

TEORIA E PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DE BEBÊS: NECESSIDADES FORMATIVAS

Submetido em: 27/7/2023

Aceito em: 17/8/2023

Publicado em: 8/3/2024

Fabiana Cristina Frigieri de Vitta¹

Bárbara Solana Scarlassara²

Alberto de Vitta³

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.14920>

RESUMO: Neste ensaio, objetivamos discutir a formação do professor como cenário para iniciar e fortalecer as mudanças necessárias na educação de bebês, garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, baseados nas pesquisas realizadas pelo grupo no decorrer dos últimos 20 anos. Acreditamos que para que tenhamos uma prática qualificada, é preciso trabalhar de forma conjunta a formação inicial e a continuada, considerando o panorama de atuação e as demandas particulares desse contexto. Recorreremos às análises de pesquisas na área que forneceram dados sobre como esse contexto influencia e é influenciado pela formação. Defendemos que para mudarmos a atual conjuntura educacional junto a bebês, é preciso investimento na aprendizagem do professor, propondo alterações

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Marília/SP, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-9545-7588>

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Araraquara/SP, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-0705-2060>

³ Universidade do Vale do Sapucaí - Univás. Pouso Alegre/MG, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-3248-456X>

nos currículos de formação para que contemplem conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil, sobre as atividades executadas no contexto educacional e no poder do professor em planejar e organizar intencionalmente experiências significativas para a criança.

Palavras-chave: Formação de professores; educação infantil; berçário.

THEORY AND PRACTICE FOR THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FORMATIVE NEEDS

ABSTRACT: In this essay, we aim to discuss teacher training as a scenario to initiate and strengthen the necessary changes in early childhood education, guaranteed by the Law of Directives and Bases for Education, in 1996, based on research carried out by the group over the last 20 years. We believe that to have a qualified practice, it is necessary to work collectively on initial and continued education, considering the place of action and the particular demands of this context. We resorted to the analysis of researches in the area that provided data on how this context influences and is influenced by formation. We argue that to change the current educational landscape with babies, it is necessary to invest in teacher learning, proposing changes in the training curriculum to include content related to child development, the activities performed in the educational context, and the teacher's power to intentionally plan and organize meaningful experiences for the child.

Keywords: Teacher training; early childhood education; nursery.

INTRODUÇÃO

A educação de bebês passou a ser parte da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB] em 1996 com um prazo de dez anos para ser completamente implementada (BRASIL, 1996). Essa garantia foi importante para uma mudança no cenário da educação infantil, mas não garantiu qualidade na prática dos profissionais, ainda que estipulasse que deveriam ter formação em nível superior, sendo aceita a de nível médio específica para a docência.

Em estudo realizado ainda na fase de transição das creches para a educação, Campos, Füllgraf, Wiggers (2006) organizaram um quadro da educação infantil no Brasil, a partir de um levantamento de resultados de pesquisas sobre a qualidade destas instituições

brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003. Em relação à creche, responsável pelo atendimento aos bebês, as autoras concluem que suas condições eram piores que da pré-escola, “[...] seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.117).

Kamerman (2000) mostra que há pouca atenção sistemática na literatura sobre o tema qualidade nas instituições de atendimento coletivo educacional infantil, dificultando a organização de parâmetros objetivos. A qualidade tem sido caracterizada como um conceito relativo, refletindo os valores e crenças da sociedade na qual os programas estão inseridos, mas há ênfase na integração de cuidados e educação, assim como a necessidade de uma missão educacional declarada e explícita. Há consenso que indicadores de qualidade atuais incluem a educação e treinamento dos cuidadores (DOUGLASS, 2019; HEIKKA; HIRVONEN; KAHILA; PITKÄNIEMI; YADA; HUJALA, 2022).

Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015) realizaram um levantamento para mapear a produção científica sobre as crianças de 0 a 3 anos de idade nos trabalhos apresentados entre 2003 e 2013 no *GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos*, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPED]. Verificaram que houve um aumento no interesse junto a faixa etária dos bebês e suas especificidades com maior foco nos processos educativos, passando de uma dimensão biológica para uma mais sociológica que expande as reflexões, incorporando temas relacionados a “[...] especificidades da docência com bebês; organização dos espaços e do tempo; ampliação das reflexões sobre o cuidado; linguagem; literatura; relações com as famílias; relações étnico-raciais; inserção e crianças atendidas no meio rural” (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015, p.106).

Gonçalves e Rocha (2017) investigaram a produção de pesquisas brasileiras entre 2008 e 2011 e verificaram um crescente interesse pela educação de bebês e crianças bem pequenas. Aspectos relacionados à planejamento e organização do espaço foram encontrados em alguns trabalhos, com ênfase em diferentes dimensões e, segundo os autores, constituem um dos indicativos a ser considerado na docência com esse público.

O planejamento é um dos elementos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico. A ação de planejar implica no ato de pré-refletir e projetar a ação, além de ser inerente apenas ao ser humano, portanto, quando se trata de planejar a ação educativa, a questão se torna um processo extremamente complexo e coletivo, pois diz respeito ao planejamento da formação humana em todas as suas dimensões e à apreensão da própria

realidade/atualidade, dentre outros aspectos (GEHRKE; HAMMEL; SAPELLI, 2023, p. 2).

