

## **PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DE EDUCADORAS DE BERÇÁRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Marília Reginato Gabriel*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil

*Cibele Carvalho*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, Brasil

*Cesar Augusto Piccinini*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil

### **RESUMO**

O presente estudo tem por objetivo apresentar o Programa de Acompanhamento de Educadoras de Berçário – PROACEB e relatar a experiência de sua implementação, baseado em um estudo realizado com 32 educadoras que atendiam bebês. O PROACEB é fundamentado na abordagem de pikleriana e tem como finalidade promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos. Está organizado em módulos, embasados nos três princípios da abordagem pikleriana: 1) atividade autônoma do bebê; 2) organização do ambiente; 3) competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê. Evidências dos relatos das educadoras indicam que o PROACEB se mostrou promissor como um programa inicial de formação continuada de educadoras de berçário, uma vez que vai ao encontro das demandas dos bebês e das profissionais.

**Palavras-chave:** Bebês; Educação infantil; Abordagem pikleriana; Formação de professores; Relato de Experiência.

### **MONITORING PROGRAM FOR NURSERY EDUCATORS: EXPERIENCE REPORT**

#### **ABSTRACT**

This study aims to present the Mentoring Program for Nursery Educators – MPNE and to detail its implementation, based on a study carried out with 32 educators who attended to babies. MPNE is based on the Piklerian approach and aims to promote the quality of child-educator interactions during basic care. It is organized into modules, based on three principles of the piklerian approach: 1) autonomous baby activity; 2) organization of the environment; 3) the teacher's skills and the security bond with the baby. Evidence from the educators' speeches indicates that MPNE has shown to be useful as a starting point for addressing important knowledge and skills for a child-educator quality interaction.

**Keywords:** Babies; Child education; Piklerian approach; Early childhood educators; Teacher training; Experience report.

## PROGRAMA DE MONITOREO DE EDUCADORES DE GUARDERÍA: REPORTE DE EXPERIENCIA

### RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar el Programa de Monitoreo de Educadores de Guardería - PROACEB y detallar su implementación, a partir de un estudio realizado con 32 educadores infantiles. El PROACEB se basa en el enfoque Pikleriano y tiene como propósito promover la calidad de las interacciones educadora-infante durante la atención básica. Está organizado en módulos, basados en los tres principios del enfoque pikleriano: 1) actividad autónoma del bebé; 2) organización del ambiente; 3) las habilidades de la educadora y el vínculo seguro con el bebé. La evidencia de los informes de los educadores indica que PROACEB se ha mostrado prometedor como un programa de educación continua inicial para los educadores de guarderías, ya que satisface las demandas de los bebés y de los profesionales.

**Palabras clave:** Bebés; Educación infantil; Enfoque pikler; Formación de profesores; Informe de experiencia.

A Educação Infantil no Brasil tem recebido um amplo espaço nas discussões políticas e acadêmicas visto o expressivo aumento de crianças que tem frequentado a escola de Educação Infantil desde os primeiros meses de vida. No período de 2016 a 2019, a frequência escolar de alunos de 0 a 3 anos subiu de 30,4% para 35,6% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2019) e a expectativa é atingir 50% até 2024, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n. 13.005, de 25.06.2014 (Brasil, 2014).

Enquanto isso, pesquisadores têm se preocupado com a qualidade do cuidado/educação oferecido às crianças e com as suas consequências para o desenvolvimento infantil, especialmente quando é necessário atender bebês muito pequenos (Belsky, 2011; NICHD, 2006). Com relação aos bebês que frequentam o berçário, essas preocupações são ainda maiores, pois eles estão formando seus primeiros laços afetivos em um contexto coletivo e dependem da atenção de adultos para a satisfação de suas necessidades básicas, entre elas a alimentação, a higiene e o sono.

Estas atividades envolvem grande parte da rotina das educadoras<sup>i</sup> que atuam no berçário e se constituem nos principais momentos de interação individual que elas estabelecem com o bebê (Martinez, 1996). Contudo, muitas vezes as interações realizadas durante os cuidados básicos são tratadas como secundárias para o desenvolvimento do bebê e nem sempre tem recebido a atenção de educadores e pesquisadores. Assim, a formação profissional é fundamental para atender à finalidade da Educação Infantil, de promover o desenvolvimento integral da criança.

Neste contexto, muitas vezes os momentos de cuidado básico, que ocorrem no dia-a-dia da escola de Educação Infantil, têm sido desvalorizados por não estarem associados a um momento pedagógico, mas somente com um objetivo higienista (Oliveira, 2011). Na verdade, os momentos de cuidado são oportunidades, por vezes únicas, de uma interação individual educadora-bebê, seguindo o ritmo da criança, em um contexto coletivo. Além disso, são momentos em que a educadora pode oferecer espaço e recursos para o desenvolvimento da autonomia da criança, bem como para o

reconhecimento de suas competências (Chokler, 2013; Pikler, 1998), sem falar em uma atenção individualizada que contribui para o desenvolvimento emocional do bebê.

A abordagem pikleriana é considerada uma metodologia de trabalho com crianças pequenas (Sisla, 2012) e um modo de se ocupar delas baseada na experiência de Emmi Pikler no Instituto Lóczy (Szanto-Feder, 2011). Pikler foi diretora de um orfanato húngaro, durante a segunda Guerra Mundial e, atualmente, o local é chamado de *Emmi Pikler Institute of Budapest* ou Instituto Lóczy, uma referência à rua onde está localizado na Hungria (Tardos, 1992).

