



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPES – LATINDEX  
Nº. 22 – Ano XI – 10/2022  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## **Intervenção no ambiente do berçário, focada nas oportunidades para o desenvolvimento infantil, de uma instituição pública de educação infantil: o que nos dizem as professoras**

Alcilene Maria Gomes –  
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Saúde, Sociedade e Ambiente (SaSA) da UFVJM, [alcilene-gomes@hotmail.com](mailto:alcilene-gomes@hotmail.com)  
<http://lattes.cnpq.br/7743223199116087>

Doutora Prof. Juliana Nogueira Pontes Nobre  
Doutora Ciências Fisiológicas pelo programa Multicêntrico Ciências Fisiológicas-UFVJM.  
<http://lattes.cnpq.br/5253898058210398>  
[juliana.nobre@ufvjm.edu.br](mailto:juliana.nobre@ufvjm.edu.br)

Lucas Barbosa da Costa  
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Reabilitação e Desempenho Funcional (PPGReab) da UFVJM  
<http://lattes.cnpq.br/8307941946663057>  
[lucas.barbosa@ufvjm.edu.br](mailto:lucas.barbosa@ufvjm.edu.br)

Mylena Francielle Ribeiro Lima  
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Reabilitação e Desempenho Funcional (PPGReab) da UFVJM  
<http://lattes.cnpq.br/1559197713785824>  
[mylena.ribeiro@ufvjm.edu.br](mailto:mylena.ribeiro@ufvjm.edu.br)

Juliana Nunes Santos  
- Doutora, Prof.<sup>a</sup> adjunta do Departamento de Fisioterapia da UFVJM.  
<http://lattes.cnpq.br/8642373154849686>  
[juliana.santos@ufvjm.edu.br](mailto:juliana.santos@ufvjm.edu.br)

Rosane Luzia de Souza Morais  
Doutora, Prof<sup>a</sup> associada do Departamento de Fisioterapia da UFVJM e Programa  
de Pós Graduação Saúde, Sociedade & Ambiente (PPGSaSA) da UFVJM  
<http://lattes.cnpq.br/7233582440213110>  
[rosanesmorais@gmail.com](mailto:rosanesmorais@gmail.com)

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo compartilhar as percepções das professoras acerca de uma intervenção proposta para o berçário de uma creche pública, focada na proposição de atividades, um dos aspectos relevantes para a melhoria da qualidade do ambiente. Também se propôs a verificar se a intervenção promoveu mudança na qualidade do ambiente do berçário. Para isso, foi realizado estudo de caso quanti-qualitativo e a amostra foi composta pelas seis professoras do berçário de uma creche pública, de um município brasileiro de pequeno porte. Previamente à intervenção, o berçário, apresentava rotina voltada quase exclusivamente para os cuidados de higiene/alimentação e era composto por 25 lactentes (6-24 meses.) Para verificar a opinião das professoras foi aplicado um questionário em escala Likert, antes e após a intervenção. Adicionalmente, o questionário pós-intervenção havia três perguntas de respostas livres. Para verificar o efeito da intervenção na qualidade do ambiente, foi aplicado antes, após e depois de três meses (retenção), a Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised. Como resultados, os itens que dificultaram a execução da intervenção e que também influenciaram na qualidade do ambiente, na percepção das professoras, foram: espaço físico, idades diferentes das crianças, rotina de cuidado, equipe, desvalorização financeira e pouco empenho dos pais. A melhora na qualidade do ambiente do berçário (“Atividades”, “Estrutura do Programa”, “Rotina Cuidado-Pessoal”, “Interação”, “Falar/Compreender”) apresentou retenção após três meses da intervenção. Sugere-se propostas futuras de intervenção e reflexão sobre a qualidade do ambiente da creche por meio de estratégias construídas de forma coletiva com as professoras.

**Palavras-chave:** Creches, Professores, Bebês, Qualidade do ambiente, Intervenção.

## Introdução

O desenvolvimento infantil é um constructo multifatorial produto das relações recíprocas da criança com o meio (BLACK et al., 2018) no qual o surgimento de habilidades nos domínios motor, cognitivo e afetivo-social, depende do bem-estar físico da criança, do contexto familiar e da vasta rede social (ENGLE *et al.*, 2007). Os investimentos na primeiríssima infância, primeiros 3 anos de idade, têm forte justificativa econômica e social (MORAIS et al., 2021). Deve-se providenciar cuidados adequados por meio da saúde, nutrição, cuidados parentais responsivos, segurança e proteção, e a aprendizagem precoce para que as crianças alcancem

seu potencial e obtenham o desenvolvimento ideal (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2017; SHAO, 2019, MORAIS *et al.*, 2021).

Os estudos na área da saúde e da educação têm apontado que o ambiente da creche exerce influência positiva sobre o desenvolvimento infantil (BALTIERI *et al.*, 2010, BARROS *et al.*, 2011, CAMPOS *et al.*, 2011). Os efeitos da creche sobre o desenvolvimento da criança dependem não somente de normas técnicas seguidas pelos profissionais, mas da disponibilidade interna dos educadores que podem contribuir para que a criança se torne autônoma e independente no futuro (SILVA *et al.*, 2015), compreendendo, outrossim, meninos e meninas como sujeitos no tempo presente, ainda que sejam pequenos(as).