Esses autores (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015; GONÇALVES; ROCHA, 2017) também mostram que as pesquisas atuais estão mais próximas da realidade das instituições, muitas caracterizando-se pela entrada no ambiente investigado, analisando diferentes dimensões do contexto educacional.

No fechamento de sua pesquisa de doutorado, Vitta (2004) verificou que a discussão sobre o trabalho com bebês ser assistencial ou educacional influenciava na atuação dos profissionais, que ainda não incluía o pedagogo. A título de conclusão, Vitta (2004) questionou se colocar professores mudaria os contextos observados nos berçários e o que deveriam saber e fazer para conciliar as atividades propostas aos objetivos de cuidados e educação numa visão única, integrada e que atendessem a diversidade de crianças presentes nestas instituições. Uma resposta óbvia seria formar os profissionais que estão na prática e os futuros professores. Essas formações precisariam garantir a constituição de uma identidade profissional para a área de educação infantil, mas para isso, mudanças estruturais, nas políticas públicas da educação infantil e de formação de professores eram necessárias.

Com o tempo, os profissionais que trabalhavam com bebês foram passando para a área educacional, pelo menos, em termos de contratação, o que já auxiliou, na medida que os concursos definiam parâmetros para os interessados, embora isso não tenha ocorrido uniformemente no país. Abuchaim (2018) mostra que na creche, cerca de 59% dos docentes tem formação superior e que houve um ganho nos últimos anos, inclusive por conta dos documentos legais que exigem a formação superior. Já na função de auxiliares, esse número cai para 34%. A partir da análise de várias pesquisas, a autora constata que esses profissionais assumem responsabilidades dos professores, por serem uma opção mais barata, sem garantias e benefícios da carreira e de formação adequada.

Para Santos e Macedo (2017) os impactos desse quadro (baixa remuneração e ausência de formação) são evidentes e associam o trabalho à vocação feminina, a uma tarefa menos qualificada que reflete numa identificação das vagas na creche como favor e não direito, por parte das famílias. Essas condições se traduzem na dificuldade que as profissionais têm com as rotinas de cuidados, definidas como empobrecidas, para incorporar práticas que objetivem o desenvolvimento integral das crianças; maior deficiência na oferta de recursos físicos e materiais em conjunto com “[...] uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças” (CAMPOS; FÜLLGRAF;

WIGGERS, 2006, p.119). Tudo isso, junto com uma formação inicial e em serviço deficitária para a atuação junto a essa fase da educação.

Estes mesmos problemas foram encontrados nas pesquisas que realizamos no decorrer desses 20 anos, com projetos de avaliação da procedimentos educativos – cursos semanais e supervisão da prática – em instituições que atendem bebês e de identificação da percepção sobre a formação para a educação de bebês junto a diferentes atores – estudantes, auxiliares e professores.

No primeiro grupo de pesquisa, financiado pelo CNPq, objetivamos verificar as mudanças de conhecimentos teóricos e práticos relativos aos conceitos e atividades de rotina (alimentação, vestuário, higiene e trocas de posturas realizadas com as crianças) a partir de procedimentos de oficina de educação e práticas supervisionadas em quatro momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste intermediário, pós-teste final e seis meses após o término do programa). Participaram 50 funcionários de quatro berçários de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, sendo duas diretoras, 3 auxiliares de direção, 10 professores, 18 auxiliares de desenvolvimento escolar e 17 auxiliares de serviços gerais. Verificamos que a oficina de educação proporcionou mudança nos níveis de informação dos profissionais e em algumas práticas, reforçadas pela supervisão prática. Os temas que mostraram mais consistência enquanto alterações observadas mesmo após seis meses foram relativos à alimentação e mudanças posturais. No entanto, os participantes atribuíram a problemas organizacionais, de infraestrutura física, material e aos recursos humanos a dificuldade de implementação de comportamentos mais coerentes com objetivos educacionais e com a estimulação do desenvolvimento global da criança inserida no berçário.

Diante de um quadro que mostrava que a formação continuada, nos moldes oferecidos na maioria das instâncias municipais, geralmente somente com cursos, era incipiente, passamos a investigar a formação inicial, em projeto financiado pela Fapesp. Tivemos por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das atividades usadas nas instituições de educação infantil – atividades de vida diária – AVDs (higiene, alimentação e vestuário), com brinquedos, playground, música - e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de 0 a 18 meses de idade. Contamos com a participação de 937 graduandos de pedagogia de uma universidade pública paulista e os principais resultados mostraram que eles entendem o atendimento educacional a bebês mais como um direito da família do que da criança. Em relação às diferentes atividades desenvolvidas com esse público, percebem sua importância, associando brinquedos e música

com contextos educacionais e as AVDs aos cuidados, mas relatam que o conhecimento oferecido pela graduação é insuficiente.

A partir do cenário identificado, questionamos: as diferentes formas de formação têm atendido às demandas desses profissionais e dos contextos apresentados na educação de bebês?