A abordagem desenvolvida por Pikler é organizada em quatro princípios (Falk, 1997; Sisla, 2012; Tardos, 2010): (1) atividade autônoma e livre do bebê baseada em suas próprias iniciativas; (2) busca constante para que cada bebê aprenda a conhecer a si mesmo e o seu ambiente; (3) relações pessoais estáveis e dentro delas um vínculo do bebê com uma pessoa privilegiada, bem como a qualidade particular desta relação; e (4) saúde física e emocional da criança. Descreve-se a seguir, com mais detalhes, os três primeiros princípios, uma vez que o quarto é considerado uma consequência do sucesso dos anteriores (Falk, 1997; Sisla, 2012).

Com relação ao primeiro princípio – atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas, também chamado de “ pilar do desenvolvimento ” (Golse, 2011) – entende-se que ao permitir a movimentação livre do bebê, a sua busca autônoma por posturas corporais (como rolar e sentar) e a brincadeira independente (sem impor atividades), o bebê consegue aprender tais posturas de modo natural, a partir de sua própria experimentação e da confiança em si mesmo (Pikler, 1969). Percebe-se, de acordo com Falk (1997), que os bebês que têm estes princípios respeitados aprendem melhor as posturas básicas e, inclusive, aprendem posturas diferentes ao sentar, engatinhar e caminhar, do que bebês que são colocados em determinadas posições ou posições específicas pela mão do adulto. Além disso, esses bebês conseguem concentrar-se melhor na sua exploração e brincadeira pelo fato de estarem confortáveis na posição escolhida por eles mesmos.

As educadoras possuem um importante papel para que este princípio seja respeitado. Elas precisam, em primeiro lugar, confiar na capacidade de desenvolvimento dos bebês ao não apressar a aquisição de habilidades, e, a partir disso, criar as condições materiais e afetivas para assegurar a movimentação livre, sem intervir diretamente nos seus movimentos e brincadeiras. Para Tardos e Szanto-Feder (2004), a atividade que é originada do próprio desejo do bebê (atividade autônoma) está para além de “ a criança poder brincar sozinha e tirar proveito disso ” (p. 46), e é uma necessidade fundamental do ser humano. A partir disto, entende-se que forçar o bebê a estar em uma posição ainda não conquistada ou realizar uma atividade a partir do desejo do outro seriam considerados uma violência contra ele (Golse, 2011).

O segundo princípio – conhecimento de si e do ambiente – é considerado essencial para o desenvolvimento da autonomia do bebê, a partir da previsibilidade e da confiança no ambiente em que vive (Falk, 1997; Sisla, 2012; Tardos, 2010). Para que o bebê possa alcançar esse estado de conhecimento, a rotina deve ser dividida em dois momentos: de cuidado e de brincadeiras livres.

Com relação aos momentos de cuidado, o bebê poderá ser capaz de antecipar o que irá acontecer com ele e com o ambiente em que está inserido a todo o momento. Para isso é também necessário que uma rotina regular seja organizada, desde os horários das refeições e banho até o momento em que será a vez de determinado bebê ser alimentado ou banhado. Dessa forma, o bebê vai ganhando conhecimento de si,

reconhecendo sua fome ou a sua vez de ser banhado, quem o alimenta, quando, onde e o que vai acontecer nos momentos seguintes.

Os momentos de brincadeira livre também são importantes para desenvolver o conhecimento de si e do ambiente (Tardos, 2012). A partir dos três meses de vida, os bebês podem ser colocados em um ambiente comum de brincadeiras onde são dispostos objetos simples para que brinque de modo independente do adulto e sem a interferência direta desse. Além disso, de acordo com o primeiro princípio, nunca se deve colocar um bebê em uma postura em que ele ainda não a conquistou por si. Isso quer dizer que o bebê não é colocado sentado por um adulto, pois quando ele não está em uma posição em que se sinta segura, sua exploração e brincadeira – além de todas as consequências cognitivas e motoras – ficam comprometidas. A função da educadora com relação à brincadeira livre é organizar o ambiente de modo que facilite a movimentação livre e o interesse do bebê nos objetos e brinquedos disponibilizados (David, 2006).

Com relação ao terceiro princípio – relações pessoais estáveis e dentro delas um vínculo do bebê com uma pessoa privilegiada, bem como a forma e o conteúdo particulares desta relação, que se constitui no “ pilar vincular ” (Golse, 2011) – Pikler investiu grande parte de seu trabalho buscando qualificar as educadoras para o estabelecimento de uma relação estável, íntima e segura com o bebê. A partir do destaque da qualidade das relações iniciais para o desenvolvimento emocional, a abordagem pikleriana enfatiza que, em contexto institucional, onde o cuidado e a atenção ao bebê são realizados de modo coletivo, é essencial que o bebê tenha uma educadora de referência (ou privilegiada). A partir da eleição de uma educadora para o bebê, especialmente em momentos de interação individual, como nos cuidados básicos, irá se estabelecer um vínculo afetivo e íntimo entre eles. A partir do reconhecimento da importância desse tipo de relação, a abordagem prevê a forma como as interações devam ocorrer, além de seu conteúdo. Assim, Pikler e colaboradores propuseram recomendações de como a educadora deve alimentar, trocar roupas, dar banho, entre outros cuidados básicos.

