

FORMAÇÃO DO DOCENTE NA ATUAÇÃO COM BEBÊS NA CRECHE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Maria Gabriela Souto Silva¹
Ana Paula Fernandes da Silveira Mota²

Resumo

O presente estudo investiga os limites e possibilidades da formação docente para a atuação com bebês na creche, considerando os desafios do fazer pedagógico na primeiríssima infância. A partir de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com professores de diferentes creches da Rede Municipal do Recife e com diferentes tempos de formação, e observadas cenas do cotidiano de suas turmas de berçário e Grupo I, submetendo os dados coletados à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a formação inicial parece ser incipiente para constituir um bom docente de bebês, apontando a formação continuada e a formação humana como caminhos possíveis para uma docência sensível, ética e comprometida em educar e cuidar dos bebês.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Infantil; Professor de Bebês; Primeiríssima Infância; Creche.

1. INTRODUÇÃO

Desde o início da vida, as situações cotidianas que o bebê vive e as relações que vão sendo estabelecidas com os sujeitos, objetos e ambientes que o circundam, vão tecendo sua individualidade e ajustando sua percepção sobre a realidade numa constante interação com o entorno protetor (Chokler, 2017). Para além do seio familiar, o acolhimento oferecido pelas creches revela-se essencial aos que necessitam de um espaço de educação e cuidado para os bebês, promovendo o desenvolvimento em sua integralidade. O atendimento a esse grupo exige atenção a uma série de especificidades e que por isso requer de um profissional que consiga realizar compreensões sobre as necessidades dos pequenos, envolvendo não só o cuidado físico, mas também o cuidado pedagógico: considerando sua multidimensionalidade, ao englobar aspectos emocionais e sociais. O professor de creche precisa adotar uma postura que vá além da prática técnica e rotineira, sendo pautada no respeito ao bebê como um ser capaz de realizar ações competentes e aprender de forma autônoma (Tardos, 2016).

Corroborando esse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) definem a criança como um sujeito histórico e de direitos que, através das práticas cotidianas, interações e relações que são vivenciadas, constrói sua identidade

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. gabriela.soutos@ufpe.br

² Professora Doutora do Departamento de Ensino e Currículo – Centro de Educação – UFPE. ana.fsilveira@ufpe.br

pessoal e coletiva, além de sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A brincadeira, a imaginação, a fantasia, o desejo, a experimentação, as narrativas e questionamentos, são apontados no documento como elementos que integram esse processo. Contudo, quando analisados os espaços que atendem bebês, a partir de experiências práticas formativas no curso de Pedagogia, como aluna e monitora da disciplina de estágio na Educação Infantil, foi percebido que muitos professores de berçário e de Grupo 1, que atendem bebês de 0 a 2 anos, ainda expressam, na prática, o distanciamento dessa concepção reconhecida legalmente.

De acordo com um estudo realizado por Albuquerque e Rocha (2018), que analisam os currículos de graduação em Pedagogia de trinta e três universidades do Brasil – com foco na formação para a Educação Infantil –, as crianças começaram a ocupar um lugar de importância nos currículos, dando espaço para a consolidação de uma Pedagogia da Infância, como resultado das tensões e disputas no campo. Apesar disso, as autoras reconhecem na pesquisa que em alguns cursos ainda se faz presente a preocupação de uma abordagem “teórico-metodológica conteudista”, no que diz respeito à pré-escola. A creche e os bebês, por sua vez, permanecem na invisibilidade desses currículos, apontando as lacunas da formação polivalente na docência. Esse estudo evidencia, portanto, a falta de preparo específico desses professores para lidar com a complexidade e sensibilidade que a educação na primeiríssima infância³ requer.

Se tal grupo permanece invisível no currículo do curso daqueles que estão sendo formados para ocuparem o lugar da creche, presumimos que diversos profissionais têm chegado nesse espaço sem saber o que fazer com os bebês, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências emocionais e relacionais que possibilitem uma prática pedagógica humanizadora. Mesmo com os avanços das discussões na academia e a presença em documentos legais sobre a indissociabilidade do cuidar, educar e brincar, o contexto atual do campo revela, por vezes, a falta de compreensão dos docentes no trato relacional com o bebê, incluindo aspectos humanos tão necessários como a escuta atenta, o olhar sensível, a afetividade e a promoção da autonomia (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014). É diante desse cenário que surge o interesse em aprofundar os estudos sobre a qualidade da formação docente para o atendimento e acolhimento dos bebês nos espaços educativos.

Na busca por compreender tais avanços da produção científica na área, foi realizado um levantamento bibliográfico no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento

³ A primeiríssima infância é o período que compreende os primeiros mil dias de vida do bebê, desde a concepção aos 3 anos de idade. Considerada uma janela de oportunidades, é nessa fase que o cérebro humano apresenta maior plasticidade e capacidade de desenvolvimento.

de Pessoal de Nível Superior (Periódico CAPES), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do ATTENA - Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, por identificarmos grande parte das pesquisas sobre educação com bebês advindas da Região Sul do país, utilizamos também o LUMES - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A busca foi restrita a um recorte temporal da última década (2014-2024), através dos descritores “*professor de bebês*”; “*educação de bebês*”; “*educação na creche*” e “*formação docente para bebês*”. No total, foram encontrados 37 trabalhos, mas somente 19 dessas produções foram consideradas por sua relação direta com o alvo de nossa pesquisa, ao passo que as outras 18 foram descartadas, uma vez que não abrangem o campo da formação docente, limitando-se às próprias práticas realizadas na Educação Infantil. Vale ressaltar que, dentre os trabalhos considerados para análise, apenas 2 deles são oriundos da região Nordeste do país (Pernambuco e Ceará); 2 do Norte (Pará e Maranhão); 1 do Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul); 7 da região Sudeste (São Paulo e Minas Gerais) e outros 7 da região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), apresentando uma crescente do tema entre os anos 2018 e 2019, sendo que o maior foco das produções foi identificado em 2023, totalizando 6 trabalhos apenas deste ano.

Realizado o mapeamento, observamos que os pesquisadores levantam uma série de competências específicas que compõem a formação do professor de bebês, envolvendo os aspectos relacionais, culturais e metodológicos, além de qualificar o trabalho docente e apontar saberes constituintes da prática (Bahia; Braga; Trindade, 2019; Lazaretti; Melo, 2018; Lorenzoni, 2018; Schmitt, 2019; Silva; Cacheffo; Guimarães, 2016). Como resultados, as pesquisas identificaram fragilidades que limitam a qualidade da formação docente inicial (Rodrigues, 2018), além de sugerir alterações no currículo dos cursos de pedagogia (Leite, 2015; Vitta; Scarlassara; Vitta, 2024). A *formação dialógica* (Bahia; Mochiutti, 2022) e a *formação humana* (Nascimento; Mota, 2023) surgem como possibilidades de aprimoramento e ampliação dessa formação inicial. É reconhecida, sobretudo, a necessidade da *formação continuada* ao professor que atua com bebês e crianças bem pequenas (Santana; Santos; Silva, 2020; Silva, 2023; Silva; Mirandar, 2021). Os estudos revelam, ainda, a discriminação em relação à docência com bebês e confirmam, através de diferentes metodologias, os equívocos expressos nas concepções e condutas dos professores que atuam em creche (Tebet, 2019).

Em meio a esse cenário de urgência em mudanças epistemológicas e práticas, surgem as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa: (1) quais aspectos podem ser considerados na composição de uma boa prática docente para o desenvolvimento dos bebês?; (2) o professor de creche, em suas práticas, revela aspectos do que foi construído ao longo do seu processo

formativo?; (3) como essa formação pode contribuir para uma prática humanizadora? Tendo em vista responder tal questionamento, este trabalho pretende como *objetivo geral* identificar as possibilidades e os limites na formação do docente de bebês para uma prática humanizadora, além de, como *objetivo específico*, caracterizar as práticas necessárias para um professor de creche que valora o bebê como sujeito integral e de direitos, apontando possíveis caminhos. Para atender aos objetivos do trabalho, foram observadas algumas cenas do cotidiano de turmas de dois berçários e de um Grupo I, da Rede Municipal do Recife, e entrevistados docentes responsáveis pelas turmas de bebês.

A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica preliminar da pesquisa desenvolvida, discutindo sobre a concepção de bebê e apresentando a creche como espaço educativo-formativo de direitos, bem como trazendo uma reflexão sobre o ser docente de bebês; em prosseguimento, a metodologia utilizada na pesquisa e as discussões que emergem a partir da análise do que foi coletado e dos resultados, finalizando com as considerações finais.