Nas últimas décadas, alguns fatores influenciaram na inserção de crianças, desde os primeiros anos de vida, em instituições fora do ambiente doméstico, como por exemplo, as creches. A presença expressiva da mulher no mercado de trabalho tem despontado como um dos principais motivos que promovem o surgimento acelerado dessas instituições no contexto brasileiro, sobretudo, a partir da década de 1970 do século passado (GERZON *et al.*, 2016).

Somente com a Constituição de 1988 garantiu-se no Brasil o direito à educação de crianças com idade entre 0 e 6 anos em creches e pré-escolas e a sistematização deste processo ocorre com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (FARIA, 2005). Em 2009 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, determinando que a educação infantil seja ofertada em creches e pré-escolas para crianças com idade entre zero e cinco anos, zero à três em creches e quatro e cinco anos em pré-escolas, sendo obrigatória a matrícula na pré-escola. Esta lei assegura ainda, determinações e normas para as propostas pedagógicas da educação infantil (BRASIL, 2009).

Tendo em vista o tempo que as crianças passam nas creches, o cuidado e a educação da criança são compartilhados entre a família e os professores (BAHIA *et al.*, 2011). O professor tem o papel de mediador do desenvolvimento, em todos os seus âmbitos, por meio dele, a criança adquire novas experiências (FONSECA, 2018).

Estudos (WATAMURA *et al.*, 2011; BROWN *et al.*, 2014; SILVA *et al.*, 2015) indicam que a creche pode ter maior impacto sobre o desenvolvimento de algumas crianças. Particularmente, a qualidade da creche terá efeito maior em crianças que vivem em

ambiente familiar de risco (WATAMURA *et al.*, 2011; BLAIR e RAVEN, 2016; JENSEN *et al.*, 2017; BLACK *et al.*, 2018). Vários estudos indicam que programas educacionais de alta qualidade têm impacto positivo no desenvolvimento social e cognitivo de crianças com desvantagem socioeconômica, com repercussões positivas na fase adulta (BRADLEY e VANDELL, 2007; REYNOLDS *et al.*, 2007, WATAMURA *et al.*, 2011). Alguns indicadores têm sido estabelecidos como critérios para verificar a qualidade da creche: a proporção de educadores por grupo de crianças com base na sua faixa etária, tamanho do grupo de crianças, práticas de saúde e segurança, qualificação e educação continuada dos professores, estrutura física e atividades realizadas (BRADLEY e VANDELL, 2007).

Segundo as diretrizes do Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010a) a educação e o cuidar devem ser considerados aspectos de uma mesma realidade no âmbito das instituições na educação infantil. Embora as normas nacionais enfatizem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar nas creches, a demanda por cuidados básicos, somada ao alto número de crianças atendidas por cada professora (BECKER *et al.*, 2013), espaços inadequados (MAGALHÃES 2017), ausência de rotina no berçário e de momentos visando a estimulação infantil, permanência de longos períodos em berços e poucos momentos livres no chão (GOMES *et al.*, 2021) torna-se o principal foco da rotina do dia em muitas instituições públicas. Além deste fator, as professoras das creches são, muitas vezes, desvalorizadas no âmbito salarial e profissional em relação a profissionais que trabalham com outras faixas etárias. A idade das crianças parece estar diretamente relacionada com o prestígio e salário do profissional, ou seja, quanto mais nova a criança, menor a valorização do professor (CAMPOS, 1994; PAULINO e CÔCO, 2016).

Diante do exposto e considerando a relevância do ambiente educacional e do professor para o desenvolvimento infantil, este estudo teve como objetivos: (1) refletir sobre as ações de uma intervenção, focada em maiores oportunidades para o desenvolvimento infantil, realizada em uma dada instituição (apresentada no estudo de Gomes *et al.*, 2021) por meio da escuta sobre a opinião das professoras do referido espaço; (2) verificar se a intervenção promoveu mudança na qualidade do ambiente do berçário. Acreditamos que este conhecimento tem expressiva contribuição na compreensão das estratégias traçadas por estes profissionais para auxiliar no desenvolvimento das crianças (VASCONCELOS e SALOMÃO, 2016).

## MÉTODO

Foi realizado um estudo de caso quanti-qualitativo dada sua natureza interpretativa e contextual (LUDKE e ANDRÉ, 2014). Estudos de caso têm sido desenvolvidos, sobretudo sobre a égide das abordagens de pesquisa qualitativa, embora seja possível, como neste estudo, identificar aspectos quantitativos que potencializam as análises (MINAYO, 1994).

Para Ludke e André (2014) os estudos de caso em educação possuem características peculiares que definem o alcance desta metodologia, quais sejam: são estudos que visam a descoberta de um fenômeno específico; dão ênfase ao contexto e à interpretação que dela deriva; buscam retratar a realidade de modo profundo e completo; utilizam uma variedade de fontes de informação; descrevem e revelam experiências permitindo generalizações naturalísticas (LUDKE e ANDRÉ, 2014). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, parecer 2.931.889.

A amostra foi composta por todas as professoras do berçário de uma creche pública, ou seja, 6 professoras, de um município mineiro de pequeno porte localizado no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. As professoras revezavam, 3 no período matutino e as outras no período vespertino. A instituição é a única (pública ou privada), que acolhe crianças com esta faixa etária na cidade. O berçário, era composto por 25 lactentes, entre seis e 24 meses e, previamente à intervenção, o berçário, apresentava rotina voltada quase exclusivamente para os cuidados de higiene/alimentação.

