas superiores em formação. Ao produzir

significados simbólicos, como transformar um cabo de vassoura em cavalo, um bloco em carro ou um pano em bebê, a criança exercita a capacidade de abstração, opera com representações e inicia a construção dos processos de pensamento conceitual. Nesse espaço lúdico, ela cria e manipula cenários fictícios que exigem memória voluntária para manter o enredo, atenção concentrada para seguir papéis e regras implícitas, planejamento para organizar ações futuras e linguagem para negociar significados com pares.

De acordo com Pikler (1984), enquanto um bebê brinca com movimentos que exigem rolar, rastejar e ficar em pé, ele apreende sua própria forma de aprender algo, fazendo para si, interessando-se pelos resultados, pelas tentativas e pela experiência. Ela supera dificuldades, alegra-se ao conquistar uma mudança e sente satisfação quando seu objetivo é alcançado, a partir daquilo que precisou de momentos de tentativa, erro e determinação. São formas de internalizar sua ação diante do ambiente e das ocorrências ao seu redor. A repetição, a própria frustração e os ajustes são importantes no manejo da interação, colocando esse brincar como um fazer para continuar aprendendo.

Na aproximação das experiências do brincar aos processos de sociabilidade da criança, Winnicott (1975) constitui um processo evolutivo que emerge dos fenômenos transicionais e que, gradualmente, passa do brincar egocêntrico/individualizado, se expande até alcançar o brincar compartilhado e, posteriormente, parte para as experiências culturais. Inicialmente, o bebê cria um espaço entre a realidade interna e a externa, no qual um objeto de transição como o pano ou o brinquedo especial funciona como ponte entre o ele e o mundo. Este brincar é solitário, pois expressa o gesto espontâneo e a criatividade primária da criança. À medida que a criança internaliza a confiabilidade do ambiente e consolida a experiência de continuidade de ser, o brincar começa a deslocar-se subjetivamente o outro, inicialmente a mãe e depois outras figuras sociais. É nesse terreno que surgem experiências mais complexas, nas quais a criança pode tolerar diferenças, cooperar, esperar sua vez e construir narrativas comuns. Com o tempo, esse brincar abre caminho para a inserção nas experiências culturais propriamente dita. Assim, o brincar que nasce do espaço transicional converte-se, progressivamente, em participação cultural, demonstrando que, para Winnicott (1975), o desenvolvimento humano é fundamentalmente um percurso em que a criatividade individual se expande até

encontrar o mundo compartilhado, preservando, ao longo desse processo, a vitalidade do gesto espontâneo.

Além disso, o brincar introduz as regras sociais de modo singular: ao assumir papéis (“ser o médico”, “ser a professora” ou “ser o motorista”), a criança regula seu comportamento não por imposição externa, mas pela lógica interna do enredo, internalizando progressivamente normas e padrões culturais de conduta. É nesse movimento que Vygotsky (1991) identifica a origem da autorregulação e do pensamento lógico social, pois o brincar exige da criança o controle de impulsos, a considerar o ponto de vista do outro e a subordinar ações imediatas a regras abstratas – capacidades que serão decisivas na aprendizagem escolar. Assim, o brincar não é apenas uma expressão da fantasia infantil; é um espaço genuinamente cultural em que a criança se apropria de significados sociais, reconstrói cognitivamente a experiência humana e prepara-se para modos mais complexos de raciocínio, demonstrando que, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é inseparável da atividade lúdica e da interação social mediada por instrumentos simbólicos.

3.1.1 Necessidades de continuar brincando

O ato de brincar constitui uma necessidade humana fundamental que se estende do nascimento à vida adulta, assumindo diferentes formas ao longo do desenvolvimento, mas preservando sua função essencial de promover integração cognitiva, emocional, social e cultural. As pesquisas em neurociência demonstram a capacidade que o cérebro humano apresenta de plasticidade, conferindo a capacidade de adaptação, aprendendo continuamente, modificando e desenvolvendo novas habilidades ao longo da vida. Estudos clássicos sobre plasticidade sináptica e reorganização cortical (Kandel, 2009; Doidge, 2016) evidenciam que a experiência, a aprendizagem e o ambiente promovem modificações nas conexões neurais, possibilitando adaptação contínua e desenvolvimento de novas habilidades. Essa característica neurológica traz as ideias de que as competências não são estagnadas ou fixas, pois podem ser aperfeiçoadas na prática de diversas experiências. Andrade e Sartori (2018) destacam a competência como uma habilidade prática de conhecimento adquirido nos contextos reais, configurando o “saber fazer”, que envolve operar, atuar com os conhecimentos estabelecidos com eficiência nas mais diversas situações.

Diversos autores da psicologia do desenvolvimento reconhecem que o brincar é um eixo basilar da experiência humana. Para Piaget (1975), o jogo simbólico integra o processo de construção de estruturas e, para Vygotsky (1988), a brincadeira cria condições privilegiadas de desenvolvimento por meio da interação. Portanto, o brincar não se reduz apenas a um comportamento infantil que deve ser superado, mas um modo de relação com o mundo que sustenta a criatividade, a imaginação, a aprendizagem e as capacidades de convivência. Assim, compreender a necessidade contínua do brincar implica analisar como esse fenômeno evolui, se transforma e permanece significativo em diferentes etapas da vida.

Desde os primeiros meses de vida, o brincar manifesta-se como exploração corporal e sensório-motora. Na perspectiva de Pikler (1984), a criança aprende a partir de suas próprias iniciativas motoras, construindo autonomia ao manipular objetos, testar movimentos e reorganizar suas ações. Essa forma inaugural de brincar não é apenas um ensaio motor, mas um processo no qual o bebê experimenta seu próprio agenciamento, reconhecendo que seus gestos produzem efeitos reais no ambiente. Pikler (1984) destaca que essa liberdade para explorar funda a segurança emocional e a confiança que acompanharão a criança ao longo do seu desenvolvimento. Assim, o brincar espontâneo constitui o primeiro território em que se articulam motricidade, emoção e pensamento.

A partir das contribuições de Winnicott (1975), é possível reforçar que o brincar, inicialmente realizado no espaço potencial entre o bebê e a figura cuidadora, amplia-se progressivamente. O brincar é a principal via para que a criança desenvolva o self verdadeiro, pois, ao se engajar em situações lúdicas, ela expressa espontaneidade, cria possibilidades e se reconhece como autora de seus gestos e invenções. O brincar é uma experiência de continuidade existencial, que mantém a criança conectada ao seu mundo interno ao mesmo tempo em que lhe permite participar da realidade cultural. Essa perspectiva reforça que o brincar não se encerra na infância, mas se transforma, tornando-se base para a criatividade adulta e a capacidade de produzir sentidos subjetivos.

Desse modo, falar em necessidades de continuar brincando significa reconhecer o brincar como fio contínuo da experiência humana, que atravessa todas as fases do desenvolvimento e se renova em cada etapa. A criança necessita brincar para se constituir como sujeito; o adulto necessita brincar para manter sua vitalidade psíquica, sua criatividade e sua capacidade de dar sentido ao mundo. A permanência

do brincar ao longo da vida é, portanto, uma expressão da própria natureza humana como ser cultural, imaginativo e relacional.

3.2 Aprendizagem ativa para o desenvolvimento infantil

Entendida como a participação ativa da criança de explorar, manipular, mover-se e interagir com o seu ambiente, a aprendizagem ativa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral. Como atividade primordial da infância, o brincar, sem dúvidas, faz a contribuição para estimular os sentidos, exercitar a musculatura, coordenar movimentos de visão e de movimento, adquirir equilíbrio e dominar o próprio corpo, fazer a tomada de decisões e adquirir cada vez mais novas habilidades. O simples ato de empilhar uma torre permite que conceitos matemáticos sejam implicados na altura, na quantidade de peças, aprimorando bases de conceitos (Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

É importante considerar que as funções executivas seguem um desenvolvimento desde o útero materno, e o córtex pré-frontal se desenvolve com rapidez entre zero e dois anos de idade, mostrando essa agilidade novamente aos quatro a sete anos de idade. Algumas abordagens neurocognitivas enfatizam os processos internos de representação mental, enquanto outras destacam a importância das experiências corporais no desenvolvimento. Do ponto de vista neurobiológico, o desenvolvimento das funções executivas está relacionado à maturação do córtex pré-frontal e à integração entre diferentes sistemas neurais (Lent, 2020). O movimento pode incentivar o uso de representações durante tarefas do controle cognitivo e propostas recentes de pesquisa enfatizam a interação de múltiplos sistemas para o desenvolvimento, seja genético, neural, social e motor no controle comportamental. O conhecimento é adquirido por meio de ações cotidianas e, dessa forma, a cognição pode ser vista como embutida ao corpo físico e ao mundo (Pearce; Miller, 2025).

Todas as áreas de desenvolvimento relacionadas favorecem as funções executivas, bem como controle emocional, de pensamentos e as ações necessárias para que objetivos possam ser alcançados assim como problemas solucionados, aprimorando a flexibilidade cognitiva. A atenção seletiva é uma das funções que se desenvolve ao longo das aprendizagens, em que o indivíduo é capaz de dar significado aos contextos, o que requer a habilidade do freio inibitório, que oferece a estabilidade emocional, comportamental, de fala e de ações adequadas. A memória,

por sua vez é executada para reter, organizar e elaborar informações (Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

A aprendizagem ativa resulta de situações em que a criança interage de modo intencional e participativo com materiais, pessoas e o ambiente, seja com o suporte de um adulto, seja nas trocas com seus colegas. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da inteligência prática se constitui precisamente nessas interações, uma vez que as brincadeiras ativas e a aprendizagem lúdica favorecem o raciocínio, a resolução de problemas e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Aquilo que, inicialmente, é realizado com mediação adulta, gradativamente passa a ser conduzido pela própria criança, evidenciando a internalização de procedimentos e a ampliação de funções psicológicas superiores. Nesse processo, ela supera o nível de desempenho anteriormente alcançado e passa a mobilizar habilidades de forma autônoma, sem a necessidade de apoio imediato, o que repercute no desenvolvimento progressivo que se estende ao longo da vida.

Os fenômenos de transição, descritos por Winnicott (1975), não se restringem ao momento em que o bebê deixa uma postura predominantemente observadora e passa a perseguir objetos com os quais pode se relacionar, nem ao período em que o objeto de apego deixa de ser necessário. Ao longo das diferentes fases da infância, identificam-se passagens graduais para níveis mais complexos de desenvolvimento, tanto no âmbito das funções executivas quanto no marco da emergência da linguagem.

Nessa direção, Vygotsky (1991) evidencia que a linguagem contribui para que a criança organize melhor seus esforços em determinadas ações, comunique com mais clareza suas intenções aos pares e, progressivamente, regule a própria conduta por meio da fala, explicitando o que deseja realizar. Assumir papéis durante o brincar revela uma criança capaz de planejar, antecipar acontecimentos, estabelecer regras e distribuir funções entre os participantes. Posteriormente, ao engajar-se em jogos de regras, ela amplia ainda mais esse repertório, consolidando novos avanços e favorecendo a continuidade do desenvolvimento de habilidades cada vez mais sofisticadas.

A necessidade do desenvolvimento adequado na primeira infância, para que os adultos possam atuar de forma dinâmica e autônoma na sociedade, coloca em questão a importância do olhar atento para a infância. O Estatuto da Criança e do

Adolescente (Brasil, 1990⁶), em seu Artigo 4º e parágrafo III, define: “...III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais.” Compreende-se, aqui, que não apenas a neurociência e outros estudos percebem a criança como um ser individual e com suas particularidades, mas a própria legislação brasileira entende que esta individualidade precisa ser respeitada, bem como as diferenças sociais e culturais. O mesmo Estatuto, no Artigo 3º, visa estabelecer programas, planos e demais serviços com o objetivo de garantir o desenvolvimento integral do ser humano na primeira infância. Esse artigo se consolida com os processos educativos necessários para mediar o desenvolvimento das crianças, reforçado pela oportunidade de agir no espaço que ocupa e com as pessoas com quem convive (Brasil, 1990).

A aprendizagem ativa na primeira infância constitui uma via potente para o desenvolvimento integral da criança. Fundamentada em perspectivas construtivistas e socioconstrutivistas, essa abordagem compreende a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento (Piaget, 1975; Vygotsky, 1988). Para Montessori (1987), o movimento livre e a exploração autônoma, em um ambiente preparado, favorecem a consolidação da autonomia e da autorregulação. Evidências contemporâneas da neurociência do desenvolvimento indicam ainda que experiências corporais e contextos que respeitam a iniciativa da criança contribuem para o fortalecimento das funções executivas e de competências socioemocionais (Lent, 2020). Nesse sentido, políticas e práticas voltadas à primeira infância demandam a redefinição do papel do adulto, não como mero instrutor, mas como mediador sensível, observador e facilitador de experiências significativas.

A imaginação que surge no brincar torna-se mais tarde a base da capacidade adulta de criação, planejamento e resolução de problemas. Portanto, a necessidade de continuar brincando ao longo da vida adulta também se ancora na ideia Vygotsky (1991) de que a imaginação permanece como função psicológica superior essencial. A criança precisa continuar brincando, pois é no brincar que elabora emoções, constrói relações sociais, desenvolve formas de pensamento mais complexas e exercita sua autonomia. Essa necessidade, contudo, não se encerra na infância; na adolescência e na vida adulta, o brincar se reconfigura em práticas criativas,

⁶ Como o texto original, extraído da Internet, não apresentava paginação, não foi possível, neste trabalho, indicar a página da citação direta (N. A.)

esportivas e culturais, por meio das quais se expressam identidades, se constroem vínculos e se elaboram simbolicamente as experiências vividas. Assim, a continuidade do brincar constitui uma dimensão central da saúde emocional e social, mantendo ativa a capacidade humana de imaginar, dialogar, criar e transformar a realidade.

4 METODOLOGIA

Para atender ao objetivo desta pesquisa, já mencionado na Introdução, que é analisar as compreensões de professores e gestores das escolas públicas de Educação Infantil do município de Igrejinha acerca da aprendizagem ativa como estratégia de promoção do desenvolvimento integral de crianças na etapa creche, neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos adotados.

A classificação desta pesquisa, em relação aos objetivos propostos, é exploratória, pois buscou aprofundar o conhecimento sobre o tema investigado, explorando diferentes perspectivas e ideias. De acordo com Gil (2002), o objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e permitindo a construção de hipóteses. Além disso, esse tipo de pesquisa visa aprimorar ideias e desenvolver novas intuições. Seu planejamento é flexível, permitindo a consideração de diversos aspectos do fenômeno estudado.

O planejamento da pesquisa exploratória pode ser adaptável. Como exemplo, Prodanov e Freitas (2013) descrevem que, na maioria das vezes, esse tipo de estudo segue um roteiro que inclui busca no referencial bibliográfico, entrevistas, aplicação de questionários e levantamento de dados, cuja análise contribui para a ampliação do conhecimento sobre o tema investigado.

Além disso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, no que se refere à forma de abordagem do problema. A partir da criação de hipóteses associadas aos objetivos específicos, buscou-se nortear a análise dos fenômenos com maior consistência, explorando seus significados e os contextos investigados. Assim, além de descrever eventos, essa abordagem permitiu a interpretação dos fenômenos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a abordagem qualitativa considera a relação dinâmica entre sujeito e realidade. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), há uma relação direta entre a objetividade do mundo e a subjetividade do ser humano, a qual não pode ser traduzida apenas por números. Dessa forma, interpretar fenômenos e atribuir-lhes significados são aspectos fundamentais desta metodologia de pesquisa.

Os primeiros procedimentos da pesquisa foram organizados com base na necessidade de compreensão e aprofundamento do tema. Para isso, iniciou-se a revisão bibliográfica, com o objetivo de fundamentar teoricamente a pesquisa, explorando conceitos, teorias de base e outras abordagens relevantes ao tema.

Segundo Gil (2008, p. 50), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”.

Algumas pesquisas podem ser exclusivamente bibliográficas, e, por isso, é fundamental ter cautela na seleção e no uso das informações para evitar interpretações equivocadas. Entre as vantagens da pesquisa bibliográfica, Gil (2002) destaca que essa metodologia possibilita ao pesquisador acesso a um amplo conjunto de dados sobre o objeto de estudo. Além disso, a revisão da literatura auxilia na organização de informações dispersas, permitindo uma sistematização coerente da escrita acadêmica.

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizada a aplicação de questionários direcionados aos atores envolvidos no trabalho com a educação infantil. Os participantes, que atendem a etapa creche da rede pública no município de Igrejinha, incluíram: a) seis diretores de escolas das etapas de creche; b) cinco coordenadores pedagógicos dessas instituições; c) cinco professores da etapa creche.

O estudo de campo permitiu uma investigação mais aprofundada dos questionamentos propostos, indo além da simples descrição de características baseadas em variáveis populacionais. De acordo com Gil (2002), essa abordagem possibilita uma compreensão detalhada dos fenômenos, considerando fatores contextuais, sociais e subjetivos que influenciam a realidade estudada. Dessa forma, o estudo de campo buscou interpretar os significados e as relações entre os elementos investigados, favorecendo análises contextualizadas.

Ainda conforme Gil (2008), a pesquisa de campo, quando realizada por meio de entrevistas ou questionários, é adequada para obter informações sobre o conhecimento, crenças, expectativas e sentimentos dos indivíduos. Além disso, diversos autores (Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2003; Prodanov; Freitas, 2013), destacam que a aplicação de entrevista e/ou questionário é uma estratégia de excelência para investigações sociais, permitindo uma análise mais ampla e aprofundada da realidade estudada.

Os critérios de inclusão estabelecem que os participantes sejam profissionais atuantes na rede pública de educação no município de Igrejinha, e que, preferencialmente, residam na cidade onde atuam, independentemente de sexo ou idade. No caso dos professores, foram considerados aqueles titulares de turmas, com formação exigida para a função e com o cargo de Educador Multimeios, conforme a organização do quadro de funcionários municipal.

Como critérios de exclusão, não foram considerados profissionais com o cargo de orientador escolar, pois sua atuação está mais voltada ao contato direto com as crianças e suas famílias, não tendo o mesmo nível de organização e mediação que a coordenação pedagógica exerce junto aos educadores, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao desenvolvimento das propostas realizadas nas salas de referência. Além disso, educadores auxiliares e vice-diretores também foram excluídos da pesquisa. Os vice-diretores podem não responder por todos os aspectos da gestão escolar, e os educadores auxiliares não são os responsáveis diretos pelas turmas, pelo planejamento pedagógico e pela organização da avaliação das crianças.

A coleta de dados deste estudo foi realizada por meio de questionários elaborados especificamente para cada participante. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento para coletar informações estruturadas com um conjunto de perguntas previamente organizadas, que podem ser respondidas e enviadas aos pesquisadores. Seja por meio físico, pelo correio ou por plataformas eletrônicas, essa metodologia otimiza tempo e custos de deslocamento, tornando a pesquisa mais acessível.

Para a organização desta pesquisa, foram utilizadas perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas incluíram questões de múltipla escolha e questionamentos de resposta limitada, enquanto as perguntas abertas foram consideradas mais flexíveis, permitindo que os participantes desenvolvessem suas respostas de forma autônoma, desde que estejam alinhadas ao tema investigado (Prodanov; Freitas, 2013).

As perguntas fechadas foram utilizadas exclusivamente para caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa, abrangendo informações como formação acadêmica, tempo de experiência na função e outros dados relevantes. Já as perguntas abertas foram aplicadas com o intuito de permitir que cada entrevistado contribuísse com sua visão e experiências sobre o tema.

Assim, foram elaboradas doze (12) perguntas para diretores, coordenadores e dezesseis (16) perguntas para os professores, e o prazo para devolução dos questionários foi de duas semanas, sendo prorrogado conforme a disponibilidade dos respondentes. Dessa forma os questionários ficaram disponíveis de junho a outubro de 2025, para que o acesso fosse ampliado e mais profissionais tivessem a oportunidade de contribuir. Os questionários completos estão disponibilizados no Apêndice C (p. 135), D (p. 136) e E (p. 137), respectivamente desta pesquisa.

Para a coleta de dados, a pesquisadora fez o contato com a Secretária de Educação de Igrejinha que solicitou o informativo por e-mail. Após, enviou a carta de apresentação da instituição de ensino, com cópia para a orientadora, formalizando o contato inicial (APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO p. 133). Sem definição da Secretaria de Educação, todas as escolas exclusivas de educação infantil do município foram contadas sob a solicitação, pessoalmente, da Secretária de que cada profissional soubesse da não obrigatoriedade em contribuir com a pesquisa. Além disso, a pesquisadora também explicou que os questionários seriam aplicados online, via Google Formulários, e em acordo com a Secretaria de Educação, tanto o projeto quanto os links foram enviados via e-mail institucional.

Após a obtenção da autorização, a pesquisadora se dirigiu aos diretores das escolas via e-mail institucional para se apresentar, formalmente e mostrar a pesquisa. Nesse momento, explicou o formato da coleta de dados e solicitou a participação do diretor, do coordenador pedagógico e de um professor da escola no preenchimento dos questionários.

Os questionários foram enviados, garantindo a comodidade aos participantes. Além disso, todos tiveram o direito de recusa, optando por não responder caso não tivessem interesse em participar. Todas as respostas foram armazenadas digitalmente, e apenas a pesquisadora e sua orientadora tiveram acesso direto aos dados coletados.

Os procedimentos adotados para garantir a confidencialidade dos participantes foram realizados por meio da substituição de seus nomes por códigos de identificação. Os profissionais foram identificados de acordo com sua função, seguindo o modelo: D para diretor junto com um número de identificação do participante sendo D1 a D6; C para os coordenadores e o número para identificação de participantes sendo C1 a C5; E para educadores também com o número para identificação sendo estes do E1 ao E5.

