



PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS E AUXILIARES EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO EM EQUIPE EM CONTEXTO DE CRECHE

PERCEPTION OF TEACHERS AND ASSISTANTS IN RELATION TO TEAM ACTION IN A NURSING CONTEXT

PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y AUXILIARES EN RELACIÓN A LA ACCIÓN EN EQUIPO EN CONTEXTO DE GUARDERÍA

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Fernanda Delai Lucas Aduren

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Munique Massaro

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Débora Deliberato

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Artigo recebido em: 23/04/2024

Aprovado em: 17/09/2024

Resumo: O trabalho em equipe pode proporcionar aprendizagens, espaços de trocas de experiências, e auxiliar na resolução de problemas e tomada de decisões; e é indispensável na prática com bebês. Sendo assim, o objetivo do estudo foi identificar a percepção de professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Escolar (ADE) em relação à atuação em equipe, entre os profissionais da educação, família e saúde, no contexto de creche. Participaram da pesquisa sete professoras e seis ADE. Dois roteiros de entrevista semiestruturada foram utilizados para a coleta de dados e a análise foi realizada seguindo os pressupostos da Análise de Conteúdo. Os resultados sugerem que há trabalho em equipe entre os sujeitos do estudo, mas este não é suficientemente estruturado, devido à ausência de espaços formais para discussão e reflexões sobre a prática pedagógica. Destaca-se a necessidade de mais pesquisas que investiguem a atuação em equipe, dentro e fora das creches, e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Trabalho em equipe.

Abstract: Teamwork can provide learning, spaces for exchanging experiences and assist in problem solving and decision making. It is, therefore, indispensable for those working with babies in a daycare setting. The aim of this study was to identify the perception of teachers and School Development Assistants (SDA) in relation to teamwork among school, family and health professionals, in the context of daycare. Seven teachers and six SDAs took part in the research. Two semi-structured interview scripts were used for the data collection, and the analysis was performed based on the premises of Content Analysis. The results suggest that there is teamwork among the study subjects, but that it lacks structure, due to the absence of formal spaces for discussion and reflection on the pedagogical practice. The need for more research that investigates team work, whether in daycare centers or other settings, and its consequences, is highlighted.

Keywords: Child education. Nursery. Team work.

CONTRAPONTO



Resumen: El trabajo en equipo puede brindar aprendizaje, espacios de intercambio de experiencias y ayuda en la resolución de problemas y toma de decisiones; y es indispensable en la práctica con bebés. Por lo tanto, el objetivo del estudio fue identificar la percepción de profesores y Asistentes de Desarrollo Escolar (ADE) en relación al trabajo en equipo, entre profesionales de la educación, la familia y la salud, en el contexto de las guarderías. Siete docentes y seis ADE participaron de la investigación. Se utilizaron dos guiones de entrevista semiestructurada para la recolección de datos y el análisis se realizó siguiendo los supuestos del Análisis de Contenido. Los resultados sugieren que existe un trabajo en equipo entre los sujetos de estudio, pero este no está suficientemente estructurado, debido a la ausencia de espacios formales de discusión y reflexión sobre la práctica pedagógica. Existe la necesidad de más investigaciones que investiguen el trabajo en equipo, dentro y fuera de las guarderías, y sus consecuencias.

Palabras clave: Educación Infantil. Guardería. Trabajo en equipo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a creche tornou-se garantia a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), e foi, então, estabelecida como um direito do bebê e da criança pequena, opção da família e dever do Estado.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), as creches, junto à pré-escola, passaram a compor a chamada Educação Infantil, primeira fase da Educação Básica. O atendimento é ofertado a bebês e crianças pequenas na faixa-etária de até cinco anos e tem a finalidade de desenvolver as habilidades globais de maneira integral (Brasil, 1996, 2013a), sem antecipar conteúdos e vivências do Ensino Fundamental (Brasil, 2010). Apesar de garantida pela legislação, a creche é pouco abordada pelos documentos oficiais (Rosemberg, 2012; Vitta, Cruz, Scarlassara, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram fixadas em 2009 (Brasil, 2009) e, assim, suas propostas pedagógicas deverão considerar a criança como sujeito histórico, social e de direitos que, em suas vivências, constrói sua subjetividade e atribui sentido ao mundo, atuando e modificando a natureza e a sociedade.

Os princípios básicos da Educação Infantil estão relacionados à construção da autonomia, da solidariedade, tanto com as pessoas quanto com o meio ambiente, e da singularidade, por meio das brincadeiras e interações, sendo esses os dois eixos que norteiam as práticas nessa etapa da educação básica (Brasil, 2010, 2013b).

Em 2017, foi publicada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, esse documento norteia que os aspectos a serem trabalhados na Educação Infantil devem partir de cinco campos de experiência: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) oralidade e escrita; e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses aspectos estão ligados à construção de identidade; à exploração do espaço e dos objetos; às emoções e à linguagem; à manifestação artística; à apropriação e ao enriquecimento da linguagem oral, escrita e expressiva, bem como à promoção de interações que trabalhem fenômenos naturais e socioculturais, de maneira contextualizada ao cotidiano das crianças (Brasil, 2017).

O trabalho na Educação Infantil envolve duas dimensões indissociáveis e essenciais para o desenvolvimento global dos bebês: o cuidar e o educar. É por meio dessa potente articulação, atravessada pelo brincar, que o educador poderá proporcionar o desenvolvimento integral (Brasil, 1998; Mariotto, 2009; Nono, 2015; André, 2016). Entretanto, nas instituições de Educação Infantil é





comum verificar a presença de professoras, mas também de auxiliares do desenvolvimento infantil, sendo as professoras responsáveis pelo “educar” e as auxiliares pelo “cuidar”, promovendo, assim, uma dicotomia na ação educacional-pedagógica (Pinheiro, 2017).