Para verificar a percepção das professoras foi estruturado um questionário próprio, em duas versões: antes da intervenção e após a intervenção. Este instrumento atenta identificar, de forma simples, a percepção das professoras sobre o desenvolvimento infantil, a cerca da influência de uma intervenção com brincadeiras no desenvolvimento de crianças do berçário e a sua contribuição para o ambiente da creche (Apêndice 1). Os questionários foram compostos de cinco itens em escala Likert de respostas, cujas as alternativas eram: nada, muito pouco, mais ou menos e bastante. Os questionários aplicados antes e depois eram idênticos, entretanto, aquele aplicado após a intervenção apresentava, ainda, três perguntas de respostas livres, escritas: “Quais são as maiores dificuldades na execução das atividades

propostas?”, “Como você avalia a qualidade do berçário?” e “O que você acredita que poderia ser alterado para melhorar a qualidade do berçário?”

Para verificar o efeito da intervenção proposta na qualidade do ambiente da creche, foi aplicado antes, logo após e após três meses, o *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition* (ITERS-R) (HARMS *et al.*, 2003). Trata-se de uma escala para avaliar a qualidade de ambientes educacionais que recebem crianças de zero a 30 meses de idade. A ITERS-R é composta por 39 itens distribuídos em sete subescalas: (1) “Espaço e Mobiliário”; (2) “Rotina de Cuidados Pessoal”; (3) “Falar e Compreender”; (4) “Atividades”; (5) “Interação”; (6) “Estrutura do “Programa”; (7) pais e equipe. Cada indicador de qualidade deve ser marcado, considerando a sua presença ou ausência em cada ambiente coletivo que se pretende avaliar na creche. A partir da marcação dos indicadores, os itens são pontuados de 1 a 7. A pontuação final da escala se dá pela média das sete subescalas. Os valores são atribuídos como uma escala ordinal, crescente, de 1 a 7, cuja interpretação quanto à qualidade é 01: inadequada, 03: mínima (básica), 05: boa e 07: excelente. A escala, de origem norte-americana, vem sendo utilizada no contexto brasileiro com resultados positivos quanto sua adequação com a realidade das creches brasileiras (GENNARO e GIL, 2012; AMARO *et al.*, 2015).

As professoras foram convidadas a participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Inicialmente o instrumento ITERS-R foi aplicado. Antes do início da intervenção, as professoras responderam ao questionário, estruturado pelos pesquisadores.

### *Caminhos percorridos*

No decorrer da intervenção (ver Gomes *et al.*, 2021) as professoras participaram de três capacitações relacionadas a estimulação infantil no berçário, ministradas por profissionais especializados. Estes encontros aconteceram após o expediente do trabalho com duração máxima de 02 horas: (1) Importância do brincar para a criança na primeira infância: período sensível do desenvolvimento infantil; (2) Como fazer leitura de livros e contar histórias para bebês; (3) O papel do adulto no brincar da criança na primeira infância.



Foi estabelecido junto com as professoras uma proposta de rotina de atividades para o berçário (Quadro 1) para estimulação com brinquedos, passível de pequenas modificações caso necessário, ao longo do período de intervenção. Visou-se propor um programa exequível e que não exigisse grandes mudanças na rotina das professoras, voltada integralmente para os cuidados. Ou seja, antes da intervenção proposta, a rotina no berçário era focada no cuidado de higiene e alimentação, com raros e aleatórios momentos de estimulação infantil.

**Quadro 1: Rotina de estimulação diária com brinquedos para o berçário**

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Manhã	Blocos de empilhar	de Peças para montar	Star plic (estrelas de encaixar)	Peças para montar	Star plic (estrelas de encaixar)
Tarde	Bonecas e carrinhos	e Livrinhos infantis	Bonecas e carrinhos	e Livrinhos infantis	Blocos de empilhar

O espaço físico para as intervenções diárias foi estruturado com tapete de EVA colocado em um canto do berçário, ao se organizar os berços mais próximos uns dos outros. Durante o período de 9 semanas as professoras realizaram diariamente, brincadeiras com as crianças no chão, durante 15 minutos no período da manhã e 15 minutos no período da tarde, com os recursos descritos no Quadro 1. Em cada momento de brincadeira eram ofertados brinquedos, iguais a todas as crianças, que brincaram livremente sobre a atenção das professoras. Elas foram orientadas a organizarem uma rotina em que pelo menos duas pudessem estar presentes dando suporte, ou seja, conversando sobre as brincadeiras, validando os esforços das crianças e prevenindo conflitos interpessoais e problemas de segurança. Os brinquedos escolhidos foram aqueles clássicos para a faixa etária e que pudessem favorecer o desenvolvimento global infantil. Eram brinquedos novos, comprados pelos pesquisadores, com verba de fomento, para este fim (GOMES et al., 2021).

As professoras responderam ao questionário após a intervenção e novamente foi aplicado o instrumento ITERS-R. Após o período de três meses o instrumento ITERS-R foi aplicado para verificar se houve retenção da qualidade do ambiente da creche.