O armazenamento dos dados foi realizado em uma pasta protegida no Drive da pesquisadora, impedindo o acesso por terceiros. Além disso, os dados coletados foram compartilhados com a orientadora, permitindo que esta verificasse a veracidade das respostas e auxiliasse na proteção das informações dos participantes. Para atender à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n.º 13.709/2018), após cinco anos da defesa da dissertação, todos os documentos digitais armazenados serão permanentemente apagados (Brasil, 2018a).

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (Bardin 2016), método que possibilita interpretar sistematicamente as comunicações, considerando os sentidos expressos nos discursos e as condições em que são produzidos. Esse procedimento ultrapassa uma leitura descritiva das respostas, buscando compreender as concepções, percepções e entendimentos dos participantes acerca do tema investigado. Conforme Bardin (2016), esse método possibilita a organização, categorização e inferência dos dados, considerando as condições de produção das falas e os contextos em que são elaboradas, aspecto fundamental para compreender as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A análise de dados foi conduzida a partir da categorização temática das respostas obtidas nos questionários, permitindo a organização dos resultados conforme apresentado a seguir: 1) Concepções de aprendizagem ativa na etapa creche; 2) Estratégias pedagógicas e organização do cotidiano; 3) Acompanhamento do desenvolvimento integral; 4) Condições de implementação e sustentação institucional.

Após a coleta, as respostas foram organizadas de acordo com o cargo dos participantes, o que possibilitou uma leitura aprofundada do material e a identificação de convergências e divergências no interior da rede municipal de ensino. Na sequência, procedeu-se à análise por categoria profissional, favorecendo uma compreensão ampliada das percepções dos diferentes atores envolvidos na pesquisa e a construção de categorias temáticas a partir dos sentidos presentes nas respostas. Por fim, realizou-se uma síntese integradora do conjunto dos dados, que permitiu a comparação das realidades identificadas e a elaboração de proposições e reflexões fundamentadas nos relatos de todos os participantes.

Paralelamente, considerou-se a caracterização do perfil dos participantes, com o objetivo de contextualizar os dados analisados e qualificar a interpretação dos resultados. No caso do questionário destinado à Secretaria Municipal de Educação, os dados teriam como finalidade exclusiva a descrição do perfil das instituições de Educação Infantil que atendem à primeira infância, não sendo submetidos ao processo de análise de conteúdo. Contudo, diante da ausência de resposta por parte da Secretaria, essas informações foram obtidas por meio de dados secundários disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2024, período correspondente às informações mais recentes disponíveis.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL EM IGREJINHA/RS: CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM ATIVA NA ETAPA CRECHE

As experiências da infância, as habilidades adquiridas quando criança, oferecem base para competências futuras e um adulto que tem a capacidade de influenciar como capital humano. Falar de desenvolvimento humano incide diretamente na educação, uma educação que necessita de investimentos constantes para a formação humana. Gumbowsky *et al.* (2020) entendem que, na teoria do capital humano, é a educação que traz eficácia para o desenvolvimento por meio da distribuição de renda e equilíbrio da sociedade, complementando que essa ideia passou a ser um instrumento em países subdesenvolvidos, pois considera o homem um ser que organiza suas capacidades produtivas a partir de treinamentos e da educação que em consonância com o trabalho físico torna-se um indivíduo produtivo.

Ao relacionar tais pressupostos ao contexto desta pesquisa, situada no município de Igrejinha/RS, compreende-se que os investimentos na Educação Infantil, especialmente na etapa creche, não dizem respeito apenas ao desenvolvimento individual das crianças, mas também à construção de capital humano e social no território. Considerando as especificidades socioeconômicas e culturais do município, as práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas de Educação Infantil configuram-se como elementos estratégicos para o fortalecimento do desenvolvimento regional, na medida em que contribuem para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente da vida social e produtiva local.

Ainda que determinadas abordagens sustentem que o capital humano se torna produtivo pela convivência em espaços educativos formais, é fundamental compreendê-lo em sua totalidade, e não apenas por suas capacidades físicas ou intelectuais de executar ações demandadas por instâncias superiores no território em que se insere. Nessa perspectiva, Vygotsky (2010, p. 104) assinala que “[...] o curso do desenvolvimento precede a aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento [...]”.

Formar o cidadão não se trata de deixá-lo pronto para o que o mercado econômico exige, afinal o desenvolvimento abrange uma série de fatores que vão além de um discurso. De acordo com Vieira e Santos (2019), é necessário que a educação tenha um discurso para a formação de um cidadão pleno, em que os

resultados obtidos sejam para o bem coletivo, um processo de metodologia ativa, de participação e reflexão de política, direitos e sustentabilidade.

Como importante contribuição ao cenário de crianças que eram apenas submissas ao sistema e ao modelo familiar, Kuhlmann Jr. (2000) relata a influência de creches e pré-escolas europeias que, no Brasil, foram criadas dentro dos próprios estabelecimentos em que havia cerca de trinta mulheres ou mais. Entretanto, não foi uma grande conquista de um olhar voltado, com detalhes, para as crianças. Datando esta organização de 1932, até a média do ano de 1970 foi um processo bastante lento de expansão para instituição da educação da infância, visto que parte estava atrelada ao sistema educacional para os pequenos de quatro a seis anos de idade, enquanto outros espaços mantinham vínculo com a saúde e a assistência, indiretamente conectado a sistemas educativos. Contudo, em 1920, existem registros de que no estado de São Paulo estava prevista a instalação de maternais, com o mesmo objetivo de atender os filhos de operários.

O documento coletivo intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Brasil, 1932) não apenas atribui às próprias instituições a responsabilidade pelas estruturas de planejamento educacional, como também insere a escola infantil no centro de um apelo por uma reforma integral da educação. Para os signatários, tal reforma deveria concretizar-se de modo contínuo e articulado, “dos jardins de infância à Universidade”. Em suas reflexões, os autores (1932) defendem que os esforços formativos precisam orientar-se para uma formação integral, contemplando tanto a capacidade de produzir quanto as condições de desenvolver esse potencial. No que se refere à organização educacional destinada à primeira infância, a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), em seu texto original, estabelece no capítulo II, § 2º que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha, em 1996, consolidado em sua redação a organização do atendimento às crianças, já em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) foi instituído como marco legal e passou a vigorar com importantes implicações para a primeira infância. Em seu art. 3º, o ECA reafirma que a criança é sujeito de direitos fundamentais da pessoa humana e deve ter asseguradas oportunidades de desenvolvimento em condições de liberdade e dignidade, abrangendo as dimensões física, mental, moral, espiritual e social,

independentemente do lugar e das condições em que vive. No mesmo documento, o art. 16, ao tratar do direito à liberdade, explicita aspectos como a opinião e a expressão, bem como o direito de brincar e divertir-se.

Em consonância com esses princípios, a Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016), que institui o Marco Legal da Primeira Infância, dispõe sobre políticas públicas específicas para essa etapa, definindo-a como o período que vai até os seis anos de idade, ou setenta e dois meses. No art. 4º, estabelece que as políticas voltadas à primeira infância devem, entre outros aspectos, “III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais [...]”.

Posteriormente a esses espaços, com estudos direcionados, ocorrem mudanças pertinentes e significativas ao longo do tempo, que vão começar a definir a criança, suas características, necessidades e seus direitos iniciam em uma jornada que, não apenas é colocada pela criação de leis, mas de autores renomados que consideram uma importante fase de desenvolvimento do homem.

5.1 Educação e desenvolvimento regional: interfaces com a Educação Infantil e a etapa creche

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a educação é reconhecida como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, promovida e incentivada pela sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento do indivíduo, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A legislação de 1988 ressalta, de forma enfática, a importância da educação para o desenvolvimento integral do ser humano. A partir desse princípio, torna-se fundamental que a educação ocorra desde a primeira infância, período em que o indivíduo, por meio da mediação, do incentivo e da estimulação, pode desenvolver plenamente sua cidadania e sua capacidade produtiva, contribuindo para o crescimento social.

Para que essa oferta educacional seja direcionada e organizada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na redação do seu artigo 26, em redação dada pela Lei nº 12.796/2013, estabelece que os currículos, desde a educação infantil até o ensino médio, devem seguir uma base nacional comum,

podendo ser complementados conforme as características regionais e locais da sociedade, cultura e economia (Brasil, 2013).

A educação infantil representa a base para as etapas subsequentes, facilitando a continuidade da trajetória escolar da criança e contribuindo para o aprimoramento das estratégias de ensino adotadas pelas instituições educacionais.

No final do século XIX, as creches começaram a surgir no Brasil em decorrência do ingresso da mulher no mercado de trabalho. Com o advento da industrialização, no início do século XX, as empresas passaram a oferecer creches, acompanhando a necessidade da sociedade de ampliar o número de espaços destinados ao cuidado de crianças pequenas, enquanto as mulheres conquistavam seu espaço no meio profissional e em diversos setores da sociedade moderna. Nesse mesmo período, foram criados os jardins de infância para atender crianças com mais de quatro anos de idade, preparando-as para o ensino fundamental. Na década de 1940, as creches passaram a ser geridas pelo Ministério da Saúde, integrando uma política pública de proteção à infância e à maternidade (Sanches, 2003).

Como fator de desenvolvimento em nível nacional, percebe-se que, inicialmente, as escolas de educação infantil atendiam exclusivamente às crianças de mães trabalhadoras, configurando-se como espaços de cuidado para que essas mulheres pudessem permanecer inseridas no mercado de trabalho.

A educação infantil foi oficialmente definida como a primeira etapa da educação básica somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Brasil, 1996). A redação da Lei nº 12.796, de 2013, na LDB, estabelece que essa etapa tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento à ação da família e da comunidade (Brasil, 2013). Essa fase está organizada em duas etapas: a creche, destinada a crianças de até três anos de idade, e a pré-escola, voltada para crianças de quatro a cinco anos. A legislação de 2013 também acrescenta que a avaliação nessa etapa não tem caráter de promoção, mas deve ocorrer por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, o que considera com ênfase que existe base de desenvolvimento nesta etapa da vida.

Durante muitos anos, a infância foi vista apenas sob a ótica do cuidado, sendo as crianças atendidas em espaços socioeducativos sem um direcionamento pedagógico estruturado. Com o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica, passou-se a considerar a criança não apenas como um ser que

necessita de cuidados, mas como sujeito de direitos, dando início ao favorecimento do seu desenvolvimento integral.

No contexto da educação infantil, os conceitos de cuidar e educar são indissociáveis, e as creches e pré-escolas articulam suas propostas pedagógicas com as vivências das crianças, suas famílias e a sociedade. O objetivo é ampliar as experiências, os conhecimentos e as habilidades das crianças inseridas nesses espaços educativos, conforme a BNCC (Brasil, 2018b). As aprendizagens de bebês e crianças bem pequenas, na etapa da creche, assemelham-se ao que ocorre no ambiente familiar, sendo necessário mediar e consolidar novas descobertas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser contemplados no currículo da educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir dessa organização, as propostas dos educadores devem permitir que as crianças conheçam a si mesmas, o outro e compreendam as relações que estabelecem com o meio (Brasil, 2018b). Nota-se, assim, o quanto as relações interpessoais são orientadas por diretrizes nacionais que fundamentam o trabalho docente. Enquanto adultos inseridos em uma sociedade em constante transformação, as interações que estabelecemos permitem a realização de outras ações, tanto no âmbito pessoal quanto no social.

Na escola, as crianças têm a oportunidade de se aproximar de diferentes universos, incluindo o científico, o artístico, o cultural e o tecnológico. Além disso, podem acessar conhecimentos e vivências que, muitas vezes, não estariam disponíveis em seus contextos familiares. Cada oportunidade educacional contribui para a construção do pensamento crítico e reflexivo. Apesar da forte influência dos meios de comunicação e da tecnologia na forma como as crianças aprendem e participam da cultura, a escola continua desempenhando um papel central nesse processo, independentemente da região do Brasil (Barbosa, 2009).

À medida que as escolas auxiliam as crianças no reconhecimento de suas potencialidades, a parceria entre família e instituição escolar pode e deve ampliar as oportunidades para que a criança construa um conhecimento de mundo que vá além do que a tecnologia pode oferecer. Compreendendo a educação como um meio de transformação social, espera-se que ela contribua para o desenvolvimento de territórios e regiões.

Segundo Lefebvre (2001), as relações socioespaciais resultam na formação do espaço geográfico. Não se trata apenas de relações econômicas, mas também políticas e simbólicas, construídas culturalmente, afinal, o que movimenta todas essas relações é a ação do ser humano e suas práticas no espaço. A compreensão do espaço como construção social, conforme proposto por Lefebvre (2001), permite avançar na análise do papel da educação nos processos de desenvolvimento regional, uma vez que as práticas educativas constituem ações humanas que produzem e ressignificam o espaço vivido. Nesse sentido, a educação insere-se como dimensão estruturante das relações socioespaciais, articulando aspectos culturais, simbólicos, políticos e econômicos que configuram os territórios. Assim, refletir sobre educação e desenvolvimento implica considerar a escola como espaço de produção social, no qual se formam sujeitos capazes de interagir, intervir e transformar as realidades regionais em que estão inseridos.

O contexto contemporâneo caracteriza-se por múltiplas transformações nos âmbitos econômico, social e político, o que tem provocado mudanças significativas na educação brasileira ao longo dos anos. Nesse cenário, observa-se uma intensificação da reflexão crítica acerca das problemáticas educacionais, bem como a busca por caminhos que favoreçam ações educativas comprometidas com a inclusão e o desenvolvimento social. A educação configura-se como elemento indispensável para uma inclusão sustentada, especialmente no que se refere ao acesso efetivo a oportunidades, bens, serviços e riquezas sociais. Nessa linha, a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a formação e o desenvolvimento humano integral dos estudantes, de modo a capacitá-los para a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, sustentável e solidária. Assim, a concepção de Educação Integral não se restringe à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou a uma modalidade específica de ensino, mas relaciona-se diretamente à qualidade do ensino ofertado (Vieira; Santos, 2019).

Nessa perspectiva, a Educação Integral, quando articulada à aprendizagem ativa, assume um papel central no desenvolvimento regional, ao promover processos educativos que dialogam com os contextos sociais, culturais e econômicos do território. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos de aprendizagem e integrantes de uma realidade regional específica, a escola amplia sua função social, contribuindo para a valorização dos saberes locais e para a construção de soluções coletivas frente aos desafios do desenvolvimento.

Assim, as práticas pedagógicas deixam de ser descontextualizadas e passam a favorecer aprendizagens significativas, capazes de fortalecer o sentimento de pertencimento, a participação social e o compromisso ético com o desenvolvimento sustentável da região (Vieira; Santos, 2019). Desse modo, a qualidade da educação, compreendida sob a ótica da Educação Integral, revela-se como um fator determinante para o desenvolvimento regional, uma vez que incide diretamente na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, capazes de atuar de forma consciente na transformação de suas realidades locais.

A partir dessa perspectiva ampliada, a educação infantil assume centralidade no debate sobre desenvolvimento regional, por se constituir como a base dos processos formativos e das trajetórias educacionais ao longo da vida. Ao ser compreendida como etapa fundamental do desenvolvimento humano, a educação infantil deixa de ocupar um lugar secundário nas políticas públicas e passa a ser reconhecida como dimensão estratégica para a promoção da equidade social, da inclusão e da ampliação das oportunidades nos territórios.

A educação configura-se como um fator estratégico para a promoção da equidade social e econômica, uma vez que contribui para a ampliação das oportunidades e para a melhoria das condições de vida da população. Nesse sentido, indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) evidenciam que, além da renda per capita, a escolaridade constitui um elemento central para o desenvolvimento humano, ao possibilitar o acesso ao conhecimento, aos serviços e às condições necessárias para o crescimento econômico e social (Gumbowsky *et al.*, 2020).

A partir dessa compreensão, a educação infantil assume papel relevante no desenvolvimento regional, na medida em que se configura como a etapa inicial do processo de escolarização e de formação humana. Ao assegurar o acesso das crianças a experiências educativas qualificadas desde a primeira infância, criam-se bases para trajetórias educacionais mais equitativas e para a ampliação das oportunidades futuras. Dessa forma, a educação infantil contribui para a redução de desigualdades sociais e regionais, fortalecendo o desenvolvimento humano nos territórios e incidindo positivamente nos indicadores que compõem o desenvolvimento regional.

No contexto do desenvolvimento, a educação desempenha múltiplos papéis, abrangendo tanto a formação e a capacitação profissional quanto a produção de

conhecimentos e o aprimoramento intelectual dos indivíduos. Nesse sentido, a educação contribui para a constituição do sujeito social, enquanto ser crítico, capaz de exercer sua liberdade, realizar escolhas e participar ativamente dos rumos da sociedade.

Embora possa ser compreendida como diretriz associada à mais-valia absoluta e relativa, a educação apresenta um alcance mais amplo, configurando-se como elemento estruturante e agente de transformação social. Assim, ultrapassa a função estritamente instrumental da capacitação, assumindo um papel catalisador na ampliação de oportunidades, na promoção da liberdade, na mediação de conflitos sociais, na redução das desigualdades e na promoção do desenvolvimento em sua totalidade (Lima *et al.*, 2021). A partir dessa abordagem, a educação pode ser compreendida como um vetor estruturante do desenvolvimento regional, na medida em que incide diretamente na formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e participativa nos contextos sociais, econômicos e culturais dos territórios. Ao fortalecer a autonomia, o acesso ao conhecimento e a participação social, a educação contribui para a construção de dinâmicas regionais mais equitativas e sustentáveis, articulando desenvolvimento humano, coesão social e transformação das realidades locais.

Em contextos marcados por desigualdades históricas, pensar educação como vetor de desenvolvimento implica reconhecer sua capacidade de ampliar oportunidades, fortalecer vínculos comunitários, qualificar a participação cidadã e reconfigurar dinâmicas territoriais.

Compreender a educação como elemento estruturante e agente de transformação social permite aprofundar sua relação com o território e com o desenvolvimento regional. Nessa direção, a análise proposta por Milton Santos (2006) contribui para ampliar o entendimento da educação como prática social inserida no uso e na produção do espaço, uma vez que o território é constituído pelas interações entre infraestruturas, políticas públicas e ações humanas. Assim, a educação integra o conjunto de ações que qualificam o espaço vivido, influenciando diretamente as dinâmicas sociais, culturais e econômicas regionais.

Para Milton Santos (2006), o desenvolvimento regional não pode ser entendido sem considerar o território como “espaço vivido”, formado por uma interação complexa entre objetos (infraestruturas, equipamentos, serviços) e ações (práticas humanas,

relações sociais, políticas). A educação, dentro dessa lógica, é parte constitutiva do uso do território e de sua produção social.

Na perspectiva de Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, sendo o aprendizado um processo fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores. O autor (1991) destaca que o sujeito se desenvolve nas relações que estabelece com o outro e com o contexto sociocultural em que está inserido, de modo que o ambiente, a linguagem e as práticas sociais exercem papel central na formação do pensamento e da consciência.

Compreender a educação como elemento estruturante e agente de transformação social permite aprofundar sua relação com o território e com o desenvolvimento regional. Nessa direção, a análise proposta por Milton Santos (2006) contribui para ampliar o entendimento da educação como prática social inserida no uso e na produção do espaço, uma vez que o território é constituído pelas interações entre infraestruturas, políticas públicas e ações humanas. Assim, a educação integra o conjunto de ações que qualificam o espaço vivido, influenciando diretamente as dinâmicas sociais, culturais e econômicas regionais.

Entretanto, as práticas educativas e os processos de formação humana ocorrem em um contexto marcado por profundas transformações sociais e culturais, o que exige considerar as características da contemporaneidade. As reflexões de Bauman (2001) sobre a modernidade líquida contribuem para compreender os desafios enfrentados pela educação em um cenário de instabilidade, fluidez e redefinição constante das relações sociais, impactando diretamente os modos de ensinar, aprender e formar sujeitos nos territórios.

Na perspectiva de Bauman (2001), a modernidade líquida caracteriza-se por um contexto marcado pela instabilidade, pela incerteza e pela volatilidade das relações sociais, intensificadas por transformações tecnológicas rápidas e contínuas, o que impacta de maneira significativa o papel atribuído à educação. Nesse cenário, a formação humana passa a enfrentar o paradoxo de preparar sujeitos para um mundo em constante mutação, no qual vínculos profissionais tornam-se mais precarizados, as expectativas sociais se modificam de forma acelerada, as identidades assumem caráter fragmentado e o consumo passa a redefinir modos de vida e pertencimento social.

Diante dessa fluidez, os modelos educacionais tradicionalmente estruturados em bases rígidas e estáveis revelam limites, exigindo da escola a capacidade de responder a demandas que extrapolam a transmissão de conhecimentos consolidados. Assim, a educação é tensionada a promover atualizações curriculares frequentes, a incorporar o desenvolvimento de competências socioemocionais e a responder à crescente pressão por formar sujeitos adaptáveis às exigências do mercado e da sociedade contemporânea. Esse movimento, contudo, coloca em evidência o risco de uma formação orientada prioritariamente pela adaptação, em detrimento da construção de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender e intervir conscientemente nas dinâmicas sociais próprias da modernidade líquida (Bauman, 2001).

