

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

KÁTIA APARECIDA GUIMARÃES RAMIRES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À PRÁTICA, UM CAMINHO
DE POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS**

**SANTOS
2023**

KÁTIA APARECIDA GUIMARÃES RAMIRES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À PRÁTICA, UM CAMINHO
DE POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS**

Dissertação e Produto Técnico
apresentado ao Programa de Pós-
graduação Stricto Sensu em Psicologia,
Desenvolvimento e Políticas Públicas da
Universidade Católica de Santos como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Psicologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Miria Benincasa.

**SANTOS
2023**

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

R173e Ramires, Kátia Aparecida Guimarães

Educação Infantil : da teoria à prática, um caminho
de possibilidades na promoção do desenvolvimento de
bebês / Kátia Aparecida Guimarães Ramires ; orientadora
Miria Benincasa. -- 2024.

99 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas,
2024.

Inclui bibliografia

1. Bebês. 2. Linguagem corporal. 3. Desenvolvimento.
4. Cuidar e educar. 5. Formação continuada. I. Benincasa, Miria.
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 159.9(043.3)

RAMIRES. Kátia Aparecida Guimarães. Educação infantil: da teoria à prática, um caminho de possibilidades na promoção do desenvolvimento de bebês. 2023. 99 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

Banca Examinadora:

Profª Drª Hilda Rosa Capelão Avoglia

Instituição: Unisantos

Profª Drª Fernanda Aguilera

Instituição: USP Ribeirão

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas

Área de Concentração: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas

Linha de Pesquisa 2: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Élio Lazzari Ramires, pelo suporte constante aos meus sonhos e pela força que me faz sempre seguir em frente.

À minha filha, Érika Cristina Guimarães Ramires, pela cumplicidade e apoio emocional.

Ao meu netinho, Érick Ramires Rodrigues, uma benção em minha vida.

E ao meu genro, André Rodrigues, pelo apoio e ajuda tecnológica.

Amo vocês!

Agradecimentos inestimáveis a todas as colegas de hoje e de sempre da Seção de Educação Infantil que sempre foram grandes incentivadoras do meu trabalho.

À Cristina Barletta, Secretária de Educação, pela abertura de espaços que tornou possível a realização desta pesquisa e todas as amigas parceiras da Secretaria de Educação de Santos.

À professora Dra. Miria Benincasa, orientadora de todas as horas, pela parceria e compartilhamento intelectual.

À Universidade Católica de Santos pela bolsa de estudos concedida e à Prefeitura Municipal de Santos pela bolsa Mestre-Aluno.

A todo corpo docente e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Instituição por favorecerem meu desenvolvimento, ampliando minha capacidade de entender que o pensamento científico é um caminho estruturado e sistemático capaz de promover conexões entre ideias prévias e inéditas.

Em especial à Professora Diretora Luana Going pelo acompanhamento de perto dos passos mais importantes da construção desta dissertação.

“Devemos ser conscientes da importância que reveste a educação do bebê e da criança pequena, da influência que esta educação terá sobre toda a vida”.

(Emmi Pikler)

RAMIRES. Kátia Aparecida Guimarães. Educação infantil: da teoria à prática, um caminho de possibilidades na promoção do desenvolvimento de bebês. 2023. 99 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

RESUMO

É imprescindível que os profissionais que atuem em berçários e trabalhem com bebês compreendam as suas necessidades para que possam contribuir com o seu desenvolvimento. O objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre sustentação teórica e repertório prático de profissionais que atuam com bebês de 4 a 18 meses de idade (educadores de desenvolvimento infantil e professores) dos berçários das Unidades Municipais de Educação de Santos; levantar as demandas relativas à formação continuada e propor estratégias de superação das necessidades teóricas e práticas levantadas. Os dados foram coletados através de questionário de múltipla escolha, e as informações foram expressas em termos numéricos, tratadas e entendidas através do uso de estatística. Trata-se de um estudo transversal porque os dados foram coletados e analisados em um período de tempo determinado. Foram convidados a participar da pesquisa 200 profissionais, mas apenas 58 responderam ao questionário. As análises apontaram certa incoerência entre o conhecimento teórico e a prática profissional. Os dados sociodemográficos e sobre o tempo de trabalho não foram significativos para efeito da análise. Os resultados mostraram a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. A pesquisa também revelou fragilidades em relação à compreensão do papel do professor sobre o cuidar e educar nos momentos de interações e nas atividades aplicadas aos bebês. O produto técnico desenvolvido como resultado destas análises pretende desenvolver ações de formação continuada com conteúdos teóricos e práticos, e promover a reflexão e a discussão dos temas abordados, tendo claro que as teorias do desenvolvimento não devem ser usadas para rotular as crianças.

Palavras-chave: Bebês. Linguagem corporal. Desenvolvimento. Cuidar e educar. Formação continuada.

RAMIRES. Kátia Aparecida Guimarães. Early childhood education: from theory to practice, a path of possibilities in promoting the development of babies. 2023. 99 pages. Dissertation of the Master Program in Psychology, Development and Public Policy of the Catholic University of Santos, Santos, 2023.

ABSTRACT

It is essential that professionals who work in nurseries and work with babies understand their needs so that they can contribute to their development. The objective of this research is to investigate the relationship between theoretical support and practical repertoire of professionals who work with babies aged 4 to 18 months (child development educators and teachers) in nurseries at the Municipal Education Units of Santos; raise demands regarding continued training and propose strategies to overcome the theoretical and practical needs raised. Data were collected through a multiple-choice questionnaire, and the information was expressed in numerical terms, treated and understood through the use of statistics. This is a cross-sectional study because the data were collected and analyzed over a determined period of time. Two hundred professionals were invited to participate in the research, but only 58 responded to the questionnaire. The analyzes showed a certain inconsistency between theoretical knowledge and professional practice. Sociodemographic and working time data were not significant for the purposes of the analysis. The results showed the need for greater articulation between theory and practice. The research also revealed weaknesses in relation to the understanding of the teacher's role in caring and educating in moments of interactions and activities applied to babies. The technical product developed as a result of these analyzes aims to develop continuing training actions with theoretical and practical content, and to promote reflection and discussion of the topics covered, making it clear that development theories should not be used to label children.

Keywords: Babies. Body language. Development. Caring and educating. Continuing training.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro Educacional Infantil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IC	Intervalo de Confiança
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
PCD	Pessoa com Deficiência
PME	Plano Municipal de Educação
PSE	Programa Saúde na Escola
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEINF	Seção de Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UME	Unidade Municipal de Educação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> ¹
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> ²
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos

¹ Em português: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

² Em português: Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do Tempo da Educação Infantil no Brasil.....	26
Figura 2 - Pikler e os quatros princípios do desenvolvimento.....	32
Figura 3 - Cuidado, movimento e brincadeira.....	34
Figura 4 - Estágios psicomotores.....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Medidas descritivas para as características demográficas	55
Tabela 2 - Frequências e percentuais para as questões individuais das dimensões.....	58
Tabela 3 - Medidas resumo para a pontuação total	59
Tabela 4 - Medidas resumo para os escores da dimensão conhecimento	61
Tabela 5 - Medidas resumo para os escores da dimensão prática.....	63
Tabela 6 - Frequências e percentuais para as respostas da questão Q29.....	65
Tabela 7 - Frequências e percentuais para as respostas da questão Q30.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Histograma e boxplot para os escores de conhecimento	60
Gráfico 2 - Histograma e boxplot para os escores de prática	60
Gráfico 3 - Média e desvio padrão para os escores da dimensão conhecimento	62
Gráfico 4 - Média e desvio padrão para os escores da dimensão prática.....	64
Gráfico 5 - Percentuais para as respostas da questão Q29	65
Gráfico 6 - Percentuais para as respostas da questão Q30	67
Gráfico 7 - Correlação entre conhecimento e prática	68

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E ASPECTOS LEGAIS NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SANTOS.....	22
2.1 A concepção de infância no decorrer da história	22
2.2 As instituições	23
2.3 A realidade brasileira	24
2.4 A rede municipal de Educação Infantil em Santos	28
3 O BEBÊ COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM	30
3.1 O desenvolvimento dos bebês	30
3.2 Condições necessárias para o desenvolvimento dos bebês	32
3.3 Cuidar e educar	33
3.4 O Apego	35
3.5 Afetividade, linguagem e cognição.....	37
3.6 O movimento livre	38
4 O PAPEL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM BEBÊS.....	40
5 OBJETIVO	48
5.1 Problema.....	48
5.2 Hipótese	48
5.3 Objetivos gerais e específicos	48
6 METODOLOGIA	50
6.1 Amostra do estudo.....	50
6.2 Local e período.....	51
6.3 Instrumento.....	51
6.4 Procedimento	52
6.4.1 Coleta de dados	52
6.4.2 Análise de dados.....	53
6.4.2.1 Questões demográficas.....	54
6.4.2.2 Descritiva dos resultados das questões separadas em dimensões	57
6.4.2.2.1 Questões individuais	57
6.4.2.2.2 Escores totais	59

6.4.2.3 Dimensões por sociodemográfico	60
6.4.2.3.1 Conhecimento	61
6.4.2.3.2 Prática	62
6.4.2.3.3 Questão Q29	64
6.4.2.3.4 Questão Q30	66
6.4.2.4. Correlação entre as dimensões.....	67
7 RESULTADO E DISCUSSÃO	69
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
9 PRODUTO TÉCNICO	74
9.1 Introdução.....	74
9.2 Objetivo geral	74
9.3 Objetivos específicos.....	75
9.4 Desenvolvimento.....	75
9.4.1 Metodologia.....	75
9.4.2 Justificativa.....	75
9.4.3 Resultados esperados.....	76
9.4.4 Estrutura programática.....	76
9.5 Referências Produto Técnico.....	78
9.6 Obras consultadas	79
9.7 Produto técnico realizado em 2023	79
REFERÊNCIAS.....	83
BIBLIOGRAFIA	89
APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.....	90
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	91
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIGITAL.....	93

APRESENTAÇÃO

A pesquisadora é graduada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e pós-graduada em Psicomotricidade Aplicada à Educação pelo Centro Universitário Monte Serrat.

Em 1994 vinculou-se ao Centro de Criatividade e Recreação Infantil Arquimedes onde desenvolveu atividades educacionais com crianças pequenas.

Em 1995 ingressou na Associação Educacional Novo Tempo para trabalhar com a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvendo atividades de alfabetização até 2007.

Na Prefeitura Municipal de Santos, atuou como Professora de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) no período de 2000 a 2007.

Em 2008 assumiu o cargo de Especialista de Educação I Orientadora Educacional como substituta até 2011 e efetiva entre 2012 e 2018 e, ainda em 2018, o cargo de Especialista II Diretora de Escola.

Desde 2021 atua como Chefe da Seção de Educação Infantil, sob a Coordenadoria de Políticas Educacionais do Departamento Pedagógico.

Na SEDUC de Santos também atuou como Apoio Pedagógico e Formadora de Profissionais da Educação, foi articuladora do Programa Saúde na Escola (PSE) entre 2013 e 2015 e Chefe de Seção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período de 2016 a 2017.

Atualmente suas principais atividades como Chefe da Seção de Educação Infantil do município de Santos são: gestão, elaboração e execução das formações continuadas, projetos e organização de eventos; pesquisa e análise de dados quanto aos processos educativos e administrativos, bem como dos elementos que interferem e circundam as unidades escolares; articulações intersetoriais com departamentos internos, externos, entidades de interesse do serviço público e parceiros.

Atua como 2ª Tesoureira na Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP)³ e teve participação ativa na elaboração do documento *De Olho nos Planos da Ação Educativa – Indicadores de Qualidade*⁴.

³ A OMEP – fundada em 1948 – é uma ONG com estatuto consultivo junto da UNESCO, da UNICEF e do Conselho da Europa, representada por comitês nacionais numa centena de países.

⁴ A coleção *De Olho nos Planos* é composta por um conjunto de materiais e pelo portal *De Olho nos Planos* (www.deolhonosplanos.org.br). Apresenta subsídios e informações para a organização da participação social na construção de Planos de Educação comprometidos com a qualidade da

As inquietações da pesquisadora que motivaram este estudo partiram de observações de práticas pedagógicas nas creches municipais de Santos não condizentes com alguns aspectos diferenciais das pedagogias para a pequena infância como as relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas e culturais das diversas infâncias, a própria concepção de criança e de infância, de desenvolvimento e aprendizagem, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não verbais de comunicação.

Para a pesquisadora é primordial que os profissionais que atuam com os bebês de 4 a 18 meses, foco desta pesquisa, conheçam os fundamentos do seu trabalho para que possam alcançar uma prática intencional e fundamentada.

educação. Os Indicadores da Qualidade na Educação constituem uma metodologia de autoavaliação escolar que reúne um conjunto de indicadores educacionais qualitativos de fácil compreensão, capazes de mobilizar a participação dos diferentes atores da escola – estudantes, professores, gestores, familiares, funcionários, integrantes da comunidade etc. Os materiais estão comprometidos com o fortalecimento da gestão democrática das escolas e das políticas educacionais e com a ampliação do debate sobre qualidade e avaliação educacional.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a Educação Infantil vem ganhando crescente atenção, partindo da importância de sua finalidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento em diversos aspectos na formação das pessoas.

A Educação Infantil marca o ingresso da criança na educação escolar no Brasil, conforme descrito na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 (BRASIL, 1996), definindo-a como a primeira etapa da educação básica, onde são atendidas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

A faixa etária está inserida no que, no Brasil, se convencionou chamar de Primeira Infância, período que abrange os primeiros 6 anos completos ou 72 meses de vida da criança, conforme estipula a Lei 13.257, também conhecida como Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

A Constituição Federal ressalta uma importante mudança no enfoque ao atendimento à Primeira Infância. A educação de crianças em espaços coletivos consistia em um direito da família e com ela configurou-se como direito da criança, dever do Estado (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) mostram um avanço significativo na direção de colocar a criança em foco (BRASIL, 2009) e servem como fundamentação teórica para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento em que a atenção já estava voltada para a criança e a importância de seu acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo como ela se situa no mundo (BRASIL, 2017).

As diretrizes colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Outro ponto fundamental das diretrizes é o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar, o que continuou sendo validado e reforçado pela BNCC (BRASIL, 2017).

Com a BNCC, ocorre a consolidação da Educação Infantil como uma etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade da criança (BRASIL, 2017). Ela precisa pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas. A aprendizagem da criança se dá de forma

integrada em situações cotidianas, em contextos lúdicos próximos às práticas sociais que são significativas para ela. As crianças passam a ter seis direitos de aprendizagem a serem colocados em prática na rotina da escola: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

A Base também estabelece cinco campos de experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para a criança aprender e se desenvolver. As crianças devem ser estimuladas a explorar livremente em contextos cuidadosamente planejados pelo professor. A intencionalidade se expressa na organização dos espaços, na escolha dos materiais que serão oferecidos a elas (BRASIL, 2017).

Segundo Fonsêca *et al.* (2019), as crianças precisam se envolver em um ambiente escolar de modo a se sentirem acolhidas e protegidas em todos os sentidos, para que se desenvolvam em sua totalidade, sem descaracterizar suas origens no processo de aprendizagem.

No contexto educacional a creche se apresenta perante a lei como uma opção das famílias e um dever do Estado. Entretanto, no contexto histórico nem sempre foi assim. As creches eram de responsabilidade do órgão de assistência pública e da saúde, não havendo preocupação com o aspecto educacional. Essa realidade começa a mudar quando a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica (PEREIRA, 2016).

A Educação Infantil tem finalidade própria atribuída pela LDB, de modo a garantir “o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, art. 29).

Diante dessa realidade, a creche tornou-se o primeiro espaço das crianças de 0 a 3 anos no universo escolar, inaugurando as ampliações relacionadas ao acesso a novas culturas.

“A escolha para a criança frequentar uma creche é da família, mas a responsabilidade de ofertar creches de boa qualidade em todas as dimensões é do poder público. [...] temos que zelar para que esse direito seja garantido [...] (PAIVA *et al.*, 2022, p. 14).

É preciso que todos os profissionais das instituições educacionais conheçam e compreendam seu papel no desenvolvimento das crianças para que possam intervir com maior propriedade e intencionalidade. Tal conhecimento é fundamental para que

se observe melhor as crianças. Um observador intencional faz dos educadores verdadeiros pesquisadores, com olhares aguçados sobre o seu grupo, a fim de detectar falhas e sucessos em sua prática pedagógica.

Para Kramer (2003), o olhar intencionado rompe regras até então impostas que se tornam verdades absolutas e permitem vislumbrar as reais necessidades das crianças. O olhar nunca é isento: olha-se com o olhar da cultura, da profissão, da idade, enfim, sobre o olhar há véus de todas as teorias e valores que se acolhe e com os quais se constrói suas vidas.

Os educadores, conscientes de suas responsabilidades, são impulsionados a conhecer, progressivamente, os avanços científicos sobre o desenvolvimento de bebês, suas potencialidades e as janelas de oportunidades que ocorrem neste período. Se o profissional entende que o bebê é uma tábula rasa, vai se dirigir a ele de uma forma. Se compreende que é alguém com múltiplos potenciais a serem explorados e semeados, vai agir com ele de outro modo.

Em se tratando de bebês, o profissional precisa ser polivalente, trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas. É essencial que os educadores de bebês usem linguagens que lhes são próprias e que busquem entendê-los para que possam melhorar o conhecimento que será adquirido (TRISTÃO, 2004).

Ao pensar nos cuidados na Educação Infantil é indispensável compreendê-lo como parte do processo de desenvolvimento da criança. Cuidar é muito mais abrangente do que o sentido da palavra. Demanda tempo, integração e interação de diversos conhecimentos profissionais, significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998).

Para Peres, Medeiros e Coelho (2016) o desafio enfrentado pelos profissionais da Educação Infantil atualmente é conceber o cuidar e educar de forma indissociável. O conceito de cuidar e educar no cotidiano da Educação Infantil não pode ser compreendido com um sentido fragmentado, pois o trabalho a ser desenvolvido com os pequenos deve ser voltado para a sua unicidade. Segundo as autoras, compreender o cuidar e educar como princípio indissociável é pensar ações pedagógicas voltadas para a realidade da criança e compreender esse tempo e espaço por ela vivido como um lugar de construção da sua identidade e autonomia.

Segundo o Núcleo Ciência pela Infância (NCPI), o ambiente de Educação Infantil se torna o cenário principal no qual a criança adquire conhecimentos, cria uma série de oportunidades de atenção à infância de forma integral e continuada. Dentre os benefícios documentados incluem-se ganhos no desenvolvimento cognitivo no curto prazo, melhora nos níveis de aprendizado no médio prazo, e melhora na escolaridade e renda no longo prazo (NCPI, 2014). Descobertas como estas mostram a dimensão e a responsabilidade dos educadores em suas práticas diárias com bebês.

A abordagem escolhida para olhar a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem neste estudo foi proposta por Emmi Pikler. Suas contribuições foram fundamentais para um novo olhar e uma nova prática. Para ela três pontos são essenciais: o valor da atividade autônoma e do movimento livre, ou seja, permitir que as crianças cresçam e se desenvolvam de forma autônoma, respeitando seu próprio ritmo; as atividades de atenção pessoal com o cuidado responsivo, onde os cuidadores observam e respondem às necessidades das crianças de forma sensível e afetuosa, o que contribui para o desenvolvimento de uma base sólida para as habilidades motoras, emocionais e cognitivas; e o brincar dos bebês.

Pikler não acreditava que o modelo de intervenção direta pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê. Ao contrário, como afirma Falk (2011, p. 19), pensava que, “caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento”. No contexto do desenvolvimento, a abordagem de Pikler enfatiza a importância do movimento livre e independente das crianças. Isso significa permitir que elas explorem seu ambiente, desenvolvam suas habilidades motoras e adquiram autoconfiança à medida que conquistam marcos de desenvolvimento por conta própria.

Para Fochi (2015a), Pikler era uma visionária ao anunciar o paradoxo da potência e da impotência dos bebês, pois afirmava que as crianças bem pequenas são ativas e competentes para eleger suas próprias atuações, apesar de dependerem do outro, da pessoa presente, do adulto para criar bons contextos para que possam atuar de forma autônoma.

“A experiência de Pikler demonstra um profundo respeito pela criança pequena e as suas necessidades, revelando pistas importantes sobre o papel do outro, em especial, do adulto” (FOCHI; CAVALHEIRO; DRECHSLER, 2016, p.299).

Além de reafirmar a importância conquistada pela Educação Infantil em âmbito social, político e educacional esta pesquisadora resolveu investigar, a partir de sua

experiência profissional, como os profissionais que trabalham nos berçários das Unidades Municipais de Educação (UME) do município de Santos desenvolvem suas práticas considerando os aspectos do cuidar e educar, o conhecimento dos fundamentos do trabalho com os bebês e a concepção de infância, de desenvolvimento e aprendizagem.