Cabe ressaltar que, mesmo com a concepção de que as interações devam ter princípios comuns, os autores que trabalham com a abordagem pikleriana rechaçam as interações mecânicas e frias muitas vezes destinadas aos bebês em contextos de cuidados coletivos (Tardos, 1992). Os princípios estabelecidos são utilizados para guiar o comportamento da profissional e auxiliá-la no tipo de vínculo que irá estabelecer com o bebê, baseado na sua sensibilidade frente as demandas do bebê e não se constitui em normas rígidas a serem seguidas.

Tendo em vista as especificidades da abordagem pikleriana, bem como das necessidades de atendimento aos bebês, o presente estudo teve por objetivo apresentar o desenvolvimento de uma formação destinada aos profissionais que se dedicam a tal público, intitulada “ Programa de Acompanhamento de Educadoras de Berçário – PROACEB ” e relatar a experiência de sua implementação. O PROACEB foi conceptualizado e desenvolvido durante o doutorado da primeira autora (Gabriel, 2016) e, posteriormente, a aplicação do programa denominado “ Impacto de um programa de acompanhamento para educadoras de berçário visando a promoção da qualidade das interações educadora-bebê ” - ACEDUC (Piccinini et al., 2017).

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 32 educadoras de turmas de berçários de oito escolas de Educação Infantil públicas de Porto Alegre. A idade das participantes variou entre 19 e 57 anos de idade e o tempo de experiência na Educação Infantil entre um e 24 anos. Em média, a realidade das educadoras era o atendimento de 18 crianças por sala, ficando o cuidado de 9 crianças por educadora. Em cada sala de berçário, havia uma professora responsável, com formação superior em pedagogia e pelo menos uma educadora assistente, com o Ensino Médio completo. Todas as educadoras das salas foram convidadas a participar, bem como não houve diferenciação da aplicação do PROACEB entre as educadoras de distintas formações, pois as atividades de cuidado do bebê eram realizadas por todas. As escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação e as diretoras de cada instituição concordaram com a participação das educadoras, que também aceitaram participar do estudo, assim como as famílias, que consentiram a participação no estudo através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa.

### PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

O ACEDUC contou com três fases de coleta de dados. Na **Fase 1** (um mês antes da intervenção), as educadoras e as famílias dos bebês foram convidadas a participar do estudo e, ao aceitarem, foram solicitadas a assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão educadora* e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão família*, respectivamente.

Após, foi realizado um encontro individual com cada uma das educadoras, no qual responderam ao *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras*, que buscou obter informações sobre a escolaridade, frequência a cursos de formação continuada e experiência das educadoras. Na sequência, foi agendado um encontro para a realização da *Observação da interação das educadoras de berçário com os bebês*. A observação foi realizada por meio de filmagens no ambiente do berçário, focando em interações educadora-bebês realizadas nos momentos de cuidado (alimentação, troca de roupa e fraldas, sono), bem como de momentos de brincadeiras.

Por fim, foi realizado um encontro individual com cada uma das educadoras, no qual elas foram solicitadas a responder à *Entrevista sobre as práticas da educadora de berçário*, que buscou conhecer as práticas das educadoras em diversas situações da rotina da creche, assim como as crenças das educadoras sobre as necessidades dos bebês.

Na **Fase 2** foi implementado o PROACEB, que contou com seis encontros individuais com cada educadora. Na **Fase 3** (uma semana após o término do PROACEB) as educadoras responderam à *Entrevista de avaliação da intervenção para educadoras*, que investigou a percepção das educadoras quanto à aplicabilidade de cada módulo do PROACEB, e um mês após o término do PROACEB ocorreu o *follow up*, quando se realizaram novamente a *Entrevista sobre as práticas da educadora de berçário* e a *Observação da interação das educadoras de berçário com os bebês*.

A seguir, o PROACEB será mais bem detalhado, tendo em vista o objetivo deste artigo.

O PROACEB é um programa de acompanhamento destinado a educadoras de berçário e tem como finalidade promover a qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos. Com base na abordagem pikleriana, são propostos encontros com as educadoras, buscando abordar temas que, de acordo com a abordagem, possam contribuir para a aquisição de conhecimentos e competências que levem à promoção da qualidade das interações educadora-bebê durante os cuidados básicos. O PROACEB está organizado em três módulos, baseados nos três princípios da abordagem pikleriana: (1) Atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas; (2) Organização do ambiente; e (3) As competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê. O primeiro módulo constituiu-se de dois encontros com a educadora no qual se apresentou brevemente o PROACEB e as principais competências do bebê ao longo do primeiro ano de vida. Foram destacadas as competências em três tópicos: (1) competências para a interação com adulto, (2) competências para interação com outros bebês; e (3) competências para interação com ambiente físico e objetos. A partir do conhecimento das competências do bebê, abre-se o espaço para a expressão de suas iniciativas e de atividades autônomas. O segundo encontro objetivou aprofundar a percepção das educadoras com relação às competências do bebê, especialmente com relação aos sinais motores que o bebê utiliza ao tomar iniciativa para a realização de suas atividades. Focou-se nas diferentes posturas do bebê: segurança e estabilidade para brincar e prazer pela busca de certas posturas.