Os saberes para atuar com bebês

Respondendo a essa questão, Campos (2018) mostra que no período pós LDB, nada foi alterado no modelo de formação docente para esta etapa, com cursos de graduação que pouco contemplam a criança de 0 a 3 anos. Na época, os documentos oficiais existentes pouco consideravam o assunto. O Plano Nacional de Educação [PNE] de 2001 (BRASIL, 2001), embora sugerisse a formação em nível superior, admitia a defasagem existente e dava um tempo para a uma formação apropriada (cinco anos em nível médio e dez anos em nível superior), além de valorizar a formação continuada em serviço. O PNE publicado em 2014 (BRASIL, 2014), a respeito do tema formação dos profissionais da educação/professores da educação básica tem como meta garantir a formação em nível superior, o que não implica em mudanças de concepções, abrangência dos conhecimentos e, principalmente, mudanças nas práticas educativas. Essa proposição não auxilia na análise de conteúdos que se refiram às AVDs que formam o cotidiano escolar, englobando higiene, vestuário e alimentação, cuja organização é essencial para o desenvolvimento de um contexto relacional equilibrado.

Dagnoni (2011) apresenta um estudo bastante aprofundado sobre os saberes dos profissionais que trabalham com bebês em relação às AVDs. Mostra que nas diferentes atividades, as experiências domésticas e as vivências na própria instituição são responsáveis pelos conhecimentos usados para fundamentar as práticas. Mas a autora ressalta

[...] que os saberes que inundam os professores de berçário são os saberes do cotidiano da creche, estes saberes validam as ações destes profissionais. Aqueles saberes que trazem consigo e a cada tempo vai se reestruturando conforme seu cenário de trabalho, uma vez que são raras as bibliografias que discutem a respeito dos bebês e práticas pedagógicas condizentes a esta idade (DAGNONI, 2011, p. 94).

Como ressalta Kiehn (2007, p. 107) em seu estudo sobre currículos, “[...] a formação para professores de educação infantil acontece de forma secundarizada por meio da realização da habilitação específica, geralmente num espaço de tempo reduzido com disciplinas e conteúdos restritos”. Esse fato, comum nos dias de hoje, que diferencia o trabalho feito na creche daquele da pré-escola, ainda relacionado à divisão entre

assistencialismo e escolarização com maior ênfase na alfabetização para as crianças maiores, leva à perda da dimensão que a interação social, jogos e outras linguagens expressivas deveriam ter na formação do professor para esta fase.

Na educação infantil, as discussões relativas à formação inicial ainda são pobres e contemplam mais a criança na faixa etária de quatro a cinco anos num contexto de escolarização precoce, sendo incipiente em relação a formação para atendimento dos bebês. Verificamos em nossas pesquisas que, embora a creche tenha um caráter escolar, o papel do professor para essa fase ainda é indefinido, com um misto de cuidador e professor e que cursos de formação continuada têm sido pouco efetivos para mudar essa realidade. Sabe-se pouco sobre os conhecimentos específicos que este profissional deve ter para atuar com qualidade junto aos bebês e crianças muito pequenas.

Conhecimentos que propiciem uma prática consciente, considerando a concepção de bebê e de seu pertencimento à educação regular devem ser sistematizados para a atuação junto a esse público. Mas que conteúdos são esses? Um professor de bebês deve entender a relação entre aspectos biológicos e ambientais nos processos de desenvolvimento, proporcionando uma prática profissional que potencialize a aprendizagem dos pequenos. Muito é discutido sobre pensar no bebê do ponto de vista biológico, mas parece haver uma confusão, na qual o biológico chega a ser desprezado, por ter sido associado na educação a um processo higienista, de cuidados e assistencialismo, resumindo-se ao banho e alimentação. No entanto, o biológico é muito mais que isso e na faixa etária em questão, tem papel determinante, na medida em que os neurônios estão crescendo em número, em tamanho e em conexões, importantíssimas para o amadurecimento do cérebro. Esse processo depende dos estímulos que recebem, sendo o ambiente de experiências proporcionadas ao bebê de extrema importância para a aprendizagem de padrões de postura, motores, das relações com objetos e pessoas, de linguagem, permitindo a assimilação e a compreensão do mundo que o rodeia.

Nesse sentido, conhecer o desenvolvimento neurológico é essencial. Não estamos dizendo que os profissionais que atuam com bebês devem aprender anatomia e fisiologia do sistema nervoso central e periférico, mas sim saber a relação entre biológico e ambiente no desenvolvimento integral da criança, incluindo os fatores que podem interferir, prejudicando-o. Segundo Vitta e Vitta (2012) o profundo conhecimento do desenvolvimento sensorio-motor e a relação com o ambiente no qual a criança se insere é importante para traçar objetivos que promovam a aprendizagem. Toda a experiência que a criança terá na

instituição educacional irá interferir no modelo que ela faz de si mesmo e do mundo que a cerca, formando um todo indissolúvel, que envolve aspectos motores, sensoriais, percepto-cognitivo, sociais e emocionais, que se constroem em e para um mundo de relações e interações.