Algumas questões foram propostas a fim de apurar como esses profissionais entendem os aspectos do cuidar e educar, suas ações de aprendizagem nas práticas diárias, a organização dos espaços, a atualização dos brinquedos, os desafios e a constância do trabalho com os bebês,

Para analisar e aprofundar as discussões sobre as questões levantadas, esta pesquisadora apresentará a seguir:

- Um breve histórico da Educação Infantil e seus aspectos legais no Brasil e no município de Santos.
- A educação de bebês e seu cotidiano, suas necessidades e as especificidades da faixa etária de 4 a 18 meses.
- O papel dos profissionais que atuam com bebês nesta faixa etária.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E ASPECTOS LEGAIS NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SANTOS

2.1 A concepção de infância no decorrer da história

O tratamento dado à criança pela família e sociedade está relacionado à visão política, social e econômica de cada etapa da vida e tem sofrido profundas modificações durante a história.

Para Constantino (2013), cada sociedade, em determinado momento histórico, apresenta uma visão a respeito da infância e seus direitos, bem como ao papel atribuído à família. Segundo o autor, a visão sobre a infância varia desde se apresentar a criança como o centro das atenções do mundo adulto, quando considerada como um adulto em potencial, até o completo abandono à sua própria sorte. Quanto mais se retorna ao princípio da história da humanidade, mais se encontram pais e sociedade pouco envolvidos com os cuidados de seus filhos.

Na Idade Média, entre os séculos XI e XVIII, a criança era ignorada. Ariès (1981) pesquisou aquela sociedade através de análise iconográfica e chegou à conclusão que a criança não era reconhecida como ator social significativo.

Constantino (2013) salienta que as famílias vêm sofrendo, ao longo da história, diferentes mudanças quanto ao modelo familiar. Bruschini (1993) enfatiza três funções do grupo familiar: a econômica porque a família é um grupo que divide o orçamento com entradas e saídas de dinheiro; a socializadora uma vez que a família é um núcleo de procriação cuja função principal é a formação da personalidade e socialização primária da criança; e a ideológica realizada através da transmissão de hábitos, costumes, ideias, padrões de comportamento e internalização das normas sociais e da ideologia.

Já Osorio (1996) divide as funções da família em biológicas, psicológicas e sociais, que estão intrinsecamente relacionadas. Para o autor, a função psicossocial baseia-se no afeto dado pelos pais aos filhos, de fundamental importância para a sobrevivência do ser humano. Com a privação deste afeto o ser humano não se desenvolve adequadamente. Entre as funções sociais da família, o autor destaca a transmissão da cultura e a apropriação do exercício da cidadania.

Constantino (2013) aponta que, com o surgimento do sistema de produção capitalista, aparece uma crescente preocupação com a infância e um movimento para

mudar o conceito de amor materno. Acentua-se a distinção na educação entre crianças pobres e ricas e a divisão da população em classes sociais. A evolução do conceito de infância e família é acompanhado pela evolução do conceito de classe. A configuração do lar operário da classe trabalhadora, no início da industrialização, devido as condições precárias de sobrevivência, não se limitava às atividades domésticas. A família, para sua sobrevivência, dependia muito do trabalho das crianças de ambos os sexos, e a socialização era feita mais no espaço da fábrica do que na casa.

Moruzzi (2022) acredita que é possível, a partir dos estudos de Ariès (1981), onde o conceito de infância é tratado no singular, chegar aos estudos da infância dialogando com estudos que pensam na sua pluralidade.

2.2 As instituições

As instituições foram concebidas, majoritariamente, no interior das perspectivas desenvolvimentistas e cognitivistas, além das médico-higienistas, abordagens que foram se tornando hegemônicas ao longo dos anos (MORUZZI, 2022).

Apesar da percepção que existem diferentes crianças e diferentes infâncias, as instituições as tratam de forma universalizada, procurando configurar uma única infância para todas elas.

Vale aqui refletir sobre o papel dos profissionais que atuam na educação infantil, se em suas práticas há um movimento padronizador, homogeneizador das crianças, tanto no âmbito de um acultramento quanto no âmbito de uma imposição de hábitos e rotinas pouco flexíveis às particularidades das crianças, tema a ser aprofundado mais adiante.

Moruzzi (2022) destaca como as instituições criadas para o atendimento das crianças tinham uma correlação direta com as concepções vigentes de criança, de infância, de mulher e de família, e como a escola passou a cumprir, a partir do século XIX, a função de auxiliar no processo normalizador das crianças e da população pobre que estava surgindo em meio ao processo da industrialização.

O primeiro Congresso Nacional de Proteção da Infância de 1922 apresentou ações protetivas primeiro dentro de perspectivas médico-higienistas, cujas funções visavam medidas sanitárias e de higiene e a avaliação das condições de vida e sobrevivência das crianças; e, segundo, de uma perspectiva jurídica-policial que

procurava controlar e regulamentar as práticas de abandono das crianças, além de definir e encontrar medidas que inibissem a criminalidade infantil. Estas criaram condições para uma terceira perspectiva, a assistencialista, que embasou as instituições de atendimento às crianças durante os primeiros 50 anos do século XX.

2.3 A realidade brasileira

No Brasil, a primeira instituição específica para a educação infantil foi fundada em 1875, chamada de Asilo de Infância Desvalida, na cidade do Rio de Janeiro.

Durante a década de 1940, o governo brasileiro começou a investir mais na educação infantil. A criação do Serviço de Proteção ao Menor, em 1941, foi um importante marco, pois estabeleceu a preocupação com o cuidado e a proteção da criança. Essa iniciativa também abriu caminho para a criação de Centros Educacionais Infantis (CEI), que ofereciam educação e assistência social para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade.

Em 1977, de acordo com Moruzzi e Tebet (2010), o Brasil adota medidas para a ampliação do atendimento em creches o que começa a se concretizar como um direito das mulheres trabalhadoras. No entanto, não era visto ainda como um direito da criança e menos ainda como um dever do Estado. Sua existência dependia de entidades filantrópicas ou privadas.

Segundo as autoras, é na década de 1980 que o debate acerca da instituição de atendimento à criança passa a fazer parte dos fóruns, dos movimentos sociais e das reivindicações acadêmicas, onde começa a tomar corpo uma concepção de educação infantil para além do cuidado e higienização das crianças pobres, um lugar de educação, um lugar para educar e cuidar.

A Constituição Nacional de 1988 traz uma importante mudança no enfoque ao atendimento à primeira infância.

Segundo Fochi, Gomes e Redin (2013, p. 35):

No princípio, a educação de crianças em espaços coletivos consistia em um direito da família, opção dos pais, mas, com a Constituição Federal de 1988, configurou-se como direito da criança, dever do Estado. O trabalho desenvolvido com esse ciclo de vida é reconhecido como trabalho de educação infantil, superando, no ordenamento legal, a visão meramente assistencialista e, com isso, incluindo as instituições de educação infantil no Sistema de Educação Básica. Assim, o cuidado e a educação passam a ser tratados de forma indissociável, como complementares e constituidores da

ação educativa e humana qualificada. A Constituição amplia o que a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) havia consagrado como direito das mulheres trabalhadoras, ou seja, o atendimento de seus filhos em creches.

Em 1988, a Constituição Federal estabelece a educação infantil como um direito das crianças e um dever do Estado. A LDB, promulgada em 1996, estabeleceu as bases para a organização e regulamentação da educação no Brasil, incluindo a educação infantil. Definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e estabeleceu a obrigatoriedade do atendimento às crianças de 4 a 5 anos de idade. Além disso, a LDB enfatizou a importância da educação infantil na formação integral das crianças, respeitando suas necessidades específicas (BRASIL, 1996).

Trevisan (2018) destaca que em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou um avanço para a época, mas ainda não colocava a criança e sua identidade como foco principal. Tratava-se de uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem.

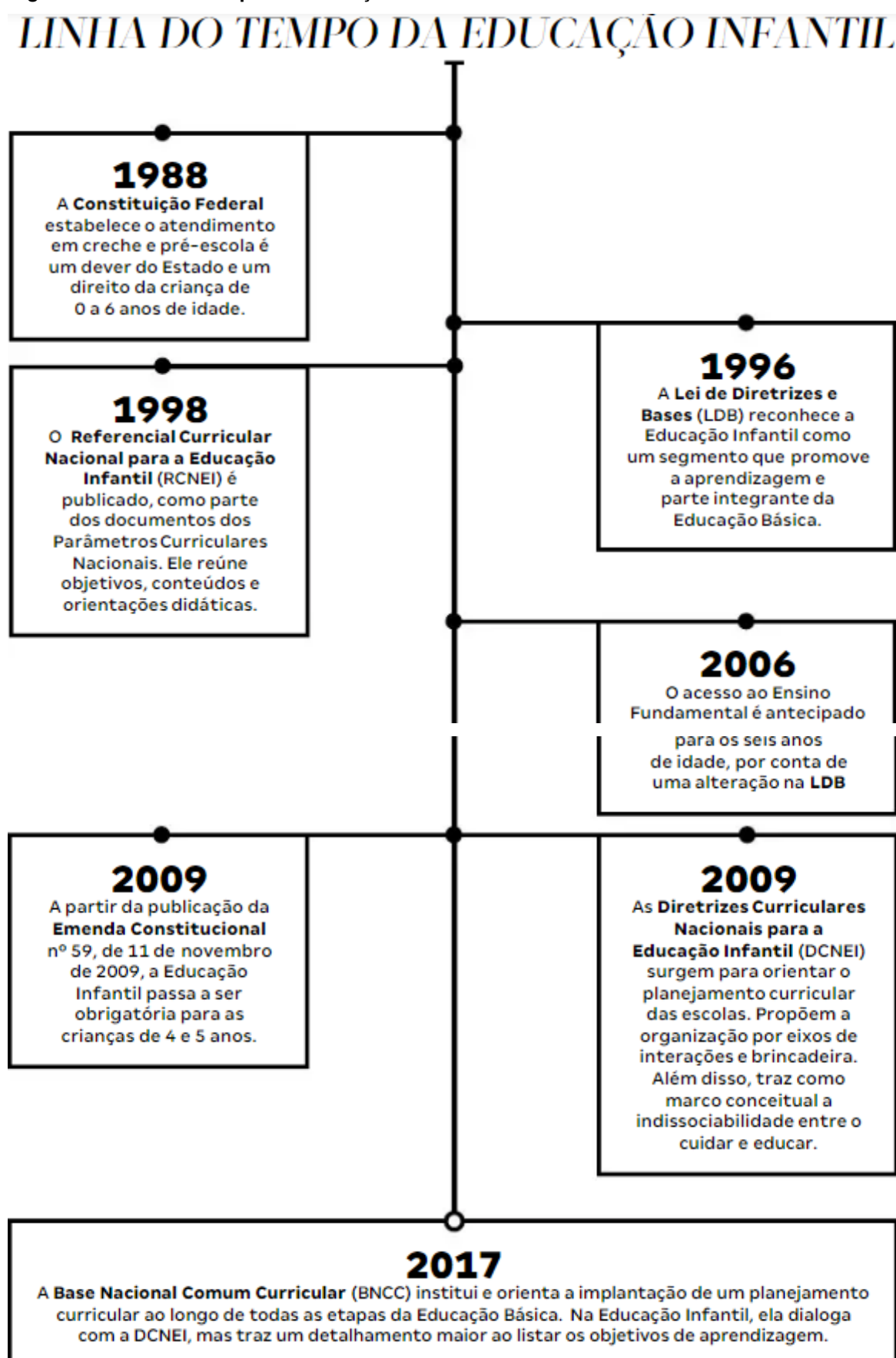
Quando pensamos o cuidar no espaço da Educação Infantil, não podemos de maneira alguma reduzi-lo somente ao fato de estar atento à episódios que colocam em risco a integridade da criança, ou em atividades como a alimentação, higiene e proteção das crianças. O cuidar vai além da proteção, e de prover necessidades básicas. Compreender esta nova concepção, constitui-se um desafio a ser superado pelo professor (PERES; MEDEIROS; COELHO, 2016, p. 11).

Em 2009, as DCNEI mostraram um avanço significativo na direção de colocar a criança em foco e serviram como uma fundamentação teórica para a Base. Neste documento a atenção já estava voltada para a criança e a importância de seu acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo como ela se situa no mundo.

As Diretrizes colocaram o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis.

Outro ponto fundamental das Diretrizes foi o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar, o que continuou sendo validado e reforçado pela Base.

Figura 1 - Linha do Tempo da Educação Infantil no Brasil



Mas foi em 2017, com a BNCC, que há a consolidação da Educação Infantil como uma etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade da criança. Ela precisa pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas. O educador tem papel fundamental em criar as condições para que isso ocorra, oferecer referências para a construção de um currículo baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos, integrando as áreas de conhecimento e as diferentes linguagens por meio dos campos de experiência, pois a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar (BRASIL, 2017).

Segundo Trevisan (2018), não podemos esquecer que a aprendizagem da criança se dá de forma integrada em situações cotidianas, em contextos lúdicos próximos às práticas sociais que são significativas para ela.

Os campos de experiência tornam-se núcleos integradores das propostas a serem trabalhadas em sala de aula.

Dentro de cada campo há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vinculados a três grupos etários: bebês – de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas – de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas – de 4 meses a 5 anos e 11 meses.

Trevisan (2018, p. 14) explica:

Essa divisão considera as principais conquistas de desenvolvimento na primeira infância. Nessa etapa, o currículo deve estar voltado para promover aprendizagens e conquistas de desenvolvimento, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades que as crianças manifestarem.

A Base garante às crianças seis direitos de aprendizagem a serem colocados em prática na rotina da escola: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Para Trevisan (2018, p. 10):

As atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, o próprio cuidar não pode ser algo mecânico. A criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem que estar aberto para acompanhar as reações dela, que serão sempre únicas e pessoais.

A educação na primeiríssima infância tem sido alvo de muitas discussões e finalmente tem recebido grande destaque através de pesquisas e estudos que

mostram que países que investiram em programas de desenvolvimento infantil na área da saúde, nutrição, estimulação e educação da criança, puderam alcançar resultados duradouros e significativos, pois os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento de capacidades que servirão para aquisição de conhecimentos futuros. Investir na qualidade da primeira infância traz um retorno maior para a sociedade do que em qualquer outra fase (NCPI, 2014).

É necessário que muitos estudos sejam realizados para que se possa desenvolver uma pedagogia que realmente respeite o segmento de 0 a 3 anos e não repita práticas escolarizadas oriundas do Ensino Fundamental (FOCHI *et al.*, 2017).

2.4 A rede municipal de Educação Infantil em Santos

No município de Santos, a Educação Básica está constituída pelo Sistema de Ensino Municipal e Estadual.

O Sistema de Ensino Municipal integra a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), o Conselho Municipal de Educação (CME), as Unidades Municipais de Educação (UME) e unidades subvencionadas mantidas pelo Poder Público Municipal, que atendem aos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Educação de Jovens e Adultos.

Para a Educação Infantil, a cidade conta atualmente com 53 UMEs, 37 unidades da rede subvencionada e 48 unidades da rede particular de ensino.

A rede pública municipal possui 35 UMEs com atendimento a crianças de 4 e 5 anos, sendo 22 unidades com atendimento integral, 6 com atendimento híbrido e 7 com atendimento parcial. Possui também 14 unidades exclusivas para o atendimento a crianças de 0 a 3 anos, 6 unidades que atendem crianças de 0 a 4 anos e 9 unidades que atendem crianças de 0 a 6 anos. Vale salientar que para as crianças de 0 a 3 anos o atendimento é exclusivo em período integral.

Algumas unidades nas regiões da Zona Noroeste e Morros apresentam carência de vagas em período integral para crianças de 4 e 5 anos. Em relação às creches, só há lista de espera quando os responsáveis pelas crianças optam por vagas de preferência, ou seja, em unidades próximas aos seus trabalhos e não aos seus domicílios.

São atendidas 13.027 crianças: 5.118 nas UMEs em período integral, 1.804 nas UMEs em período parcial, 6.003 nas unidades da rede subvencionada em período integral e 102 em entidades de atividades complementares.

O Decreto 7.512 de agosto de 2016 instituiu a Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância, com o objetivo de promover o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, psicológico e social das crianças com idade entre 0 e 6 anos no município de Santos (SANTOS, 2016).

O Plano Municipal *Santos pela Primeira Infância* (SANTOS, 2018) declara que a rede municipal de Santos conta com professores e educadores com formação específica desde o Berçário I, com atendimento integral às crianças, como prescrito pela DCNEI (BRASIL, 2009)

A meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME), Lei 3.914, visa qualificar o atendimento da educação infantil e ampliar sua oferta em tempo integral para crianças de 4 a 5 anos, em 100% das escolas, até o final de sua vigência em 2031 (SANTOS, 2021, p. 21).

Segundo o indicador 1A da meta, a taxa de atendimento escolar da população de 4 e 5 anos é de 94%. A demanda manifesta dos alunos desta faixa etária é totalmente contemplada, com sobra de vagas nos níveis Jardim e Pré nas UMEs.

O Indicador 1B da meta apresenta uma taxa de atendimento escolar da população de 0 a 3 anos de 53,5%. O déficit de vagas, no momento, vai do nível Berçário I ao Maternal II, onde há disponibilidade de vagas em UMEs que não atendem às necessidades dos munícipes em lista de espera, provavelmente, pela região em que as unidades estão localizadas e também pelo fato do ensino não ter caráter obrigatório.

3 O BEBÊ COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM

Não há consenso sobre qual a melhor idade para colocar o bebê na creche. Alguns pediatras recomendam que ele vá para a creche a partir dos seis meses de idade depois de ter recebido as principais vacinas.

Entretanto, é a necessidade dos pais, que precisam voltar ao trabalho, que acaba por definir a grande demanda de matrículas para a Educação Infantil atendida nas creches de bebês a partir dos 4 meses de idade, mesmo não tendo caráter obrigatório.

3.1 O desenvolvimento dos bebês

Entre os séculos XVII e XVIII alguns pensamentos sobre desenvolvimento infantil como Locke (1632-1704) que descrevia o bebê como um papel branco à espera de um adulto que lhe imprimisse conhecimento, deixando nas mãos do adulto toda a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, ou Rousseau (1712-1778) que via o bebê como essencialmente bom, capaz de se desenvolver naturalmente a partir de seus próprios interesses, sem influência significativa do adulto em sua educação, ainda podem influenciar, segundo Costa (2019), algumas práticas de educação e cuidado de bebês nos dias de hoje.

A autora salienta que a partir do século XIX surgem novas teorias que se baseiam na metodologia da observação. A princípio Darwin e Stanley Hall, e posteriormente Piaget, Vygotsky, Skinner, Freud e outros se utilizaram da metodologia da observação para explicar o desenvolvimento dos bebês (COSTA, 2019).

Estes teóricos, através da observação, chegaram à conclusão de que os bebês são ativos em seu desenvolvimento, valorizando os aspectos fisiológicos, sociais e culturais. Possibilitaram o entendimento de que os bebês constroem conhecimento (GONZALEZ-MENA, 2015).

Apesar das teorias do desenvolvimento baseadas em estágios mostrarem que ele acontece de forma gradual quando determinadas características estão presentes em interações dos bebês com pessoas, objetos e o próprio meio, elas se tornam desfavoráveis para boas práticas quando os educadores não conhecem todos os fatores que levaram à elaboração de tais teorias ou não consideram as diferenças culturais, sociais, políticas, estruturais e familiares que podem interferir no

desenvolvimento dos bebês. O educador deve utilizar o conhecimento dos estágios de desenvolvimento para avaliar quais fatores que contribuem para o crescimento estão presentes ou ausentes nas relações que permeiam as práticas com os bebês (COSTA, 2019).

Não basta observar que o bebê não anda aos 14 meses. É preciso remeter às teorias sobre o desenvolvimento e se perguntar o que no entorno do bebê não lhe permitiu andar. É preciso também olhar para além da ausência e se perguntar: o que esse bebê faz de bom? Ele não anda, mas qual a qualidade de seu engatinhar? Será que sua musculatura ainda precisa se desenvolver para que ele ande? Como podemos organizar o espaço para que esse bebê se desenvolva? Quais teorias podem me ajudar a criar um ambiente facilitador para que o bebê ande por iniciativa própria? (COSTA, 2019, p.11-12).

Para a autora, os bebês se desenvolvem de forma integral, ou seja, mente, corpo e sentimentos. Por conta desta integralidade, um pequeno arranjo de objetos preparado com cuidado pelo educador na creche pode disparar múltiplas habilidades do bebê e fazer emergir uma série de aprendizagens.

Fochi (2013), em sua dissertação de mestrado, teve como foco o que os bebês poderiam fazer em espaços coletivos com menor intervenção adulta direta para, a partir daí, refletir sobre a docência e a escola para essa faixa etária. O autor pesquisou a experiência educativa, identificando a Pedagogia como campo de conhecimento para, a partir dela, detalhar as especificidades das Pedagogias para e na Pequena Infância.

Apresenta Malaguzzi, pedagogo, Pikler, pediatra, e Bruner, psicólogo, interlocutores teóricos de três campos diferentes do conhecimento, mas que incidem diretamente nos estudos sobre os bebês e as crianças pequenas.

