

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA

**O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DAS FAMÍLIAS E
DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA.**

Presidente Prudente

2018

SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA

**O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DAS FAMÍLIAS E
DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilza Maria Zauhy Garms.

Presidente Prudente

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

O51p Oliveira, Suélen Cristiane Marcos.
O processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância / Suélen Cristiane Marcos Oliveira.
- Presidente Prudente: [s.n], 2018
260 f.: il.

Orientador: Gilza Maria Zauhy Garms

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Adaptação à creche. 2. Família. 3. Formação de professores e educadoras. I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DAS FAMÍLIAS E DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA**

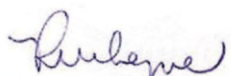
AUTORA: SUELEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: GILZA MARIA ZAUHY GARMS


Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente


Profa. Dra. LENIRA HADDAD
UFAL / Universidade Federal de Alagoas


Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE
Departamento de Educação / UNESP/BAURU/ASSIS


Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente


Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL SUGUISAVA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 22 de março de 2018

DEDICATÓRIA

À minha amada filha, Bianca, desejando imensamente que, com a devida segurança no amor familiar, tenha uma adaptação feliz à instituição de Educação Infantil, assim como forças interiores para enfrentar as dificuldades da vida, as quais, assim, não comprometerão a plenitude de sua existência. Esteja certa de todo o meu amor e gratidão divina por tê-la.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois sem Ele nada sou ou posso fazer.

À minha amada família, aos meus pais, Laurentino e Marta, aos meus avós, Obreve e Julinda, ao meu irmão Paulo, ao meu marido, Valdemir, por compartilharem minha vida e me apoiarem, em todos os momentos. À minha filha, Bianca, razão da minha existência e principal motivação para busca de caminhos que resultem numa adaptação agradável das crianças pequenas à creche.

À UNESP, especialmente à unidade de Presidente Prudente, instituição que tão positivamente deixou marcas indeléveis em minha formação.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Às docentes, às educadoras e às famílias das crianças vinculadas à creche municipal participante, que receberam esta pesquisadora com atenção e respeito, desejosas de transmitir seus conhecimentos, sentimentos e anseios, as quais construíram este trabalho e beneficiaram os estudos sobre a Educação Infantil brasileira.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Gilza Maria Zauhy Garms, por ter partilhado comigo o sonho desta pesquisa e me guiado, em seu percurso e realização, significando para mim um exemplo profissional a ser seguido.

À Professora Dr.^a Andréia Cristiane Silva Wiezzel, que, além de trazer valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho, me acolheu em sua sala de aula e fez do meu estágio docente uma experiência profissional significativa e prazerosa.

Aos demais membros da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Maristela Angotti, Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre, Prof.^a Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira e Prof.^a Dr.^a Lenira Haddad, por sua dedicação, comprometimento e exímia avaliação deste estudo.

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001).

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT – UNESP) e à linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude. Tem por objetivo geral discutir o processo de adaptação das crianças às creches e o papel dos profissionais e das famílias, nesse contexto. São seus objetivos específicos: identificar as concepções, sentimentos e sugestões das famílias a respeito do processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil, averiguar quais são as estratégias de adaptação utilizadas pelos profissionais da Educação Infantil e se existe, nesse processo, a parceria com as famílias. A pesquisa enquadra-se numa abordagem qualitativa, envolvendo discussões sobre a inserção das crianças na creche e o estabelecimento da parceria entre as famílias e as instituições de Educação Infantil, para o sucesso da adaptação das crianças pequenas e para a qualidade da Educação Infantil, a partir da abordagem teórico-metodológica da “Rede dinâmica de fatores ou de significações”. O campo de investigação foi uma instituição de Educação Infantil pública de Presidente Prudente, situada no interior do estado de São Paulo, que atende a um número expressivo de crianças de 4,5 meses a 3 anos, num total de 182 e suas famílias. Os procedimentos de recolha de dados foram entrevistas semiestruturadas dirigidas às 11 educadoras infantis, 7 professoras e a 30 famílias das crianças. Os dados foram sistematizados, com base nas seguintes categorias: Concepções das educadoras e professoras sobre a adaptação das crianças; Concepções das famílias sobre a adaptação das crianças. Os resultados obtidos elucidaram que as educadoras e professoras entendem o processo de adaptação como complexo e delicado para todos os envolvidos (crianças, famílias e profissionais), apontam como imprescindível para o sucesso da adaptação o tempo reduzido de permanência da criança na instituição, que deve ir aumentando gradativamente, de acordo com as reações e necessidades infantis. A presença das famílias, no espaço creche, no período de adaptação, não é uma prática defendida pelos profissionais, os quais a definem como impeditiva para o sucesso da adaptação das crianças à instituição. Quanto às concepções das famílias acerca da adaptação das suas crianças, verificou-se que estão fortemente relacionadas às reações infantis a esse processo, considerando que as crianças que não demonstraram um grande sofrimento ou adoecimento vivenciaram uma boa adaptação, todavia, as famílias cujas crianças manifestaram doenças, choro intenso e relutância em dormir definem as suas crianças como difíceis de adaptarem à creche. Os familiares demonstraram sentir predominantemente insegurança quanto aos cuidados oferecidos às crianças pelos profissionais e o desejo de auxiliarem no processo de adaptação, permanecendo com as crianças no espaço creche, por acreditarem poder transmitir para a criança confiança no ambiente e nos profissionais, minimizando o sofrimento infantil. Concluiu-se que existe uma parceria precária entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, durante o processo de adaptação das crianças à creche, assim como além desse período.

Palavras-chave: Adaptação à creche; Família; Formação de professores e educadoras.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology (FCT - UNESP) and the research line Formative Processes, Childhood and Youth. Its general objective is to discuss the process of adapting children to daycare centers and the role of professionals and families in this context, and as specific objectives: Identify the conceptions, feelings and suggestions of families regarding the process of adaptation of children to educational institutions and to find out what are the adaptation strategies used by nursery education professionals and if there is a partnership with families in this process. The research is based on a qualitative approach, involving discussions about the insertion of children in the day-care center, and the establishment of a partnership between families and the institutions of Early Childhood Education for the successful adaptation of young children and for the quality of Early Childhood Education of the theoretical-methodological approach of "Dynamic network of factors or meanings". The research area was a public preschool institution in Presidente Prudente, located in the interior of the state of São Paulo, which serves a significant number of children aged 4.5 months to 3 years, out of a total of 182 and their families. The data collection procedures were semi-structured interviews directed to the 11 educadoras infantiles, 7 teachers and to 30 families of the children. The data were systematized, from the following categories: - Conceptions of educators on the adaptation of children; - Conceptions of families on the adaptation of children. The results obtained elucidated that the teachers understand the adaptation process as complex and delicate for all involved (children, families and professionals), they point out as essential for the success of the adaptation the reduced time of permanence of the child to the institution that must go Gradually increasing according to children's reactions and needs. The presence of families in the nursery space during the period of adaptation is not a practice defended by professionals who define it as an impediment to the success of the children's adaptation to the institution. Regarding the conceptions of the families regarding the adaptation of their children, it was verified that they are strongly related to the children's reactions to this process, considering that the children who did not show great suffering or illness experienced a good adaptation, however, the families whose children showed illness, intense crying, reluctance to sleep define their children as difficult to adapt to daycare. Family members showed predominantly insecurity about the care offered to the children by professionals and the desire to assist in the adaptation process, remaining with the children in the nursery space because they believe they can transmit to their child confidence in the environment and in the professionals, minimizing child suffering. It was concluded that there is a precarious partnership between the institutions of Early Childhood Education and the families during the process of adaptation of the children to day care, as well as, in addition to the same.

Keywords: Child care adaptation; Family; Training of teachers and educators.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
SEÇÃO 1. A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E O INTRÍNSECO ELO COM A INSTITUIÇÃO FAMILIAR.....	32
1.1 - A criança, a família e as instituições de Educação Infantil na contemporaneidade.....	32
1.2 - Brasil Colonial.....	41
1.3 - A proclamação da República.....	44
1.4. -A Educação Infantil no período dos governos militares, pós- 1970, até os dias atuais.....	51
SEÇÃO 2. O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
SEÇÃO 3: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL E O RELACIONAMENTO COM AS FAMÍLIAS.....	84
3.1- Os desafios ao estabelecimento da parceria entre as instituições educativas e as famílias.....	84
3.2-A formação do professor de Educação Infantil.....	96
SEÇÃO 4: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	106
4.1 - A origem do problema e a justificativa.....	106
4.2 - Abordagem qualitativa.....	110
SEÇÃO 5: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	117
5.1- O universo pesquisado.....	117
5.2- Categoria 1 - Concepções e práticas das educadoras e professoras sobre o processo de adaptação das crianças.....	121
5.2.1. Definição do processo de adaptação das crianças.....	121
5.2.2. A reação expressa pelas crianças ao vivenciarem o processo de adaptação.....	136

5.2.3. Atitudes e práticas das educadoras e professoras no processo de adaptação das crianças.....	145
5.2.4. Concepções sobre a participação das famílias no processo de adaptação infantil.....	159
5.3- Categoria 2 - Concepções das famílias sobre o processo de adaptação das crianças.....	181
5.3.1. Compreensão do processo de adaptação das crianças pelas famílias.....	181
5.3.2. Sentimentos e emoções das famílias ao deixarem suas crianças na creche pela primeira vez.....	195
5.3.3. Sentimentos e concepções familiares ao se relacionarem com os profissionais da Educação Infantil.....	206
5.4. Reflexões.....	219
SEÇÃO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICES.....	244
ANEXOS.....	245

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o problema desta pesquisa, gostaria de elucidar a motivação que me levou a estudar a adaptação das crianças à creche. Para isso, utilizo apenas neste momento da tese a primeira pessoa do singular, considerando a subjetividade do interesse pela Educação Infantil, pelo desejo de ser pesquisadora defensora da qualidade desse nível de ensino e por minha história como professora de Educação Infantil.