Diante desse contexto de incertezas e transformações, torna-se necessário adotar concepções de desenvolvimento que ultrapassem indicadores exclusivamente econômicos e considerem a centralidade do sujeito e de suas possibilidades de ação. É nesse sentido que a abordagem de Amartya Sen (2002) oferece contribuições fundamentais ao compreender o desenvolvimento como expansão das liberdades humanas, permitindo articular educação, território e desenvolvimento regional a partir da ampliação das capacidades individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é compreendido como um processo de expansão das liberdades humanas, deslocando o foco exclusivo do crescimento econômico para a ampliação das capacidades individuais e coletivas que permitem às pessoas viverem a vida que valorizam (Sen, 2002). Logo, a educação ocupa um papel central, uma vez que se configura simultaneamente como uma liberdade constitutiva e instrumental. É constitutiva porque o próprio ato de ser educado representa uma forma de ampliação da liberdade humana; e é instrumental porque a educação amplia as oportunidades de participação social, econômica e política, favorecendo a inserção ativa dos indivíduos na vida coletiva. Aplicada ao contexto do desenvolvimento regional, essa compreensão indica que o desenvolvimento de uma região não se restringe ao aumento de indicadores econômicos, mas está diretamente relacionado à garantia de acesso real às oportunidades, à possibilidade de transformar o aprendizado em participação social efetiva e à liberdade dos sujeitos para realizarem projetos de vida significativos.

Além disso, Sen (2002) destaca que as capacidades não se limitam à dimensão individual, sendo profundamente influenciadas pelas condições sociais, pela

infraestrutura pública disponível, pelas políticas de promoção da igualdade, pelas oportunidades econômicas e pelos elementos culturais que caracterizam cada território. Nesse sentido, o desenvolvimento regional depende da criação de ambientes favoráveis ao florescimento das capacidades humanas, nos quais a educação assume papel estratégico ao articular saberes, oportunidades e participação social. Dessa forma, a educação configura-se como uma via privilegiada para a expansão das liberdades e das capacidades, contribuindo para a consolidação de processos de desenvolvimento regional mais equitativos, sustentáveis e socialmente inclusivos.

Assim, pensar a educação como vetor de desenvolvimento regional implica reconhecer que ela não é apenas uma estratégia técnica, mas um projeto político, social e ético. Um projeto que, ao fortalecer sujeitos, fortalece territórios; ao criar vínculos, cria comunidades; ao expandir liberdades, expande possibilidades de futuro.

Quando a criança compreende seu lugar no espaço que ocupa, o território em que está inserida e as mudanças que é capaz de promover, passa, à medida que cresce e se desenvolve, a contribuir efetivamente para as relações econômicas e culturais. Sociedades locais formulam políticas territoriais em um esforço contínuo para o desenvolvimento regional, com o objetivo de discutir mudanças na composição da sociedade e no uso adequado dos recursos pelos setores da economia. Essas políticas buscam melhorar indicadores de bem-estar econômico e social, abrangendo aspectos como saúde, educação, alimentação, moradia, desemprego e desigualdade (Vasconcellos; Garcia, 1998).

Ao reconhecer a educação como via privilegiada para a expansão das capacidades e das liberdades, reforça-se a importância de políticas públicas que considerem o território como espaço vivido e a infância como etapa fundante do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a educação infantil assume papel estratégico na formação de sujeitos que compreendem seu lugar no espaço, estabelecem vínculos com o território e participam, ao longo de suas trajetórias, da construção de dinâmicas econômicas, sociais e culturais voltadas ao desenvolvimento regional.

5.2 Caracterização do município de Igrejinha e da rede de educação infantil

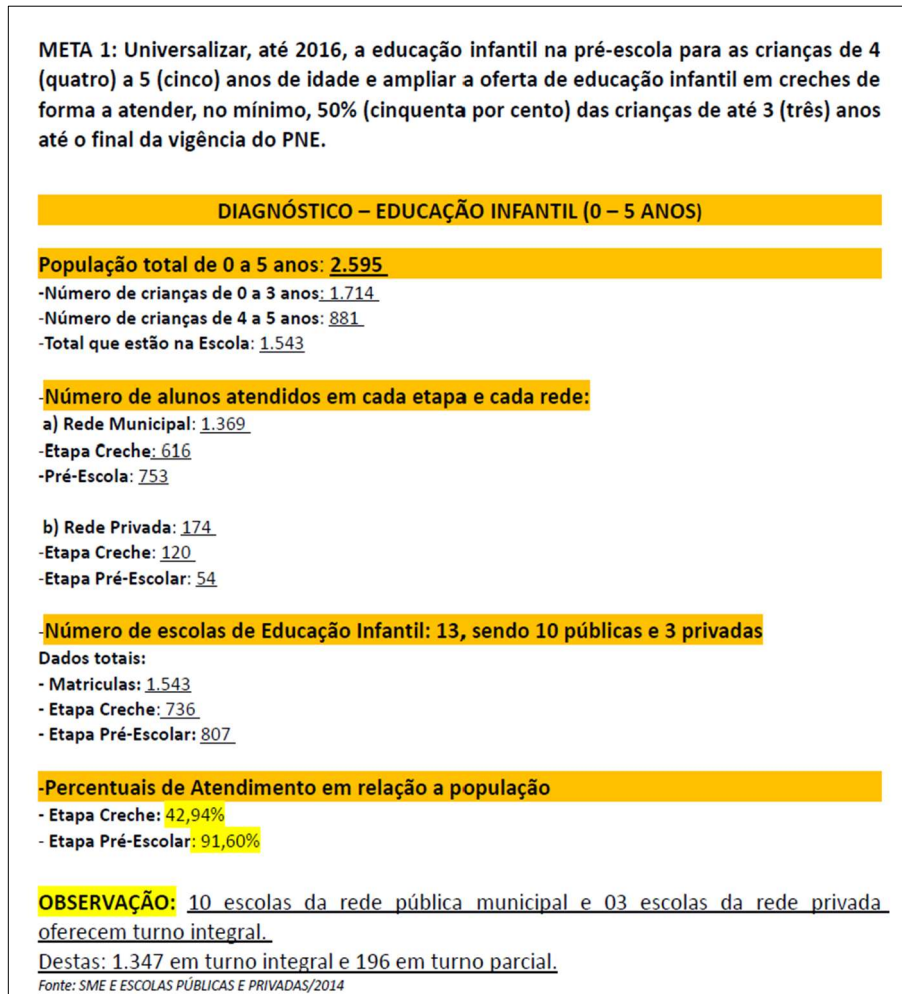
No que se refere aos processos educativos do município de Igrejinha, o Plano Municipal de Educação previsto para o decênio de 2015-2025 (Igrejinha, 2014, p. 8) tem como a primeira meta a ser alcançada ao longo do plano:

META 1: 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 do PNE.

Diante do contexto histórico, territorial e demográfico, bem como da meta educacional estabelecida no Plano Municipal de Educação, evidencia-se que a etapa creche, da educação infantil, do município de Igrejinha é planejada e considera a ampliação da oferta e qualificação do atendimento (Igrejinha, 2014). Dessa forma, a análise a seguir caracteriza especificamente os dados da etapa creche no município de Igrejinha, comparando os dados iniciais do Plano Municipal de Educação a partir da meta da etapa e dos dados atualizados no Inep dos últimos registros inseridos no sistema do ano de 2024, buscando compreender o contexto em que se insere o atendimento educacional e sua relevância para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Para que possa ser observado o avanço do atendimento e da organização da etapa creche no município de Igrejinha, a imagem a seguir mostra que das treze escolas que atendem no município, dez dessas são públicas e, em 2015, faziam o atendimento de crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade, o que estava previsto para mudar em 2016, conforme a meta.

Figura 5 - Meta 1 do Plano Municipal de Educação 2015/2025



Fonte: Igrejinha (2014, p. 8).

Com o objetivo de subsidiar a pesquisa, realizou-se também a leitura do Documento Orientador do Território Municipal de Igrejinha – DOCTM (Igrejinha, 2019). Torna-se pertinente, portanto, explicitar as diretrizes e inspirações do texto no que se refere à educação, em perspectiva geral, e, posteriormente, à Educação Infantil, de modo específico.

Quanto à educação, o DOCTM (Igrejinha, 2019) compreende-a como sendo um processo contínuo de desenvolvimento nas diversas esferas humanas como cognitiva, cultural, socioemocional e ambiental; trata-se também de um direito subjetivo do sujeito, que se efetiva por meio de processos educativos éticos, estéticos, cognitivos, sustentáveis e morais, assegurando condições para a constituição plena da pessoa em sua relação consigo, com o outro e com o mundo. Nesse percurso, as experiências e vivências cotidianas assumem centralidade, pois é a partir delas que os sujeitos constroem compreensões de mundo, valores, sentidos e processos de

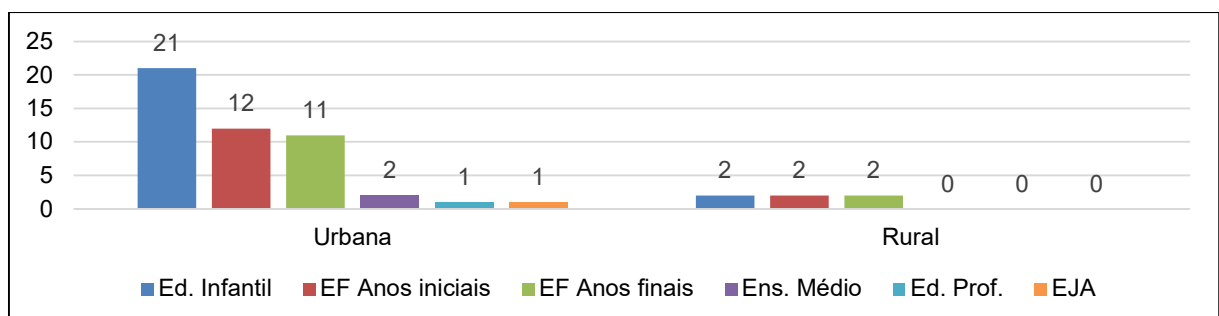
sistematização do conhecimento. A educação assume o papel de promover a autonomia do sujeito histórico e geográfico, em desenvolvimento pleno e integral.

A aprendizagem é compreendida como um processo contínuo, dinâmico e inacabado, no qual o sujeito se transforma ao longo de sua trajetória formativa. No contexto da educação escolar, esse processo envolve a mobilização ativa do estudante na construção de aprendizagens significativas, que se expressam na apropriação de conhecimentos capazes de orientar a compreensão da realidade e a resolução de situações do cotidiano, tanto em âmbito individual quanto coletivo. As vivências e experiências constituem o conhecimento que é elaborado, ressignificado e consolidado (Igrejinha, 2019).

No que se refere às especificidades da educação infantil no referencial do município, definem-se os seis direitos de aprendizagem já previstos na BNCC (Brasil, 2018b) sendo estes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e a seguir seguem os mesmos campos de experiência do documento nacional, bem como os objetivos reelaborados a partir da construção feita por toda a rede de ensino conforme informa o referencial (Igrejinha, 2019).

A análise da localização geográfica das escolas municipais de educação infantil que ofertam a etapa creche no município de Igrejinha/RS fundamenta-se nos dados do Censo Escolar de 2024, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024). Conforme os dados analisados, o município conta, no referido ano, com 12 escolas públicas que ofertam atendimento exclusivo ou parcial à etapa creche, compondo a rede municipal de educação infantil, o que mostra a ampliação de dois espaços destinados ao atendimento da etapa creche em comparação com os dados do Plano Municipal de Educação com a recorrência de 2015 a 2025 (Igrejinha, 2014).

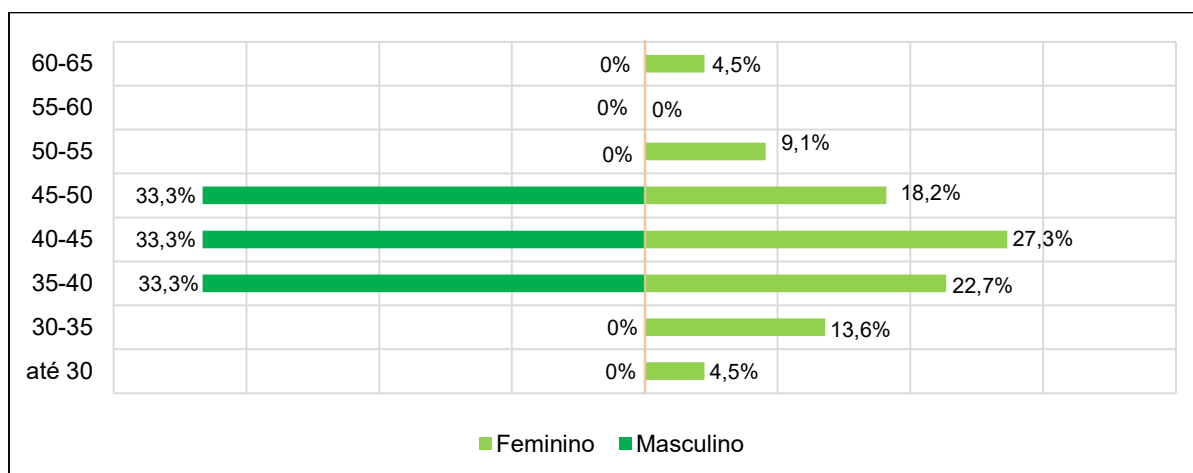
Gráfico 1 – Distribuição de Escolas por Localização – Rede pública



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

Os dados referentes ao ano de 2024 indicam que a gestão das escolas municipais de Igrejinha é exercida predominantemente por mulheres. Do total de 25 vínculos de diretores na rede municipal, 22 correspondem ao sexo feminino (88%), enquanto 3 vínculos (12%) são ocupados por homens. A análise da distribuição etária dos diretores evidencia uma concentração significativa nas faixas entre 35 e 49 anos, tanto entre mulheres quanto entre homens. Nesse dado, estão apresentados os diretores de toda a rede municipal de educação, considerando que o perfil apenas da educação infantil, na etapa creche não apareceu disponível, ainda assim é importante considerar este quadro para qualificar os dados analisados.

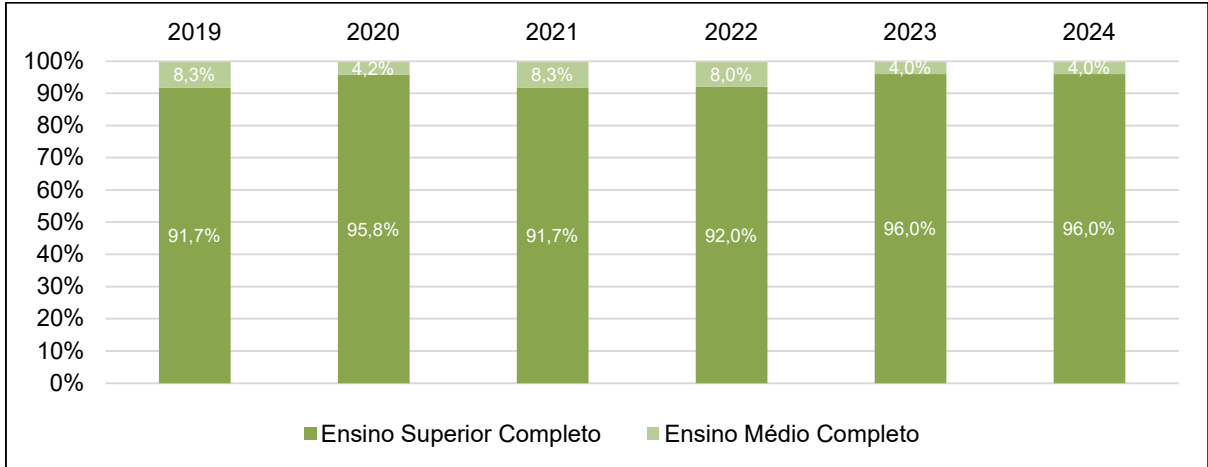
Gráfico 2 – Atributos Pessoais Gestores – Rede municipal – Igrejinha (2024)



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

Os dados relativos à escolaridade dos diretores no período de 2019 a 2024 revelam um elevado nível de formação acadêmica (Gráfico 3, p. 83). Em 2024, aproximadamente 96% dos vínculos de diretores correspondem a profissionais com ensino superior completo, evidenciando um quadro de gestão escolar altamente escolarizado. Ao longo do período analisado, observa-se relativa estabilidade nesse indicador, o que aponta para uma política consistente de valorização da formação acadêmica na ocupação dos cargos de gestão.

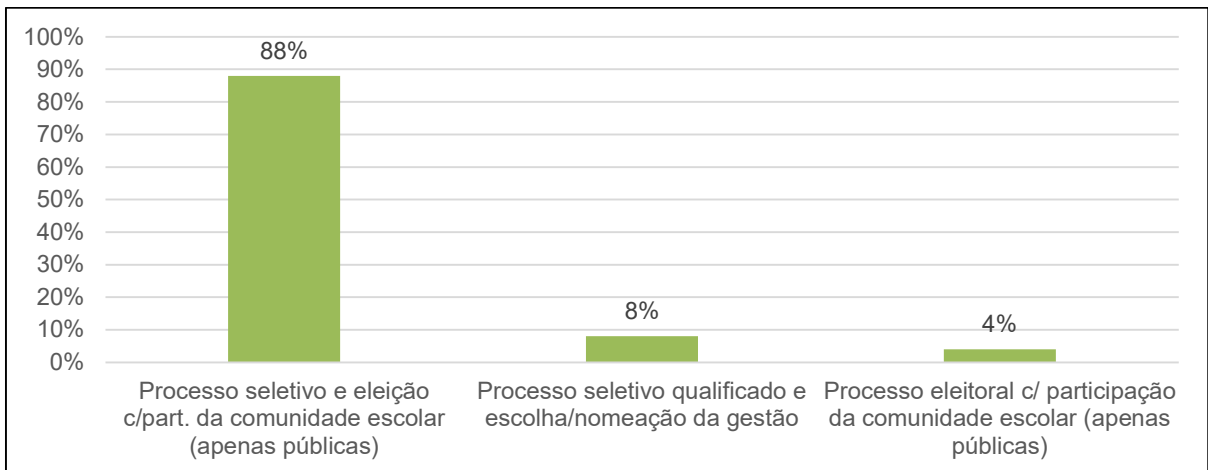
Gráfico 3 – Evolução da escolaridade dos diretores – Igrejinha (2019 a 2024)



Fonte: INEP (2024) adaptado pela autora (2025).

A análise da forma de acesso ao cargo de direção evidencia mudanças significativas a partir de 2023. Até 2022, observa-se predominância da escolha por indicação da gestão, enquanto nos anos de 2023 e 2024 há maior presença de processos seletivos e eleições participativas. Essa mudança sinaliza um movimento em direção à democratização da gestão escolar, alinhado às diretrizes nacionais que defendem a gestão democrática como princípio estruturante da educação pública.

Gráfico 4 – Forma de Acesso ao Cargo de Gestor Escolar – Igrejinha (2024)

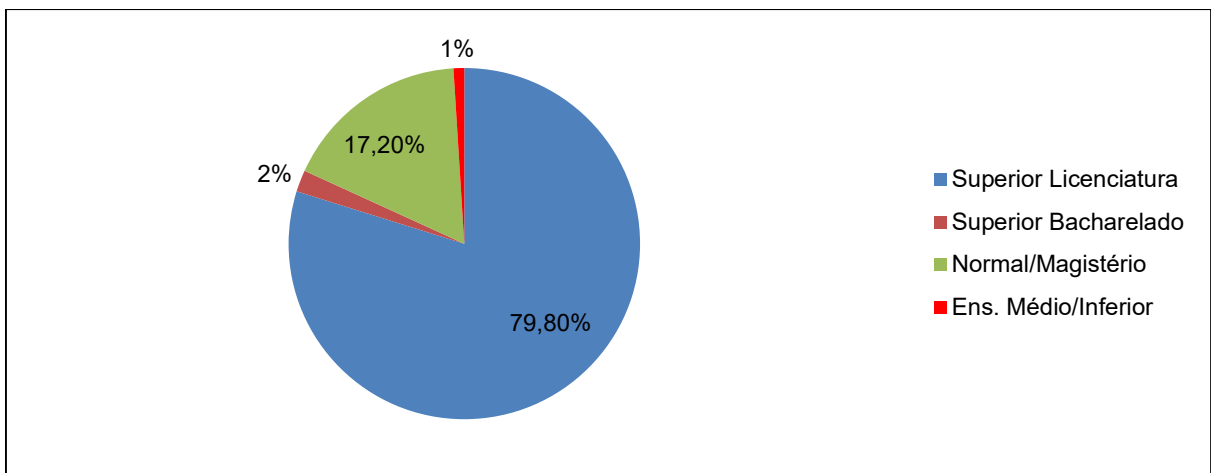


Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

Em 2024, a rede municipal de Igrejinha contou com 99 docentes atuando na creche, número que acompanha a expansão e a estabilização das matrículas observadas nos anos recentes (INEP, 2024). No que se refere à escolaridade, os dados indicam um cenário amplamente alinhado às exigências legais e às diretrizes

nacionais para a Educação Infantil. A maioria expressiva dos docentes possui formação em nível superior com licenciatura (79,8%), enquanto uma parcela menor apresenta formação em nível normal/magistério (17,2%), e apenas uma fração residual possui bacharelado (2%). Esse dado é particularmente relevante para a etapa creche, historicamente marcada pela presença de profissionais com menor nível de escolarização, e aponta para um avanço significativo na profissionalização docente no município.