Para Fochi (2013, p. 16) “os três autores [...] trazem como eixo central dos seus trabalhos a crença na criança capaz”.

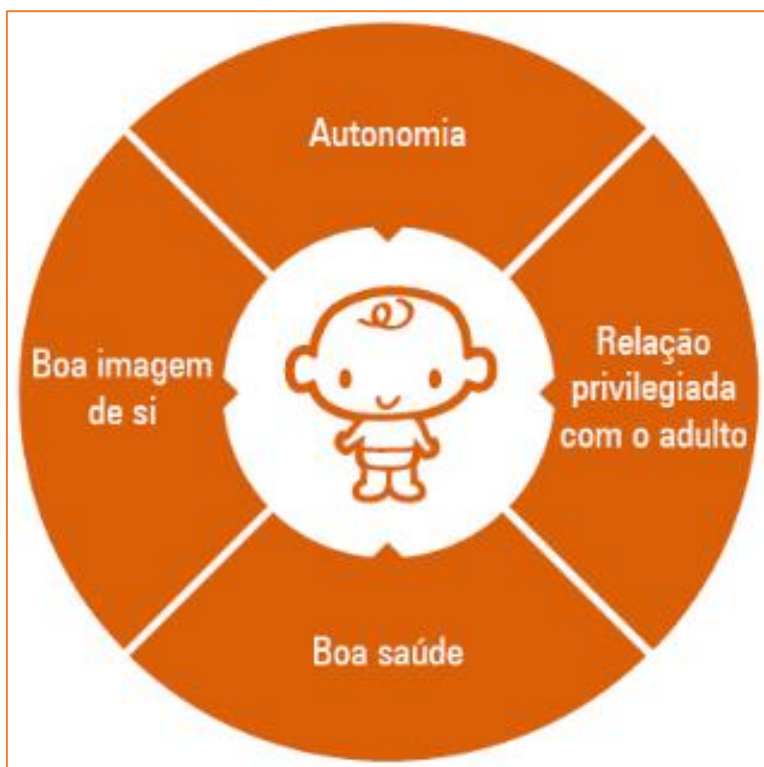
Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 2).

A partir do olhar da pesquisadora e dos referenciais teóricos deste estudo serão delineadas as condições necessárias para o desenvolvimento dos bebês.

3.2 Condições necessárias para o desenvolvimento dos bebês

A pesquisadora adotou como referencial teórico principal deste estudo as contribuições da pediatra e pesquisadora Emmi Pikler. Em sua abordagem, Pikler considera que o desenvolvimento das capacidades dos bebês será gradual e seguirá uma mesma sequência se os adultos garantirem as condições necessárias para esse desenvolvimento (COSTA, 2019). Segundo ela (1969), um bom desenvolvimento se baseia em quatro princípios: autonomia, relação privilegiada com o adulto, boa imagem de si e boa saúde.

Figura 2 - Pikler e os quatros princípios do desenvolvimento



Fonte: COSTA, 2019, p. 13

Para Pikler, o bebê autônomo age progressivamente por iniciativa própria diante das tarefas cotidianas que foram iniciadas por ele mesmo. O bebê deve descobrir, por conta própria, o ambiente em que está inserido, as suas capacidades motoras e os seus limites. Todo movimento é aprendido.

A relação privilegiada com o adulto, ou seja, os momentos de cuidado são os momentos máximos de aprendizagem afetiva, o que dá segurança para que o bebê explore outras relações e objetos.

A boa imagem de si é a capacidade de se envolver, se perceber e se conhecer como alguém competente. Quando o bebê brinca de forma autônoma, por exemplo, em uma construção, ele pode deixá-la cair e construí-la novamente. Poder fazer novamente no seu tempo e de acordo com a sua competência. Isso traz ao bebê uma imagem positiva de si mesmo.

Ser saudável é ter as condições para agir de forma autônoma cuidando de si mesmo. Cuidar de si requer uma boa imagem de si, ou seja, a percepção de que é competente para cuidar de si mesmo, e essa competência vem do vínculo que estabelece com o outro (COSTA, 2019).

Não haverá desenvolvimento se esses princípios não estiverem em movimento nas instituições que atendem bebês (PIKLER, 1969).

3.3 Cuidar e educar

Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes e a constituição do ser não ocorre em momentos compartimentados. Segundo Leite *et al.* (2019), cuidar e educar caminham simultaneamente de maneira indissociável o que permite que ambas as ações construam na totalidade a autonomia e a identidade da criança.

Ações focadas nos cuidados de higiene e alimentação são práticas sociais e culturais relevantes. Entretanto, os bebês realizam muitas outras ações no contexto da Educação Infantil como brincadeiras, investigações, conflitos, amizades, descobertas, construções, invenções e vivem emoções e transformações em todos os aspectos de seu desenvolvimento (PAIVA *et al.*, 2022).

A integração entre o cuidar e o educar leva ao desenvolvimento do bebê (COSTA, 2019). Os bebês precisam de atenção em relação às suas necessidades básicas, mas mesmo nesse atendimento, o bebê passa pelo processo de percepção para o autocuidado, de tal maneira que o cuidado se torna educativo (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

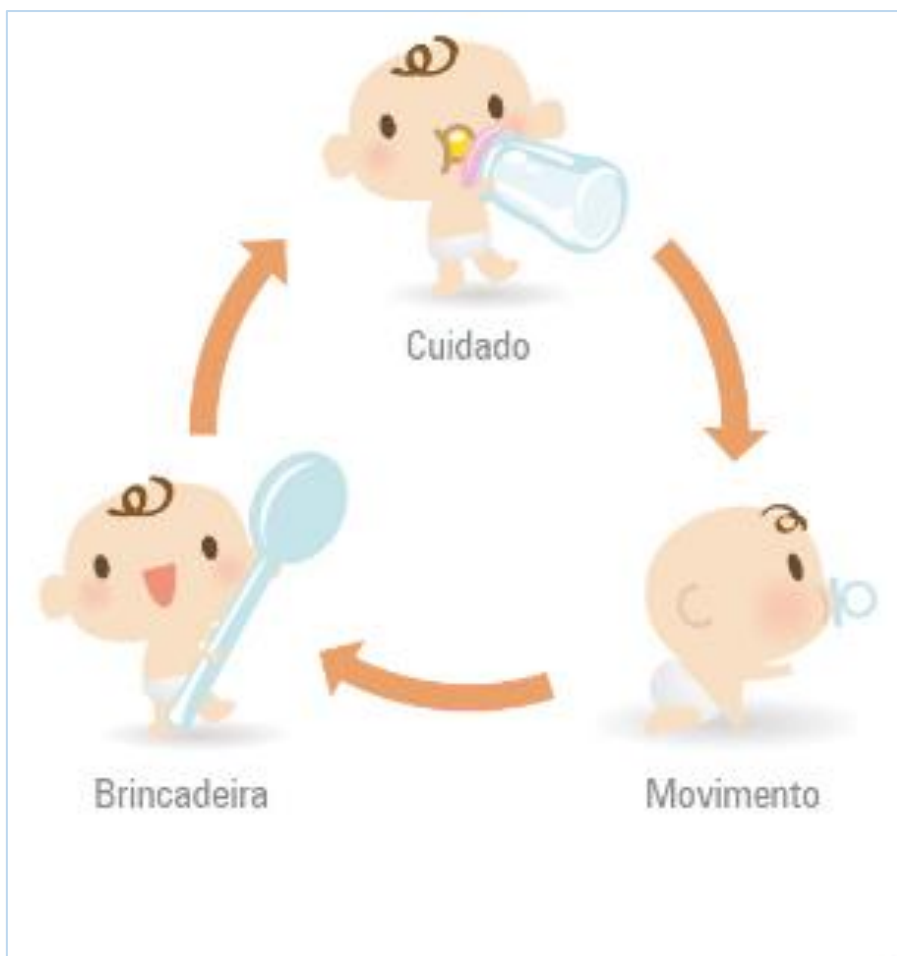
É a brincadeira que oferece as condições para que o bebê tenha experiências sensíveis com o mundo (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014 e WINNICOTT, 2014). É

pela brincadeira que os bebês iniciam seus processos de descoberta. Eles agem no mundo através do movimento, o que constrói o pensamento.

Segundo Costa (2019, p. 15-16):

São as práticas de cuidado, movimento e brincadeira que integram os princípios necessários para que os bebês se desenvolvam. [...] A observação dos bebês nos momentos de cuidado, movimento livre e brincadeira é uma ferramenta poderosa para compreendermos que suas ações não são aleatórias. Eles pensam enquanto agem e agem enquanto pensam.

Figura 3 - Cuidado, movimento e brincadeira



Fonte: COSTA, 2019, p. 15

Educar crianças constitui uma só ação. Para Costa (2019) trocar uma fralda deve ser tão educativo quanto ler uma história. Esse princípio propõe que todas as ações institucionais voltadas ao bebê sejam planejadas e intencionais (GONZALEZ-MENA, 2015).

Segundo Maranhão (2010, p.9), o cuidado cotidiano das crianças “permeado pelas ações pedagógicas é uma prática profissional do professor de Educação Infantil e requer que ele se aproprie de conhecimentos e desenvolva competências com base nas ciências biológicas e humanas”.

A autora propõe, dentro desta perspectiva, que o profissional da Educação Infantil possa:

a) planejar e organizar o ambiente para os diferentes cuidados e aprendizagens nas diversas faixas etárias e em contexto coletivo e educacional; b) acolher, observar e interagir com familiares, bebês e crianças menores de 05 anos; compreender e empregar “a linguagem do cuidado” - formas de comunicação durante o cuidado corporal individual e coletivo; c) empregar procedimentos e atitudes seguras e adequadas ao contexto educacional e coletivo, de acordo com as normas sanitárias específicas para o contexto da creche e da pré-escola; d) registrar o processo de cuidado e desenvolvimento das crianças para acompanhar, avaliar, informar e planejar cuidados e atividades; e) identificar as necessidades das crianças e do grupo de crianças, avaliar, decidir e agir; f) informar, obter e transmitir informações; g) compartilhar e negociar valores, crenças e conhecimentos sobre as diferentes práticas de cuidados infantis com os familiares e outros profissionais, e; h) lidar com os desafios e avanços dos processos de integrar cuidados com as atividades educativas no contexto de Educação Infantil (MARANHÃO, 2010, p. 9).

Assim, a prática do cuidar e do educar, para Costa e Iglesia (2022, p. 34), “deve ser entendida pelo professor de maneira integral, levando em consideração que essa é uma ação didática que depende uma da outra, que onde se cuida, também se educa”.

Cabe ao professor a responsabilidade, não apenas de ensinar, mas de educar em um contexto global e se preocupar com o desenvolvimento integral da criança.

3.4 O Apego

Bowlby (1990) foi o primeiro teórico a desenvolver o conceito de apego como um estado humano que corresponde a uma segurança afetiva na figura do outro. Para o autor, o apego se desenvolve inicialmente nos vínculos estabelecidos nos momentos de cuidado, nos quais as primeiras relações se estabelecem e os primeiros sinais dos bebês são interpretados por seus cuidadores, transformando-se em uma linguagem duradoura que se traduz em segurança, na confiança do bebê para agir no mundo.

Costa (2019) exemplifica essa situação ao citar um bebê recém-nascido que sente o desconforto causado pela fome. Mesmo que ele não identifique que tal desconforto seja fome, ele chora. O cuidador interpreta o choro como fome e atende o bebê fornecendo alimento. O bebê volta a se sentir confortável e logo adormece. Ao se repetir muitas vezes esse ciclo se transforma em um modelo interno de apego, que se define como uma organização psicológica com traços representativos da figura que oferece o conforto. Após ser confortado, o bebê pode sorrir e receber um sorriso de seu cuidador em resposta.

Ao final do primeiro ano de vida, o bebê já será capaz de entender que o seu sorriso influencia o outro e pode ser usado intencionalmente como linguagem (COSTA, 2019).

Segundo a teoria do apego de Bowlby (1990), os cuidados primários podem trazer desdobramentos benéficos para o desenvolvimento dos bebês. Para o autor, o planejamento do apego possibilita uma base segura a partir da qual a criança pode explorar o resto do mundo.

Dessa forma, o planejamento da rotina nas instituições é fundamental e deve ser realizado de forma que os espaços de interação entre o adulto e o bebê sejam momentos efetivos de desenvolvimento da aprendizagem da segurança afetiva e da inteligência (Costa, 2019).

Para isso, a relação do profissional com o bebê deve ser conduzida dentro da instituição no sentido de estabelecer um vínculo de confiança com ele.

Os profissionais precisam estar sensíveis, abertos e atentos aos olhares e gestos para, de fato, estarem disponíveis para interagir com os bebês e construir uma relação de confiança para que eles, de forma contínua, tomem consciência de si e das suas infinitas possibilidades para influenciar e modificar o mundo e as pessoas.

A riqueza dessa experiência funda-se, em primeiro lugar, no planejamento das ações de cuidado, de tal forma que os bebês deveriam se relacionar sempre com um adulto que, embora sem um vínculo parental, fosse uma figura de referência, responsável pela continuidade dos cuidados de um mesmo grupo de bebês durante o período em que este se encontrasse na instituição.

Para que essa prática fosse possível, Pikler e suas colaboradoras perceberam que os momentos de cuidados na instituição deveriam ser profissionalmente planejados. Esse planejamento constitui uma fonte inesgotável de possibilidades para que os bebês e seus educadores compartilhem momentos de proximidade (COSTA, 2019, p. 24-25).

Para a autora, existem quatro características principais que tornam as instituições capazes para promoverem o apego ao planejarem o cuidado profissional com as equipes: educador referência, previsibilidade, linguagem dos cuidados e tempo de qualidade.

Educador referência é aquele responsável pela higiene, alimentação, preparação para a hora do sol e acompanhamento das brincadeiras, por exemplo, de apenas um dos grupos da sala. O educador fica com apenas esse grupo por um tempo maior, podendo observar os bebês e dar continuidade à construção de uma relação nos momentos de cuidado. Esse adulto torna-se referência, alguém em quem eles podem confiar.

A previsibilidade é a característica que trata da rotina dos bebês. Ao estabelecer os horários de banho. Sono e alimentação de cada criança, o educador conduz o cotidiano do grupo de modo que os bebês, com o tempo, sejam capazes de internamente anteciparem esses ritmos e aprenderem a agir com segurança.

A linguagem dos cuidados se estabelece na medida em que o educador ao fazer as suas tarefas de higienizar ou alimentar, o faz de forma empática a fim de construir uma relação de reciprocidade, que é compreendida pelo bebê. “Os cuidados se transformam em uma linguagem e, nesse linguagem, o educador e o bebê aprendem uma comunicação singular por meio de gestos, olhares e palavras” (COSTA, 2019, p. 28).

Tempo de qualidade para GONZALEZ-MENA (2014) é o tempo em que o adulto e o bebê estão envolvidos em uma tarefa que o adulto organizou.

Para Costa (2019) trata-se do tempo em que a relação entre os dois se estabelece.

Segundo a autora, quando estas quatro características – educador referência, previsibilidade, linguagem dos cuidados e tempo de qualidade – estão presentes, o desenvolvimento dos bebês se dá de maneira mais fluida.

3.5 Afetividade, linguagem e cognição

Para Costa (2019), a emoção sempre se manifesta por fenômenos tônicos, por exemplo, o choro do bebê que influencia as reações do cuidador.

Os bebês precisam ter a oportunidade de interagir com um outro que esteja disponível para captar suas emoções, as quais emergem na forma de gestos. Esses gestos se tornarão instrumentos de comunicação. Quanto mais momentos de interação os bebês tiverem, mas eles aprendem sobre o mundo e sobre o outro (COSTA, 2019, p. 30).

A autora salienta que o vínculo estabelecido com os educadores permite comunicação expressa por fenômenos tônicos como sorrir, balbuciar, chorar, pegar na colher, pegar no chuveirinho ou entrar na banheira. Para ela, os bebês apresentam uma capacidade progressiva de compreender os seus próprios ritmos e os ritmos do adulto, a partir da previsibilidade de algumas ações. Assim, ações como se aproximar da cozinha, querer enxaguar a barriguinha ou dar os braços para colocar o agasalho são sinais de que ele é capaz de compreender o mundo.

O planejamento da rotina nas instituições é fundamental e requer a consciência do que se quer alcançar. Os educadores precisam estar conscientes do que desejam alcançar nos momentos de cuidados, ou seja, uma interação que leve os bebês a desenvolverem a linguagem e a inteligência (COSTA, 2019).

Wallon (2010) aponta que a afetividade e a inteligência inicialmente se misturam, mas na medida em que o organismo passa pelo processo de maturação, as funções tônicas se transformam progressivamente em linguagem, que é o instrumento fundamental para a atividade cognitiva.

3.6 O movimento livre

Todos os seres humanos trazem um código genético o que permite o aperfeiçoamento das funções tônicas e cinéticas, que também são influenciadas pelo meio.

Pikler (1969) reestruturou em ações práticas dois tópicos dos estudos de Wallon o que permitiu, através do estabelecimento de uma abordagem, o desenvolvimento dos bebês. São eles: a relação entre emoção, inteligência e ato motor (os movimentos expressivos são sempre direcionados ao outro que se esforça para interpretá-los criando um canal para a expressão da emoção) e a relação entre a função cinética e tônica (a cinética permite os deslocamentos enquanto a tônica refere-se à postura).

Segundo La Talle, Oliveira e Dantas (1992), para cada ação motora há um ato mental e para cada ato mental há um tipo de movimento associado.

As autoras relatam que Wallon, a partir da observação de duzentas crianças, criou uma teoria na qual o desenvolvimento psicomotor se divide em quatro estágios como mostra a Figura 4.

No estágio impulsivo, as ações motoras se relacionam aos reflexos e movimentos impulsivos, que passam por reelaborações e se tornam expressivos.

Já no estágio emocional, os gestos dos bebês são dirigidos às pessoas. Os adultos atribuem significado aos movimentos dos bebês.

Figura 4 - Estágios psicomotores



Fonte: COSTA, 2019, p. 39

Na fase emocional os bebês começam a tentar tocar e pegar nas pessoas e, em seguida, nos objetos. O objeto novo emociona o bebê que reage com um movimento do corpo que lhe permita alcançar o objeto e extrair dele informações. Os bebês fazem ajustes contínuos no corpo para realizar a exploração dos objetos. Estes ajustes permitem o aperfeiçoamento das funções tônicas e cinéticas em conjunto (COSTA, 2019). No estágio sensório motor os movimentos contêm ideias. O bebê pensa enquanto age e age enquanto pensa. A inteligência se manifesta através da exploração sistemática do ambiente, denominada por La Talle, Oliveira e Dantas (1992) de inteligência prática. O estágio projetivo permite à criança projetar ideias antes de agir.

Para Costa (2019), a abordagem Pikler traz a possibilidade de um trabalho de respeito ao direito da criança de se movimentar e se desenvolver.

Para a autora, as teorias do desenvolvimento permitem aos educadores analisar e avaliar constantemente suas práticas, mas não devem ser utilizadas para rotular as crianças.

4 O PAPEL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM BEBÊS

É preciso dar conta do desafio de atender a toda uma demanda de crianças pequenas em espaços de educação. Hoje somam-se muitos conhecimentos sobre as crianças e sobre a especificidade da educação infantil que contribuem com o trabalho pedagógico e com as políticas públicas para as crianças.

As Diretrizes (BRASIL, 2009) reiteram a importância da educação infantil já mencionada na LDB (Brasil, 1996), e consolidam o papel dessa etapa na educação básica, atendendo e implementando concepções atualizadas sobre criança, currículo e educação infantil.

Para Fochi, Gomes e Redin (2013, p. 49):

Atualmente, é possível afirmar que as crianças, já quando nascem, são capazes de atribuir significados às suas experiências. Assim, o período que as crianças passam na educação infantil reúne conquistas importantes para sua vida, como a fala, a marcha, a capacidade de fazer de conta, a vida coletiva, a representação de suas ideias por meio de diferentes linguagens. Enfim, é nesse período que os meninos e meninas vão percebendo e significando o mundo do qual participam.

As Diretrizes alertam sobre as práticas pedagógicas que desconsideram as crianças como protagonistas quando destacam que:

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhem suas perguntas e suas respostas, buscam compreender o significado de sua conduta (BRASIL, Parecer 20/2009, p. 14-15).

A partir desse contexto, se viabiliza um aspecto recorrente nos discursos e, ao mesmo tempo, ausente nas práticas: a não dissociação entre o cuidar e o educar.

As dimensões de cuidado e educação não se separam na medida em que se compreende que a criança é um sujeito inteiro e que as práticas cotidianas a vão constituindo. Assim, educar pressupõe cuidar e cuidar pressupõe educar e não devem ser compreendidos de maneira fragmentada.

O RCNEI (1998, p. 23) conceitua o educar da seguinte forma:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

“Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, 1998, p. 24). Ao considerar o binômio educar e cuidar indissociável, o trabalho na educação infantil, principalmente na primeira infância, implica em desenvolver ações planejadas e intencionais.