Ao ingressar no curso de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, realizei uma pesquisa¹ intitulada “As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de Educação Infantil: avanços, contradições e possibilidades”, que teve como objetivo geral identificar, descrever e avaliar as concepções de família dos educadores presentes nos planos diretores das instituições de Educação Infantil e se as mesmas interferem no relacionamento entre as famílias e essas instituições e no alcance dos objetivos educacionais, na perspectiva de defender o relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, por entender que este é condição para a qualidade desse nível de ensino, dada a rotina das instituições, as características e necessidades da criança pequena e o principal papel das I.E.I. ², o qual é de compartilhar o cuidado e a educação das crianças com as famílias.

Os resultados obtidos elucidaram que os educadores revelam um discurso concordante com a legislação oficial dirigida à Educação Infantil, como a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1998b), que preconiza a parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias. Todavia, as concepções dos educadores infantis sobre as famílias das crianças ainda se encontram fortemente baseadas no modelo de família nuclear, dificultando a aceitação das famílias reais das crianças, as quais diferem do modelo, ensejando o estabelecimento de um relacionamento cooperativo entre essas instituições.

Os educadores também demonstraram não conseguir se relacionar adequadamente com as famílias pobres, por considerá-las ineficientes, ao educarem seus filhos, moralmente falhas, incultas e sem hábitos de higiene. No caso das famílias mais abastadas, que são vistas

¹ Fazemos alusão à Dissertação de Mestrado da pesquisadora, defendida em 2013, orientada pela professora Doutora Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, cujas informações completas constam nas seguintes referências bibliográficas: OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos. **As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de Educação Infantil: avanços, contradições e possibilidades**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

² Abreviatura, escolhida por nós, para se referir à Instituição de Educação Infantil.

como capazes de educar e inserir a criança num universo cultural rico, a crítica recai sobre a ausência de tempo para estar com os filhos, gerando crianças carentes ou sem limites.

Constatee, por meio do meu estudo, que resultou em minha Dissertação, que esses preconceitos fortemente estabelecidos nos educadores têm impedido o acolhimento, por parte dos mesmos, das famílias e a parceria real entre essas instituições que, por ora, só existem nos documentos legais e oficiais.

Ao verificar esses desafios para o estabelecimento da parceria entre as duas mais importantes instituições da infância, desejei me comprometer em apresentar formas de mudar essa realidade e conseguir fazer da I.E.I. um lugar também para os pais e familiares, por meio de uma pesquisa que desse continuidade aos estudos sobre a temática.

Somadas ao desejo de contribuir para a efetivação do relacionamento respeitoso, democrático entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, enquanto pesquisadora, há as aspirações de mãe e professora de Educação Infantil. Por me tornar recentemente mãe, no primeiro ano do Programa de Doutorado, senti as dúvidas, medos, inseguranças que creio as outras famílias também sentem, ao pensarem ou optarem por compartilhar o cuidado e a educação de suas crianças com as instituições de Educação Infantil, enquanto desempenham as outras funções sociais que lhes cabem. O intenso amor pela minha filha me sensibilizou ainda mais para o momento, o qual pode ser doloroso para a criança e sua família, ao se relacionarem com as instituições, que é o ingresso da criança à creche.

Questionei-me sobre os sentimentos que os pais e familiares devem sentir, ao deixar seus bebês, ou crianças pequenas, menores de três anos, com pessoas até aquele momento desconhecidas, num ambiente e rotinas que lhes são estranhos. Creio que esse difícil processo pode ser ainda mais doloroso; assim, se não existir parceria entre as famílias e as instituições, no momento de adaptarem as crianças, aquelas podem ter suas inseguranças e medos a respeito do atendimento que é oferecido a criança aumentados, por esta ter que se adaptar a pessoas estranhas, ao ambiente e a uma rotina diferentes, sem o apoio familiar.

Ao atuar como professora na Educação Infantil, um trabalho que me realizava profissionalmente, o que mais me incomodava, entretanto, era a ausência de um planejamento coletivo, orientador da instituição para a recepção das crianças e suas famílias, o qual acarretava angústia nas crianças, que se viam de uma hora para a outra sem seus membros familiares, num ambiente estranho, por todo o dia. Em particular, marcou-me o sofrimento de uma menina com um pouco mais de um ano que chorava copiosamente, sem intervalo, solicitando por sua mãe por longos meses. Durante todo o ano, a criança se sentiu abandonada, insegura sobre a volta dos pais para buscá-la. Embora não fosse minha aluna,

quando fazíamos atividades coletivas entre as turmas de Educação Infantil, ela me perguntava a cada dois minutos “- ô Siele, mamã vem bucá” – e eu sempre lhe respondia: “- Sim, sua mãe vem te buscar”.

Lembro-me de um outro menino de três anos, que, quando a mãe o deixava, chorava intensamente, gritava, chamando sua mãe – e corria pela instituição, tentando encontrá-la. Ele não se adaptou e sua mãe optou por deixá-lo em casa por mais um ano. Esse menino tinha acabado de vivenciar a morte do pai, o que aumentava o seu medo de perder também a mãe.

Acredito que, se houvesse um planejamento sobre o processo de adaptação das crianças, esse sofrimento infantil poderia ser minimizado. Além de não haver a devida participação das famílias, no processo de adaptação, que eram orientadas a deixarem a criança e irem embora, os profissionais da instituição escondiam dos familiares das crianças as suas reações, afirmando que a criança não tinha chorado, que tinha ficado bem, que comeria, para evitar que os mesmos tirassem as crianças e prejudicassem financeiramente a escola em questão, que era privada.

Os sentimentos dessas crianças que conheci recentemente, enquanto profissional da Educação Infantil, refletiram os meus sentimentos infantis, porque, ao ingressar na pré-escola, eu chorava muito, minha timidez não me permitia relacionar com a professora, com os colegas ou ter prazer em participar desse espaço. Meus pais realizaram várias tentativas para que eu me adaptasse a diversas instituições infantis, as quais não foram bem-sucedidas. Meu ingresso efetivo em escola só se deu aos sete anos, na primeira série do ensino fundamental, quando o prazer por adquirir novos conhecimentos me conquistou, permanecendo comigo até hoje.

Na época em que fui professora de Educação Infantil, eu não tinha os conhecimentos sobre a adaptação infantil às instituições que tenho hoje, mas, contagiada pelas reações infantis a esse processo e desejosa de apontar caminhos e possibilidades, a fim de que ele se torne menos sofrido para as crianças, suas famílias e, conseqüentemente, para os profissionais, é que me dispus a realizar esta pesquisa. Nela, defendo a parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, especificamente no momento de adaptação das crianças, o qual deveria ser entendido não apenas como adaptação das crianças, mas também das famílias às instituições de Educação Infantil, pela primeira vez.

Justificada a motivação pessoal por essa temática, utilizarei a primeira pessoa do plural, em decorrência de esta pesquisa ser a síntese do diálogo de vários indivíduos: a orientadora, a orientanda, os teóricos, os educadores infantis e as famílias das crianças.

Até o ano de 1960, com a entrada das mulheres de classe média no mercado de trabalho, o que persistiu por algumas décadas, era comum que as crianças ingressassem na escola a partir da primeira série do ensino fundamental; hoje, essa realidade é totalmente diferente, já que as crianças adentram o espaço das instituições para a infância cada vez mais cedo, por volta dos três meses de idade, quando ainda apresentam uma grande dependência de adultos responsáveis para atender às suas necessidades.

Assim, fez-se necessário que a Educação Infantil melhorasse em qualidade e fosse redefinida como um direito da criança – a primeira etapa da educação básica – e responsável por complementar a ação educativa das famílias, cuidar e educar as crianças e desenvolver todas as potencialidades infantis, como reforçam a legislação e documentos oficiais dirigidos à Educação Infantil, como a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998b), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reconhecimento que foi totalmente negado por séculos, em nosso país:

A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Quando a criança ingressa pela primeira vez na creche, ela o faz num mundo diferente do até então conhecido familiar, tendo que se relacionar obrigatoriamente com novos cuidadores, se adaptar a um novo espaço e rotinas da instituição, o que pode ocasionar ansiedades, angústias, tanto para as crianças como as suas famílias. As reações infantis podem se manifestar como físicas (dores, febres, vômitos, diarreia, entre outros sintomas) ou emocionais, como não dormir, não aceitar alimentação, não brincar, timidez, apatia, raiva, agressividade etc. (RAPOPORT; PICCININI, 2001). Já os sentimentos das famílias variam entre alívio por conseguir uma vaga para suas crianças e poderem, principalmente, participar do mercado de trabalho, e culpa, sensação de abandono das crianças, insegurança com relação aos cuidados oferecidos à criança, na instituição, que deixam de ser individualizados em casa, para o cuidado o coletivo das instituições (MARANHÃO; SARTI, 2008).

