

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Leandra Aparecida da Silva

MOVIMENTO LIVRE E CUIDADOS COM OS BEBÊS:
uma pesquisa-formação com profissionais de berçário
acerca da Abordagem Pikler

Taubaté – SP
2025

Leandra Aparecida da Silva

**MOVIMENTO LIVRE E CUIDADOS COM OS BEBÊS:
uma pesquisa-formação com profissionais de berçário
acerca da Abordagem Pikler**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté - Mestrado Profissional em Educação. Área de concentração: Formação de professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Correa Calil.

Data: 30/04/2025

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Universidade de Taubaté-UNITAU

Assinatura _____

Profa. Dra. Sylvia Maria Filomena Baldino Nabinger

Universidade do Vale dos Sinos da
Escola Superior do Ministério Público

Assinatura _____

**Taubaté – SP
2025**

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

S586m Silva, Leandra Aparecida da
Movimento livre e cuidados com os bebês : uma pesquisa-
formação com profissionais de berçário acerca da abordagem
Pikler / Leandra Aparecida da Silva. -- 2025.
126 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Correa Calil,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Abordagem Pikler. 2. Bebês. 3. Berçário. 4. Empatia.
5. Movimento livre. I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 155.4

Dedico este trabalho de pesquisa a todas as crianças que me fizeram a pessoa e a profissional que sou hoje e também à minha criança interior que, cheia de alegria e esperança, segue nessa grande caminhada da educação escolar, gostando e respeitando esse lugar de troca, convivência e pluralidade. Dedico também aos meus ancestrais e antepassados que me trouxeram a essa vida terrena atual, que eu possa honrá-los com meu trabalho e estudos, à minha família terrena, que dela faz parte, minha mãe Nira, tão querida, que até hoje me envolve com seu carinho acreditando nos meus sonhos e dando asas a eles. Meu voo é nosso!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Xangô, a todos e todas orixás e a Oxalá, nosso grande criador, por me dar ânimo, fé, foco e saúde para estar aqui hoje diante de mais uma fase maravilhosa de minha vida.

Tenho gratidão pela minha família representada pelo meu irmão Leandro, o *brother* preferido, companheiro nos papos filosóficos regados a cerveja ou fartos de lanche e pizza (veganos); e minha mamãe, Nira, uma verdadeira Titânide em nossas vidas nos dando força, acolhimento e ótimos conselhos. São especiais essas duas figuras do meu coração. Espero honrá-los em minha trajetória, nessa vida e em todas as outras que tivermos o prazer de estarmos juntos - admiração eterna e carinho imenso por vocês e por nossa história. Agradeço ao saudoso pai, Natanael, por ter me plantado em minha mãe - a terra mais fértil e firme que pisou em sua vida - sou grata por me permitir germinar e crescer. Você faz falta.

Estendo meus agradecimentos aos (as) amigos (as) que são fonte de inspiração e porto seguro para toda chegada, em especial Emanuel (Em) e Leda, que puseram a mão na massa comigo. Quanta ternura tenho por vocês. Agradeço imensamente. Não poderia deixar de agradecer a minha terra natal, Taubaté, a qual tenho o privilégio de morar, trabalhar e estudar. Depois de tanto tempo morando na querida cidade de Ubatuba poder voltar e constituir minha vida aqui é de uma felicidade sem fim. Amo cada canto seu.

E com gratidão profunda deixo aqui externado meu carinho pelas profissionais do berçário, que confiaram nesta pesquisa e se dedicaram ao nosso grupo de estudos. Foi incrível a troca que fizemos e especial o vínculo que tecemos.

Aproveito e estendo o meu agradecimento à secretária de Educação Vera Hilst, que abriu espaço para valer o direito de bolsa, a qual fui contemplada para ingressar e permanecer no mestrado. Desejo que mais professoras da Educação Infantil possam desfrutar dessa afortunada oportunidade. Tenho gratidão e deixo expressa aqui, às minhas professoras e professores, todo meu carinho e respeito. Não sei o que seria de mim sem vocês. Uma vida inteira dentro do ambiente escolar, o que me enche de satisfação e graça, onde aprendi e aprendo muito sobre pessoas e sobre mim.

Sou grata, também, a todas as escolas e as Universidades por onde estive estudando ou trabalhando. Meus templos.

Agradeço aos professores (as) que, com carinho, fizeram parte da minha caminhada no mestrado, dentre eles (as), Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves e Prof. Dra. Cleusa Vieira da Costa que gentilmente aceitaram avaliar minha pesquisa.

Sou muito grata à Prof. Dra. Sylvia Maria Filomena Baldino Nabinger, especialista em Emmi Pikler, a quem tive o prazer de conhecer e desfrutar de seus conhecimentos pessoalmente, e a quem pedi e fui prontamente atendida, para que fizesse parte da minha banca de qualificação. Quanta generosidade a sua e quanta honra a minha.

Finalmente, com amorosa satisfação, agradeço a oportunidade de mais uma vez estar junto à minha querida professora, Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, por quem tenho imensa admiração.

*Criança corria descalça pra ver tanajura
Era alegria pura, era alegria pura
Levei lata d'água puxada por um cata-vento
E quase não aguento, e quase não aguento
Ladeira subia correndo só pra descansar
Era menina afoita, não era de chorar
Fui dona da rua inteira e do meu caminhão
Na imaginação, na imaginação
Sonhava ser adulta, ver o mar
Ver as cantoras que sorriam na televisão
Meu pai dizia, minha filha
Por enquanto é bom você entrar
Pra fechar logo esse portão.*

Música: Flávia Wenceslau –
Álbum - Por uma Folha (2021)

RESUMO

Esta dissertação foi realizada no bojo do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, na linha de pesquisa denominada Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, integrada à ODS 4 que prevê a Educação de Qualidade. Pensar o bebê como pessoa pequena com suas próprias ações, necessidades e afeições tem chamado a atenção de estudiosos(as) tornando-se uma reflexão relevante, tanto à escola quanto às famílias. Nesse sentido destacamos Emmi Pikler, médica pediatra, que pesquisou e colocou em evidência a potência inata dos bebês, sobretudo a do movimento livre. Portanto, a Abordagem pikleriana norteou nosso estudo, desenvolvendo-se nos campos da afetividade do movimento livre e dos cuidados oferecidos na sala referência de berçário. Contudo, nesse espaço, pouco se fala de movimento livre e da responsabilidade afetiva que nele se encerra, fatores estes que perpassam pela profissionalização das berçaristas, a compreensão sobre o potencial corporal da pessoa pequena, garantia de espaços e materiais adequados para a faixa etária e pelos cuidados de higiene, alimentação e preparo do ambiente. Para tanto, nos questionamos: **qual formação as berçaristas dispunham para desempenhar suas funções e se havia, por parte delas, um olhar direcionado à afetividade e movimento livre nos cuidados com os bebês?** Assim, buscando respostas, envolveram-se em um grupo focal uma professora e duas auxiliares de uma creche municipal do Estado de São Paulo, de bebês com idades de seis a vinte e quatro meses. Dessa forma utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa na modalidade pesquisa-formação. O grupo manteve encontros de modo *online* ao longo de quatro meses, às quintas-feiras, de quinze em quinze dias, após o horário de expediente das colaboradoras, com um tempo médio por encontro de uma hora e meia. Ao final do percurso formativo, além dos resultados positivos em relação à postura profissional mais observadora e a uma perspectiva mais favorável ao tato com os bebês - de modo que eles passaram a ser o centro das atenções e não apenas mais uma parte do trabalho das profissionais, as colaboradoras demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos sobre essa faixa etária. Obtivemos como produto final, a criação de um *Instagram*.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Pikler; bebês; berçário; empatia; movimento livre.

ABSTRACT

This dissertation was written as part of the Professional Master's Degree in Education at the University of Taubaté, in the line of research called Teacher Training and Professional Development, integrated with SDG 4, which provides for Quality Education. Thinking of babies as small people with their own actions, needs, and affections has caught the attention of scholars, becoming a relevant reflection for both schools and families. In this sense, we highlight Emmi Pikler, a pediatrician who researched and highlighted the innate power of babies, especially that of free movement. Therefore, the Piklerian approach guided our study, developing in the fields of affectivity of free movement and care offered in the nursery reference room. However, in this space, little is said about free movement and the affective responsibility that it entails, factors that permeate the professionalization of nursery workers, the understanding of the physical potential of the small person, the guarantee of spaces and materials appropriate for the age group and the care of hygiene, feeding and preparation of the environment. To this end, we asked ourselves: **what training did the nursery workers have to perform their duties and whether they focused on affection and free movement when caring for babies?** In order to find answers, a teacher and two assistants from a municipal daycare center in the state of São Paulo, for babies aged six to twenty-four months, participated in a focus group. In this way, we used a qualitative research approach in the research-training modality. The group held online meetings for four months, on Thursdays every two weeks, after the employees' working hours, with an average meeting time of one and a half hours. At the end of the training course, in addition to the positive results in terms of a more observant professional attitude and a more favorable perspective on touching babies - so that they became the center of attention and not just another part of the professionals' work - the employees showed interest in continuing their studies on the age group. The final product was the creation of an Instagram account.

KEYWORDS: Pikler Approach; babies; nursery; empathy; free movement.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

Quadro 1- Censo das escolas do município estudado.....	17
Quadro 2- Desenvolvimento do movimento livre Pikler.....	26
Quadro 3- Obras pesquisadas.....	45
Quadro 4- Tempo de atuação profissional das participantes.....	54
Quadro 5- Sequência dos encontros.....	59
Quadro 6- Categorias de análise.....	60

TABELA

Tabela 1- Dados das obras pesquisadas.....	44
--	----

LISTA DE SIGLAS

AE	Auxiliar de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPP	Equipe de Práticas Pedagógicas
GD	Grupo de Discussão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
MEC	Ministério da Educação
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – CAMINHO DAS PEDRAS	12
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	14
1.2 Delimitação do Estudo	17
1.3 Problema.....	18
1.4 Objetivos.....	18
1.4.1 Objetivo Geral	19
1.4.2 Objetivos Específicos	19
1.5 Organização da pesquisa	19
2 REVISÃO DE LITERATURA – PEDRAS PRECIOSAS	20
2.1 Educação Infantil em Construção	20
2.2 Pikler e sua Abordagem	23
2.2.1 A infância na Abordagem Pikler	27
2.2.2 Abordagem Pikler na Educação Infantil	29
2.2.3 Educar os três primeiros anos- Experiência do Instituto Lóczy	32
2.2.4 A Sutileza do toque	36
2.3 Bebês e o Movimento Livre	38
2.4 Panorama da pesquisa	42
3 METODOLOGIA – COLEÇÃO DE PEDRAS PRECIOSAS	53
3.1 Participantes	54
3.2 Instrumentos de pesquisa.....	56
3.3 Procedimentos para coleta de dados.....	57
3.4 Procedimentos para Análise de dados	60
4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS – SERIANDO AS PEDRAS	62
4.1 Características da escola	62
4.2 Formação	63
4.3 Empatia	65
4.4 Desafios	67
4.5 Emmi Pikler é possível?	70
4.6 Pesquisa-formação um estudo continuado	72

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS – CLASSIFICANDO E ORDENANDO

AS PEDRAS	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – Cronograma dos encontros formativos	80
APÊNDICE B – Roteiros do grupo focal.....	82
APÊNDICE C - Memorial	90
ANEXO A – Termo de compromisso do pesquisador responsável.....	100
ANEXO B – Termo de compromisso de notificação.....	101
ANEXO C – TCLE – Termo de consentimento livre esclarecido	102

1 INTRODUÇÃO

Caminho das pedras

[...] convicção de que os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães os dão à luz, e, sim, que a vida os obriga outra vez e muitas vezes a se parirem a si mesmos.

Gabriel García Márquez
O amor nos tempos do cólera

O presente projeto retoma uma trajetória, a qual iniciou-se há alguns anos, época em que a atual iniciante pesquisadora era estagiária em uma escola particular no grupo de educação infantil. Nesse tempo a estagiária graduanda em Letras, pensava que sua aptidão era para o ensino fundamental. No entanto, ao ser convidada para migrar do fundamental para o infantil aceitou com tristeza e choro. Pensava que sua jornada na educação infantil seria breve e logo voltaria ao Ensino Fundamental, onde iniciou seu estágio, porém não foi bem assim. Passado tempo chega o convite para ser monitora (nem professora e nem estagiária) no berçário. Nesse ponto se faz necessário lembrar que, quando passava em frente ao berçário e observava os bebês chorando ficava se perguntando: **“o que eles fazem?” “Será que choram o dia todo?” “Coitadas das professoras!”**

À época sua coordenadora, calmamente, enquanto lhe oferecia o berçário, dizia que era seu perfil e que iria gostar dos bebês, além do que seria monitora e ganharia um salário melhor. Também nessa época estava iniciando a graduação em Pedagogia (2012), assim o seu período de estágio foi longo, entre idas e vindas, porque precisava trabalhar em outros lugares para ter uma renda salarial maior. Logo, mesmo relutando, aceitou a oferta, pois precisava de algo fixo para se manter na faculdade e também acabar com aquele período de estágio e ir para outra fase de sua vida profissional. Sobre o convite, depois de fazer várias perguntas acabou por fim dizendo sim, sem saber que seria o sim mais revelador de sua vida.

Eis que, no berçário, muito do que havia vivenciado com as crianças maiores do infantil não correspondiam e, aos poucos, os bebês foram ensinando à recém monitora como era a vida naquele espaço, à parte da escola, “outro universo” como diziam as professoras da instituição. Particularmente, uma alusão infeliz a delas usada nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Diziam isso querendo mostrar que os assuntos relacionados aos bebês não cabiam ali - isso não agradou em nada a recém monitora, que logo comprou briga - e em uma conversa séria com a coordenadora sobre a postura das colegas professoras referente ao berçário pediu mais respeito aos bebês dizendo que o

berçário era a porta de entrada da escola e merecia ser tratado com igual importância, tanto quanto as outras salas. A partir desse dia aconteceram outros HTPCs sem brincadeiras de mal gosto em relação ao berçário e com pautas relacionadas às suas necessidades sendo, uma delas, sobre os cuidados com os bebês relacionados à sua autonomia e nesse dia falou-se sobre como os bebês brincavam, os materiais ofertados a eles em sala e desfralde.

Ademais, com o tempo diante de muitas descobertas, irritações, falta de conhecimento, aprendendo tudo na prática, administrando crianças, auxiliares, tempo, famílias dos bebês e sendo orientada incansavelmente, a monitora foi ganhando prazerosa experiência em trabalhar com aquela faixa etária.

Logo estava familiarizada com o berçário. Ainda na escola particular assumiu, como professora, uma sala mista de bebês de um a três anos de idade. Ficando por pouco tempo, apenas o suficiente para ver a construção de um berçário “Pikleriano”. Nesse tempo, Pikler era algo desconhecido pela então professora, mas houve encantamento por ver a sala de berçário ser montada com um mobiliário muito específico, e mal sabia ela que Pikler ia muito além do mobiliário. Felizmente pôde saber disso anos mais tarde.

Não demorou muito, a recém professora se viu mudando de escola, deixou a escola particular, na qual atuou por alguns anos e partiu para uma experiência com a pedagogia Waldorf. Nesse ambiente, para sua surpresa, “alguém” desconhecido seria apresentado e, com tal encantamento, que suas memórias e ideias sobre educação começaram a borbulhar, e no seu íntimo, ela sabia que era ali que sempre desejou estar; diante do “novo” e de pensamentos mais “evoluídos” sobre educação infantil, era esse seu novo destino, escola de Pedagogia Waldorf.

Enquanto atuou na escola Waldorf, fez ao final de 2017 e início de 2018, uma viagem a Portugal e teve a oportunidade de visitar uma escola/jardim Waldorf naquele país. A experiência além de encantadora foi agregadora, pois esteve em contato com um ambiente físico e rítmico, muito semelhantes ao do Brasil, no qual estava trabalhando e pôde vivenciar a “universalidade” da Pedagogia Waldorf - criança o centro do “ensino/aprendizagem” - em outro país.

Ainda trabalhando na escola Waldorf, novamente, nada mais nada menos que Pikler foi a referência de uma palestra sobre movimento livre. Coincidência ou não, Pikler estava outra vez diante da recém professora. Logo o interesse pela abordagem foi crescendo e por meio de um grupo de estudos, *online*, tornou-se possível conhecer e estudar a Abordagem Pikleriana com mais dedicação.

Assim, recentemente (2023), participou de uma formação em Paris, sobre movimento livre. Foi uma semana intensa de estudos ficando imersa com mais estudosas

dessa abordagem, de vários estados do Brasil, no *Institut Paris Brune – Association Pikler Loczy France*.

Em 2024, a professora se encontra na função de professora coordenadora, em uma escola pública municipal, município no qual, em meados de 2021, iniciou-se atribuição para professoras de berçário; até então o berçário ficava sob os cuidados de auxiliares. Nesse ano, a intenção de trabalho era o berçário, porém, uma vaga de professora coordenadora foi oferecida às professoras que tivessem interesse. Mesmo em dúvida, entre berçário e coordenação, a professora candidatou-se à vaga que ocupa hoje, pois, também, havia interesse de sua parte nela. Ainda no ano de 2024, participou do Congresso da *Red Pikler Nuestra América - Argentina*, em setembro, junto a outras brasileiras e demais participantes da América do Sul. Nessa ocasião pôde apresentar sua pesquisa de mestrado e também conhecer muitos trabalhos, maravilhosos, engajados no bem-estar dos bebês amparados na abordagem.

Contudo, o anseio de atuar no berçário permaneceu. Dando continuidade aos estudos, algumas percepções foram ficando mais claras. Nessa medida, decidiu que continuaria trabalhando com berçário indiretamente, mesmo estando afastada da sala referência por conta da função de professora coordenadora, então, o projeto de mestrado voltado aos bebês e a constância nos estudos relacionados à abordagem Pikler a colocaram próxima dos bebês e atenta às suas necessidades, ajudando as colegas no caminho de responder perguntas, as quais um dia ela se fez: **“o que eles fazem?”** **“Será que choram o dia todo?”** e a compreender a riqueza potencial dos bebês e, assim, poder afirmar algo diferente de **“Coitadas das professoras!”**.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Pensando na atuação das profissionais de berçário, a relevância da presente pesquisa se deu pelo interesse de evidenciar os bebês e seu desenvolvimento, manifestando que as concepções de cuidados dentro das instituições vêm tomando outras formas e que nós, enquanto atuantes na educação infantil, temos por dever, profissional, nos “reciclar”.

É possível que os professores (as) de educação infantil constituam um dos segmentos mais dinâmicos e melhor formados para o seu trabalho [...] o que não impede que continuem existindo, da mesma forma que nas outras etapas educativas, **fortes necessidades de formação** para responder às novas demandas [...] (Zabalza, 1996, p. 26, grifo nosso).

Mantivemos empenho, dentro de nossas possibilidades, em iniciar a construção de novas experiências e vivências profissionais em nosso grupo focal (estudos). Uma breve e

intensa pesquisa-formação que oportunizou refletir, juntas, atuação profissional e foco nas necessidades dos bebês.

Optamos por uma creche municipal, na qual o berçário atende bebês de seis aos vinte e quatro meses de idade; o ambiente físico e os materiais oferecidos aos bebês forneceram elementos para as nossas discussões. Embasando as questões de afetividade, cuidados e movimento livre, os quais, foram, desde o início, nossas fontes inspiradoras.

Cabe esclarecer que diante das nossas inspirações e aspirações, ao trato com o bebê, desenvolveu-se esta pesquisa sem intenção de se instalar uma verdade, e, sim, de manter o compromisso de colaborar com os avanços em relação à faixa etária evidenciada. Portanto, nossa pesquisa não desconsidera que fatores históricos, institucionais, sociais entre outros, podem ser medidores da eficiência ou não do trabalho profissional prestado. “Porém advertimos que, **o conhecimento que os profissionais do berçário têm sobre o desenvolvimento infantil é um dos fatores que determinam a qualidade do atendimento feito à criança.**” (Vitta & Emmel, 2004, p. 178, grifo nosso).

Temos em mente que a formação profissional pode não ser o único problema gerador da falta de preparo no atendimento aos bebês. Porém, nesta pesquisa partimos do princípio de que enquanto estivermos dentro de um espaço educativo, nosso papel é buscar aperfeiçoar nossa prática. Isso em qualquer nível, seja de graduação ou não, pois quem trabalha com educação, como é o nosso caso, tem por dever aperfeiçoar-se. De modo que “Nas creches, os **profissionais do berçário** deverão assumir um **duplo papel**: o de alguém que “**cuida**” ou “**toma conta**” das crianças e o de **educador**, que **contribui ativamente** para seu **desenvolvimento global.**” (Vitta & Emmel, 2004, p. 178, grifos nossos).

Dessa forma, diante do nosso percurso formativo, percebemos que a formação das auxiliares e da professora, não lhes é exigida e nem lhes é oferecida uma, que possa colaborar para o atendimento em creches. Contudo, há a necessidade de formação mais específica. É possível, inclusive, atribuir a rotatividade de profissionais no berçário como determinante à falta de um preparo mais refinado, visto que as práticas de cuidar, educar e de contribuir para o desenvolvimento infantil não estão bem esclarecidos a elas.

Outro ponto perceptível é a falta de formação, em relação aos bebês. Ao nível de graduação, são poucas as aulas relacionadas à faixa etária nos cursos de Pedagogia, por exemplo, e ficam circunscritas à Psicologia do Desenvolvimento. Esses fatores contribuem com a má compreensão do que é ser docente de bebês. Uma vez que tanto na formação inicial quanto na continuada, essa faixa etária deixa de ser foco de estudo e de formação. A fim de fortalecer essa nossa percepção referenciamos Ortiz, esclarecendo

[...] que criamos uma profissão, a de **professor de Educação Infantil, que não tem formação inicial disponível, ainda mais porque os cursos de Pedagogia, que os habilita, em sua maioria não atendem às especificidades da faixa etária de 0 a 3.** Com o fim do magistério e do curso Normal Superior, não temos instituições superiores que formam professores para assumir a Educação Infantil (Ortiz, 2012, p. 24 e 25, grifos nossos).

Outras questões preocupantes são espaço físico e materiais que nem sempre são adequados ou não existem, como: lactário, solário e área natural. Assim, os bebês ficam boa parte do tempo dentro de uma sala mal preparada e com materiais que não atendem às necessidades de suas explorações. Lembrando que

Com cada vinda de uma criança ao mundo, somos chamados a criar um ambiente digno de sua confiança, digno de ser imitado. Os **pais e educadores** que lidam com a criança nos primeiros sete anos **têm esta tarefa: ser exemplo no esforço de fazer o melhor e criar um ambiente que possibilite a formação sadia do organismo infantil**, para que na idade escolar possam desabrochar as capacidades anímicas - querer, sentir, pensar – de forma plena e harmoniosa (Keller, 2014, p. 15, grifos nossos).

Atrelada a estas questões, a quantidade elevada de bebês por sala contribui para o desconforto no ambiente gerando uma atmosfera pouco afetiva com alto nível de ansiedade, pois as adultas precisam lidar com uma enorme quantidade de trocas de fraldas, banhos e bebês a serem alimentados. Tudo isso somado ao pouco espaço (estruturas inadequadas às necessidades dos bebês) de movimento dos(as) pequenos(as) convergindo ao estresse coletivo desencadeando constantes mordidas e disputas territoriais, colaborando com o desrespeito à individualidade do bebê em suas explorações, deslocamentos, descanso e pesquisas. Assim como nós percebemos e detalhamos aqui a importância do ambiente no desenvolvimento infantil, Dias (2003, p. 96) corresponde às nossas inquietações ao enfatizar que

Nenhum bebê, nenhuma criança, pode vir a tornar-se uma pessoa real, a não ser sob os cuidados de um **ambiente que dá sustentação e facilite os processos de amadurecimento.** [...] **Os bebês que não recebem esses cuidados suficientemente bons “não conseguem se realizar nem mesmo como bebês”** (grifos nossos).

Assim, para este contexto no qual o bebê está inserido, sendo ele pessoa dotada de direitos, independente das necessidades de sua família ou de questões políticas, faz-se necessário adequar espaços físicos, estruturas, materiais e profissionais que possam colaborar com o seu desenvolvimento, visando sua participação no mundo sendo ele quem é, “um **ser humano, pequenino, mas exuberante de vida;** dependente, mas **capaz** de polarizar atenção ao redor de si; todo **aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão.**” (Didonet, 2001, p. 11, grifos nossos).

Contudo, a força motriz desta pesquisa se detém ao potencial do bebê amparada, para além das teorias de estudiosos ao nível pedagógico, às teorias advindas de estudiosos de outras vertentes como: psicologia, medicina, entre outros que dialogam a favor do desenvolvimento humano, sobretudo o da infância.

1.2 Delimitação do Estudo

Desenvolvemos essa pesquisa em uma escola pública municipal de um Município do Vale do Paraíba paulista, o qual conta com 310.739 habitantes, CENSO 2021.

Ainda de acordo com dados do CENSO de 2021, as matrículas na Educação Infantil totalizavam 12.669, e as matrículas na Creche, 5.585. Havia 127 escolas de Educação Infantil e 104 Creches. No que se refere ao quadro de docentes, as quantidades são de 889 na Educação Infantil e 447 nas Creches.

Quadro 1 - Censo das escolas de Educação Infantil e das Creches

Matrículas Educação Infantil	12.669
Matrículas Creche	5.585
Nº Docentes Educação Infantil	889
Nº Docentes Creche	447
Nº Escolas Educação Infantil	127
Creches	104

Fonte: Elaborado pela autora, baseado no CENSO de 2021 (2024).

A faixa etária estudada foi a dos seis aos vinte e quatro meses. Na escola havia uma sala de berçário com 24 bebês matriculados, três auxiliares e uma professora (estatutária). Das auxiliares, duas aceitaram o convite de participar da pesquisa e a professora participante foi uma professora eventual (entenda-se substituta) que trabalha em várias escolas da rede, inclusive nessa. A comunidade atendida pela escola variava entre pessoas em situação de muita pobreza e pessoas de classe média. Alguns bebês, da zona rural, deslocavam-se de Van pública (espécie de ônibus escolar); os pequenos saíam de suas casas por volta das 6h da manhã e faziam um percurso de uma hora ou mais até chegar à creche e dela saíam por volta das 15h40, de volta aos seus lares. Os períodos de alimentação para o berçário dividiam-se em cinco momentos e esse atendimento era oferecido por uma terceirizada, a qual definia os horários de acordo com suas necessidades. Assim, os bebês, além dos horários de transporte, também cumpriam os horários de alimentação pré-estabelecidos, sem contar os horários de

limpeza da sala referência, os quais determinavam o tempo e o local em que os bebês faziam suas explorações e brincadeiras.