Consideramos importantes os conceitos desenvolvidos por Shumway-Cook e Woollacott (2003) para auxiliar na compreensão da relação entre as atividades desenvolvidas no contexto educacional e o desenvolvimento do bebê (VITTA et al., 2017). Ao pensar na criança entre 0 e 2 anos, precisamos entender que existem diferentes aspectos que a envolvem e que afetarão suas respostas às experiências nas quais está engajada. Toda resposta dada a um estímulo se manifesta pelo movimento, ou seja, o que vemos como interação entre pessoas são os movimentos que fazem em um determinado ambiente. Shumway-Cook e Woollacott (2003, p. 02) relatam que três fatores interagem para que o movimento ocorra: o indivíduo, a tarefa e o ambiente. "O movimento é específico à tarefa e restrito pelo ambiente. O indivíduo produz um movimento para obedecer às demandas da tarefa que está sendo executada dentro de um ambiente específico". Portanto, temos que considerar cada fator separadamente para analisá-los e organizá-los de modo que promovam um movimento intencional, significativo, que se traduza em protagonismo junto ao grupo no qual está inserido.

Em relação ao indivíduo, nesse caso o bebê, o educador deve conhecer as habilidades já adquiridas e o grau de domínio de suas posturas e movimentos. Para isso, considera que nas diferentes atividades a criança usará a percepção, que é "[...] a integração de impressões sensoriais e informações psicologicamente significativas" e que permitem à criança saber sobre seu corpo e sobre as características do ambiente e a cognição, "[...] que inclui atenção, motivação e aspectos emocionais" (SHUMWAY-COOK; WOOLLACOTT, 2003, p. 3), auxiliando na organização de um movimento mais funcional.

A atividade na qual o bebê se engaja acontece em um ambiente e, segundo Shumway-Cook e Woollacott (2003), as características desse ambiente regulam o movimento. Ele deve ser pensado em relação ao espaço físico e suas qualidades, como tamanho da sala, objetos nela contidos e as próprias características dos objetos, incluindo dos brinquedos.

Para ficar mais fácil entender, há diferença em realizar uma atividade com um chocalho deitado no colchão do berço, no bebê-conforto ou sentado em um cadeirão. As características próprias do berço, do bebê-conforto e do cadeirão farão que os movimentos da criança para interagir com o chocalho seja diferente, ou seja, o esforço para alcançar o brinquedo dependerá da posição na qual a criança se encontra. Ainda, há

que se pensar nos atributos do objeto - chocalho: qual o seu formato? Permite à criança que tipo de preensão? Qual seu peso? Sua cor é de interesse para ativar as entradas sensoriais e levar a criança a ter vontade de pegá-lo? Aqui colocamos apenas um exemplo, mas a proposição de toda atividade para a criança deve considerar essa reflexão (VITTA et al., 2017, p.104-105).

A atividade proporcionada pelo professor é a tarefa e seu planejamento em relação aos graus de complexidade e participação ativa ou não, assim como de seus constituintes – materiais, espaço físico, tempo – interferirá no movimento feito pelo bebê, "[...] assim, enfatizamos a necessidade de se discutir nos cursos de formação de professores a importância do planejamento, tendo em vista a intencionalidade pedagógica que envolve o trabalho docente [...]" (SILVA; SILVA, 2020, p. 317). Aqui, aproveitando os atributos definidos por esses autores e transferindo para a realidade da instituição educacional, significa pensar, por exemplo, “[...] se a atividade vai ser dirigida ou livre; se envolve estabilidade (manutenção de postura) ou mobilidade (troca de posturas e exploração do espaço), se demandam atenção e por quanto tempo e se exigem algum tipo de manipulação” (VITTA et al., 2017, p.105). Na faixa etária em questão, a criança está aprendendo e desenvolvendo padrões de manipulação cada vez mais elaborados, necessários para diferentes aprendizagens relacionadas à escolarização propriamente dita, tais como leitura e escrita.

O espaço no qual se disponibilizam as atividades educacionais interferirá para que as experiências do bebê sejam de qualidade. Ele é fortemente influenciado por variáveis tais como política educacional do país, gestão, planejamento de atividades pedagógicas (incluindo organização do tempo e espaço). Ainda, a organização do ambiente é responsável pela promoção da interação entre as crianças, como ressaltam Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) que conduziram uma pesquisa sobre processos interativos de bebês em creches e verificaram que

Os processos interativos são intensamente mediados pelo adulto e pela organização do ambiente. No caso, a maior possibilidade de contato com o par, desdobrando uma série de eventos interativos, relaciona-se ao fato de que, nessa creche, os bebês são colocados no chão ou colchão, permanecendo próximo aos outros. Ainda, os bebês são concebidos como capazes de estabelecimento de interação não só com o adulto, mas também com coetâneos. Esses processos aqui apreendidos talvez não tivessem a mesma visibilidade ou mesmo possibilidade de ocorrência em situações em que o ambiente fosse organizado com berços com grades (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.387).

Os graduandos em pedagogia que participaram de nossas pesquisas mostraram que os aspectos relacionados à organização da atividade pedagógica, tempo e espaço, são importantes enquanto conteúdo na formação. Vários autores citam os problemas

relacionados à infraestrutura, recursos humanos e materiais como um dos entraves na organização dessa fase educacional (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Campos (2018, p.14) soma a esses “[...] a relação com as famílias e a comunidade; a gestão da rede municipal e/ou da entidade conveniada”.