Segundo Rocha (2001) e Barbosa (2009), os sujeitos da educação infantil não são alunos, mas sim crianças. Para as autoras, a escolha da palavra revela o modo como os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas se relacionam com esses sujeitos.

Fochi salienta que:

Talvez pela recente compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e pela herança histórica que carrega, ainda é comum encontrarmos, em distintas realidades, dois polos de atuação: o primeiro desejando se aproximar de todo o aparato do Ensino Fundamental, em especial, com as crianças maiores de três anos; e o segundo mantendo sua dimensão assistencial - apenas - e ocupando o tempo das crianças na ausência dos seus responsáveis, típico com as crianças bem pequenas. Do meu ponto de vista, o que esses dados revelam é a falta de consolidação de alguns parâmetros que identifiquem as peculiaridades da Educação Infantil como uma etapa, abrindo margem para a entrada de práticas e políticas perigosas, como o apostilamento, os sistemas de avaliação de desempenho das crianças, antecipação para a entrada no Ensino Fundamental ou, ainda, a marginalização das crianças pequenas de sistemas de financiamentos (FOCHI, 2013, p. 30).

Para o autor, destacar a ideia de criança e não de aluno estimula o respeito à individualidade, a possibilidade de construção de um espaço onde adultos e crianças

se relacionem deixando de lado o caráter dominante do adulto sobre a criança e a atenção à dimensão humana que reside sobre a ideia de criança que chega ao mundo.

O pedagogo italiano Malaguzzi (1999) afirma que é a partir da imagem de criança ativa, competente, desafiadora e curiosa por experimentar o mundo, que se comunica desde que nasce e é capaz de criar mapas pessoais para sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica, que se define qual é o ponto de encontro entre o discurso e a prática dos profissionais para e com as crianças.

Para Fochi (2013) o destaque dado por Malaguzzi (1999) em sua pedagogia reforça a necessidade de se defender as crianças como sujeitos das pedagogias para a pequena infância, e a urgência de teorias pedagógicas que tenham espaço para “surpreenderem-se” com elas.

Outro conceito importante é sobre o espaço físico. Para Fochi (2013), os locais nos quais as crianças e os adultos se encontram e convivem deixam de ser salas de aula e se tornam salas de referências (BRASIL, 2009) ou “unidades de vida” (APPEL; DAVID, 2010, p. 31). A mudança do nome implica na transformação da organização e estruturação desse espaço.

Segundo Malaguzzi (1999), a educação infantil está como o lugar privilegiado das relações. O foco do trabalho nos seis primeiros anos de vida é voltado para os processos de como as crianças se relacionam consigo mesmas, com as outras crianças, com os adultos e com o mundo.

O desenvolvimento do bebê depende do adulto que não apenas garante sua sobrevivência, mas disponibiliza um espaço adequado ao seu movimento e materiais que atraiam sua atenção e exploração, que fala com ele, que sabe que, enquanto cuida, educa e, por isso, a forma como acolhe, escuta e cuida é fundamental (SANTOS, 2020).

Para a autora, o professor também precisa estar em atividade e isso se materializa à medida que observa, escuta, atua em colaboração. “Compreender o papel da comunicação emocional e da fala nos primeiros anos de vida é essencial para o trabalho docente” (SANTOS, 2020, p. 49).

Barbosa (2009) destaca alguns aspectos diferenciais das pedagogias para a pequena infância como as relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas e culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e

necessitam estabelecer outras formas não verbais ou não convencionais de comunicação.

Outro aspecto refere-se à didática. Como o uso do termo na cultura escolar está associado à ideia de ensino-aprendizagem, Fochi (2013) considera que refletir sobre a didática na educação infantil implica em retomar os aspectos mencionados anteriormente pois, ao se evidenciar a dimensão praxiológica e social das pedagogias, o pensamento complexo das pedagogias para a pequena infância, o local e o objeto da educação infantil (sala referência e o educar/cuidar), todas essas questões convocam uma mudança epistemológica não só das teorias como também do conjunto de práticas.

Enquanto coordenador do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), e apoiado pela Documentação Pedagógica, Fochi (2020) apresenta a questão que tem guiado o seu trabalho: como organizar a vida cotidiana da instituição de educação infantil de modo a evidenciar o papel da criança no processo educativo e a convidar a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade?

Tal pergunta revela uma premissa importante: as atividades da vida cotidiana são a espinha dorsal do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois nelas reside um verdadeiro laboratório de cidadania, de participação, de aprendizagem e de pertencimento a um dado contexto. Além disso, expressa um dos principais desafios que se tem enfrentado no campo da Educação Infantil: reposicionar a criança e o adulto na relação educativa, superando visões assistencialistas e escolarizantes (FOCHI, 2020, p. 3).

O autor salienta que há uma “mescla entre as pedagogias diretivas (centradas no adulto e que perdem a criança) e as pedagogias não diretivas (centradas na criança e que perdem o adulto) como predomínio das práticas pedagógicas” (2020, p. 3).

Para Fochi (2020), o objetivo é tentar afirmar uma pedagogia relacional e participativa que reconheça a centralidade da criança, mas que também saiba identificar a importância do papel do adulto no processo educativo.

[...] o direito das crianças à aprendizagem, visto como uma experiência vivida, cultural e democrática, desafia os educadores a serem pensadores profundos a respeito das identidades das crianças, bem como a respeito das suas próprias identidades e papéis (FOCHI, 2020, p. 4).

Santos (2020) destaca que um novo olhar acolhedor para os bebês, rompe com práticas que subjugam as crianças. O adulto volta sua atenção para o bebê visando intencionalmente uma relação com ele. E, além de perceber suas possibilidades, cria

novas possibilidades com a forma como organiza o espaço para promover seu movimento, com os objetos que disponibiliza ao seu redor para sua exploração, com a leitura que faz de seus gestos, choros e olhares. Para isso, o adulto fala com o bebê, anuncia o que será feito (sem exageros no tom e na forma de falar), respeita seu corpo ao tocá-lo (sem movimentos bruscos ou ríspidos).

É justamente nos atos de cuidados (banho, troca, alimentação, sono) que vamos desenvolvendo o processo de educação, levando a criança a conhecer o próprio corpo, transmitindo segurança afetiva para que se sinta segura e confiante em ficar só enquanto o adulto pode dar atenção individual para outra criança. É esse o exercício do protagonismo, da criança e do adulto (SANTOS, 2020, p. 36-37).

É fundamental que o professor busque conhecer os fundamentos do seu trabalho com os bebês, tenha claro uma concepção de criança, de infância, de desenvolvimento e aprendizagem para se assumir como um profissional que planeja e estuda a fim de alcançar uma prática intencional e fundamentada.

O adulto e o bebê precisam estar envolvidos e, ambos, como sujeitos distintos precisam desempenhar um papel nesta relação. Fazemos isso quando estabelecemos uma relação de olho no olho demonstrando afeição, quando anunciamos o que vamos fazer, estimulamos que a criança perceba o próprio corpo (brincando com seus pés, suas mãos, por exemplo) e consideramos suas iniciativas. O tom de voz, as expressões e a forma como a tocamos, fará toda diferença. Este diálogo não verbal vai se tornando uma comunicação à medida que enxergamos, nas expressões do bebê, suas necessidades, buscando atendê-las (SANTOS, 2020, p. 37).

Na abordagem Pikler, exercita-se uma escuta intencional, atenta e sensível que busca identificar as necessidades e os desejos dos bebês a partir do que estão dizendo com seus gestos, olhares, interesses, atitudes. A abordagem Pikler trata de um sistema de atitudes esperadas daqueles adultos que trabalham com os bebês.

Estas atitudes, na maioria das vezes, podem desenvolver-se nos adultos, porém, não podem ser ensinadas. As atitudes dos adultos que permitem às crianças crescerem com saúde e autonomia precisam estar, de alguma forma, em forma de semente na alma do educador. Um educador que recebeu acolhimento de mãos amorosas na infância, também recebeu a semente da atitude de empatia. Um educador que observou as nuvens em companhia de um adulto que validou seu olhar guardou consigo a atitude da atenção (COSTA, 2020, p.1).

É fundamental a “concepção de que a prática pedagógica é um trabalho coletivo que acontece entre o adulto e a criança e é construído na inter-relação entre eles” (SANTOS, 2020, p. 46-47).

Oliveira-Formosinho (2009) defende a ideia de desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhorias das práticas docentes que inclui momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício das crianças, das famílias e das comunidades. Para a autora, o desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao desenvolvimento organizacional, curricular e das aprendizagens.

Aprender a se observar, observar as crianças e observar a própria instituição é uma forma de compreender os fenômenos que estão entrelaçados pelas incertezas, provisoriidades, dinâmicas e inacabamentos, que é fazer uma pedagogia da infância (FOCHI, 2020).

Oliveira-Formosinho (2007) dá destaque a uma pedagogia participativa pela sua pluralidade e porque reconhece a criança e o adulto como partícipes da construção das suas jornadas de aprendizagem. A autora descreve como uma pedagogia que se desenvolve em companhia sincrônica com as famílias, com as crianças, com os pares formadores e investigadores, e diacrônica porque reconhece a herança teórica que nos sustenta.

Para as pedagogias participativas, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como coconstrutores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Um dos preceitos norteadores da abordagem Pikler é justamente a valorização do vínculo da criança com o adulto. Uma das condições fundamentais para a construção da autonomia da criança, outro ponto ressaltado por Pikler, está na relação adulto e criança: “a criança, para sentir desejo de atuar, para ser capaz desta aprendizagem baseada na atividade autônoma, tem a necessidade de uma relação profunda, que lhe proporcione o sentimento de segurança, condição necessária para um estado afetivo conveniente” (FOCHI, 2020, p. 13).

O papel do adulto, segundo Fochi (2020), é garantir que ela se sinta capaz de agir e tenha prazer em sua própria atividade, que tenha as condições externas adequadas e que possa reconhecer nele um parceiro que lhe ofereça segurança e tranquilidade.

Para o autor, pensar na relação entre adulto e criança é entender desde as sutilezas do cotidiano que têm impactos profundos na formação das crianças, até uma dimensão maior, que envolve uma visão de conhecimento e de aprendizagem e uma compreensão ética, política e estética.

A compreensão ética estabelece o modo como as relações acontecem; a política se baseia no direito a participar ativamente da vida cotidiana; a estética se dá a partir da curiosidade e acolhimento ao mundo das crianças.

Pensar na relação do adulto com as crianças, compreendendo a interação como a centralidade da ação pedagógica, não apenas reposiciona os papéis das crianças e dos adultos, mas muda uma dada visão de mundo e de conhecimento que se coloca mais aberta e receptiva às imprevisibilidades, à negociação e à participação (FOCHI, 2020).

Para Oliveira-Formosinho (2008), o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência.

Para a autora, a profissionalidade das educadoras baseia-se numa rede de interações mais ampla que envolve os pais e as mães, as auxiliares da ação educativa, voluntários, outros profissionais, dirigentes e autoridades locais. A “educação de infância requer das suas profissionais uma integração dos serviços para as crianças e as suas famílias que alarga o âmbito das interações profissionais. [...] quer a interação, quer a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 139).

- . A centração na criança e na globalidade da sua educação requer *integração de saberes*;
- . A centração na educação e nos cuidados requer *integração de funções*;
- . A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer *interações e interfaces*;
- . A relação com a comunidade requer *interações e interfaces* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 139).

De acordo com Fochi (2020), tornar-se professor de criança, atendendo a essa visão relacional e participativa, exige a construção de uma noção de docência que ainda está por ser inventada.

Sua própria identidade precisa ser construída. É fato que na própria literatura sobre o tema encontramos vários nomes para se referir a esse profissional como adulto, docente, professor, educador, profissional.

Para o autor isso ocorre porque, como afirma Oliveira-Formosinho (2008), a profissionalidade do professor de educação infantil se diferencia das demais formas de ser professor, pois esta etapa se constrói tendo como referência os conhecimentos, experiências, saberes e afetos pela educação da criança.

Ressaltar alguns aspectos que podem orientar os profissionais se torna fundamental, uma vez que o papel e a atuação desse professor muito provavelmente não se encontram na nossa experiência escolar e formativa.

Para uma prática cotidiana que prioriza interações de boa qualidade com os bebês, alguns aspectos são indispensáveis como a observação atenta e sensível, o registro reflexivo, o planejamento de propostas de experiências, a relação de parceria com as famílias e a organização dos ambientes e materiais (PAIVA *et al.*, 2022).

Segundo Fochi (2020), o fato das crianças chegarem precocemente às instituições de educação infantil e permanecerem por tanto tempo exige compreender a dimensão ética do papel que o professor ocupa na relação com os bebês.

Nesse caminho de mudança de postura, os professores precisam ter consciência da importância do movimento de revisitação às suas práticas, buscando identificar nas suas trajetórias sentimentos, ideias, valores e concepções que permeiam o seu fazer, o que possibilita perceber o processo de construção da sua identidade docente (PAIVA, *et al.*, 2022).

Para os autores, é importante que o professor vá além do conhecimento convencional e compreenda que a relação educativa com o bebê precisa ser bem organizada e estudada, considerando suas especificidades para, assim, construir propostas significativas que convidem à investigação e à pesquisa e reconheçam o bebê como uma pessoa competente e de direitos.

“A função da criança é viver a experiência (seja uma brincadeira, seja outra situação qualquer); a do adulto é criar condições para a experiência” (FOCHI, 2015, p.142).

5 OBJETIVO

5.1 Problema

Em relação aos educadores de desenvolvimento infantil e professores dos berçários das UMEs do município de Santos que atuam com bebês de 4 a 18 meses de idade, a pesquisadora elencou as seguintes questões:

- Qual a concepção que eles têm do seu papel na relação com os bebês?
- Que conhecimentos possuem sobre os fundamentos do trabalho com os bebês?
- Como têm exercido suas práticas pedagógicas?
- Qual a sua compreensão sobre o cuidar e educar nos momentos de interações e nas atividades aplicadas aos bebês?

5.2 Hipótese

Para a pesquisadora:

- Os educadores de desenvolvimento infantil e professores dos berçários que compreendem como os bebês se desenvolvem e entendem a sua articulação com as práticas de cuidado, movimento e brincadeira, que percebem o bebê como uma pessoa competente, autônoma, que entendem o seu papel na relação com eles, tenderão a criar mais oportunidades para a aquisição de novas habilidades e construir uma prática intencional e fundamentada.

5.3 Objetivos gerais e específicos

Este estudo tem por objetivos:

- Investigar a relação entre sustentação teórica e repertório prático dos educadores de desenvolvimento dos bebês e professores dos berçários a partir da:
 - ✓ Identificação de como o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês é compreendido por estes educadores e professores.

- ✓ Verificação de como os participantes utilizam as estratégias práticas com a intenção de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.
 - ✓ Investigação da compreensão que os participantes têm sobre o cuidar e educar nos momentos de interações e nas atividades aplicadas aos bebês.
-
- Levantar as necessidades relativas à formação continuada dos educadores de desenvolvimento infantil e professores dos berçários a partir da:
 - ✓ Identificação, com base nos dados coletados, das fragilidades na formação teórica e prática, temas considerados necessários para a formação continuada, com o intuito de enriquecer suas práticas profissionais.
 - Propor estratégias de superação das necessidades teóricas e práticas apresentadas a fim de:
 - ✓ Desenvolver um programa de formação continuada que corresponda às demandas de formação teórica e prática identificadas a partir da análise e discussão dos dados.
 - ✓ Viabilizar a realização do programa de formação continuada para os educadores de desenvolvimento infantil e professores dos berçários das UMEs do município de Santos.

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter quantitativo e transversal. Quantitativo porque a pesquisadora analisou uma quantidade de dados de uma amostra e as informações serão expressas em termos numéricos e tratadas e entendidas através do uso de estatística. Os cálculos estatísticos resultarão em um valor que poderá validar ou não a hipótese constante no item 5.2 deste documento. Transversal porque os dados serão coletados e analisados em um período de tempo determinado. Rouquayrol (1994) define a pesquisa transversal como o estudo epidemiológico⁵ no qual fator e efeito são observados num mesmo momento histórico.

Segundo Lando (2021), os principais pressupostos da pesquisa quantitativa são:

- O viés do pesquisador é eliminado dos dados e das análises.
- Não necessita múltiplos métodos, nem de coleta e nem de análise.
- Baseia-se no raciocínio dedutivo, ou seja, você somente desenha conclusões explicitadas nos dados.
- Permite a generalização para uma população (quando utilizada a estatística inferencial⁶).
- Busca a objetividade.
- Não pressupõe a individualidade.
- Baseia-se sempre em população e amostra definidas.

O levantamento dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionário digital de múltipla escolha (Apêndice C).

Todos os procedimentos éticos foram acatados e a pesquisa foi aprovada com Parecer nº 6.127.524 - CAEE: 69340723.5.0000.5536 em 19 de junho de 2023.

6.1 Amostra do estudo

Foram convidados a participar deste estudo os profissionais que atuam nos berçários das UMEs de Santos, denominados:

⁵ Etimologicamente, “**epidemiologia**” significa o estudo que afeta a população (epi= sobre; demio= povo; logos= estudo).

⁶ Estatística inferencial ou inferência estatística é denominado o ramo da Estatística encarregado de fazer deduções, ou seja, inferir propriedades, conclusões e tendências, a partir de uma amostra do conjunto. Sua função é interpretar, fazer projeções e comparações.

- ✓ Educadores de Desenvolvimento Infantil. Estes profissionais atuavam nas creches quando estas ainda estavam vinculadas à Secretaria de Assistência Social do Município de Santos. Quando as creches passaram para a alçada da Secretaria de Educação, foram, a princípio, mantidos em suas funções sem exigência de formação complementar. Em 2004 foi oferecida a possibilidade de formação superior em Pedagogia que foi aproveitada por parte dos educadores. Ainda hoje temos profissionais atuando nessa função apenas com o ensino médio.
- ✓ Professores. Estes profissionais foram contratados quando as creches já estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Educação com a exigência de Magistério ou curso superior em Pedagogia.

Foram convidados a participar da pesquisa 200 profissionais entre educadores de desenvolvimento infantil e professores, mas desse total 58 responderam efetivamente ao questionário. Um profissional iniciou a pesquisa, mas desistiu e não finalizou o questionário.

6.2 Local e período

A pesquisa foi realizada através da plataforma *Google*, no período de 26 de julho a 7 de agosto de 2023, com as devidas autorizações dos responsáveis pela Secretaria da Educação do município de Santos.

6.3 Instrumento

Os dados foram coletados através de questionário digital de múltipla escolha do *Google Forms* (Apêndice C), desenvolvido pela própria pesquisadora para o estudo.

O questionário foi composto por 31 questões divididas em cinco grupos de informações: dados sociodemográficos, história profissional e carreira, conhecimento sobre desenvolvimento infantil, prática profissional e expectativas profissionais, dispostos na seguinte sequência:

- I. Dados sociodemográficos: questões sobre nacionalidade, idade, data de nascimento, gênero, etnia, estado civil, número de filhos, se é pessoa com deficiência (PCD).

- II. História profissional e carreira: questões sobre local de trabalho, cargo, turno, tempo de trabalho na função, grau de instrução.
- III. Conhecimento sobre desenvolvimento infantil.
- IV. Prática profissional.
- V. Expectativas profissionais.

Os dados sociodemográficos e a história profissional e carreira serão descritos em médias, medianas e percentis, no intuito de caracterizar a amostra de respondentes em dois aspectos:

- ✓ Questões relativas à idade, renda, cor, estado civil, número de filhos, cidade em que mora etc.
- ✓ Questões relativas à formação profissional e tempo de atuação em educação infantil.

As duas dimensões seguintes a serem avaliadas - conhecimento sobre desenvolvimento infantil e prática profissional - referem-se a questões extraídas de referências bibliográficas especializadas em desenvolvimento de bebês e atuação de educadores de bebês.

Para avaliar o desempenho nessas áreas, a pesquisadora atribuiu valor às respostas em ruim, médio e adequado, de modo que possam ser feitas análises descritivas e inferenciais sobre o nível de conhecimento teórico dos participantes e relação entre teoria e prática.

Estes dados, associados à última dimensão avaliada (expectativas profissionais, que também sofrerá uma análise descritiva – média, mediana e percentis), fornecerão elementos para a elaboração do Programa de Formação Continuada para os educadores de desenvolvimento infantil e professores que atuam com bebês de 4 a 18 meses de idade.

6.4 Procedimento

6.4.1 Coleta de dados

A partir da concordância da Secretaria de Educação com a realização deste estudo, todos os documentos pertinentes foram encaminhados ao Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Católica de Santos para apreciação. O levantamento de dados se iniciou após devida autorização.

Em um primeiro momento, o questionário foi encaminhado para três colaboradoras, também professoras, para avaliação da qualidade e compreensão das questões e respostas. Estes resultados não farão parte da amostra definida para este estudo por se tratar de um envio piloto. Após devolverem as respostas, a pesquisadora conversou com cada uma delas, com intuito de receber sugestões de alteração ou adequação do instrumento proposto, de maneira que o risco de dúvidas sobre as questões pudesse ser minimizado. O instrumento não precisou sofrer adequação.