Em contrapartida, Duarte (2011) pontuou que a ação docente com bebês tem especificidades e é constituída por uma “docência partilhada” com outras pessoas envolvidas em uma rede de relações, apesar de, por exemplo, professores e auxiliares terem cargos e atribuições diferentes e intrinsecamente terem uma hierarquia de funções. A docência na Educação Infantil possui condições específicas e envolve saberes e práticas particularizadas para essa etapa da Educação Básica (Conceição, 2022).

Uma maneira de fortalecer a articulação entre o cuidar e o educar é a atuação em equipe. Segundo Nono e Mizukami (2001), o trabalho em equipe pode proporcionar aprendizagens, espaços de trocas de experiências e auxiliar na resolução de problemas e tomada de decisões. O trabalho em equipe é uma modalidade de trabalho coletivo em que se configura a relação dos agentes e a relação recíproca entre as ações. Não propõe abolir as especificidades do trabalho de cada profissional, mas executar ações comuns integrando saberes distintos (Peduzzi, 2001).

No contexto da Educação Infantil, este trabalho em equipe pode se dar, por exemplo, na articulação do planejamento pedagógico (Godoi, 2015), nos momentos de observações das crianças e na avaliação do projeto educativo (Gontijo; Portugal; Ostetto, 2020).

Para além disso, a atuação em equipe deve transcender os muros das instituições de Educação Infantil, posto que é imprescindível o trabalho estruturado e planejado junto às famílias (Brasil, 1998; Gava, 2019), bem como a articulação entre as áreas da educação e da saúde (Rocha; Deliberato, 2012; Sant’anna, 2016).

A família deve ser compreendida como parceira do trabalho educativo e as instituições de Educação Infantil devem assegurar tempos e espaços para o diálogo e a escuta cotidiana (Brasil, 2009). Curvelo-Alves (2012) identificou que a relação positiva entre as famílias e os educadores, mesmo com as diferenças e contradições, viabiliza o conhecimento sobre as dinâmicas familiares, enriquece o trabalho educativo e as famílias podem compreender melhor a respeito de suas próprias necessidades. A autora pontou que a formação inicial e continuada dos professores é fundamental para estabelecer uma cultura de participação e colaboração na Educação Infantil com as famílias.

Ademais, a interlocução entre a família, a área da saúde e a área da educação auxilia na qualidade do atendimento na creche, pois enriquece as ações das professoras e, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento dos bebês. O suporte, por exemplo, de médicos e terapeutas ocupacionais podem contribuir para atender às necessidades dos bebês e para a formação de cidadãos mais saudáveis (Rocha, 2010; Campos-Junior, 2016).

Sendo assim, este artigo tem como objetivo identificar a percepção de professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Escolar (ADE¹) em relação à atuação em equipe, entre os profissionais da educação, família e saúde, no contexto de creche.

1 Neste artigo foi utilizada a terminologia Auxiliar de Desenvolvimento Escolar, seguindo as normativas do município em que foi realizado o estudo, no entanto, a depender da região a terminologia se modifica. Sendo assim, nas citações de outras pesquisas foi respeitado o termo utilizado pelo autor. Considera-se que termo Auxiliar de Desenvolvimento Escolar é inapropriado para o contexto da creche, já que pode carregar concepções que não respeitam as especificidades da educação de bebês, que além da dimensão cognitiva, envolve as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, etc. (Rocha, 2001).



PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado da primeira autora (Adurens, 2020), na qual foi desenvolvida uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Pode-se caracterizar a pesquisa descritiva, como aquela que “procura descrever sistematicamente uma situação, problema, fenômeno ou programa para revelar da estrutura o comportamento de um fenômeno” e a abordagem qualitativa como sendo fundamentalmente interpretativa (Richardson, 2017, p. 8).

Antes do início das atividades da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada sob o parecer nº 2.782.771 e CAAE nº 90823818.7.0000.5406. Além disso, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após a leitura e devidos esclarecimentos, concordando com a realização do estudo.

Participantes

Participaram da pesquisa sete professoras e seis ADE, amostra essa formada por conveniência, de três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), localizadas em uma cidade no centro-oeste paulista, com aproximadamente 200 mil habitantes. Como critério de inclusão, estipulamos o tempo de experiência em creche mínimo de 18 meses.

A idade média das professoras (todas mulheres) foi de 50 anos, com valor mínimo de 42 (P1) e máximo de 59 (P3 e P6). O tempo médio de formação das professoras era de 20 anos, com valor mínimo de 6 (P5) e máximo de 39 anos (P3).

Com relação ao tempo de atuação na creche, temos que a média desse tempo foi de cinco anos e meio com tempo mínimo de um ano e seis meses (P2) e máximo de 12 anos (P3).

A idade média dos ADE era de 44 anos (cinco mulheres e um homem), com valor mínimo de 31 anos (A4) e valor máximo de 59 (A3). O tempo médio de formação dos ADE era de 12 anos e seis meses com valor mínimo de quatro anos (A4 e A6) e máximo de 21 anos (A3).

Nas instituições de Educação Infantil as professoras trabalhavam meio período e os ADE em período integral, mas em todas as salas havia duas professoras, uma no período matutino e outra no período vespertino.

Coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu nas próprias instituições de Educação Infantil em que os participantes trabalhavam.

Os instrumentos de pesquisa foram dois roteiros de entrevista semiestruturada, elaborados segundo Manzini (2020). Um desses roteiros foi utilizado com as professoras, este composto por 26 questões e o outro roteiro, utilizado como instrumento para a coleta com os ADE, foi composto por 28 questões. Ambos os roteiros foram divididos em três blocos temáticos, sendo eles: “Experiência profissional”, “Prática na creche” e “Trabalho em equipe”. Os roteiros foram submetidos à apreciação externa, por meio de juízes com experiência na área e por entrevista piloto.

As entrevistas aconteceram individualmente, durante o expediente dos participantes, foram gravadas em áudio e, posteriormente, os relatos foram transcritos. As transcrições foram realizadas com base em Marcuschi (1986).



Análise dos dados

Para a análise das transcrições das entrevistas, optou-se pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

A autora orienta que alguns passos sistematizados sejam seguidos na realização da análise do corpus. Conforme Bardin (2016), devem ser realizadas exaustivas leituras até que seja possível identificar categorias e possíveis subcategorias de análise.