Nas atividades com brinquedos ou nas AVDs, o profissional deverá saber que as exigências de postura e manuseio são diferentes considerando o objeto e sua disposição no espaço da sala. Com isso, queremos reafirmar a importância de conhecer as características do espaço físico, dos móveis nos quais as crianças são colocadas, dos objetos utilizados, além de saber sobre o desenvolvimento da criança, emocional, cognitivo, mas também sensorial, motor e neurológico. Esse conhecimento deve estar na formação inicial, mas a prática propriamente dita proporcionará o reconhecimento desses conteúdos e sua potência no oferecimento de experiências de qualidade para o bebê nos ambientes coletivos. Para uma prática que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do bebê é preciso valorizar os conhecimentos sobre as atividades pedagógicas e a organização do ambiente educacional (tempo e espaço).

A relação teoria e prática na formação do professor para bebês

Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) analisaram os currículos de cursos de pedagogia das Universidades Públicas Federais do Brasil para a formação específica da docência para a educação infantil e verificaram que embora haja um movimento de reconhecimento das especificidades da infância e da docência junto a esse público, a creche e os bebês ficam ainda na invisibilidade.

Essa visão não auxilia na análise de conteúdos que se refiram às AVDs que formam o cotidiano escolar, cuja organização é essencial para o desenvolvimento de um contexto relacional equilibrado. Na disposição das disciplinas e análise realizada pelas autoras há uma ênfase nas interações, jogos, brincadeiras, mas as atividades de higiene, alimentação e vestuário não são citadas, deixando parecer que não são tópicos tratados nos cursos de pedagogia.

Em sua apresentação, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2017, p. 05), documento responsável pela implementação de uma proposta pedagógica na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, compromete-se “[...] com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao

preconceito”. Para isso, considera os professores, em conjunto com as instituições, “grandes protagonistas dessa transformação”.

Comungamos as críticas a esse documento que afeta fortemente a formação de professores. Barbosa, Silveira e Soares (2019) mostram os vieses ideológicos que interferiram na construção da BNCC e que afetam diretamente a proposição de políticas de formação inicial e continuada, favorecendo “[...] o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional (p.82).

Essa ideia de manual está clara na formulação do currículo paulista e no “apostilamento” de atividades e condutas frente as situações educacionais com bebês, sendo que o sucesso ou insucesso educacional recai sobre docentes e alunos, “[...] eximindo o Estado, a iniciativa privada e as próprias políticas públicas, de quaisquer responsabilidades quanto aos resultados alcançados” (BARBOSA; LASTÓRIA, 2021, p. 179).

Além dessas questões, nos inquieta na organização desses materiais que, além de serem propostos com uma “cara” de preocupação e auxílio para a melhora da qualidade da educação, encontram um público sedento por soluções para uma prática que tem sido sucateada e pouco acolhida, principalmente nas instituições de ensino superior públicas. Encontram ainda maior recepção nas instituições de ensino superior particulares e à distância. O que vemos são cursos de graduação em pedagogia (públicos) que priorizam a discussão teórica e crítica da formação e da educação, e outros (privados) que focam na instrumentalização e solução de problemas pontuais da prática, atendendo aos interesses dos grupos empresariais atuantes na esfera governamental.

Essa dicotomia entre teoria e prática na formação dos profissionais empobrece o cenário educacional que atende à infância e dá margem à essa produção de materiais apostilados que apresenta soluções únicas para uma diversidade de culturas e linguagens infantis. Também nos preocupa a entrada de diferentes propostas de resolução dos conflitos encontrados, que embora não usem os materiais produzidos pelo governo e empresas, importa outros, de momentos históricos diferentes e contextos sociais internacionais, sem uma análise que abarque os diferentes elementos que constituem a educação infantil brasileira.

Sem desconsiderar as pesquisas desenvolvidas no campo da relação do bebê com os diferentes atores das instituições educacionais, que muito colaboram com a melhora do ambiente dessas instituições, neste texto queremos lançar um olhar para outros componentes

desse ambiente educacional, considerar conhecimentos que são próprios dessa faixa etária, relacionados ao desenvolvimento neuropsicomotor e aos diferentes aspectos que estão envolvidos nas atividades, sejam de vida diária ou com brinquedos. Acreditamos que compreendê-los é essencial para propiciar um ambiente que possibilite as melhores experiências aos bebês, não só no campo afetivo, como no físico, sensoriomotor e do pensamento. Em conjunto, é preciso valorizar todas as práticas e ambientes que envolvem esta criança.

Barbosa (2010) nos chama a considerar as práticas sociais das famílias, que junto com a escola proporcionarão as primeiras aprendizagens das crianças, base para a formação de sua identidade e de novas aprendizagens. Com isso, tomemos um exemplo prático partindo do texto da autora.

[...] os bebês aprendem a se vestir sendo agasalhados pelos adultos, aos poucos, os pequenos iniciam um processo de participação na ação de vestir-se e, finalmente, eles vão aprendendo a vestir sozinho suas roupas, até mesmo a escolher e demonstrar suas preferências. Esses conhecimentos sociais e culturais apesar de pouco valorizados nas escolas de educação infantil são extremamente importantes para a constituição das crianças, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções sociocognitivas (BARBOSA, 2010, p.5).