Salientamos que a rede municipal, na qual a pesquisa desenvolveu-se, iniciou a contratação de docentes para o berçário no segundo semestre de 2021; nos anos anteriores a este, o atendimento aos bebês era desempenhado apenas por auxiliares.

1.3 Problema

A problemática pesquisada ocupou-se dos cuidados oferecidos aos bebês pelas profissionais de berçário, com foco na esfera da afetividade e do movimento livre, englobando a importância da escola em oferecer-lhes espaço adequado e formação continuada às profissionais. Para tanto, em nossas discussões nos grupos focais, usamos das teorias propostas nessa pesquisa atreladas às experiências das berçaristas, fortalecendo nosso conhecimento sobre as potencialidades da faixa etária em estudo.

Ao trazer o bebê como foco no intento de compreender a consolidação do relacionamento das profissionais¹ com ele, no tocante à afetividade e ao movimento livre, nos perguntamos sobre **qual formação as berçaristas¹ dispunham para desempenhar suas funções e se havia, por parte delas, um olhar direcionado à afetividade e movimento livre nos cuidados com os bebês.**

A partir desta indagação delineamos o dia-a-dia do berçário, contando com o compartilhamento das experiências adquiridas pelas profissionais, primeiramente. Em um segundo momento voltamos nossos olhares às teorias, principalmente de Pikler, a fim de esclarecer afetividade e movimento livre sob a perspectiva de sua abordagem, de forma que, ao longo da pesquisa, consideramos teoria e prática inseparáveis, no desenvolvimento de um bom trabalho prestado aos bebês.

1.4 Objetivos

Os seguintes objetivos foram norteadores de nossa pesquisa, pensando na relevância desta, no fomento de estudos direcionados à faixa etária considerando ampliar a formação continuada e difundir novas teorias, com vistas às práticas centradas no desenvolvimento integral da pessoa pequena.

¹ Nesta dissertação utiliza-se o termo “berçaristas” para identificar as profissionais de berçário, de modo geral.

1.4.1 Objetivo Geral

Construir novas estratégias de cuidados afetuosos enfatizando o movimento livre aos bebês acerca da Abordagem Pikler.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Incrementar a visão sobre empatia e o movimento livre no cotidiano do bebê na formação das profissionais do berçário;
- Incentivar situações concretas de práticas em que se observem o movimento livre com os bebês;
- Produzir uma página no *Instagram* sobre empatia, movimento livre e cuidados com os bebês.

1.5 Organização da dissertação

Organizou-se nesse formato a dissertação: introdução, revisão de literatura, metodologia, considerações finais/conclusões, referências, apêndices e anexos.

A Introdução revela alguns marcos profissionais, de formação e um pouco do percurso pessoal da pesquisadora. Ainda nesta primeira seção estão dispostas: justificativa, delimitação do estudo, problema e objetivos.

Iniciamos a segunda seção com a revisão de literatura, explicitando o aporte teórico, base da pesquisa, contendo: apresentação da doutora Emmi Pikler e explanação sobre movimento livre; evidenciando a formação das profissionais de educação, especificamente as de berçário; destacando os cuidados oferecidos aos bebês, notadamente nos momentos de higiene, alimentação e brincadeira; enfatizando a importância do movimento livre, bem como dos espaços e materiais adequados à faixa etária em estudo.

Na terceira seção tratamos da metodologia apresentando as participantes e demonstrando instrumentos de pesquisa e os procedimentos para coleta e análise dos dados. O capítulo 4 foi destinado à apresentação e análise dos dados.

Finalizamos com as Considerações Finais seguidas das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2. REVISÃO DE LITERATURA – PEDRAS PRECIOSAS

A fim de atender aos objetivos propostos pela presente pesquisa, apresentaremos as buscas realizadas em plataformas e banco de dados, elencando dissertações, artigos e livros nos (as) quais o tema seja correlato ao estudo desta dissertação de mestrado.

A seguir, contaremos com o panorama da pesquisa e, logo após, com a explanação de seu tema.

2.1 Educação infantil em construção

Buscando compreender as concepções que atualmente fundamentam o ideário comum a respeito do berçário, ideário este que reflete nas profissionais que adentram esse universo dos bebês, podemos ver no artigo de Maria Malta Campos (2006), **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa**, um pouco dos contextos sociais geradores da discussão a respeito da Educação Infantil de 0 a 6 anos de idade, bem como sobre sua implementação:

A discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país [...] (Campos, 2006, p. 88).

Desde os anos 90 ancorada em modelos políticos, a educação infantil vem sendo remodelada. De certa forma, isso é bom, mas se olharmos de perto podemos perceber que as mudanças primeiramente não foram em prol da criança, e, sim, em prol de um “encaixe” dela na vida social adulta/social/política. A seguir, Campos nos esclarece tais questões:

[...] **movimentos de bairro e sindicatos** nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e **especialistas da educação** mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; (...) movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do **direito da mãe trabalhadora**; em outro espaço de mobilização, os **movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes** lutavam principalmente pelo **atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco** (Campos, 2006, p. 88, grifos nossos).

Nessa movimentação geral promoveu-se mudança para além da criação de documentos, iniciando-se um movimento envolvendo grupos atuantes na discussão dos direitos da criança, gerando pauta sobre qualidade da escola de educação infantil e de creches levando

[...] a **criança** para o **centro das discussões**: percebia-se que era necessário basear o atendimento no **respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar**, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a **importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas**. Foi **principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação** que se **formularam os princípios** que seriam acolhidos pela **nova Constituição Federal de 1988** e que foram em grande parte **mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996** (Campos, 2006, p. 90, grifos nossos).

Dada a importância da educação infantil como um todo no que se refere aos direitos da criança nas instituições educativas, nosso olhar se volta especificamente para a creche e sua importância no desenvolvimento do bebê acreditando que

[...] não há distinção entre atividades assistenciais e atividades educativas; não há atividades nobres (educar) e atividades “humildes” (dar banho, trocar fralda, servir a mamadeira). (...) Tomando banho ou se preparando para o repouso, brincando no tanque de areia, ou ouvindo uma história, rabiscando, ou engatinhando, se comunicando com outra criança, ou explorando um brinquedo, despedindo-se do pai ou da mãe que a deixa na creche, ou aguardando sua chegada para buscá-la no fim da jornada, **a criança está fazendo o que sabe**, experimentando novas formas de fazê-lo, observando o movimento de um dado mundo e o modificando e, em tudo isso, **construindo sua imagem de pessoa capaz** (Didonet, 2001, p. 25, grifos nossos).

Podemos pensar que é sobre isso a educação institucional voltada aos bebês, dar-lhes a oportunidade de ser quem são e nos preparar enquanto escola e família para essa pequena pessoa, oferecendo espaço, materiais, momentos de desenvolvimento voltados aos seus ritmos. E, sobretudo, ter o cuidado para não acelerar seus tempos e habilidades, pois “essa **pessoa** tão pequena e tão profunda é, para os educadores, um espelho de sua própria infância, e **levanta para eles o desafio da coparticipação na construção de sentidos para a vida de cada um.**” (Didonet, 2001, p. 25, grifos nossos). Um processo, talvez, que possibilite desenvolvimento para ambos decorrente de ações cotidianas conjuntas no espaço coletivo da creche, no qual a educadora sabe de sua responsabilidade do cuidar e entende que o bebê participa ao seu modo; não havendo necessidade de ser manuseado e, sim, de ser convidado a participar das ações sendo ativo, visto e respeitado tal qual é pretendido por toda pessoa nos processos relacionais aos quais estão envolvidas.

Para Kuhlmann Jr. (2009, p. 18),

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

Importar-se com a criança tendo em mente que é sujeito de direito, que é alguém que “não nos deve nada”, é considerar que seu papel é ser quem é, e não o vir a ser. Tanto profissionais quanto a família e a sociedade devem ser o amparo para todo esse universo da criança, representado na criança, que envolve movimento, curiosidade, expressão e comunicação.

[...] o Estado deve assegurar prioridade absoluta à criança, modificando substancialmente a concepção de “criança”, considerada como pessoa, sujeito social de direitos desde a gestação. O que significa que **ela tem capacidade para pensar, inter-relacionar-se, aprender, criar, tomar decisões, eleger opções, expressar seus sentimentos, interagir com o meio ambiente, entre outros** (Amorim, 2020, p. 60 e 61, grifos nossos).

Nesse sentido, documentos mais recentes corroboram a ampliação da perspectiva de Amorim. Exemplo disso, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), que define e nacionaliza os cuidados e direcionamento curricular às escolas de educação infantil, enfatizando as necessidades de aprendizagem e cuidados às crianças de 0 a 6 anos de idade, nos contextos familiar e educacional, no sentido de complementação e ampliação das aprendizagens. Citamos que

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

Diante desse movimento histórico em prol da constituição da criança enquanto cidadã e detentora de direitos consideramos a importância da formação das profissionais de berçário e da educação infantil, que amplia práticas atendendo necessidades dos bebês e das crianças dentro dos espaços educacionais, considerando ser importante uma atenção maior aos bebês e seus estágios de desenvolvimento.

Nessa esteira, se exige das instituições e órgãos competentes, capacitação das berçaristas (profissionais do berçário) e, conseqüentemente, maior reconhecimento dos serviços prestados por elas. Considerando processos históricos, sócio culturais e de políticas públicas, fatores importantíssimos, os quais não aprofundamos em nossa pesquisa, mas que merecem estudos adequados.

2.2 Pikler e sua Abordagem

Antes de falar sobre a abordagem, faz-se necessário conhecer um pouco de Pikler - Emilie Madleine Reich – conhecida por Emmi Pikler.

Foi uma médica pediatra, austríaca, formada em Viena em 1920. Em 1932 mudou-se com seu marido e sua filha para Budapeste, onde montou seu consultório. Oficialmente não podia se candidatar a nenhuma vaga de trabalho por ser de origem judaica. Assim, atuava no consultório e nos atendimentos domiciliares, seus pacientes acabavam protegendo-a de perseguições. Segundo relatos, ela e sua filha, ficaram escondidas na casa de uma paciente no período da segunda guerra mundial. Pikler conquistou sua fama por ter pacientes saudáveis, das 100 famílias que cuidava, todas mantinham-se em bom estado de saúde e isso se dava devido aos cuidados que Pikler acreditava serem os melhores: atividades físicas saudáveis e desenvolvimento psicológico.

Depois de sobreviver à segunda guerra mundial, Pikler foi convidada para assumir um abrigo de órfãos da guerra e também de crianças abandonadas. O Instituto ficava à rua Loczy, em Budapeste, na Hungria. Emmi Pikler assumiu o Instituto fazendo mudanças no quadro de cuidadoras, quando percebeu a mecanicidade no trabalho destas junto aos bebês.

No instituto, Pikler ampliou sua observação aos bebês e às crianças que lá estavam sob seus cuidados. Dessa forma, pode perceber em mais detalhes, que o bebê com suas necessidades básicas atendidas e sendo afetuosamente cuidado tinha mais tempo e disposição para se dedicar ao seu próprio corpo.

A fim de esclarecer a Abordagem, se faz necessário citar seus princípios:

- valor da atividade autônoma;
- valor de uma relação afetiva privilegiada e importância da forma particular que deve ser dada num quadro institucional;
- necessidade de encorajar a criança a tomar consciência de si mesma e de seu ambiente;
- importância de um bom estado de saúde física que serve de base à boa aplicação dos princípios anteriores, mas é também o seu resultado² (David & Appel, 2013, p. 23, tradução nossa).

Esses princípios visam a compreender que a prática profissional deve ser determinada pelas necessidades dos bebês, em um movimento dialético em que um princípio faz parte do

² valor de la actividad autónoma;

- valor de una relación afectiva privilegiada e importancia de la forma particular que conviene darle en un marco institucional;
- necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno;
- importancia de un buen estado de salud física, que sirve de base a la buena aplicación de los principios precedentes, pero que es también su resultado (David & Appel, 2013, p. 23).

outro e logo se equilibram porque são constantes na dinâmica da rotina diária. “Se algum deles fosse negligenciado, o equilíbrio da experiência oferecida à criança seria perturbado” (David & Appel, 2013, p.23)³ Constituem-se, portanto, em métodos que respeitam a individualidade do bebê perpassando pelo relacional entre ele e as profissionais que o atende.

Logo Pikler fortaleceu sua observação formando cuidadoras consoantes às perspectivas do afeto (vínculo) e da crença no potencial da criança em se desenvolver a partir de bons cuidados e de bom ambiente facilitador.

Sua visão de uma criança saudável era uma **criança ativa, competente e pacífica, que vive em paz consigo mesmo e com seu ambiente.** (...) Fornecia orientação às mães sobre práticas educativas e como criar um ambiente facilitador ideal para seu filho (Tardos, 2010, p. 1, grifo e tradução nossos)⁴.

Havia em Pikler uma grande preocupação em relação à qualidade efetivada nos cuidados com os bebês. Era sabido que ela não deixava uma cuidadora dar banho ou trocar um bebê sem, antes, passar pelo menos um mês observando e estudando tais práticas.

Foi seu olhar aguçado que identificou a detalhada arte de movimentos dos bebês, constatando que o movimento livre, além de saudável, gerava autoconfiança a eles. Em suas observações concluiu que cada um chegaria às posturas necessárias, sem precisar da intervenção direta de um(a) adulto(a) para tal. Colaborando para a criação de uma “memória corporal” do bebê proporcionando-lhe sensação de competência, confiança em si mesmo, no espaço físico, e também nas adultas que ofereciam os cuidados afetuosos nos momentos de banho, troca e alimentação. Contudo, o ambiente no qual o bebê desenvolve-se é determinante para a aquisição e exploração das suas habilidades corporais.

Assim “alguns de seus aspectos (**o aspecto motor, o aspecto cognitivo, o aspecto motivacional, etc.**) estão inter-relacionados, influenciam-se mutuamente e **são condicionados pelo ambiente em que ocorre o desenvolvimento.**”⁵ (Pikler, 1969, p. 14, grifos e tradução nossos).

³ Si se descuidara cualquiera de ellos, se quebraría el equilibrio de la experiencia que se ofrece al niño (David & Appel, 2013, p. 23).

⁴ Her vision of a healthy infant was na active, competent and peaceful infant, who lives in peace with himself and his environment. She would visit infants and families weekly, discuss with the parentes how to promote their development, based on their view of the child and her own observations, and provide guidance to mothers about upbringing practices and how to create an optimal facilitating environment for their infant. (Tardos, 2010, p.1)

⁵ algunos de sus aspectos (el aspecto motor, el aspecto cognitivo, el aspecto motivacional, etc.) están interrelacionados, se influyen entre sí y están condicionados por el entorno en el que se produce el desarrollo (Pikler, 1969, p.14).

Em se tratando de ambiente e a ocupação dele pelos bebês, demonstraremos, a seguir, uma divisão de grupos em Lóczy datada de junho de 1971:

- grupo A: 12 recém-nascidos de 0 a 3-4 meses, divididos em dois subgrupos: A1 e A2, na mesma sala, com educadores diferentes;
- grupo B: 8 bebês de 4 a 7-8 meses;
- grupo C: 8 crianças de 7 a 12-14 meses;
- grupo D: 10 crianças de 14 a 24 meses (uma delas partirá em breve);
- grupo E: 6 crianças de 23 a 30 meses;
- grupo F: 6 crianças de 33 a 42 meses e, excepcionalmente, uma de 57 meses (David & Appel, 2013, p. 31, tradução nossa)⁶.

Com essa divisão podemos compreender a importância dada ao desenvolvimento do bebê respeitando as individualidades de cada um, com isso fica claro que a intenção é o bom atendimento às suas necessidades e não se trata de um lugar, no qual vão ficar por ficar. Existe intencionalidade humanizada na instituição que o acolhe.

Dadas as divisões, o espaço e ambiente preparados aos bebês, “qualquer que seja a idade das crianças, os espaços a que se destinam são previamente organizados e as crianças são transferidas no horário que lhes for considerado preferível.” (David & Appel, 2013, p. 33, tradução nossa).⁷ Dessa forma, se oferece ao bebê liberdade de exploração e de escolha. Intensificando a compreensão do processo nato, do bebê, nas suas descobertas corporais e, conseqüentemente, nas posturas bem estruturadas “todos os pequenos passos que dão são importantes porque desenvolvem qualidades e habilidades que os preparam para o próximo passo” (Kliass, 2010, p. 2, tradução nossa)⁸, como se fosse uma maneira do bebê arquivar em sua memória o caminho percorrido por seus movimentos corporais trazendo conforto, bem-estar, confiança e segurança a cada pequena conquista sua.

A seguir vamos observar um quadro demonstrando detalhes de algumas posturas, as quais evidenciam seqüências exploradas e conquistadas pelo bebê naturalmente.

⁶ grupo A: 12 recién nacidos de 0 a 3-4 meses, repartidos en dos subgrupos: A1 y A2, em la misma habitación, com educadoras diferentes;
 grupo B: 8 bebés de 4 a 7-8 meses;
 grupo C: 8 niños de 7 a 12-14 meses;
 grupo D: 10 niños de 14 a 24 meses (uno de ellos se marchará próximamente);
 grupo E: 6 niños de 23 a 30 meses;
 grupo F: 6 niños de 33 a 42 meses y, excepcionalmente uno de 57 meses (David & Appel, 2013, p.31).

⁷ em cualquiera que sea la edad de los niños, se han organizado previamente los espacios a donde van destinados y se traslada a los niños a la hora que se considera preferible para ellos (David & Appel, 2013, p.33).

⁸ Cada pequeño paso que dan es importante porque desarrollan cualidades y habilidades que los preparan para el siguiente paso (Kliass, 2010, p.2)

Quadro 2 - Desenvolvimento de habilidades motoras livres Pikler

	posição inicial			
Movimentação do corpo a partir da rotação do tronco				
Início da movimentação de locomoção				
Sentando a partir da movimentação de braços				
Sequência de movimentos para a postura de pé				
Controle corporal para a marcha				

Fonte: <https://tempodecreche.com.br/postura-do-pofessor-e-rotina/12-dicas-sobre-movimento-e-aprendizagem-a-partir-de-emmi-pikler/> pesquisado em 05/02/24

Pikler, ao observar os bebês, percebeu características do processo de motricidade, ao qual nomeou de movimento livre, identificando detalhes de um movimento ao outro cadenciados e em idades diferentes entre os bebês. A cadência dos movimentos serve de estrutura física e emocional ao bebê. Deste modo

[...] todas as crianças, se forem saudáveis, seguem este caminho porque todas carregam dentro de si o desejo de crescer e se desenvolver. Mas nem todos fazem isso da mesma maneira ou no mesmo ritmo. Nesse sentido, as tabelas de desenvolvimento do Instituto Pikler ajudam-nos a saber que, por exemplo, algumas crianças já conseguem virar de cabeça para baixo aos quatro meses, outras aos cinco, seis, sete ou oito meses num estado completamente normal. (Kliass, 2010, p. 1, tradução nossa)⁹.

Concomitante ao movimento livre, Tardos (2010) evidencia os cuidados dispensados ao bebê: quanto mais dedicados e afetuosos, mais segurança oferece a eles.

A situação de cuidado é o cenário do encontro de duas pessoas. Enquanto a mãe ou o cuidador adulto atende às necessidades físicas do bebê, ela estabelece contato direto com ele. A criança pode experimentar como o adulto se ajusta aos seus sinais.” (Tardos, 2010, p. 4, tradução nossa)¹⁰.

Essa situação de cuidado “unifica” adulta(o) e bebê para além do sensorial, uma comunicação afetuosa entre ambos, que gera estado de segurança ao bebê e entendimento à

⁹ “todos los niños, si tienen salud, recorren este camino porque todos llevan dentro las ganas de crecer y desarrollarse. Pero no todos lo hacen de la misma manera ni en el mismo ritmo. En este sentido las tablas de desarrollo del Instituto Pikler nos ayudan a saber que, por ejemplo, algunos niños ya son capaces de girar boca abajo a los cuatro meses, otros a los cinco, seis, siete u ocho meses dentro de una total normalidad.” (Kliass, 2010, p. 1).

¹⁰ “The care situation is the scene of the meeting of two persons. While the mother or the adult caregiver provides the infant’s physical needs, she establishes a direct contact with him. The infant can experience how the adult adjusts to his signals” (Tardos, 2010, p. 4).

adulta das reais necessidades dele. Evidente que isso se dá em um grau de sensibilidade que ultrapassa as medidas mecanizadas de cuidados existentes.

2.2.1 A infância na Abordagem Pikler

A Abordagem Pikler tem olhar voltado para a primeiríssima infância do 0 aos 3 anos de idade. Sua ênfase se dá sobretudo aos cuidados que são oferecidos aos bebês desde seu nascimento. Pikler, enquanto pediatra, percebia as fragilidades dos cuidados oferecidos aos pequenos e quanto estes cuidados eram determinantes para o seu desenvolvimento corporal. Suas observações expunham, não apenas o que percebia dos bebês, mas também o que os profissionais, principalmente da saúde, desconheciam em relação ao trato empático nos momentos de consulta. As marcas deixadas na infância são legados para a vida toda; logo, se preocupava para que este período fosse o mais humanizado possível.

Ao investir na autonomia dos bebês e considerar o movimento livre uma necessidade nata deles e também uma fonte potencial de desenvolvimento, Pikler investiu nas observações detalhadas de cada movimento conquistado por eles. Assim

[...] os princípios da experiência Lóczy. Constatamos que as crianças com idade em torno dos 8 meses, na etapa em que se mantêm deitadas de lado ou de bruços e são capazes de virar-se, conseguindo dar uma volta inteira, mudam de posição uma média de 42 vezes em 30 minutos. Ou seja, a cada 43 segundos e somente ficam em uma posição durante uma média de 3.5 minutos (Tardos, 2021, p. 43).

Nessa pequena citação percebe-se o quanto Pikler acreditou no potencial do bebê e o quanto investiu seu tempo observando suas movimentações. O que nos remete a um cuidado diferenciado que valida a infância como uma fase importante, no tocante às descobertas, vivências e memória corporal exercida e exercitada livremente.

Uma informação importante nessa citação é o tempo que o bebê fica em uma posição, apenas 3,5 minutos, o que nos leva a pensar em como forçamos sua permanência sentada, em um cadeirão por exemplo, por mais de 10 minutos, isso somado a cinco refeições diárias (creche) daria, em média, o total de 50 minutos por dia. Um tempo que o bebê fica imobilizado, isso contando apenas as refeições, sem considerar outros momentos de propostas pedagógicas, nos quais, além de imóveis, são colocados em posturas e deixados até que a mesma acabe, desgastando as possibilidades autônomas da criança.

Para nosso alívio, diante dessa constatação, Tardos (2021, p. 44) nos diz que

A investigação experimental descobre cada vez mais facetas da competência da criança. A ciência também nos ensina que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem, para este, consequências imediatas. E a longo prazo muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados pela criança.

Com a visibilidade crescente ao potencial do bebê cresce, também, o anseio do(a) educador(a) por estudar a faixa etária e compreender seu verdadeiro papel no processo de desenvolvimento integral da criança pequena. Deste modo, é essencial para a Abordagem Pikler que o (a) adulto (a) compreenda e exercite seu papel de observador “de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois a criança não brinca, vive, “[...] implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento” (Tardos, 2021, p. 45).

A ênfase que Pikler depositou no desenvolvimento infantil retrata uma preocupação, não apenas com cuidados para a fase em si, mas também com a vida que essa pessoa construirá tendo suas experiências corporais de cuidados profícuos às suas necessidades básicas e tendo sido respeitada enquanto ser capaz desde o início de sua vida. Lembrando que, para isto, não há necessidade de aceleração de estágios, porque “para a criança não se trata de ‘preparar o futuro’, mas de esgotar suas possibilidades atuais.” (Tardos, 2021, p. 45). Portanto é relevante enfatizar, novamente a observação do(a) adulto(a) sendo que, “apenas a observação externa descobre nessa atividade os sinais de uma evolução, os elementos mais ou menos favorecedores de progresso, os fatores de comportamentos futuros cada vez mais complexos.” (Tardos, 2021, p. 45).

Pikler importava-se com a brincadeira autônoma da criança, não apenas com a que sentava e andava, mas com a recém-nascida também. Defendia que o bebê, nessa fase, reconhece o(a) adulto(a) e, ao seu modo, corresponde, e se este(a) “estabelece um contato falando ou lhe mostrando um brinquedo, se começa a brincar com ele, o bebê escuta e participa. Muitas vezes é ele próprio quem toma imediatamente a iniciativa [...]” (Tardos, 2021, p. 47).

A Abordagem nos sugere, o tempo todo, observar a criança e favorecer seu desenvolvimento motor de modo natural e deixar que o bebê brinque, explore e invista em suas pesquisas corporais e de seu próprio entorno. Nesse aspecto, o papel do(a) adulto(a) é importante, no sentido de proporcionar experiências que não demandem apenas interesses externos aos bebês, avaliando que

[...] quando a criança não está rodeada de brinquedos “inoportunos” que se movem ou produzem ruídos a cada gesto involuntário que faz, e quando está confortável em seu corpo, livre em seus movimentos, então, sua atenção e seu interesse se organizam no ritmo exato de sua maturidade, no nível que corresponde ao estágio de seu desenvolvimento. (Tardos, 2021, p. 48).

A ação do bebê encontra vasão na Abordagem pikleriana, em um processo empático com seus(suas) cuidadores(as). Trata-se de um posicionamento, por parte do(a) adulto(a), de maturidade para lidar com a autonomia do outro em detrimento de seu adultocentrismo,

muitas vezes. Essa constatação cabe nos espaços de escolarização, no qual muitas vezes os bebês são levados a propostas que “preparam-no” para a escolinha e, não, para se desenvolver em suas potencialidades natas. Fato que nos faz pensar o quanto a primeiríssima infância é “sufocada” (apagada) para dar lugar a uma próxima fase, que de tão precoce é conquistada pelo adulto que a incentiva (força) e não pela criança, anulando, assim, o desenvolvimento processual, natural e necessário a essa etapa da vida quando “na realidade a criança segue seu ritmo e sua curiosidade.” (Tardos, 2012, p. 48), necessitando apenas ser cuidada com respeito e ter ao seu redor objetos e espaços que lhe propiciem explorações seguras.