Essas categorias foram submetidas à juízes, duas doutorandas em Educação, com a finalidade de análise da representatividade, sendo que o índice de concordância obteve valor mínimo de 95,65% e máximo de 96,17%. Fagundes (1999), a esse respeito, orienta que valores acima de 70% de concordância são aceitáveis.

Na dissertação de mestrado da primeira autora, foram identificadas três categorias de análise com suas respectivas subcategorias. Nesse momento, tomamos para análise uma subcategoria, a denominada "Atuação em equipe", que foi subdividida em: educação, família e saúde. Aqui, discutiu-se a colaboração entre os profissionais da educação, bem como entre a creche e família e a interlocução entre as áreas da educação e da saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em três subtópicos, a saber: educação, família e saúde.

Educação: trabalho em equipe entre as professoras, os ADE e a gestão

No que se refere à atuação entre os profissionais da creche, os participantes relataram a respeito da troca de experiência e discussão entre as professoras, entre professora e ADE, entre os ADE e entre ambos com a gestão. No tocante ao trabalho entre as professoras, três participantes apresentaram relatos. Os relatos abordam a comunicação entre as professoras que acompanham a mesma turma, um em cada período.

A professora P1 se referiu à frequência de sua comunicação com a professora do período da tarde, que acompanha a mesma turma que ela, e a troca de ideias para o planejamento das atividades que pretendem realizar, assim como relatado pela professora P3, que acrescentou um recurso, caderno de anotações, como meio de comunicação entre ela e a professora que leciona na mesma turma. Isso comprova haver uma preocupação em manter uma sequência, linearidade e organização ao explorarem os mesmos temas, de formas distintas.

A professora P5 abordou a comunicação entre ela e uma professora do mesmo período, de outra turma, para organizarem atividades em conjunto. Segue um fragmento de um dos relatos:

Então, a gente mantém um contato, a gente se fala pelo whatsapp. Eu tenho um caderno que eu utilizo na sala, que é para trocar ideias, estar sempre falando a mesma linguagem, abordando um tema que seja parecido, que ela [professora da tarde] vai apresentar de uma forma e eu de outra. (P3)

O relato demonstra a tentativa de um planejamento em conjunto. No entanto, a comunicação ocorreu de maneira informal, via aplicativo de telefone ou cadernos de anotações; não há um espaço semanal, previsto na carga horária de trabalho das professoras, para a organização das atividades.



Godoi (2015) teve como objetivo estudar as práticas educativas de quatro professoras de crianças bem pequenas entre dois e três anos de idade; uma das questões a serem investigadas era a forma como as duas professoras de períodos diferentes organizavam suas atividades, ao compartilharem a mesma turma. Dentre os resultados do estudo constataram a presença de planejamentos fragmentados, devido ao tempo restrito para o processo de reflexão das práticas, o que corrobora os nossos achados.

Também se notaram relatos que apontaram a articulação entre as professoras e os ADE. A ADE A5 ressaltou que o trabalho entre a professora e os ADE é realizado em equipe, quando um ajuda o outro na execução das tarefas, ao longo do dia:

É sempre assim. Tudo em equipe. A gente, a professora ajuda a gente e a gente ajuda a professora. Tudo junto. (A5)

É possível identificar a percepção da ADE A5 a respeito do significado de trabalho em equipe, em que ambas, tanto a professora quanto a ADE, executam juntas as atividades de rotina, sem dissociar o cuidar do educar, fragmentado no trabalho com bebês, como discutido por Pinheiro (2017). A autora analisou o papel do Auxiliar da Educação Infantil e os resultados revelaram que este desempenha funções muito semelhantes às do professor, embora o que ele faça não seja considerado “ação pedagógica”, mas ações de cuidado. Mesmo assim, seu papel é considerado imprescindível para o funcionamento da Educação Infantil.

A ADE A1 acrescentou, inclusive, que na confecção de relatórios, no processo de avaliação, as professoras requisitam a opinião dos ADE a respeito da evolução, ou não, de cada bebê, como exemplificado no relato a seguir:

Elas fazem uma avaliação mensal, eu acho que de cada criança, e sempre se sentando com a gente, conversando, perguntando, a gente sempre conversando e discutindo a evolução da criança, de cada um, sempre junto. (A1)

Os ADE permanecem com os bebês em período integral, diferentemente das professoras, os quais se dividem em dois períodos com a mesma turma. Portanto, esse momento de discussão em equipe para a realização da avaliação e do registro, pode tornar-se mais rico e minucioso e valorizar a evolução de cada bebê. Gontijo, Portugal e Ostetto (2020) enfatizaram que a avaliação deve ser, além de um processo que acompanha o desenvolvimento do bebê, uma prática reflexiva e comunicativa.

A professora P1 também abordou o trabalho em equipe, embora tenha destacado que o funcionamento da equipe ocorre por meio de sua coordenação. Segue o exemplo da professora P1:

Falei “essa semana a gente vai fazer esse e esse trabalho, está bom?”. Então, antes de começar a atividade, a gente fala “ó, eu vou fazer assim, vocês vão fazendo isso, isso e isso. Não faz isso, e não faz aquilo. Eu espero que a criança responda assim, entendeu?”. Como a gente já está dois anos juntos nessa turma, eles já sabem mais ou menos o que eu quero. (P1)

É possível notar que a professora P1 planeja sua atividade, juntamente com a ADE, como visto anteriormente, e, em seguida, direciona a forma como pretende que o ADE lhe dê suporte, durante a execução da atividade, discutindo o que espera do bebê com aquela atividade. O rodízio existente entre os ADE pode não favorecer o trabalho em equipe, já que o tempo juntos auxilia numa comunicação mais efetiva, em função da construção de uma relação em equipe, como relatou P1.



A professora P3 afirmou que a presença do ADE amplia a possibilidade de percepção dos comportamentos da turma, uma percepção a mais sobre cada bebê, além da dela. Frisou que alguma dificuldade dos bebês poderia não ser percebida por ela, em determinado momento, mas é observada pela ADE, como também foi identificado no relato da professora P5, ao falar sobre a importância do trabalho em equipe, entre as professoras e os ADE. Segue o exemplo da professora P3:

As três têm que estar voltadas para esse grupo de crianças (+), porque uma coisa que, às vezes, eu posso não perceber, ela percebe. "Olha, você observou isso? Você percebeu aquilo?". Então, é um trabalho no coletivo. (P3)

É possível verificar que o trabalho em equipe pode favorecer a identificação de atrasos ou dificuldades, à medida que todos observam e acompanham o desenvolvimento do bebê, de sorte a discutir cotidianamente, promover o desenvolvimento integral e reconhecer possíveis atrasos.

Vale ressaltar que, para que o trabalho em equipe seja frutífero, é importante que não haja imposição e hierarquia entre as funções (Vieira, 2015).

Quanto ao trabalho compartilhado entre os ADE, também foi possível identificar, no relato do ADE A4, que ele valoriza essa colaboração cotidiana entre os ADE da mesma turma:

Até mesmo entre os ADE de outra sala: "aí, olha, eu percebi que a bebê estava fazendo tal coisa, você viu?". Aí, de repente, aquele olhar da outra pessoa auxilia você a melhorar o seu dia a dia, a rotina da bebê, isso tem ajudado bastante. (A4)

Ele referiu, assim como a professora P3, P4 e P5, que a experiência e a vivência de um profissional complementam a do outro, no processo de observação e acompanhamento dos bebês.

Já a ADE A1 abordou a organização instaurada entre os ADE que acompanham a mesma turma:

Então, sou eu e o menino, eu troco as meninas e ele troca os meninos. /.../ A gente acaba se organizando, não é? A rotina a gente está vendo o que é melhor para não prejudicar um ou prejudicar o outro, fica mais um, mais outro /.../. Ah, hoje você fez, então amanhã eu vou fazer, você já trocou, então deixa que eu troco. (A1)

Verifica-se a divisão de trabalho organizada pelas próprias profissionais para não sobrecarregar uma delas, além da parceria entre ambas, o que demonstra bom relacionamento interpessoal. São dados importantes, pois a qualidade das relações pode interferir no cuidado com os bebês. Dados semelhantes foram citados nos relatos das ADE A5 e A6.

No tocante à atuação em equipe entre as professoras e os ADE, junto à gestão, a maioria dos relatos mencionava o apoio e a orientação oferecidos pelos coordenadores. As professoras P1, P2, P3, P4 e P6 abordaram o suporte da coordenadora, quanto ao planejamento das atividades, como ilustrado por meio do excerto de P2:

Agora, as atividades, somos nós que organizamos, de acordo com as orientações da coordenadora e com a faixa etária que a gente trabalha. (P2)

As professoras referiram que planejam a atividade para a sua turma, de acordo com a orientação oferecida pela coordenadora, e socializam a atividade já preparada, para que a coordenadora analise e aponte o que pode ou deve ser modificado. Tais dados divergem dos resultados de Pereira (2014) e Paluan (2016), nos quais se constataram fragilidades no trabalho da gestão, no que diz respeito ao



suporte aos educadores.

A professora P5 apontou que, além do auxílio da gestão, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um recurso no qual as professoras podem se apoiar para o planejamento:

Tem todo o apoio [da coordenação e da gestão]. O próprio projeto político-pedagógico da escola te apoia, não é? (P5)

O PPP, quando refletido e elaborado coletiva e democraticamente, torna-se um documento completo, o qual oferece subsídios aos professores na execução das atividades na creche, conforme discutido por Grimaldi (2018). A autora analisou, por meio de pesquisa-ação colaborativa, a elaboração do PPP de uma creche realizada por quatro professoras, duas coordenadoras pedagógicas e uma diretora. Participou dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), de momentos em sala de aula junto aos bebês e crianças bem pequenas, e em outros espaços da creche, e considerou o espaço democrático, favorecedor da formação, boa abertura para o diálogo e discussões produtivas, e participação conjunta na construção do PPP, tornando, assim, o espaço da creche um legítimo trabalho educativo.

A professora P6 destacou o acompanhamento realizado pelo coordenador, na sala de referência, como ilustrado no exemplo a seguir:

O coordenador está sempre na sala, não é? Está observando uma sala e outra. (P6)

Esse acompanhamento dentro das salas, em meio às atividades, pode auxiliar tanto a professora, em ato, em alguma dificuldade vivenciada na prática, quanto o próprio coordenador, a observar fragilidades ocorridas naquele ambiente, a fim de posteriormente discuti-las com as professoras; essa é uma das funções do coordenador. Zumpano (2010) estudou o papel dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil, no contexto da creche. Duas coordenadoras foram entrevistadas e, na percepção delas, o coordenador desempenha um importante papel na formação continuada em serviço, devendo acompanhar o educador de maneira próxima, conscientizá-lo a respeito de seu papel, intermediar relações interpessoais, oferecer suporte teórico e prático, entre outras funções essenciais.

Ainda com respeito ao trabalho em equipe entre os ADE e as professoras, junto à gestão, nos relatos de todos os ADE foi afirmado que eles recorrem à coordenação ou à gestão para orientação mediante dúvidas ou necessidades específicas, como mostram os exemplos de A2 e A6 a seguir:

Se tiver que ter alguma dúvida para tirar, a gente procura a direção ou a assistente, até mesmo a coordenadora orienta a gente. (A2)

Então, a gente tem essa orientação, sim, da direção da escola estar vendo esse trabalho, se está sendo bem feito, se está correndo tudo bem, não é? (A6)

Nota-se, a partir dos relatos, que há suporte por parte da coordenação e da gestão, tanto na prática diária quanto em situações específicas e inesperadas, promovendo segurança e instrumentalizando-os (Zumpano, 2010).

Nessa direção, as professoras P4 e P7 destacaram a parceria com a equipe gestora, diante de situações e comportamentos que observaram nos bebês, os quais as preocuparam:

Você traz a informação para a equipe gestora e, aí, você fala das suas, assim, do



que você está (+), do que você está observando. Suas observações. Aí você tem mais outras pessoas também para observar, para não ficar só no seu campo de observação, baseados na sua experiência. (P4)

A diretora está sempre em cima, sempre está falando se, caso a gente perceber que uma criança está (+) ou a gente passa para a diretora ou a própria diretora já vê. (P7)

No relato da professora P4, ela referiu a importância de outras pessoas da equipe observarem os comportamentos dos bebês, para compartilharem percepções e discutirem acerca da situação e de possíveis encaminhamentos, dentro e fora da creche. Por sua vez, a professora P7 destacou a preocupação da diretora quanto ao desenvolvimento dos bebês. Dentre as ações mais frequentes dos professores, diante de bebês com atrasos ou dificuldades, está o contato com a equipe gestora ou a troca de informações entre os profissionais que também acompanham diariamente os bebês, como o ADE e/ou outras professoras (Kobren, 2017).

Pode-se afirmar que o trabalho em equipe auxilia na identificação de atrasos e dificuldades no desenvolvimento e no suporte quanto às ações realizadas com esses bebês. São diferentes olhares e percepções para um mesmo bebê, em diferentes situações, e vários profissionais compartilhando as responsabilidades pelo desenvolvimento dos bebês.

É possível destacar que o ambiente de trabalho entre os profissionais é muito rico, embora a organização, as trocas e discussões ocorram, predominantemente, de maneira informal.

Família: relação com a creche

A docência na Educação Infantil está atrelada a ação de outros profissionais da instituição e da sociedade, como os gestores, auxiliares do desenvolvimento infantil, bem como da família (Conceição, 2022).

A respeito da relação entre a creche e a família, os relatos abordaram a comunicação sobre o trabalho desenvolvido e a rotina, o contato tanto para compreender e questionar a família sobre o comportamento do bebê, no contexto familiar, quanto para orientá-la, sublinhando certa resistência quando os profissionais da creche compartilham sua percepção sobre alguma dificuldade ou atraso no desenvolvimento do bebê.

A professora P1 e a ADE A2 focalizaram a comunicação cotidiana com os pais e familiares, por meio da agenda do bebê. Nessa agenda, registram-se as necessidades fisiológicas, intercorrências como quedas, machucados, febre, e a principal atividade do dia, conforme ilustrado nos relatos a seguir:

A gente tem uma agenda de tudo isso informado para os pais. O que comeu, o que não comeu, se fez cocô, se não fez, qualquer intercorrência do dia e as atividades, a principal, alguma coisa diferente que tenha acontecido a gente coloca. (P1)

Tem uma agendinha que é preenchida todo dia, e essa agenda vai na bolsa da criança e os pais têm por obrigação de estar olhando essa agenda, né? A gente até pede (Dá um ok para a gente saber que você viu). Aí ele vai, se teve alguma atividade com a criança, se a criança não passou bem, se teve alguma intercorrência durante o dia, uma diarreia, né? /.../ o que ela comeu durante o dia, tudo certinho, se mamou. (A2)

A agenda é uma forma de comunicação entre a creche e a família, para manter ambos informados sobre o bebê. É uma ferramenta importante, embora não deva substituir outras formas de comunicação pessoal, diretas, entre a creche e a família (Brasil, 1998).



Outra espécie de comunicação com a família sobre o trabalho desenvolvido na creche foi citada pela professora P2. Ela mencionou situações em que situa a família da brincadeira, gesto ou músicas trabalhadas na creche e que o bebê reproduz em casa, como mostra o exemplo a seguir:

Aí, às vezes, os pais chegavam aqui e me falavam (o que que é isso aqui?) [demonstrou gesto com as mãos] E eu falava (Oh, é uma musiquinha assim, Trala). Tanto é que a gente gravava um CD TODO bimestre com as músicas trabalhadas no bimestre, para os pais cantarem e colocarem em casa com eles. Porque, às vezes, eles faziam os gestos lá e os pais não sabiam. (P2)

Essa ação de comunicar a família sobre o que é trabalhado na creche é fundamental, especialmente quando os bebês ainda não falam, não conseguem contar o que fizeram. Além disso, essa ação proporciona o acompanhamento partilhado do desenvolvimento do bebê e pode criar o diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (Brasil, 2009).

As participantes se referiram, ainda, ao contato realizado com a família, ao notarem algo diferente no comportamento do bebê, como explicita o relato da professora P2:

A mãe veio buscar e eu falei: “mãe, está acontecendo alguma coisa? É (+) que, é porque ele não está comendo. Ele está assim (+), não está ligado”. Ele teve uma mudança de comportamento e que eu percebi. Aí, a mãe falou: “Está”. Ela falou “Ah, a gente teve um problema. O meu pai se separou da minha mãe e ele o tinha como figura paterna. Ele já não convivia com o pai, a figura masculina que ele tinha era o avô”. Então, o avô estava ausente. (P2)

Nota-se que a professora identificou que o bebê, que já apresentava dificuldade para se alimentar, deixou de comer e estava distraído, desconectado, “não está ligado”, como disse à mãe. Devido ao contato diário da professora com a família, no término das atividades do dia, a professora teve a oportunidade de relatar à mãe o que percebeu. A mãe conseguiu associar o comportamento do filho à separação dos avós do bebê e partilhar com a professora, corroborando os pressupostos de Crespim (2016).

No entanto, nem todas as famílias conseguem abordar esses assuntos com a creche. Às vezes, por não perceberem ou por resistência e dificuldade em aceitar a situação, mantém comportamento de negação.