2. A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES

Os bebês, desde os primeiros meses de vida, não se reduzem a meros receptores de estímulos do meio, mas são produtores de significados e interagem ativamente com o que os cerca. Como aponta Corsaro (2011), as crianças – incluindo os bebês – são sujeitos sociais criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis. Embora estejam em estágio pré-verbal, tudo nos bebês é expressão. É possível estabelecer essa interação mencionada desde os choros, olhares curiosos, balbucios e gestos, pois cada movimento carrega uma mensagem e é demonstração de sua atividade comunicativa. Essa comunicação, muitas vezes sutil para os adultos, revela que os bebês não são somente receptores passivos de estímulos, mas também agentes que expressam suas necessidades e emoções de diversas formas. Através dos seus sentidos, os bebês exploram, apontam, protestam, solicitam e respondem, demonstrando claramente seu desejo e necessidade de participar ativamente do mundo que os cerca.

Ainda que a concepção sobre o bebê não seja fixa e universal, mas construída socialmente e atravessada por diferentes visões e culturas, historicamente, uma das compreensões tem sido marcada pela visão de fragilidade e incapacidade, reforçada por uma percepção que os coloca como seres totalmente dependentes e passivos. No contexto brasileiro, esse ideário é ainda mais fortalecido no início do século XX, quando as políticas

públicas para infância eram justificadas por uma lógica assistencialista e médico-higienista, que priorizavam o cuidado físico desses indivíduos nos espaços de acolhimento (Mello, 2016). Essa visão reducionista impactou diretamente as práticas institucionais, fazendo que o cuidado com os bebês fosse entendido exclusivamente a partir de sua dimensão física e biológica, desconsiderando-o como sujeito ativo e competente em seu próprio desenvolvimento – conceitos que passam a ganhar força ao longo dos anos, com a conquista de direitos das crianças, sobretudo, a partir do período de redemocratização.

O atendimento às infâncias, portanto, exige um tipo de atenção que respeite sua individualidade, considere seus direitos e reconheça sua integralidade, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de maneira articulada e não fragmentada, de modo que:

[...] deve contribuir para a *aprendizagem holística* em vários níveis, tais como cuidados e educação, brincadeira e aprendizagem, autonomia e cooperação, sentimentos e razão, bem como uma abordagem integrada à apropriação de linguagens plurais e inteligências múltiplas (Oliveira-Formosinho; Formosinho; Pascal; Bertram, 2019, p. 140, grifo nosso).

Nesse contexto, é fundamental não olhar para o bebê como um ser que precisa ser meramente mantido limpo e alimentado, mas entendê-lo como um indivíduo que precisa igualmente de segurança emocional, carinho, espaço para ação, respeito ao seu ritmo próprio e um vínculo profundo e contínuo, para que desenvolva seu senso de confiança no mundo – ocorrendo especialmente através dos momentos de cuidado. Sob a perspectiva de Emmi Pikler (1902-1984), Judit Falk evoca esse sentido quando afirma que “o vínculo estável [...] e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância” (2010, p. 23). Portanto, as situações cotidianas e as interações adulto-criança, revelam-se essenciais à estruturação de sua personalidade, que acontecerá de forma integrada a depender da qualidade dessas trocas e do atendimento às suas necessidades, levando o bebê à construção de sua unidade (Winnicott, 1967).

Pensando nesse desenvolvimento, Erikson (1972) define que em seu estágio inicial, nomeado Confiança *versus* Desconfiança, o bebê começa a formar suas primeiras percepções sobre o mundo que o cerca. É nesse momento que ele começa a compreender se o mundo é um lugar seguro, onde suas necessidades serão atendidas, ou se é um ambiente imprevisível, onde ele precisa estar em constante estado de alerta. Logo, a continuidade e a qualidade dos relacionamentos são concebidas como elementos cruciais para a garantia dessa estabilidade tão requisitada nesse momento inicial da vida, expressas no ambiente material, no ambiente

social e no encadeamento dos acontecimentos, daí vem a necessidade da estruturação de uma rotina, reduzindo ao mínimo as improvisações (Falk, 2010).

Essa rotina ganha ainda mais relevância quando pensamos na transição do bebê do núcleo familiar para a creche, um momento que representa uma significativa mudança na sua vivência relacional e afetiva. A entrada na creche pode ser um processo desafiador tanto para a criança quanto para sua família, uma vez que envolve a separação, ainda que temporária, de sua figura de apego primário e a necessidade de adaptação a um novo espaço, novas pessoas e novas interações. Nesse contexto, o brincar também pode ser um importante mediador da adaptação do bebê à creche, por oferecer uma ponte entre o conhecido e o novo. Ao explorar objetos familiares, interagir com brinquedos e estabelecer novas trocas lúdicas, o bebê encontra um espaço de expressão que ajuda a lidar com as inseguranças desse momento de transição.

Além das interações e cuidados, esse brincar se configura como uma das formas mais genuínas pelas quais o bebê se apropria do mundo e se relaciona com o outro. Ainda que nos primeiros meses a brincadeira se manifeste de forma exploratória, espontânea e não-tética (sem a consciência acerca daquilo que se faz), ela já se configura como uma experiência estruturante, estando diretamente ligada à evolução e ao amadurecimento dele (Albuquerque, 2023). Para Kishimoto (2010), o brincar é uma atividade essencial para a criança desde o nascimento, por possibilitar que ela se expresse, aprenda e se desenvolva, mobilizando significados e fortalecendo os vínculos afetivos. No contexto da creche, esse brincar deve ser reconhecido como um direito e uma necessidade fundamental dos bebês, promovido em um ambiente seguro, com variedade de materiais e na presença de adultos que validam suas iniciativas e participam das interações.

Diante disso, cabe ao professor compreender esse momento com sensibilidade e planejamento, garantindo que o bebê seja acolhido de forma respeitosa, gradativa e segura, o que será aprofundado nas próximas sessões.

2.1. A creche como espaço educativo-formativo de direitos

Os espaços para Educação Infantil surgem diante de um contexto de necessidade das mulheres ocuparem cada vez mais o mercado de trabalho, no qual a família extensa e a comunidade já não podiam oferecer o mesmo suporte ao cuidado dos filhos (Castro, 1989). Nesse contexto, a luta pelo direito à creche se fortaleceu, reivindicando não somente um local

de acolhimento, onde os bebês eram deixados sob os cuidados de outrem, mas um espaço que garantisse os aspectos educativos indissociáveis ao desenvolvimento das crianças.

No Brasil, a evolução dessas instituições é marcada pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos e das diferentes infâncias que vivem e convivem nesses espaços. Além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que é identificada a aparição dos direitos para a Primeira Infância (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é o documento fundamental que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, assegurando que o atendimento em creches e pré-escolas seja oferecido pelos municípios como um direito individual das crianças de zero a cinco anos, promovendo condições para um desenvolvimento saudável (Brasil, 1996).

Muito embora esses direitos estejam assegurados por lei, o acesso das famílias às vagas em creches públicas continua a ser um desafio significativo. De acordo com dados preliminares do Censo Demográfico⁴ de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 33,9% dos bebês de até 3 anos frequentavam a educação infantil naquele ano, um aumento em relação aos 9,4% registrados em 2000. Apesar desse progresso, o país não atingiu a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que previa atender pelo menos 50% das crianças de até 3 anos em creches até 2024. Além disso, um levantamento⁵ realizado em agosto de 2024, revelou haver cerca de 632 mil crianças em fila de espera por vagas em creches em todo o país. Nesse contexto, 2.445 municípios brasileiros, correspondendo a 44% do total, registraram filas de espera para essa etapa educacional, sendo que 88% desses municípios apontaram a falta de vagas como principal motivo para a espera – o que parece ser justificado pela não obrigatoriedade legal de bebês e crianças bem pequenas (até os 3 anos) estarem matriculados na creche.

Diante desse cenário, a dificuldade de acesso às creches segue sendo um dos grandes desafios da Educação Infantil no Brasil, evidenciando a insuficiência das políticas públicas para garantir esse direito universalmente. No entanto, para além do debate sobre a ampliação das vagas, é essencial refletir acerca das condições oferecidas aos bebês que já estão inseridos nesses espaços. A garantia do direito à creche não se resume à oferta de matrículas, mas

⁴ As informações divulgadas pela pesquisa do IBGE realizada em 2022, foram publicadas pela Agência Brasil, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-02/ibge-numero-de-criancas-na-creche-triplica-no-brasil-em-duas-decadas>. Acesso em: 10 de mar. de 2025.