### *Tratamento de dados*

Os dados dos questionários respondidos pelas professoras (escala Likert) e o do ITERS-R, foram apresentados de forma descritiva, comparando os valores absolutos de antes e depois da intervenção. As respostas das questões livres respondidas pelas professoras, identificadas por letras do alfabeto para resguardar suas identidades, foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na tabela 1 são apresentadas as características das participantes da pesquisa. Participaram seis professoras do berçário de uma creche pública, com idade entre 25 e 56 anos. A experiência na docência da educação infantil era entre quinze meses e 28 anos. Três trabalhavam no período matutino e três no período vespertino, realizando os cuidados básicos de higiene e alimentação de 25 crianças, com idade entre 10 e 22 meses e se revezavam no momento da intervenção. Observa-se que a formação mínima das profissionais é ensino médio completo e a formação mais elevada é a graduação nos cursos normal superior e pedagogia, e pós-graduação em educação especial.

As características das professoras são heterogêneas, o que foi observado em outros estudos com professoras de creches públicas brasileiras. A amostra do estudo de Beraldo e Carvalho (2006), realizado com 30 professoras de quatro creches do estado de São Paulo, apresentavam experiência entre nove meses e 23 anos e escolaridade que variava de nível fundamental à nível superior completo.

**Tabela 1- Caracterização das professoras**

Professora	Idade	Formação Acadêmica	Experiência na Educação Infantil	Turno de trabalho
1	36	Graduação Normal Superior	16 anos	Matutino
2	48	Ensino Médio Completo	28 anos	Matutino
3	53	Graduação Normal Superior e Pedagogia	16 anos	Matutino
4	25	Curso Educação Infantil e Graduanda em Pedagogia	5 anos	Vespertino
5	56	Graduação em Normal Superior e	8 anos	Vespertino



Embora uma educadora não possua curso de formação na área de educação infantil, obtendo apenas a formação de ensino médio completo, todas as demais possuíam formação mínima exigida pelo Ministério da Educação. Sendo a menor formação o curso de educação infantil técnico na modalidade normal e a maior formação as graduações em normal superior e pedagogia e a pós-graduação em nível de especialização em educação especial. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996, a formação exigida para os docentes atuarem na educação básica faz-se necessária em curso de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo-se, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Na figura 1 estão apresentados os dados sobre o questionário estruturado aplicado com as professoras antes (figura 1a) e após (figura 1b) a intervenção.

Figura 1a- Respostas do Questionário para Educadoras Antes da Intervenção



Figura 1b- Respostas do Questionário para Educadoras Após a Intervenção



Antes da intervenção, todas relataram estar bastante satisfeitas quanto a possibilidade de participar da pesquisa e consideraram o tema bastante interessante para a creche; cerca de 84% das professoras consideraram que as capacitações poderiam melhorar bastante no seu trabalho e que os resultados da pesquisa

poderiam ter resultados positivos no desenvolvimento da criança. E 68% consideravam conhecer bastante sobre o desenvolvimento motor das crianças.

Na figura 1b estão apresentados os dados sobre o questionário estruturado aplicado com as professoras após a intervenção. Observa-se que houve um aumento na porcentagem do aprendizado sobre o desenvolvimento motor. As demais respostas se mantiveram, exceto para a questão do tema ser *interessante para a realidade das crianças da creche*, ou seja, houve uma queda na porcentagem de resposta. Este resultado talvez reflita a necessidade de se investir em estratégias de intervenção mais participativas, ou seja, propostas a partir das expectativas e construídas em conjunto com as professoras (MORO e SOUZA, 2016). Ressalta-se que embora a intervenção tenha tido a participação das professoras no planejamento de sua execução, a sua concepção foi proposta pelos pesquisadores.

No Brasil, ainda são poucos os estudos que buscam pensar a qualidade do ambiente das instituições de Educação Infantil a partir do engajamento das professoras nas propostas de intervenção, com destaque especial para a pesquisa sobre qualidade na Educação Infantil (CAMPOS *et al.*, 2011; SÃO PAULO, 2016); e a pesquisa de cooperação técnica sobre a avaliação da qualidade dos contextos de na Educação Infantil. No contexto da produção acadêmica italiana, a questão da pesquisa sobre qualidade vem sendo desenvolvida na interface com as profissionais de educação infantil. O grupo de estudos sobre avaliação da qualidade em educação infantil da Università Degli Study di Pavia, produz, desde a década de 1990 do século passado, estudos sobre a qualidade em educação, tendo como referência para a produção da ideia de qualidade escalas de observação do cotidiano de creches e pré-escolas. Tais estudos partem do pressuposto de que a qualidade é um conceito transacional, isto é, produzido coletivamente, com base na construção ulterior, no interior da creche. Esse processo demanda de uma participação efetiva das(os) profissionais da creche como protagonistas do processo de construção da ideia de qualidade (MORO e SOUZA, 2016).

Bondioli e Savio (2013) consideram que, apesar de haver diferentes formas de participação dos sujeitos no contexto das instituições educativas, ela deve ocorrer a

partir de um pressuposto básico. Na perspectiva dessas autoras, a participação configura-se como o ponto nodal da qualidade, já que é por meio dela que os distintos e, por vezes, divergentes, pontos de vista dos atores sociais presentes no contexto educativo da creche emergem e são levados em conta para a construção da qualidade do ambiente educativo (NEVES, GOULART e SANTOS, 2017). Desse modo, entendemos a participação como um processo formativo de expansão de consciência e autodeterminação, já que ela é consubstancial à educação por um dúplice ponto de vista: enquanto o agir educativo exige entre todos os que estão envolvidos, e enquanto a reflexão compartilhada sobre o agir educativo tem um significado formativo, sendo ela mesma uma forma de educação (BONDIOLI e SAVIO, 2013, p.17). Consideramos, portanto, que estudos que promovam e suscitem a construção da qualidade na creche fazem-se necessários na Educação Infantil.

Sobre as respostas livres, após a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) foram identificadas cinco categorias que serão apresentadas: (1) espaço físico, (2) idades diferentes, (3) rotina de cuidado, (4) equipe, (5) desvalorização salarial e (6) empenho dos pais.

Sobre o espaço físico, a falta de espaço foi citada, pelas professoras, como a maior dificuldade em realizar as brincadeiras no chão.

A falta de espaço prejudica bastante. (Educadora X)

O espaço deixa muito a desejar. (Educadora Z)

Antes do início da intervenção, os pesquisadores sugeriram modificação no espaço da sala, como a retirada de alguns berços, para a aumentar o espaço livre para brincadeiras no chão, porém, embora as professoras estivessem de acordo, a coordenação da instituição não aprovou a sugestão, enfatizando a necessidade de um berço disponível para cada criança a fim de minimizar a disseminação de agentes patogênicos. Entretanto, considerando o número elevado de crianças, o espaço reservado não foi suficiente, segundo as professoras.

É importante que o professor tenha autonomia no processo de trabalho na creche, podendo propor mudanças que atravessam desde a disposição dos móveis, até

novas atividades de aprendizagem ou rotina diária. Paulino e Côco (2016), em um estudo que reuniu seis auxiliares de creche e nove professoras, relata que as auxiliares de creche demonstravam insatisfação em não possuir autonomia no processo de aprendizagem das crianças. Os autores refletem sobre o impacto negativo deste confronto hierárquico com a execução do trabalho na educação infantil.

Trabalhar com turmas grandes, foi uma realidade enfrentada pelas as professoras do estudo, mas também é uma dificuldade presente em algumas creches brasileiras (BERALDO e CARVALHO, 2006). O documento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressalta que as instituições de educação infantil devem assegurar que as crianças disponham de espaço físico acessível para se deslocar livremente em espaços internos e externos à sala de referência (BRASIL, 2010b) e o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil é um norteador na incorporação de padrões mínimos de para instituições infantis (BRASIL, 2006).

Sobre as idades diferentes, foi um item considerado como dificuldade na execução das atividades propostas pela intervenção.

(...) Temos bebês, crianças já com dois anos e crianças de um a sete meses, seria ótimo separar as idades para melhorar o trabalho. (Educadora Y)

Embora o berçário desta instituição seja constituído formalmente por crianças com idade entre quatro e 24 meses, as crianças com idade entre 24 e 36 meses são transferidas para outra turma somente entre o primeiro e o segundo semestre letivo, o que acarreta na presença de crianças com idade superior a 24 meses antes ou depois deste período, contradizendo a recomendação das Diretrizes Curriculares e Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), que regulamenta a necessidade de que o agrupamento de crianças seja da mesma faixa etária.

Sobre as rotinas de cuidado, o turno de trabalho foi evidenciado como uma das maiores dificuldades para a execução das atividades da intervenção considerando a rotina de cuidados.

O horário na parte da manhã é um pouco corrido (...). (Educadora Y)

No turno matutino, observou-se que as crianças passam a maior parte do tempo acordadas e mais “agitadas” quando comparado ao período da tarde e são executadas várias atividades relacionadas ao cuidado (mamadeira, troca de fralda, banho, almoço). O cuidado é considerado indissociável do processo educativo (BRASIL, 2010a). As instituições devem reconhecer as necessidades da criança e levá-las em consideração ao estabelecer seus objetivos e suas rotinas (CAMPOS, 1994; ABUCHAIM, 2018), visando atividades relativas aos cuidados básicos como higiene, alimentação e sono, e também, as atividades relativas ao favorecimento do desenvolvimento infantil (AMARO *et al.*, 2015; BRASIL, 2001).

Entretanto, a baixa autonomia nas decisões relativas ao cotidiano das professoras, somado ao alto nível de exigência do trabalho, assim como a multiplicidade de funções por elas exercidas diariamente podem constituir uma fonte importante de estresse ocupacional nestas profissionais (BERALDO e CARVALHO, 2006).

Sobre o grupo de profissionais, a união da equipe de trabalho e a desvalorização salarial foram consideradas dificuldades para a execução das atividades da intervenção e, também, foi evidenciada quando indagado sobre qual item que, se alterado, poderia contribuir para melhorar a qualidade do berçário:

União da equipe, valorização financeira, motivação, trabalhar em grupo de acordo com a faixa etária.  
(Educadora Z)

No estudo de Mezzalira e colaboradores (2013) sobre a percepção das professoras, observou-se que a grande maioria, mostrou-se desmotivada e frustrada com o processo e com o ambiente de trabalho. As professoras ouvidas pelos autores ressaltaram a dificuldade de expressar suas opiniões e de realizar reuniões com a coordenação. Os autores salientam a importância da união da equipe expressa através do poder da coletividade.

A desvalorização financeira do profissional da educação infantil também foi expressa no estudo de Silva (2004), em que relatos das professoras da educação infantil da cidade de Belo Horizonte (MG) manifestam sua indignação em obter capacitação incompatível com os emolumentos recebidos.

O trabalho docente é composto de um conjunto de tensões presentes na execução das ações de cuidados e educação junto às crianças, dos sentidos de reconhecimento e valorização profissional e dos investimentos no fortalecimento da educação infantil como campo da educação. Deste modo, a falta de reconhecimento e valorização dos profissionais da educação infantil desfavorecem a qualidade do trabalho coletivo (PAULINO e CÔCO, 2016). O professor é considerado peça-chave na promoção da qualidade da Educação Infantil. É necessário propiciar condições para sua valorização, inclusive financeira, e desenvolvimento profissional para que ele possa responder aos anseios e as expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Sobre o empenho dos pais, foi apresentado como um ponto negativo com relação à qualidade da creche.

O trabalho é bom, falta (...) empenho dos pais para ajudar no desenvolvimento das nossas crianças.  
(Educadora W)

Tendo em vista o tempo que as crianças passam nas creches, o cuidado e a educação da criança são compartilhados entre a família e os professores (BAHIA *et al.*, 2011). No entanto, são necessários esforços e aproximação bilateral.

A creche pode promover uma maior aproximação da família, por meio de contatos informais com os pais, geralmente por meio de conversas entre pais e educadores, na chegada ou saída da criança da creche, ou por meio de contatos formais como, por exemplo, reuniões e eventos (MCCARTNEY, 2006).

No entanto, considerando o lado da família, segundo Silva (2014) é necessário compreender que a relação família-creche passa, antes de mais nada por uma relação de confiança. Inicialmente uma relação de confiança se estabelece pela possibilidade de escolha de quem ou de onde compartilhar os cuidados e a educação da criança, o que é limitada no caso de instituições públicas. É importante observar que, no presente estudo, a instituição educacional era a única existente na cidade.

Amaro e colaboradores (2015) relatam que quanto maior a qualidade do ambiente da creche mais positiva poderá ser sua influência sobre o desenvolvimento infantil. Embora a ITERS-R seja um instrumento padronizado estrangeiro, tem sido

amplamente utilizado no Brasil (CARVALHO e PEREIRA, 2008; CAMPOS *et al.*, 2011; FELÍCIO *et al.*, 2012). Um estudo realizado por Silveira (2009) verificou que o ITERS-R apresenta adequabilidade para utilização no contexto brasileiro, os indicadores apresentaram, de modo geral, de fácil compreensão. O instrumento discriminou de forma adequada diferentes qualidades de ambientes de creche e a confiabilidade entre os examinadores esteve entre moderada (0,66) e alta (0,83).

A tabela 2 apresenta os resultados da ITERS-R para qualidade do ambiente da creche, antes, imediatamente após e três meses após a intervenção.

**Tabela 2- Qualidade do ambiente da creche**

ITERS-R	Faixa Referência	Pontuação			Qualidade		
		Antes	Depois	Após três meses	Antes	Depois	Após três meses
- Espaço Mobiliário	e (1-7)	1,6	1,6	1,4	Inadequada	Inadequada	Inadequada
- Rotinas de Cuidado Pessoal	(1-7)	1,00	1,16	1,16	Inadequada	Inadequada	Inadequada
- Falar e Compreender	(1-7)	2,66	3,00	3,00	Inadequada	Mínima	Mínima
- Atividades	(1-7)	1,00	1,80	1,9	Inadequada	Inadequada	Inadequada
- Interação	(1-7)	3,5	3,5	4,5	Mínima	Mínima	Mínima
- Estrutura do Programa	(1-7)	1,66	1,66	3,00	Inadequada	Inadequada	Mínima
- Pais e Equipe	(1-7)	1,57	1,57	1,57	Inadequada	Inadequada	Inadequada
- Total	(1-7)	1,85	2,04	2,36	Inadequada	Inadequada	Inadequada

n: número; %: porcentagem; I: inadequada; M: minimamente adequada; B: boa qualidade.

É possível observar que os itens “Rotina de Cuidado Pessoal”, “Falar e Compreender” e “Atividades” obtiveram ligeira melhora na pontuação logo após a intervenção, estes mesmos itens mantiveram sua pontuação, após três meses da intervenção, exceto “Atividades” que aumentou a pontuação. Os itens “Estrutura do Programa” e “Interação” mantiveram a mesma pontuação antes e imediatamente após a intervenção, porém três meses após a intervenção, ocorreu expressiva melhora da pontuação destes itens. Embora a classificação da creche tenha se mantido como inadequada, houve melhora nos resultados após a intervenção e níveis ainda mais satisfatórios no período após três meses.



Apesar da melhora na qualidade total da creche apresentada neste estudo, após a intervenção, a classificação da mesma manteve-se como inadequada. Este dado confirma os achados de Felício e colaboradores (2012) ao avaliar 5 creches públicas, também localizadas no Vale do Jequitinhonha, que apresentaram classificação da qualidade da creche como inadequada e mínima, corroborando dados de outros estudos publicados com população semelhante (MORAIS et al., 2021). Entretanto, este achado não é exclusivo regional, Campos e colaboradores (2011) em um estudo realizado em 147 instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) em seis capitais brasileiras, identificaram que de forma geral, as creches e pré-escolas apresentam níveis de qualidade insatisfatória.

Diante da percepção das professoras e dos resultados da pesquisa, cabe ressaltar a ausência de políticas públicas com foco para a Educação Infantil que contemple as demandas do segmento e que busque respaldar a fragilidade do referido segmento (MAGALHÃES 2017). A fragilidade na formação de professores, a desvalorização profissional relatada e as condições de trabalho docente apontam a necessidade de investimento público para um atendimento de qualidade no referido setor.

Embora as creches públicas brasileiras apresentem carências importantes, Carvalho e Pereira (2008) ressaltam que o ITERS tem alto grau de exigência, visto que a aplicação desse instrumento em outros países demonstrou que, apesar de apresentarem melhores resultados da qualidade em relação às creches brasileiras, dificilmente são reportados valores próximos ao máximo (7,0) ou seja, qualidade excelente.

Em relação aos itens da escala ITERS-R, embora todos os aspectos da escala ITERS tenham sido apresentados, apenas os itens “Atividades” e “Estrutura do Programa” foram de interesse direto dos pesquisadores. Contudo foi interessante observar que alguns dos demais aspectos apresentaram melhores resultados após a intervenção: “Rotinas de Cuidado Pessoal” “Falar e Compreender”, “Interação”. Possivelmente porque os momentos de atividades trouxeram oportunidades para maior interação entre as crianças e entre elas e os professores. Além de promover momentos de descontração e brincadeiras favorecendo a comunicação das crianças, pois o brincar é uma ferramenta importante para as interações sociais (KIZILDERE et al, 2020) e o desenvolvimento da linguagem (QUINN, DONNELLY., KIDD, 2018).

Observou-se que, mesmo sem a presença dos pesquisadores, os itens relacionados à qualidade do ambiente da creche obtiveram melhores resultados após o período de três meses da intervenção, o que demonstra que houve retenção e melhora dos resultados após a intervenção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste estudo foi possível identificar que as professoras consideraram que a estruturação de períodos com brincadeiras diárias no chão com os bebês trouxe contribuições positivas, em um berçário que previamente apresentava rotina voltada exclusivamente para os cuidados de higiene e alimentação. As professoras perceberam que incorporaram esta prática na rotina diária meses após a intervenção. Embora a proposta de melhoria na qualidade da creche tenha sido voltada para apenas um aspecto da qualidade da creche, as atividades de estimulação, houve uma mudança em outros aspectos da creche. Esta melhora na qualidade do ambiente da creche apresentou retenção, ou seja, mesmo sem a intervenção dos pesquisadores, demonstrou mudanças positivas após o período de três meses da intervenção.

Os itens que dificultaram a execução das atividades de estimulação (brincadeiras no chão) e na qualidade do ambiente da creche, na percepção das professoras, foram: a falta de espaço físico, as idades diferentes das crianças do berçário, rotina de cuidado, a desunião da equipe, a desvalorização financeira e a falta de empenho dos pais. Estes fatores são também levantados em outros estudos existentes na literatura.

Entretanto, acredita-se que como a proposta de intervenção foi feita pelos pesquisadores, sem a participação ativa das professoras, é possível que tenha contribuído para certa insatisfação do grupo, constatada por meio das respostas fechadas. Assim, considerando que as crenças, conhecimentos, experiência e formação das professoras podem influenciar na sua atuação, em estudos futuros, sugere-se a construção de propostas de intervenção e da reflexão sobre a qualidade do ambiente da creche, por meio de estratégias dialogadas e construídas de forma coletiva com as protagonistas do processo, as professoras.

Agradecimentos:

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

## Referências

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. *Panorama das Políticas de Educação Infantil no Brasil*. Brasília Unesco, 2018

AMARO, Livia Lúcia Mattos de *et al.* Desenvolvimento infantil: comparação entre crianças que frequentam ou não creches públicas. *Journal of Human Growth and Development*, v.25, n.2, p.170-176,. 2015;

BALTIERI Leticia *et al.* Desempenho motor de lactentes frequentadores de berçários em creches públicas. *Revista Paulista de Pediatria*, v.28, n3,p283-289, 2010.

BAHIA, Celi Costa Silva; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Crenças de mães e de professoras sobre o desenvolvimento da criança. *Fractal: Revista de Psicologia*, v.23, n.1, p99-122,2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Ricardo Paes *et al.* Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e planejamento econômico*, v. 41, p. 213-232, 2011.

BECKER, Scheila Machado da Silveira; BERNARDI, Denise; MARTINS, Gabriela Dal Forno. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo*. v.18, n.3, p. 551-560, 2013;

BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. *Temas em Psicologia*.v.14, n. 1, p.35-49,2006

BLACK, Maureen M. *et.al.* Advancing early childhood development: from Science to scale 1: early childhood development coming of age: Science through the life course. *Lancet*.v.389, n. 10064, p. 77-90, 2018.

BLAIR, Clancy; RAVER, C. Cybele. Poverty, stress, and brain development: new directions for prevention and intervention. *Academic Pediatrics*.v. 16, n. 3, p. 1-13, 2016.

BONDIOLI, ANA; SAVIO, DONATELA (orgs.), *Participação e qualidade em educação da infância*: Percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Editora, UFPR, 2013.

BRADLEY, Robert H.; VANDELL, Deborah Lowe. Child care and the well-being of children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, v. 161, n. 7, p. 669-676, 2007..

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília. MEC. Secretaria de Educação Básica. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União. Brasília. 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: [s.n.], 2018.

BRASIL. Rede Nacional Primeira Infância. *Plano nacional primeira infância*. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2010a.

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

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos da Casa Civil. *Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001*.

BROWN, Taylor W. *et al.* Centre-based day care for children younger than five years of age in low – and middle – income countries. *Cochrane Database os Systematic Reviews*, n.9, p.1-52, 2014.

CARVALHO, Alysson Massote; PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v.24, n.3, p. 269-277, 2008.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, p. 32-42, 1994.