O segundo módulo também foi dividido em dois encontros, o primeiro enfatizou a organização do espaço e o outro a rotina de cuidados, que juntos compõem o ambiente do bebê. O encontro sobre a organização do espaço buscou auxiliar a educadora a organizar o espaço de modo que ela pudesse apoiar e facilitar a sua rotina com o bebê, além de proporcionar um ambiente que promova o seu desenvolvimento. O encontro sobre rotina buscou discutir com as educadoras como pode ser organizada a rotina de cuidados no berçário de modo que se respeite as necessidades básicas dos bebês.

Por fim, o terceiro módulo envolveu os últimos dois encontros. Um deles focou nas necessidades do bebê e nas competências da educadora para a interação. Foram abordadas as necessidades essenciais do bebê, especialmente aquelas que dizem respeito à formação de vínculo afetivo com o adulto e a sua saúde emocional (ex. estabilidade, previsibilidade, atendimento das suas necessidades físicas imediatas). A partir dessas necessidades, abordou-se os desafios que a educadora do berçário enfrenta, dentre eles, os seus próprios sentimentos frente a extrema dependência do bebê nos primeiros meses de vida e às semelhanças (e diferenças) entre o papel de educadora e de mãe. No encontro seguinte, focou-se nas interações educadora-bebê durante os cuidados básicos, especialmente nas competências das educadoras nesses momentos.

Cada módulo foi apresentado em dois encontros realizados individualmente, com duração de 90 minutos e periodicidade semanal. Em cada encontro foi destacado um tema principal, relacionado ao módulo, que foi abordado em duas partes: informativa e temática.

Na parte informativa foram oferecidas informações sobre o tema previsto para o módulo, com breve levantamento de dúvidas das educadoras e esclarecimentos por parte dos pesquisadores. Para ilustrar os conteúdos de cada tema, foram utilizados vídeos baseados na perspectiva da abordagem pikleriana, que enfocavam a interação educadora-bebê ou somente o bebê.

Já na parte temática, a partir do posicionamento flexível e receptivo dos pesquisadores, foram estabelecidos momentos de interação com a educadora,

permitindo que ela expressasse seus conhecimentos, práticas prévias e sentimentos que despertavam cada temática. As educadoras foram estimuladas a falar livremente e, através do diálogo, buscou-se levá-las a compreender as perspectivas da abordagem pikleriana sobre cada tema. No manual do PROACEB, descrito em Gabriel (2016), encontram-se todos os trechos dos vídeos selecionados para serem apresentados, com as indicações do que deve ser destacado para a educadora.

O programa foi conduzido nas escolas participantes por duas psicólogas com formação e experiência no trabalho com a abordagem pikleriana. As psicólogas foram previamente selecionadas para participar do estudo e se dedicaram exclusivamente à aplicação do PROACEB. As entrevistas e filmagens com as educadoras e bebês foram conduzidas, antes e depois da aplicação do PROACEB, por duas estudantes de psicologia, previamente treinadas para a condução das entrevistas.

#### ANÁLISE DOS DADOS

Para este relato de experiência sobre a implementação e as contribuições do PROACEB para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê, somente os dados da *Entrevista sobre as práticas da educadora de berçário*, realizada na Fase 3 (um mês após o fim do PROACEB), foram analisados qualitativamente. As entrevistas foram transcritas e as respostas das educadoras foram examinadas através da análise de conteúdo (Laville & Dionne, 1999), por duas pesquisadoras envolvidas no projeto ACEDUC, considerando os três princípios da abordagem pikleriana enquanto categorias estabelecidas *a priori*: (1) Atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas; (2) Organização do ambiente; e (3) As competências da educadora e o vínculo seguro com o bebê.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A expectativa inicial do estudo era de que o PROACEB contribuísse para que as educadoras valorizassem os momentos de cuidado como oportunidades ricas de interação (Campos et al., 2006), assim como para o reconhecimento do bebê como um ser ativo e competente nas suas relações (Falk, 2013; Pikler, 1998). Além disso, tinha-se a expectativa de que as educadoras pudessem utilizar os encontros do PROACEB como momentos para compartilharem conhecimentos, experiências e sentimentos advindos da relação com os bebês.

#### ATIVIDADE AUTÔNOMA DO BEBÊ BASEADA EM SUAS PRÓPRIAS INICIATIVAS

Como apresentado por Gabriel (2016), os resultados revelaram algumas mudanças na forma como as educadoras percebiam as competências dos bebês e na organização do espaço e da rotina, permitindo que as educadoras tivessem mais momentos individuais com os bebês. Também indicaram uma maior valorização da qualidade dos momentos de cuidado dos bebês, apesar de um cotidiano imerso em atender as demandas de muitos bebês, da própria instituição e dos próprios familiares. Mesmo sob condições nem sempre adequadas, as educadoras destacaram um olhar mais qualificado para as competências dos bebês e para o valor da atividade autônoma. Por exemplo, uma das educadoras relatou: "*Às vezes, tipo eu vou fazer alguma coisa eu*

*paro e penso 'O que eu poderia fazer diferente?' Ou por que eu tô fazendo aquilo ali?' Na troca, que a gente faz as trocas muito no automático, por ser muitas crianças, depois dos encontros, de algumas conversas, eu me questionava mais a cada vez que eu ia trocar, do toque, das conversas com as crianças assim".* Como destacado na literatura, valorizar os momentos de cuidado e os momentos de atividade autônoma é essencial para organizar um ambiente que dê possibilidades para que ambos ocorram com qualidade, bem como para aproveitar os momentos individuais com o bebê para qualificar a interação com ele (Falk, 1997).