Propomos uma discussão mais específica sobre a ação de vestir a criança na instituição. Nas nossas observações vimos exatamente isso, adultos vestindo a criança, que geralmente fica passiva e, com certeza irá aprender a se vestir sozinha. Aqui, o foco paira sobre a interação do adulto com a criança, a troca de olhares, a comunicação verbal e não verbal. Concordamos com esses aspectos, mas trazemos outros referentes à organização do ambiente para que esta criança tenha autonomia, participação ativa, permitindo inclusive o desenvolvimento de padrões posturais e de manuseio de objetos importantíssimos para ela apoderar-se do ambiente e mostrar-se enquanto sujeito. Muitas vezes, esse ponto de vista não é entendido e é rechaçado sem permitir uma discussão mais aprofundada, sob o julgo de que se aproxima do biologismo, do reducionismo. Não temos a intenção de nos contrapor às discussões de cunho mais sociológico e sim de acrescentar aspectos que existem, são reais e precisam ser considerados.

A criança está nas relações, mas essas relações se dão em um ambiente físico, cheio de características que podem facilitar ou não sua apropriação de mundo. Quando muitos desses trabalhos ressaltam as diferentes linguagens e a vivência de experiências com o corpo, sem valorizar a necessidade de se considerar os aspectos materiais, de espaço e tempo, assim

como o conhecimento subjacente à ação do adulto, diminuem as possibilidades de autonomia da criança nesse espaço.

Embora muitos textos tratem desses aspectos (espaço, tempo, materiais, rotina) numa proposta diferente da qual partilhamos, mas acreditamos insuficiente, temos exatamente a mesma ideia de onde queremos chegar.

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, procurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção aquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (BARBOSA, 2010, p.6).

Fica clara nessa análise, que o bebê ainda não ganhou visibilidade realmente, pois está sendo considerado dentro de saberes que o contemplam parcialmente. Essa ideia também é compartilhada por Santos e Macedo (2017) que criticam a educação infantil numa perspectiva adultocêntrica e grafocêntrica que não dialoga com as necessidades e especificidades do bebê.

As crianças pequeninhas têm muito a ganhar em visibilidade quando suas necessidades e seus direitos são trazidos para o espaço público e têm muito mais ganhos quando este é um espaço laico, gratuito e de qualidade. Assim como quando as docentes tem formação inicial e continuada e que assim como as demais professoras da educação básica tenham tempo remunerado para planejamento pedagógico (SANTOS; MACEDO, 2017, p.18).

Vemos uma forte preocupação das políticas públicas educacionais com o ensino fundamental, que envolve a alfabetização, valorizada em diferentes medidas e índices que medem o “sucesso” de um país. Contudo, é preciso lembrar que a criança que será alfabetizada passou pela educação infantil e, de acordo com as metas do PNE, ingressou bebê nas instituições escolares. Segundo Mello e Sudbrack, 2019, p.7) o

[...] desenvolvimento educacional humano começa desde o nascimento e muito mais a partir do momento em que frequenta as instituições de Educação Infantil. Acrescentamos ainda, que o índice de fracasso escolar é refletido e diagnosticado no Ensino Fundamental, entretanto pode ter ou efetivamente têm suas origens na Educação Infantil.

A educação da criança é um todo indissolúvel e é preciso olhar para todas as fases que a compõem, incluindo a organização dos espaços, tempo e materiais e os atores que promovem sua existência – crianças e profissionais da educação. Evidenciamos que é preciso “[...] valorizar a prática existente e a partir dela reconhecer as especificidades da educação no berçário é uma das tarefas mais importantes de educadores e pesquisadores na área de formação de professores, propiciando a construção de uma identidade para essas profissionais” (VITTA, 2004, p.128). Essa valorização deve ser incluída já na formação inicial, os cursos de pedagogia precisam ampliar a discussão sobre esta fase, pois da forma

como se estruturam atualmente, colaboram com essa invisibilidade do bebê na educação. E essa invisibilidade se reflete e é reforçada por acontecer inclusive na formação do pedagogo (DAGNONI, 2011; GOBBATO; BARBOSA, 2017, DRUMOND, 2018).

Saindo da invisibilidade: a intencionalidade na educação com bebês

Gobbato e Barbosa (2017), partindo da constatação dessa invisibilidade dos bebês no cenário social, realizaram um estudo acerca de como eles são vistos na educação infantil e refletem sobre o tipo de atividade desenvolvida com os bebês e sua inclusão no repertório pedagógico. Em conformidade com o nosso caminhar em pesquisas, discutindo a necessidade de um olhar apurado para as atividades no contexto educacional, mostram que o fazer pedagógico ainda está muito relacionado a um produto final, o que prejudica a compreensão do educacional para os bebês, perpetuando “[...] o mito de que os bebês e crianças pequenas não fazem nada” (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 31) e desvalorizando a atuação dos profissionais, interferindo na formação de sua identidade. Precisamos entender que a docência, principalmente junto à essa faixa etária é relacional, acontece o tempo todo em todas as atividades e precisa ser revista nos cursos de formação. Oliveira-Formosinho (2002) discute as especificidades do educador da infância e mostra a necessidade de integrar as diferentes dimensões do trabalho com bebês.