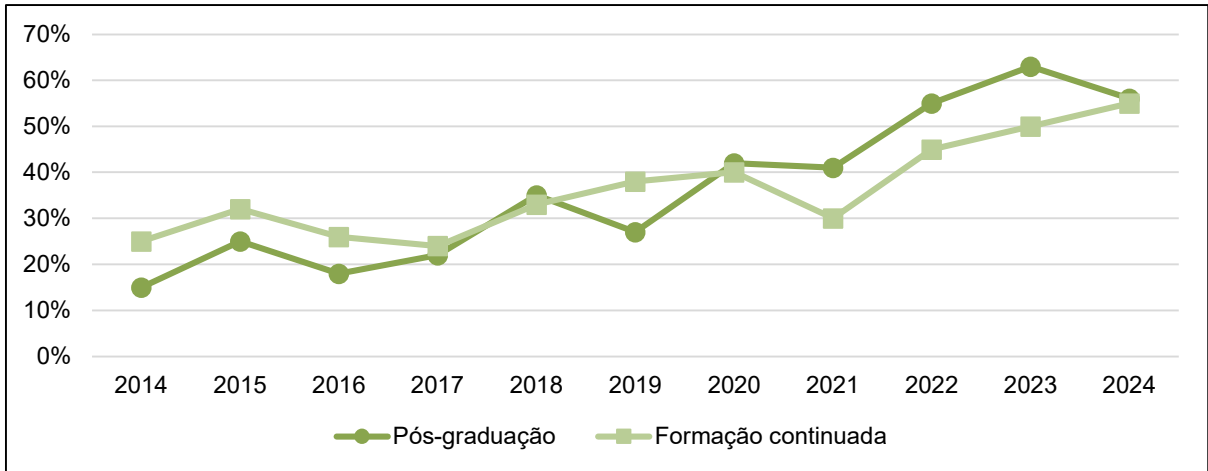
Gráfico 5 – Escolaridade (%) dos docentes da etapa Creche – Igrejinha (2024)



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

Observa-se que 50 docentes possuíam pós-graduação e 51 participaram de processos de formação continuada, evidenciando uma tendência de fortalecimento da qualificação profissional ao longo do tempo (INEP, 2024). A evolução histórica desses indicadores, entre 2014 e 2024 demonstra crescimento consistente tanto da pós-graduação quanto da formação continuada, o que sugere políticas institucionais voltadas à valorização e ao desenvolvimento profissional docente. Esse aspecto assume centralidade na etapa creche, na medida em que a qualidade das interações, das práticas pedagógicas e do acompanhamento do desenvolvimento infantil está diretamente associada à formação dos profissionais.

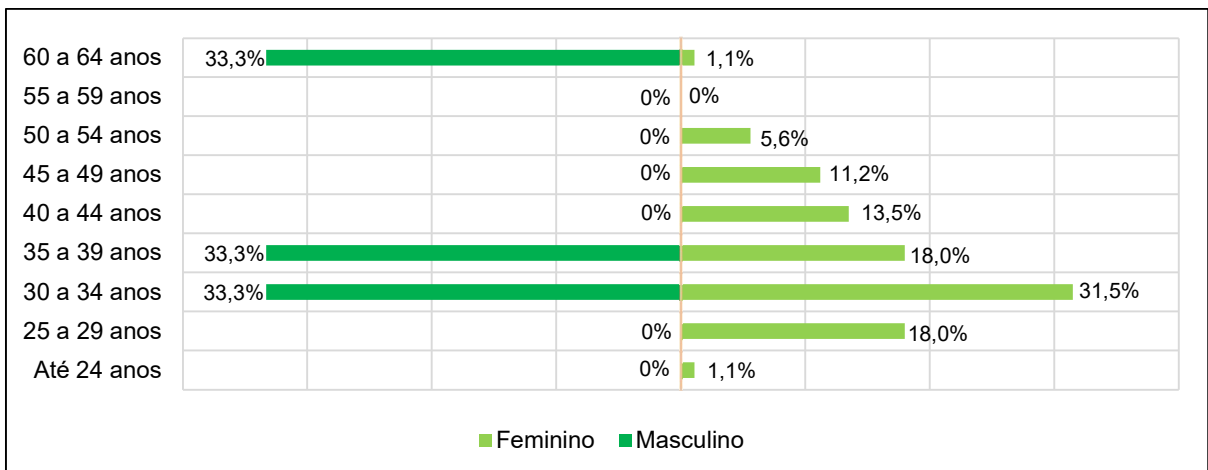
Gráfico 6 – Evolução do percentual de docentes com pós-graduação ou formação continuada – creche – Igrejinha (2014 a 2024)



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

A análise da distribuição dos docentes atuantes em creches no município de Igrejinha, considerando o sexo e a faixa etária dos profissionais no ano de 2024 possibilita compreender aspectos relacionados ao perfil dos docentes da Educação Infantil, evidenciando características demográficas que podem influenciar a organização do trabalho pedagógico e a constituição do quadro profissional das instituições.

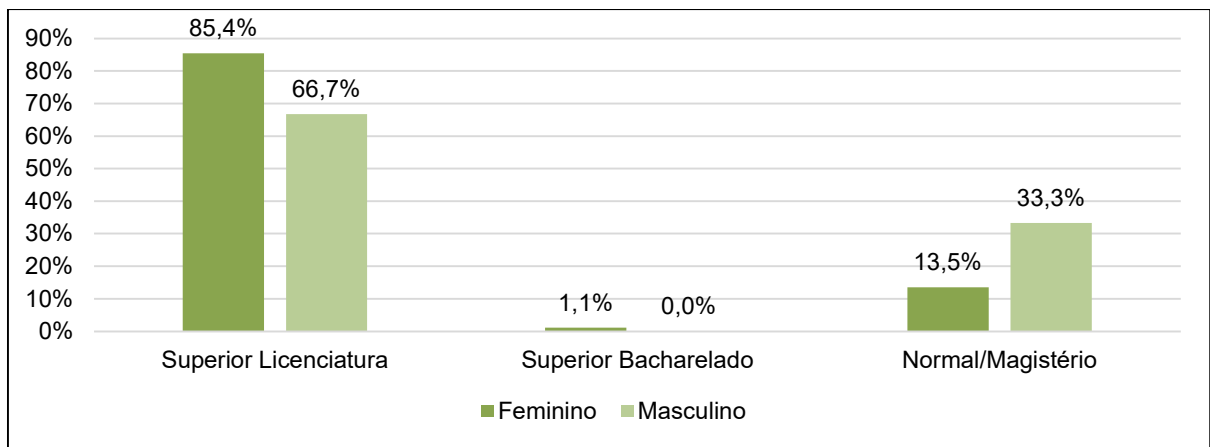
Gráfico 7 – Percentual de docentes por sexo segundo a faixa etária – creche – Igrejinha (2024)



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

Os dados que apresentam a escolaridade dos docentes atuantes na etapa creche, no município de Igrejinha, permitem analisar o nível de formação dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Infantil, evidenciando aspectos relacionados à qualificação docente e às diferenças entre os sexos quanto à formação acadêmica. Na etapa creche, a formação dos profissionais assume relevância significativa, considerando as especificidades do trabalho pedagógico e do cuidado com bebês e crianças pequenas.

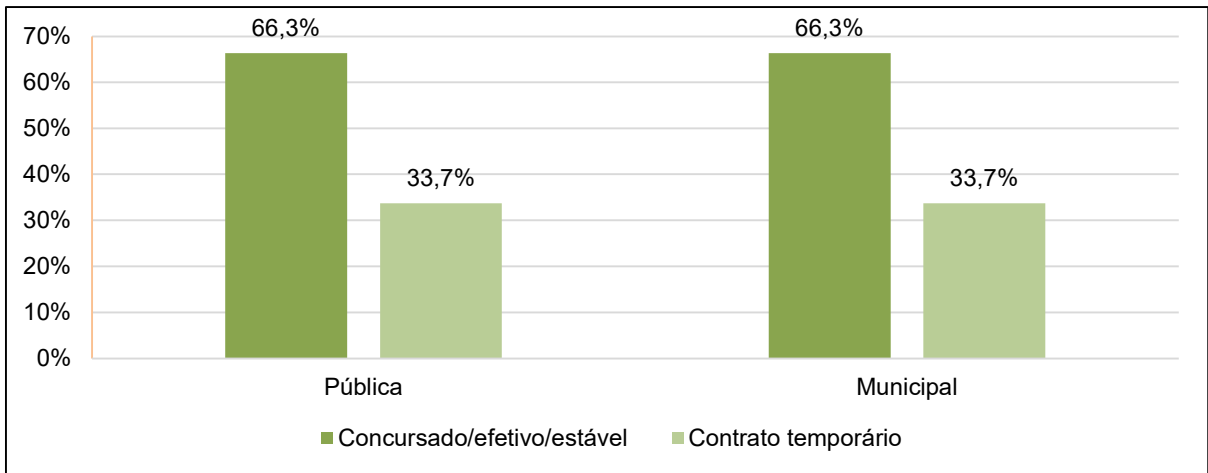
Gráfico 8 – Escolaridade (%) dos docentes por sexo – creche – Igrejinha (2024)



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

Quanto à forma de contratação, os dados revelam predominância de vínculos concursados, efetivos ou estáveis, superando os contratos temporários. Essa configuração indica maior estabilidade do quadro docente, fator fundamental para a construção de projetos pedagógicos consistentes, para o fortalecimento das equipes escolares e para a continuidade das práticas educativas. No contexto do desenvolvimento regional, a estabilidade do trabalho docente também se relaciona à valorização do serviço público e à fixação de profissionais qualificados no território.

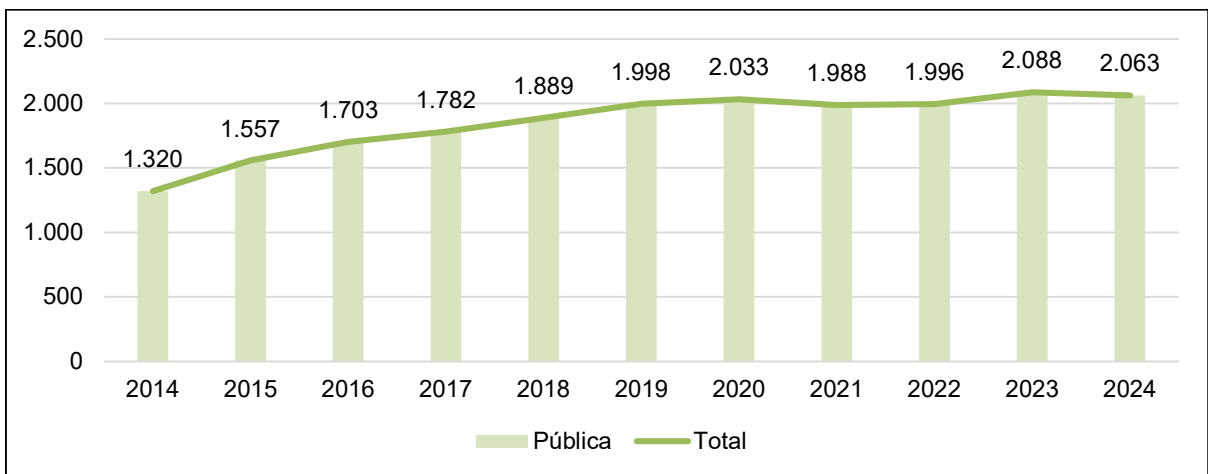
Gráfico 9 – Percentual de docentes por forma de contratação segundo a rede de ensino – creche – Igrejinha (2024)



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

Os dados referentes às matrículas da rede pública municipal de Igrejinha evidenciam a centralidade da Educação Infantil no conjunto da oferta educacional do município, especialmente no que se refere à etapa creche. Em 2024, o total de matrículas na Educação Infantil alcança 2.063 crianças, das quais 1.273 estão vinculadas à creche e 790 à pré-escola, como expressado no Gráfico 10 (p. 87). Essa distribuição revela a expressiva demanda por atendimento às crianças de zero a três anos, indicando tanto a ampliação do acesso quanto a consolidação da creche como política pública educacional no território.

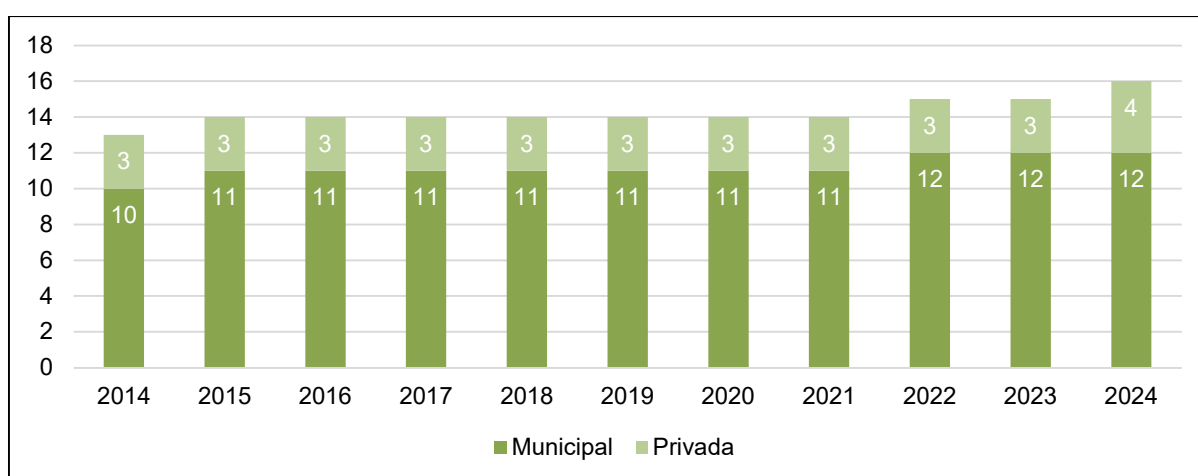
Gráfico 10 – Evolução da matrícula – Educação Infantil – rede pública – Igrejinha (2014 a 2024)



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

A análise da evolução das matrículas entre 2014 e 2024 demonstra um crescimento contínuo da Educação Infantil na rede pública municipal, com destaque para a creche. Observa-se um movimento de expansão progressiva ao longo da década, com aumento significativo a partir de 2014 e relativa estabilidade nos anos mais recentes, mesmo diante de oscilações pontuais. Esse comportamento sugere que o município vem investindo de forma sistemática na ampliação da oferta, acompanhando transformações demográficas, sociais e econômicas do território.

Gráfico 11 – Evolução do número de escolas – creche – Igrejinha (2014 a 2024)



Fonte: INEP (2024), adaptado pela autora (2025).

A caracterização da etapa creche no município de Igrejinha/RS, a partir da articulação entre o Plano Municipal de Educação (Igrejinha, 2014), o Documento Orientador do Currículo do Território Municipal (Igrejinha, 2019) e os dados do INEP (2024), mostra progressão entre política pública, orientação pedagógica e organização institucional da oferta. O Plano Municipal de Educação (Igrejinha, 2014) reconhece a creche como etapa integrante da Educação Básica e estabelece metas voltadas principalmente à ampliação do acesso, à qualificação da infraestrutura e à formação dos profissionais. O Documento Curricular (Igrejinha, 2019), por sua vez, aprofunda essa diretriz ao explicitar uma concepção pedagógica centrada na criança como sujeito ativo, valorizando as interações, o brincar, a exploração e a organização intencional do cotidiano.

Os documentos e os dados apresentados orientam a estrutura da oferta e constituem os referenciais que incidem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, o que auxilia para compreender as concepções e experiências relatadas pelos professores no contexto da creche.

5.3 Apresentação do corpus da pesquisa no contexto de Igrejinha/RS

No município de Igrejinha, os professores atuantes nas escolas municipais de Educação Infantil atuam com o cargo de Educador Multimeios, com carga horária de quarenta horas semanais e trabalham com todas as etapas da educação infantil, desde a creche até a pré-escola.

Segundo os Parâmetros de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (Brasil, 2024), são estabelecidas diretrizes para a identidade e a formação profissional na Educação Infantil, sendo necessária formação docentes habilitados em nível superior, minimamente formados pelo curso Normal (magistério) e a contratação prioritária de professoras(es), que distingue suas funções das de profissionais de apoio, que devem receber formação continuada, mas que não podem assumir turmas. O texto dos Parâmetros (Brasil, 2024) ainda define parâmetros para o desenvolvimento profissional, com perfis desejáveis, articulação entre formação inicial e continuada, alinhamento às normativas oficiais e organização de ações formativas específicas para diferentes funções da Educação Infantil, incluindo a formação de docentes indígenas em cursos interculturais.

Na visão das práticas em Reggio Emilia (Proença, 2018), os docentes, dentro de suas instituições de ensino, assim como em rede, mesclam sua caminhada, e juntos formam uma sintonia, que pode ser comparado com uma orquestra. São como elos que se encadeiam a partir dos diversos diálogos que se estabelecem. Professor é pesquisador e a própria pesquisa alia-se com o professor que passa a estar em constante processo de formação, buscando instrumentação para possíveis lacunas detectadas, imprevistos e para responder às suas próprias curiosidades.

Segundo Montessori (1975, p. 291), “[...] é necessário que a professora seja capaz de entender as condições das crianças [...]”. A autora (1975) acrescenta que são vidas em um período de transição e esperam que alguém faça por elas o que elas ainda não conseguem fazer. Nesse caso, trata-se da mediação para que cada uma das crianças possa ser regularmente cuidada e acompanhada em sua individualidade, apresentando-lhes o material necessário e o uso deles para que compreendam a importância e os resultados de sua atividade.

Partindo desses pressupostos acerca do profissional que atua na educação da primeira infância, e considerando uma perspectiva prática ancorada em metodologias

participativas e aprendizagem ativa, os profissionais entrevistados do município de Igrejinha serão identificados pela letra E (educador), seguida de um número correspondente à ordem de resposta. Assim, os participantes serão designados como E1, E2, E3, E4 e E5.

No processo de coleta de dados, realizado por meio de questionário, cinco (5) educadores participaram da pesquisa e responderam integralmente às questões propostas. Em contrapartida, um (1) profissional optou por não participar, conforme a solicitação de autorização inicial dos profissionais.

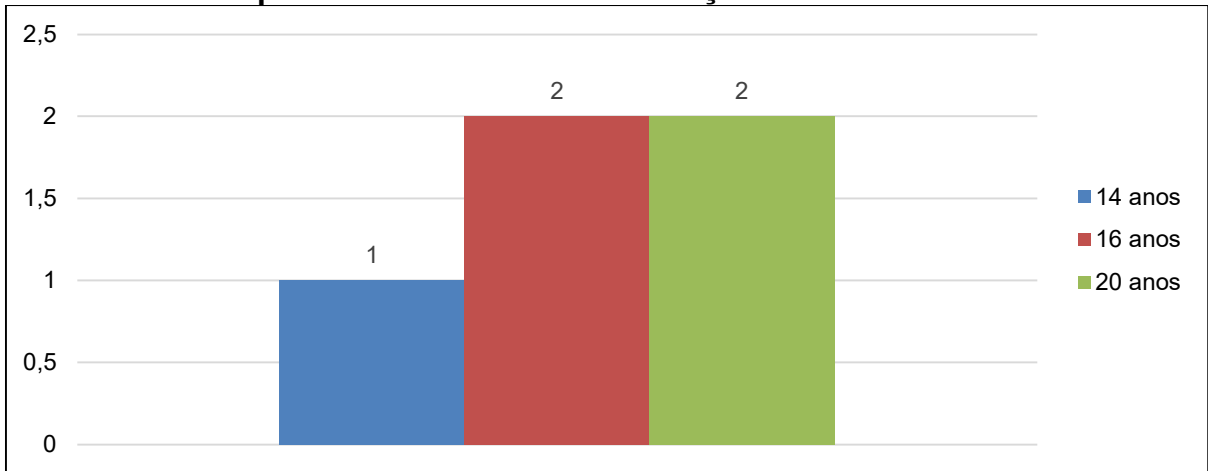
Quando os dados foram preenchidos, a próxima pergunta referiu-se à área de formação. Os Parâmetros de Qualidade e Equidade da Educação Infantil definem que os profissionais devem ter formação preferencial no Ensino Superior, sendo aceito como requisito mínimo o Magistério, a nível Normal. O mesmo documento também informa que profissionais de apoio como auxiliares ou monitores têm atividades distintas do professor e estes não podem assumir a docência das turmas de Educação Infantil, mesmo que recebam formação continuada (Brasil, 2024).

Entre o percurso de formação dos profissionais entrevistados, além de todos eles apresentarem formação na área de educação, quatro deles possuem especialização em áreas relacionadas à educação, sendo estes: Arte, educação e terapia, Gestão educacional e metodologia do ensino, Especialização em Neuropsicopedagogia e Estimulação de bebês. Na abordagem de Reggio Emilia, estão previstas horas de formação e treinamento dedicados a aprender, a troca é fundamental e fortalece o grupo de trabalho, ajudando a desenvolver habilidades importantes entre os professores para o trabalho com as crianças (Filippini, 1999).

Quanto ao tempo de atuação docente na Educação Infantil, conforme indicado nas respostas, a partir da análise de dados, 60% dos participantes possuem mais de dez anos de experiência na área, enquanto 40% atuam entre oito e dez anos.

Ainda no que se refere ao tempo de atuação, os profissionais informaram sua experiência docente de forma mais ampla, considerando a educação em geral. Esse questionamento foi realizado com o objetivo de identificar quais outras vivências, para além da Educação Infantil, os participantes poderiam ter acumulado ao longo de sua trajetória profissional, conforme apresentado no Gráfico a seguir.