Sobre o espaço e materiais destinados à exploração do bebê, Tardos nos diz que

O bebê que, em seu lugar habitual, tem a oportunidade de encontrar, dia após dia, brinquedos e objetos familiares, têm a possibilidade, quase desde o nascimento e durante todo seu primeiro ano (e nos seguintes), de exercitar e de desenvolver as suas competências.” (Tardos, 2021, p. 49).

Logo, a Abordagem Pikler nos apresenta uma infância vivida pela criança em sua integralidade de modo ativo e em parceria com seus(suas) cuidadores(as).

A seguir vamos apontar aspectos que favorecem a Abordagem na Educação Infantil.

2.2.2 Abordagem Pikler para Educação Infantil

A Abordagem, neste sentido, nos trará uma reflexão da perspectiva do espaço coletivo e o quanto ele pode favorecer ou não o desenvolvimento dos bebês. De modo geral, como o espaço se comunica com a criança pequena, não só espaço físico, como também o espaço representado por pessoas que o coabitam. Da perspectiva pikleriana

[...] uma criança de 18 a 21 meses, quando adotamos em relação a ela uma **atitude pedagógica positiva, baseada na confiança**, pode ser orientada de uma maneira que não lhe dê o sentimento de ser comandada e dominada e que lhe permita aderir, por ela mesma, às decisões que lhe dizem respeito ou aceita-las voluntariamente (Tardos, Szred & dehelan, 2021, p. 71, grifos nossos).

Nesse sentido, o papel da educadora é essencial na formação de hábitos nas crianças que as ajudem a desenvolver seu potencial, ao mesmo tempo em que se mantêm seguras de que as atitudes da educadora serão de pareceria, de modo a destacar-se no ambiente coletivo, as **atitudes pedagógicas**. Dessa forma “A base da atitude mencionada e, ao mesmo tempo, a condição necessária para assumir essa atitude, é do nosso ponto de vista, a **confiança em relação à criança**.” (Tardos, Szred & dehelan, 2021, p. 70, grifo nosso). Sendo assim o

ambiente pedagógico deve ser dialógico alicerçado na confiança de que a criança é capaz de compreender e conviver no espaço coletivo preservando sua individualidade.

É neste espaço educativo que se cumpre a harmonização relacional, visto que a comunicação estabelecida entre a educadora e a criança sugere compreensão entre ambas, destacando uma estreita confiança de que as regras geradas desta relação serão compreendidas, pois nada foi gerado por meio de imposição e, sim, mediante parceria estabelecida em decorrência de respeito aos anseios individuais dos participantes desta relação, reforçando a importância do papel da educadora de criar condições prévias ao estabelecimento das regras e o diálogo sobre as mesmas quando necessário.

A educadora, no dia-a-dia educativo, favorece à criança que ela possa experimentar suas variadas ações, delimitando algumas, ressaltando outras, sempre respeitando o seu nível de compreensão. Nos momentos de exploração, no qual a educadora ensina à criança que recolha o material utilizado em sua brincadeira, por exemplo, haverá uma comunicação respeitosa direcionada a ela. Dessa forma demonstra o que aconteceu com o material, “ou seja, sem renunciar aquilo que espera da criança, a educadora lhe dá a possibilidade para experimentar a diferença entre ato correto e incorreto”. (Tardos, Szred & dehelan, 2021, p. 69).

Agindo assim, a educadora não classifica como certo/errado e tampouco impõe sua necessidade de organização. Ela troca informações sobre o que acontece ou aconteceu com o material utilizado, como se estivessem definindo, por meio do diálogo, a organização mais produtiva para a brincadeira em andamento ou em sua finalização. “Uma criança na educação infantil que não é forçada a recolher seus brinquedos, depois de cada momento de brincadeira, estará mais disposta a fazê-lo mais tarde.” (Balog, 2021, p. 67). Considerar a participação da criança em todos os momentos estreita os vínculos relacionais entre ela e seu(sua) educador(a), desta forma não havendo “embate” entre ambos e, sim, um relacionamento de respeito recíproco.

Diversas pesquisas sobre a linguagem dos trabalhadores dos berçários e das escolas infantis colocaram em evidência a sucessão de traços negativos na linguagem das educadoras. Constatamos que, na maioria das vezes, sua linguagem consistia em ordens e proibições. Percebemos ainda que frequentemente as educadoras dão às crianças respostas impessoais, sem conteúdo, com um vocabulário pobre. Tudo isso se manifesta, sobretudo com as crianças pequenas, justamente quando começam a falar e com os recém-nascidos que ainda não falam (Hevesi, 2021, p. 55).

Esta preocupação com a comunicação entre educadora e crianças revela mais um cuidado da Abordagem no ambiente educador. Demonstra o quanto é importante a criança crescer, nesse espaço respeitoso, sendo tratada enquanto ser humano e não como objeto de

trabalho docente. Para que isto se dê, de forma natural, a educadora precisa entender seu papel na vida criança - o papel profissional de quem prepara espaços, objetos, materiais e atividades de necessidades básicas com responsabilidade. Para tanto a educadora precisa acreditar que a pessoa pequena irá se desenvolver contando com sua parceria e paciência.

Na instituição de acolhimento – conhecida pelo nome Lóczy – as educadoras falam ao recém-nascido e com a criança pequena, sobretudo nos momentos dos cuidados (troca, alimentação e banho). Nessa situação, é mais fácil que a educadora realize verdadeiramente um diálogo, mesmo com um recém-nascido, em lugar de lhe falar mecanicamente. Desse modo pode perceber que há momentos durante o dia nos quais a educadora apenas cuida especialmente dela: fala com ela, a escuta, espera a sua resposta e reage à sua resposta (Hevesi, 2021, p. 57).

Esse exemplo nos esclarece sobre a importância da comunicação, quase de igual para igual, entre a educadora e a criança. É uma demonstração de que ela se importa e se interessa pela criança ou pelo bebê, não havendo um vazio entre ambos nos momentos de mais intimidade, por exemplo, deixando claro que o relacionamento que firmam tem início e, certamente, terá continuidade nas demais atividades educativas. “Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante os outros momentos do dia.” (Hevesi, 2021, p. 57). Se faz importante ressaltar que esse hábito de conversar e dialogar com a criança trata-se de uma habilidade construída e estudada arduamente, e que em alguns momentos será difícil que a educadora atenda as crianças, de modo geral, e ao mesmo tempo acolha outra, individualmente. Para que isso aconteça é necessário que os momentos de cuidados sejam bem aproveitados entre educadora e criança. Dessa forma, a criança que estiver com suas necessidades básicas bem atendidas terá tempo para dedicar-se a si própria e não depender demasiado de sua educadora. Isso demonstra, também, que a criança confia nessa relação e mesmo que sua adulta de referência não esteja em sua companhia, ela existe e voltará quando for necessário.

Tanto em instituição de acolhimento quanto em uma instituição educacional, o papel da educadora é fomentar o diálogo com a criança, nos momentos de cuidados e nos momentos em que a criança solicita tal atenção. “Se a educadora compreende a importância desses pequenos diálogos [...] ela estará mais atenta a responder, não mais como antes, quando somente intervia contra as formas negativas de comportamento.” (Hevesi, 2021, p. 62). Dessa forma podemos compreender que para a criança fica confortável solicitar ou não a atenção da educadora, pois não há imposições. Estão de fato aprendendo a dialogar e sobretudo a serem ouvidas de forma delicada e prestativa. “Esta atitude da educadora repercute no comportamento das crianças do grupo: permite à criança reconhecer as formas

desejáveis de chamar atenção e estimula o desenvolvimento da relação verbal.” (Hevesi, 2021, p. 62).

Podemos, por ora, avaliar que a Abordagem Pikler na educação infantil foge aos padrões tradicionais, os quais usam de regras classificatórias para educar a criança e, por vezes, até ações punitivas. Por exemplo “quando um professor constata uma negligência ou uma falha de comportamento, isso não fica sem consequência [...]” (Dehalan, Szredi & Tardos, 2021, p. 64), sem relevar que as “falhas” são humanas e que elas podem ser aproveitadas em prol de uma educação que as acolha e ao mesmo tempo sejam direcionadas a outras formas mais positivas. Dessa forma, a postura da(o) educadora(or) pode ser de “[...] formação de novos hábitos que têm como objetivo a integração social das crianças.” (Dehalan, Szredi & Tardos, 2021, p. 65) colaborando para o entendimento da criança das variáveis de nossas ações e consequência delas, “Porque é antes de tudo nossa atitude empática em relação à criança, por trás de nossas palavras, que é determinante para que isso aconteça.” (Dehalan, Szredi & Tardos, 2021, p. 64). Não que as regras não devam existir, mas que sejam criadas a partir dos fundamentos da relação cultivada entre ambos e sempre em constante construção dialógica, para que a criança possa compreender o sentido daquilo que faz, pensa e diz.

2.2.3 Educar os três primeiros anos – experiência do Instituto Lóczy

Lóczy é um Instituto que abriga crianças órfãs desde 1946, situado em Budapeste, Hungria. Em 1986 passou a chamar-se Instituto (Casa) Pikler. “No momento de sua fundação, os princípios daquele centro remontavam a um passado de quase três décadas. Hoje suas concepções pedagógicas [...] são citadas cada vez mais frequentemente na literatura como o modelo Lóczy” (Falk, 2021, p. 23).

As instalações do Instituto, desde sua fundação, consistiam em uma casa em meio a um jardim, algo modesto, porém aconchegante. “Emmi Pikler sempre sonhou com um instituto moderno de investigação [...], mas foi naquela casa que não seria modesta para uma família de três pessoas, mas que, sim, o era para abrigar um centro público, que criou seu complexo centro.” (Falk, 2021, p. 23). Pikler, nessa instalação, inicia sua pesquisa contando com equipe, selecionada por ela, para receber e acolher crianças órfãs da guerra e abandonadas.

Desde o início, uma das características fundantes do Instituto era oferecer aos bebês cuidados humanizados bem diferentes dos mecanizados, os quais Pikler já havia vivenciado em sua vida acadêmica e profissional enquanto pediatra. “Para ela a investigação em

fisiologia não significava experimentos de laboratório – ainda que também tivesse adquirido experiência nesse campo –, mas implicava observação do funcionamento do organismo que vive em seu meio natural.” (Falk, 2021, p. 24). Dessa forma, no Instituto, a observação do sistema corporal do bebê detinha-se em seu potencial nato para desenvolver-se.

Para tanto, estratégias não mecânicas e individuais faziam parte dos cuidados diários oferecidos aos bebês, denotando a importância do trato empático a ser oferecido a eles, destacando a importância da delicadeza no toque, na voz e nas ações das profissionais incumbidas da tarefa de oferecer cuidados às crianças acolhidas naquele ambiente. Deve-se, portanto, considerar que

As experiências agradáveis adquiridas durante o tempo que passam juntos enriquecem e diversificam as relações entre a criança e o adulto e fazem com que elas sejam cada vez mais estreitas, enquanto as experiências desagradáveis inquietam a criança, provocam ansiedade, chegando a gerar desconfiança em relação ao adulto. Um gesto brusco, ou inesperado, pode ser, por exemplo, desagradável para o bebê. O recém-nascido estremece quando sente que lhe tocam de forma inesperada (Tardos, 1992, p. 1).

A pesquisa prática e observação atentas de Emmi Pikler descortinou, em Lóczy, novas formas de lidar com a criança bem pequena, direcionando os olhares das profissionais a uma nova perspectiva, às necessidades reais no desenvolvimento corporal, psíquico e emocional dos(as) pequenos(as), oportunizando a eles(as) experimentar tais cuidados e vivenciar suas habilidades corporais potencializadas, gradualmente em um processo tranquilo e respeitoso, por suas próprias ações.

Incentivar as profissionais que mantivessem atenção aos cuidados básicos e individuais, notadamente alimentação, banho, troca de roupas e troca de fraldas, sempre os considerando como momentos íntimos especiais para a formação de vínculos, deixando claro que o papel da adulta, além destes momentos, contempla os cuidados com os espaços organizados para exploração dos bebês e também a seleção e disposição dos brinquedos e objetos para os momentos de brincadeira. Tudo cuidadosamente pensado a partir de observações comprometidas com o desenvolvimento, curiosidade e interesse da criança.

A experiência Lóczy, portanto, favorece à educadora a se profissionalizar para favorecer o desenvolvimento das crianças, mas de forma não direta e não impositiva. Há uma preocupação com o favorecimento da autonomia do bebê, desde cedo, algo que por vezes pode soar como um distanciamento “frio” por parte dessas educadoras, por serem profissionais menos afetuosas (beijos e abraços), quando, na verdade, são carinhosas em suas maneiras de lidar delicadamente nos gestos, na fala e no olhar, transmitindo aos bebês segurança, pois são modos empáticos de tratar e incentivar a autonomia e sobretudo o potencial que cada um deles carrega consigo.

Se faz importante ressaltar, que a conquista de um bom trabalho em Lóczy foi árdua. Segundo a Dra. Pikler “a preocupação maior era com o pessoal.” Em sua fala destaca: “com muitíssimas dificuldades lutamos por coisas absolutamente indispensáveis e, ainda mais, para fazer um bom trabalho. O pessoal resistia muito a um estilo de trabalho que não conhecia.” (Falk, 2021, p. 31). Nossas trajetórias educativas, no Brasil, não acontecem diferentemente disso.

Outro ponto a ser ressaltado referente a este trecho citado, é que Emmi Pikler e Maria Reinitz (sua colega e educadora), possuíam autonomia em suas práticas educativas e

[...] não tinham aceitado aquele trabalho para perpetuar as más tradições. No terceiro mês, despediram todo o pessoal. Em lugar de pessoal qualificado, **contrataram jovens sem formação profissional, inclusive com pouco estudo, mas interessadas na educação de crianças.** Elas mesmas lhes ensinaram não somente a dar atenção, mas perceber a maneira como as crianças, incluindo os menores, se sentiam confortáveis enquanto eram atendidos (Falk, 2021, p.31 e 32, grifos nossos).

Isso nos leva a pensar em nossa pesquisa, nesta que por vezes solicitamos boa formação às profissionais de educação, para trabalhar no berçário. Comparando mesmo, seria o certo dizer, pois Emmi Pikler e sua colega contrataram jovens inexperientes, com pouco estudo. E vejam só: estavam abertas para além da nova experiência a ser vivenciada por elas, o que realmente fez a diferença, pode-se concluir. Logo, percebemos que o desenvolvimento profissional estava atrelado a um ideal, uma vontade de algo diferente que fizesse sentido às profissionais. Então, compreender o bebê e seu (s) modo (s) de vida lhes chamou a atenção.

Podemos pensar que Lóczy foi um “berço” para os bebês e para as educadoras, ali iniciadas. Dentre suas aprendizagens

As educadoras constataram e aprenderam sobre outro aspecto da estreita relação existente entre os fatores, nos quais se baseia essa relação pessoal: **a atividade independente da criança, e a relação carinhosa que a educadora podia estabelecer individualmente com cada criança** durante os cuidados e sobre o caráter inseparáveis destes dois fatores (Falk, 2021, p. 33, grifos nossos).

Isto nos revela que está na criança aquilo que ela deve desenvolver e cabe aos(as) educadores(as) buscar esta compreensão e praticá-la, considerando que não há necessidade de escolarização e, sim, respeito ao tempo da pessoa pequena, enquanto se envolve com o “mundo”, que se apresenta a ela. Confiar que “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta.” (Falk, 2021, p. 34). Nestes aspectos, as educadoras de Lóczy foram adquirindo com tempo uma maturidade para além do profissional, uma maturidade

humanizadora, humanizada ou humana, de forma a desprenderem-se de si e de suas expectativas, para vivenciar o outro, que estava representado na criança, com a qual relacionavam-se. Processo e prática empáticos.

O Instituto Lóczy inovou, enquanto centro de acolhimento, educou crianças e educadoras para a vida. Emmi Pikler radicalizou em alguns momentos, para que o bebê e a criança fossem o centro da Instituição e também de suas próximas e possíveis famílias. Assim,

Era preciso muita coragem, convicção e conhecimentos sólidos para que, em um momento em que ainda não haviam sido publicadas as obras de Spitz, d' Aubry, de Bowlby e de Robertson que tratavam dos perigos e que ameaçavam a vida e a personalidade em plena formação do bebê e das crianças pequenas sem família, Emmi Pikler tenha rompido de uma maneira consciente e radical com as tradições dos hospitais e dos centros tipo “asilos” (Falk, 2021, p. 35).

Os frutos que a Dra. Emmi Pikler deixou de suas pesquisas e práticas reverberam. O Instituto, agora com seu nome

Ainda é um centro experimental no sentido de que até hoje continua a elaboração de um sistema: o desenvolvimento minucioso dos detalhes que se relacionam uns com os outros, a análise crítica dos objetivos, dos métodos e das condições, o estudo de diferentes processos de desenvolvimento, das diversas influências do meio, das relações das crianças [...] especialmente o refinamento de conceitos (Falk, 2021, p. 36).

Não daríamos conta de revelar o quanto esse Instituto fez e faz pelas crianças e também por educadores, pesquisadores de diversas áreas e às famílias que puderam de alguma forma conhecê-lo. Também não é essa a nossa intenção. Importante nesta pesquisa, a qual nos dedicamos, é conhecer uma teoria que, atrelada à prática, surtiu e repercutiu efeitos memoráveis em relação à criança de 0 a três anos. Esta, espalhada pelo mundo e cada vez mais revisitada por estudiosos da infância, dentre os quais: pedagogos(as) pediatras, psicólogos(as), fisioterapeutas e tantos(as) outros(as).

Em se tratando de um espaço de acolhimento, o Instituto, espera que as crianças, ao deixá-lo, tenham suporte para desenvolver-se ao longo de suas vidas, enquanto

[...] pessoas maduras do ponto de vista afetivo, social e moral, que possam lutar com perseverança pelos fins que se tenham proposto, que sejam capazes de refletir de maneira independente, que saibam desejar e decidir com responsabilidade em seu universo, mas, ao mesmo tempo, possam adaptar-se aos interesses dos outros e às exigências reais e compreensíveis da sociedade (Falk, 2021, p. 39).

Certamente, em se tratando do Instituto, para estas pretensões citadas existe um caminho a ser e sendo percorrido, com falhas e êxitos. E nós, claro que quando optamos por pesquisar, amparadas na Abordagem, não nos iludimos com “o que vem de fora é melhor”

e. sim. nos atentamos ao que ela nos reserva. Visto que se trata de uma larga e contínua pesquisa séria e comprometida com os bebês, por estes aspectos a Abordagem Pikler nos chamou atenção.

2.2.4 A sutileza do toque

Aqui iremos tratar de outro assunto muito caro à Abordagem Pikler. Trata-se da maneira como os bebês são tocados pelas mãos das educadoras nas mais variadas situações do dia a dia, o que Anna Tardos chamou de ‘A mão da educadora’, “em uma palestra pronunciada na Academia de Ciências da Hungria, no dia 30 de setembro de 1980, na reunião da Sessão de Psicopatologia Infantil da Sociedade Húngara de Psicologia.” (Tardos, 2016, p. 6).

Tardos inicia sua palestra expondo sua observação em relação aos cuidados recebidos por mãos pouco cuidadosas, muitas vezes bruscas que deixam o bebê desconfortável e inseguro, ressaltando que “a literatura especializada estuda muito pouco, ou nada, sobre quais gestos do adulto são agradáveis às crianças pequenas, e quais são os que, sem que o adulto se dê conta, lhes provocam sensações desagradáveis.” (Tardos, 2016, p. 1).

Dessa perspectiva, novamente nos deparamos com a sensibilidade com a qual a Abordagem se ocupa do bebê, abrindo campo para “a análise de alguns exemplos observados na prática que, no processo dos cuidados, o contato corporal é, às vezes, ofensivo, incomodo, e pode provocar sentimento de frustração à criança.” (Tardos, 2016, p. 1), com isto trazendo à tona algo que se torna “normal” ou mecânico, resultando no contato descuidado com o corpo do bebê. Tardos exemplifica que

Com um contato corporal agradável, até mesmo o recém-nascido relaxa quando se acha entre mãos ternas que o pegam e o seguram. Se estes gestos se repetem durante os cuidados, se ele se sente bem durante a limpeza, o banho, enquanto o vestimos e despimos, ele relaxa cada vez mais. Poderíamos dizer que ele se prepara para que o adulto o pegue e, enquanto lhe veste e dá banho, relaxa seu corpo muito antes que o adulto o toque. Ele, de modo quase automático, continua os movimentos iniciados pelo adulto (Tardos, 2016, p. 1).

Nesta citação percebemos que, além dos benefícios do toque cuidadoso, fica evidente a participação do bebê nos momentos em que é cuidado. Tardos assevera que

Com frequência, o mal-estar é causado pela mudança de equilíbrio do bebê. Por exemplo, durante os primeiros meses de vida, se não sustentamos bem a sua cabeça, a criança faz grandes esforços para impedir que ela se mexa, que caia para trás. Mas os seus esforços não são sempre eficazes. Se as experiências desagradáveis, associadas aos gestos do adulto, se repetirem, a criança esperará, ainda que com irritação passiva, ou com resistência crispada o final do momento de despi-la, lavá-la ou voltar a vesti-la (Tardos, 2016, p. 1).

Essas experiências desagradáveis geram tensão e rigidez desnecessárias ao bebê, evidenciando um trato mecânico, pois, por parte da educadora, não há atenção ao corpo do bebê e de suas necessidades, constituindo uma relação “distante” entre ambos, mesmo estando juntos na mesma ação. “A maneira de tratar a criança contém numerosas informações para ela. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, enquanto os gestos bruscos são um sinal de falta de atenção, indiferença ou impaciência.” (Tardos, 2021, p. 2).

Esses detalhes passam despercebidos pelo costume que se tem de executar algumas ações várias vezes ou por falta de experiência da educadora. Nos momentos de higiene, por exemplo,

[...] para limpar o bumbum, a educadora coloca o bebê, (as vezes até crianças de 12 a 18 meses), embaixo da torneira, como se fosse um casaco que leva pendurado no braço (de maneira que lhe impede se mexer), ela consegue realizar a operação com rapidez. Porém a criança não sabe, a priori, o que vai acontecer. Não sabe qual será o próximo gesto da educadora; quando o jato de água irá molhar suas pernas; quando irá começar a ensaboá-la ou enxaguá-la. **A criança não tem nenhuma possibilidade de participar da operação, nem de expressar os seus sentimentos de satisfação ou descontentamento**, (por exemplo, se a temperatura da água é desagradável ou não). A educadora não pode enxergar os seus olhos. A partir disso se deduz que tudo o que acontece com ela não é de interesse, ou importância, para a educadora (Tardos, 2016, p. 3, grifos nossos).

Desse modo imaginamos que o momento da higiene seja desesperador para o bebê, pois ele não tem participação alguma e certamente entra em estado inativo desconfortável, ansiando para que acabe logo e, provavelmente, passando a não gostar deste momento em sua rotina de cuidados.

Tardos demonstra uma infinidade de cuidados “viciados” que as educadoras apresentam em seus tratos e tato com a criança, inclusive violências “normalizadas”, as quais são parte da forma como se dirigem aos(às) pequenos(as):

Quando a educadora segura a criança pelo pulso, ou pelo antebraço, quando a puxa para trás, segurando sua cabeça, ou costas, estes movimentos também contêm elementos de violência. Estas formas de tratamento da criança manifestam que o adulto não tem confiança nela, que não acredita que seja capaz de compreender o que o adulto espera dela; **estes fatos também provam que o adulto não está satisfeito com o ritmo da criança** (Tardos, 2016, p. 4, grifos nossos).

Quando nos deparamos com esse tipo de fato podemos perceber o quanto ainda temos que aprender sobre cuidar do bebê e de seu desenvolvimento. Tardos enfatiza detalhes nos gestos, como, por exemplo: “o gesto de pedir tem um papel especialmente importante no convívio entre a educadora e o bebê, [...] gestos de chamada e oferecimento, o de solicitação

simbolizam uma aproximação pacífica, e é uma demonstração de que o solicitante não quer conseguir o seu desejo com violência” (Tardos, 2021, p. 5).

A autora enfatiza o poder de comunicação das mãos nos cuidados, assim como o poder gestual da face da educadora quando sorri, olha e muda suas expressões diante dos bebês. Ressalta o quanto essas comunicações são “fáceis” de serem aprendidas e praticadas, enquanto que a comunicação das mãos, de certa forma, é ignorada pelas próprias educadoras no seu processo de formação. “É muito mais fácil, conseguir das educadoras um rosto sorridente, ou que conversem com as crianças, do que movimentos ternos e delicados.” (Tardos, 2021, p. 6).

Portanto, nos ocupamos em dedicar esta parte de nossa dissertação a essas considerações, por compreender o quanto se fez necessário mudarmos algumas concepções de cuidados em relação aos bebês que frequentam a creche. Enfatizamos que algumas mudanças no trato com os bebês dependem de tempo (relógio), espaço, materiais, infraestrutura e afins. Porém, as de cunho humano, cuidados empáticos, dependem da educadora ou de sua disposição para fazer o bem ao outro. Isto mora nos detalhes da arte de cuidar bem, que pode ser aprendida também, tal qual são aprendidas outras artes.

Atualmente, sabemos que **uma educadora não pode se ocupar corretamente das crianças, se não demonstrar um real interesse, e estiver sempre disposta a reagir às suas manifestações, apressando-se a responder.** Entretanto, esta atenção somente será completa, se a educadora observar não apenas com seus olhos e ouvidos, se responder não apenas com palavras e sorrisos, mas se tocar a criança com mãos delicadas, se souber aguardar, e estiver pronta para dar uma resposta (Tardos, 2021, p. 6, grifos nossos).