Como Chefe da Seção de Educação Infantil do município de Santos, a pesquisadora solicitou a colaboração das Coordenadoras das UMEs que atendem berçários na divulgação da pesquisa e envio do *link* para os educadores de desenvolvimento infantil e professores nos grupos de *WhatsApp* de suas respectivas unidades. Diante da morosidade das respostas, a pesquisadora encaminhou o *link* novamente para algumas Coordenadoras. Elas enviaram o instrumento para os referidos grupos virtuais via *link* do *Google Forms*, por meio da estratégia de *snowball sampling* (Ochoa, 2015), de maneira que o incentivo será oferecido e quem quiser, dentro dos critérios estabelecidos, poderá responder de forma não identificada.

Segundo Ochoa (2015) *snowball sampling* ou amostra por bola de neve é uma técnica de amostragem não probabilística onde os indivíduos selecionados para serem estudados convidam novos participantes da sua rede de amigos e conhecidos. O nome bola de neve provém da ideia de uma bola de neve que vai aumentando de tamanho enquanto desce ladeira abaixo. Em comparação, o mesmo acontece com essa técnica amostral: ela vai crescendo na medida em que os indivíduos selecionados convidam novos participantes dentro do perfil da amostra.

Ao receber o *link* com o convite (Apêndice A), o participante manifesta querer ou não participar da pesquisa. Em caso afirmativo, será direcionado para a página Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B. Ao concordar com o TCLE, seguirá para a página Questionário (Apêndice C) que necessitará de aproximadamente 15 minutos para seu preenchimento. Em caso negativo, seguirá para uma página de agradecimento.

6.4.2 Análise de dados

Para descrever os resultados foram utilizados médias e desvios padrão para as características contínuas (idade, escores das dimensões) e frequências e percentuais para as medidas atributo (sexo, raça etc.).

Para avaliar se houve diferença nos valores dos escores totais entre os grupos foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon⁷. Para avaliar as respostas individuais às questões, também foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon, pois essas são do tipo atributo ordenado.

Para avaliar a correlação entre os escores das dimensões, foi utilizado o índice de correlação linear de Pearson⁸.

6.4.2.1 Questões demográficas

Inicialmente foi descrita a amostra em estudo e suas características nas questões demográficas. Foram apresentadas as frequências e percentuais das características atributo e médias e desvios padrão para as contínuas. Os resultados das medidas foram apresentados na Tabela 1.

Por eles pode-se avaliar que:

- Cidade: a grande maioria é moradora de Santos (79.3%).
- Nenhuma PCD.
- Sexo: todas as participantes são mulheres.
- Raça: a maioria se declarou branca (77.6%) e parda (12.1%).
- Estado Civil: a maioria se declarou casada ou em união estável (72.4%).

⁷ O teste de Wilcoxon é um método não-paramétrico para comparação de duas amostras pareadas. A princípio são calculados os valores numéricos da diferença entre cada par, sendo possível três condições: aumento (+), diminuição (-) ou igualdade (=). Uma vez calculadas todas as diferenças entre os valores obtidos para cada par de dados, essas diferenças são ordenadas pelo seu valor absoluto (sem considerar o sinal), substituindo-se então os valores originais pelo posto que ocupam na escala ordenada. O teste da hipótese de igualdade entre os grupos é baseado na soma dos postos das diferenças negativas e positivas. Este teste para dados pareados, ao invés de considerar apenas o sinal das diferenças entre os pares, considera o valor dessas diferenças. A prova de Wilcoxon provavelmente é a prova não-paramétrica de contraste de médias com dados relacionados de maior utilidade em pesquisa educativa. Esta prova dá um peso maior às diferenças grandes entre cada par de pontuações. Quando as suposições paramétricas estão atendidas, a eficiência do teste de Wilcoxon é de cerca de 95% tanto para pequenas como para grandes amostras.

⁸ O índice de correlação linear de Pearson é um índice que mede o grau de associação linear entre duas variáveis. Ele varia de -1 até 1, sendo que valores próximos de zero indicam nenhuma associação linear e valores próximos do extremo (-1 ou 1) indicam grande associação linear entre as variáveis. Tipicamente há boas correlações quando $|r| > 0,7$ ou $0,8$.

- Filhos: 79.3% das respondentes declararam ter filhos, sendo 41.3% com somente 1 filho, 45.7% com 2 filhos e 13% com 3 filhos.
- Idade dos filhos: considerando a idade de todos os filhos, a grande maioria tem mais de 10 anos (77.3%), seguido dos que têm entre 5 a 10 anos (9.3%).
- Zona onde trabalha: a prevalente foi a Zona Central com 32.8%, seguida de Zona da Orla com 24.1% e Zona Intermediária com 19.0%.
- Cargo: a maioria das respondentes é Professora (86.2%).
- Turno: 44.8% trabalha no turno matutino, 32.8% no vespertino e 22.4% nos dois turnos.
- Tempo na função: 65.5% declarou ter mais de 10 anos na função.
- Grau de instrução: somente 5.2% declarou ter mestrado, todas as demais declararam ter formação superior.
- Trabalha em outra instituição: 39.7% declararam trabalhar em outra instituição:
 - Tipo: 69.6% em instituição pública, 26.1% em privada e somente 1 respondente em subvencionada.
 - Em que área: 95.7% na área de educação. Somente 1 respondente em Psicologia.
 - Área da educação: 40.9% declararam atuar na Educação Infantil, 36.4% no Ensino Fundamental e 13.6% nos dois níveis.
 - Cidade: 65.2% declararam trabalhar em Santos e 17.4% em Guarujá.
- Com quem mora: 67.2% declararam morar com esposo/companheiro, com ou sem outros parentes, 19% somente com os filhos e 6.9% declararam morar sozinhas.
- Renda familiar: 63.8% das respondentes declararam renda acima de R\$ 6.600,00.

Tabela 1 - Medidas descritivas para as características demográficas

Característica	Nível	N (%)
Cidade	Bertioga	1 (1,7%)
	Cubatão	1 (1,7%)
	Guarujá	4 (6,9%)
	Praia Grande	5 (8,6%)
	Santos	46 (79,3%)

	São Vicente	1 (1,7%)
PCD	Não	58 (100,0%)
Gênero	Feminino	58 (100,0%)
Faixa etária	Até 39 anos	10 (17,2%)
	40 a 49 anos	26 (44,8%)
	50 a 59 anos	14 (24,1%)
	60 anos ou mais	8 (13,8%)
Raça	Amarelo (a)	1 (1,7%)
	Branco (a)	45 (77,6%)
	Pardo (a)	7 (12,1%)
	Preto (a)	5 (8,6%)
Estado Civil	Solteiro (a)	5 (8,6%)
	Casado (a)	32 (55,2%)
	União Estável	10 (17,2%)
	Divorciado (a)	8 (13,8%)
	Separado (a)	2 (3,4%)
	Viúvo (a)	1 (1,7%)
Tem Filhos	Sim	46 (79,3%)
	Não	12 (20,7%)
Quantos	1	19 (41,3%)
	2	21 (45,7%)
	3	6 (13,0%)
Idade dos filhos	De 0 a 1 ano e meio	2 (2,7%)
	De 1 ano e meio a 3 anos	2 (2,7%)
	De 3 a 5 anos	6 (8,0%)
	De 5 a 10 anos	7 (9,3%)
	Acima de 10 anos	58 (77,3%)
Zona trabalho	Zona da Orla	14 (24,1%)
	Zona Intermediária	11 (19,0%)
	Zona Central	19 (32,8%)
	Zona Noroeste	7 (12,1%)
	Zona de Proteção Paisagista	2 (3,4%)
	Área Continental	5 (8,6%)
Cargo	Educador (a) de Desenvolvimento Infantil	8 (13,8%)
	Professor (a)	50 (86,2%)
Turno	Matutino	26 (44,8%)
	Vespertino	19 (32,8%)
	Matutino e vespertino	13 (22,4%)
Tempo na função	De 1 a 5 anos	10 (17,2%)
	De 5 a 10 anos	10 (17,2%)
	Há mais de 10 anos	38 (65,5%)
Grau de instrução	Superior completo	55 (94,8%)
	Mestrado	3 (5,2%)
Trabalha em outra instituição	Sim	23 (39,7%)
	Não	35 (60,3%)
Tipo	Pública	16 (69,6%)
	Privada	6 (26,1%)
	Subvencionada	1 (4,3%)
Em que área	Educação	22 (95,7%)
	Psicologia	1 (4,3%)
Área da educação	Educação especial	1 (4,5%)
	Educação Infantil	9 (40,9%)
	Ensino Fundamental	8 (36,4%)
	Educação Infantil, Ensino Fundamental	3 (13,6%)
	Ensino Superior	1 (4,5%)
Cidade	Santos	15 (65,2%)
	São Vicente	2 (8,7%)
	Guarujá	4 (17,4%)
	Cubatão	2 (8,7%)
Com quem mora	Esposo (a) ou companheiro (a)	12 (20,7%)
	Esposo (a) ou companheiro (a), Filhos	22 (37,9%)
	Esposo (a) ou companheiro (a), Pais	1 (1,7%)
	Esposo (a) ou companheiro (a), Outros parentes	1 (1,7%)
	Esposo (a) ou companheiro (a), Filhos, Pais	2 (3,4%)
	Esposo (a) ou companheiro (a), Filhos, Outros parentes, Sogros	1 (1,7%)
	Filhos	11 (19,0%)

	Pais	2 (3,4%)
	Pais, Outros parentes	1 (1,7%)
	Outros parentes	1 (1,7%)
	Mora sozinho (a)	4 (6,9%)
Renda familiar	De R\$ 3.960,00 a R\$ 5.280,00	7 (12,1%)
	De R\$ 5.280,00 a R\$ 6.600,00	14 (24,1%)
	Acima de R\$ 6.600,00	37 (63,8%)

Fonte: A AUTORA, 2023

6.4.2.2 Descritiva dos resultados das questões separadas em dimensões

As questões a seguir foram separadas em 3 dimensões:

- Conhecimento sobre desenvolvimento infantil: Q16 a Q22
- Prática profissional: Q23 a Q28
- Expectativas profissionais: Q29 e Q30

Para as duas primeiras dimensões foram avaliados os resultados de cada questão individual e do total da dimensão (soma dos escores individuais). Para a terceira dimensão, foram avaliados somente os resultados das questões individuais.

6.4.2.2.1 Questões individuais

A Tabela 2 mostra os resultados para cada questão das dimensões. Por ela pode-se avaliar que:

- Conhecimento
 - Para as questões Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, e Q22, houve maior prevalência com 77.6% das respostas para a categoria adequado. Na questão Q17, houve 100% de prevalência nessa opção.
 - Q21: houve maior prevalência com 100% na categoria médio.
- Prática
 - Para as questões Q23, Q24 e Q26, houve maior prevalência com 81% das respostas para a categoria adequado.
 - Q24: houve maior prevalência com 100% na categoria adequado.
 - Para Q25, Q27 e Q28, não houve uma prevalência tão forte em uma única opção.
 - Q25: houve prevalência de 55.2% na categoria médio, seguida de 36.2% na categoria adequado e 8.6% na categoria ruim.

- Q27: houve prevalência de 50% na categoria ruim, seguida de 31% na categoria adequado e 19% na categoria médio.
- Q28: houve prevalência de 51.7% na categoria adequado, seguida de 25.9% na categoria médio e 22.4% na categoria ruim.

Tabela 2 - Frequências e percentuais para as questões individuais das dimensões

Dimensão	Questão	Nível	N (%)
Conhecimento	Q16	Ruim	3 (5,2%)
		Médio	2 (3,4%)
		Adequado	53 (91,4%)
	Q17	Ruim	0 (0,0%)
		Médio	0 (0,0%)
		Adequado	58 (100,0%)
	Q18	Ruim	0 (0,0%)
		Médio	1 (1,7%)
		Adequado	57 (98,3%)
	Q19	Ruim	6 (10,3%)
		Médio	1 (1,7%)
		Adequado	51 (87,9%)
	Q20	Ruim	0 (0,0%)
		Médio	2 (3,4%)
		Adequado	56 (96,6%)
	Q21	Ruim	0 (0,0%)
		Médio	56 (96,6%)
		Adequado	2 (3,4%)
	Q22	Ruim	2 (3,4%)
		Médio	11 (19,0%)
		Adequado	45 (77,6%)
Prática	Q23	Ruim	0 (0,0%)
		Médio	11 (19,0%)
		Adequado	47 (81,0%)
	Q24	Ruim	0 (0,0%)
		Médio	0 (0,0%)
		Adequado	58 (100,0%)
	Q25	Ruim	5 (8,6%)
		Médio	32 (55,2%)
		Adequado	21 (36,2%)
	Q26	Ruim	0 (0,0%)
		Médio	1 (1,7%)
		Adequado	57 (98,3%)
	Q27	Ruim	29 (50,0%)
		Médio	11 (19,0%)
		Adequado	18 (31,0%)
	Q28	Ruim	13 (22,4%)
		Médio	15 (25,9%)
		Adequado	30 (51,7%)

Fonte: A AUTORA, 2023

Expectativa profissional: para essas questões não houve atribuição de valor.

- Q29: houve prevalência de resposta de 67.2% no item *c* e 32.8% no item *b*. Nenhuma respondente escolheu o item *a*.
- Q30: houve prevalência de resposta de 94.8% no item *b* e 5.2% no item *a*. Nenhuma respondente selecionou o item *c*.

6.4.2.2.2 Escores totais

A seguir está descrito o resultado total das escalas Conhecimento e Prática. A Tabela 3 apresenta as medidas resumo das escalas. Foi considerada a pontuação de 0 a 2 em cada questão e, portanto, um valor do total entre 0 e 14 para Conhecimento e entre 0 e 12 para Prática. Os Gráficos 1 e 2 apresentam o histograma e o boxplot para o escore total.

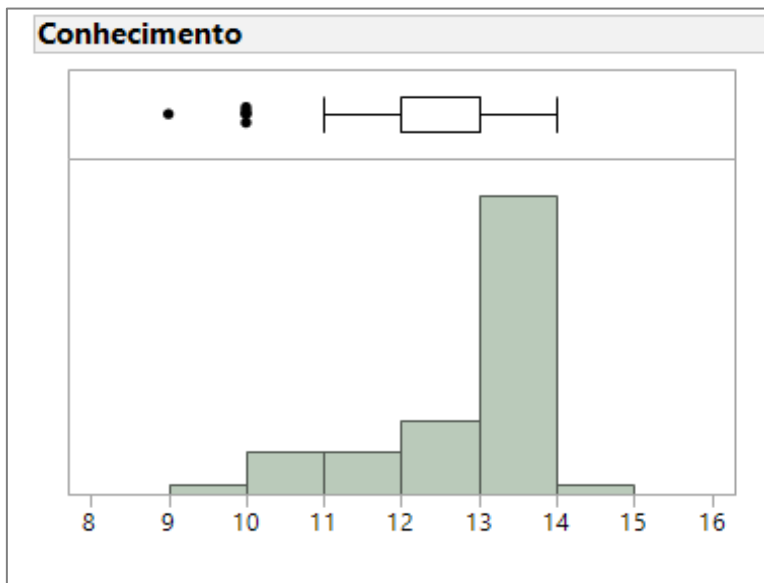
- Conhecimento: a média foi de 12.4 pontos e a mediana de 13, com desvio padrão de 1.1 e variando de 9 a 14 pontos. Notou-se uma concentração forte de resultados com 13 pontos.
- Prática: a média foi de 9.2 pontos e a mediana de 9, com desvio padrão de 1.5 e variando de 7 a 12 pontos.

Tabela 3 - Medidas resumo para a pontuação total

Medida	Conhecimento	Prática
Média	12,4	9,2
DP	1,1	1,5
Mínimo	9	7
Q1	12	8
Mediana	13	9
Q3	13	10
Máximo	14	12

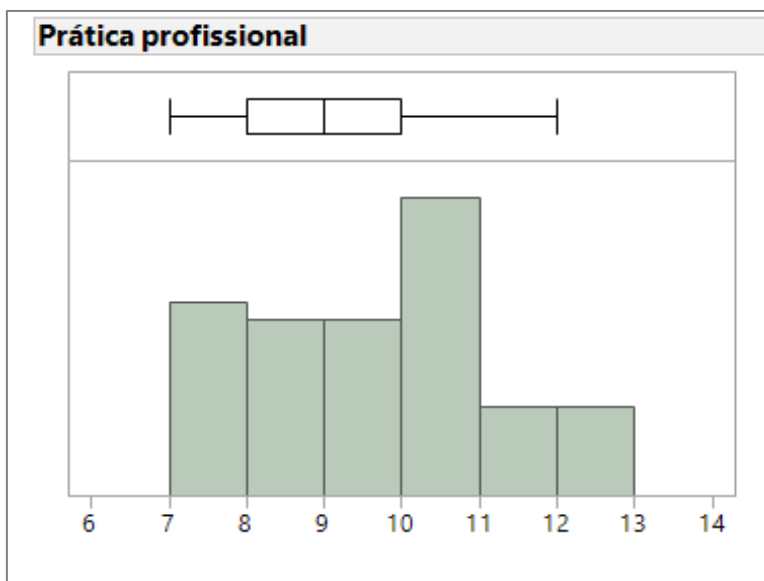
Fonte: A AUTORA, 2023

Gráfico 1 - Histograma e boxplot para os escores de conhecimento



Fonte: A AUTORA, 2023

Gráfico 2 - Histograma e boxplot para os escores de prática



Fonte: A AUTORA, 2023

6.4.2.3 Dimensões por sociodemográfico

Segue abaixo a avaliação do resultado geral dos escores totais das dimensões Conhecimento e Prática e das questões Q29 e Q30 em relação às seguintes características do sociodemográfico:

- Cidade

- Tem Filhos
- Zona trabalho
- Turno
- Tempo na função
- Grau de instrução
- Trabalha em outra instituição

6.4.2.3.1 Conhecimento

A Tabela 4 e o Gráfico 3 apresentam as medidas resumo para os escores totais da dimensão.

Para avaliar se houve diferença significativa entre os grupos, foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon e apresentado também o p-value⁹, pelo qual concluiu-se que houve diferença significativa quando o p-value < 0,05.

- No geral, não foram observadas grandes diferenças entre os escores médios em nenhuma das comparações.
- As maiores diferenças observadas foram em Instrução (diferença de 1.02), Cidade (diferença de 1 ponto com Praia Grande no menor valor – 12.0) e em Zona (diferença de 1 ponto entre Proteção e Noroeste).
- Apesar das diferenças observadas em nenhum caso houve diferença significativa, pois todos os p-values foram acima de 0,05.

Tabela 4 - Medidas resumo para os escores da dimensão conhecimento

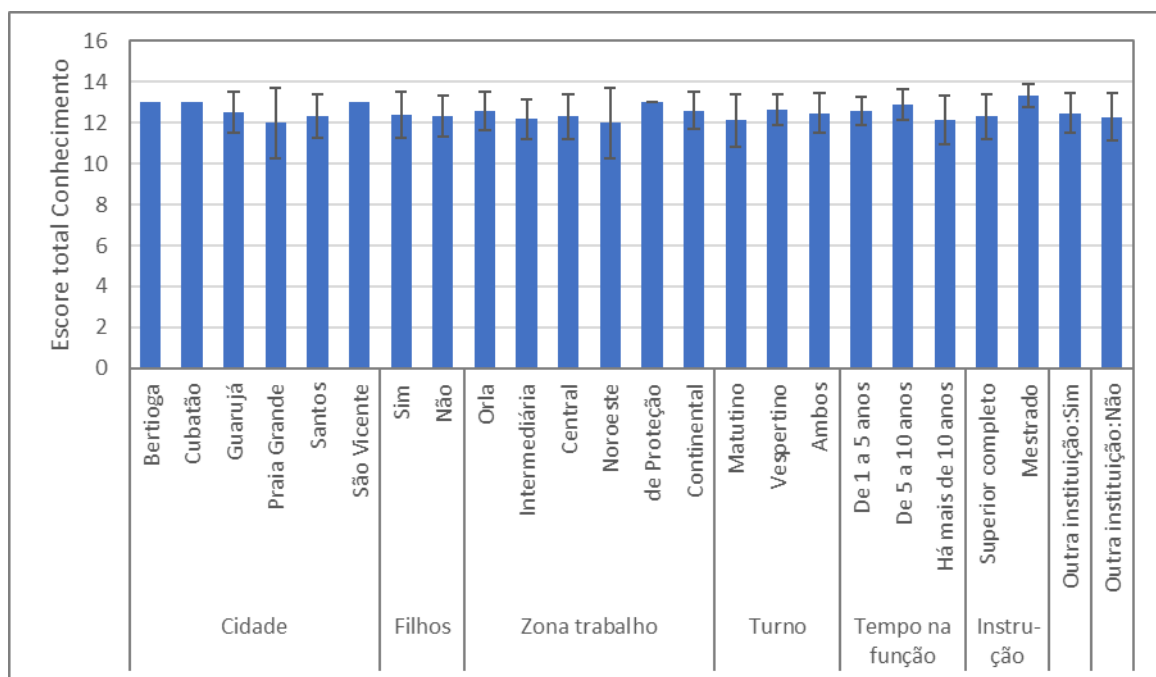
Característica	Nível	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo	N	p-value
Cidade	Bertioga	13,00	—	13	13	13	13	13	1	0,9018
	Cubatão	13,00	—	13	13	13	13	13	1	
	Guarujá	12,50	1,00	11	11,5	13	13	13	4	
	Praia Grande	12,00	1,73	9	10,5	13	13	13	5	
	Santos	12,35	1,06	10	12	13	13	14	46	
	São Vicente	13,00	—	13	13	13	13	13	1	
Tem Filhos	Sim	12,37	1,12	9	12	13	13	14	46	0,6544
	Não	12,33	0,98	10	12	13	13	13	12	
Zona trabalho	Zona da Orla	12,57	0,94	10	12,75	13	13	13	14	0,6704
	Zona Intermediária	12,18	0,98	10	12	12	13	13	11	
	Zona Central	12,32	1,11	10	12	13	13	14	19	
	Zona Noroeste	12,00	1,73	9	10	13	13	13	7	

⁹ O nível descritivo de um teste (também conhecido como p-value ou p-valor) é a probabilidade de se cometer um erro ao se rejeitar a hipótese sendo que esta é verdadeira. Na maioria dos testes, a hipótese testada é a hipótese de igualdade. No caso acima, a hipótese é que as variâncias dos grupos sejam todas iguais.