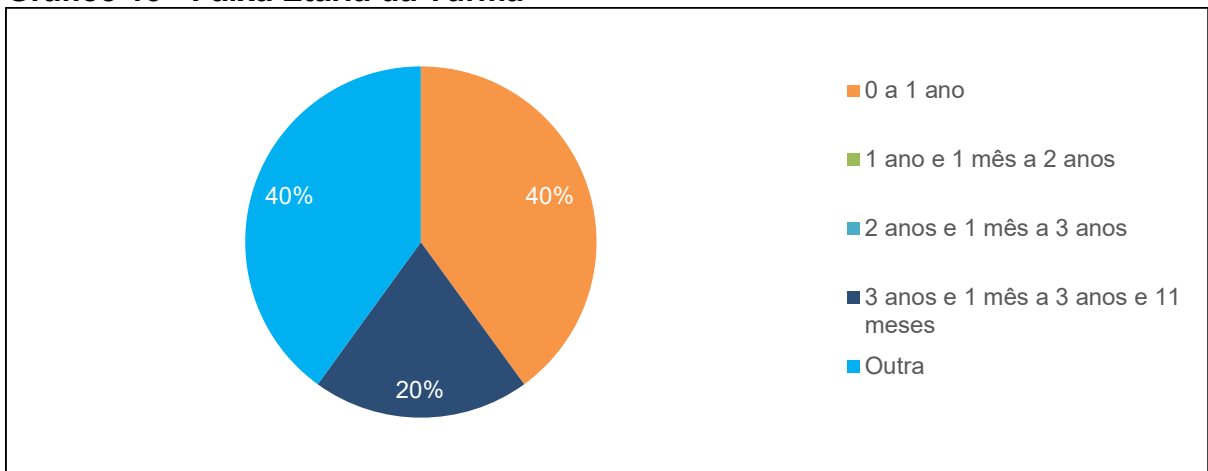
Gráfico 12 - Tempo dos educadores na Educação



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Para compreender melhor as respostas dos participantes, além do tempo de atuação, é importante considerar a turma em que trabalham e as faixas etárias dos bebês e das crianças bem pequenas com as quais convivem, uma vez que cada faixa etária corresponde a etapas específicas do desenvolvimento. No que se refere às turmas atuantes, os educadores atuam tanto em berçário (60%), quanto em maternal (40%). De acordo com Papalia, Feldman e Martorell (2013), os três principais domínios investigados por pesquisadores são os aspectos físico, cognitivo e psicossocial. Nessa perspectiva, para que o desenvolvimento ocorra de maneira adequada, determinadas habilidades próprias de cada fase precisam ser gradualmente apropriadas, o que favorece a aquisição de novas aprendizagens ao longo da vida.

Gráfico 13 - Faixa Etária da Turma



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

A última questão, voltada à caracterização do grupo de educadores participantes, referiu-se às idades dos bebês e das crianças com as quais cada profissional trabalha, especialmente nos casos em que essa informação pudesse diferir da resposta anterior. As faixas etárias indicadas foram as seguintes: 4 meses a 1 ano e 6 meses (E1); 0 a 1 ano (E2); não informado (E3); atualmente, 4 a 10 meses (E4); e turma mista de 1 ano e 5 meses a 3 anos (E5).

No território da pesquisa, os diretores e coordenadores que concordaram em participar deste estudo também ocupam o cargo de Educador Multimeios, todos ingressantes por meio de concurso público. A função de coordenação é exercida por profissionais que possuem experiência e/ou se destacam nas práticas pedagógicas e no trabalho coletivo, sendo convidados para assumir essa atribuição. Já a função de direção é definida por eleição, conforme pré-requisitos estabelecidos pelo poder público. Nesse processo, os candidatos apresentam à comunidade escolar um plano de ação e são escolhidos para exercer o cargo por dois anos, quando ocorre nova eleição, seja para a recondução do profissional por mais dois anos, seja para a escolha de outro gestor.

As possibilidades de uma gestão escolar eficiente, democrática e alinhada aos objetivos institucionais, sustentados por valores, exigem a atuação de gestores comprometidos tanto com a qualidade dos resultados quanto com a efetivação de processos de aprendizagem que beneficiem crianças, estudantes e a equipe de trabalho envolvida. Toda instituição social existe para cumprir propósitos, e, com a escola, não é diferente. Entre seus objetivos, destacam-se a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, a formação de cidadãos e a construção de habilidades pelos estudantes, conforme a etapa de ensino em que se inserem. Para aprofundar essa reflexão, é pertinente retomar o conceito de organização, associado à ideia de estruturar e planejar ações, criando condições para sua realização. A gestão, por sua vez, refere-se ao conjunto de atividades que mobiliza meios e metodologias para que os objetivos dessa organização, denominada escola, sejam alcançados (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A partir das concepções de gestão escolar eficiente no âmbito da primeira infância, foram elaborados os questionamentos dirigidos a diretores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de Igrejinha, especificamente aqueles que atuam na etapa creche. Embora algumas perguntas sejam semelhantes, as funções de direção e coordenação se distinguem na prática; por isso, as respostas de cada grupo foram

analisadas de modo individual e, posteriormente, organizadas por aproximações temáticas, com a devida interpretação dos dados.

Para fins de compreensão do estudo e de preservação da identidade dos participantes, os coordenadores serão identificados pela letra C, seguida de um número correspondente à ordem de resposta, sendo designados como C1, C2, C3, C4 e C5. A seguir, apresenta-se o perfil do grupo de coordenadores, por meio de gráficos e caracterizações que subsidiam esta pesquisa.

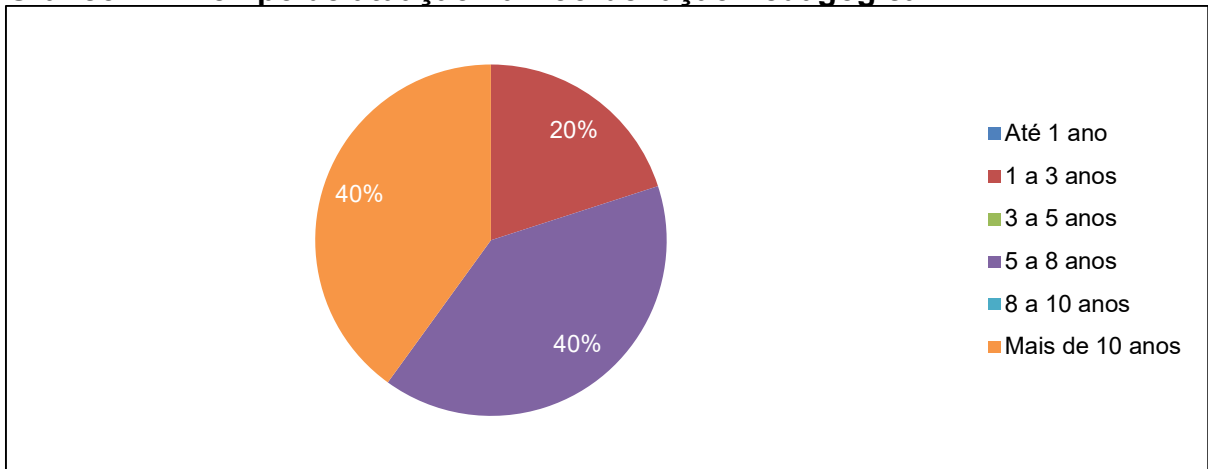
Dos coordenadores que acessaram o questionário, cinco (5) aceitaram a participação, enquanto um (1) preferiu não continuar participando. Após o aceite, solicitou-se que informassem o nome completo e o número do Cadastro de Pessoa Física, formalizando a concordância com a continuidade da pesquisa.

Na sequência, todos os participantes indicaram possuir formação na área da Educação, não havendo registro de outra formação por parte de nenhum deles. Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil, os coordenadores pedagógicos devem possuir formação em licenciatura em Pedagogia ou pós-graduação na área, em consonância com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

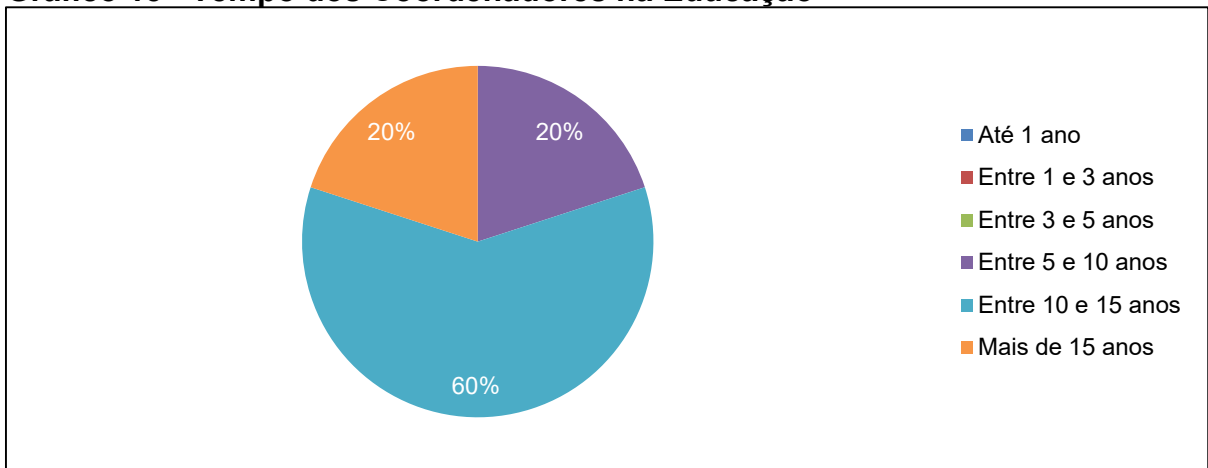
Quanto às especializações, quatro coordenadores informaram possuir formações em nível de pós-graduação, em áreas distintas, a saber: Arte, Educação e Terapia; Psicopedagogia; pós-graduação em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial e Gestão; e Neuropsicopedagogia.

O tempo de atuação na função de coordenação também evidencia trajetórias diferentes. Enquanto alguns iniciaram no ano de realização da pesquisa, a maioria já apresenta uma experiência prévia mais longa no exercício da função, conforme indicado no Gráfico a seguir.

Gráfico 14 - Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Quanto ao tempo na educação, de forma geral, todos os participantes possuem um tempo bem mais substancial. Este tempo favorece a colaboração destes profissionais que atuam diretamente com os docentes, ampliando trocas e contribuindo para as práticas.

Gráfico 15 - Tempo dos Coordenadores na Educação

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Ao longo dos anos, a compreensão acerca da gestão escolar passou por mudanças significativas. Segundo Lück (2017), o conceito de gestão escolar não suprime a necessidade de administração, mas amplia o seu sentido, ao incorporar uma perspectiva mais estratégica, participativa e orientada para a mobilização coletiva. Essa resignificação contribui para superar lacunas relacionadas à liderança e à ausência de referenciais teóricos e metodológicos mais consistentes,

possibilitando uma condução mais autônoma e eficaz dos processos de organização do ensino (Lück, 2013).

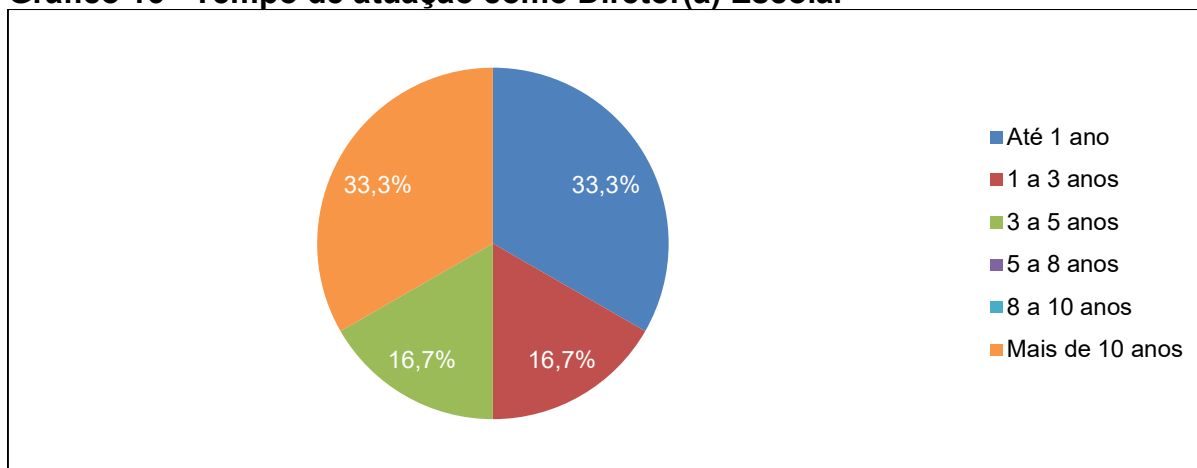
No que se refere ao grupo de diretores escolares participantes, o perfil também será apresentado com preservação de identidade, sendo os sujeitos identificados, ao longo das análises, como D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Na sequência, apresenta-se a caracterização desse grupo, antecedendo a análise de suas respostas ao questionário.

Os profissionais que concordaram em participar também tiveram seu nome e número do Cadastro de Pessoa Física solicitados, como procedimento para formalização da continuidade na pesquisa. Assim como ocorreu com os coordenadores, solicitou-se aos diretores que informassem a área de sua formação, conforme indicado no gráfico que reúne a totalidade das respostas.

Dentre os participantes, apenas um diretor especificou, no campo destinado a “outro”, a Pedagogia como área de formação. No que se refere à especialização, os seis diretores informaram possuir pós-graduação em áreas diversas.

O participante D1 informou possuir pós-graduação lato sensu em Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional, Neuropsicopedagogia e Intervenção Cognitiva, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia Clínica e Estimulação Precoce na Infância. Além disso, declarou ter pós-graduação stricto sensu, com Mestrado em Educação, com ênfase em Literatura Infantil com bebês na escola de Educação Infantil.

Quando questionados sobre o tempo de atuação enquanto diretores escolares, os participantes apresentaram trajetórias bastante variadas, conforme é possível observar no Gráfico 16. Verifica-se que há profissionais com poucos anos na função, ao passo que outros acumulam maior tempo de experiência na gestão escolar, o que evidencia diferentes níveis de vivência administrativa no grupo investigado.

Gráfico 16 - Tempo de atuação como Diretor(a) Escolar

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Em relação ao tempo de atuação na educação de modo geral, as respostas demonstram que a maioria dos participantes possui trajetória profissional consolidada, com anos significativos de experiência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, desde 33,3% que têm entre dez e quinze anos de experiência como os 66,7% que mostram ter mais de quinze anos. Esse dado indica que, embora o tempo na função de direção varie, os sujeitos da pesquisa apresentam ampla inserção no campo educacional.

5.4 Análise dos questionários

A partir do processo de análise dos dados, destacou-se como primeira categoria temática a concepção de aprendizagem ativa na etapa da creche, permitindo problematizar como essa noção é compreendida, apropriada e materializada nas práticas pedagógicas voltadas às crianças bem pequenas.

A análise das respostas das educadoras evidencia que a aprendizagem ativa é compreendida, de modo geral, como uma abordagem centrada na criança, que reconhece seu protagonismo, sua curiosidade e sua capacidade de construir conhecimentos por meio da ação e da interação. As falas indicam que o ponto de partida do processo educativo deve ser o interesse infantil, como explicita E2 ao afirmar que a aprendizagem ativa “parte do interesse da criança” e como reforça E3 ao destacar que a criança “participa do processo do seu aprendizado, explorando, experimentando”. Nessa perspectiva, a criança não é concebida como mera receptora

de conteúdos, mas como sujeito que atua sobre o próprio desenvolvimento e elabora sentidos a partir de suas experiências.

Essa compreensão dialoga com Vygotsky (1991), ao considerar que aquilo que desperta interesse em um bebê tende a deixar de ser significativo para uma criança maior, na medida em que suas preferências se transformam e novas possibilidades maturacionais se abrem. Reconhecer esse movimento é essencial para que as crianças vivenciem situações significativas e desafiadoras, capazes de mobilizá-las com autonomia e de favorecer avanços no interior de sua zona de desenvolvimento proximal. As definições das educadoras, ao enfatizarem interesse, ação e experimentação, sinalizam, portanto, a compreensão de que a criança aprende com maior intensidade quando age sobre o mundo e encontra espaço para construir modos próprios de compreender, interpretar e atribuir significado ao que vive. Considera-se relativamente importante esta ação da criança, pois de acordo com Milton Santos (2006) as pessoas são capazes de transformar os lugares e da mesma forma os lugares são capazes de influenciar o que as pessoas conseguem fazer neles.

Observa-se que o protagonismo é frequentemente associado à autonomia decisória, especialmente no que se refere à possibilidade de escolha. A aprendizagem ativa é descrita como contexto em que a criança pode explorar, selecionar materiais, experimentar e participar das decisões que envolvem seu cotidiano. Essa compreensão reforça a ideia de que aprender implica agir intencionalmente sobre o ambiente, mobilizando interesses e construindo percursos singulares de desenvolvimento.

Tais falas aproximam-se das concepções de Montessori (1987), em que a criança é naturalmente ativa, curiosa, capaz de desenvolver habilidades por meio de suas atividades e que seu desenvolvimento depende da possibilidade de agir livremente em um ambiente preparado adequadamente.

Algumas respostas também concordam que a aprendizagem ativa vem de encontro a práticas consideradas passivas, nas quais a criança assume postura predominantemente receptiva. Ao enfatizarem exploração, experimentação e participação, as educadoras evidenciam distanciamento de modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, aproximando-se de perspectivas construtivistas e socioconstrutivistas, como as defendidas por Vygotsky (1991), que compreende o desenvolvimento como resultado da interação entre sujeito e contexto sociocultural.

O brincar aparece como eixo estruturante dessa concepção, sendo descrito como “forma principal de aprender” (E5). A brincadeira é associada à integração entre movimento, imaginação, linguagem e interação social, reforçando a compreensão de que, na Educação Infantil, a aprendizagem ativa se concretiza em experiências significativas e contextualizadas, alinhadas aos interesses das crianças, e não na antecipação de conteúdos formais. Em consonância com essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b) afirma que, no cotidiano infantil, o brincar envolve trocas constantes que favorecem diferentes aprendizagens e sustentam o desenvolvimento integral. Quando essas interações são acompanhadas atentamente, tanto nas relações entre as próprias crianças quanto nas relações com os adultos, torna-se possível observar afetos, modos de lidar com frustrações e as mediações necessárias para a resolução de conflitos, bem como para a regulação e o ajuste das emoções.

As educadoras também reconhecem que o protagonismo infantil não elimina a intencionalidade pedagógica do adulto. Ao mencionarem a necessidade de organizar ambientes, propor desafios e observar atentamente, indicam que a aprendizagem ativa envolve mediação sensível e planejamento consciente. Nesse sentido, o educador é concebido como mediador que cria condições para que as experiências infantis se tornem formativas, ampliando possibilidades de desenvolvimento dentro de uma perspectiva relacional e processual.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) definem que interação e integração fazem parte do fazer docente, quando a criança está no centro do processo, sendo necessária a integração dos saberes. Já Montessori (1987) sugere que a educação se trata de um processo natural que cada pessoa desenvolve de forma espontânea e que acontece através de experiências que podem ser realizadas no ambiente em que se está inserido, preparado e adequado para que a educação ocorra.

As respostas das educadoras revelam que a aprendizagem ativa é percebida como abordagem que respeita a criança em sua totalidade, compreendendo o desenvolvimento como processo contínuo, integrado e situado nas relações cotidianas. Aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais são entendidos como indissociáveis, emergindo nas experiências vividas e compartilhadas no contexto da creche. Quando os educadores trazem tal afirmação é necessário refletir acerca de Bauman (2001) quando ele faz pensar sobre as oportunidades que surgem e que precisam ser valorizadas e que, dentre estas oportunidades, as conexões humanas

não podem ser perdidas como se fossem peças simples de carros que quando não utilizadas enferrujam, mas perpetuam de uma relação em si que carrega uma importante troca para apoiar e reforçar as políticas da vida.

Entre as coordenadoras, a aprendizagem ativa é concebida como abordagem que pressupõe respeito aos ritmos, às necessidades e aos modos próprios de aprender das crianças pequenas. As falas indicam compreensão de que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira homogênea, exigindo sensibilidade às singularidades e aos tempos individuais. Nesse sentido, a aprendizagem ativa é associada à possibilidade de a criança experimentar, escolher, interagir e envolver-se ativamente nas propostas pedagógicas, distanciando-se de práticas excessivamente dirigidas ou centradas exclusivamente na condução do adulto.

A referência à necessidade de garantir “uma infância de verdade” (C5) reforça a compreensão de que a etapa da creche deve preservar o brincar, o tempo vivido e a escuta sensível como fundamentos do processo educativo. Essa formulação evidencia uma concepção que valoriza a infância como experiência própria, não subordinada à antecipação de conteúdos formais, aproximando-se de perspectivas que reconhecem o desenvolvimento como processo cultural e relacional.

Outro aspecto relevante nas concepções das coordenadoras refere-se à compreensão do espaço como dimensão constitutiva da aprendizagem ativa. O ambiente é entendido como expressão concreta de concepções pedagógicas, não sendo neutro, mas carregado de intencionalidade formativa. Ambientes organizados, acessíveis e ricos em possibilidades são vistos como condição material e simbólica para a ação da criança, reforçando a ideia de que o espaço participa da construção das experiências e das interações (Santos, 2006; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

As concepções das coordenadoras revelam ênfase na garantia de condições institucionais e pedagógicas que sustentem o protagonismo infantil, articulando respeito aos ritmos, organização do ambiente e preservação da experiência própria da infância como princípios estruturantes da aprendizagem ativa na creche.