⁵ A matéria que divulga os resultados do “Levantamento Nacional Retrato da Educação Infantil no Brasil: acesso e disponibilidade de vagas” foi publicada pela Agência Gov, disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202408/levantamento-revela-disponibilidade-de-vagas-em-creches#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,espera%20por%20falta%20de%20vagas>. Acesso em: 10 de mar. de 2025.

atravessa a qualidade dessas instituições, na criação de ambientes acolhedores que assegurem o bem-estar e as demais necessidades de crianças ainda tão pequenas.

Um conceito fundamental para se pensar o ambiente da creche é o de Loris Malaguzzi (1999), que coloca o espaço como o “terceiro educador”, depois da família e professores que cercam a criança. Para o autor, o ambiente não é tão só um local onde as atividades acontecem, mas um elemento ativo no processo educativo, capaz de fomentar a curiosidade e interação das crianças, proporcionando aprendizagens sociais, afetivas e cognitivas. Portanto, o espaço deve ser cuidadosamente planejado e adaptado às necessidades dos bebês, oferecendo oportunidades para que eles explorem e vivenciem diversas experiências de maneira segura e criativa. Ele defende que:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos. (Malaguzzi, 1999, p. 90).

A ideia adotada em Reggio Emilia reforça a importância de se criar um ambiente que esteja realmente centrado na criança, considerando suas habilidades e curiosidades naturais.

Contudo, antes que o bebê possa se sentir à vontade para explorar o espaço e interagir com ele de forma significativa, é fundamental que estabeleça um vínculo seguro com quem é responsável por cuidar-educar desse bebê, o chamado “adulto de referência”, tema central na abordagem pikleriana⁶. Esse adulto é a figura que o bebê identifica como seu ponto de segurança, aquele que responde às suas necessidades emocionais e físicas de maneira consistente e empática. A partir desse vínculo, o bebê se sente seguro para explorar o ambiente, sabendo que pode retornar a essa figura em momentos de insegurança ou necessidade. O papel do adulto de referência é crucial para criar uma base emocional sólida, que permita ao bebê desenvolver sua autonomia e confiança. Ademais, é nessa interação que ele se sente apoiado para experimentar e descobrir o mundo ao seu redor, estabelecendo um equilíbrio entre a dependência e a exploração. São aspectos como esses, que levam a literatura (Albuquerque; Aquino, 2021; Hamre, et al., 2012; Nichd, 2005 *apud* Martins, 2023) à defesa de que os recursos humanos sobrepõem em importância a dimensão material, no que diz respeito à qualidade dessa relação adulto-bebês.

⁶ A abordagem pikleriana foi desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler, ao longo de sua trajetória profissional, como médica da família, e também pessoal, como mãe. É, antes de tudo, uma forma de ver o bebê e a criança bem pequena e, a partir disso, organizar um cotidiano que atenda suas necessidades essenciais e promova seu desenvolvimento. Amplamente divulgada no Brasil nos últimos anos, suas ideias inspiraram diferentes práticas com foco na primeira infância, não só no âmbito da educação, mas também da saúde e da assistência social (Martins, 2023).

Se o espaço é o terceiro educador, como diz Malaguzzi, e o adulto de referência é o ponto de segurança para o bebê, então, a maneira que essas interações acontecem no berçário é determinante para o desenvolvimento saudável das crianças. Assim, pensar a presença do adulto de referência na creche, especificamente o profissional que atua na docência e que é o principal responsável pelos bebês de um grupo organizado pedagogicamente, é fundamental para que tais interações aconteçam de maneira proveitosa para o desenvolvimento. E, nesse sentido, torna-se imprescindível para o docente de creche ter um percurso formativo coerente às premissas apresentadas.

Essas são questões que serão exploradas no próximo tópico, aprofundando a discussão sobre o exercício da docência com bebês, seus desafios e a preparação do professor para atender às necessidades emocionais e educativas dos bebês de maneira eficaz.

2.2. Ser docente de bebês

O docente de bebês é um profissional que atua diretamente no cuidado e na educação desses indivíduos que acabam de chegar ao mundo. Para adentrar aos espaços de Educação Infantil, esse professor precisa passar por uma formação que envolva tanto aspectos teóricos quanto práticos, baseados nas características e necessidades da criança. No Brasil, os cursos de Licenciatura em Pedagogia – formação polivalente requerida para atuação docente na creche – são muito recentes quanto ao modelo de organização atual. Como já mencionado anteriormente, a primeira infância passa a ser contemplada pela educação básica só ao final dos anos 1990. Até então, a profissionalização para o campo assumia a forma de Curso Normal ou Magistério, voltado para a docência no Ensino Fundamental, sendo complementada por estudos adicionais para os chamados “Jardins de Infância”. Conforme a necessidade, as professoras poderiam, inclusive, adentrar esses espaços mesmo sem formação, contanto que apresentassem características consideradas “femininas” ou “maternas” (Barbosa, 2016).

Diante do caráter recente do curso e de sua proposta polivalente que abrange diferentes metodologias, não nos surpreende que a formação docente para Educação Infantil apresente lacunas, pois, em sua maioria, não aborda suficientemente as especificidades do cuidado com bebês.

Ao adentrar o espaço da creche, o professor assume diferentes funções, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Um importante papel desempenhado é o de ser *cuidador*, em que se responsabiliza por atender às necessidades físicas e emocionais dos

bebês, criando um ambiente seguro e acolhedor. O docente como cuidador, oferece não somente atenção às demandas de higiene, alimentação e sono, mas também cria vínculos afetivos com as crianças, transmitindo segurança e confiança. Também atua como *facilitador*, criando e organizando o ambiente para que os bebês possam explorar e desenvolver suas habilidades de maneira livre e estimulante. Esse papel envolve a disposição cuidadosa dos materiais e a criação de experiências sensoriais e cognitivas que incentivem a descoberta e a curiosidade natural dos bebês. Por fim, o docente na creche é também um *iniciador*, aquele que introduz novos conceitos e atividades que desafiam os bebês a expandirem suas habilidades, respeitando sempre o ritmo e as capacidades de cada criança (Goldschmied, Jackson, 2006, p. 38).

Contudo, ainda que o desempenho desse cuidado com o bebê seja uma das principais atribuições do professor em creche, essa relação em nada se confunde com a que ocorre entre a mãe e o seu filho. Embora ambos sejam figuras essenciais no desenvolvimento infantil, suas funções e responsabilidades se distinguem “por suas origens, suas motivações, os elementos que a compõem, assim como seu diferente destino” (Falk, 2010, p. 24). Enquanto a mãe assume a função de fornecer uma maternidade suficientemente boa – provendo ao bebê acolhimento, proteção, sustento físico e psíquico – mediante sua dedicação exclusiva (Winnicott, 1999, p. 74), ao professor cabe a função pedagógica de cuidar e educar, a partir de um vínculo que é afetivo, mas sobretudo, profissional. Este, estabelece com o bebê uma *relação episódica*, enquanto aquele, uma *relação histórica* – ou seja, o educador, ainda que permaneça muitas horas com esse bebê, só está ocupado dele durante seu período na creche; já a mãe, fará sempre parte de sua identidade (Ortiz; Carvalho, 2012).

No contexto institucional das atividades realizadas em Lóczy⁷, ao descrever o valor de uma relação afetiva privilegiada com um adulto permanente, na ausência dessa mãe, Geneviève Apell e Myriam David (2021) apontam que:

“É tudo feito para que o profissional se engaje em uma *relação real*, porém conscientemente *controlada*, na qual o adulto não deposita na criança sua própria afetividade e suas expectativas pessoais [...] O objetivo sendo o de oferecer à criança, as condições necessárias para um bom desenvolvimento que a tornará pronta a estabelecer posteriormente uma relação com os pais quando do seu reencontro” (Apell; David, 2021, p. 53-54, grifo nosso).

⁷ O Instituto Lóczy foi fundado em 1946, em Budapeste, Hungria, como uma das instituições de acolhimento de bebês e crianças pequenas que haviam perdido os pais ou estavam temporariamente impossibilitados de viver com suas famílias, como consequência da Segunda Guerra Mundial. Desde 1986, leva o nome de sua fundadora Emmi Pikler, que pôde, através das práticas ali realizadas, desenvolver, testar e consolidar os princípios que fundamentam a abordagem pikleriana (Falk, 2021).

Sendo assim, os educadores⁸ assumem um papel de *maternagem* nos cuidados desse bebê, diferenciando-se da *maternidade* desempenhada por sua mãe. Aqui, uma relação não se constitui superior ou inferior à outra: são apenas distintas e, por vezes, complementares em suas especificidades e contextos.