Após o PROACEB, as educadoras também se revelaram observadoras mais atentas dos comportamentos e características dos bebês. Isso é um importante indicador, já que a observação permite que a educadora possa reconhecer as necessidades dos bebês e intervir de acordo com elas (David & Appell, 2006; Monsú, 2012), sem ser negligente ou excessiva nas interações (Falk, 1997). Ao incentivar que as educadoras observassem mais os bebês, o PROACEB enfatizou a não intervenção nas atividades dos bebês, a menos que ele solicitasse, conforme indicado pela abordagem pikleriana (Pikler, 1969). Isso significa que, por meio da observação, haveria mais possibilidade de reconhecer as competências dos bebês e organizar o espaço e a rotina de acordo com as necessidades deles. Além disso, seria um modo de refinar as suas próprias competências, olhando, falando e sendo sensível ao bebê no momento adequado (David, 2006; Freitas & Pelizon, 2011). A partir da observação as educadoras podem “selecionar, organizar, refletir, mediar e avaliar o conjunto das práticas cotidianas que se realizam na escola, com a participação das crianças” (Brasil, 2014, p. 59).

Dessa forma, ao incentivar a competência de observação das educadoras o PROACEB criou mais possibilidades de intervenções sensíveis junto aos bebês, bem como uma adaptação maior do espaço e da rotina para as necessidades deles, conforme relato de uma das educadoras: *“Eu observo eles o tempo todo, na verdade, só observo mesmo. (...) Então a gente mais observa e interage assim de longe. (...) Acho que ficar perto deles, às vezes, eles dão uma olhada pra ver se a gente está perto. Se a gente saiu de perto eles choram, mostrar pra eles que a gente está ali, presente”*.

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

Pode-se perceber uma maior compreensão sobre a importância de uma organização do espaço e da rotina de modo a respeitar mais o ritmo do bebê, com a criação de condições para que os atendimentos fossem mais individualizados: *“E também o espaço, uma coisa que eu achei muito legal, que eu nunca me liguei, foi os brinquedos no mesmo lugar, sabe. Que a gente chega e a gente arruma os brinquedos pra eles”*.

Desta forma, demonstrou-se a como a organização do ambiente contribui para a promoção da qualidade das interações, principalmente no reconhecimento da autonomia do bebê: *“Algumas coisas que a gente aprendeu né, nos encontros, como deixar eles mais no chão, deixar mais livres, que a gente acaba pegando colocando sentado, acabava ajudando muito, então a gente aprendeu a deixar eles um pouco mais livre, eles buscarem né, o brinquedo deles, começarem a se virar, a fazer força para se virarem sozinhos, só nessa questão assim de motricidade deles, de deixar eles mais livres para explorar o espaço.”* Ao reorganizar o espaço, as educadoras criaram novas oportunidades de interação com os bebês, nos momentos de atenção pessoal, bem como em relação às brincadeiras (Portugal, 2015).



## AS COMPETÊNCIAS DA EDUCADORA E O VÍNCULO SEGURO COM O BEBÊ

Em termos de competências das próprias educadoras, o PROACEB ofereceu um espaço para se conversar sobre as eventuais dificuldades da interação individual com os bebês, permitindo uma melhor compreensão sobre as manifestações dos bebês, as interpretações das educadoras, bem como de suas práticas. Essa compreensão parece ter auxiliado a abrir espaço para uma interação mais sensível e qualificada, como destacado por uma educadora: *“Percebi mudança em tudo, estrutura do ambiente, estruturação da rotina, escolha de materiais e brinquedos. E outras coisas mais subjetivas também que a gente vai mudando aos poucos, tom de voz, a escolha de cada bebê pra fazer cada coisa em cada momento, um respeito maior àquilo que o bebê tá fazendo. Várias coisas assim já noto na prática que mudaram em função dos encontros”*.

O estudo realizado a partir do PROACEB também revelou que qualificações mais específicas e individualizadas podem ser uma maneira efetiva de abordar conteúdos inerentes à prática com bebês. Se for considerado que as interações educadora-bebê são fortemente influenciadas pelas concepções das educadoras sobre a infância (Martins et al., 2017) e pelos sentimentos advindos de uma relação próxima com alguém tão dependente (Zornig, 2010), espaços mais individualizados podem favorecer para que esses aspectos da relação sejam abordados.

Assim como se espera que a interação educadora-bebê seja de qualidade, é importante oferecer um espaço de formação adequada para as educadoras, com respeito ao ritmo de cada uma delas para apreensão dos conteúdos, e para a construção dos novos conhecimentos sobre os berçários. E isso precisa ser baseado em uma relação aberta e acolhedora às demandas e aflições da educadora para lidar com bebês e crianças pequenas. Diferente de crianças maiores, que conseguem se expressar mais, as educadoras que cuidam de bebês precisam ter uma sensibilidade particular para entender os sinais e demandas dos bebês que cuidam, o que com certeza, não é uma tarefa fácil e desperta muitos sentimentos nas próprias educadoras.