Tardos o tempo todo nos sugere um relacionamento dialógico entre educadora e bebê, algo que sempre remete ao cuidado consciente, o qual levará o bebê ao desenvolvimento saudável de suas competências enquanto pessoa. Destaca, ainda,

[...] que além do interesse pela criança e a criação de outras condições para uma atenção solícita, **a “cultura” das mãos e os movimentos conscientes permitem ocupar-se dos bebês e crianças pequenas de tal modo que eles se sintam bem.** Desta forma, sua tranquilidade, sua alegria e sua participação ativa influenciam favoravelmente, por sua vez, o comportamento da educadora (Tardos, 2021, p. 6, grifos nossos).

Assim, fica evidente que ambos são favorecidos nesse relacionamento cuidadoso e delicado, pois há reciprocidade de bem estar.

2.3 Bebês e o movimento livre

Não é raro pensarmos e presenciarmos atitudes que invalidam o movimento natural dos bebês, pois, inconscientemente agimos de forma a evidenciar o que o bebê “não sabe”

como falar, sentar, andar e, com isso, usamos várias parafernalias que “introduzam” os bebês em nosso meio social como: brinquedos eletrônicos que “brincam sozinhos” e o bebê apenas olha seus movimentos (hipnotizado), andadores para acelerar o processo de andar, cadeiras cheias de balangandãs que estabilizam o pequeno corpo sentado e outros aparatos que encerram o movimento livre do corpo da pessoa pequena.

O movimento livre trata da naturalidade que o bebê tem de explorar suas habilidades motoras e dessa forma aprimorá-las em seu desenvolvimento. Entenda-se, aqui, que não é “abandono” do bebê à sua própria sorte e, sim, o preparo de um ambiente seguro, estável e facilitador. Assim, deve existir nesse ambiente a possibilidade de materiais adequados para exploração, considerando-se textura, peso, tamanho, diversidade e, sobretudo, o interesse do bebê. Pikler e seu marido, por exemplo, observando o próprio filho nos anos 30, decidiram não acelerar seu desenvolvimento, respeitar seu ritmo individual e assegurar-lhe, desde o início, todas as possibilidades de ter iniciativas autônomas, de movimento livre e brincadeira independente. Os pais nunca colocavam o filho numa posição que ele não pudesse adotar e abandonar sozinho; nunca lhe propunham nem empunham diferentes classes de movimentos e se abstinham de exercer uma influência direta sobre seu desenvolvimento motor. “Estávamos convencidos (caso contrário nunca teríamos decidido realizar esta “experiência”) que **nestas condições a criança aprenderia também, e não muito mais tarde que as outras, a sentar, ficar de pé e andar.**” (Pikler, 2011, p. 19, grifos e tradução nossos)¹¹.

Acreditamos que a pessoa responsável pelo bebê deve estar imbuída desses cuidados e da crença que ele tem potencial para o desenvolvimento de suas habilidades corporais.

Nesse sentido o fortalecimento de vínculo com ele, por meio de um trato sensível nos momentos de higiene, alimentação e respeito a sua individualidade; segundo Pikler, faz com que o bebê se sinta tranquilo e seguro para suas explorações demandando pouco de quem cuida dele, pois tem suas necessidades básicas atendidas afetuosamente.

Pikler, em sua pesquisa, contava com o apoio de uma equipe de enfermeiras e também de pedagogas, não havia em sua observação a intenção de usar os bebês como “cobaias” e, sim, havia um trabalho interativo, no qual as responsáveis pelos bebês compartilhavam de suas observações. Assim, a fundamentação das observações feitas por Pikler dava-se diante

¹¹ Teníamos la convicción (de otra manera jamás nos habríamos decidido a realizar esta “experiencia”, de que en estas condiciones el niño aprendería también, y no mucho más tarde que los demás, a sentarse, a ponerse de pie y a andar (Pikler, 2011, p. 19).

de anotações e relatos advindos destas profissionais, que atuavam constantemente com os bebês.

As anotações eram sempre feitas pelas enfermeiras responsáveis pela criança, responsáveis pelo cuidado. (No momento, as anotações ainda estão sendo feitas). Durante os primeiros quatorze anos de funcionamento do Instituto, eles foram controlados por mim e pela minha colaboradora, Maria Reinitz, enfermeira-chefe. Nos últimos anos, o controle fica a cargo dos pedagogos vinculados ao centro. (Pikler, 1969, p. 63, tradução nossa)¹².

Importante ressaltar esta fala de Pikler, a fim de deixar explícito esse cuidado respeitoso, quem estava praticando os cuidados com os bebês seguia observando constantemente e, sob as orientações da pediatra, mantinham a qualidade do atendimento, colaborando para a constituição de um ambiente harmonioso, o qual certamente refletia nas vidas que estavam sob seus cuidados.

Portanto, falar de movimento livre consiste, também, em evidenciar o preparo e o respeito de quem observa e cuida dos bebês. Trata-se de uma prática constante, a abordagem é, nesse caso, o resultado de uma experiência vivida dia após dia: “Desde o início um dos principais objetos de nosso interesse no Instituto consistiu no desenvolvimento de habilidades motoras. Estudamos isso no decorrer das atividades diárias das crianças.” (Pikler, 1969, p. 62, tradução nossa)¹³.

Os estudos realizados no Instituto são detalhados por Pikler por meio de gráficos, tabelas e anotações. Demonstraremos a seguir alguns dados elencados pela própria pediatra, os quais foram utilizados na formulação dos seus objetos de pesquisa:

No decorrer do nosso estudo analisamos dados relativos às seguintes fases do desenvolvimento motor;

- I. passa da posição dorsal para a posição lateral (e retorna à posição inicial);
- II. vira, deitado;
- III. passa da posição ventral para a dorsal (com giros alternados);
- IV. rasteja de barriga;
- V. rasteja;
- VI. senta (está sentado e deita novamente);
- VII. ajoelha-se ereto (fica de joelhos, fica de quatro ou senta);
- VIII. levanta-se (fica em pé e fica de quatro ou senta);
- IX. começa a andar sem se segurar;
- X. marcha estável; A criança usa diariamente para se locomover (Pikler, 1969, p. 67, tradução nossa)¹⁴.

¹² Las anotaciones fueron siempre efectuadas por las nurses responsables del niño, las que se encargaran de los cuidados. (En la actualidad siguen aún efectuándose anotaciones). Durante los primeros años del funcionamiento del Instituto fueron controladas por mi misma e por mi colaboradora, Maria Reinitz, *nurse* principal. En estos últimos años el control corre a cargo de los pedagogos vinculados al centro (Pikler, 1969, p. 63).

¹³ Desde un principio uno de los principales objetos de nuestro interés en el Instituto consistió en el desarrollo de la motricidad. La estudiamos en el curso de la actividad cotidiana de los niños (Pikler, 1969, p. 62).

¹⁴ En el curso de nuestro estudio hemos analizado los datos relativos a las siguientes fases del desarrollo motor;

Estas análises são frutos de observações paciosas e a partir delas comprovou-se que o bebê, em ambiente propício e seguro, externa sua natureza do movimento, sem que alguém precise “fazer” por ele precipitando seus processos corporais.

Importante ressaltar que a condição de movimento, além de favorecer a parte mecânica do corpo, favorece a cognição e a intelectualidade do bebê, porque, enquanto ele dispõe de seu corpo para atuar no mundo, suas capacidades de analisar materiais, espaços e sentidos vão se constituindo em ser, pertencer e agir. Assim

Desde os primeiros meses de vida a criança pequena, através da motricidade livre, vivencia em seu corpo, de forma concreta, diferentes noções: espaciais (direita, esquerda, acima, abaixo, na frente, atrás, longe); temporal (rapidamente, lentamente...); física (gravidade, equilíbrio, força...) e formas (como o redondo) (Rasse, sem data, p. 3, tradução nossa)¹⁵.

Contudo podemos supor que movimentar-se para o bebê, por si mesmo, trata-se de constante aprendizado é sua maneira de ser no mundo.

Portanto, um educador nunca propõe uma posição a uma criança: de bruços, c., a criança adota sozinha essas posições quando e como pode e, posteriormente, quando e como quiser. Também não tenta levá-lo a fazer coisas através de propostas, jogos, pedidos ou incentivos com a voz ou com gestos como dar, receber, levantar, ir em direção, empilhar, sair, etc. Ele também descobre tudo isso sozinho e exerce à sua maneira (David & Appell, 2013, p. 59, tradução nossa)¹⁶.

Assim, o movimento livre do bebê se trata de sua conquista e de apoiadores(as) que acreditem em seu potencial, nato, de desenvolvimento corporal e os advindos deste.

-
- I.pasa de la posición dorsal a la de costado (y vuelve a la posición inicial);
 - II.se vuelve, tumbado hacia abajo;
 - III.pasa de la posición ventral a la dorsal (com vueltas alternadas);
 - IV.repta sobre el vientre;
 - V.gatea;
 - VI.se sienta (está sentado y vuelve a tumbarse);
 - VII.se arrodilla erguido (se sostiene sobre las rodillas, vuelve a colocarse a gatas o se sienta);
 - VIII.se pone de pie (se sostiene de pie y se pone de nuevo a gatas o se sienta);
 - IX.comienza a andar sin sujetarse;
 - X.marcha estable; el niño la utiliza diariamente para desplazarse (Pikler, 1969, p. 67).

¹⁵ Dès les premiers mois de sa vie, le jeune enfant, par la motricité, vit dans son corps, de manière concrète différentes notions: spatiales (à droite, à gauche, dessus, dessous, devant, derrière, loin...); temporelles (vite, lentement...); de physique (la pesanteur, l'équilibre, la force...) et de formes (comme le rond) (Rasse, sem data, p. 3).

¹⁶ Por tanto, una educadora nunca propone una posición a un niño: boca abajo, sentado, de pie, etc., el niño adopta estas posiciones por sí mismo cuando y como puede y, más tarde, cuando y como él quiere. Tampoco intenta que haga cosas mediante propuestas, juegos, peticiones o ánimos con la voz o con gestos como de dar, tomar, levantarse, ir hacia, apilar, salir, etc. Todo esto También lo descubre él solo y lo ejercita a su manera (David & Appell, 2013, p. 59).

2.4 Panorama da pesquisa

As bases para fomentar a revisão literária e reunir material pertinente à pesquisa constituíram-se em teorias disponibilizadas, nos mais diversos dispositivos literários, tais como: artigos, livros, dissertações, teses, entre outros. Para tanto, buscas foram efetuadas nos seguintes repositórios: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Rede Pikler Brasil biblioteca *online* e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). De posse dos temas desejados acerca da instituição creche e educação infantil, investigou-se os seguintes descritores: afetividade (vínculo); movimento livre do bebê (motricidade) e formação profissional no berçário (formação continuada).

Considerou-se o recorte temporal datado de **2017**, no qual houve modificações significativas relacionadas à Educação Infantil e à creche, com a instauração da **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Esta revela em suas denominações as especificidades da Educação Infantil. Enfatizando **6 direitos** (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), (Brasil, 2017, p. 38), e designando 5 campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), (Brasil, 2017, p. 40 a 43), que potencializem **habilidades** da infância, dentro das instituições educativas formais. Para tanto, no próprio documento há conexões entre os **campos de experiência** de acordo com as faixas etárias subdivididas, (Creche: bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses; **crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses**; Pré-escola: crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses), (Brasil, 2017, p. 44 a 52) no que se refere aos campos de experiência, delineando o percurso a ser desenvolvido pela criança na educação básica. Pertinente ressaltar que a BNCC deixa claro que ao profissional de educação destaca-se o papel de “imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche, quanto na pré-escola”. (Brasil, 2017, p. 38, grifo nosso). Exemplificando:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Dada a diversidade dos campos de experiência, detalharemos um deles a fim de demonstrar como as habilidades se diferenciam em fases, mas se complementam enquanto continuidade, assim: “**o eu, o outro e o nós**” correspondente aos **bebês** (0 a 1 ano e seis meses) propõe “perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos”, às

crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses), “demonstrar atitude de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos” e às **crianças pequenas** (4 anos a 5 anos e 11 meses), “demonstrar empatia pelos outros percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” (Brasil, 2017, p. 44 e 45).

Referenciamos, ainda, que “os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**.” (Brasil, *apud* DCNEI art 9º, 2017, p. 37, grifos nossos) evidenciando os meios próprios pelos quais a criança aprende e se constitui enquanto ‘ser’ e também a importância do fazer profissional intencional.

Contudo, o documento escolhido por nós como marco histórico para delinear nossos estudos, diante de suas várias facetas, também revela a importância da ação educativa entre escola e família, de forma que “para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o **compartilhamento de responsabilidades** entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais.” (Brasil, 2017, p. 36 e 37, grifo nosso), nos colocando como uma “aldeia¹⁷” em prol das crianças oferecendo-lhes cuidados, atenção, respeito ao seu desenvolvimento natural, afeto, proteção, segurança, moradia, alimentação, alegria, bem estar, garantia de seus direitos, dentre outros, compartilhando destas responsabilidades.

Esclarecemos que as literaturas componentes de nosso arcabouço teórico, revelam dados relevantes aos teóricos e estudiosos, que, em suas pesquisas, dedicaram-se a estudar as crianças/bebês a partir de suas necessidades históricas e sociais. Dessas teorias, muitas vezes práticas, é que buscamos sustentar a temática da presente pesquisa.

Portanto, escolhemos os seguintes autores e pesquisadores por dialogar com nossa temática e demonstrar o quanto se construiu até a homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 20 de dezembro de 2017, e o quanto está sendo construído a partir dela.

Ressaltamos a importância de optar por livros e dissertações, por encontrá-los em maior número e dentro dos descritores pesquisados, enquanto que os artigos, além de em menor número, não cumpriam a necessidade dos descritores. Com isso, fica evidente para nós, enquanto pesquisadoras a necessidade de ampliar a divulgação, de temáticas como a nossa em forma de artigos, levando em consideração a relevância da tratativa e sua necessidade no meio acadêmico e social. Em relação às teses, o que encontramos destinava-se ao vínculo, algo que não estava relacionado aos bebês propriamente e tão pouco à

¹⁷ Segundo relato oral, de Enzo Luxtutwa da tribo Fulni-Ô, a aldeia de seu povo organiza-se para cuidar de suas crianças, todos juntos.

afetividade e, quando o era, também se referia a um conjunto de crianças maiores. Ressaltamos que a Tabela 1 data de 2024 e que em 2025, Sylvia Nabinger, presidente da associação Rede Pikler Brasil, ao analisar nossa pesquisa nos esclareceu que o termo afetividade não se usa na Abordagem Pikleriana e sim o termo empatia. Com isso refizemos algumas partes de nossa escrita e modificamos outras, para atender a observação, pontual, que nos foi feita. Faz-se importante salientar que as literaturas consultadas e escolhidas, antes da análise de Sylvia Nabinger, permaneceram, pois tratam da afetividade como um modo de cuidar integralmente do desenvolvimento do bebê (processo empático).

A seguir, a Tabela1 demonstra, objetivamente, as fontes de pesquisa e os descritores citados neste projeto.

Tabela 1 - Pesquisa realizada em bancos e plataformas acadêmicos

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL (vínculo)			
PLATAFORMAS PESQUISADAS	ARTIGO	DISSERTAÇÃO	TESE
BDTD	0	517	202
CAPES	96	1	0
REDE PIKLER BRASIL	20	0	0
MOVIMENTO LIVRE (motricidade)			
BDTD	0	64	22
CAPES	15	0	0
REDE PIKLER BRASIL	10	0	0
FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BERÇÁRIO			
BDTD	0	26	10
CAPES	06	0	0
REDE PIKLER BRASIL	11	0	0
TOTAL	158	608	234

Fonte: elaborada pela autora em 2024.

Diante da busca realizada optou-se pelos seguintes trabalhos (Quadro 3), pela similitude dos assuntos tratados, os quais vão ao encontro do tema pretendido nesta pesquisa. Juntamente aos artigos, algumas dissertações e livros, os mais convergentes foram escolhidos como aparato teórico. Tendo por base a Abordagem Pikler e a corroboração das principais tratativas dessa pesquisa: **empatia na educação infantil, movimento livre e formação das profissionais de berçário**. Considerando que a Abordagem citada, nossa principal fonte de estruturação teórica, nos favorece por oferecer detalhes relacionados ao movimento livre e cuidados evidenciados pela doutora Pikler em sua pesquisa com os bebês.

Quadro 3 - dados das obras pesquisadas

AUTOR (A)	TITULO	OBRA/ANO
Almeida & Salutto	<i>Seguir indícios: infância entre adultos e bebês na observação respeitosa de suas ações</i>	Artigo, 2022
Beneito	<i>Un largo recorrido: desde Wallon y Winnicott hasta Pikler</i>	Artigo, 2012
Capelasso	<i>Contribuições da Educação e da Psicologia: a importância do vínculo afetivo entre as auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos</i>	Dissertação 2011
Didonet	<i>Educação Infantil: creche um bom começo</i>	Livro, 2001
Fochi	<i>Mas os bebês fazem o que no berçário, heim? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva</i>	Dissertação, 2013
Loech	<i>Afetividade na educação infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria Walloniana</i>	Dissertação, 2020
Pigatto	<i>Vínculos afetivos na Educação Infantil: desafios na auto (trans) formação permanente de professores</i>	Dissertação, 2016
Tardos	<i>Introducing the piklerian developmental approach: history and principles</i>	Livro, 2010
Tebet	<i>Estudos de bebês e diálogos com a sociologia</i>	Livro, 2019
Vitta & Emmel	<i>A dualidade cuidado e educação no cotidiano do berçário</i>	Artigo, 2004

Fonte: Elaborado pela autora em 2024.

As leituras escolhidas entrelaçam-se nas perspectivas das particularidades dos bebês, mesmo tomando diferentes direções na irradiação do grande prisma que esse assunto representa.

Assim, os(as) autores(as) citados(as) aqui contribuem, não apenas sob a perspectiva pedagógica, mas, também, nas perspectivas psicológicas e médicas, fomentando as temáticas pesquisadas e o problema apresentado, os quais contribuem para uma discussão mais integral do início de vida humana traduzida pelo bebê.

Contamos com esses profissionais e suas colaborações para evidenciar, com mais propriedade, aspectos importantes ao desenvolvimento dos bebês. Importante pontuar que nossa crença na promoção de educação às crianças, dentro de qualquer instituição, demanda uma gama de profissionais. Não há como separar ou diminuir qualquer que seja a qualificação, tampouco suas nacionalidades.

Portanto, por mais estudiosos que sejamos, se não unirmos esforços para compreender a infância, de modo geral, corremos o risco de nos perder em achismos e modas as quais nos “ensinam” como fazer, sem embasamento prático algum. Ensinaamentos de teorias vazias.

Logo, a troca de experiências práticas, advindas de boas e confiáveis teorias, podem nos unir em prol da pessoa pequena e suas necessidades reais. Acreditando nessas perspectivas é que se desenvolveu esta pesquisa.

A seguir, detalharemos a respeito das escolhas teóricas que nos embasaram nesta jornada de estudos e reflexões.

Iniciamos nossa exposição das teorias com o artigo *Un largo recorrido: desde Wallon y Winnicott hasta Pikler*, de Beneito (2012), no qual a autora demonstra pontos convergentes entre eles, tratando dos estudos com o bebê relacionados à afetividade, movimento livre e cuidados de qualidade.

Demonstrando que a afetividade colabora para o desenvolvimento do bebê e a presença do(a) adulto(a) como mediador(a), potencializa sua socialização e a busca pela descoberta de seu corpo.

Em alguns trechos de seu artigo encontramos indícios de formação do ser por meio de sua motricidade o que denota a nossa preocupação nesta pesquisa com o movimento livre evidenciado por Pikler. Da perspectiva Walloniana, segundo Beneito, compreende-se “que é preciso aprofundar a análise do **nascimento psíquico do sujeito humano e sua relação com as habilidades motoras.**” (Beneito, 2012, p. 2, grifos e tradução nossos)¹⁸. Acreditando

¹⁸ que es necesario profundizar el análisis del nacimiento psíquico del sujeto humano y su relación con la motricidad (Beneito, 2012, p. 2).

nesta construção entre subjetividade aliada a coordenação motora, de certa forma, e de acordo “com **Emmi Pikler** vimos o caminho para colaborar nessa construção.” (Beneito, 2012, p. 2, tradução nossa)¹⁹ fortalecendo nosso ideal de favorecer o movimento livre aos bebês.

Beneito cuidadosamente reuniu aspectos relacionados aos cuidados com os bebês anunciando esses estudiosos, citados em seu artigo, que sensivelmente observaram e colocaram em prática as possíveis maneiras de dar vazão ao que há de natural no desenvolvimento humano, o movimento. Este, envolto de bons cuidados e afeto. Evidenciando que “nos escritos de Wallon, nas ideias de Winnicott, na prática de Pikler encontramos algumas respostas: todos nos deparamos com a estreita relação entre o biológico e o social, entre o exterior que contém e o interior que evolui.” (Beneito, 2012, p. 3, tradução nossa)²⁰.

Dessas relações que tratamos em nossa pesquisa, ou ao menos tentamos, e nesse viés do cuidado, da presença do outro e da constituição integral da pessoa pequena, Beneito nos pergunta: “Qual é o papel do movimento neste processo? Qual é o papel da emoção na consciência de si mesmo e dos seus efeitos sobre o outro? Qual é o papel da presença e separação do adulto significativo?” (Beneito, 2012, p. 3, tradução nossa)²¹.

Dando as respostas embasadas nos mestres, como diz a autora:

Wallon descreveu como a psique é construída,... **Winnicott** nos contou sobre ambiente facilitador, o papel do adulto... e **Emmi Pikler** nos mostrou como ajudar na construção do trabalho diário.

- **Wallon:** como se o movimento fosse pura agitação no início, os gritos e os choros, descargas motoras puras tornam-se psíquicas, como a representação da emoção e do gesto, como o sentimento do eu que vem da simbiose inicial.
- **Winnicott:** Nas primeiras semanas de vida todas as experiências de apoio e o contato não intervém apenas nos processos de maturação, mas também naquilo que chamamos o processo de integração.
- **Pikler:** Os momentos de alimentação, banho e troca de roupa são momentos globais, profundos que relacionam o interno e o externo. Eles são os iniciadores da consciência de si mesmo e do outro. (Beneito, 2012, p. 3, grifos e tradução nossos)²².

¹⁹ Con Emmi Pikler vimos la manera de colaborar en esta construcción (Beneito, 2012, p. 2).

²⁰ En los escritos de Wallon, en las ideas de Winnicott, en la práctica de Pikler encontramos algunas respuestas: todos nos enfrentamos a la estrecha relación entre lo biológico y lo social, entre el exterior que contiene y el interior que evoluciona (Beneito, 2012, p. 3).

²¹ ¿Cuál es el rol del movimiento en este proceso? ¿Cuál es el rol de la emoción en la toma de conciencia de si y el de sus efectos sobre el otro? ¿Cuál es el rol de la presencia y de la separación del adulto significativo?

²² Wallon ha descripto como se construye el psiquismo, Winnicott nos ha hablado del ambiente facilitador, del rol del adulto ... y Emmi Pikler nos ha mostrado el cómo ayudar en la construcción desde el hacer cotidiano.
 • Wallon: “como el movimiento pura agitación al principio, como los gritos y los llantos puras descargas motrices se hacen psíquicas, cómo emerge la representación de la emoción y del gesto, como el sentimiento del YO se desprende de la simbiosis inicial”.

A favorável pesquisa de Beneito se constituiu em nossa fonte de embasamento teórico. Demonstrando convergências desses estudiosos, nos passa segurança em trazer o assunto, bebê, à tona.

Na condução do nosso olhar ao afetivo, como fio condutor das relações entre adultos (as) crianças e os bebês dentro da creche/escola de educação infantil, buscamos apoio em **Pigatto** – vínculos afetivos na Educação Infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores.

O olhar da autora, em sua pesquisa, pousou nas profissionais de uma escola de educação infantil. A partir do que vislumbrou pode perceber os mais variados sentimentos dentro do ambiente educacional observando que eles “podem estar presentes até no tom de voz dos professores (coordenador/diretor) gerando outros sentimentos de medo, alegria, e desconfiança [...] (Pigatto, 2016, p. 72).

Trazendo esta observação para nossa pesquisa podemos ampliar as sensações, que os sentimentos causam, dos(as) adultos(as) para as acrianças que convivem com eles(as). Imaginando o quão impactante pode ser para a criança uma fala mais ríspida, um toque mais abrupto e assim por diante.

E se tratando de espaços educativos acredita-se que “as professoras podem desenvolver uma sensibilidade de olhar e escutar para perceber seus alunos e suas colegas.” (Pigatto, 2016, p. 75). Exercitando o relacional, de forma empática dentro de um ambiente coletivo, no qual pessoas muito diferentes umas das outras passam muito tempo juntas.

Desenvolver boa afetividade com os pares e com as crianças, trata-se “de reaprender a olhar para o outro, a ouvir o outro, a estar aberto a ele, a conviver com ele, ter essa sensibilidade e respeito [...] (Pigatto, 2016, p. 76). Gestos de humildade.

Por essas delicadezas que escolhemos a pesquisa de Pigatto como embasamento teórico; para nos esclarecer sobre afetividade e a importância deste aspecto relacional. E também para percebemos o exponencial a que se eleva a relação afetiva quando o trato é com bebês. Justo porque eles ainda estão iniciando suas vidas sociais e além dos exemplos dos mais velhos (as) precisam de afetos seguros.

A autora enfatiza a afetiva como um meio de se chegar à motricidade. Esclarecendo que a “afetividade seria a primeira forma para chegar ao movimento. À medida que o movimento proporciona experiências à criança, esta vai respondendo através de emoções,

• Winnicott: En las primeras semanas de vida todas las experiencias de sostén y contacto no sólo intervienen en los procesos madurativos sino en lo que denominamos el proceso de integración.

• Pikler: Los momentos de alimentación, baño y cambiado son instantes globales, profundos que ponen en relación lo interno y lo externo. Son los iniciadores de la conciencia de SI y del Otro.

[...] (Pigatto, 2016, p. 77). Tratando-se de um diálogo constante, nos parece, entre corpo e mente.

Dando continuidade à questão da afetividade contamos com **Capelasso**, em *Contribuições da Educação e da Psicologia: a importância do vínculo afetivo entre as auxiliares de desenvolvimento infantil e as crianças da creche de 0 a 4 anos*. Sua pesquisa deteve-se nas relações desenvolvidas entre as auxiliares de berçário e os bebês atendidos por elas.