No que se refere às falas dos diretores, estes revelam compreensão convergente da aprendizagem ativa como abordagem centrada na criança, reconhecendo seu protagonismo e sua capacidade de agir sobre o mundo por meio das experiências vividas no cotidiano da creche. O protagonismo infantil é destacado como elemento estruturante do processo educativo, sendo a criança concebida como sujeito que participa intencionalmente da construção do conhecimento. É importante

considerar que determinados saberes identificam o que a criança quer aprender por que precisa, porque faz parte de suas necessidades, sem caprichos ou modismos e sim, porque faz parte dos desejos deles (Junqueira Filho, 2014).

Os gestores associam a aprendizagem ativa à curiosidade, à manifestação de opiniões e à troca de saberes entre pares, compreendendo a aprendizagem como processo relacional e socialmente mediado. D2 enfatiza a importância da expressão e da escuta das crianças, enquanto D6 ressalta a dimensão coletiva do aprender, reforçando a centralidade das interações no desenvolvimento infantil. Observa-se, contudo, que há diferentes níveis de apropriação conceitual entre os diretores: enquanto a maioria apresenta definições alinhadas às perspectivas construtivistas e socioculturais, D3 expressa entendimento mais amplo e menos delimitado, associando aprendizagem ativa ao “aprender constante”, o que indica variação na consolidação teórica do conceito no âmbito da gestão.

Os diretores indicam superação de uma lógica transmissiva e escolarizante, ao reconhecerem a aprendizagem ativa como processo experiencial, situado e integrado. Destaca-se ainda a associação entre participação ativa e desenvolvimento integral, contemplando dimensões corporais, emocionais, cognitivas e sociais. A ênfase na manifestação de opiniões, na curiosidade e na construção da autonomia aproxima-se das contribuições de Dewey (2010) e das perspectivas socioculturais de Vygotsky (1988), além de dialogar com marcos legais que reconhecem a criança como sujeito de direitos, incluindo o direito à escuta e à participação (Brasil, 1990).

Nessa temática, observa-se convergência entre educadoras, coordenadoras e diretores quanto à compreensão da aprendizagem ativa como abordagem centrada na criança, no protagonismo, na participação e na interação como elementos que permeiam o processo educativo. Ainda que se identifiquem variações no nível de conceitualização, com as educadoras enfatizando a experiência cotidiana, coordenadoras destacando princípios pedagógicos e organizacionais, e diretores articulando a proposta a dimensões institucionais e de direitos da infância, percebe-se um alinhamento quanto à superação de modelos transmissivos e à valorização do desenvolvimento integral.

A aprendizagem ativa é, assim, concebida como prática de relações, experiências e que reconhece a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos e sentidos, que opera com mediação intencional, respeito aos ritmos e organização de contextos favoráveis das ações e escolhas. Essa aproximação

conceitual indica a consolidação de um discurso pedagógico orientado por princípios construtivistas e socioculturais no âmbito da etapa creche e oferece uma base para a análise das práticas e das condições de implementação discutidas na sequência.

Como segunda categoria temática, estratégias pedagógicas e organização do cotidiano, busca-se compreender de que modo cada profissional interpreta e estrutura suas práticas para que o cotidiano escolar se aproxime de metodologias que favorecem a aprendizagem ativa.

As educadoras participantes atribuem centralidade à intencionalidade do ambiente como dispositivo estruturante da aprendizagem ativa. A organização dos espaços e dos materiais é descrita como ação pedagógica deliberada, voltada a favorecer escolha, exploração e autonomia. E1 destaca a necessidade de “preparar o ambiente para que a criança possa escolher, explorar e agir com autonomia”, enquanto E3 enfatiza a oferta de “materiais acessíveis e variados, que provoquem a curiosidade”. O ambiente, assim, é concebido não como cenário neutro, mas como elemento ativo do processo educativo, capaz de sustentar investigações e interações sem depender exclusivamente da condução direta do adulto.

Esta perspectiva de ambiente dialoga diretamente com Montessori (1987), quando defende que o ambiente deve ser preparado para favorecer autonomia e ação livre. Também se aproxima de Gandini e Edwards (2002) que fala da Itália onde se entende o espaço como um “terceiro educador” capaz de provocar investigação e expressão. A ênfase na exploração sensorial reforça ainda a ideia Winnicott (1975) de que o bebê e a criança pequena precisam experimentar o mundo concretamente para construir sentido e segurança.

Outra estratégia recorrente refere-se à escuta e à observação como fundamentos do planejamento cotidiano. As educadoras relatam que as propostas emergem das manifestações infantis, exigindo olhar atento às brincadeiras, falas e interesses demonstrados pelas crianças. E2 menciona a importância de “olhar para o que a criança demonstra interesse”, enquanto E5 afirma que muitas atividades surgem “a partir do que as crianças mostram no dia a dia”. Essa postura evidencia prática pedagógica construída em diálogo com a experiência infantil, na qual o planejamento não é imposto previamente, mas continuamente reelaborado a partir da observação. Montessori (1987) já afirmava que o professor deve ser um guia que observa, prepara o ambiente e oferece liberdade com responsabilidade, acreditando que a criança será capaz de encontrar tarefas que atraiam seu interesse.

A flexibilidade do planejamento também aparece como característica marcante da organização do cotidiano. Embora exista intencionalidade pedagógica, as educadoras afirmam que as propostas são frequentemente ajustadas conforme as respostas das crianças, revelando abertura ao inesperado e valorização dos percursos singulares de desenvolvimento. A prática cotidiana, portanto, articula organização do ambiente, escuta sensível e planejamento flexível como estratégias integradas que sustentam a aprendizagem ativa na creche. Santos (2006) reforça que as relações de comunicação resultam em um ambiente, um meio social que podem indicar liberdade, favorecendo a organização, de acordo com o local a que este ambiente se relaciona.

Coordenadoras destacam o planejamento como processo contínuo de construção e reconstrução, orientado pela observação das experiências vividas pelas crianças. O planejamento não é concebido como documento estático, mas como instrumento dinâmico que se reorganiza a partir das interações e das respostas infantis. C2 enfatiza que acompanhar o planejamento permite analisar a intencionalidade pedagógica das propostas e verificar se estas favorecem a participação das crianças, enquanto C5 menciona a revisão sistemática das propostas articulada à reflexão coletiva com os professores. Nessa mesma linha, Proença (2018) traz a concepção de Reggio Emilia em que educar deixa de ser uma atividade individual e passa a ser uma ação coletiva em que professores e alunos elaboram a caminhada coletivamente e que o ato de observar, documentar e interpretar contribuem com o planejamento do professor significativamente.

A organização dos ambientes também aparece de forma recorrente como estratégia central para sustentar a aprendizagem ativa. C1, C4 e C5 ressaltam a necessidade de espaços acessíveis, ricos em possibilidades exploratórias e organizados de modo a favorecer autonomia e escolha. O ambiente é compreendido como elemento pedagógico ativo, capaz de provocar interações, investigações e percursos singulares de aprendizagem.

Observa-se ainda que as estratégias mencionadas pelas coordenadoras revelam alinhamento com orientações curriculares nacionais, especialmente no que se refere à valorização das experiências, das interações e do protagonismo infantil como fundamentos da prática na Educação Infantil (Brasil, 1996; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2018b; Brasil, 2024). Assim, o cotidiano é estruturado a partir de

planejamento intencional, organização do ambiente e revisão constante das propostas, articulando princípios teóricos e práticas concretas.

No âmbito da gestão, os diretores destacam estratégias voltadas à organização intencional do cotidiano como sustentação da aprendizagem ativa. As falas indicam valorização de projetos emergentes, reorganização dos espaços e criação de contextos investigativos como práticas que favorecem a participação e o protagonismo infantil (D1, D2, D3, D4 e D6). Observa-se compreensão de que o cotidiano não deve ser estruturado de maneira rígida ou meramente administrativa, mas como campo pedagógico dinâmico.

O uso pedagógico da rotina também é enfatizado como estratégia relevante. D3 destaca que momentos cotidianos podem se constituir em oportunidades de aprendizagem mediada, enquanto D1 ressalta experiências corporais, sensoriais e motoras como estruturantes do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a rotina é compreendida não como sequência fixa de atividades, mas como organização intencional do tempo que favorece interações, exploração e construção de sentidos. As respostas indicam ainda alinhamento com a BNCC (Brasil, 2018b) e com o RCNEI (Brasil, 1998), ao valorizarem práticas pedagógicas fundamentadas em experiências, interações e protagonismo infantil como condições essenciais para o desenvolvimento integral.

O planejamento aparece como instrumento processual e articulador das práticas, utilizado para assegurar coerência entre objetivos, propostas e mediações. As respostas indicam que a intencionalidade pedagógica se expressa na forma como o cotidiano é organizado, afastando práticas improvisadas ou meramente espontâneas e aproximando a creche de uma concepção educativa fundamentada e contextualizada.

As estratégias pedagógicas descritas por educadoras, coordenadoras e diretores revelam organização intencional no cotidiano voltada à sustentação da aprendizagem ativa. A preparação dos ambientes, a oferta de materiais acessíveis, o planejamento processual e a flexibilidade das propostas configuram-se como dispositivos estruturantes da prática, articulando autonomia infantil e mediação pedagógica consciente. Observa-se que o cotidiano não é concebido como sequência espontânea de atividades, mas como campo educativo planejado, no qual rotina, projetos emergentes e experiências corporais são organizados de forma a favorecer participação, investigação e construção de sentidos. Destaca-se ainda a compreensão

de que momentos de cuidado e convivência também integram essa organização pedagógica, evidenciando a indissociabilidade entre educar e cuidar na etapa creche. As falas indicam um diálogo entre princípios teóricos e formas concretas de organização institucional, revelando práticas orientadas por protagonismo, escuta e investigação no cotidiano.

A terceira categoria temática que trata do acompanhamento do desenvolvimento integral inicia com as educadoras que demonstram compreensão da avaliação como processo contínuo, formativo e integrado ao cotidiano pedagógico. Avaliar não é concebido como ação classificatória ou pontual, mas como acompanhamento sistemático das experiências vividas pelas crianças. E4 afirma que “avaliar é acompanhar cada criança, perceber avanços e necessidades”, enquanto E1 destaca que esse processo ocorre “no cotidiano, nas interações e nas brincadeiras”. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) reforçam a prática de observação e escuta para a avaliação das crianças, o que exige a necessidade desta prática constantemente.

A observação atenta e os registros pedagógicos aparecem como instrumentos centrais desse acompanhamento. As educadoras mencionam registros escritos, fotografias e anotações como recursos que permitem “visualizar o percurso de cada criança” (E3) e reorganizar propostas a partir das necessidades identificadas (E5). Os registros são compreendidos como instrumentos reflexivos, que subsidiam decisões pedagógicas e fortalecem a intencionalidade das intervenções.

No acompanhamento do desenvolvimento, as educadoras relatam observar avanços que ultrapassam a dimensão cognitiva, contemplando aspectos emocionais, sociais, motores e comunicativos. A autonomia é identificada como indicador recorrente, associada à confiança para escolher, agir e resolver situações do cotidiano. O desenvolvimento emocional é percebido na segurança e na autoestima demonstradas quando a criança se sente escutada e respeitada. Já o desenvolvimento social é observado nas interações, na aprendizagem de regras e na capacidade de compartilhar e negociar. A linguagem e a motricidade também são mencionadas como dimensões que se ampliam nas experiências participativas e investigativas. Tal percepção também se alinha à perspectiva de Oliveira-Formosinho (2007), que compreende o protagonismo infantil como via para fortalecer identidade, pertencimento e autoconfiança.

As afirmações revelam, assim, compreensão integrada do desenvolvimento infantil, na qual diferentes dimensões se articulam nas experiências cotidianas e são acompanhadas por meio de observação sensível, registros sistemáticos e replanejamento constante. A avaliação, nesse contexto, configura-se como prática indissociável do fazer pedagógico, orientada à compreensão dos processos e à promoção do desenvolvimento integral.

O grupo de coordenadoras descreve prática estruturada na observação sistemática, na documentação pedagógica e na reflexão coletiva sobre o cotidiano. O acompanhamento é compreendido como processo formativo e investigativo, não como ação fiscalizadora. A observação direta das salas é apontada como estratégia central para compreender a qualidade das interações, a mediação docente e a participação das crianças. Essas respostas revelam sintonia com Vygotsky (1988), que compreende o aprendizado como processo social e cultural sustentado pela observação das iniciativas da criança e pela mediação intencional do adulto. A leitura sensível dos interesses possibilita que as propostas se aproximem da Zona de Desenvolvimento Proximal, tornando a participação mais autêntica e com mais oportunidade para seguir em frente para a Zona de Desenvolvimento Real.

C1 e C4 mencionam o uso de registros, portfólios, fotografias e narrativas como instrumentos que subsidiam a análise das práticas e permitem interpretar o percurso das crianças. Esses registros são utilizados para orientar devolutivas formativas e qualificar o planejamento, evidenciando articulação entre acompanhamento e replanejamento.

As participantes que ocupam o cargo de coordenadoras também destacam momentos de hora-atividade, atendimentos individuais e reuniões pedagógicas como espaços privilegiados de reflexão coletiva. Nesse contexto, o acompanhamento é concebido como um processo colaborativo, sustentado pela escuta, pela confiança e pela construção conjunta de saberes, o que contribui para o fortalecimento de uma cultura institucional de avaliação contínua. Elas indicam, ainda, que o acompanhamento do desenvolvimento não se restringe à observação das crianças, mas envolve a qualificação das práticas docentes, articulando a análise do cotidiano, a documentação pedagógica e a formação permanente. As diferentes ênfases assumidas pelos profissionais revelam distintos níveis de apropriação conceitual, sem, contudo, descaracterizar o acompanhamento como um espaço de produção de

saberes profissionais compartilhados e constitutivos da cultura das escolas, indo ao encontro do que afirma Oliveira-Formosinho (2007).

O acompanhamento do desenvolvimento integral é compreendido pelos diretores como processo amplo e contínuo, orientado pela observação das experiências vividas pelas crianças e pela análise da coerência entre práticas pedagógicas e princípios institucionais. Os profissionais demonstram reconhecer o desenvolvimento infantil como processo integrado, no qual dimensões cognitivas, motoras, emocionais, sociais e linguísticas se articulam de forma indissociável.

As falas indicam que o acompanhamento considera como indicadores relevantes a participação ativa da criança, a qualidade das interações, o envolvimento em experiências sensoriais e investigativas e a construção progressiva da autonomia. D1 destaca propostas sensoriais e motoras como favorecedoras do desenvolvimento global, enquanto D2 e D4 ressaltam que a exploração de ambientes organizados e projetos investigativos contribuem para avanços integrados, respeitando tempos e interesses infantis.

Nessa linha de raciocínio, as contribuições de Winnicott (1975) reforçam a centralidade do brincar como espaço de integração entre afetividade e aprendizagem. Vygotsky (1991) sustenta essa perspectiva ao compreender o desenvolvimento como resultado das interações sociais mediadas, enquanto os documentos normativos nacionais reforçam o direito da criança a experiências que promovam seu desenvolvimento integral, sua participação e sua condição de sujeito de direitos.

Observa-se que, na perspectiva dos gestores, o acompanhamento não se limita à verificação de habilidades específicas, mas envolve a análise das condições que favorecem a produção de sentidos, o fortalecimento de vínculos e a participação da criança em práticas culturais significativas. O desenvolvimento é, assim, compreendido como processo relacional e situado, exigindo leitura ampliada do cotidiano e das interações estabelecidas na creche.

Revela-se na contribuição dos diretores alinhamento com perspectivas teóricas que compreendem o desenvolvimento como resultado da mediação entre sujeito e ambiente, articulando dimensões corporais, afetivas e cognitivas. Essa compreensão sustenta uma visão institucional de acompanhamento voltada à integralidade da infância, afastando concepções fragmentadas ou meramente instrumentais. A corporeidade faz o indivíduo participante em seu processo de ação, é seu próprio

instrumento, em tempos institucionalizados que tendenciam a sobrepor o tempo natural (Santos, 2016)

A análise das falas evidencia compreensão ampliada do acompanhamento do desenvolvimento integral na etapa creche, articulando diferentes níveis de atuação institucional. Entre as educadoras, o acompanhamento se materializa na observação cotidiana, nos registros pedagógicos e no replanejamento contínuo, com foco direto nos percursos individuais das crianças. As coordenadoras ampliam essa perspectiva ao compreender o acompanhamento como processo formativo e colaborativo, envolvendo documentação, reflexão coletiva e qualificação das práticas docentes. E os diretores evidenciam uma leitura mais institucional, enfatizando a integralidade do desenvolvimento como princípio orientador e a coerência entre práticas pedagógicas e fundamentos educativos. Maria Montessori (1987) mostra o cenário de preparo para dois ambientes: dos adultos e das crianças e corrobora que a organização dos adultos é justamente para auxiliar externamente, ou seja, a própria criança.

A quarta e última categoria temática sintetiza as condições de implementação e sustentação institucional. E embora a aprendizagem ativa seja amplamente reconhecida pelas educadoras como abordagem coerente com a Educação Infantil, sua implementação no cotidiano institucional é atravessada por desafios estruturais, formativos e culturais. As falas evidenciaram que a intencionalidade pedagógica nem sempre encontra condições objetivas adequadas para sua plena concretização.

Entre os desafios mais recorrentes, destacam-se as condições de trabalho, especialmente o número de crianças por turma e a organização dos tempos institucionais. E2 afirma que “nem sempre é possível acompanhar cada criança como gostaríamos”, enquanto E4 menciona que a rotina frequentemente se apresenta “apertada e cheia de demandas”. Tais aspectos limitam a observação individualizada e o acompanhamento sensível, fundamentais para sustentar práticas participativas na creche. Como destacam Kuhlmann Jr. (2000), Montessori (1975; 1987) e Oliveira-Formosinho (2007), o que sustenta uma prática ativa não é apenas a intenção do professor, mas uma concepção da criança, de se ver o desenvolvimento como algo construído na relação com o outro e com o ambiente.

A formação docente também emerge como condição central para a consolidação da proposta. Embora haja compreensão conceitual sobre a importância da aprendizagem ativa, algumas educadoras relatam insegurança quanto à sua implementação. E1 observa que “nem todos se sentem seguros para colocar em

prática”, e E3 aponta a necessidade de mais momentos de estudo e reflexão coletiva. Isso indica que a adoção de práticas ativas exige formação continuada estruturada e espaços institucionais de troca e aprofundamento teórico-prático.

Esse movimento se aproxima das orientações dos Parâmetros de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (Brasil, 2024), que reforça que o acompanhamento deve considerar todas as dimensões do desenvolvimento e se apoiar em múltiplas evidências, integrando registros variados ao olhar profissional. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) ainda concordam ao afirmar que o processo de desenvolvimento de um profissional, este aprimoramento ocorre no contexto, em uma realidade que reconhece as necessidades profissionais.

Outro tensionamento refere-se à resistência a mudanças, tanto no interior da instituição quanto nas expectativas externas. Algumas educadoras mencionam dificuldades em romper com modelos tradicionais ainda presentes no cotidiano escolar. E5 destaca que “mudar a forma de trabalhar nem sempre é fácil”, especialmente diante de expectativas por resultados visíveis ou práticas mais diretivas. Soma-se a isso a necessidade de diálogo com as famílias, que, segundo E2, nem sempre compreendem propostas menos escolarizadas, o que exige comunicação constante sobre os processos de aprendizagem que ocorrem na etapa creche. Para Montessori (1978) a criança trabalha e produz, mesmo que não participe das experiências propostas pelo adulto, uma missão feita pela criança se faz fundamental e não é fácil, nem mesmo simples e trata-se de produzir o próprio homem, sendo cada um de nós produzidos por elas.

Por fim, as educadoras ressaltam que a consolidação da aprendizagem ativa depende de apoio institucional efetivo. Tempo para planejar, registrar e refletir é apontado como condição indispensável, assim como reconhecimento e valorização do trabalho pedagógico por parte da gestão. As falas indicam que a aprendizagem ativa não pode ser sustentada como iniciativa isolada de educadores, mas demanda construção coletiva e clareza institucional quanto à concepção de criança, desenvolvimento e papel do professor.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), a prática pedagógica demanda humanização e envolvimento efetivo do aluno. Ela requer um contexto significativo, articula experiência e reflexão, sustenta-se em interações de qualidade e tem na metodologia participativa o eixo central da formação, tanto de crianças

quanto de adultos; os autores (2018) ainda reforçam que toda e qualquer mudança de determinada parte influencia em mudanças das demais.

Os desafios evidenciam que a implementação da aprendizagem ativa constitui um processo complexo, que ultrapassa a dimensão individual da prática e exige condições estruturais, culturais e formativas coerentes com os princípios que a sustentam. Nessa direção, Oliveira-Formosinho (2007) enfatiza que uma equipe formadora atua com o profissional, e não para ele, valorizando a colaboração, a corresponsabilidade e a construção coletiva de saberes.

Para condições de implementação e sustentação institucional da aprendizagem ativa, as coordenadoras evidenciam estrutura formativa sistemática e articulada ao cotidiano pedagógico. São mencionadas estratégias como grupos de estudo, reuniões pedagógicas, rodas de conversa, atendimentos individuais e momentos formativos na hora-atividade, indicando organização contínua de espaços destinados ao aprofundamento teórico e à reflexão coletiva sobre as práticas. Independente da autonomia organizacional, Estado tem função organizacional e reguladora e que, ainda assim, é importante observar o contexto de formação e estudo se está centrado na escola, nos profissionais ou no conjunto de um desenvolvimento entre crianças, instituição e profissionais, conforme aponta Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018).