A precariedade da formação do educador da infância, e aqui destacamos aqueles que atuam com bebês, tem forte relação com a construção da identidade desse profissional. Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 41), a “[...] profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias, com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”, sendo bastante específica quando se trata da criança pequena, pelo estágio de desenvolvimento no qual se encontra, processo de crescimento e vulnerabilidade. Essas características “[...] fazem com que a educadora da infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.46). Concordamos com a autora quando fala sobre os diferentes contextos que envolvem a formação desse educador, levando-nos a afirmar que ela acontece na formação inicial, mas também em serviço, não podendo uma ser desvinculada da outra.

O que queremos dizer aqui é que os pesquisadores e formadores de educadores não podem se distanciar dessas duas dimensões – teórica e prática – na proposição de saberes e

ações que promovam a qualidade de vida do bebê que usufrui de seu direito de estar na instituição educacional.

Compartilhamos o pensamento de Bahia e Mociutti (2017, p.375),

Ainda que se reconheça a lacuna existente na formação inicial dos professores da Educação Infantil, particularmente os de creche, sabe-se que essa formação não intenciona oferecer produtos acabados para serem consumidos na prática docente, mas compreende-se que essa é a fase inicial de um longo processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a formação continuada tem um papel fundamental na construção de saberes necessários ao exercício da docência com crianças menores de seis anos de idade.

Conhecer as características da clientela, saber analisar e compreender as atividades pertencentes ao contexto do berçário são aspectos que devem ser considerados ao desenvolver ações intencionais, baseadas no conhecimento do objetivo que cada atividade propõe para a criança, ou seja, “[...] ter consciência do porquê se faz em relação a objetivos que integrem o educar e o cuidar” (VITTA, 2004, p.100). Aqui estamos falando em intencionalidade. A questão da intencionalidade na ação dos profissionais no contexto das atividades com os bebês é um tema que merece toda a atenção.

A prática do educador deve estar pautada na intencionalidade do ensino, no qual o seu objetivo seja o de práticas pedagógicas educativas com finalidade de levar a criança ao seu desenvolvimento pleno, independente da faixa etária ou da etapa educativa. Deve visar a faixa etária da criança, a sua individualidade e os avanços que apresentam durante as aulas. O “ensinar” acontecerá de acordo com o contexto lúdico, em que as interações (adulto/criança, criança/criança) envolvam experiências variadas marcadas pelo prazer do brincar e aprender (MELLO; SUDBRACK, 2019, p.08).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do quadro social brasileiro é urgente rever o sistema de crenças relacionados à educação do bebê e propiciar condições ambientais que permitirão uma aprendizagem de qualidade para esta população, empoderando-a no sentido de participar ativamente de seu próprio desenvolvimento.

Daí a importância de questionarmos essa cultura e auxiliarmos na sua discussão para que os documentos que norteiam a educação, assim como a formação do professor, possam incorporar novas formas de pensar, possibilitando a mudança nos padrões em relação à educação de bebês. A formação deverá contribuir para que o professor utilize as atividades com os diferentes recursos materiais como favorecedor da aprendizagem de habilidades próprias para a idade. A atividade em si não necessariamente produz aprendizagem de habilidades ou desenvolvimento de capacidades. O uso que se faz da

atividade é que poderá propiciar tais aspectos e é aqui que encontramos o poder do profissional que está na prática.

Destacamos aqui, as principais colaborações que gostaríamos de oferecer com nossas pesquisas e com a discussão que aqui trouxemos. Em relação à formação inicial, como o próprio nome diz, deve iniciar o professor nos conteúdos que possibilitem uma atuação consciente e intencional na educação infantil, permitindo que a partir da análise crítica dos contextos educacionais, encontre soluções apropriadas que favoreça a qualidade do atendimento aos bebês. Quanto à formação continuada deve dar continuidade à formação inicial, agora no contexto prático, permitindo que os professores refaçam suas aprendizagens no sentido de atender às suas próprias necessidades enquanto educador num determinado cenário e encontre na teoria respaldo para sua atuação.

Defendemos que para mudarmos o atual cenário educacional junto a bebês, é preciso investimento na formação inicial do professor, considerando que a educação infantil é uma fase tão importante e extensa quanto as outras que compõem a educação básica. É preciso propor alterações nos currículos de formação para que contemplem conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil, incorporando o neuropsicomotor, sobre as atividades executadas no contexto educacional (AVDs, com brinquedos, música, playground), suas características, relação com a aprendizagem e no poder do professor em planejar e organizar experiências significativas para a criança. Deve ser efetiva na mudança de concepções sobre a educação de bebês, sobre a função da creche, o papel da mulher e da mãe, sobre conceitos do que é ensinar e aprender junto a essa faixa etária.

Essa formação precisa se estender para a prática, para os que já estão em serviço. Obviamente, há que se pensar em como conduzir essa formação em serviço. Cursos pontuais organizados por diferentes instâncias, geralmente se distanciam da prática efetiva vivida pelos profissionais que estão na creche e acabam proporcionando aumento dos níveis de informação, mas pouco interferem nas atitudes, na mudança de hábitos enraizados culturalmente e influenciados por uma rotina baseada no funcionamento da instituição, como turnos de trabalho, número de profissionais, número de crianças, salários, etc.

Acreditamos, portanto, que mudanças consistentes na formação inicial hoje, possibilitarão que a formação continuada de amanhã seja realmente uma continuidade da apropriação do campo da educação de bebês, com concepções diferentes regendo o trabalho desenvolvido. Uma formação continuada será tanto mais eficaz se for em serviço, propriamente dita, ou seja, organizada no ambiente da creche, contextualizada, na qual os

conhecimentos teóricos irão ao encontro das dificuldades encontradas proporcionando soluções embasadas para a prática.

AGRADECIMENTOS:

Agradecimentos ao CNPq (proc. 479138/2011-7) e a FAPESP (proc. 2018/11392-0) pelo auxílio no projeto.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020>.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil* – Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. *Educação em revista*. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3993/399365005029/html/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BAHIA, Celi Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange. Natureza e sociedade: contribuições da pesquisa-formação na construção de saberes e fazeres no berçário. *Revista COCAR*, Belém, v.11, n.21, p. 279-301, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1292/810>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.13, n.25, p.77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979> Acesso em: 15 jun. 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. A educação infantil no curso de pedagogia: lições do estágio. *Educativa*, Goiânia, v.20, n.2, p.357-372, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/6249/3486>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Porto Alegre, 2010. Disponível em: Disponível em: https://www.amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho. Saber histórico no currículo paulista. *Imagens Da Educação*, v.11, n.4, p.171-190, 2021. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i>

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005 - Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v.96, n.242, p. 96-111, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100096&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. *Laplage em Revista* (Sorocaba), v.4, n.esp., p.9-22, set./dez. 2018. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/409>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, p.87-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. *Quais as fontes de saberes das professoras de bebês* [manuscrito]. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2011. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana%20Paula%20Rudolf%20Dagnoni.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

DOUGLASS, Anne. Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, n.211, Paris, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. *Zero-a-Seis*, v.20, n.38, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p288>. Acesso em: 26 ago. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. *Revista Humanidades e Inovação*, v.4, n.1, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/289>. Acesso em: 31 ago. 2022.

GONÇALVES, Fernanda; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil. *Zero-a-seis*, v.19, n.36 p. 397-410, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p397>. Acesso em: 24 ago. 2022.

GEHRKE, Marcos; HAMMEL, Ana Cristina; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: A Realidade/Atualidade Como Ponto de Partida. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e11480, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.11480. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11480>. Acesso em: 13 jul. 2023.

HEIKKA, Johanna; HIRVONEN, Riikka; KAHILA Sanni; PITKÄNIEMI Harri; YADA Takumi; HUJALA Eeva. Links between teachers' planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education. *Early Years*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2059067>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KAMERMAN, Sheila Brody. Early childhood education and care: na overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Education Research*, n.33, p.7-29, 2000. Disponível em: <http://elsevier.com/locate/ijedures>. Acesso em: 30 ago. 2022.

KIEHN, Moema Helena Köche de Albuquerque. *A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, PPGE/CED/ UFSC, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89814>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, SP, v.5,

p.1-21. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In.*: MACHADO, Maria. Lúcia. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

SANTOS, Solange Estanislau; MACEDO, Elina Elias. Direito da criança pequenininha a creche: disputas e retrocessos na educação infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 28, n.3, p.8-22, set./dez., 2017. Disponível em: [10.14572/nuances.v28i3.5269](https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.5269). Acesso em: 26 ago. 2022.

SHUMWAY-COOK, Anne; WOOLLACOTT, Marjorie. *Controle motor: teoria e aplicações práticas*. Barueri, SP: Manole, 2003.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da; GARMS, Gilza Maria Zauhy Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 26, p. 34-54, 2015. DOI: [10.14572/nuances.v26i0.2776](https://doi.org/10.14572/nuances.v26i0.2776). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2776>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, Camila Rubira; SILVA, Mauren Porciúncula da. Formação De Professores: Uma Análise De Planos De Aula Divulgados Na Revista Nova Escola. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 314-329, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.314-329>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio; GUARNIERI, Maria Regina. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.1, p.625-643, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8465>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. *Cuidado e Educação nas Atividades do Berçário e suas Implicações na Atuação Profissional para o Desenvolvimento e Inclusão da Criança de 0 a 18 anos*. 2004. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, 2004.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto. Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. *In.*: ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza (org.). *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p.141-162.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; CORRÊA, Amine Quintas; MEDEIROS, Mirela Francelina; NOVAES, Carla Francielly Martini; MOURO, Mariana Martins. O brincar de 0 a 2 anos no contexto da Educação Infantil. *In.*: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; MIURA, Regina Keiko Kato; RODRIGUES, Eline Silva.

(org.). *Desenvolvimento infantil, escola e inclusão: ações pedagógicas e intersetoriais*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 95-118.

Autora correspondente:

Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Campus de Marília - Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Marília/SP, Brasil. CEP 17525-000.

E-mail: fabiana.vitta@unesp.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