Capelasso delinea a história da creche e da educação infantil demonstrando a fragilidade de identidade desta instituição, levando em conta a concepção de criança ao longo dos séculos. Relata, embasada em grandes nomes como: Winnicott, Freud, Freire e outros, a educação da pessoa de modo integral. Para isso, nos apresenta documentos mandatórios pesquisados por ela como LBD, RCENEIs, etc., apontando, de certa forma, a “evolução” no modo de tratar e pensar a infância. Destacamos um trecho de sua escrita a fim de elucidar a linha de raciocínio da pesquisadora.

[...] não é fácil perceber que, ao se dicotomizar uma ou outra função da creche, seja assistencialista ou educadora, ambas as visões terminam por incorrer num reducionismo que culmina na atenção parcializada à criança. Assim, considerar cuidado e educação como pilares intrinsecamente ligados na atenção à criança na creche e na pré-escola, conforme preconiza o Referencial, é o desafio atual dessas instituições (Capelasso, 2011, p. 21).

Esta reflexão nos coloca de frente com a “novidade” atual, depois dos ditos documentos entrarem vigor, de olhar a educação infantil como algo importante e também de colocar a criança em um “lugar” merecido de bons cuidados de modo integral. Enveredando pelo caminho da quebra de paradigmas culturais e sociais em relação a pessoa pequena.

Colaborando com nossos estudos dedicados a afetividade e a formação das (os) profissionais atuantes no ambiente infantil. Fortalecemos este rol de dissertações e afins contamos com a pesquisa de Loech, representante de Wallon.

Em seus estudos, a autora, nos conta sobre afetividade da perspectiva deste grande estudioso da completude humana. Sua pesquisa se desdobrou no relacionamento cotidiano escolar, entre professores (as) e crianças, fomentando a afetividade como fio condutor da convivência e troca de experiências entre ambos.

Considerando o ser humano dotado da potencialidade de aprender a lidar com suas emoções e sentimentos estreitando laços afetivos. Tendo para isto, o ambiente escolar como espaço de trocas e práticas humanizadas, mesmo diante de um currículo escolarizado na educação infantil, que obedece a um sistema público massificado.

Loech sensivelmente envereda pelo caminho da afetividade, que compreende a necessidade do relacionamento entre os pares e indivíduos que dividem o espaço escolar, de modo geral. A autora considera que “a relação afetiva vivida pela criança com o outro propicia a sensação de bem estar e esse sentimento configura um grande incentivo nas relações de convivência.” (Loech, 2020, p. 33), realçando nossa crença nesse cuidado afetivo, que liberta o outro para suas capacidades humanas e insere ao campo profissional uma característica humanizadora na forma de educar crianças.

A autora também salienta que “o processo de desenvolvimento se faz frente aos meios e grupos, por isso se torna indispensável a figura humana do professor, como organizador e mediador desses grupos.” (Loech, 2020, p. 41). Nesse sentido, seria o grupo o lugar de vivências e de sentimento de pertença da criança, no qual as relações se dão e são intermediadas por um adulto, no caso o (a) docente, que compreende a (s) necessidade (s) da criança de experimentar sentimentos por meio de suas ações.

Estas características apontadas por Loech, nos deram material para embasamento teórico de nossa pesquisa e toca em pontos, que nos representam, além do afeto, a relação do (o) educador (a) com a criança. Demonstrando que nosso papel não é apenas falar de afeto e empatia, mas, exercitá-los em nossa convivência, principalmente com as crianças dentro deste espaço coletivo – escola/creche.

Dialogando com os textos, sob a visão de uma profissionalização que nos fortaleça em atitudes humanizadas, podemos considerar que não há fragmentação entre cuidados e intencionalidade educativa.

Nessa ótica, o artigo *A dualidade cuidado e educação no cotidiano do berçário*, foi escolhido por demonstrar os cuidados e sobretudo a preparação das profissionais de berçário evidenciados por Emmel e Vitta (2004).

As autoras acompanharam a prática de sete profissionais de berçário observando e entrevistando as mesmas sobre cuidados e práticas educativas, a fim de identificar onde se dividem ou se unem essas práticas e qual é o significado delas às profissionais.

Para tanto, as autoras escolheram duas creches vinculadas a escolas de educação infantil. Percebendo que o trabalho prestado pelas auxiliares correspondia, não somente ao que se relacionava aos cuidados com os bebês, mas também à manutenção de limpeza dos espaços da creche/escola, algo que chamou a atenção pelo acúmulo de funções das profissionais e também por ser um trabalho para bebês, não direcionado a eles.

Em meio às descobertas que Vitta e Emmel foram fazendo enquanto pesquisavam as duas instituições, elas destacam:

A instituição cujas profissionais trabalhavam juntas há cerca de cinco anos, apresentava uma rotina mais organizada e adaptada às necessidades de cuidados da criança. Havia maior tolerância em relação aos horários e às intercorrências diárias não planejadas (tanto com as crianças como com as próprias profissionais). No entanto, apresentavam maior resistência à possibilidade de introdução de mudanças na rotina do berçário [...] (Emmel & Vitta, 2004, p. 181).

Esses fatos nos chamam a atenção, pois mesmo havendo entre as profissionais uma harmonia na organização da rotina, ainda estava entre elas um certo receio de fazer algo diferenciado no berçário. Referente a cuidados versus educação, as autoras relatam, nesse sentido, que

A observação da rotina do berçário possibilitou verificar que as profissionais (não só do berçário, mas da creche e da administração) classificam as crianças como pertencentes às famílias com problemas (financeiro, matrimonial, etc.) que impossibilitam cuidar e educar (educar entendido como disciplinar) a criança de modo satisfatório. Assim, o berçário tem a importante função de “substituir” a família (Emmel & Vitta, 2004, p. 181).

Basicamente definiam o trabalho que prestavam como um modo de “suprir” algo que estava em “falta” para a ou na criança, conseqüentemente desconsiderando a possibilidade do pleno desenvolvimento dos bebês e a possibilidade de observá-los nessa fase.

Algo diferente a essa experiência de Emmel & Vitta está contemplado no artigo, *Seguir indícios: infância entre adultos e bebês na observação respeitosa de suas ações*.

Produzido por Almeida e Salutto (2022), que nos colocam diante da importância da observação do ritmo (tempo) dos bebês, suas competências corporais, suas emoções e a participação respeitosa de adultos(as) no seu desenvolvimento.

Assim, para tecer o artigo, as autoras debruçaram-se no livro *Ritmos infantis: paisagens de um tecido interior*, definindo a observação como ato ético do(a) adulto(a) em relação aos bebês, ampliando nossa visão à sensibilidade da observação paciente, a qual reconhece as habilidades e potencialidades da pessoa pequena.

Isso nos prepara para uma pesquisa vivenciada por Fochi (2013), na qual o pesquisador se enveredou na vida cotidiana do berçário observando de perto o que os bebês fazem, sobretudo descortinando a real curiosidade e pesquisa deles. Assim, em sua dissertação - *Mas os bebês fazem o que no berçário, heim? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva* - nos brinda com uma pesquisa muito detalhada e sensível a respeito dos pequenos feita diretamente com os bebês respeitando a vontade de participação deles, pois Fochi teve o cuidado de não interferir nas ações deles enquanto estava em sala para observá-los. A partir desse trabalho Fochi nos trouxe um “universo” riquíssimo de tentativas, explorações e curiosidade dos bebês chamando nossa atenção para as interferências que fazemos

indevidamente e rupturas abruptas nas pesquisas dos pequenos, quando precisamos trocá-los, fazer pequenas transições ou em momentos de alimentação. Sobretudo pontuou a importância do movimento livre dentro de um espaço preparado e seguro evidenciando a individualidade dos bebês dentro do espaço coletivo; logo, uma interação coletiva proposta pela educadora, segundo o autor, nem sempre irá atender as necessidades de pesquisa dos bebês visto que eles têm necessidades maiores, como por exemplo, testar o que cabe no vão da janela e arremessar por ela mantendo atenção na trajetória do objeto, seu som, textura e mobilidade. Fochi, com sua lupa sensível, aumentou nossa capacidade de olhar para as potencialidades dos bebês, indicando que o que eles fazem no berçário vai muito além do que é feito dos bebês no berçário. Nessa vertente do processo de desenvolvimento, cuidados e sobretudo observação, estendemos o diálogo às pesquisas de Pikler evidenciadas no artigo, *Introducing the piklerian developmental approach: history and principles*. A autora Tardos (2010), demonstra a Abordagem pikleriana: a pesquisa em Budapeste no Instituto Lóczy e seu desenvolvimento enfatizando o movimento livre, fonte de pesquisa de Pikler, enfatizando a importância do ser social representado pelo bebê. Em consonância, destacamos *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*, o livro organizado por Tebet (2019), que nos demonstra uma série de temas relativos à infância trazendo sociólogos para refletir sobre o Ser bebê e ser bebê em sociedade/na sociedade, corroborando a reflexão sobre o bebê como ser social que ocupa espaços e necessita de atendimento às suas necessidades sociais e individuais. Assim, fortalecemos nossa teoria com o livro, *Educação infantil: creche um bom começo*, por Didonet (2001), abordando assuntos relacionados ao cotidiano do berçário, além das questões familiares, sociais e históricas que envolvem o berçário.

Com base em nossas pesquisas teóricas buscamos compreender o bebê e quem cuida dele no dia a dia escolar/creche, abrangendo essa compreensão as esferas históricas, sociais e de políticas públicas.

3. METODOLOGIA – COLEÇÃO DE PEDRAS PRECIOSAS

Nesta seção apresentamos o desenho e o desenvolvimento da pesquisa. A escolha da abordagem qualitativa, pesquisa formação com a técnica do grupo focal, se deu por expor a temática estudada de forma mais flexível e ampla, potencializando as reflexões por meio do planejamento das ações, da formulação de questões e da flexibilidade de retomar rotas quando se fez necessário, sem perder de vista nossos objetivos.

Importante destacar que a escolha do tema aqui apresentado para ser pesquisado faz parte de estudos, de aprofundamento da Abordagem Pikler sobre a qual a pesquisadora vem se debruçando ao longo dos anos. Logo, a investigação literária e sua explanação em forma de relatos reais advindas da atmosfera coletiva que acolhe os bebês, são importantes à pesquisadora e à pesquisa uma vez que coadunam para a materialização das reflexões geradas no formato de pesquisa-formação.

Pesquisamos com vontade de entender o processo, enquanto seres humanos, longe da pretensão de entendimento total. Sabemos da complexidade, de sermos aprendizes de nós e do outro. Contudo, não poderíamos deixar de estudar nosso início humano, nossa raiz humanizadora; a primeiríssima infância. Os bebês são nossas fontes inspiradoras e em se tratando de profissionais da educação, responsáveis pela formação e desenvolvimento das pessoas pequenas, portanto, estudá-los, é nosso maior foco. Aprimorar nossa prática é de grande valia, não apenas acadêmica, mas também de vida, já que pretendemos nos humanizar. No decorrer da nossa pesquisa-formação, as colaboradoras que aceitaram participar dessa jornada perceberam que estavam diante de inúmeras possibilidades de testar, avaliar, criar, pensar, refletir, renovar e praticar ações em camadas diferenciadas das esferas educativas.

Com isso pudemos nos sensibilizar, dentro de todo o processo formativo, curto, porém, intenso, que estávamos acessando recônditos de nós mesmas, e cada vez que nos desvestíamos de alguma prática, era desvelado algum conceito pré-estabelecido e de paradigmas entranhados em nossa estrutura; era como se estivéssemos cuidando de nossa criança interna primeiramente, seguindo ávidas por mais desdobramentos. Portanto pudemos

[...] criar possibilidades de a professora refletir criticamente sobre este processo quando usamos a pesquisa formação como caminho para estabelecer ligações internas entre a prática desenvolvida e a teoria sobre o desenvolvimento infantil, pela mediação da reflexão crítica que analisa o cotidiano para reconstruí-lo (Martins & Carvalho, 2021, p. 2226).

Logo, nosso esforço enquanto educadoras, de modo geral, está na mudança que pretendemos ativar. Apoiadas em nossas práticas e concepções de educar. considerando que “neste processo, ou melhor dizendo nestes processos não podemos esquecer, nunca, que o

conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo.” (Nóvoa, 2022, p. 17).

Lembrando de nosso papel enquanto pedagogas, mesmo que nosso grupo tenha enveredado pelas contribuições de uma Abordagem nascida no bojo da medicina, não nos esquecemos das nossas raízes e o quanto ela nos constitui, conscientes de que

A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade do outro para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar (...) porque o sonho é um elemento central da educação (...) porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo alunos e professores (Nóvoa, 2022, p. 48).

Escolhida a técnica de produção de informações do grupo focal, os encontros constituíram-se com as profissionais do berçário que carregaram consigo suas experiências práticas determinantes para as discussões, se distinguindo em suas formações acadêmicas. Fomentar reflexões e diálogos de pontos diferenciados de suas experiências permitiu aquecer discussões de variados pontos de vista sobre um mesmo tema, o qual se ramifica em suas práticas e nas propostas teóricas sugeridas na pesquisa-formação.

3.1 Participantes

O grupo de estudo contou com duas auxiliares e uma professora da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) escolhida (apenas duas, das três auxiliares aceitaram participar).

A seguir, o quadro revela o tempo de atuação na educação, idade, nomes (fictícios escolhidos por elas), tempo de atuação no berçário e gênero das profissionais.

Quadro 4 – Tempo de atuação profissional das participantes

NOME/PROFISSÃO	Marcela professora	Ingrid Auxiliar	Cecília Auxiliar
IDADE	29 anos	21 anos	28 anos
TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO	8 anos	2 anos	2 anos
TEMPO SERVIÇO NO BERÇÁRIO	2 anos	1 ano	9 meses
GÊNERO	Feminino	Feminino	Feminino
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Ensino superior completo	Ensino médio Completo	Ensino superior em curso

Fonte: elaborado pela autora em 2024.

As profissionais auxiliares são contratadas por uma terceirizada e a professora presta serviços, como eventual (poderia ser uma professora estatutária também). Nesta pesquisa denominamos berçaristas estas profissionais, tanto a professora quanto as auxiliares apenas por uma questão de frisar a importância desse coletivo, de modo a identificá-las como especialistas dos bebês. Usam-se, geralmente, siglas que as denominem, no caso das auxiliares. Estas mudam com alguma frequência como: **ADI** (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) e **AEI** (Auxiliar de Educação Infantil), atual.

Em relação ao quadro docente há mudança constante, já que nas unidades da rede em questão, poucas salas de berçário são atribuídas às estatutárias, ou melhor, poucas delas interessam-se por estas salas; por conseguinte, o trabalho com os bebês acaba ficando a cargo das professoras eventuais. De modo geral, há uma defasagem no quadro de professores(as) para a educação infantil do município, o que acarreta rotatividade constante nas salas de todos os níveis, **principalmente de berçário**. No quadro (1) **CENSO (2021) das escolas de Educação Infantil e das Creches em Delimitação do estudo**, constante nesta dissertação (no item 1.2, Delimitação do Estudo), podemos visualizar nos números levantados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a distribuição de docentes, níveis de atendimento na Educação Infantil, Creche e números de matrículas. Por exemplo, a creche apresenta os seguintes números: **Matrículas em Creche**, 5.585 (sem contabilizar lista de espera); **Número de Docentes das Creches**, 447; **Número de Creches**, 104, nos oferecendo um breve panorama da situação entre o que é oferecido e o que se tem. Contudo não iremos nos aprofundar nesses dados, por mais interessantes e pertinentes que sejam. Os citamos apenas a fim de embasar a afirmativa de defasagem suscitada, mesmo o quadro não sendo específico à temática.

Em relação ao expediente, importante ressaltar que as auxiliares são as primeiras a receber os bebês no horário de entrada – às 7 horas elas estão na sala para os acolher, são elas também que os entregam às suas famílias no horário de saída às 16h20. Alguns bebês vão embora às 18 horas e acabam ficando com auxiliares que não são de sua sala, pois há uma escala de turnos entre elas e nem sempre quem recebe os bebês irá entregá-los às suas famílias. A professora tem uma escala diferenciada, iniciando seu expediente às 7h50 e finalizando às 16h30. Em seu horário pedagógico administra a rotina da sala e seus horários de estudos, alimentação e lanche, tal qual as auxiliares, exceto pelo horário de estudos que não é concedido às auxiliares. Os momentos de higiene, descanso e alimentação dos bebês (parte do horário pedagógico) ficam a cargo das auxiliares.

Não podemos deixar de citar o grau de escolaridade das auxiliares, participantes desta pesquisa, uma com Ensino Médio completo e a outra cursando pedagogia em fase inicial.

Ambas sem formação específica para atuação no berçário. Relevante considerar que a formação específica poderia ser oferecida pela própria empresa contratante (terceirizada).

As participantes dispuseram-se, com ânimo, a participar desta pesquisa, depois do horário de expediente, em média, uma hora e meia de duração nos encontros do grupo focal, sem remuneração, demonstrando interesse em dar continuidade ao grupo, a fim de estudar mais sobre os bebês, mesmo depois do fim da pesquisa.

3.2 Instrumentos de pesquisa

Para essa pesquisa foram eleitos o grupo focal e o grupo de *Whatsapp* (rede social de uso global), possibilitador de mensagens de voz, mensagens escritas, vídeo chamada e troca de imagens, links e afins. Por toda essa gama de comodidades da ferramenta optamos por ela como facilitadora “instantânea” na continuidade de nossos estudos e do grupo focal. Deixamos a ferramenta como um contato mais rápido e de troca de informações e materiais, durante o período de quinze dias até o próximo encontro do grupo.

O *WhatsApp*, é um aplicativo multiplataforma que utiliza a internet para envio e recebimento de mensagens instantâneas de maneira gratuita e ilimitada, pelo celular, *tablet* ou versão *web*. O grande destaque do aplicativo é a possibilidade de envio de diferentes mídias como imagem, áudio, vídeo e emojis (figuras prontas que demonstram expressões e sentimentos), além disso é possível criar grupos com até 100 membros, transmitir diálogos, realizar chamadas, entre outras opções. Uma das vantagens é que o aplicativo sincroniza com a lista de contatos e o número do celular, assim não é necessário memorizar nome de usuário e senha, bastando adicionar ou ter os números das outras pessoas salvas nos contatos do celular (Alencar, G. & Santos A, 2015, p. 789).

Dando sequência às nossas escolhas de ferramentas, o grupo focal é uma escolha que nos favorece enquanto material para esta pesquisa. Tendo em vista que a pesquisa se constitui em qualitativa e de formação desejamos, desde seu início, um contato íntimo e de parceria com as pessoas que aceitaram o convite para participar dos encontros oferecidos quinzenalmente. E diante da tarefa árdua de nos mantermos atualizadas, sem deixar o campo de batalha - nossa prática diária - sentimos a necessidade de reunirmos nossas forças em grupo, a fim de estudar, dialogar e ampliar nossos horizontes. Por essas e outras razões aderimos ao grupo focal, que

Deve ter uma composição que se baseia em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema. A característica comum pode ser relativa a gênero, a idade, as condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, a frequência de uso de certos serviços público ou social, à escolaridade, ou outra (Gatti, 2012, p. 17-18).

Assim sendo, tornou-se possível dialogar com as profissionais a fim de ampliar o entendimento sobre esses seres complexos que são os bebês. Sendo esse nosso tema principal em comum, aqui retomamos que “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (Gatti, 2012, p. 7). Seguimos, assim, fazendo um paralelo com a prática e a teoria em direção à formação das profissionais do berçário permeando formas de lapidar a atuação prática diária, em relação ao campo afetivo, de observação da potência do bebê, referente ao seu movimento livre.

O grupo focal além de nos proporcionar essa oportunidade, também nos ofereceu/oferece a oportunidade de estar mais próximas da prática das profissionais, sem julgamentos ou especulações; apenas juntas no propósito de repensar algumas práticas e desmistificar outras. Proporcionando ao grupo, de modo geral, que fique mais à vontade para dialogar e expressar suas dúvidas, verdades, medos, angustias, alegrias, observações, entusiasmo e desejos, atentemos a essa definição de Gatti (2005, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Desse modo dialogamos de forma aberta e confortável sobre o dia-a-dia das profissionais do/no berçário, assim esse instrumento nos possibilitou/possibilita mais proximidade à realidade do grupo.

3.3 Procedimentos para produção de informações

Após a liberação do CEP-UNITAU, a pesquisadora entrou em contato com a escola pretendida para solicitar o início da pesquisa. Assim que foi confirmada, um primeiro encontro presencial foi agendado para que o TCLE e demais documentos fossem entregues às colaboradoras. Após essa etapa, foram analisadas as possibilidades de horários e dia da semana para os encontros formativos, oito encontros no total, com duração de uma hora e meia, pelo menos. Por haver a impossibilidade de encontros presenciais, encontros *online* foram combinados pelo *google meet*.

No primeiro encontro (presencial) as profissionais do berçário tiveram acesso a mais detalhes da pesquisa e ao formulário de adesão, juntamente com o TCLE. Cuidamos,

também, de agendar o encontro inicial *online*, de acordo com a disponibilidade das profissionais.

Os encontros subsequentes contaram com leitura de textos sobre a faixa etária em questão, para fomentar o grupo focal vislumbrando significação entre teoria e prática e, desse modo, buscamos refletir sobre o dia a dia do berçário e a prática das profissionais à luz de nossos estudos amparados em aporte teórico relacionado à faixa etária.

Assim sendo amparadas na **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**, asseguramos às participantes todos os cuidados pertinentes à Resolução. Destacando, também, o TCLE sobre benefícios e riscos quando da participação na pesquisa. Os benefícios de participar de um processo formativo que aborda conhecimentos relativos a saberes e fazeres docentes sobre afetividade, cuidados e movimento livre dos bebês. Caso houvesse algum desconforto, insegurança ou a falta de desejo de querer participar dos encontros formativos ou do grupo focal, a colaboradora poderia abrir mão destes. Entretanto, para evitar que ocorressem danos “foi garantido o anonimato, a voluntariedade para dialogar sobre os assuntos aqui citados, e o abandono da pesquisa em qualquer momento, bem como a solicitação para não usar alguma fala verbalizada ou escrita durante o processo de pesquisa e formação”. Caso houvesse algum dano à participante foi garantido às mesmas procedimentos que visassem à reparação e o direito a buscar indenização.

Os encontros do grupo focal tiveram início no segundo semestre de 2024, quinzenalmente, após o horário de trabalho das colaboradoras, iniciando às 19h.

Estudamos textos, imagens e pequenos vídeos (de livros, arquivos pessoais e alguns produzidos para a pesquisa), os quais nos ajudaram a ampliar nosso repertório sobre o desenvolvimento dos bebês. O grupo, de acordo com a realidade de seu berçário, tendo por base nossos estudos e discussões, fez reflexões sobre prática diária e compartilhou dela em nossos encontros. Desse modo, a opção de coletar dados se deu dessa forma, porque

[...] o trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para a geração de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias. Não que não se possa ser usado para essa verificação. Porém a riqueza do grupo emerge “a quente” na interação grupal, em geral extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame (Gatti, 2005, p. 13).

O grupo focal propicia um modo dialógico de esmiuçar tema e problema aos quais nos dispusemos discutir e compreender.

A fim de organizar nossos encontros, um cronograma foi modelado para que alguns temas fossem evidenciados, sendo flexível em sua ordem, pois a intenção foi a de que

podéssemos tratar da realidade e experiências das profissionais. Às vezes o tema não era compatível aos seus anseios; assim, o cronograma sofria pequenas modificações. A seguir visualizaremos o Quadro 5 demonstrando como foram pensados os encontros.

Quadro 5– Sequência dos encontros

1º encontro	Tema: diálogo sobre as propostas da pesquisa	Objetivos: detalhar o que se pretende com a pesquisa.
2º encontro	Tema: movimento livre.	Objetivos: ler um texto sobre movimento livre e dialogar com o grupo sobre ele. Sugerir que as colaboradoras observem em seu dia-a-dia com os bebês os movimentos deles.
3º encontro	Tema: afetividade/observação/movimento livre.	Objetivos: retomar movimento livre a partir da observação feita pelas colaboradoras. Apreciar um texto sobre afetividade. Sugerir que observem a afetividade no cotidiano com os bebês
4º encontro	Tema: cuidados/observação/afetividade	Objetivos: retomar afetividade a partir da observação feita pelas colaboradoras. Apreciar um texto sobre cuidados, no cotidiano dos bebês.
5º encontro	Tema: revisão do nosso estudo	Objetivos: retomar cuidados a partir da observação das colaboradoras. Rever nossas leituras e reflexões.
6º encontro	Tema: profissionais de berçário	Objetivos: retomar dialogo sobre as impressões geradas no decorrer de nossos estudos. Apreciar texto sobre profissionais de berçário.
7º encontro	Tema: o que mudou?	Objetivos: ouvir as colaboradoras sobre suas práticas e pedir que escrevam a resposta da pergunta tema.
8º encontro	Tema: avaliação de nossos estudos – Como foi participar da pesquisa? Algo está diferente em sua prática? A prática fica diferente quando nos aproximamos da teoria? Conte algo marcante, pra você, no decorrer da pesquisa que influenciou sua prática.	Objetivos: Demonstrar nosso percurso de formação. Ouvir e anotar as reflexões do 8º encontro. Agradecer a participação do grupo.

Fonte: Elaborado pela autora em 2024.

É fundamental ter em mente que “é no movimento reflexivo-colaborativo que a atividade docente vem à tona com o potencial de análise, interpretação e transformação das realidades educativas” (Ibiapina, 2016, p. 44). Refletimos, amparadas teoricamente, sobre a prática desempenhada pelas profissionais no dia a dia do berçário, o que fortaleceu nossas discussões.

3.4 Procedimentos para a análise de dados

Em se tratando de uma pesquisa-formação qualitativa optou-se por análise de prosa, a qual permite uma categorização do material que envolve “não só o conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial.” (André, 1983, p. 68), permitindo, a partir da análise do material pesquisado, questionar “o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas e não explícitas, verbais ou não verbais, alternativa ou contraditória.” (André, 1983, p. 67).