	Zona de Proteção Paisagista	13,00	0,00	13	13	13	13	13	2	
	Área Continental	12,60	0,89	11	12	13	13	13	5	
Turno	Matutino	12,12	1,31	9	11	13	13	14	26	0,4552
	Vespertino	12,63	0,76	10	12	13	13	13	19	
	Matutino e vespertino	12,46	0,97	10	12	13	13	13	13	
Tempo na função	De 1 a 5 anos	12,60	0,70	11	12	13	13	13	10	0,0877
	De 5 a 10 anos	12,90	0,74	11	13	13	13	14	10	
	Há mais de 10 anos	12,16	1,20	9	11,75	13	13	13	38	
Grau de instrução	Superior completo	12,31	1,09	9	12	13	13	13	55	0,0518
	Mestrado	13,33	0,58	13	13	13	14	14	3	
Trabalha em outra instituição	Sim	12,48	0,99	9	12	13	13	13	23	0,5974
	Não	12,29	1,15	10	12	13	13	14	35	

Fonte: A AUTORA, 2023

Gráfico 3 - Média e desvio padrão para os escores da dimensão conhecimento



Fonte: A AUTORA, 2023

6.4.2.3.2 Prática

A Tabela 5 e o Gráfico 4 apresentam as medidas resumo para os escores totais da dimensão.

Para avaliar se houve diferença significativa entre os grupos, foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon e apresentado também o p-value, pelo qual concluiu-se que houve diferença significativa quando o p-value < 0,05.

- No geral, foram observadas algumas diferenças entre os escores médios em algumas das comparações.

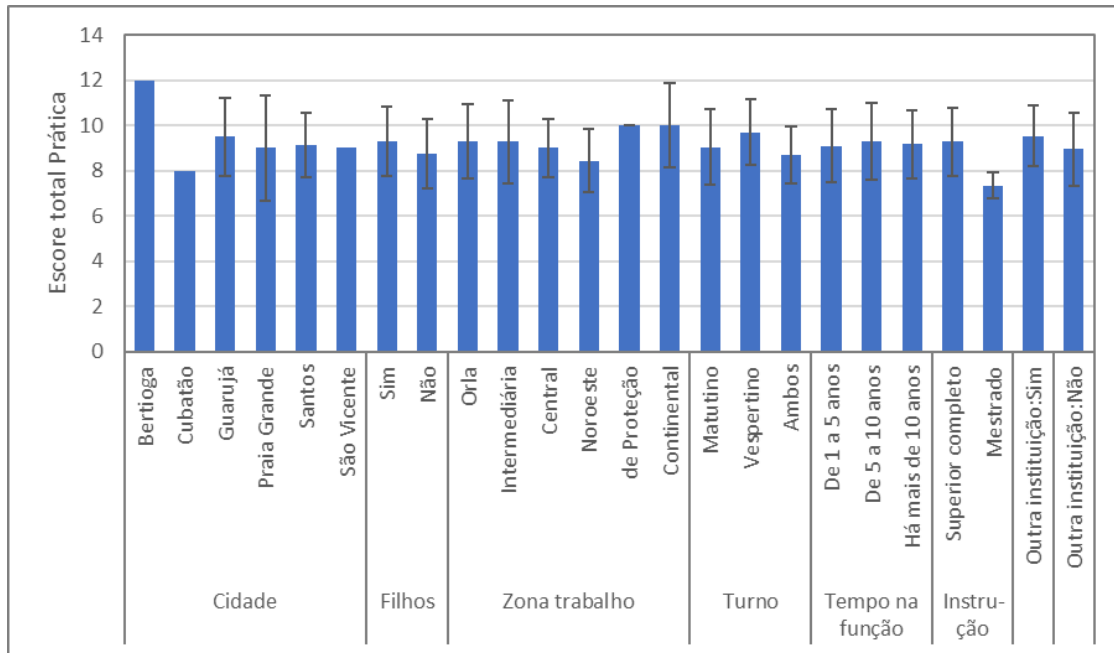
- Somente para grau de instrução tivemos diferença significativa (p-value = 0.0313), com o nível superior com média mais elevada com 9.3 contra 7.3 pontos do nível mestrado.
- Para as demais, as maiores diferenças observadas foram em:
 - Cidade: diferença de 4 pontos entre Cubatão (8) e Bertioga (12), mas vale destacar que estas duas cidades têm somente 1 participante em cada.
 - Zona de trabalho: diferença de 1.57 pontos com Noroeste sendo a mais baixa (8.43).

Tabela 5 - Medidas resumo para os escores da dimensão prática

Característica	Nível	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo	N	p-value
Cidade	Bertioga	12,00	—	12	12	12	12	12	1	0,6407
	Cubatão	8,00	—	8	8	8	8	8	1	
	Guarujá	9,50	1,73	8	8,25	9	11,25	12	4	
	Praia Grande	9,00	2,35	7	7	8	11,5	12	5	
	Santos	9,13	1,44	7	8	9,5	10	12	46	
	São Vicente	9,00	—	9	9	9	9	9	1	
Tem Filhos	Sim	9,28	1,53	7	8	10	10	12	46	0,2429
	Não	8,75	1,54	7	8	8	9,75	12	12	
Zona trabalho	Zona da Orla	9,29	1,64	7	7,75	10	10,25	12	14	0,5934
	Zona Intermediária	9,27	1,85	7	7	10	10	12	11	
	Zona Central	9,00	1,29	7	8	9	10	11	19	
	Zona Noroeste	8,43	1,40	7	7	8	9	11	7	
	Zona de Proteção Paisagista	10,00	0,00	10	10	10	10	10	2	
	Área Continental	10,00	1,87	8	8,5	9	12	12	5	
Turno	Matutino	9,04	1,66	7	7	9	10	12	26	0,1951
	Vespertino	9,68	1,45	7	9	10	10	12	19	
	Matutino e vespertino	8,69	1,25	7	8	8	10	11	13	
Tempo na função	De 1 a 5 anos	9,10	1,60	7	7,75	9	10,25	12	10	0,9588
	De 5 a 10 anos	9,30	1,70	7	8	9	10,5	12	10	
	Há mais de 10 anos	9,16	1,52	7	8	10	10	12	38	
Grau de instrução	Superior completo	9,27	1,51	7	8	9	10	12	55	0,0313
	Mestrado	7,33	0,58	7	7	7	8	8	3	
Trabalha em outra instituição	Sim	9,52	1,34	7	9	10	10	12	23	0,1458
	Não	8,94	1,63	7	7	9	10	12	35	

Fonte: A AUTORA, 2023

Gráfico 4 - Média e desvio padrão para os escores da dimensão prática



Fonte: A AUTORA, 2023

6.4.2.3.3 Questão Q29

A Tabela 6 e o Gráfico 5 apresentam as frequências e percentuais para as respostas da questão Q29.

Para avaliar se houve diferença significativa entre os grupos, foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon, considerando que a resposta é do tipo ordenada, e apresentado também o p-value, pelo qual concluiu-se que houve diferença significativa quando o p-value < 0,05.

- No geral, foram observadas algumas diferenças entre os percentuais, entretanto no caso de Cidade e Zona, alguns itens com frequência muito baixa prejudicaram o encontro de diferenças significativas.
- As maiores diferenças observadas foram em:
 - Cidade: diferença de 100% na resposta adequado entre Cubatão (0%) e Bertioga e São Vicente (100%), mas vale destacar que estas duas cidades têm somente 1 participante em cada.
 - Zona: diferença de 57.1% entre Noroeste (42,9%) e de Proteção (100%), mas esta última somente com 1 participante.
 - Tempo na Função: diferença de 23.7% entre de 1 a 5 anos (50%) e mais de 10 anos (73,7%).

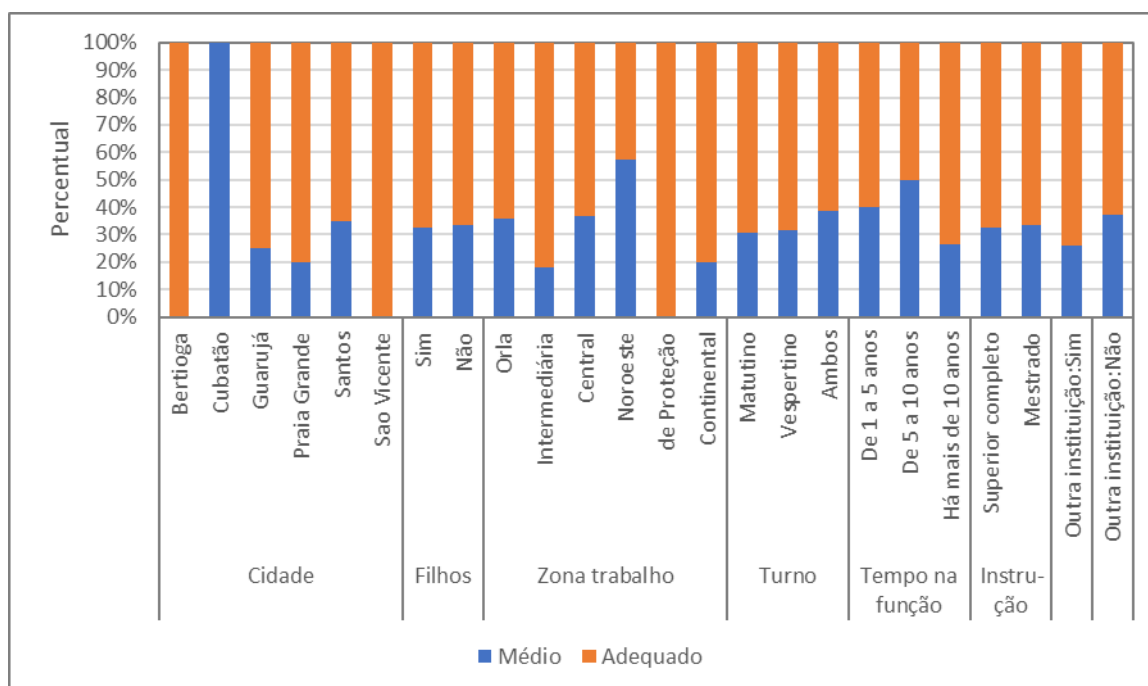
- Apesar das diferenças observadas em nenhum caso houve diferença significativa, pois todos os p-values foram acima de 0,05.

Tabela 6 - Frequências e percentuais para as respostas da questão Q29

Característica	Nível	Médio	Adequado	p-value
Cidade	Bertioga	0 (0,0%)	1 (100,0%)	0,7371
	Cubatão	1 (100,0%)	0 (0,0%)	
	Guarujá	1 (25,0%)	3 (75,0%)	
	Praia Grande	1 (20,0%)	4 (80,0%)	
	Santos	16 (34,8%)	30 (65,2%)	
	São Vicente	0 (0,0%)	1 (100,0%)	
Tem Filhos	Sim	15 (32,6%)	31 (67,4%)	0,1740
	Não	4 (33,3%)	8 (66,7%)	
Zona trabalho	Zona da Orla	5 (35,7%)	9 (64,3%)	0,9851
	Zona Intermediária	2 (18,2%)	9 (81,8%)	
	Zona Central	7 (36,8%)	12 (63,2%)	
	Zona Noroeste	4 (57,1%)	3 (42,9%)	
	Zona de Proteção Paisagista	0 (0,0%)	2 (100,0%)	
	Área Continental	1 (20,0%)	4 (80,0%)	
Turno	Matutino	8 (30,8%)	18 (69,2%)	0,1593
	Vespertino	6 (31,6%)	13 (68,4%)	
	Matutino e vespertino	5 (38,5%)	8 (61,5%)	
Tempo na função	De 1 a 5 anos	4 (40,0%)	6 (60,0%)	0,2227
	De 5 a 10 anos	5 (50,0%)	5 (50,0%)	
	Há mais de 10 anos	10 (26,3%)	28 (73,7%)	
Grau de instrução	Superior completo	18 (32,7%)	37 (67,3%)	0,4633
	Mestrado	1 (33,3%)	2 (66,7%)	
Trabalha em outra instituição	Sim	6 (26,1%)	17 (73,9%)	0,3392
	Não	13 (37,1%)	22 (62,9%)	

Fonte: A AUTORA, 2023

Gráfico 5 - Percentuais para as respostas da questão Q29



Fonte: A AUTORA, 2023

6.4.2.3.4 Questão Q30

A Tabela 7 e o Gráfico 6 apresentam as frequências e percentuais para as respostas da questão Q30.

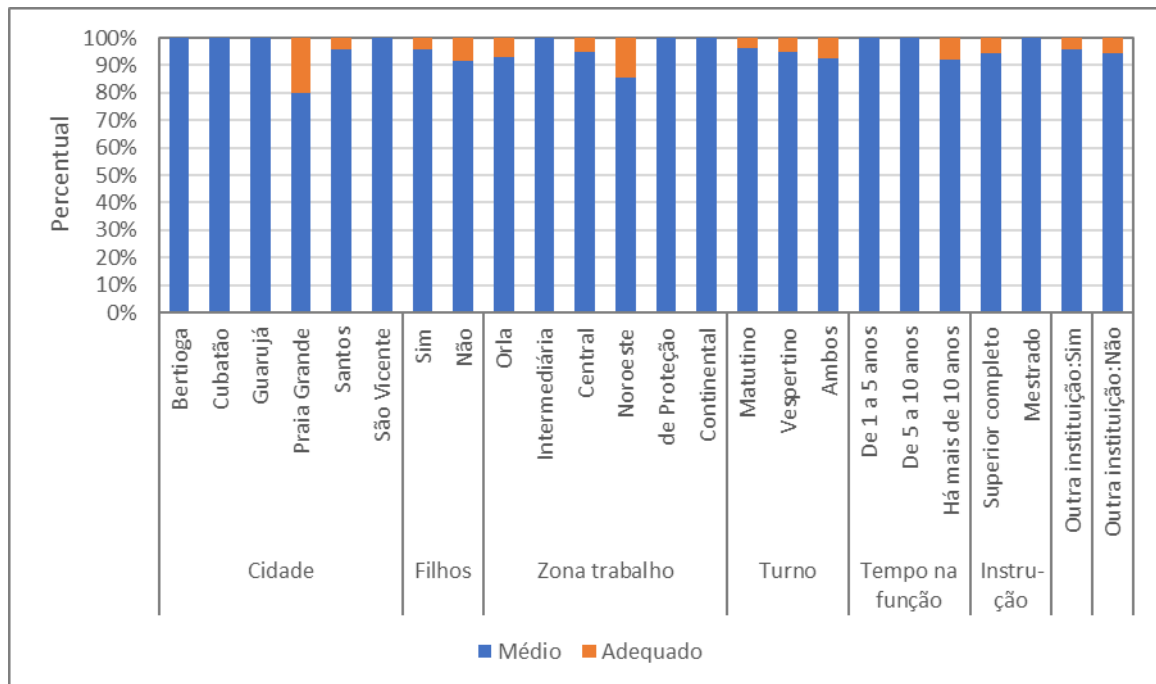
Para avaliar se houve diferença significativa entre os grupos, foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon, considerando que a resposta é do tipo ordenada, e apresentado também o p-value, pelo qual concluiu-se que houve diferença significativa quando o p-value < 0,05.

- No geral, foram observadas poucas diferenças entre os percentuais, com o percentual de respostas na categoria adequado bem baixo. Somente 3 participantes deram resposta na categoria adequado e os demais na categoria médio.
- Em nenhum caso houve diferença significativa, pois todos os p-values foram acima de 0,05.

Tabela 7 - Frequências e percentuais para as respostas da questão Q30

Característica	Nível	Médio	Adequado	p-value
Cidade	Bertioga	1 (100,0%)	0 (0,0%)	0,7552
	Cubatão	1 (100,0%)	0 (0,0%)	
	Guarujá	4 (100,0%)	0 (0,0%)	
	Praia Grande	4 (80,0%)	1 (20,0%)	
	Santos	44 (95,7%)	2 (4,3%)	
	São Vicente	1 (100,0%)	0 (0,0%)	
Tem Filhos	Sim	44 (95,7%)	2 (4,3%)	0,5821
	Não	11 (91,7%)	1 (8,3%)	
Zona trabalho	Zona da Orla	13 (92,9%)	1 (7,1%)	0,8152
	Zona Intermediária	11 (100,0%)	0 (0,0%)	
	Zona Central	18 (94,7%)	1 (5,3%)	
	Zona Noroeste	6 (85,7%)	1 (14,3%)	
	Zona de Proteção Paisagista	2 (100,0%)	0 (0,0%)	
	Área Continental	5 (100,0%)	0 (0,0%)	
Turno	Matutino	25 (96,2%)	1 (3,8%)	0,8793
	Vespertino	18 (94,7%)	1 (5,3%)	
	Matutino e vespertino	12 (92,3%)	1 (7,7%)	
Tempo na função	De 1 a 5 anos	10 (100,0%)	0 (0,0%)	0,4412
	De 5 a 10 anos	10 (100,0%)	0 (0,0%)	
	Há mais de 10 anos	35 (92,1%)	3 (7,9%)	
Grau de instrução	Superior completo	52 (94,5%)	3 (5,5%)	0,6805
	Mestrado	3 (100,0%)	0 (0,0%)	
Trabalha em outra instituição	Sim	22 (95,7%)	1 (4,3%)	0,8197
	Não	33 (94,3%)	2 (5,7%)	

Fonte: A AUTORA, 2023

Gráfico 6 - Percentuais para as respostas da questão Q30

Fonte: A AUTORA, 2023

6.4.2.4. Correlação entre as dimensões

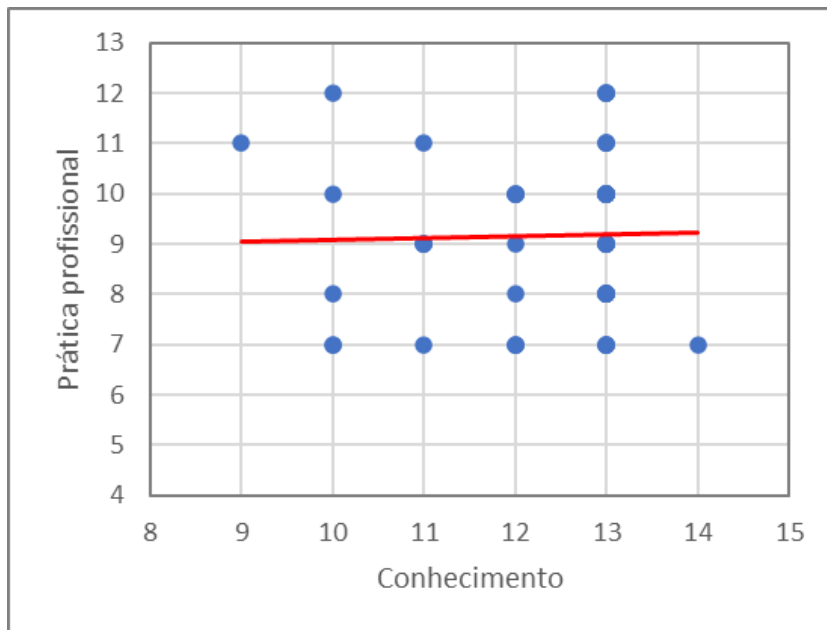
Os resultados da correlação entre as dimensões foram calculados com base no índice de correlação linear de Pearson¹⁰. Para a avaliação do grau de correlação foi utilizada a seguinte tabela:

- 0,00 a 0,19 - muito fraca
- 0,20 a 0,39 - fraca
- 0,40 a 0,59 - moderada
- 0,60 a 0,79 - forte
- 0,80 a 1,00 - muito forte

O Gráfico 7 mostra os resultados das correlações onde se observou que a correlação não foi forte.