Para que um docente de bebês seja considerado “suficientemente bom”, é necessário que ele desenvolva um conjunto de ações que promovam estabilidade, continuidade e profundidade nas relações com esses indivíduos (Freitas, 2023). Do ponto de vista dos saberes docentes relacionados à prática pedagógica em si, é fundamental que o professor saiba, como reforça a autora, estruturar bem uma rotina adaptada às necessidades e diferentes ritmos dos bebês; organizar o espaço, com oferta de materiais pertinentes que garantam “a segurança, o brincar, o movimento e a exploração autônoma” (p. 38) e que realize seus registros de modo a captar nuances do cotidiano que auxiliem na construção de um planejamento intencional e conectado à realidade do grupo. Tendo em vista o estabelecimento de um vínculo estável e o aprofundamento na relação professor-bebê, outros sentidos são atribuídos a essa conduta pedagógica. O adulto, na construção de um diálogo com os bebês, deve assumir uma postura sensível através de gestos delicados, dos olhares direcionados, da escuta ao que é comunicado e do cuidado ao tom de voz que utiliza, esforçando-se para oferecer uma atenção individualizada e a manutenção de um bom estado de saúde. Judit Falk (2021), ao apresentar as bases que constituem a Abordagem Pikler, aponta esses aspectos mencionados como necessidades formativas aos adultos que se ocupam de cuidar-educar os bebês. Essa autora, que realizou trabalhos de cuidado com os bebês em Lóczy, também destaca que “diante de posturas bruscas e gestos que não envolvem ternura, de nada adiantam os conhecimentos profissionais, pois somente o conhecimento não é suficiente para oferecer à criança momentos e experiências agradáveis” (Monnerat; Chaves, 2023, p. 77).

Corroborando a esse sentido, Nascimento e Mota (2023), em um convite para pensar a formação humana no e por meio dos educadores, reforçam a necessidade desse adulto estar comprometido “com o desenvolvimento de uma atitude ética, sensível e respeitosa [...], para olhar o desenvolvimento humano sob novos ângulos, perspectivas e valores político-pedagógicos” (p. 2). No entanto, compreender os sentimentos e necessidades das crianças não torna o trabalho do professor mais fácil. Pelo contrário, essa sensibilidade torna sua prática mais complexa, exigente e desafiadora. Uma abordagem humanizadora na Educação Infantil enfrenta muitas dificuldades, que exige um esforço contínuo do adulto para manter-se seguro

⁸ Neste trabalho, estamos chamando de educadores todos os adultos ocupados com a função de cuidar-educar os bebês, para além da figura docente. Em Lóczy, por exemplo, os cuidadores dos bebês são considerados educadores.

de suas práticas, capaz de oferecer um ambiente verdadeiramente acolhedor e estimulante para os bebês.

Para alcançar esse nível de competência, a formação contínua é um recurso fundamental na busca de conhecimentos que enriqueçam e ampliem as possibilidades da prática. Embora essa formação continuada seja uma necessidade evidente para todo docente – e a oferta, um dever das redes de ensino de Educação Básica – a realidade é que nem todos têm acesso a essas oportunidades de aprimoramento, devido a fatores diversos, como a falta de recursos, de apoio institucional ou disponibilidade de tempo. Portanto, torna-se imprescindível atentar para o que tem sido oferecido na formação inicial dos profissionais que ocupam os espaços de Educação Infantil, garantindo que eles cheguem nas creches compreendendo o sentido de facilitar, educar e cuidar de bebês e crianças pequenas.

3. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram tecidos a partir de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, com foco na análise da realidade docente dos professores que atuam em creches da Rede Municipal do Recife. A pesquisa investigou três professores de diferentes instituições, utilizando como principais técnicas de coleta de dados a observação do campo e a entrevista semiestruturada. Os critérios utilizados para seleção dos docentes participantes foram os diferentes tempos de formação inicial e de exercício da profissão, além do recorte de gênero. Dentre os perfis, temos docentes formados nos últimos 20, 10 e 5 anos, sendo duas mulheres e um homem, respectivamente.

Para compreender as concepções e práticas dos professores no berçário, foram desenvolvidas observações do cotidiano da creche, possibilitando a análise direta das interações e estratégias utilizadas no trabalho com os bebês. As observações foram realizadas a partir de um roteiro produzido por nós, elencando quais as cenas do cotidiano seriam relevantes ter como foco, dentre elas a chegada dos bebês na creche, os momentos de cuidado – como alimentação e banho – e a presença do brincar. Essas cenas, registradas em um diário de campo, nos permitiu captar nuances do cuidado e da prática pedagógica nessa etapa da Educação Infantil. Além das observações, realizamos entrevistas semiestruturadas com os três professores participantes, organizadas de modo a explorar as percepções dos docentes sobre a própria formação profissional, as experiências pensadas para o contexto do grupo que atuam profissionalmente e a relação entre o cuidar e educar – todavia, essa modalidade permitiu à entrevistadora maior liberdade de adaptar as questões conforme a necessidade. Todo o diálogo

foi gravado e posteriormente transcrito, viabilizando uma análise detalhada das falas dos professores. Vale ressaltar, ainda, que a coleta dos dados em campo foi realizada nas três primeiras semanas de dezembro de 2024 – período próximo à finalização do ano letivo. Portanto, trata-se de um grupo de bebês já familiarizados com as práticas que serão mencionadas.

No contexto deste estudo, foi realizada uma confrontação dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações não participantes no ambiente do berçário. Para a interpretação desses dados, adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que compreende um conjunto de técnicas voltadas à inferência sistemática e objetiva das mensagens comunicadas. Essa abordagem revelou-se essencial para identificar padrões, crenças e experiências que emergiram das expressões dos educadores e das percepções a partir das entrevistas e das manifestações observadas na atuação com os bebês.

Dessa forma, foi possível comparar as expressões dos educadores referentes às suas práticas cotidianas e, partindo da categorização e interpretação dos dados à luz do referencial teórico, foi realizada uma análise mais aprofundada sobre as relações entre formação docente e atuação profissional com bebês.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partindo do que foi coletado em nossa pesquisa e na interpretação das práticas do cotidiano observadas, bem como das percepções expressas pelos docentes durante as entrevistas, surgiram três categorias principais que orientam a nossa discussão a seguir, sendo elas (1) a organização da rotina; (2) a relação cuidar-educar; e (3) implicações da formação na compreensão e prática docente. Visando compreender mais a fundo como as práticas pedagógicas no berçário são estruturadas e compreendidas pelos professores, revelando em si aspectos de sua formação, desenvolvemos uma análise detalhada dessas categorias, estabelecendo relações entre os dados coletados, nosso referencial teórico e os objetivos desta pesquisa.

Com o intuito de situar o leitor sobre a realidade investigada, apresentamos o perfil dos participantes (Quadro 1), produzido através das informações coletadas em entrevista. Optou-se por utilizar a sigla P (Professor), seguida de uma sequência numérica, para se referir a cada docente participante, garantindo a preservação de sua identidade.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Docente	Turma da Creche	Formação	Tempo de atuação na Educação Infantil
P1	Berçário (até 1 ano)	Graduação em Pedagogia (2023) e Mestrado em Educação (em andamento)	1 ano na creche municipal
P2	Berçário (até 1 ano)	Graduação em Pedagogia (2013) e Especialização em Gestão Escolar e Educação Inclusiva (2015)	10 anos (8 anos na rede privada e 2 anos na creche municipal)
P3	Grupo 1 (1-2 anos)	Magistério (1991) e Graduação em Pedagogia (2005)	5 anos (4 anos no início da carreira, retornando há 1 ano após 20 anos atuando em outras etapas).

Fonte: As autoras, 2024.

A partir dessas características ressaltadas, observamos diferenças expressivas no que se refere ao tempo de formação desses professores – com o intervalo de 10 anos aproximadamente, cada – além da variedade de instituições formativas, sendo duas unidades de gestão pública (uma Federal e outra Estadual) e uma unidade privada. Dentre os dados coletados, destacamos que somente 2 professores apontam a presença da formação continuada como recurso de aprimoramento da prática. Ao serem questionados sobre como se preparam para atuar com os bebês, do ponto de vista profissional, P1, que está realizando o Mestrado em Educação, participa também de grupos de estudos voltados para a Educação Infantil. Já P2, que possui duas pós-graduações *lato sensu* – ainda que não correlacionadas com o âmbito da educação de bebês em suas especificidades – comenta que, mensalmente, realiza formações voltadas para a prática no berçário, oferecidas pela Prefeitura do Recife. P3, por sua vez, não mencionou outra formação para além do magistério e graduação em pedagogia.