Em consonância à análise das informações, retomamos os encontros gravados e seu material gerado; assim, as transcrições dos encontros semanais devidamente analisadas foram comparadas com apoio dos textos, imagens, vídeos e discussões e o impacto dos mesmos no grupo focal, evidenciando os tópicos e temas emergentes, “gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo.” (André, 1983, p. 67).

Dessa forma, diante da importância de classificar o material pesquisado, nos preocupamos em separá-lo entre tópicos e temas, como sugerido por André. Logo, a partir dos objetivos da nossa pesquisa, organizamos o material coletado da seguinte forma, como apresentado no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6 – Categorias de análise

TÓPICOS	TEMAS
Formação	Anseio por formação.
Desafios	Muita responsabilidade; Hora relógio; Troca rápida (roupa e/ou fralda); Medo da família; Número alto de bebês na sala.
Empatia	Conversa com o bebê; Convidar o bebê para a troca de fralda; Deixar o bebê escolher sua roupa; Dar colo quando o bebê chora; Brincar com o bebê.
Abordagem Pikler	Não conhecia; Já ouvi falar; Interessante; O que penso depois de conhecer Pikler.

Fonte: Elaborado pela autora em 2024.

O quadro acima nos apresenta, de forma sucinta, falas que estavam frequentemente em nossas discussões e que ao longo de nossos encontros foram tomando outra forma e/ou desaparecendo, ampliando outras perspectivas até então não percebidas ou não apresentadas às profissionais.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS – SERIANDO AS PEDRAS

Neste capítulo serão apresentadas as características da escola, o contexto da pesquisa e a análise dos tópicos anunciados anteriormente.

4.1 Característica da escola

A pesquisa contou com profissionais de uma escola de Educação Infantil Pública Municipal, no interior do Estado de São Paulo, que atende crianças de 4 meses a cinco anos e 11 meses. Para tanto é constituída de uma sala de berçário e uma de maternal I (sala em que o bebê frequenta depois do berçário), 2 salas de maternal II e as demais salas (4) divididas em primeira etapa e segunda etapa, correspondentes à pré-escola. Nestas, a matrícula da criança a partir de quatro anos de idade, segundo a Lei nº 12.796/2013 (MEC – Ministério da Educação), é obrigatória.

As salas funcionam em período integral, a partir das 7h50 até às 16h30 (horário pedagógico) e para atender as necessidades das famílias o horário se estende das 7h da manhã às 18h.

As demais dependências da escola contam com um parque externo natural, um parque interno (pátio), um refeitório interno para todas as crianças, do berçário à segunda etapa (horários de refeição intercalados) e, com isso, cada grupo tem vinte minutos para se alimentar. Há banheiros para as crianças separados dos banheiros dos(as) adultos(as), sala da direção, sala das professoras (biblioteca e brinquedoteca), refeitório e cozinha dos(as) colaboradores(as) da escola. Consta na estrutura predial uma construção de duas salas e dois banheiros, no parque externo, inacabadas.

A escola atende, principalmente, a comunidade da zona rural; bairros mais afastados de baixa infraestrutura arquitetônica, de falta de saneamento básico e de precariedade nos serviços públicos de modo geral. Atende, também, a comunidade de bairros mais próximos. Desta forma há um misto de “classes” na comunidade atendida pela escola, desde famílias sem fonte de renda a famílias comerciantes; algumas proprietárias de alguns comércios no próprio bairro onde se encontra a escola ou ao redor dele.

O total de crianças atendidas é de aproximadamente 180, muitas delas chegam à escola frequentando o berçário e deixando-a depois de concluir a segunda etapa. Nesta fase inicia-se a jornada do Ensino Fundamental, na qual as crianças mesmo com seis anos de idade deixam a Educação Infantil.

O quadro de funcionários(as) constitui-se de contratados(as) por terceirizadas (alimentação, limpeza e auxiliares) e estatutários(as), contando com profissionais eventuais, para as vagas de auxiliares, professores(as) e professor(a) especialista. Importante ressaltar que as vagas ocupadas pelos(as) eventuais, em sua maior parte acabam tornando-se vagas permanentes (a diretora escolhe essas eventuais que ficam na vaga permanente), porém sem vínculo empregatício. Ressaltamos, também, que a professora especialista, profissional responsável pelo desenvolvimento do trabalho de inclusão das crianças laudadas com alguma deficiência, também fazia parte das(os) profissionais eventuais. O sistema público do município conta com especialistas estatutárias, mas não em número abrangente à demanda.

Importante pontuar que a equipe gestora é nomeada como cargo de confiança, não havendo concurso para preenchimento dessa vaga. Além da equipe gestora, um(a) outro(a) profissional tem função nomeada como supervisor(a) (cargo de confiança) fazendo parte da equipe gestora, portanto, representando a Secretaria de Educação dentro da(s) escola(s) (cada supervisora é responsável por um polo – agrupamento de cinco ou mais escolas). Os supervisores são responsáveis por acompanhar o ambiente escolar como um todo.

Os dados aqui expressos, alguns, são parte do PPP – Projeto Político Pedagógico – da escola datado de 2024, com validade até 2027 (a Rede Municipal toda iniciou os PPPs de suas Unidades em 2024). Outros dados são relatos, da dinâmica prática da Unidade escolar, feitos pela própria pesquisadora visto que a mesma se encontrava inserida nesse ambiente. Há época da pesquisa e de sua finalização, a pesquisadora estava atuando na mesma Unidade, na função de professora coordenadora.

4.2 Formação

O tema “formação” tratado aqui foi conectado às **profissionais do berçário**, de modo geral, por ser em nossa pesquisa relevante o trabalho feito por todas elas, portanto não se ateve apenas às professoras, mas também às auxiliares. Buscamos tratar a formação de maneira ampliada, “nesse sentido, é preciso considerar que, embora a formação inicial tenha um papel muito importante na ação do educador, a constante reflexão sobre seus valores, crenças e sua prática exige um processo de formação continuada” (Oliveira, 2001, p. 93), não considerando apenas a formação acadêmica, mas relevamos também a oferecida pela própria empresa contratante das auxiliares, a formação continuada oferecida às professoras pela Rede Municipal e a formação enquanto busca pessoal.

Partindo de uma premissa educacional e não assistencial (...) a mudança de perfil do profissional requerida para seu novo papel a ser desempenhado com a criança, não podendo mais se limitar à realização de cuidados físicos ou à preparação para o ensino superior. Este novo perfil é confrontado com a diversidade de profissionais encontrada nas instituições de educação infantil, exigindo ações de formação que levem em conta esta realidade, para uma mudança efetiva na qualidade do atendimento oferecido (Oliveira, 2001, p. 89).

Pensando nessas vertentes, levamos ao grupo focal reflexões pertinentes a formação, nos apoiando em perguntas tais como: **Como é trabalhar no berçário? Você queria trabalhar com bebês? O que você sente falta, em termos de informações e formação sobre os bebês?**

A fala da participante Ingrid, a seguir, expressa como se deu sua formação:

*[...] eu não fui preparada para trabalhar no berçário, o que eu aprendi foi no dia-a-dia mesmo.
 [...] são muitos bebês na sala.
 Não dá tempo de fazer uma troca mais tranquila.
 [...] as famílias cobram a gente quando uma criança é mordida.
 [...] não consigo relaxar (Ingrid).*

A exposição acima demonstra, inicialmente, uma lacuna no próprio ambiente de trabalho, por parte da equipe gestora, em oferecer condições às profissionais de conhecer previamente a sala destinada a ela (é a equipe que define as salas às auxiliares). Isso também acontece por parte de sua empresa contratante, que não apresenta às candidatas à educação infantil, a possibilidade de atuarem na sala de berçário. Podemos, aqui, citar outras possibilidades, porém o importante é perceber que ao berçário são destinadas poucas atenções no que se refere a “capacitar” apropriadamente as equipes próprias a cada faixa etária. Em se tratando de formação continuada “é importante levar em conta o percurso que cada uma faz, percurso este que quase sempre está ligado ao contexto que se faz presente em cada um dos ambientes institucionais (...)” (Oliveira, 2001, p. 92).

Concordamos que é desafiador manter-se sem preparo, em uma função tão exigente e acreditamos que “avançar para além do anúncio de cuidar e educar em busca de práticas que concretizem esse cuidado e educação numa perspectiva humanizadora” (Falk, 2011, p. 5) seja possível.

[...] já tinha a experiencia de cuidar dos meus filhos, trocar fralda, mas na creche é muito diferente, são muitas crianças [...] (Cecília).

Cecília, com sua fala, nos convida a pensar sobre como os cuidados dispensados aos bebês dentro de uma instituição, às vezes podem ser confundidos com os que recebem em casa. Isso pode gerar frustração na profissional, porque na instituição ela irá se deparar com quantidades maiores, não apenas de bebês, mas de fraldas, banhos, roupas e também mais

emoções, sentimentos e muitos corpos em movimento (alguns com pouco movimento) tendo que recorrer a mais paciência e profissionalismo para lidar com essas situações que são bem diferentes do ambiente doméstico. Lembrando que a cobrança familiar no ambiente doméstico é diferente da institucional.

Aqui a crescente do desafio aparece e nos faz pensar nos núcleos ocupados pelas crianças: familiar e escolar, em nosso caso a creche, e “desafia-nos a pensar, também na intervenção doméstica privada que, em muitas situações, segue entendendo que as crianças pequeninhas são como seres inertes [...] que mais tarde despertarão” (Falk, 2011, p. 10).

[...] não dá tempo de trocar os bebês com calma, a gente fica preocupada com o relógio é muito bebê (Ingrid).

Com essa fala da Ingrid percebemos, também, que a formação poderia ajudar na maneira de se pensar soluções para a logística da sala referência, buscando o melhor para o bebê em relação aos horários a serem cumpridos dentro da instituição. Quando se tem clareza da importância de proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento do bebê, algumas “mecanicidades”, no cumprimento de horário podem ser deixadas de lado. Um exemplo disso é quando surge na fala das profissionais, em nosso grupo focal:

[...] a gente faz o quadro de hora da troca, assim eles vão dormir todos sequinhos (Cecília).

Isso demonstra que mais horários fixos são criados para que todos os bebês sejam atendidos simultaneamente e, claro, isso gera uma certa “correria”, pois você tem um número considerável de bebês para trocar ao mesmo tempo. Se, ao invés disso, as profissionais se organizassem para fazer trocas de forma orgânica, estas se dariam diante da real necessidade, talvez em um momento que fosse mais calmo, promovendo uma boa interação entre os envolvidos.

4.3 Empatia

Talvez pudéssemos pensar aqui no “tratamento” de um para um, mesmo que pareça impossível isso no ambiente do berçário, isso tento em vista a importância da delicadeza e também da dedicação ao bebê que está com a profissional, não desconsiderando a quantidade de bebês e o horário a ser seguido. Considerando, sobretudo, a necessidade da não mecanicidade, trazemos como exemplo uma fala de Pikler *apud* Falk, 2011, sobre

[...] “o primeiro mandamento” do serviço de cirurgia de Salzer, aquele que dizia que um bebê ou uma criança pequena se havia de examinar ou aplicar mesmo o tratamento mais desagradável, sem fazê-la chorar e tocando-a com gestos

delicados, com compaixão, considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida sensível e receptiva (p. 17).

Acreditamos que essa observação nos suscita a delicadeza das ações com as crianças, porque advém de um momento, não menos “corrido” e não menos numeroso, por se tratar de um atendimento médico, o qual muda sua estrutura e modo de atendimento, mas que se trata de atendimento à criança, o que na creche acontece diariamente.

[...] eu sempre trabalhei com crianças do fundamental e quando comecei a trabalhar com crianças da educação infantil senti muita diferença e também aprendi a trabalhar praticando, igual a Ingrid.

[...] se tem uma coisa que eu nunca gostei foi ver os bebês no cadeirão, isso sempre me angustiou, ainda mais quando ficam muito tempo.

[...] Penso nos meus filhos, (em relação aos maus cuidados com os bebês) eu sou mãe (Marcela).

Nessa fala percebemos o desconforto da profissional em relação a como são “contidos” os bebês em cadeirões, sobre isso

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair, enquanto a criança super protegida e que se move com limitações tem maior risco de acidente porque lhe faltam experiência e desconhece sua própria capacidade e seus limites (Falk, 2011, p. 18).

Ponderamos, aqui, esta citação, por analisar que nos “pequenos” momentos, nos quais os bebês são submetidos a restrição corporal, mecanizada e “normalizada”, muito ele está perdendo enquanto aprendiz de suas habilidades corporais, psíquicas e motoras; “o ato motor insere a pessoa na situação concreta do momento presente (...) oferece a estrutura, o apoio tônico para as emoções e os sentimentos (...)” (Mahoney & Almeida, 2004, p. 16).

[...] a gente fica conversando lá na creche, sobre o que a gente conversa aqui nas nossas reuniões e as vezes comentamos isso não está certo. Lembra que a L falou sobre isso? (Cecília).

[...] nunca pensei que eu fosse olhar para os bebês da forma que olho hoje, de verdade é muito diferente agora para mim, eu não pensava em observar a brincadeiras deles e vejo que eles estão crescendo e fazendo muita coisa diferente sozinhos (Ingrid).

[...] quando eu terminar a pedagogia quero continuar no berçário, ninguém me tira de lá mais. Estou apaixonada (Cecília).

Interessante ressaltar esses comentários do último encontro, os quais convergem para uma unanimidade referente ao significado que o grupo focal representou às profissionais, o quanto é perceptível na fala delas o desejo de continuar estudando e o quanto algumas posturas foram transformadas em suas vivências com os bebês a partir das nossas formações.

Percebermos o quanto as reflexões do grupo focal rumaram para a prática das profissionais: algo mais subjetivo, para além de uma técnica, tomou corpo nas reuniões de

formação. Estendendo-se para o espaço interior de cada uma delas, não só o espaço de trabalho foi beneficiado: houve um “deslocamento” do grupo que existia antes do grupo focal, para um lugar de observadoras e preparadoras do meio a ser explorado pelo bebê. “[...] segundo Wallon (1986), os meios dos quais as crianças participam e dependem são fôrmas que deixam marcas. Não são marcas recebidas passivamente, mas acabam por comandar muitas de suas ações criando hábitos” (Gulassa, 2004, p. 100). Podemos acreditar em transformações na atuação das profissionais, referentes às suas marcas, que revelam mudanças nas atitudes com os bebês daqui por diante, “o espaço das relações, um espaço privilegiado onde efetivamente acontece a construção do individual e do coletivo (...) onde cada um descobre qual é o seu lugar no conjunto e onde se vivencia e se recria a cultura (...)” (Gulassa, 2004, p. 101). Há indícios de um grupo “novo” nascendo do grupo de profissionais e do grupo focal potencializando a cultura profissional de cada uma delas e fortalecendo a prática em conjunto, com vistas à novas reflexões do fazer prático cotidiano.

4.4 Desafios

Inicialmente é relevante pontuar que os receios e angústias das profissionais foram acolhidos e validados. dado que a pesquisadora manteve empatia por elas, pois percebeu o quanto era difícil ao grupo superar algumas práticas “enraizadas” no medo. Assim sendo, a cada vez que percebia o medo na fala de alguma profissional, procurava pensar com elas, junto delas, uma estratégia para a situação e também pontuava o processo de desenvolvimento e sua naturalidade, dada a faixa etária dos bebês.

Assim sendo será demonstrado aqui alguns pontos mais desafiadores, segundo as profissionais, levantados no decorrer de nossos estudos no grupo focal, tais como:

1) Diversas vezes usaram o termo “**muita responsabilidade**” para denominar a cobrança por parte das famílias em relação a mordidas, quedas, assaduras ou esquecimento dos pertences dos bebês no ambiente da creche. Ao longo de nossos encontros procuramos conversar, de forma natural, sobre esses acontecimentos evidenciando que, para a família dos bebês, é difícil deixá-los em mãos desconhecidas e há um processo de adaptação para ambos quando começam a frequentar esse ambiente. Reforçamos a importância de estudar sobre a faixa etária, para que os receios advindos dessa responsabilidade não coibissem as profissionais de proporcionar aos bebês momentos ricos de interação tanto entre eles como com elas, tendo em vista, por exemplo, que algumas brincadeiras acabavam sendo vistas por elas como perigosas, pois os bebês poderiam morder um ao outro ou fazer algo que os levasse a quedas que os machucassem. Pensamos juntas sobre a comunicação que uma mordida representa e o quanto ela pode indicar além da disputa por brinquedos, atenção, estresse,

ansiedade e insatisfação de estarem em um espaço pequeno, às vezes o dia inteiro. Havia, também, o medo de usar o espaço externo que representava, para elas, perigo constante, identificando, com isso, que algumas estratégias poderiam ser usadas para que as mordidas fossem evitadas sem deixar de favorecer momentos de exploração dos espaços e dos materiais disponíveis a eles. Conversamos sobre usar estratégias como: organizar os espaços internos e externo com materiais que os bebês gostavam, sempre escolhidos previamente com cuidado em relação à quantidade, tamanho e se possuíam segurança para uma exploração total. Fazer pequenos grupos para aproveitar os espaços disponíveis interno/externo da sala referência pensando na quantidade de adultos(as) para acompanhar os bebês nesses momentos. Perceber a frequência das mordidas e em qual momento aconteciam, observando a ação de modo a não ser brusca ao se antecipar impedindo o ato. Usar falas mais diretas e calmas que dessem nome à ação e, ao mesmo tempo, demonstrasse ao bebê o que ele poderia morder, ao invés de morder seu colega. Tudo isso pensando, também, nas mordidas inevitáveis e rápidas as quais poderiam ser explicadas às famílias com naturalidade reforçando a importância de estudar e compreender que todos os bebês passam por essa fase e que, estudando, poderiam conversar com mais segurança quando abordadas pelas famílias.

2) Sobre **hora relógio**, esta preocupação foi algo bem presente na fala das profissionais: *“Temos que cumprir os horários”* (Ingrid); *“Nós não podemos passar daquele horário porque se não tudo vira uma bagunça”* (Cecília); *“A gente cumpre o horário da escola, não temos o poder de mudar isso”* (Marcela).

Esses horários são referentes aos da instituição e não a uma rotina pensada para o desenvolvimento dos bebês, como deixa claro, por exemplo, a fala da Marcela. Logo, o que nos preocupa nessa esfera é que mais uma vez vamos nos deparar com uma prática mecânica por conta da preocupação em se olhar para o relógio e não para as necessidades dos bebês enquanto pessoas em pleno desenvolvimento. Essa mecanicidade destitui o bebê de sua autonomia corporal, de exploração e contato integral com seu entorno.

(...) a atividade autônoma, escolhida, sustentada e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. Segundo Emmi Pikler, a motricidade em liberdade e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são duas condições *sine qua non* da satisfação dessa necessidade (Tardos & Szanto, 2021, p. 53).

Levando em consideração a preocupação de nossa pesquisa com o desenvolvimento do movimento livre, nos preocupou perceber na fala das profissionais a preocupação, demasiada com o relógio e, talvez, em consequência disso a falta de planejamento que

evidenciasse o desenvolvimento dos bebês dentro de um ambiente caótico, no qual predomina o atendimento das necessidades dos(as) adultos(as) que estão na função de responsáveis por essas pessoas pequenas. “[...] ao tomarmos o trabalho dessas mulheres, considerando a sua natureza e as condições em que ele ocorre, percebemos que se tornava necessário considerar, também, o lugar social comum que ocupam as educadoras e as crianças atendidas.” (Silva, 2001, p. 117). Ambas, na verdade, são parte do mesmo contexto comunitário gerando uma atmosfera de “intimidade”, a qual por vezes se constitui em uma “convivência” que extrapola os limites profissionais, desencadeando em um ciclo de atendimento, por parte das profissionais, que ressoa como se fizessem parte da família da criança. Isso pode ser algo não muito positivo quando se pretende uma postura profissional de quem precisa trabalhar com bebês considerando suas necessidades de desenvolvimento e, não, apenas, suas possíveis carências. Ressaltamos isso, também, pelo fato de que há nesse relacionamento “íntimo”, mesmo que inconscientemente, um apego ou distanciamento excessivo dependendo do que a profissional toma por juízo de valor diante de situações que possam ser julgadas como “atrocidades” ou não aos seus olhos. Porém, o que tem a ver a hora relógio com tudo isso? Do nosso ponto de vista (ênfatizando a fala das profissionais no grupo focal) quem se apega demasiado ao que é mecânico em seu afazer, tem a tendência a não ponderar os detalhes relacionais advindos dessa prática deixando transparecer, não apenas no trato fragmentado pelo relógio, como também em suas ações, enquanto parte social da comunidade externa à creche, suas percepções generalizadas da cultura de aprendizagem e desenvolvimento do bebê. “Ao contrário do que se poderia imaginar, não se trata de práticas cristalizadas ancoradas em um saber fazer transposto da vida doméstica para o trabalho, ainda que suas referências se façam presentes.” (Silva, 2001, p. 118). Dessa forma, podemos considerar que estar preparada(o) para o trabalho com os bebês requer uma formação que capacite para uma ação profissional humanizada, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da criança entendendo que horários podem ser melhor analisados e que, para isso, é necessário estar ciente das características da faixa etária atendida e de suas características advindas de seu entorno, assim, também, como as próprias profissionais se imbuírem dessa constituição em relação às suas próprias características e o que isso contribui ou não para o seu trabalho.

3) Em relação à **troca rápida (roupa e/ou fralda)**, refletimos sobre a importância do convidar a criança para esses momentos, com calma e tranquilidade. Fazendo com que o bebê perceba o que vai acontecer e possa participar do momento ativamente como ouvir o que está feito com ele e de sua maneira corresponder seja sorrindo, apontando com seu dedinho, escolhendo sua roupa, fazendo caretas, sorrindo, enfim participando e não apenas

sendo manipulado de forma rápida e descuidada. *“Tudo é muito rápido no berçário, não temos tempo de conversar com o bebê”* (Ingrid); *“No período da tarde, por exemplo, é muito mais corrido, tem o jantar e logo os bebês que vão embora de van (transporte público escolar) são trocados de roupa, fralda e às vezes tomam banho: é uma correria, não dá para ter calma”* (Cecília); *“[...] eu não faço as trocas de roupa e fralda, sempre fui orientada que professora não participa desses momentos, mas oriento as meninas que esse momento deve ser tranquilo”* (Marcela).

Aqui novamente nos deparamos com as questões de tempo, em relação aos cuidados com os bebês e ao modo como as professoras são preparadas para atuar no berçário. A fala da professora Marcela, sobre sua colaboração nos momentos de trocas de fraldas e roupas dos bebês, evidencia a dicotomia entre cuidar e educar. Isso nos remete a uma prática pedagógica que escolariza, na qual a professora é responsável por preparar atividades para que os bebês desenvolvam. Dessa forma é desconsiderado o ser integral que se desenvolve por meio da empatia e dos exemplos atitudinais dos(as) adultos(as) à sua volta. Perde-se, nesse sentido, a oportunidade de conhecer, observar, intermediar e desenvolver vínculos com a pessoa pequena, pois a profissional não foi preparada ou não se preparou para favorecer o desenvolvimento integral dos bebês.

4.5 Emmi Pikler é possível?

Antes de iniciar a nossa pesquisa-formação tivemos um momento de apresentação entre as participantes e a apresentação, breve, a que se destinava a pesquisa.

Dadas as apresentações, a pergunta lançada foi sobre o que se conhecia de Pikler ao que as repostas foram variadas.

[...] eu nunca ouvi falar (Ingrid).

[...] eu já ouvi e sigo uma moça no Instagram (Marcela).

[...] acho que já ouvi falar, mas pelo o que ouvi, não tem nada a ver com a nossa realidade (Cecília).

Diante das respostas outras perguntas foram surgindo relacionadas ao tema de nossa pesquisa embasadas nos estudos de Pikler, tendo como intenção perceber o que as profissionais já faziam e não tinham conhecimento da teoria que validava suas práticas e também daquilo que desconheciam e que passava a se desvendar em nossas reflexões.

[...] vocês acham que afetividade (empatia) passa também pelos momentos de cuidados como a hora do banho a hora da alimentação? (Leandra).

[...] É um momento muito importante, porque o bebê também aprende com esses momentos, mas assim como eu disse é muito complicado por conta da quantidade de crianças. Imagina, você ter que dar banho em mais de 20 crianças e ao mesmo tempo você ter aquela empatia, aquela coisa mais devagar [...] (Marcela).

[...] a questão do banho, muitas crianças e poucos funcionários, e a gente tenta dar banho em metade de manhã e metade a tarde, mesmo assim é muito corrido. Não tem a gente tentar trocar a roupinha primeiro falar ao bebê que é hora de tomar um banho. É corrido dar banho e a tirar roupa, as vezes acaba estressando a criança essa correria. Temos que cumprir aquele horário. [...] (Ingrid).

[...] A gente tenta, então vamos esperar um pouquinho pegar outra criança esperar o tempo dela, só que às vezes a gente precisa fazer rápido e aí a criança tá chorando que não quer. Precisamos esperar o tempo do bebê, mas as ações são rápidas por conta do horário de ir embora. [...] (Cecília).

Estas respostas explicitam bem nossas preocupações em relação ao movimento livre, cuidados e afetividade. Várias questões são levantadas pelas profissionais, as quais nos fazem pensar se realmente fazemos da creche um espaço para os bebês ou um espaço de atuação de adultos(as) preocupados(as) com demandas externas e horários institucionais pré-estabelecidos sob a crença de uma rotina da criança. A rotina da criança, como bem vemos na fala de Cecília, “vamos esperar um pouquinho pegar outra criança esperar o tempo dela”, é algo orgânico independente de algo imposto. Isto fala sobre a relação nos momentos de cuidados com os bebês, o quanto a adulta percebe deles em relação ao que sentem, pretendem e estão dispostos. Puramente afetivo. Falk em seus estudos levanta a importância dos cuidados corporais e quanto isso tem significado relacional com o bebê, “é quando a criança se depara cara a cara com o adulto, que pode nesse momento lhe dedicar uma atenção profunda, que permite o desenvolvimento das relações mútuas” (Falk, 2010, p. 21).

Não há definição de tempo para o cuidado, percebe-se que há a necessidade do “encontro”, estar diante um do outro e fazer do momento de banho, por exemplo, algo prazeroso e significativo. É íntimo.