O Índice de correlação foi de 0.03, o que é considerado muito fraco, praticamente nulo. O p-value para o teste foi de 0.8522 e a correlação entre as dimensões não foi significativa.

¹⁰ O índice de correlação linear de Pearson é um índice que mede o grau de associação linear entre duas variáveis. Ele varia de -1 até 1, sendo que valores próximos de zero indicam nenhuma associação linear e valores próximos do extremo (-1 ou 1) indicam grande associação linear entre as variáveis. Tipicamente há boas correlações quando $|r| > 0,7$ ou 0,8.

Gráfico 7 - Correlação entre conhecimento e prática

Fonte: A AUTORA, 2023

7 RESULTADO E DISCUSSÃO

Se considerarmos o número total de 200 profissionais atuantes no Berçário I e II das creches municipais de Santos, a amostra desta pesquisa representa cerca de 29% deste total com 58 respondentes, sendo 50 professores e 8 educadores de desenvolvimento infantil.

O perfil predominante, além do cargo e do gênero 100% feminino, é o fato da maioria ser mãe, estar na faixa etária média de 47,9 anos, ser casada ou estar em união estável e morar em Santos.

Além disso, todas as respondentes têm formação superior, e apenas cerca de 5% declararam ter mestrado.

Pouco mais da metade da amostra declarou ter mais de dez anos de trabalho na função. Cerca de 40% da amostra declarou trabalhar no contra turno em outra instituição, a grande maioria na área de educação, e aproximadamente 37% no Ensino Fundamental.

Nas questões que envolviam conhecimento sobre desenvolvimento infantil, as respostas, em sua maioria, foram consideradas adequadas. Em apenas uma questão que perguntava qual o papel da teoria na formação do professor ou educador de desenvolvimento infantil houve 100% de resposta considerada de nível mediano.

No entanto, nas questões que envolviam a prática profissional houve um número significativo de respostas classificadas como medianas ou ruins.

Chamou a atenção desta pesquisadora o distanciamento nos resultados entre as questões sobre o conhecimento teórico e a prática profissional.

Enquanto o primeiro apresentou na maioria respostas dentro do âmbito considerado adequado, o mesmo não se mostrou em relação às respostas sobre a prática nos berçários.

Na questão 23, 19% das respondentes declararam apresentar para os bebês as brincadeiras e atividades que programaram antecipadamente. Segundo Gonzalez-Mena (2015) todas as ações institucionais voltadas ao bebê devem ser planejadas e intencionais. No entanto, esta resposta foi considerada mediana por que, de certa forma, destaca o caráter dominante do adulto sobre o bebê. Um educador atento, segundo Boyd e Bee (2011), deve reorientar suas práticas a partir dos sinais dos bebês em suas ações.

Na questão envolvendo o papel do educador na relação com os pais, as respostas foram unânimes na importância de incluí-los como parte fundamental do trabalho no Berçário, ouvir suas dúvidas, esclarecê-los e atualizá-los sobre o desenvolvimento de seu filho.

Entretanto, na questão seguinte, sobre porque os pais levam o bebê para a creche, mais da metade dos respondentes disseram acreditar que os pais deixam o bebê na creche por se tratar de um lugar para brincar, onde o bebê vai se alimentar e passar o tempo enquanto eles estiverem no trabalho, entendendo a creche apenas como o lugar de cuidados.

Na questão sobre o acompanhamento do desenvolvimento dos bebês, a grande maioria declarou fazer registros diários de cada bebê para conhecer suas necessidades e construir com cada um, práticas que trarão sentido à aprendizagem, além de ser um histórico importante para ser apresentado aos pais. Houve apenas uma respondente que declarou fazer os registros apenas por ser solicitada a fazê-los apesar de acreditar que todos os bebês chegam ao mesmo nível de desenvolvimento esperado para cada etapa.

Pikler, em suas observações no Instituto Pikler-Lóczy, constatou que os bebês se desenvolvem continuamente, mas em ritmos diferentes.

Costa (2019) aponta a importância da observação atenta ao desenvolvimento particular do bebê, suas conquistas diárias, suas formas singulares de expressão. Para a autora, o fundamental é o olhar atento ao que o bebê faz e, em especial, como faz.

Outro ponto relevante no entender desta pesquisadora foi o distanciamento entre teoria e prática apresentado na questão 27: metade das respondentes se declararam frustradas com as suas práticas no início de suas carreiras.

Praticamente o mesmo número de respondentes, pouco mais da metade, declarou na questão seguinte, ter sofrido influência da reflexão da prática feita com seus pares em sua trajetória profissional.

Em relação à preparação para o trabalho com os bebês, mais de 30% das respondentes declararam ter a necessidade de uma formação mais específica, mais aprofundada. Consideram sua formação muito genérica. Mas a grande maioria, mais de 94%, espera fazer parte da história de cada bebê, contribuir de forma positiva para que ele se torne um cidadão de direitos e deveres, participativo, criativo, ativo, seguro e competente.

O professor precisa compreender que a relação educativa com o bebê deve ser organizada e estudada, deve considerar suas especificidades, para construir propostas significativas que incentivem a investigação e a pesquisa e reconheçam o bebê como uma pessoa competente e de direitos (PAIVA, *et al.*, 2022).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar a relação entre conhecimento teórico e repertório prático dos professores e educadores de desenvolvimento infantil dos berçários das UMEs de Santos a fim de levantar as necessidades de melhoria na atuação destes profissionais e propor estratégias de superação.

Ainda que com uma amostragem abaixo do esperado por esta pesquisadora, foi possível identificar algumas questões fundamentais que nortearam a elaboração do Produto Técnico.

O aprofundamento das novas abordagens na educação de bebês se mostrou um aspecto importante para pouco mais de 30% das respondentes, apesar de todas concordarem que atualizações constantes são fundamentais para se alcançar um trabalho de qualidade.

É fato que a Educação Infantil, apesar dos avanços, enfrenta desafios como a baixa remuneração dos professores e a necessidade de melhoria na qualidade da formação destes profissionais e, neste sentido, a prática ainda enfrenta muitos desafios.

A pesquisa revelou fragilidades em relação à compreensão do papel do professor sobre cuidar e educar nos momentos de interações e nas atividades aplicadas aos bebês.

O distanciamento entre o conhecimento teórico e a realidade prática foi flagrada quando 19% das respondentes ao programarem as atividades antecipadamente demonstraram não levar em conta os sinais dos bebês em suas ações, apesar da maioria declarar realizar registros diários de cada bebê para construir, com cada um, práticas significativas.

Vale salientar que a prática do cuidar e do educar deve ser entendida pelo professor de maneira integral, levando em consideração que essa é uma ação didática que depende uma da outra, que onde se cuida, também se educa.

O professor tem essa responsabilidade, não apenas de ensinar, mas de educar em um contexto global. Ele não precisa apenas se preocupar com os conteúdos que vão ser repassados, mas com o desenvolvimento integral da criança.

Para Costa e Iglesia (2022), todas as ações propostas, sejam elas relacionadas aos cuidados corporais, de higiene ou alimentação, devem ser desenvolvidas de

forma a possibilitar junto à criança a construção de conhecimentos por meio das relações estabelecidas e o desenvolvimento da autonomia.

Em relação ao papel do educador na relação com os pais, todas concordaram na importância de incluí-los no trabalho executado no berçário, apesar de mais da metade das respondentes concordar que para os pais a creche não passa de um lugar de cuidados.

Outro dado relevante é que apesar da grande maioria, mais de 94%, declarar que espera fazer parte da história de cada bebê, contribuir de forma positiva para que ele se torne um cidadão de direitos e deveres, participativo, criativo, ativo, seguro e competente, pouco mais de 5% declarou esperar dar colo, carinho, ensinar sobre os valores de amor e respeito, ao responderem à questão sobre suas expectativas no trabalho com os bebês no berçário. Este aspecto denota uma visão amadora e imprecisa do trabalho profissional de qualidade que se pretende alcançar atualmente na Educação Infantil.

Para esta pesquisadora é essencial que os professores e educadores de desenvolvimento infantil, sujeitos desta pesquisa, conheçam os fundamentos do seu trabalho com os bebês de 4 a 18 meses de idade, para que possam alcançar uma prática intencional e fundamentada.

O Produto Técnico apresentado a seguir pretende promover ações de formação continuada aos profissionais atuantes nos berçários através de aulas presenciais com conteúdos teóricos e de articulação com a prática diária, além de promover espaços de reflexão e discussão sobre os temas abordados.

O objetivo maior é promover a compreensão de que as teorias do desenvolvimento não devem ser usadas para rotular as crianças.

9 PRODUTO TÉCNICO

9.1 Introdução

A Educação Infantil, a partir da LDB, cumpre com duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar. E sua proposta pedagógica deve garantir a articulação entre essas duas ações.

A literatura indica que o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas que frequentam a creche depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e os cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos.

O presente Produto Técnico – Programa de Formação Continuada para os professores e educadores de desenvolvimento infantil dos berçários das UMEs de Santos é resultado da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

A formação continuada representa um dos compromissos em prol da qualificação do processo educacional. Entende-se essa modalidade formativa como fundamental ao fomento do diálogo e da interação entre todos os profissionais da educação e da SEDUC, no intuito de promover debates alinhados aos anseios dos profissionais e articulados às necessidades educativas de seu contexto.

A dimensão pedagógica, inerente à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, se fortalece e constrói sentidos, na medida em que se evidenciam escolhas, seus referentes de vinculação e de capacitação na investigação da prática, que é o trabalho da docência, a qual pode ser multidimensionada no contexto da formação continuada (VIEIRA; KAUTZMANN; BARBOSA, 2022, p.34).

Investir em capacitação é uma forma de valorizar o profissional na instituição trazendo resultados para o município.

9.2 Objetivo geral

O objetivo geral deste Produto Técnico é oferecer formação continuada aos profissionais atuantes nos berçários, desenvolver conhecimentos necessários ao adequado exercício da função, fortalecer os momentos de reflexão e articulação entre

teoria e prática, bem como possibilitar a constituição de um espaço com diálogo sobre as temáticas abordadas, garantindo uma Educação Infantil pública de qualidade.

9.3 Objetivos específicos

Em termos de competências específicas, pretende-se que, no final da formação, os profissionais sejam capazes de:

- ✓ Analisar a importância da função e as suas práticas;
- ✓ Planejar, conceber e gerir atividades pautadas nos conhecimentos adquiridos;
- ✓ Compreender o enquadramento das práticas e normativos legais previstos no Currículo Santista / Campos de Experiência em Ação;
- ✓ Aplicar os conhecimentos adquiridos.

9.4 Desenvolvimento

A formação ocorrerá durante o ano de 2024 de maneira presencial e terá a duração total de 40 horas. Será dividida em 4 módulos com os seguintes temas: educação infantil e creche, primeira infância, bebês e docência com bebês.

9.4.1 Metodologia

Os temas serão introduzidos através de uma breve explanação teórica por parte do formador, com base nos métodos expositivo e interrogativo.

Em seguida, os assuntos serão trabalhados pelos profissionais através da realização de exercícios práticos, que percorrem os temas abordados em cada sessão de formação.

O desenvolvimento de atividades de natureza mais prática permitirão contribuir para potencializar e reforçar a capacidade de autoaprendizagem e pesquisa dos profissionais.

9.4.2 Justificativa

A formação continuada visa avaliar as práticas pedagógicas e as dinâmicas de aprendizagem, fortalecendo a reflexão, o diálogo e a proposição de ações pedagógicas inovadoras, em consonância com as orientações da Proposta Pedagógica da SEDUC.

9.4.3 Resultados esperados

A expectativa é de que os temas abordados e o material proposto pela formação tragam embasamento e ferramentas para o desenvolvimento de um trabalho com foco na qualidade.

9.4.4 Estrutura programática

Módulo 1: Educação Infantil e Creche

Educação infantil: história e aspectos legais

1º ENCONTRO – Documentos norteadores

- Leitura de fruição: As cem linguagens da criança (Loris Malaguzzi)
- Nuvem de palavras: Sobre a Educação Infantil: defina em uma palavra
- Documentos oficiais da Educação Infantil:
 - ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI);
 - ✓ Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil;
 - ✓ Indicadores de Qualidade na Educação Infantil;
 - ✓ A Estrutura da BNCC.
- Sobre a importância na Educação Infantil:
 - ✓ Cuidar da Educação Infantil é cuidar dos começos (Paulo Fochi)

2º ENCONTRO – Currículo Santista / Campos de Experiências em Ação

- Vídeo: Projetos - Prêmio Educador Santista
- Matriz Curricular;
- Direitos de Aprendizagem;
- Campos de Experiência;
- Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento;
- Aprendizagens que podem ser alcançadas;

- Planejamento: Ações pedagógicas;
- Aprendizagens esperadas respeitando os 6 direitos de aprendizagem;
- Relatório das Aprendizagens alcançadas.

Módulo 2: Primeira Infância

Primeira infância: a base da formação humana

3º ENCONTRO – De olho na Legislação

- Vídeo: Por que a Primeira Infância é a maior de todas as causas?
Primeira Infância em pauta (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal)
- Plano Nacional pela Primeira Infância;
- Plano de Ação Municipal – Santos pela Primeira Infância.

4º ENCONTRO – Desenvolvimento na Primeira Infância

- Artigo: O impacto do desenvolvimento na Primeira Infância sobre a aprendizagem (Estudo I – NCPI)
 - ✓ Desenvolvimento integral na primeira infância é crucial. As experiências ocorridas nesta fase terão influência ao longo de toda a vida do indivíduo, seja na área da saúde, seja no seu bem-estar social, emocional e cognitivo.
 - ✓ Desde o início da vida a criança deve ser considerada em sua individualidade, como sujeito ativo do seu desenvolvimento, capaz de se expressar, interagir e brincar tanto por iniciativa própria como em resposta aos estímulos externos.
 - ✓ Quanto mais cedo se investir no desenvolvimento da criança maior será o retorno para ela própria e para a sociedade.
 - ✓ Políticas públicas voltadas para a melhoria da saúde materno-infantil condições socioeconômicas e materiais mostraram avanços consideráveis no Brasil. Entretanto, desigualdades regionais persistem e afetam o desenvolvimento infantil.
 - ✓ Frequentar creche e pré-escola de qualidade tem efeitos positivos no desenvolvimento, aumenta o desempenho das crianças em exames padronizados, melhora seu rendimento escolar e suas condições econômicas futuras.

- ✓ É necessário que se façam mensuração, avaliação e diagnóstico de políticas públicas e disseminação da informação sobre os aspectos que têm impacto no desenvolvimento infantil.

Modulo 3: Os bebês

Os bebês enquanto sujeitos

5º ENCONTRO – Quem são os bebês?

- Vídeo: O começo da Vida (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal)
- Texto: Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo (EDUCAÇÃO DE BEBÊS: cuidar e educar para o desenvolvimento humano – José Ricardo da Silva)

6º ENCONTRO – Educação de bebês

- Vídeo: Como aprendem os bebês? A perspectiva da Abordagem Pikler, com Leila Oliveira
- Texto: “Lóczy” e sua história (Judit Falk) do livro: Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler – Lóczy

Módulo 4: A docência com bebês

7º ENCONTRO - Prática pedagógica

- Artigo: O papel dos profissionais que atuam com bebês de quatro a dezoito meses de idade na Educação Infantil

8º ENCONTRO – Cotidiano: Espaços, tempo e materiais

- A importância do brincar livre: Capítulo: O Brincar Livre na Educação Infantil segundo a proposta por Emmi Pikler. Livro - Reflexões sobre Educação e Ensino: Saberes e práticas em diferentes cenários – vol.2

9.5 Referências Produto Técnico

VIEIRA, D. M.; KAUTZMANN, L. K.; Barbosa, M. C. S. A Multidimensionalidade da formação para a docência com bebês. In: REIS, M.; OLIVEIRA, M. das G. (Org.).

Educação de bebês em contextos coletivos: cultura material e pedagogia. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022.

9.6 Obras consultadas

FREIRE, M. **Educando o olhar da observação** – Aprendizagem do olhar. Disponível em: <<https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/03/educando-o-olhar-madalena-freire.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2021.

FREIRE, M. **Reinvenção**. Pró-Saber, 2020. Disponível em: <<http://prosaber.org.br/blog/detalhe/reinvencao-por-madalena-freire/>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PARÂMETROS NACIONAIS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2018. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/parametros-nacionais-qualidade-educacao-infantil>>. Acesso em: 09 mai. 2021.

PARÂMETROS NACIONAIS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/parametros-qualidade-educacao-infantil-apoiando-contextos-interacoes/>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

9.7 Produto técnico realizado em 2023

Com carga horária total de 40 horas divididas em 6 encontros presenciais a formação com o tema Abordagem Pikler foi desenvolvida durante o ano de 2023 para os professores e educadores de desenvolvimento infantil e gestores (coordenadores e diretores) que atuam nos berçários das UMEs de Santos.

Atualmente, a SEDUC é responsável pelo atendimento de 2186 alunos na faixa etária de 0 a 3 alunos, matriculados em 29 Unidades Municipais de Educação e 3687 alunos matriculados em 44 unidades subvencionadas.

Sendo assim, a Seção de Educação Infantil (SEINF) da Secretaria de Educação de Santos, apontou a necessidade de ofertar aos profissionais que acompanham as crianças da primeiríssima infância uma formação continuada sobre o tema Abordagem Pikler, uma abordagem pedagógica que enfatiza a importância do cuidado sensível e respeitoso durante os primeiros anos de vida das crianças.

A escolha dessa temática baseia-se em uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil que ensina os profissionais a observar e entender as necessidades do bebê ou criança bem pequena, permitindo que eles ofereçam

cuidados que sejam apropriados ao seu estágio de desenvolvimento. Essa compreensão é fundamental para criar um ambiente de aprendizado seguro e saudável para as crianças.

Outro enfoque importante é o da relação entre o profissional e a criança, onde a Abordagem Pikler apresenta técnicas para construir um vínculo saudável e seguro desde o início da vida. Essa relação é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizado positivo e produtivo para a criança. Os profissionais que utilizam essa abordagem estão focados em desenvolver habilidades de autocuidado nas crianças, como comer, se vestir e se movimentar de forma independente. A Abordagem Pikler ensina que bebês e crianças bem pequenos têm a capacidade de serem autônomos e independentes, desde que sejam dadas as oportunidades e o ambiente certo para isso.

A Abordagem Pikler foi desenvolvida pela Médica Pediatra Emmi Pikler e suas colaboradoras do orfanato em que foi diretora. Não representa uma metodologia nem um método. Trata-se de um conjunto de princípios que tem como foco o respeito às capacidades dos bebês para se desenvolverem. Estes princípios, formulados a partir de estudos da área de psicanálise, ginástica suave, pedagogia, medicina e psicologia, foram colocados em movimento por adultos bem preparados.

Emmi Pikler sempre acreditou que os cuidados em instituições coletivas precisam ser realizados por profissionais bem preparados. Durante toda a sua vida dedicou-se a observar a criança em um ambiente onde a qualidade das interações entre adultos e bebês se manifestam na qualidade do brincar, do movimento livre, da saúde e da personalidade individual.

É importante ressaltar que o financiamento para esta formação foi garantido pelo Conselho Municipal de Educação. Os membros deste Conselho reconheceram a importância da Abordagem Pikler após apresentação da Chefe da Seção de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Santos, Kátia Ramires, com respaldo de Maria Helena Marques, Chefe do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Santos, ambas conselheiras do Conselho Municipal de Santos, em reunião ordinária realizada em novembro de 2022 e na última reunião ordinária realizada em maio de 2023 onde ratificaram a aprovação do aporte financeiro, estando dispostos a investir para promover o aprimoramento técnico dos profissionais do município de Santos.

Quando se fala em Abordagem Pikler no Brasil, a palestrante Leila Oliveira Costa é referência nacional na área de primeiríssima infância e sua experiência com

a Abordagem Pikler é reconhecida e respeitada no meio acadêmico e profissional. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente é Assessora Técnica da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de São Paulo. Com base nessas informações, a SEINF indicou a contratação da formadora Leila Oliveira Costa para a formação continuada proposta que abarcou os profissionais da rede municipal de ensino, subvencionadas e rede privada pelos motivos elencados anteriormente e na certeza da escolha de melhor notoriedade e reconhecimento na área. Cientes do impacto positivo significativo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças bem pequenas sob nossa responsabilidade. Além disso, ao investir em desenvolvimento profissional, estamos fortalecendo o compromisso da instituição com a excelência educacional.

Os encontros com duração de 4 horas ocorreram no auditório da Prefeitura de Santos e contaram com a participação de cerca de 120 participantes entre professores, educadores de desenvolvimento infantil, coordenadores e diretores dos berçários. O cronograma se desenvolveu da seguinte forma:

Fundamentação teórica

Educação de 0 a 3 anos - os princípios da Abordagem Pikler

Dia 20/03/2023

Palestra Magna – Abordagem Pikler e seus princípios

Dia 28/04/2023

1º Módulo

Motricidade Livre: Quando o equilíbrio motor se manifesta como equilíbrio na vida

Movimento Livre – O que é?