A formação é descrita como processo permanente, construído no contexto da própria instituição, no qual teoria e prática se articulam. As coordenadoras relatam estudos sobre concepções de infância, brincar, mediação docente, organização dos espaços e documentação pedagógica, demonstrando que a reflexão teórica não ocorre de forma dissociada da realidade, mas orienta a leitura e a qualificação do cotidiano. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de formação em contexto, na qual o cotidiano se constitui como espaço de investigação e desenvolvimento profissional.

A dimensão colaborativa aparece como eixo basilar dessa sustentação institucional. As trocas entre professores, a partilha de experiências e a construção coletiva de soluções pedagógicas são apontadas como elementos que fortalecem a consolidação da proposta. A escuta, nesse cenário, não se limita à relação com as crianças, mas integra também o processo formativo entre adultos, configurando cultura institucional baseada em diálogo, reflexão e corresponsabilidade.

De modo geral, as falas indicam que a implementação da aprendizagem ativa não depende exclusivamente da iniciativa individual dos professores, mas está

ancorada em organização formativa contínua, articulada e coletiva, que busca sustentar a coerência entre princípios pedagógicos e práticas cotidianas.

Diretores revelam que a implementação da aprendizagem ativa na creche está condicionada a fatores estruturais, organizacionais, formativos e culturais que extrapolam a dimensão exclusivamente pedagógica. Embora reconheçam a importância da proposta e participem de formações promovidas pela Secretaria de Educação ou organizadas internamente nas escolas, os gestores evidenciam que a consolidação das práticas ativas enfrenta desafios concretos relacionados à equipe, à cultura institucional e à relação com a comunidade. A postura articula-se às contribuições de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), que defendem a ampliação das experiências formativas como condição para a transformação da prática docente, assim como uma organização aprendente, em que todos estão envolvidos no processo.

Entre os aspectos estruturais, destaca-se a rotatividade de profissionais, mencionada por D2 como fator de desgaste para a equipe e de fragilização da continuidade pedagógica. O investimento formativo realizado com determinados profissionais, quando não há permanência na instituição, precisa ser constantemente retomado com novos membros, o que dificulta a consolidação de uma cultura pedagógica estável. Além disso, surgem referências à qualificação desigual dos profissionais e à necessidade de maior comprometimento e compreensão da proposta por parte de alguns membros da equipe, o que para Oliveira-Formosinho (2007, p. 32) emerge com a ideia da formação em contexto, com a criação de “comunidades de aprendizagem” tanto para construir como para promover a evolução dos modelos pedagógicos utilizados.

A organização interna do trabalho também aparece como desafio. D3 aponta dificuldades relacionadas à imaturidade de educadoras auxiliares e à ausência de professor titular em período integral, elementos que impactam a consistência das práticas e a sustentação do planejamento pedagógico. Esses fatores evidenciam que a aprendizagem ativa depende não apenas de concepções pedagógicas, mas de condições organizacionais que garantam continuidade, estabilidade e alinhamento entre os profissionais.

No plano cultural, os diretores reconhecem resistência tanto interna quanto externa à instituição. D1 e D6 mencionam a persistência de concepções tradicionais de ensino, centradas no controle, na repetição e na atuação predominante do adulto,

o que demanda mudança profunda de olhar sobre a criança e seu protagonismo. Paralelamente, D4 e D5 evidenciam desafios na relação com as famílias e com a comunidade, que por vezes associam aprendizagem a atividades impressas ou compreendem a creche prioritariamente como espaço de cuidado, dissociado do educar. Essa tensão revela que a consolidação da aprendizagem ativa exige diálogo constante e construção coletiva de sentidos sobre o papel social da Educação Infantil. Oliveira-Formosinho (2007) defende que as transformações pedagógicas na Educação Infantil só se efetivam quando sustentadas por um projeto pedagógico coerente e partilhado, comprometido com a infância e com a participação das crianças, evitando práticas pontuais, fragmentadas ou meramente instrumentais.

Também são mencionadas questões relacionadas aos espaços e materiais, apontando que ambientes pouco adaptados à exploração e à movimentação livre podem limitar a efetivação das propostas participativas. Assim, a sustentação da aprendizagem ativa é compreendida como processo que demanda reorganização estrutural, formação contínua, estabilidade da equipe e fortalecimento da cultura institucional.

De modo geral, as falas dos diretores indicam que a aprendizagem ativa não se consolida apenas por adesão conceitual, mas depende de condições materiais, organizacionais e culturais que assegurem coerência entre projeto pedagógico, equipe e comunidade. A gestão, nesse contexto, assume papel estratégico na articulação entre formação, organização do trabalho e diálogo com as famílias, visando garantir continuidade e estabilidade às transformações pedagógicas.

A análise evidencia que a implementação da aprendizagem ativa na etapa creche constitui processo complexo, que demanda articulação entre dimensões estruturais, formativas e culturais. Enquanto as educadoras apontam desafios concretos relacionados às condições de trabalho, à organização dos tempos institucionais, à insegurança formativa e à resistência de concepções tradicionais, as coordenadoras apresentam a formação continuada e a reflexão coletiva como estratégias centrais de sustentação da proposta. Já os diretores ampliam o olhar para fatores organizacionais e sistêmicos, como rotatividade de profissionais, qualificação desigual da equipe, infraestrutura, expectativas das famílias e necessidade de consolidação de uma cultura institucional coerente.

No que se refere às dinâmicas estruturais Santos (2016) traz de maneira bastante enfática que as infraestruturas influenciam comportamentos, acabam

definindo os atores e suas ações, compartimentando-as, segundo o nível da realidade técnica. O que ainda consiste na existência de normas de utilização daquele “espaço” delimitado e as possibilidades da cultura local que é ofertada.

Entretanto, a aprendizagem ativa não se efetiva exclusivamente pela adesão conceitual dos profissionais, mas depende de condições institucionais que garantam estabilidade, formação sistemática, alinhamento pedagógico e diálogo com a comunidade. A convergência entre os atores revela compromisso com a proposta, ao passo que as tensões identificadas indicam que sua consolidação exige investimentos contínuos e ações articuladas em diferentes níveis da organização escolar. Assim, a sustentação da aprendizagem ativa configura-se como construção coletiva e processual, que ultrapassa iniciativas individuais, práticas isoladas e se ancora em políticas formativas e estruturais consistentes.

5.5 Síntese dos resultados: convergências e implicações para o desenvolvimento regional

Após a análise do conteúdo das falas de educadores, direção e coordenação por categorização temática percebe-se a necessidade de avançar para uma leitura integradora do conjunto dos dados, capaz de articular as diferentes perspectivas e de evidenciar os sentidos que atravessam o discurso institucional sobre a aprendizagem ativa na etapa creche. Esse movimento analítico não se propõe a reiterar as análises já realizadas por grupo profissional, mas a construir uma compreensão transversal das percepções dos atores educativos, considerando convergências, recorrências, entre outros fatores presentes nas falas. Ao integrar distintos lugares de fala, busca-se compreender como metodologia e aprendizagem ativa são significadas coletivamente no contexto da Educação Infantil do município, bem como os desafios e possibilidades que emergem dessa construção discursiva compartilhada, considerando o ser humano como sujeito em pleno desenvolvimento.

No conjunto das falas analisadas, observa-se uma convergência discursiva significativa, entre todos os atores entrevistados, em torno da centralidade da criança como princípio orientador da aprendizagem ativa na etapa creche. Educadores, direção e coordenação mobilizam, de modo recorrente, noções como participação, protagonismo, escuta e respeito aos ritmos individuais, indicando uma compreensão ampliada da criança como sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento. Essa

centralidade não aparece restrita a um discurso teórico, mas se materializa na valorização das experiências cotidianas, das interações e do brincar como formas legítimas de aprendizagem.

Em diferentes lugares de enunciação, a aprendizagem ativa é associada à possibilidade de a criança agir sobre o ambiente, fazer escolhas e construir sentidos a partir das experiências vividas. Um educador destaca a importância de “respeitar o tempo e o interesse de cada criança” (E), enquanto a coordenação reforça a necessidade de organizar propostas “a partir da observação e da escuta atenta do que as crianças demonstram no cotidiano” (C). Essas falas evidenciam uma compreensão compartilhada de que a aprendizagem, na creche, se dá em um processo relacional, no qual a criança não é destinatária passiva de ações pedagógicas, mas participante ativa da vida institucional. Ao enfatizar o protagonismo infantil, os atores educativos sinalizam uma ruptura com modelos transmissivos e uma aproximação de práticas que reconhecem a criança como produtora de cultura e conhecimento desde os primeiros anos de vida

Maria Montessori (1987) compreende a educação como um processo natural, no qual o desenvolvimento ocorre de forma espontânea, impulsionado pela própria criança, que tende a criar, realizar tarefas e buscar constante aperfeiçoamento. A autora (Montessori, 1987) também caracteriza a metodologia em análise como um espaço de respeito à personalidade infantil, capaz de favorecer avanços antes não alcançados. Vygotsky (1991), por sua vez, afirma que, quando se oferece à criança aquilo que corresponde ao seu processo de maturação, considerando necessidades e habilidades emergentes, possibilita-se um desenvolvimento mais dinâmico e potente. As afirmações dos docentes dialogam, ainda, com a BNCC (Brasil, 2018b), ao reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos que ampliam as possibilidades de as crianças agirem sobre o ambiente, explorá-lo e atribuir sentidos às experiências vividas.

Entretanto, ao lado desse alinhamento discursivo, emergem algumas tensões. Observa-se, por exemplo, que a aprendizagem ativa é definida, pelos professores, a partir de práticas e estratégias concretas; pelos coordenadores, a partir de fundamentos e orientações pedagógicas; e, pelos diretores, como uma concepção institucional mais ampla. Outros tensionamentos tornam-se visíveis quando os educadores apontam desafios vinculados às condições concretas de trabalho, como o número de crianças por turma, a organização dos tempos institucionais e a

necessidade de apoio permanente. Em contrapartida, a coordenação enfatiza a formação continuada como estratégia central de sustentação pedagógica, enquanto a direção amplia o olhar para fatores estruturais e sistêmicos, como a rotatividade de profissionais, a qualificação desigual da equipe, a infraestrutura e as expectativas das famílias quanto ao papel da creche. Bauman (2001, p. 55) apresenta uma importante reflexão quanto às questões públicas dos espaços públicos, onde as dificuldades são discutidas em um viés privado e a partir de questionamentos, enquanto as pessoas começam a ser “despidas” da proteção desta oferta de serviço e da segurança adequada dos cidadãos.

A análise transversal indica, ainda, que a formação docente ocupa posição estratégica na sustentação institucional da proposta. Contudo, os dados sugerem que, embora fundamental, a formação, por si só, não garante estabilidade e continuidade das práticas, sobretudo em contextos marcados por instabilidade de equipe e por resistências culturais. Os modelos pedagógicos podem facilitar ou dificultar uma caminhada pedagógica, quando a compreensão deixa de ser ampliada, nos contextos a que se referem e adequados ao diálogo, mais ainda com a ênfase de “receitas” ou teorias demasiadamente valorizadas pois, a comunicação precisa acontecer com o contexto da prática (Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim, a aprendizagem ativa configura-se como um projeto pedagógico em construção, que demanda coerência entre concepção, organização institucional e políticas de gestão. Trata-se, portanto, de um processo que ainda não se consolida como uma metodologia propriamente dita, mas se apresenta como um conjunto de inspirações temáticas que visam fortalecer o ensino e a aprendizagem, por meio de estratégias que favoreçam no professor um olhar sensível às crianças, considerando suas necessidades e particularidades.

Essa compreensão da prática pedagógica como espaço de mediação intencional encontra respaldo em Vygotsky (1988), ao afirmar que a aprendizagem se constitui nas interações sociais mediadas, sendo o adulto responsável por organizar experiências que ampliem as possibilidades de desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, o planejamento, a organização dos ambientes, das rotinas e das propostas não são elementos acessórios, mas estruturantes do processo educativo. Outro autor que fundamenta essa discussão é Dewey (2010), ao enfatizar a aprendizagem pela experiência, reconhecendo o cotidiano como espaço educativo e

defendendo a construção de conhecimentos e técnicas de modo contextualizado e significativo.

No plano discursivo, o acompanhamento do desenvolvimento infantil é compreendido, de forma transversal, como um processo contínuo e formativo, distanciando-se de concepções tradicionais de avaliação centradas na mensuração de resultados. As falas de educadores, direção e coordenação convergem, pois enfatizam a observação sistemática, os registros e a documentação pedagógica como instrumentos fundamentais para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Diversos participantes destacam que acompanhar o desenvolvimento implica observar atentamente as interações, as brincadeiras e as iniciativas das crianças, registrando essas experiências de modo a subsidiar o planejamento pedagógico. Um educador menciona que o acompanhamento ocorre “todos os dias, observando e registrando o que a criança consegue fazer e como ela se relaciona” (E), enquanto a coordenação ressalta que os registros permitem “refletir sobre a prática e ajustar as propostas conforme as necessidades do grupo” (C).

Dialoga-se com a noção de totalidade proposta por Milton Santos (2006), segundo a qual o todo não se apresenta de modo imediato nem permanece estável, mas se constitui como uma realidade dinâmica, que se desfaz e se refaz continuamente. Compreender o desenvolvimento infantil implica, portanto, aprender a analisar as partes, como gestos, interações, brincadeiras, tempos e espaços, sem perder de vista as relações que as articulam em um conjunto dotado de sentido. Nessa direção, as falas que ressaltam a importância da observação e dos registros como base do planejamento pedagógico evidenciam a necessidade de um olhar formativo, capaz de interpretar o cotidiano para além da aparência imediata e de transformar a experiência vivida em conhecimento pedagógico.

A formação docente emerge, no conjunto das falas, como um elemento central para a consolidação das práticas fundamentadas na aprendizagem ativa. Educadores, direção e coordenação reconhecem que a implementação de propostas coerentes com essa abordagem exige conhecimentos teóricos, reflexividade e espaços coletivos de estudo e diálogo.

A direção e a coordenação enfatizam a necessidade de formação continuada como estratégia para fortalecer as práticas pedagógicas e alinhar concepções entre os profissionais. Um gestor aponta que “a formação é fundamental para que todos

compreendam o sentido das práticas e consigam sustentá-las” (D), enquanto a coordenação destaca que a reflexão coletiva contribui para superar inseguranças e desafios enfrentados pelos educadores (C). Essas falas evidenciam a percepção de que a aprendizagem ativa demanda um processo formativo permanente, articulado às experiências concretas vividas na instituição.

Ao mesmo tempo, os educadores sinalizam desafios relacionados à complexidade da prática pedagógica e à necessidade de apoio institucional para desenvolver propostas intencionais e coerentes. Essa tensão entre concepção e implementação revela que a formação docente não pode ser compreendida como evento pontual, mas como processo contínuo, indissociável do acompanhamento pedagógico e da construção coletiva do projeto educativo.

Oliveira-Formosinho (2007) afirma que o modelo pedagógico adotado pode funcionar como um “muro” ou como uma “janela”, na medida em que pode limitar o professor, dificultando a ampliação de sua formação, ou, ao contrário, favorecer esse percurso, expandindo as possibilidades de relação entre teoria e prática. Proença (2018), por sua vez, destaca que, ao considerar as experiências vivenciadas pelo educador, as formações tendem a ser mais pertinentes quando realizadas no próprio contexto escolar, tanto pelo uso do espaço físico quanto pela organização de grupos de estudo e aprofundamento, que podem estender-se por períodos mais longos. A autora (2018) justifica essa perspectiva ao enfatizar que o ambiente de trabalho constitui a realidade concreta das vivências profissionais, o cenário em que as situações se produzem e que envolve todo o coletivo. Assim, a formação aproxima-se dos sujeitos e dialoga com a cultura na qual estão inseridos, articulando-se às demandas reais do cotidiano.

As falas de educadores, direção e coordenação permitem afirmar que a aprendizagem ativa é compreendida, de forma coletiva, como um princípio orientador do trabalho pedagógico na etapa creche, fundamentado na centralidade da criança, na intencionalidade da prática docente e no acompanhamento formativo do desenvolvimento infantil. As convergências discursivas identificadas revelam um alinhamento conceitual significativo entre os diferentes atores educativos, ao mesmo tempo em que desafios apontados evidenciam a complexidade da implementação dessas práticas no cotidiano institucional.

Ao integrar diferentes lugares de enunciação, esta análise evidencia que a consolidação da aprendizagem ativa na Educação Infantil depende de condições

formativas, organizacionais e culturais que ultrapassam a ação individual do educador, exigindo compromisso coletivo e suporte institucional. Nesse sentido, a aprendizagem ativa emerge somente como estratégia pedagógica, mas como expressão de um projeto educativo que reconhece a criança como sujeito de direitos e o desenvolvimento infantil como processo integral e relacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas na etapa creche constitui um desafio significativo, especialmente diante das constantes transições legislativas, das diferentes realidades territoriais e, sobretudo, da individualidade que caracteriza cada criança. Nesse contexto, a educação infantil assume papel importante na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Quando Sen (2002) questiona a respeito do que o desenvolvimento humano faz ele relaciona justamente à criação de oportunidades. Oportunidades estas que socialmente devem contribuir para que as habilidades dos homens sejam expandidas promovendo qualidade de vida desde a saúde, até a educação e segurança, favorecendo o florescimento das capacidades humanas.

Este estudo partiu da problematização acerca das compreensões de professores e gestores em relação à aprendizagem ativa como promotora do desenvolvimento integral de crianças na etapa creche, em escolas públicas do município de Igrejinha. Ao reconhecer a importância do protagonismo infantil na organização do trabalho pedagógico, evidenciou-se que práticas intencionalmente planejadas podem contribuir para processos de ensino e aprendizagem mais coerentes com as necessidades da infância.

Os objetivos propostos foram alcançados por meio da aplicação de questionários, aplicados via plataforma Google Forms, que possibilitaram a professores e gestores registrarem suas compreensões acerca da aprendizagem ativa e de sua relação com o trabalho pedagógico desenvolvido na etapa creche. O instrumento também permitiu identificar como ocorre o acompanhamento do desenvolvimento infantil e quais estratégias pedagógicas são utilizadas para promover o desenvolvimento integral das crianças, fundamentadas na aprendizagem ativa.

Quanto ao referencial teórico, evidenciou-se que, embora o desenvolvimento infantil seja frequentemente apresentado de forma compartimentada nas áreas cognitiva, social, motora e emocional, trata-se de um processo integrado, no qual o ser humano deve ser compreendido em sua totalidade, sendo respeitadas suas singularidades. Compreender as diversas etapas do desenvolvimento humano e os fatores que as influenciam possibilita aos profissionais da educação reconhecer a

primeira infância como um período sensível, ao mesmo tempo basilar, que extrapola os limites do espaço escolar e se articula à cultura, ao território e às interações sociais.

A aprendizagem ativa na educação infantil, conforme evidenciado ao longo deste estudo, constitui-se como um processo amplamente fundamentado por diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Educação e as Ciências da Saúde, ao reconhecer a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento. Nesse sentido, o fazer da criança, tanto em situações individuais quanto nas interações com o grupo, assume centralidade no processo educativo, sendo a mediação (não imposição) do adulto um elemento importante para a construção de experiências significativas, desde que o ambiente esteja intencionalmente organizado para tal finalidade.

Falar sobre a aprendizagem ativa na etapa creche é um elemento fundamental para pensar o desenvolvimento humano considerando que, futuramente, estas crianças serão os adultos responsáveis pelas ações em seus territórios, responsáveis pelo desenvolvimento de forma geral, seja na formulação de políticas públicas, na geração de novas tecnologias e da continuidade do desenvolvimento social e cultural do seu tempo e do seu espaço.

A oportunidade de brincar emerge, nesse contexto, como momento basilar da aprendizagem ativa, ao possibilitar à criança atribuir significados a objetos, comportamentos e papéis a partir de suas vivências e da realidade em que está inserida. Por meio do brincar, a criança é capaz de planejar, selecionar, orientar e conduzir suas ações, transitando de experiências inicialmente individuais para processos de troca e interação social à medida que cresce e se desenvolve. Assim, a brincadeira mobiliza habilidades essenciais que acompanham a criança ao longo do tempo, respeitando as especificidades e as oportunidades próprias de cada etapa do desenvolvimento.

A análise dos dados revelou a presença de práticas pedagógicas com características ativas no cotidiano escolar, tanto nas falas dos professores quanto nas dos gestores. No entanto, tais práticas ocorrem, majoritariamente, de forma isolada, o que indica que o uso de metodologias ativas ainda se encontra em estágio inicial, carecendo de maior intencionalidade e fundamentação conceitual para sua consolidação como metodologia pedagógica institucional. Existem práticas alinhadas em princípios e com inspirações metodológicas, entretanto ainda não configura o sistema metodológico estruturado.

Os professores constituem o grupo que mais diretamente vivencia os efeitos cotidianos das práticas de aprendizagem ativa. Suas falas destacam, sobretudo, a importância do envolvimento ativo da criança, da experimentação, das interações significativas e da observação sensível, elementos amplamente discutidos pela literatura clássica da Educação Infantil. Também evocam elementos próximos à perspectiva de Emmi Pikler (1940), ao enfatizar a necessidade de observar as expressões corporais, gestos e iniciativas das crianças pequenas, compreendendo que o desenvolvimento exige um olhar atento, registros e planejamento intencional que respeitem seus tempos e modos de agir.