[...] esta é uma excelente ocasião para que o adulto fale de uma forma íntima com a criança (...) principalmente para que no decorrer dos cuidados pessoais, graças a satisfação das necessidades corporais e ao modo de satisfazê-las, a criança aprenda, depois de um reconhecimento prévio a avisar e posteriormente a expressar, de forma específica, as necessidades em si mesmas, as exigências relativas à sua satisfação e também o sentimento do seu próprio bem-estar (Falk, 2010, p. 21).

Logo podemos levar a nossa reflexão à possibilidade do bebê aprender sobre si por meio dos cuidados que recebe, e se estes são respeitosos vão garantir-lhe mais autonomia à medida que vai crescendo, permitindo “que a criança possa se sentir, todo o tempo, uma pessoa acompanhada e apoiada, sujeito participante, colaborador, ativo e não um objeto manipulado ou dirigido [...]” (Falk, 2010, p. 27).

Esses cuidados iniciais certamente irão reverberar por toda a vida da criança e nos momentos de movimento livre proporcionar segurança às suas explorações de modo que não precise de alguém para fazer por ela o que pode por natureza executar: “[...] em meu *lócus* de pesquisa, considere como ações dos bebês aquelas que sozinhos, com os outros, com

materiais ou nos próprios espaços indicavam o começo de algo provocado por sua intenção” (Fochi, 2013, p. 48).

Essas considerações nos contam sobre um adulto que acredita sustentadamente no potencial do bebê, em relação aos seus movimentos e inter-relações de modo geral, enfatizando a importância de preparar ambientes, materiais, mas, sobretudo, de deixar vir à tona a ação intencional do bebê.

[...] a gente estava comentando sobre nosso receio de deixar os bebês subirem no escorregador sozinhos. Receio de caírem se machucaram porque nosso maior medo é acontecer alguma coisa. Desde a nossa última reunião, que a gente falou não! vamos deixar! Realmente todos os que não conseguem porque, não são todos que conseguem subir pela lateral, começaram a ver o P. o T. fazendo isso e o A. (...) é um projeto novo para eles. Vão olhando um ao outro e repetindo as ações dos colegas. É muito bonitinho porque os que não conseguiam estão conseguindo [...] (Cecília).

Essa fala da Cecília em nosso grupo focal deixou a todas nós bem emocionadas, ela contava de uma tentativa nova, feita pelos bebês, para subir no escorregador. Cecília nomeou essa façanha de “de um novo projeto”.

O que chama atenção em seu relato é que houve medo por parte dela e de sua colega, mas ao mesmo tempo houve confiança na tentativa dos bebês e como ela mesma esclarece depois de nossa reunião (grupo focal), elas decidiram que observariam a tentativa apoiando-a indiretamente. As profissionais ficaram felizes, não apenas com a tentativa dos bebês, mas também em perceber que um bebê imitava o outro e que dentro de suas possibilidades cada um foi até onde conseguiu.

Assim, percebemos que levar Pikler ao grupo favoreceu um olhar mais confiante das profissionais em relação ao potencial dos bebês.

4.6 Pesquisa- formação, um estudo continuado

A pesquisa nos proporcionou observar o que nos conecta enquanto seres humanos, claro, sem a pretensão de que esta proposta nos oferecesse todo o necessário para tal complexidade, aprendizes de si e do outro. Assim, não poderíamos deixar de estudar nosso início, nossa raiz humanizadora: os bebês. Dessa forma, aprimorar nossa prática torna-se parte importante de todo o processo, não apenas acadêmico, mas de vida, uma vez que pretendemos nos formar pessoas. No decorrer da nossa pesquisa-formação as colaboradoras, que aceitaram participar dessa jornada perceberam que estavam diante de inúmeras possibilidades de testar, avaliar, criar, pensar, refletir, renovar e praticar ações em camadas diferenciadas das esferas educativas.

Com isso pudemos nos sensibilizar dentro de todo o processo formativo – curto, porém intenso – que estávamos acessando recônditos de nós mesmas, a cada vez que nos desvestíamos de alguma prática, algum conceito pré-estabelecido e de paradigmas entranhados em nossa estrutura; como se estivéssemos cuidando de nossa criança interna, primeiramente, seguindo ávidas por mais desdobramentos.

Pensamos que nosso esforço enquanto educadoras, de modo geral, está na mudança que pretendemos ativar, por mínima que seja, em nossas concepções de educar. Nesse processo, ou, melhor dizendo, nesses processos, não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo (Novoa, 2022, p. 17). São as profissionais do berçário permeando formas de lapidar a atuação prática diária, em relação ao campo afetivo, de observação da potência do bebê, referente ao seu movimento livre.

Nesse cenário, segundo Gatti (2005, p. 14),

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais.

Logo, se não saímos do simplismo, ao menos estamos nos preparando para direcionar os nossos olhares aos bebês e aos poucos a própria prática das profissionais vai tomando um contorno observador de suas próprias práticas cotidianas e da potencialidade de desenvolvimento que os bebês possuem. Concomitantemente, nesse processo de reflexão, tomamos por base os estudos de Ibiapina sobre pesquisa ação colaborativa que nos esclarece:

[...] o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais, e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para aos professores (re) construir o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir (Ibiapina, 2008, p. 18).

Posto isto, diante de todo o processo vivido até aqui, com o grupo focal, percebe-se que as ações exteriores de estudos, diálogos e reflexões estão transformando a forma de pensar e de trabalhar com e para os bebês por parte das profissionais.

Com isso, a pesquisa formação se deu com profissionais que têm em seu labor algo em comum, com tarefas um pouco diferenciadas, os cuidados com os bebês. Relevante trazer para nossa reflexão, que mesmo a professora possuindo uma graduação, a nossa intenção ou o nosso problema inicial foi trazer à tona a preparação ou formação continuada referente à

faixa etária e nesse aspecto todas estão em relação de igualdade e claramente atestaram em nossos encontros que aprenderam na prática a cuidar dos bebês. Sendo essa uma variável de nosso grupo focal, a pesquisa formação com profissionais em níveis diferentes de responsabilidade e graduação, novamente recorremos à Gatti quando explicita que

A escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para que se realiza o trabalho. Então, o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar (Gatti, 2012, p. 18).

Logo, quando pensamos na composição do grupo focal, pensamos no grupo de profissionais, real, atuantes no berçário e o objetivo específico inicial foi de avaliar a formação que as profissionais do berçário possuem sobre afetividade e movimento livre nos cuidados com os bebês e, atrelado a ele, o problema que nos colocamos foi sobre qual formação as berçaristas possuem sobre afetividade e movimento livre nos cuidados com os bebês? Dada a importância da atuação conjunta das profissionais no desenvolvimento dos bebês.

Dando sequência à nossa análise de informações optamos pela análise de prosa, a qual, se dá no sentido de aproximação máxima das colaboradoras, ao objetivo da pesquisa e ao detalhamento de seus processos. Em linhas gerais pretendemos com esta pesquisa rever conceitos do cuidar no berçário e transformar práticas amparadas em boas teorias

[...] privilegiando a construção de conhecimentos por meio de processos que investigam na ação e com os professores, em vez de se falar sobre eles. Dessa maneira, a ênfase das pesquisas passa a ser na natureza socialmente construída da realidade e nos processos de cooperação construídos entre participantes de investigações (Ibiapina, 2016 p. 34).

Levando ao dia-a-dia do berçário novas reflexões e ações sobre o potencial natural dos bebês referentes ao movimento livre e a afetividade. Reconstituindo práticas no fazer cotidiano das berçaristas, de posse de novas concepções sobre a faixa etária atendida por elas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – CLASSIFICAR E ORDENAR AS PEDRAS

Primeiramente é importante destacar que a pesquisa desenvolvida nesta dissertação, não era exatamente algo desejado pela pesquisadora quando iniciou seus estudos sobre a Abordagem Pikler; pelo contrário, sua busca se deu por uma vontade puramente pessoal e profissional. Ao iniciar o mestrado, o tema pensado foi sobre os bebês sob a perspectiva da afetividade embasada em Wallon, Winnicott e Pikler - atrevida, portanto, pois falar desses grandes nomes em dois anos e construir uma pesquisa não seria nada fácil. No decorrer dos estudos a questão dos bebês foi se afunilando e a Abordagem foi fazendo sentido ao que estava sendo experienciado pela pesquisadora em sua função de coordenadora dentro da escola, função que se compromete com a formação de professores, deixando cada vez mais clara a importância de um olhar mais específico aos bebês. Assim a Abordagem Pikler tomou corpo na pesquisa consubstanciada pela realidade e acabou por tornar-se sua base; atrevida, novamente, porque ao trazer à tona os detalhes da pesquisa de Emmi Pikler muitas questões sobre o que é ser bebê, para quem é o berçário e quem é essa pessoa no mundo de adultos que ignoram a primeira infância foram ficando “entaladas na garganta” da pesquisadora, pois em seu pensamento seria difícil colocar tudo isso em uma pesquisa em tão pouco tempo e com um grupo focal que representava apenas uma escola. De fato, há muito ainda para ser pesquisado e detalhado e também comparações metodológicas - científicas que demonstrem realmente onde estão as respostas para as perguntas que ainda ressoam na prática profissional dessa pesquisadora. Porém trilhar esse pequeno e intenso percurso demonstrou que as perguntas não vão cessar e que essa pesquisa se propôs a responder perguntas que algumas pessoas nem sequer haviam se dado de conta de fazer até então. De modo geral foi um período muito importante e desafiador à pesquisadora, com certeza fortalecedor de sua prática profissional e desenvolvimento pessoal.

Nessa medida, a pesquisa proposta nos deixou com anseios de continuar estudando mais sobre os bebês e a atuação no berçário. As próprias profissionais que construíram este processo de formação demonstraram desejo de continuar estudando em nosso grupo, pois pretendem continuar atuando no berçário. Também deixaram claro as mudanças que desejam fazer no espaço físico do berçário se continuarem nele alegando que os bebês merecem um espaço mais seguro, adequado às suas necessidades e com materiais próprios à faixa etária.

Assim, estamos prestes a nos transformar em um grupo oficial de formação continuada e o que seria uma conclusão, por ora, pode ser o início de uma bela jornada de práticas mais fortalecidas ancoradas na formação e na prática profissional diária.

profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional (Nóvoa, 2022, p. 88).

No intuito de fortalecer a profissão e o (a) profissional que atua com bebês e enfatizar práticas afetuosas nos cuidados favorecendo o conhecimento de práticas mais humanizadas, finalizamos a pesquisa, sem a pretensão de esgotar esse assunto, validando as reflexões geradas a partir dela, colocando-as em prática.

Considerando que nossa prática com os bebês, de modo geral, vem tornando-se um foco na Educação Infantil e dentro do escopo das políticas públicas podemos, de certa forma, “comemorar” nossa contribuição ao trazer foco ao tema. Nesse viés de contribuição, a nossa prática dentro do espaço educativo passa por momentos delicados de afirmação, pois ainda impera o cuidado doméstico dentro da estrutura educativa. Nesse sentido, a formação continuada é de grande importância entendendo que, junto a ela, é fundamental empreender o preparo de uma equipe especializada para esse atendimento mais específico.

A nossa pesquisa poderia trazer outros autores e/ou autoras, com suas pesquisas e afins, que colocasse em evidência os cuidados direcionados aos bebês, mas optamos pela Abordagem Pikler – como já mencionado, este estudo faz parte da curiosidade e dedicação da pesquisadora em relação ao que representa toda a Abordagem dentro de um panorama relacional que insere os seus partícipes em uma atmosfera empática, algo muito necessário nos tempos atuais. Pikler foi muito feliz e arrojada ao focar nas pessoas pequenas e suas necessidades detalhando o percurso de movimentos corporais, afetivos e cognitivos sem segmentá-los, entendendo que essa composição se faz por natureza e, para isso acontecer, há que se respeitar o ritmo de cada bebê e se “auto educar” enquanto profissional, afinal, nossas pessoas pequenas merecem pessoas grandes engajadas na melhoria do atendimento e das relações, que permeiam a convivência no berçário.

Iniciamos e desejamos que a percepção, por parte das(os) profissionais que trabalham com os bebês, transmute progressivamente e de maneira saudável. Temos muito trabalho pela frente e muita vontade de conhecer e promover boas práticas. É só o começo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla & SALUTTO Nazareth – **Seguir indícios: infância entre adultos e bebês na observação respeitosa de suas ações**, artigo 12 folhas (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e Universidade Federal Fluminense – UFF) Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1196-1207, jul./dez., 2022. Un. Federal de Santa Catarina.

ALENCAR, G. & SANTOS, A. - **WhatsApp como Ferramenta de Apoio ao Ensino** – artigo; Anais dos workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBEI 2015), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSSertão - PE)

AMORIM, Gabriela de C. L., - **Afetividade na Educação Infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana**, dissertação de mestrado, Universidade de Taubaté – UNITAU – 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A., - **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**, cad. Pesq., São Paulo (45): 66-71, maio de 1983.

BENEITO, Noemí - **Un largo recorrido: desde Wallon y Winnicott hasta Pikler** - 5º Encuentro Internacional de la Red Pikler Argentina, La Plata 2012 p. 2 e 3
<https://pikler.com.br/> pesquisado em 22/07 /23

BRASIL, **diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**, MEC, SEB, DICEI, 2013, Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação, 2018 - **BNCC A Etapa da Educação Infantil** cap. 3.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf pesquisado em 22/07/23

CALLEGARI, Cesar - Ministério da educação Conselho nacional de educação Câmara de Educação Básica - **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009***; * Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf pesquisado em 08/07/23

CAMPOS, Maria Malta - **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira** - Alguns resultados de Pesquisa - pesquisado em 08/07/23
<https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf>

CAPELASSO, Rosângela Regina Marciano – **Contribuições da Educação e da Psicologia**: a importância do vínculo afetivo entre as auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente – S.P. 2011

DAVID & APPELL – **Lóczy: una insólita atención personal** – terceira edición: abril 2013, Octaedro – Rosa Sensat.

DIDONET, Vital (org.) – **Educação Infantil: creche um bom começo**, Em Aberto/Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais (Inep). v.1, n.1. Brasília: O instituto, 2001.

DUBAR, Claude - **A Socialização** cap. 5, p.135 – Para uma teoria sociológica da identidade.

FALK, Judit (org.) – **Abordagem Pikler educação infantil**, coleção primeira infância educar dos 0 aos 6 anos 2ª ed. 2012, Omnisciência – S.P.

FALK, Judit - **Educar os Três Primeiros Anos: a experiência de Lóczy**, 2ª edição, Araraquara, S.P. ed. Junqueira & Martins, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio - **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 contexto de vida coletiva; dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de pós Graduação em Educação, Porto Alegre, BR- RS, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina, **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**, série pesquisa em educação v. 10, 2005, Brasília – DF.

GODOY Arilda Schmidt, art. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995.

GOLDSCHMIED, Elinor – **educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**, 2ª ed. 2006, Grupo A – Porto Alegre. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil> pesquisado em 08/07/23

IBIAPINA Ivana Maria Lopes de Melo, BANDEIRA Hilda Maria Martins, ARAUJO Francisco Antonio Machado, orgs. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**, Universidade Federal do Piauí, 2016.

IBIAPINA Ivana Maria Lopes de Melo, **Pesquisa colaborativa – investigação, formação e produção de conhecimento**, Brasília, Líber ed. 2008, 136 p.

INÁCIO, Renate Keller – **criança querida: o dia – a - dia da educação infantil**, 3ª ed. 2014, Antroposófica – S.P.

KUHLMANN, Moysés Jr. - **Histórias da Educação Infantil Brasileira** - <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/> pesquisado em 08/07/23

La liberté de Mouvement: **une clé pour un développement harmonieux du bébé** – 17 fiches pour comprendre la motricité libre, Ceméa – Bruxelles.

MAHONEY Abigail Alvarenga & ALMEIDA Laurinda Ramalho (orgs), **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**, ed. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2004.

MARCONI, Mariana de Andrade & LAKATOS Eva M., **Fundamentos de metodologia científica**, Atlas ed. S.P - 5ª edição, 1985.

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

ORTIZ, Cisele & CARVALHO Maria T. Venceslau, **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar; uma única ação** - Coleção InterAções; Blucher - S.P.2012.

PIKLER, Emmi - **Moverse em Liberdade** - desarrollo de la motricidad global, Akadémiai Kiadó Budapest; 1969.

PIKLER, **Tabela do desenvolvimento de habilidades motora livre** fonte: <https://tempodecreche.com.br/postura-do-pofessor-e-rotina/12-dicas-sobre-movimento-e-aprendizagem-a-partir-de-emmi-pikler/> pesquisado em 05/02/24

REGGIO Children - **As cem linguagens em mini-histórias : contadas por professores e crianças de Reggio Emilia** [recurso eletrônico] / Reggio Children, Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia ; tradução: Guilherme Adami ; revisão técnica: AnaTeresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. – Porto Alegre: Penso, 2021. E-pub.

SALTINI, Claudio João Paulo – **afetividade e inteligência**, 5ª ed. 2008, Wak – R.J.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza - **Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas**, Revista Intersaberes vol.17 n°40.

SOARES, Suzana Macedo – **vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**, 2ª ed. 2020, Omnisciência – S.P.

TARDOS, Anna – **Introducing the Piklerian developmental approach: history and principles**, The Signal Newsletter of the World Association for Infant Mental Health. Vol. 18, No. 3-4, July - December 2010.

VITTA, Fabiana C. F. & EMMEL, Maria Luisa G. – **a dualidade cuidado e educação no cotidiano do berçário**, artigo 13 folhas, 2004, tese de doutorado (Universidade do Sagrado Coração e Universidade Federal de São Francisco)

APÊNDICE A - Cronograma dos encontros formativos

A previsão para o tempo de duração de cada encontro formativo foi de 1:30h e, com pequenas variações, se confirmou.

1º encontro	Tema: diálogo sobre as propostas da pesquisa	Objetivos: detalhar o que se pretende com a pesquisa.
2º encontro	Tema: movimento livre.	Objetivos: ler um texto sobre movimento livre e dialogar com o grupo sobre ele. Sugerir que as colaboradoras observem em seu dia-a-dia com os bebês os movimentos deles.
3º encontro	Tema: afetividade/observação movimento livre.	Objetivos: retomar movimento livre a partir da observação feita pelas colaboradoras. Apreciar um texto sobre afetividade. Sugerir que observem a afetividade no cotidiano com os bebês.
4º encontro	Tema: cuidados/observação afetividade	Objetivos: retomar afetividade a partir da observação feita pelas colaboradoras. Apreciar um texto sobre cuidados, no cotidiano dos bebês.
5º encontro	Tema: revisão do nosso estudo	Objetivos: retomar cuidados a partir da observação das colaboradoras. Rever nossas leituras e reflexões.

6º encontro	Tema: profissionais de berçário	Objetivos: retomar dialogo sobre as impressões geradas no decorrer de nossos estudos. Apreciar texto sobre profissionais de berçário.
7º encontro	Tema: o que mudou?	Objetivos: ouvir as colaboradoras sobre suas práticas e pedir que escrevam a resposta da pergunta tema.
8º encontro	Tema: avaliação de nossos estudos – Como foi participar da pesquisa? Algo está diferente em sua prática? A prática fica diferente quando nos aproximamos da teoria? Conte algo marcante, pra você, no decorrer da pesquisa que influenciou sua prática.	Objetivos: Demonstrar nosso percurso de formação. Ouvir e anotar as reflexões do 8º encontro. Agradecer a participação do grupo.

APÊNDICE B – roteiros do grupo focal

Roteiro Do Grupo Focal - 1º Encontro – Leandra – 11 de julho de 2024

ETAPAS	AÇÕES	CHECK LIST
AQUECIMENTO	Apresentação das colaboradoras	Ouvir atentamente
	Dialogar sobre o que pensamos do berçário e dos bebês antes de trabalhar nele e com eles.	Trabalhar com bebês Tempo ajuda ou atrapalha Você gosta da faixa etária?
DESENVOLVIMENTO	Contar como a pesquisa será desenvolvida	Comunicação via whatsapp Compartilhamento de materiais Observação da prática diária com os bebês
	Como é trabalhar no berçário Você queria trabalhar com bebês O que você sente falta, em termos de informações sobre os bebês?	Formação Saber sobre os bebês Dificuldades
ENCERRAMENTO	O que acontece no berçário?	Cenas do cotidiano
	Você recomendaria a alguma amiga que viesse trabalhar no berçário?	Perceber o que chama mais a atenção quando observa os bebês. Iniciar observações na prática

Roteiro Do Grupo Focal - 2º Encontro – Leandra – 25 de julho 2024

ETAPAS	AÇÕES	CHECK LIST
AQUECIMENTO	<p>Apresentação das colaboradoras (segunda vez)</p> <p>OBS: primeira vez gravada e primeira vez com observador.</p>	<p>Ouvir atentamente Fazer perguntas: Formação Informação Gosta da experiência vivida no berçário</p>
	<p>Dialogar sobre o que pensamos do berçário e dos bebês antes de trabalhar nele e com eles.</p>	<p>Como é trabalhar com bebês O tempo (relógio) ajuda ou atrapalha nos cuidados com os bebês Você gosta da faixa etária?</p>
DESENVOLVIMENTO	<p>Contar como a pesquisa será desenvolvida</p>	<p>Comunicação via whatsapp Compartilhamento de materiais Observação da prática diária com os bebês</p>
	<p>Dialogar com as profissionais sobre as questões que elas trouxeram das suas práticas.</p>	<p>Formação Saber sobre os bebês Dificuldade ao lidar com os bebês</p>
ENCERRAMENTO	<p>Observar o que acontece no berçário, em relação aos bebês.</p>	<p>Cenas do cotidiano, observar na prática os bebês.</p>
	<p>Observar os bebês nas suas ações, independente das ações “cronometradas” existentes nas instituições. Para pensar, você recomendaria a alguma amiga que viesse trabalhar no berçário?</p>	<p>O que chama mais a sua atenção quando observa os bebês, levar à prática, amparadas em nossa conversa e leitura a ação observadora.</p>

Roteiro Do Grupo Focal - 3º Encontro – Leandra – 11 de agosto 2024

ETAPAS	AÇÕES	CHECK LIST
AQUECIMENTO	Retomar encontro passado Leitura de texto mais específico	Ouvir o que ficou do último encontro Perguntar o que observaram dos bebês depois de nosso diálogo
	Iniciar diálogo autonomia da criança: nos cuidados de higiene, alimentação e em suas explorações.	vinculo movimento livre exploração preparo de espaço e materiais.
DESENVOLVIMENTO	Expor o texto (A participação da criança no cuidado de seu corpo – Katalin Evese) e pedir que cada participante leia um pouco.	Impressões Pontos de tensão entre prática e teoria, Anotar comentários.
	Dialogar sobre nossas impressões e desafios na atuação com os bebês.	Paralelo com o texto, Prática e teoria, Amenizar ações mecânicas.
ENCERRAMENTO	Ouvir das profissionais sobre o encontro, se há coerência com a prática delas e o que mais ficou evidente com a leitura do texto.	Comparações Distanciamentos Novidades
	Sugerir observação, por parte das profissionais, aos interesses dos bebês em suas explorações e interações.	Na prática: Intervenção saudável Observação atenta Propor movimento livre diferente de abandono.

OBS¹: presentes Beth, Bruna, Emanuel e Gaby

OBS²: o texto escolhido é parte do livro: Educar os três primeiros anos – a experiência Pikler -Lóczy

Roteiro Do Grupo Focal - 4º Encontro – Leandra – 22 de agosto 2024

ETAPAS	AÇÕES	CHECK LIST
AQUECIMENTO	Retomar encontro passado	Ouvir o que ficou do último encontro
	Iniciar com algumas questões: O que é movimento livre? O que os bebês fazem no berçário? Vínculo: Como é que nós vemos o vínculo dentro do berçário?	Perguntar o que observaram dos bebês depois de nosso diálogo
DESENVOLVIMENTO	Após as perguntas (as quais serão respondidas ao final do nosso encontro). Expor imagens do texto escolhido para observação – Afinal o que os bebês fazem no berçário, heim? Paulo Fochi	Ouvir as impressões sobre o texto
	Após observação das imagens do texto Pausa para comentários das imagens Depois dos comentários leitura de trechos do texto correspondente às imagens	Comentar o texto fazendo paralelo com a prática. Norteadores: tempo relógio, tempo do bebê, momentos que o bebê interage com as adultas que cuidam dele.
ENCERRAMENTO	Ouvir as respostas sobre as perguntas iniciais	Anotar comentários
	Finalizar com uma tarefa de observação dos bebês, pela professora e auxiliares. Pedir para o próximo encontro, uma breve apresentação da observação feita por elas, em suas práticas.	Nortear a observação com as seguintes sugestões: Vínculo, movimento livre e o que os bebês fazem no berçário. A observação será apresentada ao grupo pelas participantes.

Roteiro Do Grupo Focal - 5º Encontro – Leandra – 5 de setembro 2024

ETAPAS	AÇÕES	CHECK LIST
AQUECIMENTO	Retomar encontro passado	Ouvir o que ficou do último encontro Falar da qualidade do trabalho das profissionais com os bebês (o quanto é bom e importante o papel delas).
	Como apenas Gaby participou do último encontro, faremos um breve resumo dele.	Pedir a Gaby que apresente suas observações dos bebês ao grupo
DESENVOLVIMENTO	Após apresentação da Gaby deixar aberto para perguntas e comentários.	Perguntar ao grupo, quais práticas costumam usar nos momentos de troca de fraldas, nos momentos de preparo para exploração dos bebês e nos momentos de alimentação.
	Pedir a Gaby que comente suas escolhas para observação e o que o observar causou nela.	Perguntar sobre o que compreendem por movimento livre dos bebês.
ENCERRAMENTO	Pedir as participantes que apoiadas nas reflexões, do nosso encontro, observem os bebês, no cotidiano da creche nos momentos de higiene e alimentação: colocando foco em seus movimentos, seus interesses e como é que elas (adultas) participam dessas ações junto aos bebês, o que gera nelas de sentimentos, interesse e curiosidade, enquanto os observa.	Pedir que se atentem aos bebês e suas necessidades. Ajudá-las a ter foco nas necessidades dos bebês. Não deixar que nossa conversa gire em torno, apenas, da falta de tempo, da quantidade de bebês e da responsabilidade que é estar no berçário.