Nos relatos de P4 e A5, ficou evidente a percepção das educadoras sobre a dificuldade de aceitação da família quanto ao que foi identificado por elas e pela equipe da creche, no comportamento do bebê:

Passava com os pais, mas os pais relutavam um pouco em aceitar e falavam que era dela mesmo. “Ah, o pai, porque o pai andou com três anos, então acho que ela vai ser igual o pai”. (A5)

[...] algumas vezes, a gente percebe que a família também já percebeu alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, ela tem muita dificuldade de aceitação. (P4)

No exemplo da ADE A5, em que o bebê apresentava atraso motor, na marcha, e, ao ser comunicada, a família justificou o atraso associando-o ao mesmo atraso apresentado pelo pai, quando bebê. Na mesma direção está o relato da professora P4, ao destacar que, em determinadas situações, quando a creche conversa com a família sobre as dificuldades observadas no bebê, eles já haviam percebido, mas, inconscientemente, não conseguem aceitar, ou seja, negam a situação (Franco, 2015).





Torna-se mais delicado e desafiador o trabalho da equipe, quando os pais apresentam resistência ao que é comunicado pela creche, pois, nesse caso, identificar o atraso não é suficiente, já que não conseguem contar com o apoio familiar para definir condutas. Esses dados podem convergir com um dos resultados da pesquisa de Gava (2019), a respeito da discussão sobre processo avaliativo das professoras, no qual elas se sentem inseguras para registrar e documentar sua percepção sobre atrasos ou dificuldades no desenvolvimento. Esse entrave na comunicação pode prejudicar o início de práticas pedagógicas específicas ou encaminhamentos para equipes especializadas; em acréscimo, sabe-se que, quanto mais cedo se identificar um atraso, uma deficiência ou um transtorno, mesmo sem a definição de diagnóstico, maiores as chances de prognóstico positivo (Soejima; Bolsanello, 2012; Almeida; Valentini, 2013; Gerzson *et al.*, 2016).

Também foi possível verificar, nos relatos, o cuidado e a compreensão das educadoras no que concerne à resistência dos pais em aceitar o atraso ou a dificuldade do filho:

Assim, a gente tem que falar com MUITO tato, com muito jeitinho, porque a mãe se sente, não é? Tadinha, para elas também é difícil de admitir que a criança tenha qualquer tipo de deficiência. /.../ A mãe não queria, nossa, de jeito nenhum! Ficou até brava, quando aconteceu. (A3)

Mexe muito com a família, a situação dessas coisas de necessidades especiais. A mãe sofreu muito, porque o médico (+), a mãe falava que dava mamá e ele não olhava. Dava mamá e ele não olhava. (P4)

Nos relatos da ADE A3 e da professora P4, nota-se um comportamento de compreensão e empatia diante da situação vivenciada pelos familiares, quando recebem um diagnóstico do especialista, ou mesmo quando escutam a percepção da própria equipe da creche quanto a atrasos e comportamentos atípicos. Franco (2015) assinalou que os pais esperam um filho idealizado e um futuro ideal para ele. Quando se deparam com a notícia de um transtorno ou deficiência de um filho, vivenciam momentos de luto desse bebê ideal, para ressignificá-lo e dar um novo lugar simbólico ao “novo” filho. Dessa forma, a compreensão da equipe da creche faz com que se coloquem empaticamente no lugar dos pais, entendendo seus sentimentos, o que pode ajudar no relacionamento, para não obstaculizar a interlocução (Curvelo-Alves, 2012) e não prejudicar o desenvolvimento do bebê (Furtado, 2019).

Foram encontrados também relatos de orientação das professoras aos pais, ao perceberem mudanças de comportamento ou entraves no desenvolvimento do bebê:

Falei “Mãe, então, observa, se ele, se ele é muito apegado ao avô, o avô precisa entrar mais em contato com ele. Porque ele já é uma criança que não se alimenta bem, não é? Fica o dia todo aqui na escola e ele não pode ficar aqui o dia todo com uma mamadeira”. (P2)

Eu já conversei com a mamãe dos dois para estar conversando, porque ela entende o que eles estão falando, mas é para fazer que não (+), para deixá-lo falar. “Mas o que que é, mesmo?”, quando ela quer tomar água “o que você quer?” ele mostra? Mas você pergunta: “o que que você quer?”. Ai, então, esse é um trabalho de formiguinha, mas que dá resultado [risos]. (P3)

A professora P2, diante da situação de recusa alimentar do bebê, mencionada anteriormente, orientou a mãe quanto à situação familiar compartilhada por ela. Ressaltou a importância de a mãe facilitar encontros entre o bebê e o avô, visto que ele era referência de afeto e única figura masculina que exercia função paterna. No relato da professora P3, há orientações gerais à mãe, quanto ao



desenvolvimento da linguagem dos filhos.

Em outro relato, a professora P3 também orientou uma mãe com relação ao aspecto motor:

E aí eu conversei com a mãe e a mãe falou que ela ficava muito no carrinho (+) quando ela estava em casa, porque ela tinha muitos filhos e eu procurei orientar que era para ela deixar a menina no espaço arejado, limpo, para que ela pudesse engatinhar, para que ela pudesse se desenvolver. /.../ Aí, a partir do momento que a mãe (+) tirou o carrinho, a gente foi estimulando. (P3)

Em face de uma dificuldade motora identificada no bebê pela professora P3, ela conversou com a mãe, a fim de entender o contexto familiar. De acordo com o relato, a mãe tinha muitos filhos e, por conta disso, o bebê permanecia no carrinho durante longos períodos. Pode-se pensar inúmeras questões sobre a dificuldade da mãe em estimular o bebê: devido à falta de colaboração do parceiro, nos cuidados com os filhos e com a casa, à depressão materna ou a outras questões de saúde mental. A literatura apontou esses aspectos como fatores de risco para o desenvolvimento infantil (Ribeiro; Perosa; Padovani, 2014; Zago *et al.*, 2017; Dagvadorj *et al.*, 2018). Dessa maneira, é preciso entender a realidade de cada família para orientá-la e trabalhar de maneira conjunta, ou seja, com a complementaridade entre família e creche, como previram a legislação e os documentos oficiais que norteiam a prática dos profissionais da Educação Infantil (Brasil, 1996, 1998, 2010).

Saúde: interface com a educação

Quanto ao apoio do setor da saúde à creche, os relatos abordaram o profissional de saúde realizando um trabalho dentro da instituição de Educação Infantil, como ressaltou a professora P1:

E o Dr. vinha sempre aqui na escola, porque ele passa por todas duas vezes por semana e ele sempre dava uma orientação para a gente que a gente perguntava. (P1)

No relato de P1, ela referiu a visita de um profissional da saúde que ia até as unidades da creche, observava os bebês e as crianças bem pequenas e dialogava com os educadores. Em seguida, dava orientações de como conduzir e estimular o desenvolvimento, por meio do brincar, no contexto da creche. Trata-se de uma consultoria colaborativa, em que profissionais da saúde oferecem suporte aos profissionais da educação para dar subsídios a ações de maneira mais direcionada (Rocha; Deliberato, 2012; Sant'anna, 2016). Esse é um trabalho produtivo entre duas áreas, que pode beneficiar o desenvolvimento dos bebês.

A seguir, temos o relato de P7:

E também tivemos casos em que teve uma orientação, no caso da terapeuta ocupacional. Ela percebeu uma criança que precisou desse olhar diferenciado, não é? Tanto é que para andar, a criança demorou um pouco mais, tudo. Mas nós tivemos todo um trabalho em cima disso /.../ Teve um projeto lá da Universidade também de otorrinolaringologista, não é? Para ver também a audição. /.../ E aí, nós percebemos alguns bebês que não estavam identificando sons. /.../ Mas através do projeto, conseguimos. (P7)

A professora P7 descreveu o suporte de uma docente de Terapia Ocupacional que identificou bebês com atrasos, orientou as educadoras e o emprego de recursos adaptados para esses bebês. Rocha (2010) discutiu a necessidade da preparação de recursos adaptados para crianças com deficiência na Educação Infantil, para promover a participação efetiva nas diferentes atividades e, assim, estimular o desenvolvimento.



A mesma professora abordou um projeto de uma Universidade em que foi feita uma triagem ou avaliação da audição dos bebês. Contaram com a participação dos pais para responder a um questionário, entre outros testes. Observa-se, nessa interface família-saúde-educação, a possibilidade de um trabalho importante de prevenção de problemas auditivos. Sabe-se que, se a deficiência auditiva não for identificada precocemente, pode gerar dificuldades no âmbito emocional, educacional e social, como apontado por Isaac e Manfredi (2005) e Ching et al. (2017).

A troca de informações entre o campo da educação e da saúde, por meio de relatórios, também acontecia, segundo assevera a professora P4:

E já foi passado um primeiro relatório para a médica. Tivemos um retorno em que a médica fez a árvore genealógica lá, com as pessoas com necessidades especiais da família e, agora, acabei de passar o segundo relatório, que a médica pediu dois meses depois; que já está pronto, só estou esperando a mãe vir buscar para apresentar novamente para a médica. (P4)

No relato da professora P4, verifica-se outro tipo de articulação entre os profissionais da educação e da saúde: o relatório. Ela descreveu a comunicação que estabeleceu com a médica do bebê, ao enviar dois relatórios sobre o comportamento dele no contexto da creche e o retorno da médica a respeito da árvore genealógica da família do bebê. No entanto, não foi possível identificar, nesse relato, orientações da médica à professora. Os profissionais da saúde, especialmente médicos, devem se aproximar mais do diálogo entre a saúde e a educação, a fim de beneficiar o desenvolvimento das crianças nas instituições, especialmente na creche, em que a intervenção e as ações são mais efetivas devido à maleabilidade cerebral e à epigenética (Freitas-Silva; Ortega, 2014; Campos Júnior, 2016).

Considera-se assim, que trabalho em equipe, quer entre os profissionais da instituição de Educação Infantil, quer entre a creche e a família e a área da saúde, aumenta as possibilidades de promoção de desenvolvimento integral e de intervenções e práticas precoces necessárias aos bebês que se encontram com algum tipo de obstáculo ao desenvolvimento.

CONCLUSÃO

A partir do que foi exposto, considera-se que o objetivo de identificar a percepção de professoras e ADE em relação à atuação em equipe, entre os profissionais da Educação Infantil, família e saúde, no contexto de creche, foi alcançado.

Pode-se concluir que essas parcerias apresentam potencial para enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas, aumentando as possibilidades de sucesso no processo de desenvolvimento dos bebês.

Com relação ao trabalho em equipe entre os profissionais da creche, é possível destacar que este existe nesse contexto, embora não haja um espaço formal e específico para a organização da rotina, trocas, reflexões e discussões.

No que diz respeito ao trabalho em equipe entre a família e a creche, foi identificada uma comunicação ativa, embora a última relate resistência de algumas famílias com relação a possíveis dificuldades e atrasos no desenvolvimento dos filhos, o que é plenamente compreensível.

Sobre a interface saúde-educação, constatamos que há suporte de profissionais da área da saúde no contexto da creche (são citados o Terapeuta Ocupacional e o Otorrinolaringologista), bem



como comunicação por meio de relatórios com médicos externos.

Constatou-se que há trabalho em equipe entre os sujeitos, mas este não é suficientemente estruturado. Não se trata somente da prática compartilhada, que já é importante, mas também de organizar, discutir e refletir o processo de trabalho em conjunto, de maneira colaborativa.

Destaca-se a necessidade de mais pesquisas que investiguem a atuação em equipe, dentro e fora das creches, e seus desdobramentos.

REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda Delai Lucas. **Desenvolvimento de bebês na creche**: percepções de professoras e auxiliares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c5757602-a72f-45d3-aece-059bdb27aa4c/content>. Acesso em: 31 out. 2024.

ALMEIDA, Carla Skilhan de.; VALENTINI, Nádia Cristina. Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. **Motricidade**, v. 9, n. 4, p. 22-32, 2013. DOI: 10.6063/motricidade.9(4).744. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2013000400004. Acesso em: 13 fev. 2020.