Outro aspecto que se destacou como evidência das contribuições do PROACEB foi o maior envolvimento das educadoras nas atividades de cuidado, pois esse é um dos principais papéis da educadora de bebês segundo a abordagem pikleriana (David & Appell, 2006). Por exemplo, uma educadora destacou uma observação que indicou a abertura para a criança cooperar na troca de roupas, estimulando a sua autonomia por meio de uma atividade de cuidado: *“Deixar eles escolherem, oferecer também mais de um, se tiver mais de uma peça de roupa, deixar eles escolherem também e, também estimular eles a colocar o bracinho, não simplesmente botar assim: ‘Ah, bota o braço, bota o outro’. Fazer eles me ajudarem também, os dois ali participando da troca”*.

Entende-se que o espaço oferecido pelo PROACEB pode ser útil para que as educadoras possam entrar em contato com seus sentimentos e refletir sobre eles na interação com os bebês. O conhecimento do desenvolvimento e das necessidades dos bebês diferencia as educadoras de outras pessoas que trabalham ou cuidam de bebês (Falk, 1997; Szanto-Feder, 2006). O PROACEB pode auxiliar as educadoras a distinguirem as especificidades de cada papel que tem com o bebê, às semelhanças e diferenças entre o papel de educadora e de mãe, em meio a relações tão próximas com os bebês que atendem, bem como sobre como lidar com sentimentos advindos dessas relações, como destacado por uma educadora: *“Às vezes, eles estão chorando, (...) eles não querem ir [embora], normalmente quando não é com a família, quando é com pessoas estranhas (...). Isso pra mim é uma dificuldade, porque, às vezes, eu não sei*

*como agir, daí eu tento falar com a criança, mais aí ela vai chorando pra casa. Isso é uma dificuldade que eu enfrento”.*

Como o PROACEB se constitui em um espaço de escuta, também busca contemplar aspectos pessoais que a relação com os bebês pode gerar, mas que podem ser considerados como inerentes ao trabalho de cuidar de bebês (Elfer & Dearnley, 2007), por exemplo: *“Eu tento dar atenção individualizada pra cada criança. Às vezes, o que tem acontecido com a gente é que tá ficando muita correria. Que é o contrário do que a gente sabe que tem que ser. Muita correria, aí tu me pergunta: ‘Mas porque muita correria? Dar comida faz parte da rotina, a alimentação deles é importante, tem que dar atenção’, mas a partir das cinco ou cinco e quinze, os pais já estão batendo, aí a gente tem que dizer: ‘Espera um pouquinho, ele tá se alimentando’, ou ‘tu espera um pouquinho, ele não foi trocado, porque esse não é o horário combinado de pegar’. Então, gera uma ansiedade”.*

Ao falar e reconhecer os seus sentimentos relacionados aos bebês, as educadoras podem abrir novos espaços nas interações com eles, realizando as tarefas de maneira menos rápida e mecânica (Zornig, 2010), transmitindo por meio de seus gestos, o interesse no bebê e o respeito por cada criança (Tardos, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É plausível pensar que, para que tivesse um impacto mais extenso, com mudanças mais profundas e consolidadas, seria necessário que o programa fizesse parte do cotidiano das educadoras, como um espaço mais permanente para compartilhar angústias e dúvidas, mas também para refinar as interações e promover qualidade no atendimento. Da forma como foi proposto, o PROACEB constitui um ponto de partida que contribui para a formação de educadoras de bebês, com conteúdos básicos para uma interação de maior qualidade, de acordo com a abordagem pikleriana. Contudo, uma formação continuada precisa ser realizada, não só envolvendo as educadoras de berçário, com mais duração e periodicidade, mas também toda a instituição onde o berçário está inserido e as próprias famílias.

A experiência derivada dessa extensa aplicação do PROACEB revelou o quanto ele permite uma escuta das singularidades advindas dos encontros entre a educadora e os bebês, contribuindo para um diálogo construtivo com cada educadora, a partir de sua experiência cotidiana de cuidados dos bebês no berçário, e através dos conteúdos e conhecimentos da abordagem pikleriana. Além disso, o programa mostrou o quanto as educadoras estão ávidas por serem escutadas, para conversarem e para aprenderem sobre os bebês que elas cuidam e se relacionam. As participantes se mostraram sensibilizadas com os conteúdos da abordagem pikleriana e puderam refletir e alterar algumas de suas práticas com os bebês, assim com as pesquisadoras puderam aprender com as experiências das educadoras, o que contribuiu para qualificar o próprio PROACEB.

É importante ressaltar que a intervenção era percebida por algumas educadoras como envolvendo uma nova abordagem de trabalho apresentada por pessoas externas, com destaque para a ideia de que iriam avaliar sua atuação com os bebês e propor mudanças, o que se constituía em uma situação por vezes pouco confortável para as educadoras e para a equipe de pesquisa. Frente a essas ideias, buscou-se desde o início do estudo, esclarecer reiteradamente seus objetivos, enfatizando ainda o sigilo dos

diálogos, e que a pesquisa era independente da direção da escola ou da Secretaria Municipal de Educação, embora recebessem o apoio destas instâncias.

A experiência do PROACEB pode levantar alguns desafios que foram enfrentados e que devem ser considerados tanto por outros profissionais que trabalham com formação de educadores, bem como para os gestores da Educação Infantil, alguns dos quais já foram levantados pela literatura (Campos, 1994; 2008; Machado, 2000). Um primeiro aspecto a ser considerado são as concepções das educadoras que atuam com a educação infantil a respeito dos bebês e da infância (Martins et al., 2017), sem falar nas próprias experiências como crianças, que elas trazem consigo e se fazem presentes, nas interações com os bebês que cuidam. Pode-se pensar que muitas educadoras tiveram uma infância agradável e foram bem cuidadas, e estendem essas experiências pessoais aos bebês que atendem. Mas algumas educadoras podem não ter experienciado cuidados adequados e podem ter dificuldades para oferecer aos bebês aquilo que elas mesmas não tiveram na infância, ou mesmo ao longo da vida.

Assim, é importante que na qualificação de educadoras, para além de uma sólida formação acadêmica, se foque também na sua disponibilidade emocional para cuidar de bebês. Os relatos das educadoras durante os encontros do PROACEB revelaram diversos aspectos pessoais que podem impactar na interação delas com um bebê que está em pleno desenvolvimento socioemocional, e que pode acabar recebendo menos cuidado e atenção do que deveria. O PROACEB nem sempre conseguiu impactar estas práticas, como era esperado, seja em função das limitações do próprio acompanhamento, como, curta duração, foco em algumas competências, seja por inúmeros outros fatores que interagem e afetam a dinâmica da interação educadora-bebê, como número de bebês atendidos, espaços disponíveis, restrições a mudanças e novas práticas, satisfação e respeito com a atividade de educadora, condições de trabalho e remuneração precárias, bem como demandas da escola e da própria da família.

Frente a esses desafios, a formação das educadoras através do PROACEB com sua ênfase na abordagem pikleriana, pode ser uma forma de qualificar as relações no contexto dos berçários, em particular ao abordar as concepções de infância e contrapô-las com os conhecimentos acerca do assunto, construindo um olhar alternativo sobre o bebê e os cuidados que ele demanda. Isto pode ocorrer especialmente com as educadoras com cargo de assistente, que estão presentes em grande número na Educação Infantil, que possuem uma formação de curta duração, e muitas vezes carecem de conhecimentos sobre práticas de cuidado mais adequadas. Formações específicas para cuidar de bebês também seriam úteis mesmo para as educadoras com o curso de pedagogia, já que as práticas valorizadas nesses cursos tendem a ser mais focadas na produção pedagógica, que pouco tem a ver com as necessidades dos bebês e crianças bem pequenas.

Com base no que se experienciou na aplicação do PROACEB, entende-se que, para que traga contribuições relevantes, é importante que considere as especificidades e demandas de cada escola. Além disto, cabe destacar que, embora encontros individuais com as educadoras, como os realizados pelo PROACEB, apresentam algumas vantagens, ao proporcionar um espaço privado para a educadora expor sentimentos mais íntimos, pode-se considerar que encontros com grupos de educadoras podem trazer outros benefícios, como o diálogo direto entre as educadoras, visando a tomada de decisões coletivas sobre as práticas no berçário. No entanto, avaliou-se que reunir todas

as educadoras durante o horário de trabalho seria praticamente impossível, inviabilizando a intervenção.

Também cabe destacar que o PROACEB poderia ter alcançado, de alguma maneira, outras pessoas direta ou indiretamente envolvidas com o cuidado dos bebês, especialmente os gestores da escola, que embora apoiaram o presente estudo, não participaram do PROACEB. Assim, é importante que a equipe gestora tenha ciência do conteúdo que está sendo abordado, e também se envolva nesse processo de qualificação das relações adulto-bebê, para que possam contribuir para continuamente apoiar as educadoras que estão diretamente com os bebês.

Por fim, entende-se que O PROACEB se constitui em uma proposta de acompanhamento para as educadoras, que pode ser melhorada e particularizada para contextos específicos da Educação Infantil. Para além do PROACEB, acredita-se que a abordagem pikleriana, embasadora do programa, possa trazer importantes contribuições para a formação das educadoras de berçário, apesar de ela ainda precisar ser mais estudada, investigada e adaptada para o contexto da creche brasileira. Espera-se que tanto o PROACEB, e mais ainda a abordagem pikleriana, possam incentivar a criação de espaços para formação continuada de profissionais da Educação Infantil, que busquem não somente sensibilizá-los para interações mais qualificadas, mas que também demonstre a importância das educadoras para a promoção do desenvolvimento infantil, acompanhando-as de maneira próxima e respeitosa.

## REFERÊNCIAS

- Belsky, J. (2011). Cuidados não parentais e seu impacto sobre crianças pequenas (do nascimento até 2 anos de idade). In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp. 1-7). Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Brasil. (2014). Plano Nacional de Educação – PNE. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Campos, M. M. (1994). Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In Brasil, *Por uma política de formação profissional* (pp. 32-42). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. [https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z\\_outros/files/material\\_curso/monitores/tema\\_14/por\\_uma\\_pol%C3%ADtica\\_de\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_profissional\\_da\\_ed\\_infantil.pdf#page=30](https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/material_curso/monitores/tema_14/por_uma_pol%C3%ADtica_de_forma%C3%A7%C3%A3o_do_profissional_da_ed_infantil.pdf#page=30)
- Campos, M. M. (2008). Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, 2(2-3), 121-131. <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.130>
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 87-128. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>
- Chokler, M. (2013). *El concepto de autonomia: En el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica*. Programa de formación de formadores en educación temprana de los niños y niñas menores de tres años. Lima, Peru.