Roteiro Do Grupo Focal - 6º Encontro – Leandra – 3 de outubro 2024

ETAPAS	AÇÕES	CHECK LIST
AQUECIMENTO	Retomar encontro passado	Ouvir o que ficou do último encontro Contar sobre a minha viagem à Argentina (congresso)
	Ouvir considerações sobre os nossos encontros	Assistir a observação da Gaby, no berçário
DESENVOLVIMENTO	Após apresentação da Gaby deixar aberto para perguntas e comentários.	Organizar uma visita ao berçário para observar momento de troca
	Pedir a Gaby que comente suas escolhas para observação e o que o observar causou nela.	Ouvir sugestões sobre o que as colaboradoras gostariam que fosse observado por mim
ENCERRAMENTO	Agradecer a participação das colaboradoras	Rever “tarefas” na observação dos bebês em seus afazeres

Roteiro Do Grupo Focal - 7º Encontro – Leandra – 17 de outubro 2024

ETAPAS	AÇÕES	CHECK LIST
AQUECIMENTO	Retomar encontro passado	Ouvir o que ficou do último encontro Contar sobre a minha viagem à Argentina (congresso)
	Observar fotos do momento de troca	Assistir à observação da Bete, no berçário
DESENVOLVIMENTO	Após apresentação da Bete deixar aberto para perguntas e comentários.	Rever imagens do trabalho do Paulo Fochi
	Pedir a Bete que comente suas escolhas para observação e o que o observar causou nela.	Comentar sobre alguns profissionais que trabalham com e para bebês Deixar no grupo de whatsapp links destes profissionais e texto (novamente) do Paulo Fochi
ENCERRAMENTO	Pedir a Bruna que observe os bebês brincando e explorando Deixar perguntas para próximo encontro sobre observação dos momentos de exploração e brincadeiras dos bebês	Agradecer as contribuições

Roteiro Do Grupo Focal - 8º Encontro – Leandra – 31 de outubro 2024

ETAPAS	AÇÕES	CHECK LIST
AQUECIMENTO	Retomar encontro passado	Ouvir o que ficou do último encontro Contar sobre a minha viagem à Argentina (congresso)
	Perguntar quem visitou os links indicados no nosso grupo de whatsapp	Assistir a observação da Bruna, no berçário
DESENVOLVIMENTO	Após apresentação da Bruna deixar aberto para perguntas e comentários.	Pedir que as profissionais deixem suas impressões dos nossos encontros
	Pedir a Bruna que comente suas escolhas para observação e o que o observar causou nela.	O que ficou faltando em nossos encontros Gostariam de continuar os encontros, se sim, quais temas gostariam e tratar
ENCERRAMENTO	Contar como foi para mim os momentos de formação em nosso grupo	Agradecer a parceria nessa jornada

APÊNDICE C– MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Trajetória Formativa e Profissional: Desenvolvimento Profissional Docente

Taubaté – SP

2023

Trajetória Formativa e Profissional: Desenvolvimento Profissional Docente

Memorial apresentado por Leandra Aparecida da Silva para a disciplina do Mestrado Profissional em Educação, da Pró reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Taubaté – SP

2023

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

- **Impactos do início da escolarização**

No início da minha jornada estudantil com apenas seis anos de idade, nos idos de 1986, a pré-escola ou jardim antecedia a primeira série: nesta entrávamos com sete anos de idade. Havia naquele tempo uma professora e uma cozinheira em uma casa transformada em escola ao lado de um posto de saúde, quase todas no mesmo modelo em nosso município. A professora nos “supria” de tudo desde os cuidados ao fazer da “escolinha”. Com poucas crianças em sala a professora organizava os afazeres como desenhos, higiene e alimentação em meio período, não havia o ensino integral. Quando nos machucávamos ou ficávamos doentes, a professora cuidava e depois comunicava a mãe. Nossas festas, qualquer comemoração, fazíamos na escola e a participação era em massa. Nossas mães gostavam do ambiente escolar assim como nós. Nossos uniformes personalizados tinham as cores azul marinho e vermelho. O tempo era infinito, porém passava rápido. Lembro-me que não queria ir embora da minha escola e tinha medo de um dia ter que ir para as escolas “grandes”, assim era chamada a escola de ensino fundamental, que há época era escola primária. Desse tempo tenho belas recordações e muito carinho por elas. Não houve um impacto brusco enquanto eu estava na pré-escola, apenas quando iniciei a primeira série é que senti uma grande diferença. Mesmo sendo a escola “grande” no mesmo bairro da pré-escola sentia que estava em outro “universo”, a professora tomou distância, as mesas e cadeiras geladas estavam enfileiradas, não havia a conversa mais próxima com a professora e nem com os colegas, nossa hora de brincar havia diminuído, muito, mal conseguíamos nos alimentar e já estávamos apressados escovando os dentes para voltar à sala. Por vezes minha cabeça doía, hoje entendo que estava estressada daquele ritmo novo instaurado em minha vida. Ficava cansada e descontente, não acompanhava nada, minha disposição só ficava boa enquanto brincava no recreio, por pouco tempo. Queria atenção da minha professora, um olhar, sua escuta e proximidade. Impossível! Daí por diante fui entendendo a duras penas que estava em um novo ciclo da minha educação escolar, sem saber que assim o era. Hoje, enquanto professora, percebo o quanto foi duro ser criança e estar na primeira série. Os momentos de brincadeira me salvavam, neles podia criar, imaginar, inventar uma nova maneira de lidar com aquele novo espaço. Logo, seguindo o fluxo, fui me adaptando ao ritmo e sucessivamente vieram as outras séries, as quais fui aprendendo a gostar e assim fui crescendo.

- **Ingresso na graduação e primeiras experiências profissionais**

Em 2004, aos vinte e quatro anos, retornei à Taubaté depois de passar vinte e dois anos em Ubatuba, onde estudava para trabalhar. Há época tínhamos o segundo grau o qual conclui com pouco entusiasmo. De minha parte e por parte da minha família não havia planos para cursar uma Universidade, o que prevalecia era a necessidade de trabalhar para ter o necessário na vida.

Sempre fomos pobres, até hoje, mas com uma vida boa, não nos faltava nada. Porém para ser "pessoa de bem" deveríamos estudar o máximo dentro do mínimo, assim o segundo grau era o limite. Pois bem, um belo dia estou passando de bicicleta a caminho do trabalho, em frente a um terreno no Perequê Açu (bairro de Ubatuba) e vi o *banner* da UNITAU anunciando vestibular para biologia. Naquele momento me deu um *start*, fiquei empolgada, enquanto pedalava, com a possibilidade de fazer uma faculdade. Cheguei na loja que trabalhava e logo fui conversar com a Márcia, proprietária da mesma, que sem pensar começou a me incentivar e foi contando sua trajetória na agronomia e no direito em Taubaté. Ficou feliz de saber da minha vontade e logo alertou que eu deveria estudar muito. Fiquei apreensiva nesse momento, pois meu segundo grau foi bem defasado e eu não tinha dinheiro para investir em cursinho. No dia seguinte fui à biblioteca municipal e procurei por livros de biologia, para começar a estudar, mas não encontrei muita coisa. Peguei os que encontrei e dei início a minha saga, não foi nem um pouco fácil. Busquei por pessoas que pudessem me ajudar, como uma jovem que cursava biologia: ao encontrá-la fiz muitas perguntas e ela respondeu algumas. Acho que não fiz as perguntas certas, pois sai da presença dela com muitas dúvidas e medo, mais medo. Continuei estudando sozinha, estava com vinte e três anos. Morava de aluguel com meu irmão e ele me apoiou muito quando soube do meu desejo de fazer faculdade, graças a ele não perdi o dia da prova, pois foi ele quem me acordou às pressas para me preparar e tomar o ônibus na hora certa. Fiz a prova e não queria ver o resultado, mais uma vez a Márcia me ajudou. Apareceu na loja com o jornal, que continha os classificados da prova de biologia e me fez ver junto com ela. Relutei, pois achava que eu fosse incapaz de conquistar aquela vaga. Márcia não arredou o pé e disse que agora não dava mais tempo de ter medo e que se não fosse daquela vez seria em outra. Quando ela leu meu nome dentre os classificados, não acreditei, chorei e ri ao mesmo tempo - Márcia ficou feliz como se fosse com ela e me disse "eu sabia que você iria conseguir, você é diferente, percebi isso desde o dia que entrou aqui na loja pedindo a vaga de trabalho"; chorei mais e nos abraçamos. Márcia outra vez "leu a ladainha", que não seria fácil e que não era pra eu desistir e que ela iria perder uma ótima funcionária, mas sabia que era por uma boa causa. Meu irmão

fez festa, me pegou no colo, chorou e disse do orgulho que sentia de mim, minha mãe ficou preocupada porque não tínhamos dinheiro para pagar a faculdade e minha ex-sogra pagou minha entrada na mesma. Assim, todos os dias comecei a subir a serra de Ubatuba para Taubaté, de ônibus, uns três lotados de estudantes (devo contar aqui que no primeiro dia que subimos a serra rumo a Taubaté, o céu estava maravilhoso, com cores que até hoje não sei explicar). Foi um período muito bom esse, passávamos vários apertos, ônibus quebrava, atrasava, motorista bêbado, mas ao mesmo tempo passávamos por várias situações, boas festas no ônibus, jogávamos truco, namorávamos e estudávamos. Passado um tempo uma colega disse que morava muito perto da faculdade e que eu poderia morar lá, achei estranho, mas aceitei, perguntei se a mãe dela aceitaria e ela me deu o número do telefone para falar com sua mãe e assim fiz. Combinamos o dia que eu passaria a morar no quarto que iria ocupar na casa e valor a pagar por ele (no dia que cheguei em Taubaté para ficar esqueci todas as minhas coisas no ônibus fiquei sem nada até o outro dia quando o ônibus voltou com os estudantes). Despedi do meu irmão e passei a viver em Taubaté.

Diante da dificuldade de conseguir trabalho e os valores altos para continuar estudando fiz apenas o primeiro ano de biologia, um ano bem intenso e muito diferente para mim. Não tinha noção do que era uma universidade e a faculdade era um lugar muito distante da minha realidade, não fazia parte do meu aporte formativo uma base educacional escolar para dar conta de toda aquela teoria que se apresentava no meu novo cotidiano estudantil, sofri muito. Via que meus e minhas colegas estavam conscientes daquele ambiente e sabiam da escolha feita, no sentido de escolherem aquela faculdade pelo currículo dela e pela formação esperada para determinado fim, trabalho ou curiosidade. E eu? Eu estava ali, com o passar do tempo passei a vislumbrar ser bióloga marinha, porque achava linda a ideia, na verdade, eu romantizava muito toda a história de ser pesquisadora. Imaginava que iria sair mar a dentro cuidando dos animais marinhos e que iria mergulhar profundamente em águas salgadas, sem contar nas praias e mares maravilhosos que iria conhecer. Acho que por isso, quando me deparei com o professor Cobo na faculdade fiquei encantada por ele. Via nas aulas dele muito do que eu pretendia ser e não demorou muito para me candidatar ao estágio no laboratório de zoologia, adorava aquele ambiente, mas era muito ignorante sobre o mesmo. Lembro que quando precisava falar com o professor eu tremia e morria de vergonha e fiquei mais envergonhada ainda quando fiquei de dependência na matéria dele. Queria ser uma boa aluna, mas não deu. Passado o primeiro ano de biologia, e depois da desistência dela, fui fazer Letras: concluí. Passado um tempo ingressei na Pedagogia, o melhor investimento da minha vida, ali naquele curso, além dos(as) melhores professores(as), tive a oportunidade de me formar mais cidadã, mais pessoa e mais profissional. Tudo o que eu não

sabia sobre história, filosofia, matemática e sociologia aprendi na pedagogia.

Foi ela que me abriu as portas para a vida, enquanto participante e responsável por ela, e foi ela quem me deu o trabalho e a estabilidade que tenho hoje. No tempo de pedagogia retornei a fazer estágio em uma escola particular de Taubaté, nessa fui muito feliz em relação aos estudos e à prática pedagógica, via naquele ambiente a teoria se casar com a prática e o encantamento crescia a cada dia. Lembro que iniciei meu estágio nesta escola enquanto cursava Letras e, por questões financeiras, parei por um tempo, regressando enquanto cursava pedagogia.

Fez parte desse percurso profissionalizante trabalhar em outra escola particular como auxiliar/tutora de uma criança com paralisia cerebral, também um ganho sem igual à minha profissionalização e humanização; na mesma escola fui tutora de outra criança com TDAH e finalizei esse ciclo quando ingressei como professora da primeira escola que fiz estágio. Havia, nessa época, passado na prova da prefeitura para estatutária e aguardava resultado trabalhando na escola que me acolheu desde o começo (havia passado na prova de Tremembé, também, CLT - então fiquei onde estava mesmo). Não deu certo continuar nessa escola e então iniciei minha jornada na pedagogia Waldorf fazendo parte do quadro de educadoras (jardineiras). Fui auxiliar de um espaço de iniciativa Waldorf em Taubaté, uma bela experiência.

Passado um tempo, já havia perdido a esperança de ser chamada pelo concurso, quando voltei de uma viagem a Portugal, passei trinta dias por lá e aproveitei para conhecer uma escola Waldorf. Passei quase um dia todo conhecendo as dependências da escola. Particpei do ritmo (seria a rotina nossa, a grosso modo) e ao final da visita fiz uma pequena entrevista com a Jardineira (professora). Foi um dia muito agradável e cheio de boas aprendizagens. Então, ao chegar no Brasil, vi em minha caixa de e-mail a convocação da prefeitura para assumir minha vaga. Rolei no chão em agradecimento e chorei de alegria. Daí por diante estou na linda luta pela Educação Infantil. Detalhe, que não pode faltar: ao adentrar a escola pública depois de ter vivenciado a pedagogia Waldorf, quase pedi pra sair, fiquei em choque com o tratamento que as crianças recebiam e com a falta de acolhimento do ambiente escolar tanto com as crianças quanto com as professoras iniciantes, a começar pela gestão. Enfim, foi sofrida minha adaptação.

Hoje posso dizer, que enquanto membro da equipe gestora, procuro acolher bem minhas colegas e sou muito exigente em relação ao respeito e bom tratamento com as crianças, nossas pessoas pequenas. E por esse motivo pretendo fazer um projeto que evidencie, principalmente, o berçário no tocante ao afeto e respeito vindos das profissionais dele. Projeto de mestrado, a nova fase estudantil que me encontro.

- **Primeiros anos na docência e desafios**

Iniciei minha carreira com muita vontade de fazer mudanças, penso que isso acontece com todas as pessoas que enveredam pelos caminhos da docência, porém isso não foi muito benéfico pra mim.

Percebo hoje que não doseí a vontade e tampouco minha impulsividade. Chegando por vezes a ser turrona, demasiadamente, e muito reativa. Nada saudável. Logo, meu clima de trabalho estava ficando insuportável e minhas energias se esvaindo. Não tardou, fui demitida, há época fiquei triste e senti raiva daquilo tudo, hoje percebo que foi o melhor a ser feito. Penso que trabalhar na escola particular de maior renome da cidade estava me subindo à cabeça e o caminho não era esse. Saí daquela escola com a mágoa e muita aprendizagem na bagagem, com o tempo me dei conta do quão profissional fui me tornando naquele ambiente e quantos bons exemplos obtive ali. Logo em nove anos de estágio e menos de um ano de atuação docente foi se constituindo em mim uma profissional, a qual vi florescer sem consciência do quanto ela estava enraizada na minha biografia e no meu saber-fazer profissional. Assim foi tomando forma minha construção profissional e, nesse sentido, trago para essa reflexão escritos de Day Christopher que nos demonstram, tendo por base outros teóricos, a composição do saber fazer profissional:

[...] existe uma série de teorias sobre saber-fazer profissional que descrevem e explicam diferenças entre professores. A perspectiva comumente aceita é a de que os professores aprendem a ensinar através da experiência. Mas o que se entende por experiência? Embora existam diferentes modelos relacionados com a cognição (Dewey, 1938), a intuição (Dreyfus e Dreyfus, 1986), e as preocupações docentes (Fuller, 1970), estes remetem para diferentes facetas de uma realidade mais complexa que inclui o saber – fazer **profissional** e a biografia pessoal e profissional (2001, p. 88).

Portanto, fui crescendo profissionalmente à medida que crescia pessoalmente. Penso que essa é minha rota.

Adentrei um universo novo na Pedagogia Waldorf: por meio do grupo de Antroposofia fui convidada a fazer parte do novo ciclo que se iniciava com aquele grupo de famílias que estudava e vivenciava aquela educação. Ainda empoderada da minha vontade de mudança e da minha impulsividade dei algumas "cabeçadas" profissionais, poucas, mas dei. O ambiente Waldorf me aproximou de minhas origens familiares e humanas. Cheguei a cursar por alguns meses a formação Waldorf em Jaguariúna, porém a essa época eu havia iniciado minha carreira pública o que dificultou minhas idas ao curso por iniciar na sexta feira, minhas abonadas (folgas) não davam conta do número de sextas que precisava me

ausentar para a viagem de imersão. Ficávamos de sexta a domingo estudando. Logo precisei sair da formação em Antroposofia.

Continuo minha trajetória na Rede Municipal de Educação da cidade onde moro, os desafios são constantes, atualmente me encontro na função de professora coordenadora em uma EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. Gosto do meu trabalho e continuo estudando a fim de aprimorar minha prática diária e compartilhar com minhas colegas de trabalho a construção da identidade da Educação Infantil.

• **Desenvolvimento profissional e pessoal: A busca por novos conhecimentos profissionais**

“Não resisto a lembrar aqui, da minha experiência pessoal, que muitos dos meus alunos-futuros professores, após algumas situações porventura de maior exigência com que se depararam no percurso formativo, descobriram estupefatos – e considero isso um muito bom sinal da parte deles – que ‘afinal para ser professor é preciso saber imenso...’ e eles supunham que era muito mais simples... Provavelmente têm boas razões para o supor. Foi isso mesmo que viram e ouviram na sua longa experiência de escola e nas outras instâncias várias de socialização em toda a sua vida – a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se ‘saiba’ a matéria e se consiga ‘controlar’ os alunos... Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada.” (Roldão, 2005, p. 114).

– Caracterização da atividade docente face ao conceito de profissionalidade, me remete ao início de minha caminhada profissional, momento que pensava pronta por ter experienciado alguns modelos de conduzir uma sala e lidar com as especificidades dela. Quando na realidade, o que estava presente na minha atuação era uma grande insegurança, pouca experiência e a ideia de que era simples ser professora. No entanto, com o passar do tempo, a atuação prática demonstrou-me o quanto se fazia necessário estudar e atuar levando em consideração as múltiplas questões que envolvem professora e seu grupo: emocionais, culturais, sociais, curriculares e outras necessidades do cotidiano escolar. Assim minha formação profissional perpassou pela minha transformação pessoal. Questionava minhas origens, meu papel social, minha vida em 360 graus, da perspectiva das mudanças desejadas até alcançar meu objetivo ou iniciar o processo dele.

Iniciei, depois de graduada, meu envolvimento com novas filosofias e abordagens. Essas foram me aproximando de mim, a pessoa que eu desejava ser e, conseqüentemente, a presente/futura profissional. Continuo nesse processo de atuação regada a teoria e tentativa de aplicá-la à prática cotidiana de meu trabalho e formação continuada. Retomando Roldão:

O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (Roldão, 2005, p. 117).

Roldão evidencia o papel da professora enquanto mediadora de conhecimento, quem desenvolve a prática dotado de intencionalidade envolvendo os participantes dessa ação em uma busca constante e esforçada por querer saber, apreender o saber. Desse modo o meu posicionamento profissional é de que, enquanto profissional de educação não devo parar de me atualizar e de autoavaliar meu trabalho e, pensando nisso, atualmente me encontro cursando o mestrado profissional em educação.

- **Conclusão**

Enquanto transcrevia minhas memórias, gravadas pelo tempo, pude perceber o quão árdua, sensível e emocionante minha trajetória foi e continua sendo. Fatos que não lembrava mais dei conta de que estavam em mim o tempo todo sendo minhas bases e pontes para uma travessia que não finda - construção pessoal. Sinto isso todos os dias quando adentro a escola e me relaciono de novo e de novo com meus pares, com as crianças e suas famílias e demais colaboradores desse ambiente. São essas pessoas dotadas de saberes e incertezas que movimentam minha transformação humana, dando-me a oportunidade de tentar mais e mais, por meio de estudos e muito trabalho. Sinto que minha profissão me desafia todos os dias na tarefa de rever conceitos, quebrar paradigmas, construir relações e manter vivo meu encantamento pela educação escolar e por esse espaço – templo.

Sinto o cansaço de todos os dias me propor desafios e incentivar que as pessoas do meu ciclo profissional também se proponham desafios, é de fato exaustivo e mesmo assim essa vida profissional é a que me satisfaz. Não me vejo em outra profissão. Pretendo me aposentar antes de começar a contar o tempo para isso.

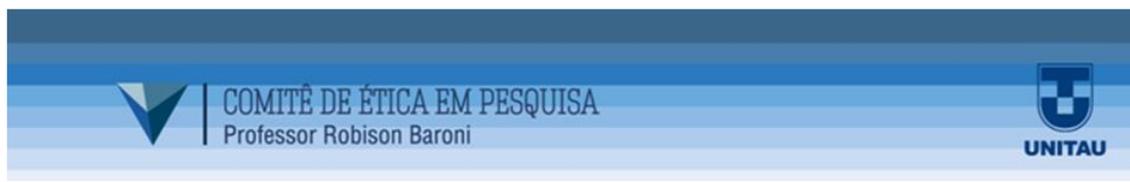
Finalizo demonstrando o efeito desse memorial. Contribuiu para o resgate da Leandra, em 2003, a imagem perfeita de estar em uma bicicleta de frente com um poster anunciando um vestibular – o qual mudou completamente a minha vida – de fato eu não sabia onde iria dar aquela simples pedalada rumo ao meu trabalho, naquele dia. Agradeço a essa “ciclista” do tempo que pedalou muitos km até aqui.

- **Referências**

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente; 2001, cap.3 p. 88.

DUBAR, C. Socialização e construção social da identidade – para uma teoria sociológica da identidade; 1994, cap. 5 p. 135.

ROLDÃO, M. Caracterização da actividade docente face ao conceito de profissionalidade – profissionalidade docente em análise – específicos do superior e não superior; Nuances estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13 p. 114 e 117, 2005.

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Leandra Aparecida da Silva, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **BEBÊ A PESSOA PEQUENA: Profissionais do Berçário em Diálogo sobre Afetividade Movimento Livre e Cuidados**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos (as) participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os termos assinados pelos (as) participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os (as) colaboradores desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

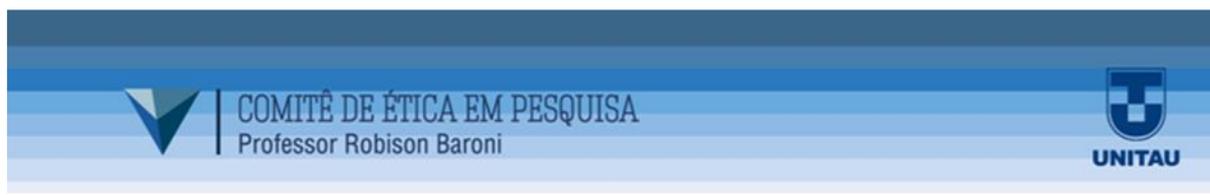
Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté de de 20

Leandra Aparecida da Silva

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO**TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO**

Eu, Leandra Aparecida da Silva, na qualidade de responsável pela pesquisa intitulada **BEBÊ A PESSOA PEQUENA: Profissionais do Berçário em Diálogo sobre Afetividade Movimento Livre e Cuidados**, que será realizada somente após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU. Apresento o projeto aqui citado, à Secretaria de Educação do Município de Taubaté, me responsabilizo após aprovação no referido Comitê postá-lo na Plataforma Brasil. Tendo o termo de autorização de infraestrutura/ autorização da instituição como notificação. Este termo de compromisso se faz necessário, visto que a instituição em que a pesquisa será realizada somente autoriza o início da pesquisa após aprovação do CEP.

Taubaté, de de 20 .

Leandra Aparecida da Silva

ANEXO C – TCLE-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“BEBÊ A PESSOA PEQUENA: profissionais do berçário em diálogo sobre afetividade, movimento livre e cuidados”** sob a responsabilidade da pesquisadora Leandra Aparecida da Silva.

A pretensão dessa pesquisa é trazer o bebê como foco e entender como se consolida o relacionamento das profissionais com ele no tocante a afetividade, cuidados e seu desenvolvimento corporal (movimento livre). Para tanto acontecerão encontros formativos, presenciais ou *online*, de acordo com sua disponibilidade de tempo para participar destes.

Nos encontros formativos pretende-se fazer levantamentos sobre as questões pertinentes à afetividade, movimento livre e cuidados; relevantes a pretensão da futura pesquisa. A fim de promover reflexão sobre a prática e a teoria tendo como base textos dos autores citados neste projeto.

Os encontros serão uma vez por semana após o horário de trabalho a participação é voluntária não é obrigatória a presença na pesquisa, mesmo depois de iniciada. Assim a qualquer momento pode ser solicitado o desligamento do grupo de pesquisa.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em participar de um processo formativo que aborde conhecimentos relativos a saberes e fazeres docentes sobre afetividade, cuidados e movimento livre dos bebês. Podendo causar algum desconforto, insegurança ou a falta de desejo de querer participar dos encontros formativos ou grupo focal. Entretanto para evitar que ocorram danos “será garantido o anonimato, a voluntariedade para dialogar sobre os assuntos aqui citados, e o abandono da pesquisa em qualquer momento, bem como a solicitação para não usar alguma fala verbalizada ou escrita durante o processo de pesquisa e formação”. Caso haja algum dano ao (a) participante será garantido ao (a) mesmo (a) procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, sendo assim qualquer despesa será de responsabilidade da pesquisadora. Assim como não receberá qualquer vantagem financeira. O (A) Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado (a) em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao (à) senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (012) 982 23-8747 – inclusive ligação a cobrar - ou e-mail leandrasilva82@yahoo.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

A pesquisadora responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16

LEANDRA APARECIDA DA SILVA

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“BEBÊ A PESSOA PEQUENA: profissionais do berçário em diálogo sobre afetividade, movimento livre e cuidados”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubrica da pesquisadora: