

**GRUPOS DE DISCUSSÃO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
E NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E CUIDADO PARA EDUCADORAS**

**Amanda Schöffel Sehn**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Porto Alegre, outubro de 2020

**GRUPOS DE DISCUSSÃO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
E NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E CUIDADO PARA EDUCADORAS**

**Amanda Schöffel Sehn**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Psicologia  
sob orientação do Profa. Dra. Rita de Cassia Sobreira Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Porto Alegre, outubro de 2020

*Aos meus pais, João e Maria.*

## **Agradecimentos**

A presente tese só se concretizou porque tive ao meu lado pessoas que contribuíram para torná-la possível. Gostaria de registrar um agradecimento especial a algumas delas:

À profa. Rita pela orientação deste trabalho, pelas provocações e questionamentos ao longo do percurso de mestrado e doutorado.

Aos professores da banca, prof. Dr. Manoel dos Santos, profa. Dra. Tagma Donelli e prof. Dr. Cesar Piccinini que se dispuseram a oferecer valiosas contribuições para a qualificação deste trabalho.

Às educadoras que se disponibilizaram a compartilhar suas trajetórias e suas vivências riquíssimas e que muito contribuíram para minha formação profissional.

À Thais, ao Maicon e à Larissa por me acompanharem nos grupos e oferecerem o seu olhar e a sua escuta, para que pudéssemos discutir e refletir sobre a potência do coletivo enquanto espaço de produção de conhecimento.

Aos bolsistas de Iniciação Científica do Projeto Incluir que foram incansáveis nas coletas de dados e na transcrição dos materiais.

Aos colegas do NUDIF, em especial a Ambra, a Bia, a Luisa, a Tati e a Nati que tornaram essa caminhada menos solitária e mais divertida. Obrigada pelas trocas, pelos estudos, pelas risadas e pelas produções acadêmicas!

Ao CNPq, pela possibilidade de bolsa durante o doutorado.

Àqueles que não estão mais fisicamente aqui, mas que carrego no coração e sei que ficariam muito orgulhosos com a conquista desse título.

À minha família, materna e paterna, pela possibilidade do encontro, da transmissão e das boas risadas! Em especial, à Emília, agradeço pelos bons momentos de reflexão e de trocas. Agradeço também à família do Tiago pela torcida e pelo carinho ao longo desses anos.

Às minhas amigas, que mesmo de longe e de diferentes formas, se fizeram presentes nesse percurso e proporcionaram boas conversas, risadas e lembranças. Dani, Ju, Anna, Tussi e Chai obrigada por tudo!

Aos meus pais, que foram (e seguem sendo) cuidadores incansáveis, oferecendo colo e apoio em todos os momentos da minha trajetória. Agradeço o investimento e a aposta ao longo de toda vida. Obrigada por tanto!

Ao Tiago, por ser presença constante, trazendo leveza para essa caminhada. Obrigada por dividir a vida comigo!

## SUMÁRIO

RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	11
CAPÍTULO I.....	13
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO II.....	19
Entre a Educação Infantil e a Educação Inclusiva: a (trans)formação da função de cuidar .....	19
A função da educadora na Educação Infantil: entre o assistencialismo e a prática pedagógica.....	19
Considerações sobre deficiência, inclusão e políticas públicas .....	28
Educação Inclusiva e a função da educadora .....	34
CAPÍTULO III .....	39
Grupo de discussão de trabalho: a construção de um espaço de reflexão e de escuta para educadoras que atuam na Educação Infantil .....	39
RESUMO .....	39
ABSTRACT .....	40
INTRODUÇÃO .....	41
O Grupo de Discussão de Trabalho – GDT .....	44
PERCURSO METODOLÓGICO .....	48
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
O GDT como um espaço para a reflexão profissional.....	52
A função dos facilitadores, do relato e da supervisão no GDT .....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	69
CAPÍTULO IV .....	72
Contribuições de um grupo de discussão de trabalho: reflexões de educadoras sobre os desafios do cuidado na Educação Infantil e Educação Inclusiva .....	72
RESUMO.....	72
ABSTRACT.....	73
INTRODUÇÃO .....	74
MÉTODO.....	80
Participantes .....	80
Delineamento, procedimentos e instrumentos.....	81
Análise dos dados .....	82
RESULTADOS .....	84

1. A função de cuidar de bebês e crianças bem pequenas.....	84
2. As práticas inclusivas na Educação Infantil .....	90
DISCUSSÃO .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103
CAPÍTULO V.....	106
DISCUSSÃO GERAL .....	106
REFERÊNCIAS .....	118
ANEXO A .....	127
Aprovação do projeto no comitê de ética em pesquisa.....	127
ANEXO B .....	131
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	131
ANEXO C .....	132
Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche .....	132
ANEXO D .....	133
Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche.....	133

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados sociodemográficos .....	82
---	----

## RESUMO

O cuidado de bebês e crianças pequenas, inclusive daquelas com deficiência, que outrora ficava sob responsabilidade exclusiva da família cada vez mais tem sido compartilhado em creches e pré-escolas. Com isso, têm aumentado o número de profissionais na Educação Infantil e educadores com diferentes experiências e histórias de vida têm feito parte da rotina de muitas crianças. Ao mesmo tempo, estudos têm indicado o mal estar docente diante das demandas e da sobrecarga de trabalho no campo da educação, denunciando o sofrimento psíquico de professores e o lugar de abandono que se encontra a escola, o que sugere a importância de espaços de escuta às educadoras. Para dar sustentação à essa reflexão, a presente tese de doutorado discute teoricamente o exercício das funções de cuidar e educar no espaço da creche, visto a sua importância para a constituição psíquica. Além disso, busca compreender o campo da Educação Inclusiva, bem como as mudanças associadas à conceituação de deficiência e a legislação que ampara o processo de inclusão na escola e na sociedade. Em seguida, descreve uma proposta de grupo, baseada na clínica psicanalítica e nomeada como Grupo de Discussão de Trabalho (GDT), que teve como objetivo oferecer um espaço de escuta e reflexão para professoras da rede municipal de Porto Alegre - RS/Brasil que atendiam turmas de berçário e maternal. Foram realizadas duas edições do GDT, cada qual com três encontros semanais, coordenados por três facilitadores. No total, participaram cinco educadoras de diferentes escolas que atendiam crianças com idades entre 6 meses e 3 anos e 6 meses. Após os encontros, os facilitadores produziram relatos que eram lidos e discutidos em supervisão em grupo. Análise qualitativa desse material possibilitou agrupar o conteúdo trazido pelas educadoras juntamente com aquele produzido nos relatos e em supervisão, os quais foram organizados em dois artigos. O primeiro artigo trata de um espaço de cuidado às educadoras, com vistas a compreender como um dispositivo de escuta e reflexão pode ser potente no acolhimento das angústias e experiências das educadoras quanto ao seu fazer profissional. As evidências sugerem que os relatos e a supervisão em grupo foram ferramentas imprescindíveis para a condução do grupo, pois contribuíram para sustentar o lugar dos facilitadores, para manter a atenção flutuante e para acolher as angústias suscitadas pela experiência junto às educadoras. O GDT também se revelou um dispositivo que pode contribuir para a saúde mental dos profissionais da educação, podendo ser facilmente adaptado ao contexto e às necessidades da escola e/ou dos professores. O segundo artigo, por sua vez, discute o cuidado que as educadoras oferecem às crianças, no sentido de escutar os seus questionamentos e as suas dúvidas sobre o que, como e quando fazer junto aos bebês, no coletivo da creche. O cuidado mecanizado e o controle do corpo do bebê e/ou da criança bem pequena se colocaram como estratégias utilizadas pelas educadoras,

mesmo que inconscientemente, na tentativa de dar conta das demandas de todas as crianças da turma. Com a participação de bebês e crianças bem pequenas com deficiência essas questões parecem se acentuar, de modo que produzem sentimento de culpa na educadora, que se vê diante da necessidade de adaptar o seu fazer, embora não saiba de que forma conduzir esse processo. Os dados sugerem a importância de espaços de escuta às educadoras para que possam exercer uma função de cuidar alicerçada no seu desejo enquanto sujeito e profissional da educação. Somente quando prevalecer o olhar ao sujeito-bebê/criança e ao sujeito-educadora é que será possível abandonar práticas estritamente técnicas e padronizantes, em prol de um projeto pedagógico, para se efetivar uma ação sustentada pelo paradigma inclusivo. Em síntese, os encontros do GDT indicam que a escuta e a reflexão são vias potentes para sustentar uma posição discursiva que permita a emergência de um sujeito, na qual todos têm seus interesses, potencialidades e limitações respeitados na escola.

**Palavras-chave:** Grupo de discussão de trabalho; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Relação professor-aluno

## ABSTRACT

The role of caring for babies and young children, including those with disabilities, has increasingly been shared in early childhood education. As a result, the number of professionals in early childhood education has increased and nursery educators with different experiences and life stories have been part of the routine of many children. At the same time, studies have showed teacher malaise in the face of demands and work overload, by denouncing the psychological suffering of teachers and the status of abandonment that the school is in, which suggests reflections spaces for nursery educators. To support this, the present doctoral thesis theoretically discusses the role of caring for and educating in the early childhood education, given its importance for the baby's psychic constitution. In addition, it seeks to understand the field of inclusive education, as well the concept of disability and the legislation that supports the inclusion process in schools and in society. We describe a work discussion group that aimed to offer a space for listening and reflection for teachers from municipal schools of Porto Alegre - RS/Brazil. Two editions of the work discussion group were held, each one with three weekly meetings, coordinated by three facilitators. Five educators from different schools who attended children aged between 6 months and 3 years and 6 months participated. After the meetings, the facilitators produced reports that were read and discussed in group supervision. Qualitative analysis of this material was organized in two articles. The first article offered a space of care for the nursery educators, showing how a listening device can be powerful in welcoming the anxieties and experiences of the nursery educators. The reports and group supervision were essential tools for conducting the group, as they contributed to sustain the role of the facilitators, to keep the attention afloat and to welcome the anxieties raised by the experience with the nursery educators. The work discussion group also proved to be a device that contributes to the mental health of the nursery educators. It can be easily adapted to the context and needs of the school and/or the teachers, and can be implemented in the educational context as a practice of continuing education. The second article discusses the nursery educators care, in order to listen to their questions and their doubts about what to do, how and when in the school with the babies. Mechanized care and control of the baby body were placed as strategies used by the nursery educators, even if unconsciously, in an attempt to meet the demands of all children in the collective space. With the participation of babies and very young children with disabilities, these issues seem to stand out, so that they produce a feeling of guilt in the educator, who is faced with the need to adapt her actions, although she does not know how to conduct this process. The data suggest the importance of listening spaces for educators so that they can exercise the role of caring for based on their desire as a subject and an education professional.

Only when looking at the subject-baby and subject-educator will it be possible to abandon strictly technical and standardizing practices, in favor of a pedagogical project, in order to carry out an action supported by the inclusive paradigm. The work discussion group indicate that listening and reflection are powerful ways to think about an ethical, respectful and, consequently, inclusive relationship, that allows to maintain a discursive position in which all subjects have their interests, potentials and limitations respected at school.

**Keywords:** Work discussion group; Early childhood education; Inclusive education; Teacher-student interaction

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado é resultado da trajetória acadêmica e pessoal da autora, com estudos voltados às relações iniciais, à parentalidade e ao desenvolvimento infantil. O interesse pela pesquisa surgiu na graduação, momento em que integrou o Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde (NEIS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir das vivências de pesquisa e extensão em diferentes contextos, a infância e a adolescência passaram a ser tema de investigação. Primeiramente, surgiu o interesse pelo estudo dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o envolvimento com o ato infracional. Ainda na graduação, outra experiência de pesquisa importante foi realizada durante o período de mobilidade acadêmica na Universidade do Porto/Portugal (entre os anos de 2011 e 2012). Momento em que foi possível realizar um estudo comparativo entre as instituições de semiliberdade que atendiam adolescentes em conflito com a lei, no contexto do Brasil e de Portugal.

Os resultados desse estudo produziram questionamentos acerca da infância e das relações familiares, bem como da experiência de parentalidade e os seus atravessamentos no desenvolvimento infantil. Com essas inquietações, iniciou-se o percurso no mestrado, sob orientação da professora Dra. Rita de Cassia Sobreira Lopes, no Núcleo de Infância e Família (NUDIF), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nessa ocasião, a autora participou do projeto de pesquisa intitulado “Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares, 2010-2016” – CRESCI” (Piccinini et al., 2011). Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo de crianças, desde seu sexto mês até o final dos anos pré-escolares. Mais especificamente, buscou comparar, ao longo desse período, o desenvolvimento de crianças que frequentaram ou não a creche, e relacioná-lo à qualidade dos ambientes institucional e familiar. Foi a partir dessa coleta de dados que foi desenvolvido o estudo da dissertação que teve como objetivo investigar a vivência da função materna de cuidar e de educar do sexto mês ao quarto ano de vida da criança (Sehn & Lopes, 2019).