- David, M. (2006). Para un major conocimiento del bebé: Contibuiciones del Instituto Emmi Pikler. In A. Szanto-Féder, (Ed.), *Lóczy - un nuevo paradigma? El instituto Pikler es um espejo de múltiples facetas* (pp. 43-62). Ediunc.
- Elfer, P., & Dearnley, K. (2007). Nurseries and emotional well-being: Evaluating an emotionally containing model of professional development. *Early Years*, 27(3), 267-279. <https://doi.org/10.1080/09575140701594418>
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño: La escala de desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)*. Ariana.
- Falk, J. (2012). Si tocamos el cuerpo del bebé. In Asociación Pikler-Lóczy de Hungría. *Bañando al bebé: El arte del cuidado*. Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Freitas, A. V. C., & Pelizon, M. H. (2011). A experiência de Lóczy e a formação do professor de educação infantil. *Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré*, 5.
- Gabriel, M. R. (2016). *Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê* [Tese de Doutorado em Psicologia]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Golse, B. (2011). Prólogo. In A. Szanto-Féder, A. (Ed.), *Una mirada adulta sobre el niño en acción: El sentido del movimiento en la protoinfancia* (pp.13-17). Cinco.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2019). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2019, educação 2019*. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
- Laville, C., & Dione, J. (1999). A construção do saber: *Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artes Médicas.
- Machado, M. L. (2000). Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 191-202. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200009>
- Martinez, C. M. S. (1996). Reflexões sobre uma proposta de atendimento a crianças de zero a dois anos: Avaliando procedimentos pedagógicos. *Paidéia*, 10-11, 63-74. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1996000100005>
- Martins, G. D. F., Piccinini, C., & Tudge, J. (2017). Crenças sobre a criança: Como essas ideias influenciam a forma com que nos relacionamos com ela?. In C. A. Piccinini, K. Seabra, & V. Vasconcellos (Eds.), *Bebês na creche: Contribuições da psicologia do desenvolvimento*. (pp. 39-54). Juruá.
- Monsú, M. Z. (2012). *Os princípios de Lóczy e a prática pedagógica na educação de bebês* [Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). *The NICHD study of early child care and youth development: Findings for children up to age 4 ½ years*. Government Printing Office: Author.
- Oliveira, Z. M. R. (2011). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. Cortez.
- Piccinini, C. A., Gabriel, M. R., Schmidt, B., Portugal, P. N., Lopes, R. C. S., (2017). *Impacto de um programa de acompanhamento para educadoras de berçário visando a promoção da qualidade das interações educadora-bebê – Projeto ACEDUC*. Instituto de Psicologia – UFRGS, projeto não publicado, aprovado no Edital Universal CNPq (Proc. 428698/20166).
- Pikler, E. (1969). *Moverse em libertad: Desarrollo de la motricidade global*. Narcea.
- Pikler, E. (1998). Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona. *Revista La Hamaca*, 9.

- Portugal, P. N. (2015). *Organização do espaço do berçário e interação educadora-bebê: Contribuições de um programa de acompanhamento para educadoras* [Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Psicologia]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sisla, E. C. (2012). Princípios da abordagem Pikler – Lóczy. In V. G. Andreetto, & V. M. Paolillo (Eds.), *Estudos e reflexões de Lóczy* (pp. 52-58). Unic.
- Szanto-Feder, A. (2006). *Lóczy - un nuevo paradigma?: El instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas*. Ediunc.
- Szanto-Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción*. Ediciones Cinco.
- Tardos, A. (1992). La mano de la educadora. *Revista INFANCIA*, 11, <https://www.uniepre.com.br/blog/documentos/livro-a-mao-da-educadora>
- Tardos, A. (2010). Introducing the Piklerian developmental approach: History and principles. *The signal*, 18(3-4), 1-4.
- Tardos, A. (2012). Let the infant play by himself as well. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 14(1), 1-7.
- Tardos, A., & Szanto-Feder, A. (2004). O que é a autonomia na primeira infância? In J. Falk, (Ed.), *Educar os três primeiros anos: A experiência de Lóczy* (pp. 33-46). JM.
- Zornig, S. A. (2010). Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. *Primórdios*, 1(1), 15-26.

*Submetido: 20/11/2021*

*Revisado: 30/05/2022*

*Aprovado: 15/06/2022*

### **Sobre os autores:**

**Marília Reginato Gabriel** é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Cibele Carvalho** é Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

**Cesar Augusto Piccinini** é Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Correspondência:** gabrielmarilia@yahoo.com.br

---

<sup>i</sup> Neste estudo será utilizado o termo “educadora(s)”, pois a quase totalidade das profissionais que atuam na Educação Infantil são mulheres. Da mesma forma, o termo será utilizado para se referir às profissionais que estão em contato diário com o bebê, independentemente do cargo que ocupam, sejam professoras, assistentes, auxiliares, atendentes ou monitoras.