Etapas de desenvolvimento motor segundo a Abordagem Pikler

Dia 29/09/2023

Impactos do movimento livre no desenvolvimento global de bebês

O desenvolvimento lento

A organização do espaço para o movimento livre

Dia 26/10/2023

2º Módulo

Brincadeira

A pesquisa sobre o brincar de Éva Kallo

As categorias do brincar

As primeiras noções de matemática e física a partir do brincar

Dia 24/11/2023

Cuidados

Alimentação e seus processos

Momentos de cuidados corporal

Organização dos espaços coletivos

Dia 05/12/2023

Oficina

Vivências: escolhendo brinquedos e organizando o espaço

REFERÊNCIAS

APPEL, G.; DAVID, M. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, nov. 2010. p.1-17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 22 out. 2023.

BARBOSA, M. C. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOWLBY, J. **Apego: a natureza do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOYD, D.; BEE, H. **A criança em crescimento**. São Paulo: Artmed, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 dez. 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 abr. 2013. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Lei 13.257, de 8 mar. 2016. **Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Parecer 20, de 11 nov. 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=matr%C3%83%C6%92%C3%86%E2%80%99%C3%83%E2%80%A0%C3%A2%E2%82%AC%E2%84%A2%C3%83%C6%92%C3%A2%E2%82%AC%C5%A1%C3%83%E2%80%9A%C3%82%C2%8Dcula>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. (Org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1. 1922. Rio de Janeiro. **Grupo de Estudos e Pesquisas Higiene Mental e Eugenia – GEPHE**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em: <http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/copy_of_primeiro-congresso-brasileiro-de-protecao-a-infancia>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CONSTANTINO, C. A. A história social da infância e família. **Pedagogia ao Pé da Letra**, [S.L.], 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-historia-social-da-infancia-e-da-familia/>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

COSTA, L. O. **Abordagem Pikler: um sistema de atitudes**. [S.L.], 29 jan.2020. Disponível em: <<https://dialogos.dialogosviagenspedagogicas.com.br/texto-abordagem-pikler-um-sistema-de-atitudes>>. Acesso em: 03 dez. 2023. Blog: Diálogos.

COSTA, L. O. **Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**. São Paulo: Editora Senac, 2019. E-book.

COSTA, L. N. dos S.; IGLESIA, Y. R. de L. Educar e cuidar no cotidiano da creche: avanços e desafios. **Cadernos Acadêmicos Unina de Educação**, Curitiba, v. 2, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51399/cau.v2i2.165>. Acesso em: 16 mar 2024.

Nascimento dos Santos Costa, L., & Rodrigues de la Iglesia, Y. (2022). Educar e cuidar no cotidiano da creche: avanços e desafios. *Cadernos Acadêmicos Unina De Educação*, 2(2). <https://doi.org/10.51399/cau.v2i2.165>

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, P. S. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. **Educação UNISINOS**, Porto Alegre, v. 24, p. 1-18, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/A relação entre adultos e crianças na ed.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/A%20relacao%20entre%20adultos%20e%20criancas%20na%20ed.pdf). Acesso em: 24 jul. 2023.

FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015a.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um

contexto de vida coletiva. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70616/000878275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FOCHI, P. S.; CAVALHEIRO, C.; DRECHSLER, C. F. B. Contribuições de Emmi Pikler para a Educação de Bebês nos Contextos Brasileiros. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/30882083/PEDAGOGIAS_DAS_INF%C3%82NCIAS_CRIAN%C3%87AS_E_DOC%C3%84NCIAS_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FOCHI, P.S.; DRECHSLER, C. F.; FOESTEN, P.; CAVALHEIRO, C. A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/640>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FOCHI, P. S.; GOMES, M. Q.; REDIN, M. M. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/31942499/Inf%C3%A2ncia_e_educac%C3%A7%C3%A3o_infantil?email_work_card=view-paper>. Acesso em: 21 jul. 2023.

FONSÊCA, S. de M. *et al.* O desenvolvimento da aprendizagem: uma reflexão crítica sobre a educação infantil como aporte epistemológico. In: Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade, 2019. **Anais**. Natal: Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/amplamentecursos/236177-o-desenvolvimento-da-aprendizagem--uma-reflexao-critica-sobre-a-educacao-infantil-como-aporte-epistemologico/>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da educação infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Porto Alegre: AMGH, 2015.

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

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LANDO, F. **Método quantitativo – o que é e como fazer?** Porto Alegre, 12 mai. 2021. Disponível em: <<https://www.academica.com.br/post/m%C3%A9todo-quantitativo-como-fazer>>. Acesso em: 01 abr. 2023. Blog: Acadêmica.

LEITE, S. A.P.M. *et al.* A importância do cuidar, brincar e educar na Educação Infantil. **Instituto Saber de Ciências Integradas – Revista Científica**, v. 6, n. 4, nov. 2019.

Disponível em: <<https://www.isciweb.com.br/revista/1782-a-importancia-do-cuidar-brincar-e-educar-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado com o elo entre saúde e educação**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 111, 2010, p. 115-133.

MORUZZI, A. B. As crianças, a(s) infância(s) e as instituições – noções introdutórias para a formação de professoras da Educação Infantil. In: SANTOS, M. W. dos; TOMAZZETTI, C. M. (Org.). **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 57-72. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Desktop/K%C3%A1tia%20Ramires/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil,%20Doc%C3%Aancia%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. de C. Instituições. In: ABRAMOWICS, A.; MORUZZI, A. B. (Org.). **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 19-35. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2649/1/Pe_Anete_P_luralInfancia.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. São Paulo: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7895747/mod_resource/content/1/O%20Impacto%20do%20Desenvolvimento%20na%20Primeira%20Inf%C3%A2ncia%20sobre%20a%20Aprendizagem%202014.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

OCHOA, C. **Amostragem não probabilística: amostra por bola de neve**. São Paulo, 11 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-bola-de-neve>>. Acesso em: 02 abr. 2023. Blog: Netquest.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p. 133-167. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ODESENVOLVIMENTOPROFISSIONALDASEDUCADORASDEINFNCIA.ENTREOSSABERESEOSAFFECTOSENTREASALAEOMUNDO.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento Profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OSORIO, L. C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAIVA, A. C. dos S. de S. *et al.* Os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para práticas pedagógicas na rede municipal de ensino de Fortaleza. In: PAIVA, A. C. dos S. de S. *et al.* (Org.). **Os bebês no cotidiano da Educação Infantil**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2022. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ZOuRIj0eW8UIz5C8o0YQWizvOrHpt6TV/view>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

PEREIRA, S. A. do P. **Planejamento e rotina na creche**: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://1library.org/document/yd9vp26z-planejamento-rotina-atuacao-gestora-professoras-mudancas-praticas-educacionais.html>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

PERES, A da S; MEDEIROS, S. C.; COELHO, F. de O. **Desafios do Cuidar e Educar na Educação Infantil**. 2016. 17 f. Dissertação (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) – Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2016. Disponível em: <<https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016-2-DESAFIOS-DO-CUIDAR-E-EDUCAR-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.-ALESSANDRA.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PIKLER, E. **Moverse em libertad**: desarrollo de la motricidade global. Madrid: Narcea, 1969.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, jan. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ROUQUAYROL, M. Z. **Epidemiologia & Saúde**. Rio de Janeiro: Medsi Editora Médica e Científica, 1994.

SANTOS. Decreto 7.512, 03 ago. 2016. **Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância**. Santos, 2016. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/conselhos/dec7512.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023

SANTOS. Lei 3.914, 14 out. 2021. Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial de Santos**: Santos, n. 7994, p. 13-55, 15 out. 2021. Disponível em: <<https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2021-10-15>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTOS. Resolução Normativa 312, 16 mai. 2018. **Plano Municipal Santos pela Primeira Infância**. Santos, 2018. Disponível em:

<https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/conselhos/CMDU/santos_pela_primeira_infancia.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTOS, S. S. dos. A atividade comunicativa na educação de bebês e crianças pequenas. In: CORRÊA, A. B. *et al.* (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 25-122. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/correa-9786586546958-03.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TREVISAN, R. Evolução nos documentos: o que diferencia a BNCC das referências anteriores? Nova Escola (Org.). **BNCC NA PRÁTICA**: Tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil. São Paulo: Fundação Lemann, 2018. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/40628639/Bncc_educacao_infantil_ebook_nova_escola?auto=download&email_work_card=download-paper>. Acesso em 28 jul. 2023.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso de uma creche conveniada. 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179?show=full>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BIBLIOGRAFIA

AGRESTI, A. **Categorical Data Analysis**. New York: John Wiley & Sons, 1990.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. 4. ed. São Paulo: Atual Editora, 1987.

CONOVER, W. J. **Practical Nonparametric Statistics**. New York: John Wiley & Sons, 1980.

NETER, J.; WASSERMAN, W.; KUTNER, M. H. **Applied Linear Regression Models**. 2. ed. Homewood: Irwin, 1989.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica** (para ciências do comportamento). 1. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.

APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À PRÁTICA, UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS**, de responsabilidade da pesquisadora Kátia Aparecida Guimarães Ramires.

Sua participação será mantida em sigilo, de maneira que a pesquisadora não conseguirá associar suas respostas ao seu nome. Sua privacidade será completamente assegurada, e se você desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Sua participação é muito importante para a qualidade da Educação Infantil no município.

☐

Quero participar.

☐

Não quero participar.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Termo de Consentimento**Dados de identificação**

Título do Projeto: EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À PRÁTICA, UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS

Pesquisadora Responsável: KÁTIA APARECIDA GUIMARÃES RAMIRES

Leia cuidadosamente o texto a seguir e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Essa dúvida será enviada para a sua coordenadora, de maneira que a pesquisadora as receberá sem identificação. Se preferir, poderá enviar diretamente para a pesquisadora.

Após ser esclarecido (a) sobre todas as informações e, no caso, aceitar fazer parte deste estudo, assinale sua concordância ao final deste documento.

Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido (a) sobre os seguintes pontos:

1- O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre sustentação teórica e repertório prático dos profissionais que atuam com bebês de 4 a 18 meses de idade (educadores de desenvolvimento infantil e professores) dos berçários das Unidades Municipais de Educação de Santos, levantar as demandas relativas à formação continuada e propor estratégias de superação das necessidades teóricas e práticas levantadas. Os dados serão coletados por meio de questionário de múltipla escolha acessado através de *link* do Google Forms.

2- O foco será desenvolver e viabilizar um programa de formação continuada para os educadores de desenvolvimento infantil e professores dos berçários da Rede Municipal de Santos que corresponda às demandas de formação teórica e prática identificadas a partir da análise e discussão dos dados.

3. A sua participação neste projeto deverá ter a duração do preenchimento do questionário digital.

4. Você não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e sem sofrer qualquer prejuízo.

5. Você não terá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

6. Seu nome e sua participação terão garantia de confidencialidade, assegurando assim a sua privacidade, e se você desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

7. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

8. Caso tenha qualquer dúvida ou alguma consideração, pedimos a gentileza de entrar em contato com Kátia Aparecida Guimarães Ramires, pesquisadora responsável, por telefone: (13) 99107-0503 ou e-mail: katia.ap.g.ramires@gmail.com ou com o Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, Campus D. Idílio José Soares, Prédio Administrativo, sala 202 - Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias. Telefone 13 3205-5555 - ramal 1243.

9. Esta pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Miria Benincasa Gomes, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), registrada no Conselho Regional de Psicologia pelo número: 06/52.180.

(☐) Concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito e declaro ter sido devidamente informado (a).

(☐) Não concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Santos, agosto de 2023

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIGITAL

IMPORTANTE: Todos os dados serão mantidos em sigilo e servirão apenas para divulgação de resultado, sem qualquer possibilidade de identificação de quem preencheu a pesquisa.

1. CIDADE ONDE MORA

2. IDADE

3. VOCÊ É PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD)?

- () Sim
() Não

SE SIM, QUAL?

4. COM QUE GÊNERO VOCÊ SE IDENTIFICA?

- () Feminino
() Masculino
() Prefiro não dizer
() Outro

5. COMO VOCÊ SE DECLARA?

- () Branco(a)
() Preto(a)
() Pardo(a)
() Amarelo(a)
() Indígena

6. QUAL O SEU ESTADO CIVIL?

- () Casado(a)
() União Estável
() Solteiro(a)
() Separado(a)
() Divorciado(a)
() Viúvo(a)

7. VOCÊ TEM FILHOS?

- () Sim
() Não

SE SIM, QUANTOS?

- () De 0 a 1 ano e meio
- () De 1 ano e meio a 3 anos
- () De 3 a 5 anos
- () De 5 a 10 anos
- () Acima de 10 anos

8. EM QUE ZONA TERRITORIAL ESTÁ LOCALIZADA A UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ONDE VOCÊ TRABALHA?

- () Zona da Orla
- () Zona Intermediária
- () Zona Central
- () Zona Noroeste
- () Zona de Proteção Paisagista
- () Área Continental

9. QUAL O SEU CARGO?

- () Professor(a)
- () Educador(a) de Desenvolvimento Infantil

10. QUAL O SEU TURNO DE TRABALHO?

- () Matutino
- () Vespertino
- () Matutino e vespertino

11. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESSA FUNÇÃO?

- () De 1 a 5 anos
- () De 5 a 10 anos
- () Há mais de 10 anos

12. QUAL O SEU GRAU DE INSTRUÇÃO?

- () Ensino Médio completo
- () Magistério
- () Superior incompleto
- () Superior completo
- () Mestrado
- () Doutorado

13. TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO?

- () Sim
- () Não

SE SIM:

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Subvencionada

EM QUE ÁREA?

- ☐ Educação NÍVEL: ☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Ensino Superior

☐ OUTRA QUAL?

EM QUE CIDADE?

- ☐ Santos
- ☐ São Vicente
- ☐ Guarujá
- ☐ Praia Grande
- ☐ OUTRA QUAL?

14. QUEM MORA COM VOCÊ

- ☐ Esposo(a) ou companheiro(a)
- ☐ Filhos
- ☐ Pais
- ☐ Outros parentes
- ☐ Mora sozinho(a)
- ☐ Outros

15. RENDA FAMILIAR

- ☐ De R\$ 1.320,00 a R\$ 3.960,00
- ☐ De R\$ 3.960,00 a R\$ 5.280,00
- ☐ De R\$ 5.280,00 a R\$ 6.600,00
- ☐ Acima de R\$ 6.600,00

Escolha **apenas uma alternativa** para cada uma das questões a seguir:

Gabarito:

- (0) ruim
- (1) médio
- (2) adequado

16. COMO VOCÊ ENTENDE O ATO DE CUIDAR E EDUCAR?

- (0) O cuidar e o educar são dois momentos distintos na rotina diária do Berçário.
- (2) O cuidar e o educar não ocorre em momentos compartimentados no Berçário; ao contrário, são indissociáveis.
- (1) No Berçário o cuidar é mais importante que o educar.

17. PARA VOCÊ:

- (1) Os bebês no fundo são todos iguais.
- (2) Os bebês têm ritmos, necessidades e interesses diferentes uns dos outros.
- (0) As manifestações dos bebês não têm relação com o processo de aprendizagem.

18. A CONSTÂNCIA NAS AÇÕES DOS BEBÊS É:

- (2) Uma necessidade para que eles possam construir seu conhecimento e exercitar o novo conhecimento adquirido.
- (0) Apenas uma brincadeira e exploração.
- (1) Só uma etapa do seu desenvolvimento.

19. O DESAFIO DO TRABALHO COM BEBÊS É QUE ELES:

- (1) Dependem totalmente do adulto.
- (2) São ativos e competentes para eleger suas próprias atuações, apesar de dependerem do outro, da pessoa presente, do adulto para criar bons contextos para que possam atuar de forma autônoma.
- (0) Precisam ser bem cuidados, alimentados e protegidos para crescerem e aí se tornarem independentes.

20. COMO VOCÊ ENTENDE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS NO TRABALHO COM OS BEBÊS?

- (1) Os materiais colocados à disposição das crianças nos Berçários devem ser escolhas casuais pois elas constroem seu conhecimento por si mesmas.

- (2) Cada material colocado à disposição das crianças nos Berçários são carregados de intencionalidades educativas, não devem ser escolhas casuais e sim fazer parte da intervenção das educadoras.
- (0) Não é possível utilizar materiais diversos com bebês.

21. O SABER DOCENTE NÃO É FORMADO APENAS DA PRÁTICA, SENDO TAMBÉM NUTRIDO OU CONSTRUÍDO PELAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO. NESSE SENTIDO, QUAL O PAPEL DA TEORIA NA SUA FORMAÇÃO?

- (0) Serve exclusivamente para a recuperação do prestígio profissional e social dos professores.
- (1) Agrega saberes ao cotidiano escolar.
- (2) Contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

22. NO CONTEXTO ATUAL, MUITAS HABILIDADES SÃO EXIGIDAS DO EDUCADOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DO PROFESSOR. ALÉM DAS HABILIDADES COGNITIVAS, QUE OUTRAS HABILIDADES VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAIS?

- (1) O conhecimento do mundo digital e das mídias em geral.
- (0) A capacidade de trabalhar individualmente buscando destaque e referência no espaço em que atua.
- (2) A integração e o trabalho cooperativo na comunidade em que trabalha.

23. NA SUA PRÁTICA DIÁRIA VOCÊ:

- (0) Atua de forma totalmente improvisada e intuitiva.
- (2) Procura se relacionar com os bebês e criar situações de aprendizagem a partir de suas respostas.
- (1) Apresenta para os bebês as brincadeiras e atividades que programou antecipadamente.

24. QUAL É O SEU PAPEL NA RELAÇÃO COM OS PAIS?

- (0) Avisá-los quando algo sair da rotina do dia a dia no trabalho com seu filho.
- (1) Esclarecer a família sobre o trabalho feito nos Berçários.
- (2) Incluí-los como parte fundamental do trabalho no Berçário, ouvir suas dúvidas, esclarecê-los e atualizá-los sobre o desenvolvimento de seu filho.

25. OS PAIS LEVAM SEU BEBÊ PARA AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO PORQUE:

- (1) É um lugar para brincar, se alimentar e passar o tempo enquanto eles estão trabalhando.

- (2) Acreditam que o Berçário é também um lugar de aprendizagem.
- (0) Compreendem a atuação pedagógica somente quando seu filho for mais velho.

26. PARA O ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS VOCÊ:

- (1) Faz os registros solicitados apesar de acreditar que todos os bebês chegam ao mesmo nível de desenvolvimento esperado para cada etapa. Se não chegou lá é porque tem algum problema que precisa ser pesquisado.
- (2) Faz registros diários para poder acompanhar o desenvolvimento de cada bebê, conhecer suas necessidades e construir com cada um práticas que trarão sentido à aprendizagem, além de permitir apresentar esse histórico para os pais.
- (0) Faz os registros mas não considera importante a avaliação da aprendizagem nessa faixa etária.

27. O INÍCIO DA CARREIRA COMO EDUCADOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROFESSOR É UM PERÍODO MARCADO POR DÚVIDAS, INSEGURANÇAS E CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. É UM MOMENTO DE CONFLITO ENTRE AS EXPECTATIVAS CONSTRUÍDAS DURANTE A FORMAÇÃO E A REALIDADE DA PRÁTICA NOS BERÇÁRIOS.

- (2) A realidade da prática atendeu suas expectativas.
- (0) A realidade da prática frustrou suas expectativas.
- (1) A realidade da prática foi melhor que as suas expectativas.

28. A SUA TRAJETÓRIA COMO PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM BEBÊS SOFREU INFLUÊNCIA:

- (0) Dos valores pessoais e do grupo do qual faz parte.
- (1) Da organização do espaço e das relações estabelecidas neste espaço.
- (2) Da reflexão da prática feita com seus pares.

Os itens das próximas questões foram chamados de *a*, *b* e *c* apenas para identificação sem atribuição de valor

29. A SUA FORMAÇÃO LHE PREPAROU PARA EXERCER SUA ATUAL FUNÇÃO NO BERÇÁRIO?

- (a) Sim, estou satisfeita com minha atuação.
- (b) Não, minha formação foi muito genérica e para o trabalho com os bebês é necessária uma formação específica.
- (c) Sim, mas há sempre algo novo para aprender. É muito importante estar aberto a novos aprendizados para alcançar um trabalho de qualidade.

30. O QUE VOCÊ ESPERA DO SEU TRABALHO NO BERÇÁRIO COM OS BEBÊS?

- (a) Espero dar colo, carinho, ensinar sobre os valores de amor e respeito.
- (b) Espero fazer parte da história delas e contribuir de uma forma positiva para que elas se tornem pessoas melhores do que nós, cidadãos de direitos e deveres, participativos, criativos, ativos, seguros e competentes.
- (c) Espero que elas se desenvolvam dentro do esperado para a idade até passarem para o Maternal.

31. CASO SE SINTA CONFORTÁVEL, INDIQUE TEMAS DE SEU INTERESSE PARA CONSTAREM NA FORMAÇÃO CONTINUADA.