Diante da constatação de que essas funções são construídas diariamente na relação com o bebê e a criança pequena, houve o interesse em investigar o cuidar e o educar no contexto coletivo, ou seja, em instituições de Educação Infantil, uma vez que a escola tem sido escolha

frequente das famílias, passando a ser um importante espaço de cuidado de bebês e crianças pequenas, inclusive daquelas com deficiência (Brasil, 1996).

Ao longo da trajetória de pesquisa da autora esteve em cena o interesse pelo cuidado dispensado pelo cuidador/responsável ao bebê/criança bem pequena. Também havia uma preocupação em elucidar e compreender quais as condições que estavam disponíveis para o cuidador exercer a função de cuidar e educar, ou seja, havia desejo em refletir sobre quem cuida do cuidador, uma vez que se trata de uma tarefa emocionalmente exigente, conforme apontado pela literatura (Caron & Lopes, 2014; Jerusalinsky, 2002; Mariotto, 2009; Polli & Lopes, 2017; Sehn & Lopes 2019; Zornig, 2010).

Nessa direção, no doutorado, também sob a supervisão da professora Dra. Rita de Cassia Sobreira Lopes, elaborou-se o projeto de pesquisa intitulado “Inclusão de bebês com deficiência na creche, 2017-2020 – Projeto Incluir” (Lopes, Bossi, Sehn, & Piccinini, 2017), que tinha como objetivo investigar as vivências de pais e educadoras<sup>1</sup> sobre a inclusão de bebês com deficiência na creche e as contribuições de um programa de acompanhamento para educadoras que atendiam bebês com deficiência<sup>2</sup>. Trata-se de um projeto maior, do qual derivaram os dados desta tese, além de outros estudos. Cabe destacar que o referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS sob o protocolo nº 79121717.0.0000.5334 (anexo A). A coleta de dados, para a construção desta tese, foi realizada em sete Escolas de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre – RS, a partir de entrevistas com mães<sup>3</sup> de bebês e crianças bem pequenas<sup>4</sup> com deficiência e com as educadoras que atendiam essas crianças nas escolas de Educação Infantil. Posteriormente, foi conduzido um grupo, baseado na teoria psicanalítica, que surgiu na clínica da Tavistock, em Londres/Inglaterra. Nomeado como Grupo de Discussão de Trabalho (GDT) (*work discussion*), nesta tese, teve como objetivo oferecer um espaço de escuta e reflexão às educadoras para que pudessem compartilhar suas experiências no trabalho frente ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas. Importante destacar que, apesar de o projeto inicialmente estar voltado para a Educação Inclusiva, ao longo do estudo, transcendeu-se essa temática específica, incluindo

---

<sup>1</sup> Em função da predominância de cuidadoras (mulheres, em comparação a homens) nas instituições de Educação Infantil, no presente estudo serão utilizados termos com flexão de gênero feminino, por exemplo: a educadora, a professora. Exceto quando estiver sendo apresentado um estudo, será mantido o termo empregado pelos autores.

<sup>2</sup> Destaca-se que esse projeto foi contemplado com recursos do CNPq, da chamada Universal, processo número 429.301/2016-2.

<sup>3</sup> Foram convidados ambos os genitores da criança para participar do estudo, entretanto, apenas um pai aceitou responder as entrevistas.

<sup>4</sup> Conforme a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (2017), para designar o público atendido na Educação Infantil, utiliza-se a seguinte classificação: bebês (0 – 1a6m), crianças bem pequenas (1a7m – 3a11m), crianças pequenas (4a – 5a11m). No presente, estudo a faixa etária investigada envolveu bebês e crianças bem pequenas.

discussões sobre a Educação Infantil, conforme interesse das próprias educadoras que participaram do estudo.

A literatura tem apontado que as escolas de Educação Infantil são escolha frequente das famílias com filhos devido, dentre outros fatores, à atividade laboral de ambos os genitores, em especial, ao retorno da mulher ao trabalho após o término da licença maternidade (Page & Elfer, 2013; Rapoport & Piccinini, 2004). Embora a inclusão não seja obrigatória na faixa etária de 0 a 3 anos, mais recentemente estas instituições também têm feito parte da vida dos bebês e das crianças bem pequenas com deficiência (Bruno, 2006), apontando a importância de discutir a intersecção entre Educação Infantil e Educação Inclusiva.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica (0 a 17 anos) e compreende duas faixas etárias: creche (0 a 3 anos e 11 meses; dividido em berçário, até 18 meses, e maternal, dos 18 meses aos 3 anos e 11 meses), e pré-escola (de 4 a 5 anos) (Brasil, 2017). Na presente tese, o interesse principal está em discutir a creche enquanto um espaço coletivo marcado pela indissociabilidade das funções de cuidar e educar, que são exercidas em complementariedade à família (Brandão & Kupfer, 2014; Mariotto, 2009; Monção, 2015; Oliveira, Donelli, & Charzuck, 2020). Essas funções, ao longo dos anos, foram assumindo diferentes contornos, uma vez que a Educação Infantil passou da pasta de assistência social para a da educação, refletindo em diferentes entendimentos sobre a função da instituição e dos professores (Brasil, 1988). Como resultado disso, parece haver uma segregação entre o cuidar e o educar, sendo que o primeiro é entendido como práticas mais voltadas ao corpo (ex.: alimentação e troca de fraldas), que não exigem qualificação profissional, configurando-o como um trabalho de menor importância (Martins, Sternberg, & Rozek, 2019; Oliveira, Mello, Vitória, & Rossetti-Ferreira, 1992). Enquanto o educar remete às práticas pedagógicas, atribuído como uma das principais funções do professor, com vistas à pré-alfabetização (Mariotto, 2009; Monção, 2015; Oliveira et al., 2020).

Justamente pela importância que o cuidar e o educar assumem para o desenvolvimento infantil e a constituição psíquica é que se coloca em pauta essa discussão. Sabe-se que ambos os conceitos precisam ser pensados de forma integrada, de modo que o cuidar não se reduza à manipulação mecânica do corpo e o educar seja desprovido de sentido e significado para a criança, desconsiderando seu interesse e sua singularidade no processo de aprendizagem (Dias, 2016; Martins et al., 2019). Pelo fato de muitas crianças passarem mais tempo no ambiente da creche do que no ambiente familiar, o trabalho dos profissionais da educação coloca um paradoxo, segundo Mariotto (2009). Se por um lado antecipa um sujeito, com habilidades e competências, aposta que é fundamental para a constituição psíquica; por outro, convoca o bebê

a ocupar um lugar de aprendizagem quando ainda não há condições psíquicas e cognitivas para isso, fragilizando os limites entre infância, adolescência e idade adulta (Mariotto, 2009).

Por isso, para além de garantir o direito da criança à Educação Infantil, é preciso pensar na figura que exerce tais funções, ou seja, os monitores, estagiários e professores. Intervenções individuais, espaços coletivos de discussão e de formação continuada têm sido utilizados como estratégias para promover a escuta de professores e para refletir sobre a interação educadora-bebê, a organização do espaço da creche e o desenvolvimento infantil (Biringen et al., 2012; Bossi & Piccinini, 2019; Elfer, 2012; Portugal, Gabriel, & Piccinini, 2019; Rubim & Besset, 2007; Yañez, 2016). Ainda, a possibilidade de acompanhar o trabalho de professores na creche, oferecendo um olhar externo à instituição e ao fazer profissional também tem se colocado enquanto possibilidade de intervenção na Educação Infantil (Oliveira et al., 2020; Pesaro, 2010; Puccinelli, 2018; Wiles & Ferrari, 2020). É no encontro entre teoria e prática que a maior parte dessas proposições visa auxiliar o professor, pois, embora a formação teórica seja fundamental, muitas vezes, há dúvidas sobre como traduzir os conceitos em atividades voltadas à criança, que considerem a sua singularidade, ao mesmo tempo que atendam às necessidades do coletivo (Martins et al., 2019). Essa preocupação é frequente, em particular, no campo da Educação Inclusiva colocando a importância de discutir a intersecção entre Educação Infantil e inclusão. O processo de inclusão de bebês e crianças pequenas na escola regular ainda é relativamente recente e permeado por muitos desafios (Bruno, 2006; Bossi, 2017; Jerusalinsky, 2016; Tónus & Wagner, 2013; Vitta, Vitta, & Monteiro, 2010; Wood, 2015), o que sugere a necessidade de um olhar cuidadoso e consistente para se refletir, em todas as instâncias, sobre qual Educação Inclusiva se deseja, conforme sugerem Martins, Abreu e Rozek (2020).

As escolas nem sempre estão adaptadas para atender os bebês e as crianças bem pequenas com deficiência. Ausência de qualificação, espaços pouco acessíveis, falta de recursos humanos e materiais são algumas das dificuldades encontradas (Dantas, 2012; Drago, 2010; Ross-Watt, 2016; Tónus & Wagner, 2013), que se somam ao fato de o professor, por vezes, não se sentir preparado para trabalhar com o aluno com deficiência (Dantas, 2012; Vitta, 2010; Vitta et al., 2010). Esse despreparo ou, até mesmo, desamparo, acaba contribuindo para práticas excludentes e reflete a importância de garantir formação continuada aos profissionais da educação (Dantas, 2012; Meira, 2013; Tónus & Wagner, 2013; Wood, 2015; Yañez, 2016). Além disso, há certo receio em atender bebês e crianças bem pequenas com deficiência, pois para atuar com a diversidade é exigido, além do conhecimento técnico e da necessidade de atualização, a disponibilidade para lidar com o novo e com o diferente (Meira, 2013; Vitta et al., 2010). A partir disso, é possível refletir que os subsídios técnicos talvez não sejam suficientes para preparar a educadora, visto que não dão conta do necessário e exigente trabalho

psíquico envolvido no contato e no cuidado ao bebê e à criança bem pequena. Semelhante analogia pode ser feita em relação à maternidade, em que também não se trata de preparar tecnicamente a mãe para ocupar tal função, pois se refere à uma construção, a qual ocorre no encontro entre mãe e bebê. Dito de outro modo, embora a educadora tenha capacitação técnica para compreender as especificidades do desenvolvimento infantil, ao estar em contato com o bebê e o que ele provoca nela, pode se deparar com suas próprias limitações psíquicas, o que impacta no seu trabalho e ilustra que a relação educadora-bebê também é construída no encontro entre sujeitos.

Por isso, compreende-se que as educadoras podem se sentir sobrecarregadas, haja vista que o cuidado de bebês, independentemente da presença de deficiência, exige disponibilidade emocional para atender as suas necessidades (Bossi, 2017; Page & Elfer, 2013; Polli & Lopes, 2017). Em parte, isso se deve ao sentimento de responsabilidade pelo bebê na creche, bem como a sua dependência por cuidados (Bossi, 2017; Polli & Lopes, 2017; Vitta, 2010; Zornig, 2010). Trata-se de uma tarefa complexa, do ponto de vista emocional, que pode despertar ansiedades e sentimentos difíceis de lidar (Hover-Reisner, Fürstaller, & Wininger, 2018; Polli & Lopes, 2017), ressaltando a importância de espaços de escuta, discussão e reflexão junto às educadoras para que esses sentimentos possam ser acolhidos (Elfer, 2012; Jackson, 2008).

É nesse sentido que se insere a presente tese, como uma tentativa de oferecer um espaço de escuta às educadoras, para que elas possam compartilhar suas experiências no trabalho junto aos bebês e às crianças bem pequenas. Entende-se que a escuta “no sentido pleno do termo” (p. 11), conforme propõe Dolto (1980), é uma via potente para amparar as educadoras em seu fazer, pois permite a circulação da palavra, bem como uma escuta do sujeito em relação a si mesmo (Dunker & Thebas, 2019), possibilitando construir novos sentidos para os desafios cotidianos vivenciados na escola (Rubim & Besset, 2007).

Com base no exposto, inicialmente são apresentadas algumas considerações acerca da Educação Infantil, em particular sobre o surgimento da creche enquanto instituição de acolhimento de bebês e crianças bem pequenas. Também se discute teoricamente o exercício das funções de cuidar e educar no espaço da creche, visto a sua importância para a constituição psíquica. Busca-se, ainda, compreender o campo da Educação Inclusiva, bem como as mudanças associadas à conceituação de deficiência e a legislação que ampara o processo de inclusão na escola e na sociedade. Na sequência, nos capítulos III e IV são apresentados dois artigos derivados de uma proposta de intervenção junto às educadoras, que teve como objetivo oferecer um espaço de escuta e reflexão para que as profissionais pudessem compartilhar suas experiências em relação à Educação Infantil e à Educação Inclusiva. O primeiro trata de um espaço de cuidado às educadoras, com vistas a compreender como um dispositivo de escuta

pode ser potente no acolhimento das angústias e experiências das educadoras quanto ao seu fazer profissional. O segundo, por sua vez, discute o cuidado que as educadoras oferecem às crianças, no sentido de escutar os seus questionamentos e as suas dúvidas sobre o que, como e quando fazer junto aos bebês, no coletivo da creche. Por fim, no capítulo V são destacados os principais resultados de ambos os estudos, ressaltando as contribuições desta tese para o campo da Educação Infantil e da Educação Inclusiva.

## CAPÍTULO II

### **Entre a Educação Infantil e a Educação Inclusiva: a (trans)formação da função de cuidar<sup>5</sup>**

#### **RESUMO**

Este estudo de revisão teve como objetivo apresentar uma discussão teórica acerca da participação do(a) educador(a) na subjetivação de bebês e crianças bem pequenas. Sustentado no referencial da psicanálise, o estudo propõe discutir a importância que o(a) educador(a) assume no processo de subjetivação do bebê e da criança pequena. Apesar de pouco explorada na literatura, torna-se importante lançar luz sobre a função de cuidar e educar, na educação infantil e na educação inclusiva, considerando que é um trabalho que envolve o investimento e a aposta num pequeno sujeito em processo de subjetivação. O estudo também pretende situar o paradigma inclusivo e os seus atravessamentos para a atuação na Educação Infantil, uma vez que os profissionais da escola são convocados a olhar para o coletivo, sem desconsiderar a singularidade de cada pequeno sujeito que compõe a turma. Por fim, destaca-se a importância da escuta da educadora enquanto balizadora para as discussões sobre a sua função de subjetivação de bebês e crianças bem pequenas. Compreende-se, portanto, que esse trabalho se diferencia da função parental, ao mesmo tempo, é inegável que o profissional da educação também seja uma figura de referência no processo de subjetivação do bebê e da criança pequena no espaço da Educação Infantil e inclusiva.

**Palavras chave:** Educação Infantil; Constituição psíquica; Inclusão; Bebês; Crianças pequenas

#### **ABSTRACT**

This review study aimed to present a theoretical discussion about the educator's participation in the subjectivation of babies and very young children. Based on the psychoanalysis framework, the study proposes to discuss the importance that the educator assumes in the process of subjectification of the baby and the young child. Although little explored in the literature, it is important to shed light on the role of caring and educating, in early childhood education and inclusive education, considering that it is a job that involves investment in a small subject in the process of subjectification. It also intends to situate the inclusive paradigm and its crossings for the performance in Early Childhood Education, since school professionals are invited to

---

<sup>5</sup> Devido aos direitos autorais, o artigo foi omitido da versão atual desta tese.

look at the collective, without disregarding the singularity of each small subject that makes up the class. Finally, the importance of listening to the educator as a guide for the discussions on her/his role about the babies and very young children subjectivation process is highlighted. It is understood, therefore, that this work differs from the parental function, at the same time, it is undeniable that the education professional is also a reference figure in the subjectivation process of the baby and the small child in the space of Early Childhood Education and inclusion.

**Keywords:** Early childhood education; Psychic constitution; Inclusion; Babies; Children

### CAPÍTULO III

#### **Grupo de discussão de trabalho: a construção de um espaço de reflexão e de escuta para educadoras que atuam na Educação Infantil<sup>6</sup>**

#### **RESUMO**

O presente estudo visa descrever o Grupo de Discussão de Trabalho - GDT que teve como objetivo oferecer um espaço de escuta para educadoras que atuavam na Educação Infantil compartilharem suas experiências profissionais junto aos bebês e crianças bem pequenas. Foram realizadas duas edições dos GDT com cinco educadoras da rede municipal de Porto Alegre, cada qual com três encontros semanais, com duração de 1 hora e 30 minutos, coordenadas por três facilitadores. Ao final de cada encontro, os facilitadores escreviam relatos, os quais eram lidos e posteriormente discutidos em supervisão em grupo. Os relatos e a supervisão em grupo foram ferramentas que contribuíram para sustentar o lugar dos facilitadores e acolher as angústias suscitadas pela experiência, bem como para aprimorar a escuta. O GDT se mostrou um dispositivo potente, que permitiu que as educadoras compartilhassem suas angústias em relação ao fazer profissional, ao oferecer um espaço de “cuidado” a essas profissionais que se dedicavam justamente ao “cuidado” de bebês e crianças pequenas, os quais estavam se constituindo psiquicamente. Ainda, considera-se que se trata de uma proposta flexível, que pode ser adaptada ao contexto e às necessidades da escola e/ou dos professores e implementada no contexto educacional como uma prática de formação continuada. Estudos futuros são necessários para ampliar a aplicação do GDT e avaliar os seus efeitos a médio e longo prazo.

**Palavras-chave:** Grupo de Discussão de Trabalho; Educação Infantil; Educadoras.

#### **ABSTRACT**

The present study aims to describe the work discussion group which aimed to offer a listening space for nursery educators who worked in early childhood education to share their professional experiences with babies and toddlers. Two editions of the work discussion group were held with five educators from the municipal network of Porto Alegre-RS/Brazil. Each edition of

---

<sup>6</sup> Devido aos direitos autorais, o artigo foi omitido da versão atual desta tese.

work discussion group had three weekly meetings, lasting 1 hour and 30 minutes and was conducted by three facilitators. At the end of each meeting, the facilitators wrote reports, which were read and later discussed in group supervision. The reports and group supervision were tools that contributed to sustain the role of the facilitators and improve listening, offering a time to discuss the anxieties raised by the experience. The work discussion group seemed to be a powerful device, which allowed the nursery educators to share their anxieties about their work, offering a "care" device to these professionals who dedicated themselves precisely to the "care" of babies and young children. Still, it is considered that it is a flexible proposal, which can be adapted to the context and needs of the school and/or teachers, and can be implemented in the educational context as a practice of continuing education. Future studies are needed to expand the application of the GDT and evaluate its effects in the medium and long term.

**Keywords:** Work Discussion; Early Childhood Education; Teachers.

## CAPÍTULO IV

### **Contribuições de um grupo de discussão de trabalho: reflexões de educadoras sobre os desafios do cuidado na Educação Infantil e Educação Inclusiva<sup>7</sup>**

#### **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo investigar as contribuições de um Grupo de Discussão de Trabalho realizado com educadoras de bebês e crianças bem pequenas que atuavam na rede municipal de Educação Infantil de Porto Alegre/RS. Foram realizadas duas edições dos grupos, nas quais participaram cinco educadoras. Após cada encontro, foram escritos relatos, os quais eram lidos e discutidos em supervisão. Este material foi analisado qualitativamente a partir de dois grandes eixos: a função de cuidar de bebês e crianças bem pequenas, e as práticas inclusivas na Educação Infantil. Os resultados evidenciam que o cuidado exige presença, previsibilidade, intimidade e sensibilidade, solicitações, muitas vezes, feitas pelos próprios bebês que convocam o adulto. Por outro lado, responder a essa demanda de forma individualizada num ambiente coletivo pode trazer desconforto, mal-estar e causar angústia no cuidador, o que levou as educadoras a adotarem um estilo de cuidado mais mecanizado e controlador, como forma, embora inconsciente, de lidar com tais solicitações. Na presença de alunos com deficiência essas questões parecem se acentuar, de modo que produzem sentimento de culpa na educadora, que se vê diante da necessidade de adaptar o seu fazer, embora não saiba de que forma conduzir esse processo. Em síntese, as reflexões produzidas nos encontros do Grupo de Discussão de Trabalho, bem como na escrita dos relatos e na supervisão, permitem afirmar que o bebê e a criança bem pequena desacomodam o adulto e o convocam a (re)pensar sobre seu fazer, apontando a importância de espaços de escuta e reflexão voltados aos profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Grupo de Discussão de Trabalho; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Função de cuidar.

#### **ABSTRACT**

This study aimed to investigate the contributions of a work discussion group carried out with educators who worked in the municipal education network of Porto Alegre-RS/Brazil. Two editions of the groups were held, in which five educators participated. After each meeting,

---

<sup>7</sup> Devido aos direitos autorais, o artigo foi omitido da versão atual desta tese.

reports were written by facilitators, which were read and discussed under group supervision. This material was analyzed qualitatively from two major themes: the role of caring for babies and very young children, and inclusive practices in early childhood education. The results showed that care requires presence, predictability, intimacy and sensitivity, requests that are often made by the babies to the adult. On the other hand, when the nursery educators attend this demand individually in a collective environment it can bring discomfort, malaise and anguish the caregiver. Because of this nursery educators tend to adopt a more mechanized and controlling style of care, as a way, although unconscious, of handle such requests. In the presence of children with disabilities, these issues seem to be accentuated, so that they produce a feeling of guilt in the educator, who is faced with the need to adapt her actions, although she/he does not know how to conduct this process. In summary, the reflections produced in the working discussion group, as well as in the writing reports and group supervision, allow us to affirm that the baby and the very small child invite him the adult to think about his professional practice, pointing out the importance of spaces for listening and reflection at Early Childhood Education.

**Keywords:** Work discussion group; Early Childhood Education, Inclusive Education; Role of care.

## CAPÍTULO V

### DISCUSSÃO GERAL

A presente tese contribui para a área da educação e da psicologia ao propor um dispositivo de escuta como via possível para um diálogo entre estes dois campos do saber e para refletir sobre a experiência de educadoras de creche. Foram realizadas duas edições do Grupo de Discussão de Trabalho (GDT) com profissionais que atendiam bebês e crianças bem pequenas matriculadas em escolas de Educação Infantil do município de Porto Alegre/RS. A partir desse dispositivo foi possível apostar na potência da escuta e da palavra enquanto possibilidade de refletir e aliviar a angústia das educadoras, assim como compreender a experiência das profissionais de creche. A análise qualitativa do material oriundo dos grupos, dos relatos e da supervisão possibilitou elaborar e dar sentido a essa experiência, descrita nos dois artigos que compõem esta tese.

Primeiramente, realizou-se uma discussão teórica sobre o surgimento da creche enquanto instituição de acolhimento de bebês e crianças bem pequenas. A partir de um breve resgate da história da Educação Infantil e do lugar da Educação Inclusiva, por meio de diferentes documentos e políticas, foi possível compreender a (trans)formação da instituição e dos seus profissionais. A teoria psicanalítica ofereceu subsídios para discutir a função do professor na creche, com vistas a problematizar as questões sobre o cuidar e o educar, entendidas como fundamentais para a subjetivação de bebês e crianças bem pequenas.

O segundo capítulo apresenta um artigo que teve como objetivo descrever o GDT como um espaço de escuta e de palavra para educadoras que atuavam na Educação Infantil, de modo a compartilharem e refletirem sobre suas experiências profissionais. Com o propósito de discutir as potencialidades do GDT enquanto um dispositivo de reflexão no campo da educação, identificou-se que a função dos facilitadores e da supervisão foram imprescindíveis para a realização dos grupos. Além disso, a escuta se mostrou potente ao sustentar um espaço de cuidado, além de reflexão, aos profissionais da educação. Ao produzir um sentimento de alívio nas educadoras, o grupo mostrou-se como um espaço coletivo rico, sem roteiro pré-estabelecido, sendo construído a partir das demandas das profissionais e, portanto, composto por diferentes experiências. Também ofereceu a possibilidade de pensar o GDT enquanto uma intervenção que poderia ser utilizada como proposta de formação continuada na educação.

O terceiro capítulo trata de um artigo que visou compreender a função de cuidar, exercida pelas educadoras junto aos bebês e às crianças bem pequenas que frequentavam diferentes escolas de Educação Infantil. Pelas falas espontâneas produzidas no GDT, foi

possível apreender os atravessamentos que cuidar de um bebê pode produzir na educadora, uma vez que a escola é espaço de subjetivação, para além de práticas pedagógicas. Tais reflexões perpassaram o campo da Educação Inclusiva, de modo a reconhecer o confronto com o não saber como fundamental para pensar a função de educadora, o que é potencializado pela presença recente de bebês e crianças pequenas com deficiência.

Os dados evidenciam a importância de discutir e refletir sobre o cuidado que as educadoras oferecem aos bebês e às crianças pequenas, bem como o cuidado que é dirigido a essas profissionais para que possam sustentar sua(s) função(ões) no trabalho. Na presente tese, compreende-se que a escuta pode ser uma via para o cuidado (Dunker & Thebas, 2019), potencializando também a escuta das crianças, por parte das educadoras, deste mesmo lugar de sujeito desejante (Mariotto, 2009; Rubim & Besset, 2007). Essa escuta, quando realizada de forma coletiva, como no GDT, facilita uma troca rica de experiências, dúvidas e angústias entre as profissionais.

Inicialmente, o GDT estava previsto para compor uma parte da tese, tornando-se, ao longo do percurso, o objeto central de estudo, em parte pela importância que as próprias educadoras deram ao mesmo. Esse espaço foi sendo ocupado pelas profissionais à medida que foi sendo oferecido, oportunizando pensar sobre a necessidade de espaços que não ensinem conteúdos e/ou técnicas, mas privilegiem a fala livre, sem temas pré-determinados ou interrupções. Na mesma direção, cabe refletir sobre as condições de saúde mental do professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ao ensinar conteúdos um professor transmite, antes de tudo, uma experiência, que se passa no campo da subjetividade (Dias, 2016; Lanjonquière, 1997). Em outras palavras, é preciso considerar os aspectos subjetivos que perpassam a relação educadora-bebê/criança bem pequena para que seja possível o aprendizado e a transmissão de conhecimento na Educação Infantil ou em qualquer etapa do ensino (Dias, 2016), condição que foi valorizada no GDT.

A creche atualmente é um ambiente fundamental para o desenvolvimento de um número cada vez maior de crianças, pois tem sido escolha frequente das famílias. As crianças têm passado grande parte do dia nessas instituições (Elfer, 2012; Monção, 2015; Wiles & Ferrari, 2020), entretanto, os profissionais da educação têm relatado reiteradamente a sobrecarga, a falta de reconhecimento e de condições adequadas para o trabalho, dentre outros fatores (Elfer et al., 2018a; Hover-Reisner et al., 2018; Løvgren, 2016; Martins et al., 2014; Murta, 2001; Silva & Silva, 2013). Esse fenômeno, que tem sido nomeado como mal estar docente, reflete o descaso e o abandono que se encontra o campo da educação e, conseqüentemente, a escola e os seus profissionais (Murta, 2001). É urgente escutar esse sofrimento, uma vez que a subjetividade do professor se faz presente no encontro com os bebês e as crianças bem pequenas (Dias, 2016;

Mariotto, 2009). Inclusive, esses pequenos sujeitos podem provocar diferentes tipos de emoções e sentimentos no professor, tornando ainda mais difícil manejar os momentos de cuidado na creche (Elfer et al., 2018a; Stammers & Williams, 2019). Polli e Lopes (2017) destacam que o bebê convoca o adulto a acessar experiências mais cruas e primitivas, em função da sua dependência, e na tentativa de se defender desses sentimentos o profissional da educação tende a evitar o contato próximo com a criança (Elfer et al., 2018a), colocando-a, mesmo que sem intenção, num lugar passivo e, muitas vezes, objetificado.

Essa forma de cuidado, que toma a criança passivamente, é relativamente comum no ambiente coletivo da creche, por vezes, entendida como uma tentativa de controle, sustentada por diferentes palavras e julgamentos dirigidos à criança (“não pode”, “agora é a hora de comer”, “não pode falar alto”). Trata-se de controlar o corpo daquele que ainda não se defende, colocando o bebê/criança bem pequena num lugar de objeto que precisa ser domado e controlado, sem sequer considerar o seu consentimento ou satisfação nessa relação (Elfer, 2012; Flach, 2006; Martins et al., 2019; Veríssimo & Fonseca, 2003; Wiles & Ferrari, 2020).

Não se trata de culpabilizar a educadora, mas de compreender que, por vezes, a ausência de investimento em infraestrutura e em profissionais dificulta o respeito ao ritmo e às necessidades de cada bebê. Poucas educadoras precisam atender um grande número de bebês e crianças bem pequenas em espaços com rotinas rígidas e cobranças em termos de atividades pedagógicas (Brandão & Kupfer, 2014; Martins et al., 2014). Isso tende a transformar o cuidado numa ação mecanizada, na tentativa de dar conta das inúmeras demandas que sobrecarregam as profissionais da educação na rotina da creche. Além de ser urgente repensar o trabalho das educadoras dentro daquilo que é possível no contexto da Educação Infantil, é preciso investimento e comprometimento do estado na manutenção das escolas, uma vez que não se pode exigir que essas profissionais assumam responsabilidades que não dizem da sua função.

Na tentativa de refletir sobre o controle-cuidado que, muitas vezes, inquieta as próprias educadoras, conforme destacado no GDT, considera-se que a possibilidade de escuta pode contribuir para sustentar a disponibilidade interna do adulto, oferecendo um espaço vazio que pode ser ocupado por aquele que é cuidado, conforme afirmam Dunker e Thebas (2019). De forma semelhante, Figueiredo (2009), ao teorizar sobre o cuidado diádico, destaca que este é oferecido por meio da presença implicada e da presença em reserva, o que significa que além de fazer coisas pelo bebê (trocar fraldas, prover alimentação, etc) é preciso estar disponível a ele, em silêncio, sem interpelá-lo a partir das necessidades do cuidador. Entretanto, não é possível exigir que esse cuidado diádico seja oferecido no espaço coletivo da creche, quando a educadora não conta com as condições necessárias para cuidar dos bebês em termos de recursos humanos e infraestrutura, por exemplo. Cabe destacar a corresponsabilidade das educadoras,

juntamente com a família, diante da subjetivação do bebê, com ênfase no intenso trabalho emocional presente nas Escolas de Educação Infantil, que acabam se tornando espaços fundamentais para a constituição psíquica de muitas crianças (Brandão & Kupfer, 2014; Dias, 2016; Mariotto, 2009).

Para que o bebê não esteja num lugar subalterno, em que seja tomado como objeto que pode ser manipulado passivamente (Martins et al., 2019; Veríssimo & Fonseca, 2003), é preciso considerá-lo enquanto um sujeito de desejo, que comunica de forma ativa suas intenções e necessidades (Flach, 2006; Oliveira et al., 2020; Wiles & Ferrari, 2020). A partir desse entendimento, a educadora e os profissionais da creche podem aprender no encontro com o bebê, de modo que ele também possa ensiná-los sobre si mesmo, desde que estejam verdadeiramente dispostos a escutá-lo.

Na mesma direção, cabe discutir e refletir sobre a função da educadora junto aos bebês e crianças bem pequenas, muitas vezes nomeada como função educativa, função de subjetivação ou até mesmo função maternante e paternante (Brandão, 2016; Brandão & Kupfer, 2014; Mariotto, 2009). Alguns autores, por exemplo, defendem a ideia de continuidade e complementariedade entre as funções parentais e as funções exercidas pelas educadoras junto aos bebês, mesmo que não tenha a intenção de substituir os cuidados dos responsáveis (Brandão & Kupfer, 2014; Dias, 2016). No entanto, esse entendimento não parece ser consensual, pois aquele que exerce a função materna fica com uma disponibilidade interna que a educadora não dispõe, apesar de ela construir um laço com o bebê. A própria associação com a função parental pode trazer angústia e sobrecarga para a educadora, uma vez que ela é contratada enquanto uma profissional que desconhece esse bebê num primeiro momento. Inclusive no GDT as educadoras apontaram o receio em criar vínculos com o bebê quando são contratadas para oferecer um “cuidado profissional”. Por isso, é importante desconstruir a ideia de que o afeto é suficiente para cuidar da criança, conforme apontam Veríssimo e Fonseca (2003), pois se trata de discutir como a vinculação com a criança atravessa a relação profissional do professor.

A partir das reflexões produzidas no GDT apresentado nesta tese, compreende-se que, muitas vezes, a função da educadora está em descontinuidade àquelas exercidas pelos pais, em função de o ambiente da creche ser coletivo e por a educadora não ter intimidade com o bebê e desconhecê-lo num primeiro momento. Além disso, a rotatividade entre os cuidadores e o fato de o atendimento das necessidades do bebê se dar dentro de rotinas geralmente pré-estabelecidas, também podem ser destacadas como fatores que contribuem para a descontinuidade nos cuidados. Essas situações, dentre outras, ilustram uma ruptura que há na passagem do ambiente doméstico e familiar para o coletivo da creche, que não pode ser ignorada quando se pensa nas funções da educadora junto aos bebês e crianças bem pequenas.

Por isso, compreende-se, conforme sugere Mariotto (2009), ser fundamental que o adulto, apesar de se desvencilhar dos modelos parentais, possa acolher psiquicamente o bebê de forma legítima, possibilitando um fazer que não se restringe à instrumentalidade e à técnica, mas permite a singularização do laço educadora-bebê e, conseqüentemente, a subjetivação deste pequeno sujeito. Aposta-se no encontro genuíno entre educadora e bebê que pode se dar nos momentos de cuidado, como alimentação e troca de fraldas, produzindo uma rica vivência significativa ao bebê, na medida em que ele é considerado no coletivo a partir de sua singularidade (Flach, 2006; Mariotto, 2009; Oliveira et al., 2020; Wiles & Ferrari, 2020). Por outro lado, reitera-se que nem sempre a rotina da creche contribui para que o cuidado na singularidade seja possível. E é nesse sentido que se alerta para a importância de não exigir das educadoras uma posição que, na maior parte das vezes, depende de outros agentes. Quando isso acontece pode sobrecarregar psíquica e fisicamente esses profissionais, potencializando o mal estar docente que já se faz presente, conforme ressalta Murta (2001).

Ao resgatar a (trans)formação da creche enquanto instituição de acolhimento de crianças, identifica-se o quanto, ainda hoje, o cuidado é banalizado, sendo considerado uma função inferior quando, na verdade, do ponto de vista psíquico é a principal condição para que um sujeito possa se constituir e se desenvolver (Mariotto, 2009; Oliveira et al., 1992). Também se coloca a necessidade de ampliar esta discussão e, principalmente, incluir as educadoras que são justamente as profissionais que estão com os bebês. Por isso, acredita-se que os grupos são potentes no sentido de permitir que as educadoras possam refletir sobre questões do seu interesse, não apenas do ponto de vista teórico e técnico, mas tendo suas próprias experiências como ponto de partida. Para Rubim e Besset (2007), por meio da circulação da palavra, o professor é capaz de localizar o seu mal-estar e se implicar em relação à sua queixa, criando a possibilidade de construir saídas a partir da troca com os colegas e da escuta de si mesmo.

Por vezes, as educadoras são convocadas a se ocupar de questões da ordem da saúde e da higiene da criança, oferecendo cuidados que seriam responsabilidade das famílias, como roupas, banho e consultas médicas. Esses aspectos estão, em certa medida, além do seu fazer profissional e também representam a realidade das crianças e de suas famílias. Nessa direção, as educadoras expressaram no GDT o seu desejo de que a rede entre assistência, saúde e educação funcionasse, também como uma forma de aliviá-las em relação a tantas exigências e responsabilidades que sozinhas essas profissionais não conseguem dar conta. Especialmente quando se trata de uma população vulnerável, como é o caso de grande parte das crianças atendidas na rede municipal de ensino (FMCSV, 2019), é preciso que diferentes profissionais e serviços possam atuar conjuntamente a fim de oferecer melhores condições às famílias e não responsabilizar apenas um serviço e/ou profissional (Martins et al., 2019). Em outras palavras,

quando o estado é omissivo em oferecer condições adequadas de trabalho às educadoras e subsídios para as famílias vulneráveis, não se pode cobrar esse trabalho dos profissionais da educação.

Nos encontros do GDT, as educadoras também referiram que, por vezes, se viam “fazendo nada” com os bebês e isso, em certa medida, as angustiava por haver uma cobrança constante de estar fazendo atividades, preferencialmente, aquelas de caráter pedagógico. Para Veríssimo e Fonseca (2003), a proposição de atividades pedagógicas e a dificuldade em conceber o “fazer nada” na Educação Infantil pode estar associada à necessidade de mensurar um trabalho que se dá primordialmente no campo da subjetividade e que, portanto, é considerado pouco visível. Apesar desse sentimento das profissionais, acredita-se que é justamente nesse momento de “fazer nada” que surge a possibilidade de encontro entre educadora e bebê enquanto sujeitos. Ou seja, é prestando atenção nas sutilezas da comunicação que o cuidado se dá, ao permitir relações espontâneas, com brincadeiras e trocas de palavras, olhares e sorrisos, aspectos fundamentais para a subjetivação do bebê.

Além de práticas pedagógicas, quando se fala em bebês e crianças bem pequenas que se encontram em vias de constituição psíquica, é preciso a presença real de um cuidador com disponibilidade interna para atender às necessidades daquele que ainda não pode nomeá-las sozinho (Brandão & Kupfer, 2014; Elfer, 2012; Mariotto, 2009; Polli & Lopes, 2017). Entretanto, isso que diz da importância da presença real de um outro não pode ser ensinado enquanto técnica, pois é transmitido na relação, sendo necessária a aposta do adulto no bebê (Brandão & Kupfer, 2014; Mariotto, 2009). É justamente pelo fato de a educadora não compartilhar uma história em comum com a criança na creche (Wiles & Ferrari, 2020), que ela precisa escutá-la para conseguir identificar suas necessidades e cuidá-la, ou seja, para se colocar enquanto presença real e atender as demandas do sujeito-aluno, o que sugere que cuidar implica em estar com o outro e escutá-lo. Entretanto, o que os resultados do GDT evidenciam é que para que a educadora possa escutar esse sujeito-criança indubitavelmente ela também precisa ser escutada. Na intenção de pensar o ofício do professor enquanto um professor escutador é preciso que se possa oferecer espaços de escuta a esses profissionais, que sejam livres de julgamento e de conteúdo pedagógico, ao mesmo tempo que acolham as angústias e os diferentes sentimentos que o exercício dessa profissão produz.

A análise dos encontros do GDT sugere, ainda, a necessidade de repensar os espaços formativos no campo da educação, enquanto momentos para além da transmissão de conteúdos formais, conforme já apontado por Vasconcellos (2001), de modo que o pessoal e o profissional são eixos que se atravessam e não podem ser completamente separados (Medeiros & Holanda, 2011). A subjetividade dos sujeitos, seja de professores, alunos, direção e funcionários, também

faz parte da escola e precisa ser considerada na atuação desses profissionais. Os resquícios da história da creche enquanto uma instituição assistencialista ainda reverberam na função que a educadora e outros profissionais cumprem nas escolas de Educação Infantil, mesmo que de forma velada (Dias, 2010; Feitosa, 2009; Mariotto, 2009). Portanto, oferecer espaços para se refletir sobre essas questões subjetivas e históricas pode contribuir para uma melhor comunicação entre os profissionais da escola e junto às crianças (Rubim & Besset, 2007).

Sem a intenção de julgar as ações da educadora, o GDT mostrou-se eficaz ao aliviar a angústia dessas profissionais, por acolher o sofrimento psíquico do professor, mesmo que não tenha proposto um objetivo clínico de tratamento (Medeiros & Holanda, 2011; Murta, 2001). Na coletividade, as profissionais também perceberam que as suas dúvidas e incertezas eram semelhantes às de outras colegas, produzindo identificação entre elas (Jackson, 2008). As educadoras puderam reconhecer que não há respostas prontas para as suas dúvidas e questionamentos. Pelo contrário, as respostas devem ser construídas a partir do encontro entre os diferentes atores da escola: entre professor e aluno, entre pais e professores, entre professores e gestão escolar.

Esses espaços tornam-se fundamentais, uma vez que a função de cuidar, assim como a transmissão de saberes só é possível quando o profissional está implicado a partir do seu desejo e compreende que anteriormente à técnica e à ação pedagógica há um sujeito (Lajonquière, 1997; Mariotto, 2009). Talvez essa seja uma das vias que possibilite o cuidado não enquanto controle, mas sim enquanto uma posição ética (Dunker & Thebas, 2019). Essa escuta implica entrar em contato com o desconhecido e estar aberto a experiência sem se sentir ameaçado. É colocar-se à disposição dessa experiência e ser surpreendido por ela, acolhendo a vulnerabilidade e os imprevistos que fazem parte do encontro com o outro (Dunker & Thebas, 2019). Por isso, idealmente concebe-se que a relação professor-aluno possa ser sustentada pela ética, ao invés da técnica, bem como possa ser balizada pelo desejo, possibilitando um ensino-cuidado criativo e singular (Medeiros & Holanda, 2011).

A aposta é em uma relação entre adultos e criança, na qual o adulto, neste caso a educadora, possa reconhecer sua importância na constituição psíquica do bebê no ambiente coletivo da creche. Entende-se que é a disponibilidade interna que permitirá à educadora cuidar do bebê, para além do conhecimento formal que ela tenha sobre desenvolvimento infantil e é justamente o reconhecimento deste estado que permite uma relação pautada pela ética (Mariotto, 2009; Medeiros & Holanda, 2011). Por isso, espaços de escuta e de reflexão, como os oferecidos pelo GDT, se constituem enquanto dispositivos potentes no campo da educação (Elfer, 2012; Jackson 2008; Rustin, 2008b), ao possibilitar que o sujeito possa falar disso que não se ensina tecnicamente e que diz da complexidade emocional envolvida no ato de cuidar

(Page & Elfer, 2013; Polli & Lopes, 2017; Rustin, 2008b). No entanto, a possibilidade de escuta também precisa ser garantida pelas condições de trabalho à educadora, ao se pensar na flexibilidade das rotinas, na organização do espaço físico e no número de cuidadores para cada bebê.

Aposta-se no resgate de uma posição interrogadora por parte da educadora, na qual haja espaço e subsídios para se perguntar por que as coisas são assim antes de executá-las repetidamente. Oferecer a possibilidade de outras saídas no espaço coletivo da creche pode permitir que o cuidado estritamente mecanizado e pedagógico dê lugar a ações que sustentem a subjetivação psíquica. Para isso, a escuta pode ser uma ferramenta potente na medida em que interessa mais o que acontece entre partir e chegar do que a linha de chegada, conforme destacam Dunker e Thebas (2019), ao afirmar que “escutar é essencialmente estar no caminho” (p. 56). Dito de outro modo, para além da dicotomia entre estar com fome e estar saciado, para o bebê e a criança bem pequena importa o que ocorre entre estes dois estados. É a partir da escuta do que acontece “entre” que se abre possibilidade do cuidado, por meio da troca de olhares, do balbúcio, do sorriso, de gestos ou do choro, uma vez que nada está posto, mas precisa ser construído na relação professor-bebê. Esse encontro tende a oferecer condições para que o corpo do bebê seja humanizado, na medida que o adulto está disponível para brincar, conversar e interpretar as suas manifestações (Mariotto, 2009).

O GDT também produziu um efeito de alívio nas educadoras, conforme apontado pelas próprias profissionais e identificado em outras experiências com grupos no campo da educação, devido ao seu caráter terapêutico (Medeiros & Holanda, 2011; Rubim & Besset, 2007). Apesar disso, é importante lembrar que não se trata de terapia de grupo, mas de um dispositivo de escuta e de reflexão. Nesse espaço, os conhecimentos teóricos, por parte dos facilitadores são suspensos, no sentido de que não se visa ensinar as educadoras, mas sustentá-las a partir do seu saber. É claro que o conhecimento teórico embasa a forma de conduzir e sustentar o grupo, mas ele não é abordado explicitamente, conforme sugerido em outras experiências de GDT por Rustin (2008a). O espaço de escuta e de reflexão contribuiu para que as educadoras compartilhassem questões emergentes das suas experiências, corroborando o resultado de outros estudos (Elfer et al., 2018a; Hover-Reisner et al., 2018; Polli & Lopes, 2017; Rubim & Besset, 2007; Yañez, 2016). Acredita-se que é essa experiência do professor tal como ela é que precisa ser acolhida, o que abre espaço para a surpresa e a imprevisibilidade, permitindo que as educadoras aproveitem o grupo da forma que lhes é importante (Rustin, 2008b).

A possibilidade de a educadora refletir sobre o seu fazer profissional também lhe possibilita repensar o trabalho possível e não aquele que é idealizado. Comumente, o trabalho da educadora na educação é pensado a partir de uma série de exigências sobre essa profissional,

muitas delas, que não lhes compete ou que ela não tem como dar conta, como conciliar os diferentes interesses, envolvendo os pais, a gestão escolar e as próprias crianças. Isso implica negociar entre aquilo que ela entende, a partir do seu saber, que pode ser importante para a constituição do bebê e da criança bem pequena e o que a instituição escolar exige, como planos de aula, práticas pedagógicas estruturadas e cumprimento de horários e rotina.

Por outro lado, não basta colocar essa discussão apenas para o professor enquanto ele está submetido a um regime de trabalho que lhe exige outras atividades, pois isso só tende a trazer ainda mais sobrecarga, dificultando o trabalho. Em geral, os momentos de cuidado incluem pouca interação entre a educadora e o bebê e acontecem de forma mecanizada devido, em parte, à necessidade de cumprir a rotina pré-estabelecida no ambiente escolar, dentre tantas outras exigências. Por isso, compreende-se que os espaços de escuta e reflexão podem ser ampliados também para a gestão escolar e que a escuta dos profissionais possa ser sustentada de acordo com as suas necessidades, dentro de uma proposta contínua. Diante disso, importa refletir que todo adulto, diante de um bebê e/ou uma criança bem pequena, tem uma responsabilidade de subjetivação que se coloca de acordo com a relação que é estabelecida com esse pequeno sujeito, seja ela profissional ou familiar. É por isso, que a escola é corresponsável por essas crianças, juntamente com a família e a comunidade (Brasil, 2017).

Para isso, é preciso que as instituições de Educação Infantil possam ser repensadas em seus processos de gestão, de organização dos espaços de circulação das crianças e, principalmente, do seu propósito de atuação junto aos alunos, contribuindo inclusive para pensar o lugar da Educação Inclusiva na escola (Meira, 2013; Viola & Milmann, 2016; Vitta et al., 2019). Recentemente a Educação Infantil vem sendo atravessada pelas políticas de inclusão, reiterando a importância de acolher e incluir bebês e crianças bem pequenas com deficiência nos espaços coletivos de cuidado. Apesar das legislações, sabe-se que a inclusão não está garantida para os bebês e crianças pequenas, tendo que ser diariamente construída e pensada. Pelo contrário, está iminentemente sendo colocada em xeque, conforme, o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que tem como objetivo legitimar as práticas segregacionistas das escolas especiais<sup>8</sup>. Trata-se de um descaso e desinteresse do estado em oferecer os meios e as condições adequadas para que a inclusão efetivamente aconteça.

Quando os bebês com deficiência e suas famílias chegam na escola encontram-na despreparada para recebê-los, embora a inclusão esteja garantida por lei. Ausência de qualificação dos profissionais, espaços pouco acessíveis, falta de recursos humanos e materiais são algumas das dificuldades (Dantas, 2012; Drago & Dias, 2017; Ross-Watt, 2016; Siddiqua

---

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>

& Janus, 2017; Tónus & Wagner, 2013; Vitta et al., 2019). Entretanto, trata-se de uma questão complexa que não pode ser resolvida apenas pela via de “preparar” os profissionais, pois remete justamente àquilo que é construído no encontro entre alunos, professores e escola. Nessa perspectiva, não basta adaptar currículos, pois práticas excludentes podem ainda se fazer presentes. É preciso olhar individualmente para todos os sujeitos que fazem parte da escola, a partir de sua subjetividade. Ao invés de deixar de lado as diferenças, torna-se fundamental assumir que todas as crianças, assim como os adultos, são singulares, e precisam ser considerados deste lugar quando se propõe uma atividade, por exemplo (Bossi, 2017; Bruno, 2006; Meira, 2013). Não se nega que as crianças com deficiência precisam de uma assistência especializada e de um investimento adicional ao longo do seu processo de escolarização (Martins et al., 2019). Ao contrário, compreende-se que a escola esteja disponível a acolher todos os sujeitos que dela fazem parte, adaptando-se às suas necessidades (Greco, 2008).

Apesar de as educadoras não terem se ocupado tanto das questões sobre inclusão nos encontros do GDT, manifestaram inquietações frente a não saber o que fazer e como fazer com bebês e crianças pequenas com deficiência. Sentiam-se cobradas em oferecer um cuidado individualizado, ao mesmo tempo que se culpabilizavam por não conseguir atender toda a turma. Essas questões relacionam-se à lógica escolar de propor atividades pedagógicas, sem considerar todos os sujeitos que compõem a turma, a partir de suas singularidades e ritmos (Bossi & Piccinni, 2019; Martins et al., 2020). Inclusive, é o próprio encontro com o desconhecido, nesse caso, com a deficiência, que pode levar a educadora a se defender dos aspectos subjetivos por meio da ação pedagógica (Meira, 2013; Viola & Milmann, 2016).

É preciso uma mudança de paradigma, para que a escola também assuma a sua responsabilidade no processo de inclusão. Não se trata de normatizar os sujeitos para que se adaptem a um padrão de normalidade, pelo contrário, o objetivo é reconhecer as diferenças e pensar a escola a partir delas (Meira, 2013). Acredita-se que o paradigma inclusivo reconhece o bebê e a criança bem pequena enquanto sujeito de desejo, independentemente da presença de deficiência (Jerusalinsky, 2016). É a partir desse lugar que se pode estabelecer uma relação entre adultos e criança, pautada pela ética e pela responsabilidade por aqueles que ainda precisam de um outro para se constituírem psicologicamente. Reitera-se novamente que isso não pode ser ensinado de forma técnica, pois é transmitido no encontro com o outro, que é justamente o que diz da indissociabilidade dos aspectos pessoais e profissionais da educadora. A potência do GDT surge a partir dessa aposta na educadora enquanto adulto escutador, pois acredita-se que é pela via da escuta e da reflexão que é possível construir uma relação de respeito e, conseqüentemente, inclusiva, na qual todos os sujeitos tenham seus interesses, potencialidades e limitações respeitados.

Ao se considerar o GDT conduzido neste estudo, cabe refletir especificamente sobre a supervisão e a função dos facilitadores, que foi incluída neste estudo como etapa fundamental, diferentemente de outras experiências relatadas com uso deste dispositivo (Elfer, 2012; Elfer et al., 2018a; Jackson, 2008; Rustin, 2008a). Esse espaço coletivo de escuta e reflexão aos facilitadores permitiu sustentar a escuta junto às educadoras. Era por meio da livre associação de ideias que as educadoras iam construindo suas questões e interpelando umas às outras. Muitas vezes, as falas se sobrepunham, havia ansiedade e necessidade de colocar pra fora tudo aquilo que as angustiava, mas com o tempo, foi se abrindo espaço para reflexão além de uma mera evacuação. A partir da postura reflexiva, as educadoras passam a se colocar diante dos bebês e das crianças bem pequenas de forma mais leve, sem tantas cobranças, conforme indica a literatura, ao apontar que quando a educadora não está bem não consegue oferecer um cuidado de qualidade (Murta, 2001; Elfer, 2012; Polli & Lopes, 2017; Rubim & Besset, 2007).

Os facilitadores, por sua vez, ocupavam o lugar de um terceiro no GDT, por estarem situados fora da escola e da experiência das educadoras. Essa ambivalência entre dentro-fora, fez-se presente durante os encontros do GDT e seguidamente era relatada. A posição de terceiro, ocupada pelos facilitadores, é justamente o lugar daquele que escuta (Dunker & Thebas, 2019), de modo que não buscavam oferecer respostas às educadoras, mas produzir questionamentos, conforme destaca Elfer (2012).

Diante de poucos espaços coletivos de escuta e reflexão na escola, o grupo permitiu às educadoras escutarem a si mesmas em suas angústias, fazendo a palavra circular. Principalmente, ofereceu espaço para a reflexão sobre as inquietações das educadoras diante da função que cumprem junto aos bebês e às crianças bem pequenas. Sugere-se que estudos futuros possam investigar as contribuições do GDT de forma sistemática. Ao mesmo tempo, compreende-se que os efeitos desse dispositivo se dão no campo da subjetividade, dificultando a mensuração (Elfer et al., 2018b). Ainda, propõe-se que o GDT possa ser realizado de forma contínua na escola, enquanto espaço de formação continuada, atingindo um número maior de educadoras e profissionais da educação, inclusive a gestão escolar. Mesmo na ausência de estudos que possam mensurar os efeitos do GDT, considera-se que, indiretamente, ele contribui para a relação com as crianças e, conseqüentemente, contribui para promover o desenvolvimento infantil (Elfer et al., 2018a; Jackson, 2008).

Além disso, destaca-se que o caráter espontâneo do GDT fortalece a participação das profissionais, para que elas possam falar e discutir sobre aquilo que lhes faz questão no momento, sem imposição de temáticas. Inclusive, compreende-se que foram essas características que possibilitaram que as educadoras voltassem para a segunda edição do GDT, de modo a usufruírem do espaço de escuta e reflexão a partir das suas demandas. A continuidade

entre uma edição e outra permite pensar na importância desse tipo de espaço ter uma continuidade, ou melhor, estar disponível para ser utilizado pelas educadoras no seu tempo e na sua necessidade, sem a intenção de sobrecarregá-las. Pelo contrário, que possa ser um espaço que esteja disponível quando houver interesse das educadoras em ocupá-lo.

Em conjunto, os dados evidenciam a importância de um espaço de reflexão, escuta e cuidado aos educadores, considerando que a creche é um espaço importante para a constituição psíquica do bebê. Apesar de não ser consensual o entendimento acerca da função de cuidar da educadora, é inegável que essa profissão envolve o investimento e a aposta num pequeno sujeito que se encontra em processo de subjetivação psíquica. Para além de prescrições, é necessário compreender o que se coloca enquanto um trabalho possível no campo da Educação Infantil, de modo a não fazer exigências que estão para além da função da educadora, trazendo ainda mais sobrecarga e responsabilidade para um trabalho que já é por si só exigente.

Considera-se fundamental que cada vez mais espaços como o do GDT possam ser oferecidos para que a função das educadoras possa ser pensada a partir da troca ativa de experiências vividas na realidade da escola. É urgente reconhecer as implicações subjetivas que o cuidado de um bebê produz, assumindo a dependência do bebê como um fato e, conseqüentemente, os desdobramentos que isso produz em termos da responsabilidade daquele que se ocupa dos seus cuidados. Ao invés de negar sentimentos e emoções que são inerentes à natureza humana, é importante oferecer espaços para que essas profissionais possam falar sobre eles enquanto parte da profissão de professor/educador. Além de legitimar os atravessamentos da própria história do profissional na função de cuidar, escutar de que forma isso se apresenta na relação com cada criança (Polli & Lopes, 2017; Zornig, 2010). É por isso a aposta numa função de cuidar pautada pela ética, pelo respeito do adulto à condição da criança e pelo reconhecimento do adulto enquanto necessário e fundamental para o desenvolvimento do bebê na creche. Por outro lado, acredita-se que isso só é possível se as educadoras são respeitadas como sujeitos. Nesse sentido, pode-se dizer que o dispositivo de escuta e reflexão do GDT mostrou-se um recurso potente para aliviar as educadoras e para sustentar uma posição discursiva que permita a emergência de um sujeito.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, C. S., & Valentini, N. C. (2013). Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. *Motricidade*, 9(4), 22-32. doi: 10.6063/motricidade.9(4).744.
- Amiralian, M. L. T. M. (2003a). A clínica do amadurecimento e o atendimento às pessoas com deficiência. *Natureza Humana*, 5(1), 205-219. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302003000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302003000100007).
- Amiralian, M. L. T. M. (2003b). Deficiências: um novo olhar. Contribuições a partir da psicanálise winnicottiana. *Estilos da Clínica*, 8(15), 94-111. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282003000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200008).
- Amiralian, M. L. de T. M. (2005). Desmistificando a inclusão. *Rev. Psicopedagogia*, 22(67), 59–66. Retirado de: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/436/desmistificando-a-inclusao>.
- Amiralian, M. L., Pinto, E. B., Ghirardi, M. I., Lichtig, I., Masini, E. F., & Pasqualin, L. (2000). Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, 34(1), 97–103. doi: 10.1590/S0034-89102000000100017.
- Bion, W. (1962). *Learning from Experience*. London: Karnac Books.
- Biringen, Z., Altenhofen, S., Aberle, J., Baker, M., Brosal, A., Bennett, S. et al. (2012). Emotional availability, attachment, and intervention in center-based child care for infants and toddlers. *Development and Psychopathology*, 24(1), 23-34. doi: 10.1017/S0954579411000630
- Bossi, T. J. (2017). *Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos*. (Tese de doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Porto Alegre.
- Bossi, T., & Piccinini, C. (2019). Acompanhamento para educadoras de bebês com deficiência em creche: relato de experiência. *Estilos Da Clinica*, 24(2), 358-370. doi: 10.11606/issn.1981-1624.v24i2p358-370.
- Brandão, D. B. S. R. (2016). *A função educativa no laço professor bebê a partir do desejo: alcances e limites*. (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo (USP): São Paulo.
- Brandão, D. B. S. R., & Kupfer, M. C. M. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. *Psicologia USP*, 25(3), 276-283. doi: 10.1590/0103-6564A20134413.

- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Brasil (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Brasil (2015). *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Senado Federal. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Brasil: Ministério da Educação. Retirado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bruno, M. M. G. (2006). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. Brasília – MEC, Secretaria de Educação Especial. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>.
- Cardenal, M. (2011). Psychoanalytic thinking in the community's through Bick's observational method: A work discussion seminar experience with care workers in a nursery. *Infant Observation*, 14(3), 245-255. doi: 10.1080/13698036.2011.616293.
- Caron, N. A., & Lopes, R. C. S. (2014). *Aprendendo com as mães e os bebês sobre a natureza humana e a técnica analítica*. Porto Alegre: Editora Dublinense
- Caron, N., Lopes, R. C. S., Steibel, D., & Donelli, T. S. (2016). A escrita como desafio no percurso do observador pelo método Bick de observação de bebês. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 23(1), 29-42. Retirado de: [https://www.researchgate.net/publication/335972827\\_A\\_escrita\\_como\\_desafio\\_no\\_percurso\\_do\\_observador\\_pelo\\_metodo\\_Bick\\_de\\_observacao\\_de\\_bebes](https://www.researchgate.net/publication/335972827_A_escrita_como_desafio_no_percurso_do_observador_pelo_metodo_Bick_de_observacao_de_bebes)
- Cataldi, M. C. C. (1992). Modificações sociais e participação da mulher no mercado de trabalho. In M. L. C. Gayotto (org.), *Creches: desafios e contradições da criação da criança pequena*. São Paulo: Ícone.

- Dantas, P.F.R. (2012). *Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Dias, I. (2010). *A relação educadora-bebê: laços possíveis*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Porto Alegre.
- Dias, I. (2016). Sobre inclusão e primeira infância: o lugar das educadoras para o bebê no espaço da creche. *Escritos da criança, nº 7*, 110-122. Porto Alegre: Centro Lydiat Coriat.
- Diniz, D. (2012). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Drago, R. (2010). Perspectivas inclusivas do bebê hidrocefalo na educação infantil. *Revista de Educação, 29*, 199-209. Retirado de: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/54/43>.
- Drago, R., & Dias, I. R. (2017). O bebê com síndrome de Down na educação infantil: um estudo de caso. *Revista Educação Especial, 30(58)*, 515–528. Retirado de: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24260>.
- Dolto, F. (1980). Prefácio. In Maud Mannoni, *A primeira entrevista em psicanálise* (pp. 9-30). Rio de Janeiro: Campus.
- Dunker, C. I., & Thebas, C. (2019). *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- Elfer, P. (2012). Emotion in nursery work: Work Discussion as a model of critical professional reflection. *Early Years: An International Research Journal, 32, 2*, 129-141. doi: 10.1080/09575146.2012.697877.
- Elfer, P., & Dearnley, D. (2007). Nurseries and emotional well-being: Evaluating an emotionally containing model of professional development. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 27 (3)*, 267–279. doi: 10.1080/09575140701594418.
- Elfer, P., Dearnley, K., & Wilson, D. (2018a). Work Discussion in English nurseries: reflecting on their contribution so far and issues in developing their aims and processes; and the assessment of their impact in a climate of austerity and intense audit. *Infant Observation, 21(2)*, 189-203. doi: 10.1080/13698036.2019.1566016
- Elfer, P., Greenfield, S., Robson, S., Wilson, D., & Zachariou, A. (2018b). Love, satisfaction and exhaustion in the nursery: methodological issues in evaluating the impact of Work Discussion groups in the nursery. *Early Child Development and Care, 188(7)*, 892-904. doi: 10.1080/03004430.2018.1446431.
- Epstein, R. (2011). El relato y la realidad. In M. Vorchheimer (Coord.), *XXXIII Simposio Anual: Relatos de la clínica*. Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.

- Farias, N., & Buchalla, C. M. (2005). A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(2), 187–193. doi: 10.1590/S1415-790X2005000200011.
- Feitosa, R. M. M. (2009). *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. In Diretrizes Curriculares nacionais para a educação básica (pp. 80-100). Brasília: MEC; SEB; DICEI. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Figueiredo, L. C. (2009). *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea*. São Paulo: Escuta.
- Flach, F. (2006). *Educação infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Porto Alegre.
- França, T. H. (2013). Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutos Sociais*, 17(31), 59–73. Retirado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>.
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). (2019). *Os primeiros anos em suas mãos. Folheto*. Retirado de: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/primeiros-anos-suas-maos/>.
- Greco, C. (2008). *A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”*. (Dissertação de mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., & Wininger, A. (2018). ‘Holding mind in mind’: the use of work discussion in facilitating early childcare (kindergarten) teachers’ capacity to mentalise. *Infant Observation*, 21(1), 98–110. doi: 10.1080/13698036.2018.1539339.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP (2018). *Censo escolar da educação básica, 2017: Resumo técnico*. Brasília: INEP.
- Jackson, E. (2008). Work discussion groups at work: applying the method. In M. E. Rustin & J. Bradley (Eds), *Work discussion: Learning from reflective practice in work with children and families* (pp. 51–74). London: Karnac.
- Jerusalinsky, A. (2016). O nascimento da inclusão. *Escritos da criança*, nº 7 (p. 12-19). Porto Alegre: Centro Lydiat Coriat.
- Jerusalinsky, J. (2002). *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador: Ágalma.
- Klauber, T. (2008a). Foreword. In M. E. Rustin & J. Bradley (Eds), *Work discussion: Learning from reflective practice in work with children and families* (pp. xix-xxii). London: Karnac.

- Lajonquière, L. de. (1997). Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, 2(2), 27-43. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281997000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004&lng=pt&tlng=pt).
- Lopes, R. C. S., Bossi, T. J., Sehn, A. S., & Piccinini, C. A. (2017). *Inclusão de bebês com deficiência na creche (2017-2020) – Projeto INCLUIR*. Projeto de pesquisa não publicado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 157-167. doi: 10.1080/1350293X.2015.1120525
- Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Martins, G. D. F., Abreu, G. V. Soares de, & Rozek, M. (2020). Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. *Educação em Revista*, 36, e218615. doi: 10.1590/0102-4698218615.
- Martins, G. D. F., Sternberg, P. W., & Rozek, M. (2019). *Infância e Inclusão: Princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Martins, M., Vieira, J., Feijó, J., & Bugs, V. (2014). O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: O impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. *Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho*, 17(2), 281-289. doi: 10.11606/issn.1981-0490.v17i2p281-289.
- Ministério da Educação – MEC (2014). *O PNE 2014-2024: Metas e estratégias*. Retirado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192).
- Meira, A. M. G. (2013). Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. *Escritos da criança, nº 6 (2ª ed.)* (p. 35-46). Porto Alegre: Centro Lydiat Coriat.
- Medeiros, C. P., & Holanda, S. A. R. (2011). Uma menina que não acompanha o grupo: o trabalho subjetivo de uma professora às voltas com o impossível em jogo na demanda. In S. F. C. Almeida & M. C. M. Kupfer (org.), *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak Editora
- Monção, M. A. G. (2015). O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 652–679. doi:10.1590/198053143052.
- Mordcovich, N. (2011). Una contribución a la idea de “relato”. In M. Vorchheimer (Coord.), XXXIII Simposio Anual: relatos de la clínica. Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.

- Murta, C. (2001). Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 3. Retirado de: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn).
- Núcleo de Infância e Família/Projeto INCLUIR - NUDIF/INCLUIR (2018a). *Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instrumento não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Projeto INCLUIR - NUDIF/INCLUIR (2018b). *Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras na creche*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instrumento não publicado.
- Oliveira, M. A., Donelli, T. M. S., & Charczuk, S. B. (2020). Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e213679. doi:10.1590/2175-35392020213679.
- Oliveira, Z. M. R. de, Mello, A. M., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. T. (1992). *Creche: crianças, faz-de-conta e cia*. Petrópolis: Vozes.
- Organização das Nações Unidas – ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Organização das Nações Unidas – ONU (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova York. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm).
- Organização dos Estados Americanos - OEA (1999). *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Retirado de: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional\\_01.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional_01.pdf).
- Organização Mundial da Saúde – OMS (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos*. - São Paulo: SEDPcD. Retirado de: [http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO\\_MUNDIAL\\_COMPLETO.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf).
- Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 553-567. doi: 10.1080/1350293X.2013.766032.
- Pesaro, M. E. (2010). *Alcances e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*. (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo (USP): São Paulo.

- Pessôa, L. F., Seidl-de-Moura, M. L., Ramos, D. de O., & Mendes, D. M. L. F. (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: Evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(1), 71–82. doi:10.1590/1982-02752016000100008.
- Piccinini, C. A., Becker, S. M. S., Martins, G. D. F., Lopes, R. C. S., & Sperb, T. (2011). *Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares - CRESCI*. Projeto de pesquisa não publicado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Polli, R. G., & Lopes, R. C. S. (2017). Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. *Interação em Psicologia*, 21(2), 157-166. doi: 10.5380/psi.v21i2.47810.
- Portugal (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): Um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID)*. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa: SNR/OMS.
- Portugal, P. N., Gabriel, M. R., & Piccinini, C. A. (2019). Espaço do berçário: contribuições de um programa de acompanhamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(1), 36-53. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000100004&lng=pt&tlng=pt).
- Puccinelli, M. F. (2018). *A sustentação do corpo como possibilidade de existência: os processos de integração psicossomática no âmbito da educação infantil*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Porto Alegre.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 497-503. doi: 10.1590/S1413-294X2004000300012.
- Ross-Watt, F. (2016). Inclusion in the early years: From rhetoric to reality. *Child Care in Practice*, 11(2), 103–118. doi: 10.1080/13575270500053043.
- Rubim, L., & Besset, V. (2007). Psicanálise e educação: desafios e perspectivas. *Estilos Da Clinica*, 12(23), 36-55. doi: 10.11606/issn.1981-1624.v12i23p36-55.
- Rustin, M. (2008a). Work discussion: Some historical and theoretical observations. In M. E. Rustin & J. Bradley (Eds), *Work discussion: Learning from reflective practice in work with children and families* (pp. 3–21). London: Karnac.
- Rustin, M. (2008b). Work discussion: implications for research and policy. In M. E. Rustin & J. Bradley (Eds), *Work discussion: Learning from reflective practice in work with children and families* (pp. 267–284). London: Karnac.

- Sehn, A. S., & Lopes, R. C. S. (2019). A vivência materna da função de cuidar no período de dependência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35(spe), e35nspe8. doi: 10.1590/0102.3772e35nspe8
- Siddiqua, A., & Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry: A mixed method approach. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 566–576. doi: 10.1111/cch.12443.
- Silva, L. G., & Silva, M. C. (2013). Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(11), 3137-3146. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2013.v18n11/3137-3146/pt>.
- Stammers, L., & Williams, A. (2019). Recognising the role of emotion in the classroom; an examination of how the psychoanalytic theory of containment influences learning capacity. *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations*, 25(1), 33–43. doi: 10.1080/14753634.2018.1563498.
- Tónus, D., & Wagner, L. C. (2013). Inclusão em escolas regulares: Percepção de pais e professores de crianças e adolescentes com deficiência. *Ciência em Movimento*, 15(31), 33-45. doi: 10.15602/1983-9480/cmedh.v15n31p33-45.
- UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.
- Vasconcellos, V. M. R. de. (2001). Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. *Revista Em Aberto*, 18 (73), p. 98-111. Retirado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>.
- Veríssimo, M. D. L. O. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Rev Latino-am Enfermagem*, 11(1), 28-35. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000100005>.
- Viola, C., & Milmann, E. (2016). Vamos conversar sobre a educação inclusiva – Diretrizes, direitos e dizeres da inclusão. *Escritos da criança*, nº 7 (p. 123-140). Porto Alegre: Centro Lydiat Coriat.
- Vitta, F. C. F. (2010). A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 75-93. doi: 10.1590/S0100-15742010000100005.

- Vitta, F. C. F. de, Vitta, A. de, & Monteiro, A. S. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 415–428. doi: 10.1590/S1413-65382010000300007.
- Vitta, F. C. F. de, Mouro, M. M. & Sgavioli, A. J. R. (2019). Atraso no desenvolvimento e inclusão: a opinião de profissionais do berçário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 826-841. doi: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12209.
- Warman, A., & Jackson, E. (2007). Recruiting and retaining children and families' social workers: The potential of work discussion groups. *Journal of Social Work Practice*, 21 (1), 35– 48. doi: 10.1080/02650530601173599.
- Wiles, J. M., & Ferrari, A. G. (2020). Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e213976. doi: 10.1590/2175-35392020213976.
- Winnicott, D. W. (1983). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp.79-87). Porto Alegre: Artes Médicas (Originalmente publicado em 1963).
- Wood, R. (2015). To be cared for and to care: Understanding theoretical conceptions of care as a framework for effective inclusion in early childhood education and care. *Child Care in Practice*, 21(3), 256–265. doi: 10.1080/13575279.2015.1037250.
- Yañez, Z. G. (2016). Nos caminhos da educação inclusiva. *Escritos da criança*, nº 7, 20-33. Porto Alegre: Centro Lydiat Coriat.
- Zornig, S. A. (2010). Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. *Primórdios - CPRJ*, 1(1), 15–26. Retirado de: [http://www.cprj.com.br/primordios/15-26\\_reflexoes.pdf](http://www.cprj.com.br/primordios/15-26_reflexoes.pdf).

## ANEXO A

## Aprovação do projeto no comitê de ética em pesquisa

UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Inclusão de bebês com deficiência na creche: contribuições da abordagem WINNICOTTIANA

**Pesquisador:** Rita de Cássia Sobreira Lopes

**Área Temática:**

**versão:** 2

**CAAE:** 79121717.0.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.420.522

**Apresentação do Projeto:**

A busca por creches como forma de cuidado infantil tem apresentado crescimento expressivo, em especial para os bebês no primeiro ano de vida. A inclusão de bebês com deficiência tanto física, mental, intelectual ou sensorial, nas escolas de educação infantil, respeitando a política de inclusão que preconiza que toda a educação básica deve ser oferecida em escolas comuns de ensino. A maior parte dos estudos publicados tem como foco a família da criança com deficiência (mãe, pai e/ou irmãos) e as dificuldades e estressores inerentes a ter um filho com deficiência, e em menor extensão o processo de inclusão da criança na educação infantil. Assim sendo, o objetivo deste projeto é investigar a inclusão de bebês com deficiência na creche e as contribuições da abordagem winnicottiana. Para tanto, são propostos dois estudos. O Estudo 1 tem por objetivo investigar as vivências dos pais e das educadoras sobre a inclusão de bebês com deficiência na creche. Já o Estudo 2 tem por objetivo investigar as contribuições de um programa de acompanhamento para educadoras de creche em contexto inclusivo.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo deste projeto é investigar a inclusão de bebês com deficiência na creche e as contribuições da abordagem winnicottiana. Para tanto, são propostos dois estudos. O Estudo 1 tem por objetivo investigar as vivências dos pais e das educadoras sobre a inclusão de bebês com deficiência na creche. Já o Estudo 2 tem por objetivo investigar as contribuições de um programa

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-5698

**Fax:** (51)3308-5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Protocolo Ético nº 12/2017

de acompanhamento para educadoras de creche em contexto inclusivo.

**Classificação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A presente pesquisa segue as diretrizes e normas éticas da resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, bem como da resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Os pais dos bebês e as educadoras participantes do estudo serão informados dos objetivos, da justificativa e do procedimento de coleta de dados, podendo, assim, decidir de maneira autônoma sobre sua participação na pesquisa. Também serão informados que poderão desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízo aos pais, aos bebês ou às educadoras. Além disso, será garantido aos participantes que os assuntos tratados nos grupos serão confidenciais e permanecerão em sigilo, sendo que esses aspectos serão trabalhados no primeiro encontro. Esta pesquisa se configura como sendo de risco mínimo, pois não submeterá os participantes a riscos maiores do que os vivenciados em suas atividades cotidianas. No entanto, como serão abordadas questões referentes à interação educadora-bebê com deficiência, bem como à relação pais-escola-bebê com deficiência, se for identificada demanda por atendimento psicológico as educadoras e/ou famílias poderão ser encaminhadas para o Centro de Atendimento Pais-Bebê da UFRGS. Será garantida a privacidade e confidencialidade dos dados, sendo que o material obtido através dos grupos, das entrevistas, do programa de acompanhamento e das observações será identificado por um código e devidamente arquivado na sala 111 do Instituto de Psicologia da UFRGS. Ainda, no TCLE os pesquisadores acrescentam que "caso o bebê manifeste algum desconforto durante as filmagens, as mesmas serão interrompidas. Além disso, se for verificada a persistência de qualquer manifestação de desconforto por parte do bebê, a família será contatada e poderá ser encaminhada para o Centro de Atendimento Pais-Bebê da UFRGS ou para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS"

**Benefícios:**

- Os pais e educadoras poderão partilhar vivências e angústias frente ao cuidado de um bebê com deficiência;- Reconhecer que as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão não são individuais, mas sim compartilhadas entre os demais pais e educadoras.
- Possibilidade de um espaço de escuta para compartilhar os sentimentos vivenciados no contexto inclusivo

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estão adequados do ponto de vista ético.

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-5698

**Fax:** (51)3308-5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

**UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: ...

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

... do ponto de vista ético.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado:

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1000170.pdf	21/11/2017 10:27:57		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoInstitucionalOficial.pdf	21/11/2017 10:26:59	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Estudo2TCLEfamilia.pdf	21/11/2017 10:24:23	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Estudo2TCLEeducadora.pdf	21/11/2017 10:23:06	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Estudo1TCLEpai.pdf	21/11/2017 10:22:13	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Estudo1TCLEeducadora.pdf	21/11/2017 10:21:06	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Estudo1TCLmae.pdf	21/11/2017 10:20:11	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCnpq.pdf	19/10/2017 16:36:54	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
Orçamento	Estudoorcamento.docx	19/10/2017 16:28:05	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
Cronograma	Estudocronograma.docx	19/10/2017 16:27:52	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
Outros	ParecerCOMPESQ.pdf	19/10/2017 16:21:39	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.420.522

Folha de Rosto	Folhaderostocep.pdf	19/10/2017 16:18:50	Rita de Cássia Sobreira Lopes	Aceito
----------------	---------------------	------------------------	----------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Sim

PORTO ALEGRE, 06 de Dezembro de 2017

Assinado por:  
**Clarissa Marcell Trentini**  
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600  
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3308-5698 Fax: (51)3308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

**ANEXO B****Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-graduação em Psicologia****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educadoras**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos de coleta de dados do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar as vivências das educadoras no processo de inclusão de bebês com deficiência na creche e suas percepções sobre a função de cuidar do bebê. A pesquisa consiste em grupos de discussão de trabalho, os quais serão realizados quinzenalmente, durante 6 encontros, com duração de 1 hora e 30 minutos. Também serão realizadas entrevistas com as educadoras, com duração média de 1 hora. Os dados obtidos serão utilizados somente para fins de pesquisa, conforme o objetivo apresentado. O local dos encontros e das entrevistas será combinado entre a pesquisadora e as educadoras, podendo ocorrer tanto no Instituto de Psicologia da UFRGS, situado na Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 108, como na creche se assim as educadoras preferirem. A coleta de dados será organizada sem custo aos participantes e, quando necessário, será oferecido auxílio para transporte. Acredita-se que os grupos permitirão às participantes refletirem acerca de suas vivências, práticas e sentimentos relacionados à profissão de educadora e que isso poderá trazer algum benefício para elas e para seu trabalho com os bebês com deficiência. No entanto, visto que serão abordadas questões íntimas que podem gerar algum desconforto, caso seja necessário, as educadoras poderão ser encaminhadas para o Centro de Atendimento Pais-Bebê da UFRGS ou para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS.

Tenho o conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Poderei obter tais esclarecimentos com a equipe de pesquisa. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia, rua Ramiro Barcelos 2600, pelo fone (51) 3308-5698. Minha participação é voluntária e terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo ao meu exercício profissional nesta instituição. Todos os dados coletados serão arquivados na sala 108 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Entendo que não serei identificada e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas à minha privacidade. Tenho ciência de que uma via deste documento será fornecida a mim.

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar deste estudo.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto são a Profª. Rita de Cássia Sobreira Lopes, o Prof. Cesar Augusto Piccinini e a doutoranda Amanda Schöffel Sehn, que poderão ser contatadas pelo fone (51) 3308-5058 e e-mail: amanda\_sehn@hotmail.com. Endereço para contato: Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 108 – Bairro Santa Cecília – Porto Alegre.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## ANEXO C

**Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche<sup>9</sup>**

(NUDIF/INCLUIR, 2018a)

Número de identificação da educadora:

Data da entrevista:

**I. Eu gostaria de saber um pouco sobre ti.**

1. Qual a tua idade?
2. Qual a tua escolaridade (anos concluídos)?
3. Onde tu foste criada? ( ) capital ( ) cidade do interior ( ) zona rural (vila, sítio)  
Município: \_\_\_\_\_
4. Qual teu estado civil? ( ) casada ( ) solteira ( ) separada ( ) viúva ( ) com companheiro
5. Número de filhos: \_\_\_\_\_

**II. Agora, eu gostaria de saber um pouco sobre o teu trabalho e a tua experiência como educadora.**

1. Conte-me um pouco sobre a tua escolha pela área de educação infantil.
2. Como tu te descreverias como educadora?
3. Tu pensas em alguém como modelo?
4. Há quanto tempo tu trabalhas nesta área?
5. Tu já trabalhaste com crianças de que faixas etárias?
6. Tu possuis treinamento específico para o atendimento de crianças menores de 18 meses?  
( ) não ( ) sim, qual: \_\_\_\_\_.  
E para crianças de 18 meses a 3 anos? ( ) não ( ) sim, qual: \_\_\_\_\_.
7. Há quanto tempo tu trabalhas com crianças com deficiência?
8. E quais os tipos de deficiência das crianças que tu já trabalhaste?
9. Tu lembras a idade que essas crianças tinham?
10. Tu possuis algum treinamento específico para o atendimento de bebês/crianças com deficiência?
11. Tu segues alguma linha pedagógica?
12. Tu consideras seu trabalho como educadora um trabalho de curto prazo ou de uma carreira a longo prazo (não necessariamente nesta creche)?

**III. Agora vamos falar sobre a sua experiência atual como educadora.**

1. Há quanto tempo tu trabalhas nesta creche?
2. Em um dia típico, quantas horas tu trabalhas?
3. Quantos bebês tu atendes na turma atualmente? E quantos deles têm alguma deficiência?  
Qual? \_\_\_\_\_
4. Além de ti, quantos outros adultos cuidam do grupo de crianças?
5. E com relação ao teu salário, tu te sentes satisfeita?
6. Tu trabalhas em algum outro lugar? ( ) não ( ) sim  
(Se sim) Quantas horas por semana tu trabalhas neste local? E qual tua função?
7. Tu participaste de cursos de formação no último ano?  
(Se sim) Quais cursos? Quantas horas? Quais os temas trabalhados?
8. Pensando no teu trabalho nesta creche, tu terias alguma dificuldade a destacar?
9. Considerando tudo o que conversamos até o momento, tu gostarias de acrescentar alguma outra informação?

---

<sup>9</sup> Cabe lembrar que as entrevistas com as educadoras foram realizadas anteriormente ao GDT, não sendo analisadas na presente tese.

## ANEXO D

### Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche<sup>10</sup>

(NUDIF/INCLUIR, 2018b)

Esta entrevista tem como objetivo compreender a rotina de cuidados das educadoras de creche, considerando a inclusão de bebês com deficiência. Dessa forma, as perguntas buscam conhecer detalhadamente essa rotina, não havendo respostas certas ou erradas.

#### I. Inicialmente, gostaria de falar sobre o que você pensa em relação aos primeiros anos de vida do bebê.

1. O que você imagina que um bebê necessita nesta fase? E um bebê com deficiência (*focar na deficiência do(s) bebê(s) da turma atendida pela educadora*)?
2. Que práticas você considera importantes na vida de um bebê (*focar nos bebês em geral*)?
3. Dentre estas práticas, quais você costuma realizar junto aos bebês com deficiência (*focar na deficiência do(s) bebê(s), se possível passando a chamá-lo pelo nome ao longo da entrevista*)?
4. E alguma dessas práticas você não consegue realizar com ele(s)?
5. Há alguma outra prática que você não citou como importante, mas costuma realizar com o(s) bebê(s) com deficiência?
6. Você enfrenta dificuldades para realizar alguma das práticas que você considera importante? Se sim, ao que/quem você atribui essas dificuldades (ex. aspectos pessoais, estrutura da creche, equipe de trabalho, grau da deficiência do bebê, etc.)?

#### II. Eu gostaria de conversar um pouco sobre o seu trabalho com bebês em inclusão.

1. Você considera-se satisfeita com seu trabalho? (*Se não*) O que você acha que poderia ser diferente?
2. Na sua opinião, isso afeta a sua relação com os bebês? E com aqueles com deficiência?
3. Como é para você o trabalho com bebês, considerando a inclusão? Como você se sente?
2. Quais as principais características da inclusão?
4. O que você acha que é necessário para que a inclusão se efetive?
5. Quais as principais dificuldades/barreiras para a inclusão de bebês na creche?
6. O que você considera que facilita a inclusão?
7. Você considera que trabalha em uma creche inclusiva? Ou não? Por quê?

#### III. Agora eu gostaria de conversar sobre o cuidado aos bebês com deficiência.

1. Na sua opinião, o que é cuidar? Há diferenças entre o cuidado oferecido no ambiente familiar e na creche? Quais? Por que? Podes citar um exemplo?
2. Você considera que há diferenças entre o cuidado de um bebê com e sem deficiência? Podes citar um exemplo?
3. Na sua opinião, que recursos pessoais são necessários para cuidar/atender bebês com deficiência? Podes citar um exemplo?
4. O que você considera que é um cuidado adequado para um bebê com deficiência? Por que?
5. Como você percebe a relação do bebê com deficiência com os outros bebês na creche?

#### IV. Agora eu gostaria de conversar sobre cada bebê com deficiência que você cuida e sobre a sua família. (Repetir as questões se houver mais de um bebê)

1. Há quanto tempo você atende o/a (nome do bebê com deficiência)?
2. Qual a deficiência que ele/a apresenta?
3. Como você avalia a sua relação com ele/a?
4. Quais as maiores dificuldade para cuidar do/a (nome)?
5. Como você se sente ao cuidar do/a (nome)?
6. Você identifica alguma limitação nele(a)? Se sim, quais?
7. Você identifica alguma potencialidade nele(a)? Se sim, quais?

---

<sup>10</sup> Cabe lembrar que as entrevistas com as educadoras foram realizadas anteriormente ao GDT, não sendo analisadas na presente tese.

8. Como você avalia a sua relação/interação com ele(a)? No que você tem mais dificuldade?
9. O que você acha que poderia ser diferente?
10. Você saberia mencionar os sentimentos que ele(a) lhe suscita(m) atualmente? Como você se sente com isso?
11. A respeito da família do/a (nome):
  - Com qual integrante da família você tem mais contato?
  - E, como é a sua relação com os familiares?
  - Você percebe alguma dificuldade no contato com a família do/a (nome)?
  - O que você acha que poderia ser diferente?
  - Você identifica alguma limitação dessa família com relação ao bebê com deficiência? Você pode citar exemplos que contribuem para essa avaliação?
  - E potencialidade, você identifica alguma? Você pode citar exemplos que contribuem para essa avaliação?

#### **IV. Agora eu gostaria de falar sobre as suas atividades com o bebê com deficiência.**

1. Eu gostaria de falar sobre a rotina dos bebês na creche.
  - Como é organizada a rotina do/a (nome), desde que ele/a chega à creche até a hora da saída?
  - A rotina segue essa estrutura diariamente? E é aplicada a todos os bebês? Se não, o que é diferente para aqueles com deficiência?
2. Inicialmente eu gostaria de falar sobre a chegada dele(s) à creche.
  - Como é organizada a chegada?
  - Que dificuldades você enfrenta nesse momento de chegada do bebê?
  - O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento de receber o bebê na creche?
3. Agora eu gostaria de saber sobre a troca de fraldas e de roupas.
  - Você pode me explicar como costuma ser esse momento?
  - Que dificuldades você enfrenta no momento da troca de fraldas e de roupas?
  - O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento de troca de fraldas e de roupas?
4. Agora eu gostaria de falar sobre as rotinas de alimentação do(s) bebê(s).
  - Você pode me explicar como costuma ser esse momento?
  - Que dificuldades você enfrenta no momento da alimentação?
  - O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento de alimentação?
5. Agora eu gostaria de falar sobre as rotinas de sono do(s) bebê(s).
  - Você pode me explicar como costuma ser esse momento?
  - Que dificuldades você enfrenta no momento de o(s) bebê(s) dormir(em) ou na organização do espaço para o sono?
  - O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento de sono do(s) bebê(s) ou na organização do espaço para o sono?
6. Agora eu gostaria de falar sobre as rotinas de atividades dirigidas.
  - Você pode me explicar como costuma ser esse momento?
  - Que dificuldades você enfrenta no momento das atividades dirigidas?
  - O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento das atividades dirigidas?
7. Agora eu gostaria de falar sobre as atividades livres.
  - Você pode me explicar como costuma ser esse momento?
  - Que dificuldades você enfrenta no momento das atividades livres?
  - O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento das atividades livres?
8. Por fim, eu gostaria de falar sobre o momento de saída do(s) bebê(s) da creche.
  - Você pode me explicar como costuma ser esse momento?
  - Que dificuldades você enfrenta nesse momento de saída do(s) bebê(s)?
  - O que você considera que é necessário/essencial que as educadoras façam no momento de saída do(s) bebê(s) da creche?

#### **V. Você gostaria de acrescentar algo sobre o que conversamos?**