Por ser a experiência de adaptação emocionalmente exigente para as crianças e as famílias, sendo que algumas não conseguem se adaptar à instituição, faz-se necessário

aprofundar os estudos sobre esse processo, reunindo elementos que possibilitem à instituição se preparar para receber a criança e a família, oferecendo-lhes segurança frente ao desconhecido e contribuindo para a construção de uma noção de familiaridade com a instituição de Educação Infantil.

Este estudo defende que o processo de adaptação implica o envolvimento das famílias, pois a criança precisa do apoio familiar para conseguir se tornar um membro pertencente à instituição; ora, como os familiares são os mediadores na apresentação do novo espaço, pessoas e rotina, são as reações das famílias que ressignificam essa experiência infantil (BRASIL, 1998 b; ROSSETTI FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1994).

É um processo que se inicia no momento em que as famílias vão realizar a matrícula dos filhos e deve se consolidar em uma parceria duradoura por todo o tempo no qual a criança permanecer na instituição, visando a minimizar o sofrimento e traumas infantis em face do processo de inserção e promoção do desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar infantil:

O que convém é não complicá-la e sim torná-la mais simples e gratificante. Em uma perspectiva de colaboração mútua, que passa pela confiança e pelo conhecimento, é possível fazer o que seja necessário: assegurar que os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida de uma pessoa possam compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico das crianças. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 285).

Por acreditarmos que o processo de adaptação das crianças deva ser um elo entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, julgamos imprescindível que tanto os profissionais como as famílias conheçam o seu papel e entendam a importância de sua atuação. O processo de adaptação das crianças à creche, muitas vezes, tem sido caracterizado pela angústia das crianças e suas famílias, em decorrência da ausência da parceria real entre as instituições de Educação Infantil e as famílias. São comuns situações de separação abrupta das crianças de suas famílias, as quais são conduzidas chorando para dentro das instituições de Educação Infantil pelos profissionais, indicando a impotência das famílias ante as orientações dos profissionais de que o melhor para a criança seria que os familiares a deixem na instituição, aos seus cuidados. Parece existir consenso entre os profissionais de que, em algum momento, as crianças vão parar de reagir ao processo de adaptação, principalmente por meio de choro, reação que mais desencadeia insegurança nos familiares, por acabarem se acostumando ou sendo vencidos pelo esgotamento físico ou emocional.

Com base nessas considerações, realizamos um levantamento bibliográfico, com o intuito de promover um aprofundamento teórico, através da consulta às publicações

científicas das áreas da Educação e da Psicologia, que nos auxiliasse na compreensão do relacionamento existente entre as instituições de Educação Infantil e a família, ou a sua inexistência, sobre tudo as publicações ocorridas após o ano de 1996, pelo fato de a LBD (BRASIL, 1996), no seu artigo 29, afirmar: “A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), de sorte a poder verificar qual o impacto da mudança da lei nas atitudes dos educadores infantis.

O presente estudo visa também a elucidar o processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil e a descobrir se é possível perceber, por meio das pesquisas brasileiras efetuadas, se existe ou não a participação das famílias, nesse momento difícil de separação da criança da família, mesmo que somente por um período do dia.

Fizemos uma busca bibliográfica por dissertações, teses e artigos, por meio dos sites <http://www.scielo.br/>; <http://www.bn.br/portal>; www.anped.org.br; www.capes.gov.br; <http://www.periodicos.capes.gov.br/>; <http://www.googleacademico.com.br>; <http://fct.unesp.br>.

Selecionamos, também, trabalhos apresentados nos principais eventos científicos, na área da Educação (ENDIPE, EDUCERE, ANPED, COPEDI, congressos nacionais e internacionais de formação de professores e Educação Infantil), que versam sobre o tema em questão.

Ao efetuarmos essa busca bibliográfica, elencamos como palavras-chave “o relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e as famílias”; “concepções dos professores de Educação Infantil a respeito da família”, “concepções das instituições de Educação Infantil pelas famílias”; “pesquisas na Educação Infantil”, processo de adaptação; adaptação das crianças às instituições de Educação infantil e “Educação Infantil”.

A amostra foi composta por 12 artigos publicados em periódicos referentes ao relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e 9 artigos, objetivando discutir a adaptação das crianças às instituições infantis.

Inicialmente, tivemos a pretensão de caracterizar e descrever a produção científica encontrada, evidenciando os resultados. Posteriormente, como uma segunda etapa, procuramos identificar quais as dificuldades e desafios enfrentados pelos educadores infantis, ao se relacionarem com as famílias usuárias e no processo de adaptação das crianças, procurando observar se os profissionais incentivam ou mantêm atitudes impeditivas quanto à parceria das famílias e, porventura, identificar fatores que possibilitaram experiências bem-sucedidas de parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias.

Esse tipo de estudo, com base no levantamento bibliográfico, também conhecido como pesquisa de estado da arte, permite que se conheça o que foi alcançado numa determinada área do conhecimento. De acordo com Biancha et al. (2004), é relevante avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas, para averiguar redundâncias ou avanços na produção de saber, de sorte a evitar a cristalização do conhecimento e potencializar um constante movimento para frente, visando ao novo, na compreensão do objeto de estudo.

Na Dissertação de Mestrado, concluída no ano de 2013, a qual defendia também a parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, conseguimos encontrar algumas pesquisas que versavam sobre o assunto e que são apresentadas abaixo; evidentemente, após o ano de 2013, ao ser realizada nova busca bibliográfica, outras investigações foram acrescentadas.

Maistro (1999), vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolveu uma pesquisa tendo como tema central as relações creche e famílias da Rede Municipal de Florianópolis, estimulada pela sua experiência, há alguns anos, como docente, oportunidade em que percebia a existência de um distanciamento e uma ausência de parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias no cotidiano, muitas vezes permeado por conflitos e até mesmo por trocas de hostilidades. A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, e os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação de momentos, quando ocorria o contato entre a creche e as famílias, e entrevistas semiestruturadas com os profissionais da instituição e as famílias usuárias. Por meio do estudo, foi possível detectar uma variedade de posturas e perspectivas, tanto da parte dos profissionais como das famílias; falta de diálogo entre as instituições, que não favorece a explicitação e o confronto das diferentes expectativas sobre o papel da creche; um clima de distanciamento entre a creche e a família, determinado pelo fato de a creche deter uma situação de poder sobre as famílias; e, por fim, a persistência de uma noção idealizada de família nuclear predominante no senso comum, por parte dos profissionais.

Carvalho (2000), em sua Tese de Doutorado, ao estudar a política educacional recente, de caráter neoliberal, que cobra a participação dos pais na gestão da escola pública e no dever de casa, afirma que tal política tem implicações de classe e gênero, quando a escola deseja se relacionar com um modelo de família com capital econômico e simbólico e com uma mãe disponível e prioritariamente dedicada à educação dos filhos. Essa política, por desconsiderar as transformações familiares, referentes à sua organização, nem a assimetria de gênero, responsabiliza as mulheres pela Educação Infantil. Segundo essa autora, o desvio da responsabilidade da melhoria educacional da sala de aula para a família pode produzir dois

efeitos perversos: penalizar as famílias (sobretudo as mães) e converter diferenças de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais.

Cruz (2001) concretizou um trabalho ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de conceituar a creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. Primeiramente, foi realizado um levantamento geral da situação atual do atendimento à criança, na cidade de Fortaleza, adotando-se todas as fontes de informações disponíveis (documentos e, principalmente, entrevistas com os responsáveis pelas principais entidades governamentais e não-governamentais). As pesquisadoras também se utilizaram da técnica da entrevista dirigida às coordenadoras e a todas as professoras das creches sorteadas, bem como a 10% das famílias usuárias. Com relação aos profissionais, o intuito era averiguar suas concepções a respeito de trabalho na creche e sobre as crianças e suas famílias. No que diz respeito às famílias usuárias, o objetivo foi aferir, especialmente, as expectativas quanto ao atendimento oferecido, o grau de satisfação com o serviço e as críticas e sugestões sobre os mesmos. Foi possível concluir que as professoras, por não possuírem formação adequada, não conseguem entender a importância da creche para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, fazem o seu trabalho com base apenas em suas experiências pessoais, às quais agregam fragmentos de discursos de rápida assimilação, cursos ou orientações pedagógicas influenciadas pela ideologia dominante sobre as pessoas pobres, demonstrando possuírem preconceitos com relação às famílias usuárias, por serem pobres e fracassadas socialmente, devido à preguiça e ao alcoolismo. As famílias entrevistadas expressaram o desejo de que suas crianças sejam bem cuidadas, todavia, de um modo geral, as famílias não conseguiram avaliar o que acontece na creche em parte, por não terem tido acesso a informações pedagógicas, em parte por nunca terem vivenciado experiências pessoais que lhes servissem de parâmetros para avaliar o atendimento aos filhos e a elas mesmas.

Nunes e Vilarinho (2001) afirmam que as mudanças na instituição familiar afetam a sociedade, refletindo principalmente na educação dos filhos e na atuação escolar. Considerando essa problemática, as pesquisadoras vinculadas à Universidade Estácio de Sá acharam oportuno estudar se as variações de família trouxeram mudanças no relacionamento família e escola, no contexto da educação formal. A investigação se deu em uma instituição particular, que atende a crianças da Educação Infantil à quinta série e, particularmente, apresenta um número significativo de famílias cujos avós assumiram a educação dos netos, seja pela necessidade de os pais trabalharem o dia inteiro, fora de casa, seja por uma crise com ou sem separação do casal. Casos como esses, em que os avós dos alunos atuam

como uma extensão da família nuclear, são definidos pelas pesquisadoras como a família possível. Assim, foi realizada uma pesquisa participante, com o objetivo de identificar o papel da família possível, no contexto escolar e no processo ensino-aprendizagem. Os resultados evidenciaram que a escola pode encontrar apoio na família possível. Os avós são efetivos na sua função de oferecimento de afeto e proteção aos netos, sendo estruturas emocionais de apoio, para que as crianças enfrentem as adversidades da vida, inclusive os desentendimentos familiares ou ausência dos pais. A ação dos avós fortalece os laços e os valores familiares. Assim, segundo as autoras, a escola precisa criar meios, projetos de interação com os avós, os quais se constituíram, ao longo da pesquisa, como elementos mediadores, parceiros na tarefa pedagógica de promover o desenvolvimento de seus netos.

Bhering e De Nez (2002), em investigação integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí-SC, constataram que as instituições de Educação Infantil se relacionam com os pais, basicamente, por meio de reuniões e eventos tradicionais e formais, não permitindo uma participação significativa desses familiares, na realidade escolar.

Pereira (2005), em seu artigo “Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração”, ao estudar os discursos de pais de meios populares e de minorias étnicas, descobriu que aqueles que se utilizam de uma linguagem diferente, distante da norma culta adotada pela escola, se tornam os mais passivos e dependentes, perante a instituição.

Mondin (2005), em pesquisa ligada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau – SP, observou crianças pré-escolares, tendo como foco as relações afetivas como elementos indispensáveis à compreensão do crescimento da criança e os papéis da família e da escola, nesse empreendimento. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as interações afetivas de crianças na família e na pré-escola, adotando como sujeitos 40 crianças de 4 a 6 anos, suas respectivas mães e dez docentes. Os instrumentos metodológicos foram a observação, o questionário e a entrevista. Num primeiro momento, a pesquisadora dirigiu seu olhar sobre o comportamento que as crianças apresentavam, no contexto pré-escolar, para fixá-lo posteriormente no comportamento docente, na interação com as crianças; por fim, as verbalizações das mães permitiram constatar as relações interpessoais, no ambiente familiar. Interessantemente, os resultados evidenciaram que as crianças com dificuldades nas relações interpessoais na pré-escola também as apresentavam no ambiente familiar, o que enaltece a importância da união desses dois contextos de vivência da criança, para a sua superação.

Magalhães (2007), em pesquisa vinculada ao Instituto Piaget de Lisboa, conseguiu provar, por meio de seu estudo, que a participação dos pais, na pré-escola, é essencialmente

informal, não estruturada, ocasional, não podendo ser caracterizada por um trabalho organizado, sistemático, já que, na realidade, é constituída a partir de situações esporádicas.

Mendel (2007), ao estudar o relacionamento família/instituição de Educação infantil, tendo como pressuposto teórico a teoria do espaço de Edward Hall, verificou que os pais não podem se sentir confortáveis na escola, pois não há um espaço destinado a eles. Segundo essa autora, o espaço escolar infantiliza os pais, os quais acabam por ser tratados como alunos, o que fica evidenciado pelo fato de os pais terem de se sentar, nas reuniões, em mesas pequenas demais para o tamanho deles; nesse sentido, sua pesquisa apresenta formas de mudar essa realidade e conseguir fazer da escola um lugar também para os pais.

Souza (2007), numa escola básica situada em meio operário, constatou que a escola só aceita e valoriza como membros da sua comunidade os pais que se encaixam no “modelo ideal de pais”: só a esses poucos são oferecidas a confiança e a participação no interior escolar, todavia, eles não podem interferir no sistema.

Lopes (2008), ao realizar na sua Dissertação um estudo sobre as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, concluiu que, em geral, o trabalho com as famílias se resume a formas tradicionais, como reuniões de pais e atendimentos individuais, resultando numa relação vertical e unilateral, na qual as instituições de Educação Infantil propõem, na grande maioria das vezes, trabalhos *para* as famílias, em detrimento de trabalhos *com* as famílias. Essa pesquisadora também verificou a ausência do reconhecimento, por parte dos educadores infantis, sobre qual seria seu o papel, ao se relacionarem diretamente com as crianças e suas famílias.

Maranhão (2008), em sua Tese de Doutorado, ao defender a parceria necessária entre as famílias e as creches, no cuidado das crianças, avalia que, apesar de esforços dos profissionais das creches para interagir com as famílias, existem significativas dificuldades nesse relacionamento, ocasionadas por pontos de vistas divergentes entre essas instituições educativas. Essa autora, por considerar que os conflitos são inerentes à vida psíquica e social, defende a necessidade de explicitá-los e negociá-los, visando ao alcance dos objetivos comuns. Chegou à conclusão de que a confiança é construída no processo de compartilhar o cuidado da criança, ao longo do tempo, na medida em que ocorre o ajustamento das expectativas e a negociação das diferentes concepções, valores e conhecimentos. Se os conflitos oriundos do relacionamento entre as creches e as famílias não forem explicitados e nem refletidos, podem prejudicar o cuidado da criança, a qual vivencia e percebe a tensão entre a creche e a família.

Silva (2012) realizou uma pesquisa intitulada “Relação família e escola: as contribuições da família no processo pedagógico vivido na Educação Infantil”, com o intuito de identificar e analisar as contribuições da família no processo pedagógico proposto pela escola e de defender a necessidade de refletir criticamente acerca da parceria entre escola e família, no âmbito da Educação Infantil, averiguando a sua importância na melhoria do trabalho pedagógico. A pesquisadora utilizou-se dos instrumentos metodológicos da entrevista semiestruturada e questionários dirigidos aos pais das crianças matriculadas e à docente de uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Parnaíba/PI. Chegou à conclusão de que, apesar das dificuldades dos pais em auxiliar e acompanhar os filhos nas atividades da escola, em decorrência de sua baixa escolaridade, todos foram unânimes em afirmar ser importante participarem da vida escolar dos filhos. Silva (2012), por meio dos resultados da investigação, afirmou que a parceria entre escola e família não acontece como deveria, segundo ela, em função da realidade socioeconômica e de baixa escolarização dos pais. Cabe à escola propor novas alternativas que possibilitem a integração entre a família e escola, considerando a realidade social dos envolvidos.

Tendo evidenciado os resultados das pesquisas brasileiras referentes ao relacionamento existente entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, passaremos, neste ponto, a apontar as pesquisas cujo tema central é a adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil.

Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000) fizeram um trabalho ligado ao Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI –cuja finalidade foi avaliar a rede de significações, perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. Para as pesquisadoras, o período de inserção dos bebês na creche é um processo complexo, que envolve as crianças, as famílias e os profissionais. Interessantemente, no Brasil, a cultura da educação institucionalizada para bebês é muito recente, pelo fato de ideologicamente se transmitir a concepção de que a melhor cuidadora do bebê é a mãe, o que acarreta nas mulheres o sentimento de culpa por ter que compartilhar os cuidados do(s) filho(s). As pesquisadoras acompanharam a inserção de 26 bebês (5-18 meses de idade) em uma creche, com registros dos dados obtidos por meio de gravações em vídeo, fichas de observação e entrevistas. A investigação destacou três personagens centrais no processo de inserção dos bebês na creche: mãe, criança e educadora, personagens os quais, nos seus mais diversos relacionamentos, criam vários campos interconectados. O campo mãe-criança está presente, principalmente, no cenário da família. Os outros dois, educadora-criança e mãe-educadora, no contexto da creche. Os dois cenários são constituídos com base em uma matriz

sócio-histórica ampla, influenciada pela cultura, economia e política. São esses elementos que formam uma rede de significações semióticas, que continuam em transformação e estrutura/desestrutura o desenvolvimento humano.

Rapoport (2001), em sua Dissertação, apresenta questões teóricas e estudos empíricos acerca da entrada de bebês e crianças pequenas na creche, analisando particularmente o problema da separação precoce do bebê de sua família e as consequências para o desenvolvimento infantil do ingresso na creche, durante o primeiro ano de vida. A pesquisa teve como objetivos específicos identificar os fatores que interferem na adaptação à creche e quais são as estratégias de enfrentamento usadas pelos bebês e crianças pequenas para superar as situações potencialmente estressantes, no contexto das instituições infantis. A autora conclui que, malgrado as distintas reações da criança à separação materna, quer por um período curto, quer longo, as reações das crianças podem se associar a inúmeros fatores, como as diferenças individuais do bebê ou criança pequena (temperamento, idade, sexo), a qualidade da relação que mantém com os pais, antes e após a separação, as condições nas quais são dirigidos os cuidados às crianças, a duração da separação e o grau da privação, e, por fim, os sentimentos e atitudes dos pais. Quanto às estratégias de enfrentamento dos bebês, estas podem se dividir em corporais (representam reações físicas e corporais) e psicológicas, que podem estar focalizadas na emoção (para o bebê tranquilizar-se) ou no problema (para tentar resolver a situação que causa estresse).