4.1 Organização da rotina

No berçário, a organização de uma rotina pensada para as especificidades e necessidades dos bebês, desempenha um papel essencial no bem-estar e desenvolvimento dos mesmos. Mais do que um conjunto de horários e atividades pré-estabelecidas, a rotina funciona como um elemento estruturante que proporciona previsibilidade e segurança emocional, auxiliando os bebês a compreenderem o que acontecerá consigo e com o mundo

ao seu redor. Pensando nesses aspectos, adotamos esse elemento como um dos focos de observação da prática dos docentes, acompanhando a condução dos momentos desde a chegada dos bebês na sala de referência, passando pelas brincadeiras e demais experiências propostas, além dos cuidados pessoais como banho, trocas, alimentação e sono.

Quando questionadas sobre o planejamento dessas práticas que ocorrem ao longo do dia, P2 destaca sua preocupação em oportunizar interações, mas aponta, assim como P3, a centralidade que o desenvolvimento cognitivo e motor ocupam naquilo que é oferecido aos bebês:

A gente considera primeiramente a vivência dele com o outro e com o mundo, né? Que os primeiros passos dele ‘vai’ [*sic*] estar aqui. Inclusive, os bebês quando chegaram não estavam andando e agora, já começaram a andar. Isso tudo tem uma iniciativa do professor tentando ajudar eles, incentivar eles até engatinhar [...] A gente tem vários recursos que ajudam na desenvoltura deles de andar, de caminhar, no falar, balbuciar, de prestar atenção (Extrato da entrevista com P2).

Eu penso nas possibilidades [...] penso a importância daquele material para aquele manuseio, que a gente sabe que eles têm que ter força, porque daqui a pouquinho eles vão pegar um lápis e vão começar a escrever (Extrato da entrevista com P3).

A preocupação em atingir tais resultados, é traduzida numa categorização das experiências, atribuindo maior valor pedagógico às chamadas “atividades dirigidas”, nas quais o adulto conduz a atividade, visando um produto final (Nabinger; Martins; Gabriel, 2017). Em uma situação de observação, dentro da prática de P3, percebeu-se algo semelhante:

Ao conduzir os bebês a um espaço da sala sem móveis, as educadoras sentam com eles no chão para P3 contar uma história sobre o pinheiro de natal – visto que as festividades do fim de ano se aproximavam. A história era impressa em folhas A4 soltas, que foram plastificadas. Tendo contado tudo e apresentado as imagens aos bebês, P3 retira de um saquinho alguns pedaços de papel colorido, já recortados no formato dos elementos, para montar uma árvore. Os bebês teriam que organizar as partes do pinheiro, de modo que, quando em ordem, esses papéis fossem colados no que chamo de “cadernão” (um caderno de desenho em formato A3, oferecido dentre os materiais da creche). Enquanto os bebês manuseiam aqueles elementos sem entender muito bem do que se tratava aquela experiência, as educadoras – incluindo P3 – intervêm diretamente naquela produção, conduzindo os movimentos das mãozinhas e posicionando os materiais de maneira convencional para colagem (Extrato do diário de observação - Sala de P3).

Em desacordo com o princípio da autonomia, o educador aqui está mais empenhado em produzir uma atividade que satisfaça as expectativas do adulto, pormenorizando os princípios éticos e estéticos – como da responsabilidade, da valorização da criatividade e da liberdade de expressão – que devem guiar as práticas na Educação Infantil (Brasil, 2010). Além disso, expressam considerar quaisquer atividades que julgam adequadas para a faixa etária, sem necessariamente relacioná-las com a realidade das vivências cotidianas do bebê: “E para fazer os planejamentos [...] eu também pesquiso muito assim: atividades para bebês, para berçário. Porque é mais ludicidade” (Extrato da Entrevista com P2).

Por outro lado, P1, em sua resposta sobre o ato de planejar, parte da importância de reconhecer os campos de interesse ou necessidade dos pequenos, além de destacar as brincadeiras e interações como eixos norteadores de suas proposições, corroborando com os documentos legais já citados. Em sua fala, revela a concepção que tem sobre as infâncias, ao considerar o caráter holístico desses indivíduos:

Planejar, pensando a criança nessa dimensão integral, requer uma olhada para as emoções, para as relações, para o cognitivo, para o físico-motor nessa dimensão corpórea, tentando, dentro das propostas, abarcar essas dimensões, não no ponto de vista segmentado, mas já conhecendo que eles se relacionam, o que a gente chamaria de integralidade ou multidimensionalidade da criança (Extrato da entrevista com P1).

Esse discurso é evidenciado quando comparadas as informações obtidas nas entrevistas com a visita aos campos. Foi observado que, no momento de chegada dos bebês à sala de referência, o único professor que havia preparado o ambiente para recebê-los – no que diz respeito à oferta e organização dos materiais de maneira intencional, para os bebês explorarem livremente – foi P1, enquanto P2 recepciona os bebês com vários brinquedos espalhados pelo berçário sem um critério pré-estabelecido e P3, delega às outras educadoras do grupo a função de acompanhá-los nesse momento inicial e se retira para confeccionar os materiais que seriam utilizados naquele dia. Nesse exercício comparativo, confirmamos o que Kishimoto defende ao dizer que “o ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança” (2010, p. 3).

Partindo desse planejamento, também foi posto em análise a qualidade das demais experiências conduzidas pelos professores, considerando (a) os momentos dedicados ao brincar; (b) a organização do espaço e os elementos oferecidos; (c) o respeito aos diferentes tempos e à atividade autônoma; e (d) as interações com os adultos e dos bebês entre si.

Em P1, foram identificados três momentos – estruturados pelo professor – dedicados ao brincar. O primeiro deles, já mencionado antes, foi organizado para receber os bebês no início da manhã: bandejas com bolinhas coloridas, divididas por cores, colocadas no chão, lado a lado. No centro, uma “Ponte Pikler”⁹, que permitia aos bebês subirem e descerem sozinhos pelos pequenos degraus em segurança, favorecendo a atividade autônoma. Em outros momentos, foram também oferecidos objetos não-estruturados, dispostos pela sala em “ilhas” para exploração livre e brincadeiras com fantoches, acompanhadas de cantigas infantis. Durante esses momentos, os adultos permaneciam atentos aos bebês, não havendo entre eles diálogos paralelos e, enquanto P1 organizava o ambiente – entre uma proposição e

⁹ A Ponte Pikler é um equipamento pedagógico inspirado nos princípios da Abordagem Pikler, desenvolvido para promover a autonomia, o equilíbrio e a coordenação motora dos bebês e crianças pequenas. Trata-se de uma estrutura de madeira com formato de arco ou pequenos degraus, que permite à criança explorar livremente, subir, descer e atravessar no seu próprio ritmo, sem intervenção direta do adulto.

outra – os bebês ficavam livres pela sala com os brinquedos das estantes, que estavam sempre à sua altura.

Em P2, um contexto diferente é revelado. Do mesmo modo que os bebês são recebidos no berçário (brinquedos, livros e materiais não-estruturados espalhados pelo chão), assim eles permanecem durante o restante do dia. A presença dos adultos assume um sentido de monitoramento, que intervém apenas nos conflitos entre os bebês e situações que julgam oferecer risco, enquanto conversam entre si. O brincar livre, confunde-se com um “brincar solto”, que se diferencia do primeiro pela ausência de um ambiente organizado intencionalmente, com oferta de elementos externos e da disponibilidade corporal desses agentes educativos que, mesmo através do olhar atento aos bebês, dão significado às suas expressões. Para Chokler (2017), a falta desses princípios condutores nas experiências pode ser entendida pelos bebês como um abandono, gerando “manifestações de oposição, transgressão, resistência ou submissão passiva ao desejo do adulto” (*apud* Freitas, 2023).

Já nas práticas observadas em P3, o brincar esteve presente, sobretudo, nos momentos de transição, como na chegada dos bebês e entre os cuidados rotineiros, parecendo assumir uma função de ocupação, sem uma intencionalidade pedagógica claramente delineada. Além disso, os espaços não foram previamente organizados para os bebês, resultando em um ambiente pouco estruturado para potencializar as explorações. Observou-se, ainda, que P3 esteve ausente em grande parte desses momentos, delegando às Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e estagiárias a tarefa de acompanhar e interagir com as demandas dos bebês durante as brincadeiras, como já citado anteriormente. Entre os elementos oferecidos aos bebês nesse dia, estavam instrumentos musicais e massinha de modelar, além de brinquedos de plástico e bonecos que ficaram dispersos pelo ambiente ao longo da manhã. Contudo, quando questionada, em entrevista, sobre a sua preparação para atuar com os bebês do Grupo 1, ela expressa valorizar aspectos que contradizem o observado, limitados a seu campo teórico:

[...] E eu faço as atividades bem dinâmicas, né? Que é até inovadora no momento [...] adoro fazer *contexto investigativo*. Amo! Amo preparar tudo e ver as crianças chegarem sozinhas e começar a mexer. [...] amo, assim, aquela *autonomia* de a gente colocar, preparar tudo, daqui a pouco tá eles mexendo. Às vezes não precisa nem explicar o que tem que fazer, eles já vão fazendo. Ontem mesmo eu fiz pintura com borrifador (Extrato da entrevista com P3).