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

ENGLE Patrice L. *et al.*, . Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, v.369, n.9557, p.229–242, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92, p.1013-1038, 2005.

FELÍCIO, Larissa Rosa *et al.* A qualidade de creches públicas e o desenvolvimento de crianças em desvantagem econômica em um município do Vale do Jequitinhonha: um estudo piloto. *Revista Pesquisa em Fisioterapia*, v. 2, n.2, p. 70-82, 2012.

FONSECA, Paula Fontana. O laço educador-bebê se tece no enodamento entre cuidar, educar e brincar. *Educação & Realidade*, v.43, n.4, p. 555-1568, 2018.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. *Primeiríssima infância: creche: necessidades e interesses das famílias e crianças*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto VIDIGAL, 2017. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/primeirissima-infancia-creche-necessidades-e-interesses-de-familias-e-criancas>. Acesso: 02/08/2019.

GERZON, Laís Rodrigues. *et al.* Frequência semanal de um programa de intervenção motora para bebês de berçário. *Fisioterapia e Pesquisa*, v. 23, n.2, p. 178-184, 2016.

GENNARO, Lisandrea Rodrigues Menegasso; DE ALCÂNTARA GIL, Maria Stella Coutinho. Análise teórica de itens de uma escala Americana para avaliação do atendimento em creches inclusivas brasileiras. *Educação Especial*. v.25, n. 44, p.531-544, 2012.

GOMES, A.M.; MORAIS, R.L. de S.; PEREIRA, A.S.; COSTA, L.B. da; LIMA, M.F.R.; Introduction of play and improvement in the motor development of infants enrolled in a public daycare center: a pre-experimental study. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, Várzea Paulista, v.20, n.01, p.73-80, 2021. ISSN; 1981-4313.

HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. *Infant/toddler environment ratingscale --- revised edition (ITERS-R)*. Frank Porter Graham ChildDevelopment Center, University of North Carolina at Chapel Hill.Chapel Hill: Teachers College Press; 2003.18.

JENSEN, Sarah KG; BERENS, Anne E.; NELSON, Charles A.. Effects of poverty on interacting biological systems underlying child development. *The Lancet Child & Adolescent Health*, v.1, n.3, p.225-39, 2017.

KIZILDERE Erim *et al.* A multidimensional investigation of pretend play and language competence: Concurrent and longitudinal relations in preschoolers. *Cognitive Development*.v.54, p.100870, 2020.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ; Marli. *Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017.

MCCARTNEY, K. The family-child care mesosystem. In A. CLARK-STEWART & J. DUNN (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development*. Cambridge:Cambridge University Press., pp. 155-175, 2006.

MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; WEBER, Mara Aparecida Lissarassa; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Educadores de criança: condições de trabalho e vida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, p. 688-699, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, Rosane Luzia de Souza et al. Quality of the home, daycare and neighborhood environment and the cognitive development of economically disadvantaged children in early childhood: A mediation analysis. *Infant Behavior and Development*, v. 64, p. 101619, 2021.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos-uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália1. *Educar em Revista*, p. 323-363, 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOULART, Maria Inês Mafra; DOIS SANTOS, Sandro Vinícius Sales. A combinação de diferentes temporalidades na construção da ideia de qualidade na Educação Infantil. *RELADEI. Revista Latino-Americana de Educação Infantil*, v. 6, não. 1-2, pág. 42-60, 2017..

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na educação infantil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n.92, p. 697-718, 2016.

QUINN, Sara; DONNELLY, Seamus; KIDD, Evan. The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*. v.49, p.121-135, 2018.

REYNOLDS, Arthur J. et al. Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, v. 161, n. 8, p. 730-739, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35117.pdf>.



SHAO, Jie. Early child development: a challenge in China. *World Journal of Pediatrics*; v. 15, n. 1, p. 1-3, 2019.

SILVA, Ângela Cristina Dornelas da; ENGSTRON, Elyne Montenegro; MIRANDA, Cláudio Torres de. Fatores associados ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 6-18 meses de vida inseridas em creches públicas do Município de João Pessoa, Paraíba, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 31, p. 1881-1893, 2015.

SILVA, Isabel Oliveira. *Profissionais da creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Isabel de Oliveira. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. *Educar em Revista*, n. 53, p. 253-272, 2014.

SILVEIRA, Scheila Machado da. *Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.





VASCONCELOS, Dalila; SALOMÃO, Nádia. Educadoras de creches: concepções sobre desenvolvimento infantil. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, p.81-94,2016.

WATAMURA Sarah Enos *et al.* Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD Experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 48-65, 2011.



## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES

Pedimos a você que marque com um “X” a sua opinião sobre cada pergunta. Sua opinião é muito importante para nós. Obrigada.

Nº	Perguntas	0 Nada	1 Muito Pouco	2 Mais ou menos	3 Bastante
					
01	O quanto você avalia sua satisfação em poder participar deste projeto?				
02	Em que medida você acha que o tema “estratégias coletivas para o favorecimento do desenvolvimento infantil” pode ser interessante para realidade das crianças da creche?				
03	Em que medida acredita que as capacitações melhorem o seu trabalho?				
04	O quanto você acredita ter conhecimento sobre o desenvolvimento motor das crianças?				
05	Você acredita que as crianças possam apresentar resultados positivos no seu desenvolvimento após a realização deste projeto?				

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524

ISSN: 2238-6424