Luciana Castoldi, Rita de Cássia Sobreira Lopes e Laíssa Eschiletti Prati, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, publicaram, em 2005, o resultado de uma investigação que pretendeu demonstrar o uso do genograma como instrumento de pesquisa em Psicologia do desenvolvimento, com os objetivos de caracterizar as configurações familiares, identificar eventos estressores no ciclo vital das famílias, em especial, as perdas e separações, analisar os padrões de relacionamento entre a família atual e a de origem e discutir o impacto de eventos estressores na família, no momento de transição da família para as instituições de Educação infantil. A pesquisa teve como sujeitos seis famílias de crianças de cinco a seis anos, três delas consideradas como tendo adaptação fácil e três com adaptação difícil à instituição de Educação Infantil. O instrumento metodológico adotado foi a entrevista com as mães, que também foram solicitadas a construir seu genograma familiar. Os resultados evidenciaram características específicas e distintas quanto às configurações familiares, aos eventos estressores na família atual e aos padrões de relacionamento, nos dois grupos analisados. As pesquisadoras observaram também que a ocorrência de eventos estressores imprevisíveis, tais como a morte violenta de um dos pais,

associada à carência de vínculos de proximidade afetiva nas famílias atual e de origem, se revelaram nas histórias das crianças com dificuldades de adaptação à pré-escola. Interessantemente, a separação dos pais não se mostrou estar associada a melhor ou pior adaptação, mas, independente da configuração familiar, a existência de uma rede de apoio efetiva, vínculos saudáveis e a proximidade entre os familiares indicaram garantir uma transição mais fácil entre a família e a instituição de Educação Infantil. A presença do mesmo adulto (mãe, pai ou avó), na hora de entrada e saída, demonstraram igualmente contribuir para o sucesso da adaptação.

Gisele Vieira Ferreira, em 2007, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, interessou-se por entender as expectativas e os sentimentos das mães sobre a experiência de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil. Para tanto, a autora entrevistou quatro mães de crianças com idade entre doze e vinte e oito meses. Os resultados dos estudos revelaram que os sentimentos das mães, diante da inserção do filho na creche, são determinados pelas experiências vividas na infância, inclusive as inconscientes e a existência ou não do desejo de ter o filho, por isso, cada mãe vivencia a experiência de adaptação de forma única. A pesquisadora destacou, entre as reações maternas à inserção do filho na creche, a preocupação e a desconfiança com respeito aos cuidados oferecidos às crianças, de modo que o choro infantil ocasiona desconforto nas mães que o interpretam como algo ruim que está acontecendo com a criança. Outro sentimento considerado de menor importância, para Ferreira (2007), foi o de ambivalência, em que a mãe, influenciada por suas experiências infantis, ora confia, ora desconfia da escola. Apesar das dificuldades, percebeu-se que as mães participantes do estudo também consideraram positivas as experiências dos filhos em relação à creche, pois as mesmas promovem o aprendizado, estabelecem rotina e contribuem para a socialização da criança.

No ano de 2009, Reda desenvolveu uma pesquisa ligada à Universidade Estadual do Centro-Oeste, do Campus de Irati, interior do Estado do Paraná, com a intenção de investigar as concepções de educadoras da infância sobre o processo de adaptação. A pesquisadora teve a pretensão de compreender e analisar se os profissionais da Educação definem o processo de adaptação com base em conhecimentos superficiais, ou se são capazes de compreender o sentido e o significado desse processo tão salutar à saúde cognitiva, social, afetiva, moral e ética da criança. A autora conclui que, embora a prática docente observada seja exitosa quanto à adaptação das crianças, os dados obtidos com base em questionários dirigidos à equipe gestora e demais professores e sobre a análise documental da proposta pedagógica da instituição a levaram a concluir que não existe uma proposta coletiva ou da

coordenação de direcionamento quanto ao processo de adaptação das crianças, o que evidencia a falta de compreensão do sentido e do significado desse processo, por parte dos profissionais, que necessita da incorporação não só das crianças, mas também dos pais, nessa dinâmica construtiva e educativa.

Wuff (2010), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizou um trabalho de conclusão de curso tendo como tema central a adaptação de bebês, na Educação Infantil. Os objetivos foram compreender a importância do período de adaptação e como este é sentido e vivenciado pela díade mãe-bebê. As técnicas de pesquisa empregadas foram a observação livre e da prática docente, em uma turma de berçário, com crianças de seis meses a um ano, e entrevistas com as mães. Com base nos dados empíricos, concluiu-se que a adaptação de bebês é um processo complexo, gradual e altamente estressante, por mudar a rotina de todos os envolvidos; quanto ao sucesso da adaptação, provou-se depender do estabelecimento de vínculos afetivos entre os bebês, pais e educadoras.

No ano de 2012, Elisandra Pereira dos Santos pesquisadora vinculada à FACOS/CNEC, preocupada com a adaptação das crianças de 0 a 3 anos, em uma instituição escolar da rede privada do município de Osório, realizou uma pesquisa qualitativa com base em diário de campo; os registros foram dirigidos com um olhar especial para a relação da professora com a criança a ser adaptada, percebendo as reações das crianças ao convívio escolar e as possíveis razões do choro, muito comum nesse período, assim como entrevistas semiestruturadas com as professoras. Os resultados demonstraram que a adaptação, por ser um processo de mudança, pode desencadear na criança inúmeros sentimentos, como tristeza e insegurança, entre outros, sendo muito doloroso não só para a criança como para a sua família, no fundo, um fator determinante para o sucesso da adaptação à recepção e planejamento da professora titular.

Também em 2012, Renata Pavesi apresentou o seu relato de experiência sobre o momento de adaptação das crianças ao CCI Chalezinho da Alegria, associado à UNESP de Presidente Prudente- SP, que, nesse tempo, atendia a crianças de zero a cinco anos. A autora defende ser necessário que os agentes de desenvolvimento infantil tenham conhecimentos específicos sobre o processo de adaptação e sensibilidade junto da criança e da família que estão sendo inseridas no espaço, pela primeira vez. Conclui que a confiança entre os envolvidos é fator-chave para o sucesso do processo de adaptação e para o bem-estar da criança, o que só é possível por meio do diálogo ininterrupto entre profissionais e famílias e a ausência de padrões rígidos, durante o processo de adaptação.

No ano de 2014, Bossi, Soares, Lopes e Piccinini, vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investigaram os relatos das mães e pais sobre as reações dos bebês em face da adaptação à creche e os sentimentos e reações parentais. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 13 bebês e seus genitores, que ingressaram na creche durante as subfases do processo de separação-indivuação: diferenciação (6º mês), exploração (12º mês) e reaproximação (20º mês). Os resultados das entrevistas elucidaram que os bebês que se recusaram a comer e adoeceram, durante o processo de adaptação, entraram nas subfases de diferenciação e exploração. Os bebês que ingressaram na instituição na subfase da exploração se mostraram inseguros e alguns foram incapazes de se adaptar à creche. Na subfase de reaproximação, apesar de as crianças reagirem e os pais se sentirem inseguros, os bebês apresentaram boa adaptação. A pesquisa defende a importância da família no período de adaptação, por possibilitar que a creche se torne uma referência para o bebê, levando à continuidade do processo de separação-indivuação.

A partir das leituras das principais publicações na área, foi possível perceber que, em nosso país, as pesquisas relacionadas à Educação Infantil são recentes, começam no ano de 2000, se referem mais às creches do que às pré-escolas e ainda são escassas. Acreditamos que a escassez de estudos se deva à história das Instituições de Educação Infantil brasileiras, marcada pela concepção dessas instituições como predominantemente assistencialistas, dirigidas às crianças das famílias de classes mais baixas e, em consequência, sem muita importância educacional. É certo que esse nível de ensino não tem ainda alcançado a importância, valor e respeito científico que merece.

Nossa busca bibliográfica permitiu compreendermos como tem sido mantido o relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e a família: trata-se de uma relação de forma vertical, onde as instituições infantis, por meio do poder, decidem todas as ações referidas aos trabalhos com as crianças e quais são as atividades que as famílias podem ou não participar. Evidenciou-se que as atividades voltadas às famílias são apenas as tradicionais, como reunião de pais, desorganizadas e esporádicas; além disso, as instituições de Educação Infantil não possuem um espaço adequado aos pais, que se sentem infantilizados e intrusos nelas.

Um dos grandes desafios que urgem ser superados, nas instituições de Educação Infantil, elucidado pelas pesquisas brasileiras, é a gama de preconceitos que os profissionais mantêm com respeito às famílias usuárias, por não corresponderem ao modelo ideologicamente dominante da família nuclear ou por serem pobres e incultos.

São necessários investimentos sérios na formação docente, tanto inicial como continuada, para que a mesma possa oferecer aos profissionais da educação formas de ressignificar suas concepções e compreensões sobre as famílias, as quais, na contemporaneidade, assumem as mais variadas formas de ser e experimentar o sentimento de família.

Pelo estudo teórico realizado sobre o processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil, nota-se que, interessantemente, as pesquisas foram concretizadas, em maior número, por especialistas da área da saúde, especificamente da Psicologia e não da área da Educação, autorizando-nos a afirmar que trazem significativa contribuição para a compreensão do processo de adaptação, caracterizado como doloroso, complexo, estressante para a criança e as famílias.

As dificuldades para o sucesso da adaptação das crianças, segundo as pesquisas, se devem ao desconhecimento dos profissionais sobre a seriedade e a importância da adaptação infantil, assim como sobre os sentimentos dos envolvidos e a inabilidade das famílias em conceituar as instituições de Educação Infantil e de expressar como deveria ser o processo de adaptação, na concepção delas, o que as leva a aceitar a prática tradicional dos profissionais, embora com desconfiança.

Os resultados revelaram ser imperiosa a sensibilidade dos profissionais para com as famílias e as crianças, o estabelecimento de um vínculo entre educador, professor e criança, um planejamento consistente por parte dos profissionais da educação, a fim de adaptarem as crianças à instituição, e que, independentemente da estrutura familiar, a família que se organiza tendo como eixo o cuidado, o afeto e a proteção, entre seus membros, e transmite confiança à criança de que ela passará algumas horas do dia na instituição, sem jamais ser abandonada pela família, determina o sucesso ou o fracasso do processo de adaptação.

Todavia, as pesquisas sobre a adaptação das crianças concluem-se apenas na compreensão a respeito da complexidade dos sentimentos dos envolvidos e impasses do processo de adaptação. Assim, sem desmerecer a relevância social e científica das pesquisas produzidas, fica claro que ainda é preciso encontrar meios para garantir uma adaptação eficiente para as crianças, capaz de fazê-las se sentirem acolhidas, respeitadas em suas particularidades, de modo a serem minimizados seus aspectos negativos e possíveis traumas, que, acreditamos, só será possível com o envolvimento e a participação das famílias.

Não encontramos, em nossa busca bibliográfica, nenhuma pesquisa brasileira que descrevesse experiências exitosas sobre a criação e a manutenção do relacionamento entre as

instituições de Educação Infantil e as famílias ou sobre a participação das famílias no processo de adaptação das crianças.

É premente a implementação de novas pesquisas que consigam ir além do entendimento do processo de adaptação das crianças, que conceituem suas dificuldades, assim como no relacionamento entre as famílias e as instituições infantis, para apontar possibilidades para o sucesso desse processo. Na verdade, são necessários alguns novos estudos a serem feitos, que possam considerar a faixa etária das crianças e o relacionamento com suas famílias, defender a participação das famílias, pensar na melhoria da organização da rotina e dos espaços físicos das instituições infantis e, obviamente, a formação e a atuação docente e dos gestores, o que implica a qualidade da formação desses profissionais e a capacidade de executarem um planejamento pedagógico que permita inserir e acompanhar a criança pequena e sua família, ao ingressarem nas instituições de Educação Infantil. Esta pesquisa foi feita com a pretensão de alcançar essas necessidades e avançar no conhecimento científico até então produzido.

Nesse sentido, esta pesquisa surge da necessidade de propor alternativas para o ingresso das crianças à creche, que se traduz por meio do objetivo geral de discutir o processo de adaptação das crianças às creches e o papel dos profissionais e das famílias, nesse contexto. Para além dele, a pesquisa possui como objetivos específicos identificar as concepções, sentimentos das famílias a respeito do processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil, averiguar quais são as estratégias de adaptação utilizadas pelos profissionais da Educação Infantil e se existe, nesse processo, a parceria com as famílias.

Este trabalho nos possibilitou elucidar como as educadoras e professoras da Educação Infantil entendem o processo de adaptação das crianças de 3,5 meses a 3 anos à creche, quais são as reações apresentadas pelas crianças, como tentativa de se defenderem desse processo, e identificar as práticas e procedimentos utilizados pelos profissionais da infância, a fim de promoverem a adaptação das crianças, e se consideram ou não importante a parceria das famílias, nesse momento. Ao mesmo tempo, pudemos apreender a compreensão das famílias sobre o processo de adaptação de suas crianças, os sentimentos e as emoções das famílias, ao deixarem seus filhos pela primeira vez na instituição de Educação Infantil, e seu grau de satisfação, com o atendimento dirigido aos filhos e a si, especificamente no período de adaptação.

Esta investigação apresenta cinco seções.

Na primeira seção, trazemos discussões a respeito do papel da família e das instituições de Educação Infantil, na contemporaneidade, ao cuidar e educar as crianças pequenas. Por crermos que as funções das I.E.I. atuais são influenciadas e marcadas pela história dessas instituições brasileiras, nós as resgatamos dentro de uma perspectiva crítica, elucidando avanços e retrocessos desse nível de ensino, além de defender que as instituições de Educação infantil e a família sempre estiveram intimamente ligadas. Baseamo-nos na legislação específica para Educação Infantil e, principalmente, em diversos estudos (SZYMANSKI, 2003; TEDESCO, 2008; GOMES, 1994; CAMPOS, 2009a; BUJES, 2001; FERREIRA; GARMS, 2011; DI GIORGI, 2004; SARMENTO, 2005; RIZZO, 2003; OLIVEIRA, 1992, 2010; KRAMER,1995; KUHLMANN JÚNIOR, 2000a, 2004; ROSEMBERG, 1989, 2002; ANDRADE, 2010; HADDAD, 1993).

Na segunda seção, discutimos o processo de adaptação das crianças como um fenômeno complexo, caracterizando-se por uma experiência de separação e perda, por isso, emocionalmente difícil para todos os envolvidos – crianças, famílias e profissionais. Sustentamos que o processo de adaptação das crianças deve ocorrer com a parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, de maneira que cada uma dessas instituições possa atuar junto à criança e entenda a importância do seu papel. Assim, apresentamos possibilidades de práticas e atitudes dos profissionais para acolherem a criança e suas famílias, no momento de ingresso à creche. O capítulo está fundamentado principalmente em trabalhos reconhecidos na área (MARANHÃO; SARTI, 2008; RAPOPORT, 2005; PERISSÉ, 2007; BALABAN; 1988; RIZZO, 2000; SANTOS, 2012; ROSSETTI-FERREIRA, 2000; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1994; SOUZA, 2004; OLIVEIRA, 2001; MANZANO; PINTO, 2006; RAPOPORT; PICCININI, 2001; WINNICOTT, 1975).

Com o intuito de argumentar a favor de um trabalho nas instituições de Educação Infantil em conjunto com as famílias das crianças, escrevemos a seção terceira, a qual problematiza e defende a formação docente, inicial e continuada, como fundamental para a ressignificação das concepções de famílias, por parte dos profissionais, de modo a implicar a superação dos preconceitos referentes às famílias usuárias das instituições de Educação Infantil que não se encaixam no modelo “nuclear”. Discutimos também a formação geral do professor de Educação Infantil, a valorização desse profissional e as condições de trabalho atuais, como requisitos fundamentais para a superação dos desafios e para qualidade da Educação Infantil. Como aporte teórico, utilizamos igualmente autores conceituados (CAMPOS, 2009a; SZYMANSKI, 1997; OLIVEIRA, 2002; CALDERÓN; GUIMARÃES, 1994; CUNHA, 2000; KISHIMOTO, 2004, MICHELS, 2006; CHARLOT, 2006;

TORRES,1996; LIBÂNEO;OLIVEIRA; TOSCHI, 2008;ANGOTTI, 2007; TARDIF, 2002), entre outros.

Na quarta seção, abordamos a metodologia e explicitamos a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com a natureza da investigação e os objetivos propostos, optamos pelo uso da técnica de entrevista semiestruturada dirigida a 11 educadoras³, 7 professoras e 30 membros familiares das crianças, os quais aceitaram participar e trazer contribuições para este estudo. Conforme destacado, os participantes desta pesquisa estão vinculados a uma instituição de Educação Infantil pública, situada na periferia do município de Presidente Prudente- SP.

Um fator positivo nesta pesquisa foi que conseguimos entrevistar os sujeitos participantes, no início do ano de 2016, no momento em que ainda vivenciavam o processo de adaptação das crianças. Na verdade, as consideradas como mais fáceis estavam adaptadas, enquanto as mais difíceis apresentavam diversas reações de enfrentamento e manifestações ao ingresso na creche, afetando os profissionais e as famílias, sentimento que conseguimos captar neste estudo.

Na quinta seção, constam o universo pesquisado, informações a respeito da instituição municipal de Educação Infantil que fez parte deste estudo, assim como a caracterização das famílias das crianças. Também são descritos e analisados os dados obtidos na investigação, os quais foram sistematizados, a partir das seguintes categorias:

- concepções das educadoras e professoras sobre a adaptação das crianças;
- concepções das famílias sobre a adaptação das crianças.

Na primeira categoria, devido à riqueza e variedade de informações sobre como as profissionais entendem o processo de adaptação das crianças a creche, fez-se necessário estabelecer as seguintes sub-categorias: definição do processo de adaptação das crianças; a reação das crianças ao vivenciarem o processo de adaptação; atitudes e práticas das educadoras para adaptar as crianças e concepções sobre a participação das famílias no processo de adaptação infantil às instituições.

Na segunda categoria, objetivando englobar a extensão dos sentimentos e conhecimentos das famílias sobre o processo de adaptação de suas crianças, foram elencadas

³ Utilizamos a denominação educadores por ser um cargo criado pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente para se referir aos profissionais responsáveis pelas crianças de zero a três anos, fazendo distinção ao cargo professores de educação infantil que atuam com crianças de quatro a seis anos. Não compactuamos com essa distinção de caráter de menos valia aos educadores, que recebem um salário menor, tendo como principal função o cuidado das crianças, aos professores cabendo o trabalho pedagógico, o que evidentemente na prática é impossível, considerando que o cuidar e o educar são funções indissociáveis e complementares da Educação Infantil.

as seguintes sub-categorias: compreensão do processo de adaptação das crianças pelas famílias; sentimentos e emoções das famílias, ao deixarem suas crianças na creche pela primeira vez; sentimentos e concepções familiares, ao se relacionarem com os profissionais da Educação Infantil.

Os estudos teóricos e resultados obtidos nos permitiram construir uma tese que possivelmente tenha o potencial de contribuir para o processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil, sublinhando a parceria entre as famílias das crianças e os profissionais da educação infantil.

SEÇÃO 1

A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E O INTRÍNSECO ELO COM A INSTITUIÇÃO FAMILIAR

Esta seção tem como objetivo elucidar a história da Educação Infantil brasileira, dentro de uma perspectiva crítica, apontando as conquistas, retrocessos e desafios da educação da criança pequena. Pretendemos fazer um paralelo entre a história da Educação Infantil com as concepções de infância, criança, dos profissionais de Educação Infantil e com as necessidades da família.

O surgimento e desenvolvimento dessas instituições se relacionam às mudanças da vida urbana e industrial oriundas do capitalismo e às dificuldades enfrentadas por mulheres e crianças na luta pela sobrevivência, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Assim, é impossível compreendermos as instituições de Educação infantil desvinculadas da história da sociedade e da família, o que evidencia que as instituições de Educação infantil e a família sempre estiveram intimamente ligadas. Isso reacende a importância atual de defendermos a parceira indispensável, complexa e desafiadora entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível educacional.

1.1.A criança, a família e as instituições de Educação Infantil na contemporaneidade

Para compreendermos as instituições de Educação Infantil, cuja existência defendemos e que sempre estiveram associadas às mudanças e necessidades da família, usaremos o pensamento de autores contemporâneos, objetivando, a partir dos progressos qualitativos da Educação Infantil e de suas dificuldades atuais, elucidar as influências históricas que a marcam e determinam.

As instituições de Educação Infantil e as famílias são as instituições responsáveis por preparar o cidadão, capaz de exercer suas funções e ir ao encontro das expectativas sociais. Segundo Szymanski (1997), a escola e a família formam a identidade dos indivíduos, dizendo a eles quem são, transmitindo cultura, regras, valores e até como devemos expressar nossos sentimentos.

São elas os **primeiros espelhos** nos quais nos vemos e nos descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligentes ou burros, bons para Matemática ou bons para nada, simpáticos ou desengonçados, com futuro ou sem futuro etc. São elas, também, os **primeiros mundos** em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis, com tais e tais regras, costumes, linguagens. Ensinam desde o que é homem e o que é mulher até como devemos expressar os sentimentos, quais sentimentos são "bons" e podem ser sentidos (sem culpas) e quais são "maus" (e devem ser disfarçados o melhor possível, porque sentir, sentimos mesmo). Aprendemos o que é belo e o que é feio, o que tem graça e o que não tem. Aprendemos posturas, jeitos de olhar (direto ou enviesado). (SZYMANSKI, 1997, p.216).

As instituições educacionais se diferenciam da família, porque a elas cabe uma função específica de transmitir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. A aprendizagem dos alunos é uma conquista da escola, todavia, o professor não realiza o seu trabalho sem afeto e respeito por seus alunos, os quais devem se sentir seguros com ele.

Já a família é responsável por transmitir amor, carinho, proteção aos seus membros, principalmente aos mais jovens; nesse sentido, é importante que, ao se constituir uma família, possa se contar com maturidade e o desejo de ser pai e mãe. Todavia, o sonho de cuidar dos filhos, ser presentes no desenvolvimento e atividades dos mesmos, expressar sentimentos, suprir suas necessidades básicas, oferecer atenção, uma educação de qualidade, lazer e cultura é ameaçado pelas desigualdades sociais, de sorte que muitas famílias lutam diariamente pela sobrevivência e os sonhos são apenas isso: sonhos. Mesmo nas famílias de classe alta, os seus membros desempenham tantas funções que é difícil cumprir com todas as obrigações que atribuímos à família.

As famílias têm de dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso. Muitas, infelizmente, não conseguem. Por questões econômicas - a miséria é cruel. Muitas vezes por questões pessoais. Relacionamento com filhos e de casal não é coisa assim tão fácil para muitas pessoas. Mais fácil é cobrar dos outros que sejam maduros, emocionalmente estáveis, que convivam meiga e amorosamente com um alcoólatra, ou que deixem de ser alcoólatras, que tenham sempre uma palavra sábia para os filhos e filhas desobedientes, que superem, altaneiros, as dificuldades de trabalho, que desconsiderem a violência (a social e as outras), que exerçam uma crítica à comunicação de massas e cerquem suas famílias contra as ameaças da sociedade de consumo. UFA! Por favor, quem conseguir tudo isso, publique! (SZYMANSKI, 1997, p.216).

De acordo com Szymanski (2004), existe em nossa sociedade a defesa da família “pensada”, que ignora que a instituição familiar não é natural, biológica e a maternidade um dom divino, mas uma instituição construída historicamente, que sofre influência sociais, políticas, econômicas e psicológicas. Dentro da visão da família “pensada”, é definido o modelo nuclear de família como o jeito correto de ser e de viver a família, o qual é reforçado e transmitido pela mídia, pela escola, pela igreja, sem permitir nenhuma contestação:

A visão “essencialista” de família propõe estrutura, organização e valores definidos, no sentido de ser o “melhor” modo de se viver. É intensamente veiculada pelos meios de comunicação, livros didáticos e por instituições da sociedade, implicando um tratamento dessas instituições em relação às famílias, que por muito tempo foi aceito, sem questionamentos, até mesmo entre educadores e psicólogos. Essa família aparece representada, na grande maioria das vezes, como sendo branca, de classe média, composta de pai, mãe, filhos (dois) e avós; pai provedor, ocupando a posição mais alta na hierarquia do poder, e a mãe doméstica, responsável pelo bem-estar e educação da prole. (SZYMANSKI, 2004, p.6).

Essa imposição de família ideal faz com que as pessoas se esforcem, mesmo custando a sua felicidade, para manter, ainda que na aparência, a família nuclear. As pessoas que, por diversas razões – seja por necessidades psicológicas, seja por escolha sexual, desejos pessoais ou condições socioeconômicas –, não conseguem formar a família nuclear sofrem preconceitos, são vistas como infelizes, falhas, incapazes, imorais.

Supõe-se ou aceita, irrefletidamente, um modelo imposto pelo discurso das instituições, da mídia a até mesmos de profissionais, que é apresentado, não só como o jeito certo de se viver em família, mas também como um valor. Isto indiretamente é transmitido e captado, o discurso implícito de incompetência e inferioridade, referindo-se àqueles que não “conseguem” viver de acordo com o modelo. Essa sensação de ser “diferente”, “menos do que” e “incompetente” aparece no discurso daqueles que se desviam da norma. (SZYMANSKI, 2003, p. 25).

Segundo Szymanski (2004), as escolas e as creches se aproveitam do modelo de família nuclear para justificar suas dificuldades em alcançar os objetivos educacionais com as crianças e famílias, cuja estrutura familiar difere do modelo. Essa culpabilização da mãe e da família “diferente”, de acordo com a autora, ocorre porque os educadores se “agarram” ao modelo de família, ou seja, a família pensada, desconsiderando a família vivida:

Uma forma abrangente de definir a família vivida é: um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos. Essa proposta abre espaços para os mais diferentes arranjos e protagonistas, mas tem no cuidado o seu sentido de existir. São soluções que muitas vezes se afastam da proposta do modelo de família nuclear burguesa. A força do modelo hegemônico, entretanto, é tão intensa que pode gerar sentimentos de incompetência para os que escolheram formas alternativas de se organizar. (SZYMANSKI, 2004, p.7).

Interessantemente, as crianças e os jovens aceitam com maior naturalidade as novas configurações familiares, por estarem crescendo num contexto histórico onde elas saem da clandestinidade. Ora, se eles próprios não possuem uma família que se distingue em suas particularidades do modelo nuclear, convivem com amigos que possuem:

As crianças e os jovens estão mais tolerantes em relação aos novos arranjos familiares. Para eles casamento já não é pra sempre e o amor conjugal é finito. A partir dos cinco anos, reconhecem e adotam vários tipos de vínculo- residencial, biológico, afetivo- para definir família: prepondera a idéia de proteção e o privilégio do vínculo afetivo. Configurações monoparentais, adotivas, homossexuais são reconhecidas como possibilidades “normais” dedutíveis de uma compreensão da

família mais como processo do que como estrutura estática o que facilita a adaptação a novas situações. (SOUZA, 2006, p.54).

Portanto, este trabalho entende a família como uma instituição histórica que se transforma para atender às necessidades humanas:

O mundo familiar mostra-se numa vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa de força de uma única forma de emocionar, interpretar e comunicar. (SZYMANSKI, 2003, p.27).