Dessa forma, os eixos condutores das observações em campo, quando novamente confrontados com a fala dos professores em entrevista, evidenciam diferentes concepções sobre o brincar e sua organização no cotidiano desses grupos, refletindo a intencionalidade (ou a falta dela) na mediação das vivências. Se, por um lado, um ambiente bem preparado e a

presença empática do adulto favorecem um brincar livre, pautado na descoberta e na experimentação, por outro, a ausência de um planejamento e de interações significativas pode esvaziar essa experiência, tornando-a apenas um preenchimento do tempo. Nesse sentido, para garantir a satisfação do bebê nesse brincar autônomo, é necessário que ele esteja nutrido emocionalmente. Isso se dá especialmente a partir dos momentos de cuidado ou de atenção pessoal, cabendo ao educador assegurar que sejam satisfatórios o suficiente (Martins, 2023). Ao discutir os cuidados pessoais no próximo tópico, destaca-se a importância desses momentos como práticas educativas, ao analisar a relação entre essas dimensões, na prática dos professores participantes.

4.2 A relação cuidar-educar

Como já mencionado anteriormente, o entendimento do cuidado como algo indissociável ao processo educativo tem se fortalecido entre os documentos legais que regulamentam as ações na Educação Infantil (Brasil, 2010; Brasil, 2017). Somado a isso, Brandão e Fidelis (2023) trazem que, para a Abordagem Pikler, o cuidar-educar não é entendido apenas como elementos inerentes um ao outro, e sim como um único elemento, “Uma vez que cuidar é educar e educar é cuidar” (p. 72). Tendo em vista a importância dessas dimensões na atuação com bebês, selecionamos os momentos de alimentação e banho/higienização para serem observados detalhadamente, focalizando alguns aspectos que garantem a qualidade desses cuidados pessoais, como (a) o envolvimento do docente nessas práticas; (b) a comunicação estabelecida com os bebês; (c) o tempo dedicado a esses momentos; (d) o convite à participação do bebê (incentivo à ação autônoma); e (e) a reação do adulto às expressões dos bebês.

Em entrevista, os docentes foram questionados se, em suas práticas com os bebês, consideram que cuidam e educam. P1, em sua resposta, evidencia conhecimentos acerca do que é defendido legalmente e da relação afetiva que os momentos de cuidado exigem:

[...] o cuidado, ele também se configura como pedagógico. Então eu considero, sim, que na minha prática, com os bebês, o cuidar e educar, eles caminham juntos e que eu participo dos dois. [...] É no modo como a gente fala com a criança, nos momentos de observação, na presença para essa segurança afetiva da criança [...] e nos momentos de alimentação, da troca de fralda e do banho, o cuidado fica latente. Então muitas pessoas às vezes não reconhecem o pedagógico nesse espaço, mas ele também é formativo ali (Extrato de entrevista com P1).

Os elementos de sua fala, portanto, são comprovados na atuação de P1 com os bebês, através da participação ativa e cautelosa que assume nos cuidados pessoais e da sua postura

enquanto adulto de referência, nos demais momentos. Por outro lado, destacamos uma situação ocorrida com a gestora da creche que, ao adentrar à sala do berçário enquanto P1 dava banho em um dos bebês, expressou insatisfação em vê-lo assumir esse papel, revelando uma concepção diferente sobre o cuidar-educar, que, segundo ela, deveria estar sendo desempenhado pelas educadoras auxiliares.

Além das cenas de higienização, os momentos de alimentação dos bebês também demonstraram como o cuidado está presente, em sua dimensão integral, nas práticas de P1. Ao longo da manhã, ocorrem três refeições: em todas elas, os bebês, autonomamente, sentam em volta da mesa (adaptada aos seus tamanhos) e, a maioria deles, já manuseiam o próprio alimento, utilizando a colher ou as mãos. Os adultos sentam ao lado daqueles que demandam ajuda para alimentar-se, ora levando a comida até a sua boca, ora permitindo que o bebê tente realizar sozinho esse movimento. Todavia, o esforço para oferecer uma atenção individualizada não se concretiza em todas as refeições, por exemplo, no momento do almoço, P1 precisa alimentar três bebês ao mesmo tempo, porque não há auxiliares suficientes neste horário. A organização do tempo pedagógico, diferentemente do que é visto no Instituto Pikler – onde os bebês são alimentados em tempos distintos –, segue uma rotina com horário e duração pré-definidos para a alimentação acontecer, condicionando os bebês ao que é determinado pela instituição, sem respeitar o seu próprio ritmo e a individualidade relacional essencial para o fortalecimento do vínculo afetivo com o adulto, neste momento de intimidade e confiança.

Sob outra perspectiva, a prática em P2 sugere uma compreensão fragmentada das relações de cuidado. A sua participação nesses momentos ocorre assumindo uma postura afetuosa e calma, mas com um olhar voltado, principalmente, para os aspectos disciplinares e da segurança física, como se observa na seguinte fala:

A gente cuida, né? [...] a gente sabe que tem que dar o banho, trocar uma fralda, dar alimentação, né? E colocar pra dormir [...] E o educar, a gente tenta educar assim, a forma de dizer sim e dizer não na hora certa, de mostrar a afetividade um com o outro, porque muitas vezes ele está naquela fase de querer morder, de querer bater, de querer puxar o brinquedo do outro, e a gente tenta educar, mostrar que não é assim [...] E pra não se machucar, que é muito essencial (Extrato da entrevista com P2).

O cenário revela uma concepção higienista do cuidado, mas que ainda se apresenta muito fragilizada: nas observações em P2, foi informado que, durante o período da manhã, os bebês apenas tomam banho se estiverem sujos de fezes; caso a fralda esteja cheia de urina, há apenas a troca deste item de higiene. Em dois momentos distintos, as práticas das educadoras (ADIs) evidenciaram essa abordagem. Em uma das situações, a educadora deitou o bebê diretamente no piso emborrachado da sala para trocar a fralda, sem realizar qualquer

higienização antes de vesti-lo novamente. Já em outro episódio, ao preparar um bebê para o banho, outra profissional retirou uma fralda visivelmente cheia e, enquanto realizava a ação, fazia comentários depreciativos e expressões faciais de nojo e insatisfação diante do bebê sujo de fezes. O banho, realizado em menos de cinco minutos, consistiu apenas em uma lavagem rápida, sem o cuidado atento às expressões do bebê, muito menos o convite à sua participação. Tais práticas evidenciam não somente a ausência de um olhar atento e respeitoso para com o bebê, mas também um desconhecimento, por parte das educadoras, sobre os inúmeros prejuízos que essas ações mecanizadas podem acarretar no desenvolvimento infantil. Diante disso, cabe à P2, enquanto docente daquele espaço, a responsabilidade de observar tais práticas e intervir de maneira formativa, garantindo que os momentos de cuidado sejam conduzidos com acolhimento, evitando violências. A ausência dessa interferência, por sua vez, sinaliza uma aceitação tácita dessas ações, reforçando as concepções adotadas por P2.

Se, no contexto de P2, a dissociação entre o cuidar-educar se manifesta na maneira como as práticas são conduzidas, no grupo de P3 essa separação se evidencia ainda mais pela ausência da professora na maior parte desses momentos, sobretudo nos de higiene como banho e trocas de fralda, que ficaram sob responsabilidade exclusiva das ADIs. Durante essas situações, P3 comparece uma vez ao banheiro para verificar se está tudo bem com o corpo dos bebês e recolher informações que possam ser repassadas aos responsáveis. Sua presença nos momentos de cuidado, ao menos no recorte das cenas observadas, foi apenas observada durante a alimentação dos bebês, sentada em volta da mesa, auxiliando aqueles que não conseguiam comer sozinhos. Além disso, em uma situação de desorganização emocional de um bebê que não queria guardar um brinquedo para lanchar, a professora ofereceu seu colo para acalmá-lo, validando sua frustração. Entretanto, sua ausência nos momentos de higienização reforça a ideia de que os cuidados básicos são uma atribuição secundária, desvinculada do processo educativo e pertencente a um outro grupo de profissionais. Essa percepção fica evidente em sua fala, quando questionada se, em sua prática, considera que cuida e educa:

É, eu considero [...] As meninas vão dar banho [...] e de vez em quando eu vou lá. E se tiver de ajudar, também ajudo. É muito difícil [precisarem de ajuda] porque graças a Deus na minha sala, porque os meninos são bem pequenos, é uma preocupação da creche ter uma quantidade boa de profissionais para ajudar, mas já troquei fralda. Porque tem professores que não fazem isso, acham que é só do ADI, mas se tiver necessidade, eu faço sim (Extrato da entrevista com P3).