Entre os desafios apontados pelos participantes, destacam-se o número elevado de crianças por turma, a gestão do tempo, a diversidade de materiais a serem utilizados e as constantes demandas decorrentes das necessidades e descobertas infantis. Tais aspectos evidenciam a complexidade da organização do trabalho pedagógico na educação infantil e reforçam a necessidade de orientação e acompanhamento por parte da gestão escolar, bem como de processos formativos contínuos que fortaleçam a articulação entre teoria e prática. Enquanto os professores se concentram nos desafios práticos, as coordenadoras enfatizam o processo de construção pedagógica que sustenta essas práticas, embora também estejam diretamente envolvidos com o fazer pedagógico centrado na criança, o conceito de metodologias e aprendizagens ativas está contemplado, mas não ocorrem descrições do trabalho em equipe em que a organização institucional está contemplada.

Como limitação da pesquisa, destaca-se a ausência de participação da coordenação da Secretaria Municipal de Educação, inicialmente previsto, o que impossibilitou uma caracterização institucional mais ampla da etapa creche. Ainda assim, tal limitação não compromete o alcance dos objetivos do estudo, uma vez que os dados analisados refletem as compreensões de profissionais diretamente inseridos no cotidiano escolar.

Certamente, o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa enaltece os direitos das crianças e a importância de espaços educativos que acolham e promovam as aprendizagens da infância. Entretanto, evidencia-se que a efetivação da aprendizagem ativa não depende exclusivamente da formação dos educadores ou do engajamento da equipe gestora, mas também da cultura do território em que essas práticas se desenvolvem. Nesse sentido, aspectos como a organização dos espaços, as condições do ambiente e o papel da gestão pública configuram-se como elementos

determinantes para a consolidação de metodologias pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral.

Quando se utiliza a expressão do “espaço vivido”, também se compreende a complexidade da relação entre objeto (infraestrutura, equipamentos e serviços) e ação (práticas humanas) (Santos, 2016). Nessa perspectiva, evidenciando que a organização dos objetos depende da intervenção humana, a aprendizagem ativa favorece o desenvolvimento do sujeito, quando este tem a oportunidade de integrar seu processo criativo à ação no meio.

O desenvolvimento de uma sociedade manifesta-se quando a criança é reconhecida como sujeito de direitos e capaz de exercer sua cidadania desde a infância, por meio do acesso a políticas públicas que favoreçam sua formação integral. A oferta de ambientes educativos que incentivem o brincar, as experiências significativas e a participação da criança em seu contexto social fortalecem a continuidade de processos educativos fundamentados na aprendizagem ativa, contribuindo para o desenvolvimento não apenas de uma escola, de um bairro ou de um município específico, mas de toda uma região.

A partir dos resultados obtidos, apontam-se como possibilidades futuras o aprofundamento teórico sobre aprendizagem ativa e desenvolvimento humano, a realização de estudos com abordagem longitudinal das práticas pedagógicas e o fortalecimento de ações voltadas à formação continuada de professores. No campo das políticas públicas, os achados podem contribuir para reflexões sobre a implementação e o acompanhamento das práticas pedagógicas na educação infantil. Evidencia-se, ainda, a necessidade de investigação e ações voltadas à formação continuada dos professores, com foco na compreensão conceitual das metodologias pedagógicas e na articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Os achados deste estudo sinalizam a possibilidade de construção de um referencial metodológico regional, ancorado em evidências culturais, práticas, valores e dinâmicas próprias, e fundamentado nas especificidades institucionais e socioculturais do território investigado. No que se refere às implicações para o desenvolvimento regional, a consolidação de práticas orientadas pela participação infantil e pelo desenvolvimento integral pressupõe investimento contínuo em formação, maior estabilidade das equipes, infraestrutura adequada e fortalecimento do diálogo com as famílias e com a comunidade.

Para uma construção metodológica, é fundamental considerar o território, a cultura local, a organização do tempo, do espaço e as políticas públicas locais; a infraestrutura adequada para a carga horária; os materiais adequados para cada faixa etária e para a sala de referência da turma em que é avaliado o tamanho, a orientação mobiliária e local de circulação diária de crianças e profissionais; a organização do cuidado diário e carga horária dos profissionais envolvidos para o atendimento integral da carga horária das crianças; o tempo para a escuta e o tempo de alimentação; a relação da ação de cada profissional, suas atividades e possibilidades de construção; assim como as concepções de criança, aprendizagem, avaliação, cultura, território, professor, família.

Quando orientada pela aprendizagem ativa como princípio, a Educação Infantil se afirma não como etapa meramente preparatória, mas como espaço formativo essencial para a constituição de sujeitos autônomos, participativos e capazes de interagir criticamente com o território em que vivem. Nessa perspectiva, a qualidade da implementação pedagógica na creche repercute diretamente na construção de capital humano e social, configurando-se como dimensão estratégica do desenvolvimento local.

A análise da aprendizagem ativa, embora conceitualmente consolidada no discurso institucional, evidencia a necessidade de sustentação contínua em múltiplas dimensões para que se efetive de modo consistente. Sua consolidação depende de compromisso coletivo, investimento formativo e condições estruturais que assegurem estabilidade e coerência ao projeto educativo.

Ao reconhecer que as práticas pedagógicas se constroem no encontro entre cultura, território, intencionalidade educativa e seus atores, esta pesquisa reafirma que a aprendizagem ativa não se sustenta como método isolado, mas como princípio orientador das práticas com a infância. Considerar as múltiplas formas pelas quais a criança participa, aprende e se expressa implica compreender que não há um modelo único capaz de responder às complexidades do desenvolvimento humano. Nesse sentido, investir na escuta, na formação e no fortalecimento do projeto institucional representa um compromisso não apenas com a qualidade e a equidade da Educação Infantil, mas também com a construção de uma sociedade que reconhece, desde a infância, a pluralidade de linguagens e possibilidades que constituem o ser humano ao longo de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Claudiana Ribeiro dos Santos; MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida. Como as metodologias ativas contribuem no processo de transformação da educação? *In*: LAMIM-GUEDES, Valdir (Org.). **Metodologias ativas: diferentes abordagens e suas aplicações**. São Paulo: Na Raiz, 2021. *E-book*.

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 319-359. e-PUB.

AUDY, Jorge. Educação, inovação e o desenvolvimento. **GZH**, Porto Alegre, 13 abr. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/conselho-editorial/noticia/2024/04/educacao-inovacao-e-o-desenvolvimento-clux6cr2w0018013fmju9ogek.html>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13.563. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 05 abr. 2013.

Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 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, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 09 mar. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)** – Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Diário Oficial da União [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 15 ago. 2018a. Seção 1, p. 59. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/parametros-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/legislacao/resolucoes-cne>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional. **Relatórios de Acesso Público: Estado Nutricional**. Disponível em: <https://sisaps.saude.gov.br/sisvan/relatoriopublico/index>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225400>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: Normas Brasil. Acesso em: 16 maio 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

DAROS, Thuinie. Porque Inovar na Educação?. *In*: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. p. 27-33.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2022. posição 9. e-Pub.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma**: como a neurociência pode curar as pessoas. Rio de Janeiro: Record, 2016.

ESTANISLAU, Julia. Cérebro tem capacidade de se reconfigurar e ser treinado para melhores resultados. **Jornal da USP**, São Paulo, 19 maio 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/cerebro-tem-capacidade-de-se-reconfigurar-e-ser-treinado-para-melhores-resultados/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

FERRARI, Elenice A. de Moraes; TOYODA, Margarete Satie S.; FALEIROS, Luciane; CERUTTI, Suzete Maria. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 187-194, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/j/ptp/a/ysvrdSJm8fSR5fTsdYjMFXM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do Pedagogo. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999. p. 123-127.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (FBDS). **Mapas do município de Igrejinha/RS**. Rio de Janeiro: FBDS, s.d. Disponível em: geo.fbds.org.br. Acesso em: 10 maio 2026.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. Introdução. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini**: a abordagem italiana para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 23-38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. *In*: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 49-76.

GUMBOWSKY, Argos; JURASZEK, Lucia; NOERNBERG, Elfi Irene; MAIA, Erick Douglas Weber da. Educação e desenvolvimento regional: a UNESCO e as interseções com o desenvolvimento regional. **Interação**, Varginha, MG, v. 22, n. 2, p. 79-83, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/interacao/article/view/371>. Acesso: 08 jul. 2025.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IGREJINHA (RS). Câmara Municipal de Igrejinha. **História do município**. Disponível em: <https://igrejinha.rs.leg.br/pagina/id/3>. Acesso em: 10 nov. 2025.

IGREJINHA (RS). Prefeitura Municipal de Igrejinha. **Plano Municipal de Educação: 2015-2025**. 2014. Disponível em: <https://www.igrejinha.rs.gov.br/arquivos/PLANO%20MUNICIPAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202015%20A%202025.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

IGREJINHA (RS). Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador do Território Municipal de Igrejinha**. Igrejinha/RS: Prefeitura Municipal de Igrejinha, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **ibge Cidades**: Igrejinha. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/igrejinha/panorama>. Acesso em: 12 out. 2025a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Estimativa da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2025**. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2025/estimativa_dou_2025.pdf. Acesso em: 12 out. 2025b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**: microdados e sinopses estatísticas. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 nov. 2025.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KANDEL, Eric R. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMIM-GUEDES, Valdir. Apresentação. *In*: LAMIM-GUEDES, Valdir (org.). **Metodologias ativas**: Diferentes abordagens e suas aplicações. São Paulo: Na Raiz, 2021. p. 5-9. *E-book*.

LEÃO, Marília. **O direito humano à alimentação adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. 5. ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2001.

LENT, Roberto. Neuroplasticidade. *In*: LENT, Roberto (autor-org.). **Neurociência da mente e do comportamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2020. p. 105-124.

LIMA, Brandon Chagas; JUCHNESKI, Daniele Paula; ZAMBERLAN, Carlos Otávio; BUSÓN, Carlos Buesa. A educação como indutora no processo de desenvolvimento territorial. *In*: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 2., 2020, Ijuí. **Anais do II Simpósio Latino-Americano de Estudos de Desenvolvimento Regional**. Ijuí: Unijuí, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/slaedr>. Acesso em: 04 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, Marcelo; TOSCHI, José da Silva. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Metodologias ativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nordica, 1987.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1975.

MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Célia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 395-424. e-PUB.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 34-71. e-PUB.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-35.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A Formação em Contexto: a Perspectiva da associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Formação como Pedagogia da Relação**. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.faebanet.org.br/index.php/educere/article/view/1826>. Acesso em: 10 nov. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEARCE, Z. Reagan; MILLER, Stephanie E. Embodied cognition perspectives within early executive function development. **Frontiers in Cognition**, v. 4, p. 1-12, fev. 2025. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/cognition/articles/10.3389/fcogn.2025.1361748/full>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade desde o nascimento**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

PINAZZA, Mônica Apezatto. John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2022. posição 13. e-Pub.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. **Journal of Engineering Education**, Washington, DC, v. 93, n. 3, p. 223–231, 2004. Disponível em: https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQml/2004-Prince_AL.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

PROENÇA, Maria Alice. **A abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**. v. 1: Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei nº 4.733, de 1º de junho de 1964**. Cria o município de Igrejinha. Diário Oficial do Estado, Porto Alegre, RS, 2 de junho de 1964, ano XXII, n. 257, p. 1. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/diario?td=DOE&dt=1964-06-02&pg=1>. Acesso em: 17 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei nº 16.014, de 25 outubro de 2023**. Altera a Lei nº 4.733, de 1º de junho de 1964, que cria o Município de Igrejinha, com a finalidade de corrigir os limites entre os Municípios de Igrejinha e Taquara. Diário Oficial do Estado, Porto Alegre, RS, 07 mar. 2023., 2. ed., p. 17. Disponível em: https://www.diariooficial.rs.gov.br/diario?td=DOE&dt=2023-10-25&pg=17&ed=2&origin=materia&origin_id=916816. Acesso em: 12 out. 2025.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambiguidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Documento científico — Pediatria ambulatorial**. Rio de Janeiro: Departamento Científico de Pediatria Ambulatorial, Sociedade Brasileira de Pediatria, fev. 2004. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/img/documentos/doc_pediatria_ambulatorial.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

VALE, Ricardo Ferreira. O contexto histórico do processo de ensino das metodologias ativas: inovações para o século XXI. *In*: MARTINS, Gercimar (Org.). **Metodologias ativas**: a caixa preta da educação. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2019. p. 221-230.

VANTROBA, Edevana Leonor. Metodologias ativas: foco no processo. *In*: LAMIM-GUEDES, Valdir (Org.). **Metodologias ativas**: Diferentes abordagens e suas aplicações. São Paulo: Na Raiz, 2021. p. 95-111. *E-book*.

VASCONCELLOS, Marco Antônio Sandoval de; GARCIA, Manuel Enriquez. **Fundamentos de Economia**. São Paulo: Saraiva, 1998.

VEREDAS, Ana Carolina Barros de Gennaro. Uma reflexão sobre as formas de ensinar e avaliar. *In*: MARTINS, Gercimar (Org.). **Metodologias ativas**: a caixa preta da educação. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2019. p. 35-52.

VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, Marcia Eliza de Godoi dos. Educação e desenvolvimento: transformação e ascendência de uma sociedade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 18, p. 178-190, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÉNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Prezada Secretária Municipal de Educação Cristiane Veridiana Martin

Apresentamos, por meio desta, a acadêmica Cristiane Schmitt, regularmente matriculada no curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), que se encontra em fase de execução de sua pesquisa de dissertação.

A presente pesquisa intitulada A APRENDIZAGEM ATIVA NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS ESCOLAS PÚBLICAS DE IGREJINHA/RS, tem como objetivo principal analisar as percepções de professores e gestores das escolas públicas de Educação Infantil do município de Igrejinha sobre a aprendizagem ativa como estratégia de promoção do desenvolvimento integral de crianças na etapa creche.

Solicitamos, assim, sua autorização para a realização da coleta de dados nas escolas de Educação Infantil do município de Igrejinha/RS com a participação de três profissionais de escola: a diretora, a coordenadora pedagógica e uma educadora de referência, bem como uma profissional da Secretaria Municipal de Educação, coordenadora das escolas de educação infantil. Cada participante responderá a um formulário específico, com perguntas diferenciadas, e as informações obtidas serão tratadas de forma ética e confidencial. Os nomes dos participantes e da instituição serão preservados, e as respostas ficarão restritas à pesquisadora responsável, garantindo o respeito à identidade, à privacidade e à integridade profissional dos envolvidos.

A coleta será realizada por meio da plataforma Google Forms, de forma prática, segura e online. Ao término do estudo, os resultados serão disponibilizados de maneira geral aos participantes, contribuindo para reflexões e aprimoramentos nas práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Desde o presente momento da entrega desta carta de apresentação, agradecemos sua atenção, compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta pesquisa, que visa fortalecer o conhecimento científico e promover avanços no campo da Educação Infantil.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Pesquisadora: Cristiane Schmitt, Tel.: (51) 98298-8670

Professora orientadora: Dra. Dieila dos Santos Nunes Tel.: (51) 99709-8910

Cristiane Schmitt

Profa. Dra. Dieila Nunes

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "**A APRENDIZAGEM ATIVA NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS ESCOLAS PÚBLICAS DE IGREJINHA/RS**", desenvolvida pela mestrande Cristiane Schmitt, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara/RS, sob orientação da professora Dra. Dieila dos Santos Nunes. O objetivo central deste estudo é analisar as percepções de professores e gestores das escolas públicas de Educação Infantil do município de Igrejinha sobre a aprendizagem ativa como estratégia de promoção do desenvolvimento integral de crianças na etapa creche.

A pesquisa justifica-se pela importância de aprimorar a compreensão da infância e dos benefícios para a sociedade ao considerar as experiências infantis como um dos períodos mais relevantes para o desenvolvimento humano. Sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, podendo retirar sua participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo. No entanto, sua colaboração será de grande importância para a execução e qualidade da pesquisa. A pesquisadora se compromete com o sigilo e a confidencialidade dos dados fornecidos, garantindo a privacidade da identidade dos participantes. Nenhuma informação coletada será utilizada para finalidades externas a este estudo, e não haverá qualquer dado que permita sua identificação na divulgação dos resultados. Os dados coletados serão analisados e os resultados serão divulgados de forma coletiva, sem exposição individual dos participantes. A sua participação consistirá em responder um questionário, que tem como finalidade contribuir para os objetivos da pesquisa. As respostas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais protegidos, ou em pastas físicas (caso opte por responder de forma manuscrita). O acesso a esses dados será restrito à pesquisadora e à sua orientadora. Os resultados desta pesquisa serão publicados na forma de dissertação e apresentados a uma banca avaliadora. O principal benefício indireto da sua colaboração será a contribuição para o aprofundamento da temática sobre a aprendizagem ativa no trabalho voltado ao desenvolvimento da primeira infância na educação infantil, podendo ainda estimular novas pesquisas futuras na área. A pesquisa apresenta riscos mínimos, limitados ao possível desconforto ao responder algumas questões relacionadas ao tema. Caso sinta qualquer incômodo, você poderá manifestar-se diretamente à pesquisadora ou à sua orientadora, conforme os contatos disponibilizados neste termo.

Desde já, agradeço sua disponibilidade e participação neste estudo. Caso tenha dúvidas ou precise de informações adicionais, estou à disposição para esclarecimentos. Você poderá solicitar informações sobre sua participação a qualquer momento durante a pesquisa ou após sua conclusão.

Este termo deve ser entregue pessoalmente, assinado pela própria acadêmica, se assim o preferir, contatando-a através dos telefones informados.

Atenciosamente,

Pesquisadora: Cristiane Schmitt

Tel.: (51) 98298-8670

E-mail: cristianeschmitt@sou.faccat.br

Professora orientadora: Dra. Dieila dos Santos Nunes

Tel.: (51) 99709-8910

E-mail: dieilanunes@faccat.br

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM DIRETORES

Autorização do Participante

Autorização - Concordo em participar desta pesquisa

Não autorizado - Não concordo em participar desta pesquisa

Nome Completo

CPF

Área de Formação: educação outro _____

Caso a resposta anterior seja outro, defina sua formação:

Possui Especialização? Se sim, qual? _____

Tempo como diretor (a) escolar: Até 1 ano 1 a 3 anos 3 a 5 anos

5 a 8 anos 08 a 10 anos Mais de 10 anos

Tempo de atuação na área de educação Até 1 ano Entre 1 e 3 anos

Entre 3 e 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 15 anos

Mais de 15 anos

O que você compreende por aprendizagem ativa e como ela pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na etapa creche?

Quais estratégias pedagógicas sua escola adota para promover a aprendizagem ativa no cotidiano da creche?

A equipe escolar participa de momentos de formação sobre aprendizagem ativa e pedagogias participativas? Como essas formações são realizadas?

Como você acompanha e avalia a aplicação das práticas ativas pelos professores?

Quais são os principais desafios enfrentados para a implementação efetiva da aprendizagem ativa na creche?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM COORDENADORES

Autorização do Participante

() Autorização - Concordo em participar desta pesquisa

() Não autorizado - Não concordo em participar desta pesquisa

Nome Completo

CPF

Área de Formação: () educação () outro _____

Caso a resposta anterior seja outro, defina sua formação:

Possui Especialização? Se sim, qual? _____

Tempo como coordenador (a) pedagógica (a): () Até 1 ano () 1 a 3 anos

() 3 a 5 anos () 5 a 8 anos () 08 a 10 anos () Mais de 10 anos

Tempo na educação () Até 1 ano () Entre 1 e 3 anos () Entre 3 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos () Entre 10 e 15 anos () Mais de 15 anos

- Em sua visão, o que caracteriza a aprendizagem ativa e qual sua importância para o desenvolvimento infantil na etapa creche?
- Em sua visão, o que caracteriza a aprendizagem ativa e qual sua importância para o desenvolvimento infantil na etapa creche?
- De que forma você promove ou apoia a formação continuada da equipe docente sobre aprendizagem ativa?
- Na sua percepção, quais estratégias pedagógicas fundamentadas na aprendizagem ativa têm se mostrado mais eficazes para favorecer o desenvolvimento integral das crianças na etapa creche?
- Quais os maiores desafios enfrentados na consolidação de práticas ativas nas turmas de creche?

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM EDUCADORES

Autorização do Participante

() Autorização - Concordo em participar desta pesquisa

() Não autorizado - Não concordo em participar desta pesquisa

Nome Completo

CPF

Área de Formação: () educação () outro _____

Caso a resposta anterior seja outro, defina sua formação:

Possui Especialização? Se sim, qual? _____

Tempo como professor (a) de E.I.: () Até 1 ano () 1 a 3 anos () 3 a 5 anos

() 5 a 8 anos () 08 a 10 anos () Mais de 10 anos

Tempo na educação _____

Qual a sua turma de atuação? () Berçário () Maternal

Qual a faixa etária da turma em que atua? () 0 a 1 ano () 1 ano e a mês a 2 anos () 2 anos e 1 mês a 3 anos () 3 anos e 1 mês a 3 anos e 11 meses

Caso sua resposta foi outra na questão anterior, defina a idade das crianças que você atende.: _____

- O que você entende por aprendizagem ativa e como acredita que ela contribui para o desenvolvimento das crianças na etapa creche?
- Você utiliza metodologias participativas em sua prática? Descreva como isso ocorre em seu dia a dia
- Quais são as principais estratégias que você utiliza para promover a participação ativa das crianças pequenas?
- Você observa mudanças no desenvolvimento das crianças em função das práticas ativas? Quais?
- Como você realiza o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças em sua turma? Utiliza registros? Quais?
- Quais desafios você enfrenta ao aplicar práticas pedagógicas ativas com crianças pequenas?