ANDRÉ, Rita de Cássia M. Oliveira. **Creches**: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do educar e cuidar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/18834/2/Rita%20de%20C%20c%20a%20ssia%20Marinho%20de%20Oliveira%20Andr%c3%a9.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 04 abr. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil**. Brasília, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-df&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** 2017. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

CAMPOS JÚNIOR, Dioclécio. A formação do cidadão: papel do pediatra. **Jornal de Pediatria**, v. 92, n. 1, p. 23-29, 2016. Disponível em: <http://jped.elsevier.es/pt/the-formation-citizens-pediatrician39s-role/articulo/S2255553616300027/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CHING, Teresa. Y. C. et al. Age at intervention for permanent hearing loss and 5-year language outcomes. **Pediatrics**, v. 140, n. 3, p. e20164274, 2017. Disponível em: <https://pediatrics.aappublications.org/content/140/3/e20164274>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. A docência com bebês e crianças bem pequenas: registros da ação pedagógica na Educação Infantil. **Revista Contrapontos**, eletrônica, v. 22, n. 02, ago./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/18483>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CRESPIN, Graciela. **À Escuta de crianças na educação infantil.** São Paulo: Instituto Langage, 2016.

CURVELO-ALVES, Angélica Aparecida. **Os sentidos e significados do educador da infância sobre a família.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16031/1/Angelica%20Aparecida%20Curvelo%20Alves.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

DAGVADORJ, Amarjargal et al. Maternal socio-demographic and psychological predictors for risk of developmental delays among young children in Mongolia. **BMC Pediatrics**, v. 18, p. 68, 2018. DOI 10.1186/s12887-018-1017-y. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29458342>. Acesso em: 13 fev. 2020.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de Bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro do comportamento.** São Paulo: Edicon, 1999.

FRANCO, Vitor. Paixão-dor-paixão: pathos, luto e melancolia no nascimento da criança com deficiência. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 204-220, jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p204.2>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000200204&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2019.

FREITAS-SILVA, Luna Rodrigues; ORTEGA, Francisco Javier Guerrero. A epigenética como uma nova hipótese etiológica no campo psiquiátrico contemporâneo. **Physis online**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 765- 786, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312014000300765. Acesso em: 13 fev. 2020.

FURTADO, Alexandre. A Guiné-Bissau e os grandes desafios da educação da criança nas primeiras idades. In: NETO-MENDES, António; PORTUGAL, Gabriela (org.). **Educação, culturas e cidadania das crianças: livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2019. p. 17-39. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/27138/1/20191209_SLBEI_CLABIE_Atas.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.



GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na educação infantil:** sentidos atribuídos por professores na creche. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11998>. Acesso em: 13 fev. 2020.

GERZSON, Laís Rodrigues et al. Frequência semanal de um programa de intervenção motora para bebês de berçário. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 178-84, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fp/v23n2/2316-9117-fp-23-02-00178.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

GODOI, Lidia. **Práticas educativas entre pares:** estudo do trabalho diário entre professoras em um Centro de Educação Infantil paulistano. 2015. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19062015-140553/publico/LIDIA_GODOI_rev.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

GONTIJO, Flávia Lamounier; PORTUGAL, Maria Gabriela Correia de Castro; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Documentar e avaliar na educação infantil: pertinências e especificidades. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p.102799-102815, dec. 2020.

GRIMALDI, Stella. **A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, SP, 2018. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4746.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

ISAAC, Myriam L.; MANFREDI, Alessandra K. S. Diagnóstico precoce da surdez na infância. **Medicina**, Ribeirão Preto, SP, v. 38, n. 3/4, p. 235-244, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/449>. Acesso em: 21 nov. 2018.

KOBREN, Rafaeli Cappellaro. **Intervenção precoce e educação infantil:** concepções e ações. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2017/M2017_Rafaeli%20Cappellaro%20Kobren.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista.** Marília: abpee, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir:** as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

NONO, Maévi Anabel. Educar e cuidar nas creches e pré-escolas. **UNIVESP**, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/230/1/01d12t04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais** [...] Caxambu, 2001. p. 1-16. CD-ROM.

PALUAN, Marcella. **Gestão na educação infantil:** um estudo em duas creches do interior paulista. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19122016-221606/pt-br.php>. Acesso em: 05 maio 2019.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na educação infantil:** o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. 2014. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10044/1/2014_dis_jrpereira.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 103-9, 2001.



PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **"Não! A auxiliar não é a professora"**: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. 342f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29900/1/2017_dis_mnspinheiro.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

RIBEIRO, Débora Gerardo; PEROSA, Gimol Benzaquen; PADOVANI, Fátia Helena Pereira. Fatores de risco para o desenvolvimento de crianças atendidas em Unidades de Saúde da Família, ao final do primeiro ano de vida: aspectos sociodemográficos e de saúde mental materna. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 215-26, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n1/1413-8123-csc-19-01-00215.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 263-273, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v23i3p263-273>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/55642>. Acesso em: 20 out. 2019.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil**. 2010. 199p. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91211/rocha_andc_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 fev. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p.10-46.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. **Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar**. 2016. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/136356/3/santanna_mmm_dr_mar.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

SOEJIMA, Carolina Santos; BOLSANELLO, Maria Augusta. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a06.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

VIEIRA, Ana Luzia da Silva. **Projeto político-pedagógico na creche**: participação e protagonismo da equipe de funcionárias(os) de uma unidade da rede municipal de Santo André. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1207/2/Ana%20Luzia%20Da%20Silva%20Vieira.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; CRUZ, Girlene de Albuquerque.; SCARLASSARA, Bárbara Solana. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.584>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/584/260>. Acesso em: 22 out. 2019.

ZAGO, Jéssica Teixeira de Carvalho et al. Associação entre o desenvolvimento neuropsicomotor e fatores de risco biológico e ambientais em crianças na primeira infância. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 3, p. 320-29, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201719314416>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462017000300320&lng=en. Acesso em: 05 maio 2019.



ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_6281350770df2da1b046c49ac8c7dda8. Acesso em: 13 fev. 2020.