Ao afirmar que participa dos cuidados pessoais “se houver necessidade”, a docente reforça a cisão entre o cuidar e o educar observada na prática, admitindo que está sob sua

responsabilidade intervir apenas em situações excepcionais. Essa perspectiva, além de desconsiderar a relevância dos momentos de higiene no fortalecimento dos vínculos – promovendo segurança para o bebê desfrutar ao máximo as experiências e desenvolver sua autonomia –, também reduz o papel do professor a uma função supervisora, esvaziando o sentido pedagógico do cuidado. Dessa forma, a ausência recorrente de P3 nas situações de interação com os bebês, limita as oportunidades de construção de uma relação mais próxima e sensível às necessidades e interesses individuais do Grupo 1.

Diante das ações observadas e dos recortes das falas dos docentes, fica evidente que a relação cuidar-educar é concebida e praticada de maneiras distintas pelos professores, refletindo suas compreensões individuais sobre a prática com bebês. As diferenças apresentadas, nos levam à reflexão sobre o percurso formativo dessas docências e reforçam a necessidade de uma formação que englobe aspectos indispensáveis a essa prática, defendidos ao longo deste trabalho.

4.3 Implicações da formação na compreensão e prática docente

A Pedagogia, enquanto saber científico, exige do docente uma formação que o prepare para compreender e atuar intencionalmente com o grupo que atende. Somado a isso, os elementos de sua dimensão simbólica, tais como referências culturais e sociais, constituem um “saber da experiência” que, quando confrontado com as teorias que embasam a ação pedagógica, permitem ao professor desenvolver suas competências (Perrenoud, 1993). Por essa razão, analisaremos neste tópico como esses saberes são revelados nas práticas descritas, tendo em vista o perfil diversificado dos professores participantes desta pesquisa.

Com a realização das entrevistas, foi possível levantar informações sobre o tempo de experiência desses profissionais na Educação Infantil, a instituição e o ano da formação inicial, já apresentadas na tabela que introduz as categorias de análise. Além disso, os docentes também foram questionados se, (a) durante o período de graduação, ocorreu o contato com algum conteúdo referente à educação com bebês e (b) como se preparam, cotidianamente, para atuar na docência com os bebês.

Diante dos dados coletados, P1 se destaca por ter o menor tempo de formação e de experiência na creche. Apesar disso, demonstra segurança em suas práticas e domínio ao articular, em suas falas, conhecimentos sobre a profissionalidade com a primeiríssima infância. O docente coloca que, durante a formação inicial, cursou apenas duas disciplinas que proporcionaram o contato com conteúdos referentes à educação com bebês: uma delas

tratando dos fundamentos da Educação Infantil e outra, voltada à prática e pesquisa pedagógica na mesma etapa. Mesmo que essa oferta tenha sido limitada em sua formação inicial, sua disposição para articular teoria e prática sugere um compromisso com a construção de um repertório pedagógico fundamentado. Ao longo da entrevista, P1 defende a importância das formações continuadas e dos estudos autônomos, reforçando a ideia de que a aprendizagem docente não se encerra na graduação, mas exige um movimento constante de investigação e aprimoramento, características bem marcadas na sua jornada, pois, muito do que aprendeu adveio de suas buscas pessoais para a ampliação de conhecimentos teóricos relacionados aos bebês e suas necessidades.

Em contrapartida, P2 relata que no período de sua formação inicial priorizou as experiências com o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, mas que o seu contato direto com a Educação Infantil se deu no contexto de trabalho com a rede privada durante oito anos, chegando na rede municipal há dois anos, apenas. Seu percurso indica que a ausência de uma base teórica sólida sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas durante sua graduação pode ter impactado a maneira como percebe e fundamenta suas práticas, tornando-as mais ancoradas na experiência do que em referenciais acadêmicos.

Já P3, apresenta uma trajetória profissional que iniciou com a formação no Magistério, seguida pela graduação em Pedagogia no início dos anos 2000, após uma década de atuação. Embora tenha trabalhado com crianças pequenas no início da carreira, a maior parte de sua experiência docente foi no Ensino Médio, onde permaneceu por aproximadamente 15 anos. Esse distanciamento prolongado da Educação Infantil, pode ter influenciado sua compreensão sobre a docência com bebês e a forma como conduz as práticas no Grupo 1, menos integrada à concepção de um educador que cuida e educa simultaneamente.

Além disso, conforme o levantamento de produções acerca do fazer docente com bebês e dos processos formativos dessas práticas na última década, houve um aumento significativo nas discussões sobre o tema nos últimos sete anos, apontando que a preocupação com as especificidades da primeiríssima infância nos contextos de creche tem crescido, mas ainda é recente na academia, sendo gradualmente incorporada às grades curriculares. Essa crescente atual, pode justificar, em partes, as divergências encontradas nas práticas de P1 em relação às de P2 e P3, que construíram as bases de suas concepções pedagógicas há mais de uma/duas décadas, respectivamente.

Reconhecendo que a formação polivalente, por si só, não dá conta de abarcar suficientemente os saberes docentes necessários para a prática com os bebês, P1, ao ser questionado sobre como se prepara para essa atuação, menciona “as formações continuadas,

que a gente participa enquanto docentes da Prefeitura do Recife” (Extrato da Entrevista com P1). Também citada por P2, essas formações ocorrem mensalmente na Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFER), contemplando todos os docentes da Rede Municipal. As formações para o berçário, ocorrem junto às do Grupo 1 – indicando que, os três docentes entrevistados recebem o mesmo conteúdo teórico-prático nessas situações, mensalmente. Ao descrever algumas das proposições já realizadas nesse espaço, P1 cita exemplos de temáticas específicas como os cuidados; avaliação pedagógica e trabalho com elementos naturais. Ele diz que “quase sempre tem materiais para a gente explorar, para ter como uma orientação ou parâmetro para se inspirar e levar para creche [...] tem instrumentos, materiais para escrever, textos para ler” (Extrato da entrevista com P1).

Diante disso, faz-se necessário questionar em que medida a formação continuada garante uma transformação nas práticas docentes, considerando que, apesar de receberem as mesmas orientações, os professores apresentam compreensões e formas de atuação distintas com os bebês. Se essa formação não for pautada em uma abordagem crítica e reflexiva, que incentive os professores a analisarem sua própria trajetória, reconhecerem lacunas e reelaborarem concepções, corre-se o risco de que os conteúdos trabalhados sejam assimilados de forma superficial ou adaptados conforme as concepções preexistentes de cada docente. Ou seja, a fim de que a formação continuada cumpra o seu papel de aperfeiçoamento profissional, é necessário que ela não somente informe, mas provoque questionamentos, possibilite ressignificações e promova a pesquisa sobre a própria prática. Para tanto, alguns dispositivos metodológicos são necessários, como a resolução de situações-problema, que permita aos professores desenvolverem um olhar crítico sobre a realidade e o compromisso com a transformação de sua atuação (Silva, 2007, p. 104).

Cabe, ainda, pensarmos na dimensão integral que é característica do ser humano. Destacada anteriormente como princípio para pensar as práticas na Educação Infantil, considerando a importância de cuidar e educar os bebês sob uma perspectiva humanizadora, reconhecemos que o adulto cuidador também constitui-se como um ser multidimensional que, para exercer atitudes sensíveis, precisa antes ser sensibilizado. Afinal:

[...] a formação humana do educador configura um cenário em que, não anulando o conhecimento teórico-metodológico (formação profissional), o educador possa exercer seu saber-fazer de modo autêntico, em sua inteireza e, portanto, coerente com a sua fé filosófico-pedagógica e de vida, sensível e genuinamente aberto ao encontro com os bebês/crianças que o tomam por referência na descoberta de si, do outro e do mundo (Nascimento; Mota, 2023, p. 8).

Dessa maneira, reconhecer a importância da formação humana na constituição do ser docente é essencial para compreender as diferenças nas práticas, mesmo diante de formações

continuadas padronizadas. Se, por um lado, a profissionalidade exige conhecimentos teóricos e metodológicos, por outro, é na dimensão humana que se formam os valores, as atitudes e a sensibilidade que sustentam uma atuação verdadeiramente comprometida com os bebês. Nesse sentido, é necessário que os processos formativos se abram ao acolhimento das histórias, das experiências e das subjetividades de cada educador, possibilitando a construção de uma docência coerente com seus princípios éticos e sensível às necessidades dos bebês e crianças pequenas. Só assim será possível formar, em sua inteireza, profissionais que cuidam e educam a partir de um lugar de escuta, presença e afeto – o que exige que eles próprios também sejam, antes de tudo, cuidados, escutados e respeitados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo identificar os limites e possibilidades do percurso formativo de professores que atuam com bebês, a partir da análise de suas falas e observações da prática. Os dados coletados nos permitiram vislumbrar elementos que constituem suas concepções acerca do fazer-ser docente, adotando os documentos legais que regulamentam as ações na Educação Infantil e princípios de uma pedagogia humanizadora como parâmetro de qualidade do que foi expresso.

Do ponto de vista de suas bases conceituais, entendemos que a profissionalidade de cuidar-educar de bebês exige um conhecimento específico para lidar com suas necessidades de maneira integrada, tendo em vista a sua multidimensionalidade. A abordagem pikleriana, enquanto forma de entender esse bebê como sujeito integral e de direitos, ajudou-nos a levantar exemplos de uma prática sensível que auxilie o desenvolvimento da autonomia e de um bom estado de saúde. Ficou evidente, ao longo da pesquisa, que práticas como o cuidado individualizado, a escuta atenta, o olhar sensível, a construção de vínculos seguros e o respeito aos tempos e iniciativas autônomas dos bebês são indispensáveis à atuação docente na creche. Além disso, a organização do ambiente como terceiro educador, a intencionalidade pedagógica nas ações cotidianas e o planejamento de experiências que considerem as interações e brincadeiras como eixos norteadores, compõem uma docência que valoriza as infâncias integralmente.

A partir dos extratos de falas dos entrevistados, além do meu próprio percurso formativo na universidade, sobretudo as experiências de monitoria, estágio e grupo de estudo, conclui-se que a formação inicial em Pedagogia, devido a seu caráter polivalente, não contempla suficientemente as competências necessárias para o fazer profissional dos docentes

de bebês. Por ainda ser muito incipiente o que é oferecido para a construção de uma base sólida desses conhecimentos, o aprimoramento dessas práticas fica a cargo de uma busca pessoal. Entretanto, entendemos que as práticas citadas não nascem apenas de um saber científico, mas do comprometimento ético e sensível de um profissional que compreende o impacto de sua presença na vida dos bebês. Para que esses caminhos se tornem possíveis, é necessário investir em processos formativos que acolham a dimensão humana do educador e promovam incorporações e modificações nas práticas.

Desta forma, a formação continuada se apresenta como uma das alternativas possíveis para complementação nesse processo. Contudo, para que essas formações surtam efeito de transformação nas práticas, não basta se limitarem à transmissão de conteúdos, mas devem proporcionar a elaboração de uma *práxis* educativa que, ao unir ação e reflexão, permite ao docente ressignificar seus conceitos de maneira crítica (Freire, 2001).

Assim, reafirmamos que a construção de uma docência qualificada para o trabalho com bebês demanda o entrelaçamento entre conhecimento, sensibilidade e reflexão. É nesse encontro que se desenha uma atuação verdadeiramente humanizadora, capaz de reconhecer e responder, com responsabilidade e cuidado, às necessidades e aos direitos dos bebês nos espaços de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. T. Malucelli de. O brincar do bebê: um lugar de narrativa e liberdade. Práticas cotidianas inspiradas pela Abordagem Pikler. In: *Diálogos Piklerianos*, São Paulo, v. 3, Red Pikler Nuestra América, 2023. p. 11-18.

ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A. C.; Buss-Simão, M. *Formação docente para Educação Infantil nos currículos de pedagogia*. Educação Em Revista, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698183858>. Acesso em: 7 out. 2024.

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Maternagem insólita*. 1. ed., São Paulo: Omnisciência, 2021. (Coleção infância educar de 0 a 6 anos).

BAHIA, Celi Costa Silva; BRAGA, Adelice Sueli; TRINDADE, Marileia Pereira. Sentidos atribuídos à docência com bebês por educadoras de creche. 2019.

BAHIA, Celi da Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange. O bebê e a docência na creche: contribuições da formação dialógica. *Revista Exitus*, n. 12, p. 11, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na*

Educação Infantil. UFSM: Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. MEC/SEB, 2016, p. 131-139.

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

BRANDÃO, Tetê; FIDELIS, A. Karolina. A Aldeia da Infância, um espaço de desenvolvimento integral para a primeira infância, um espaço de vida. In: *Diálogos Piklerianos*, São Paulo, v. 3, Red Pikler Nuestra América, 2023. p. 70-73.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 8.089, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

CASTRO, Mary Garcia. *Family, Gender and Work: The Case of Female Heads of Household in Brazil (São Paulo and Bahia)*. Tese de doutorado, University of Florida, Gainesville, 1989.

CHOKLER, Myrtha Hebe. *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires Cinco, 2017.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FALK, Judit (Org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler - Lóczy*. 3ª ed. São Paulo: São Carlos: Pedro&João Editores, 2021. 101p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Anita Viudes C. O adulto de referência nos espaços coletivos de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas. In: *Diálogos Piklerianos*, São Paulo, v. 3, Red Pikler Nuestra América, 2023. p. 34-40.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3: o atendimento em creche*. Tradução: Marlon Xavier. 2ª ed. - Porto Alegre: Grupo A, 2006. p. 19-69.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche: Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas*. AMGH Editora, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LORENZONI, Larissa Mazui. *Composições da docência na creche: aprendendo a ser professora de bebês e crianças bem pequenas*. 2018.

LAZARETTI, Lucineia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 28, n. 3, 2017.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Gabriela Del Forno. “Muito além do mobiliário”: princípios fundamentais de uma Educação Infantil inspirada na abordagem pikleriana. In: *Diálogos Piklerianos*, São Paulo, v. 3, Red Pikler Nuestra América, 2023. p. 41-46.

MELLO, Débora Teixeira de. Um estudo sobre as políticas públicas de formação docente para a educação infantil no Brasil: uma análise das metas do plano nacional de educação (2001-2010). In: CANCIAN, Viviane A. (et al.) *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, MEC, SEB, 2016. p. 115-129.

MONNERAT, K. I. dos Santos; CHAVES, Emmanuelle C. As atividades de atenção pessoal e os cuidados com bebês entre 0 e 3 anos: um estudo de múltiplos casos, sob a ótica da Abordagem Pikler numa instituição de Educação Infantil no Nordeste do Brasil. In: *Diálogos Piklerianos*, São Paulo, v. 3, Red Pikler Nuestra América, 2023. p. 11-18.

NABINGER, Sylvia; MARTINS, Gabriela Dal Forno; GABRIEL, Marília Reginato. A influência da abordagem pikleriana para o trabalho com profissionais da Educação Infantil. In: BARR, Marcia Alvaro (org.). *Cuidadores da Primeira Infância: por uma formação de qualidade*. Brasília: Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz 2017. p. 68-76.

NASCIMENTO, Mesaque Noronha da Silva do Nascimento; MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira Mota. *Quando as crianças se apresentam ao educador, que educador se apresenta às crianças? Caminhos para a formação humana na Educação Infantil*. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53769>. Acesso em: 7 out. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). *Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 137-148.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação*. BAROUKH, Josca Ailine (Cord.); ALVES, M. C. C. Lavrador (Org.). São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. *Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do Curso de Pedagogia da FAGED-UFC*. 2018.

SCHMITT, Daniela. Ser professora de bebês: composições que envolvem a profissão. 2019.

SILVA, Daniela et al. Saberes docentes e os bebês: os espaços como coeducadores na creche. Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 22, n. 3, p. 620-632, 2020.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 120 p.

SILVA, Gisleine Cristina da. O papel da formação continuada na construção da identidade docente dos professores de bebês: uma revisão. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 5, p. 113-132, 2023.

SILVA, Gisleine Cristina da; MIRANDAR, Maria de Jesus Cano. Construção da identidade dos professores de bebês como instrumento de profissionalidade docente na educação infantil: uma revisão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 4, p. 572-589, 2021.

SILVA, José Ricardo; CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GUIMARÃES, Célia Maria. ENSAIO COM BASE EM ESTUDOS PUBLICADOS SOBRE OS SABERES CONSTITUINTES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE BEBÊS. *Atos de pesquisa em educação*, v. 11, n. 1, p. 225-249, 2016

TARDOS, A. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judith (Org.); *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Editora Omnisciência, 2016.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Formação docente, educação infantil e bebês. *Laplage em revista*, v. 4, n. 1, p. 55-70, 2018.

WINNICOTT, D. W. O conceito de indivíduo saudável. In: *Tudo começa em casa*. 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1967. p. 3-22.

WINNICOTT, D. W. *Os bebês e suas mães*. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Martins Fontes, 1999.