Desse modo, na contemporaneidade, vivenciamos um contexto histórico em que as famílias são singulares e a criança, de acordo com As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - Resolução nº. 5/ 2009, em seu artigo 4º,

[...] deve ser vista como um sujeito histórico e de direitos e que nas suas, interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona os sentidos da natureza e da sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, qual seria o papel das famílias e das instituições de Educação Infantil, na formação da criança?

Acredita-se que ambas as instituições são as instituições responsáveis pela socialização das crianças, todavia, autores apontam que essas instituições não têm conseguido cumprir as expectativas sociais.

Di Giorgi (2004), ao abordar o papel da escola e da família, na contemporaneidade, afirma que a escola, assim como a família, se tornou parte de instituições-cascas: na verdade, continuamos tratando delas como se as mesmas não tivessem mudado, porém, isso não é verdade. Para esse autor, elas não só mudaram como não conseguem mais dar conta de desempenhar as suas funções, o que é muito grave, pois, mais do que em qualquer outra época histórica, é necessário a atuação dessas instituições parceiras para a construção de uma sociedade democrática e solidária, por meio da educação.

Em concordância sobre a importância da ação familiar na socialização da sua prole, Ferreira e Garms (2011) apontam que a criança, através da socialização primária, terá acesso à parte do patrimônio cultural dominado por seus pais; assim, a aquisição dos conhecimentos pela criança é determinada *a priori* pela família em que ela está inserida. Todavia, com as mudanças ocorridas nos últimos anos, na família, principalmente com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, os pais, especialmente a mãe, tiveram o tempo para estar com seu filho reduzido, de sorte que valores e normas podem não ser passados aos mesmos, no processo de socialização primária, deixando uma lacuna na formação dos

indivíduos, na atualidade, e prejudicando seu futuro escolar e profissional. Sobre os efeitos da socialização primária, os referidos autores desabafam:

Essa socialização apresenta efeitos diretos e inevitáveis sobre o percurso escolar e profissional de cada indivíduo, ou seja, a construção social do destino escolar e ocupacional de cada indivíduo. Este é um dos fatores essenciais sobre o qual funda a construção social do destino escolar e ocupacional de cada indivíduo, ou seja, a construção social das desigualdades, cuja face perversa revela-se na história da repetência, de fracasso escolar e no futuro de subempregos cíclicos, tão generalizados em camadas populares. (FERREIRA; GARMS, 2011, p.75).

Outro estudioso preocupado com a aparente ineficiência da família, ao efetuar a socialização primária de seus membros mais jovens, no tempo presente, é Tedesco (2008). Segundo esse autor, a família tem apresentado um enfraquecimento da sua capacidade de socialização primária, porque hoje a instituição familiar exhibe mudanças na sua composição, nos papéis desempenhados pelos seus membros e na expressão dos sentimentos como de autoridade ou afetivos.

Em nossa época, enalteçemos o individualismo, defendemos a crença de que cada pessoa é única e tem o direito de escolher quem quer ser e qual a vida que quer ter para si, com liberdade, sem restrições.

Essas novas possibilidades de escolha alteraram o processo de socialização oferecido pelas famílias; os pais escolheram ser menos autoritários e reduzir a imposição de seus desejos aos filhos, como se assim pudessem garantir que eles fossem mais felizes. Em decorrência, as gerações mais novas enfrentam a insegurança e a instabilidade, pois já não têm um mundo pré-determinado para eles, que lhes foi apresentado, mas um mundo a ser escolhido e construído.

Essa ampliação nas possibilidades de escolha para os âmbitos próprios do estilo de vida tem, sem nenhuma dúvida, conseqüências importantes para o processo de socialização. A legitimidade do direito de cada um de definir sua própria vida supõe que os adultos adotem, diante de seus filhos, uma conduta menos "autoritária" menos impositiva. O mundo objetivo que é transmitido é menos unidimensional, menos seguro menos estável. (TEDESCO, 2008, p.33).

Ao abordarmos aqui as novas dificuldades da família na realização de seu papel de educar as crianças pequenas, visamos a contribuir para a quebra da concepção de que essa tarefa deve ser somente da família, sem considerar as suas diferenças sociais, econômicas estruturais e psicológicas, pois, embora a socialização tenha sido sempre vista como naturalmente realizada pela família, dando a impressão de facilidade, na verdade, não é nem um pouco natural ou fácil, já que se expõem às crianças todas as imposições previamente construídas socialmente e as mesmas tendem a reagir a elas.

Nós, seres humanos, não somos dóceis ao enfrentarmos o processo de socialização, o que, segundo Gomes (1994), dificulta ainda mais o desempenho dessa tarefa pelas famílias; além disso, o autor destaca que as facilidades ou dificuldades das famílias, ao educar seus filhos, também não são iguais, devido às intensas desigualdades econômicas e sociais que as distinguem, de sorte que as famílias pobres são as que mais sofrem, ao tentarem socializar suas crianças, já que, por terem que trabalhar mais, deixam, desde muito pequenas e por um longo período de tempo, suas crianças sem sua presença.

Faço minhas as palavras de Caparros (1977 p.39) quando diz que a criança nem aprende por acaso nem de forma prazerosa e livre. Ao contrário quase tudo está previsto e disposto pela sociedade, a cada nova geração. Nem por isso a tarefa é fácil: a criança reage, e não se submete com docilidade a socialização. Tornando assim, ainda mais árdua essa tarefa em si mesma já tão complicada. Sobretudo porque nem os pais nem quaisquer outras pessoas recebem preparo prévio. A tarefa socializadora assenta-se, de maneira geral, na experiência particular de socialização, na infância, na família de origem, aliada a própria vivência posterior de cada um deles. Todavia, dificuldades e/ ou facilidades dependem, não tenho dúvida das condições sócio- econômicas dos grupos domésticos específicos. Não são igualmente distribuídas em uma sociedade desigual. (GOMES, 1994, p.58).

Para complicar ainda mais a tarefa socializadora das famílias, na atualidade, existe a grande influência dos meios de comunicação, como a televisão, a internet, jogos, músicas, na educação das crianças pequenas, que pode muito bem não ser a mais indicada ou estar de acordo com os desejos da família.

Nesse contexto, cabe à instituição familiar escolher e limitar o acesso dos seus filhos às informações midiáticas, zelando pelos valores éticos e morais que neles estão sendo construídos. O acesso indiscriminado aos meios de comunicação pelas crianças é uma séria ameaça à sua socialização adequada, assim como à sua formação ética e moral.

Acreditamos que essas dificuldades familiares têm tornado necessário que outras instituições, como as de Educação Infantil, cada vez mais cedo tomem essa responsabilidade, auxiliando as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil são hoje parceiras indispensáveis para cooperar no processo de socialização das crianças, mesmo que essa tarefa ainda seja atribuída prioritariamente à família:

Buscar formas de auxiliar essas famílias em seu empenho para garantir a sobrevivência e, em particular, a educação dos filhos no nível da pobreza é função de todos nós. A iniciar pela inserção da criança pequena em instituições de Educação infantil, locus da continuidade da socialização primária e principal modalidade de educação secundária. Sem isso não há como possibilitar a entrada da criança pobre brasileira, no mundo da cultura, que tem chances de ver alterado o seu destino, historicamente marcado pela exclusão, com ou sem compensação. (FERREIRA; GARMS, 2011, p. 75).

Campos (2009a) concorda que outras instituições devem auxiliar as famílias a educarem e cuidarem de suas crianças, sobretudo as mais carentes; entre essas instituições,

destaca as instituições de Educação Infantil, cujo apoio às famílias por meio do atendimento a suas crianças, conforme Campos (2009a) é ainda mais importante para as famílias de baixa renda, fazendo uma grande diferença para que suas crianças inclusive tenham sucesso na sua carreira profissional:

Faz diferença o tipo de família de onde a criança provém. Para aquelas que vêm de famílias de baixa renda, com alguma situação de risco, com certeza é melhor ter um bom atendimento do que ficar em casa. Mas para as crianças em geral existem resultados divergentes, pois às vezes a criança pode ter um atendimento muito bom em casa ou na sua comunidade, que não é um atendimento formalizado de creche. No caso da pré-escola, os resultados são todos consistentes. É bom, faz diferença, mas faz mais diferença para as crianças mais pobres. E de diversas maneiras. Tanto na aprendizagem stricto sensu como nas habilidades importantes para a formação de qualquer cidadão. (CAMPOS, 2009a, p.6).

Além da importância das instituições de Educação Infantil para auxiliarem a família, na socialização das crianças, o que faz uma grande diferença, sobretudo para as crianças mais carentes, Bujes (2001), ao definir o papel das escolas infantis, hoje, ressalta duas funções indissociáveis e complementares desse nível de ensino: o cuidar e o educar da criança pequena. Para a autora, o cuidar possibilita aos membros familiares das crianças desempenharem outros papéis sociais que lhes cabem: ora, se a sociedade capitalista exige que homens e mulheres que também são pais, mães, irmãos, irmãs, tios, tias, avós, cumpram, na maioria dos casos, cargas horárias de trabalho de, no mínimo, oito horas diárias, é necessário haver instituições que cuidem das crianças, enquanto os seus familiares trabalham, oferecendo-lhes carinho, proteção, segurança, atenção às suas necessidades físicas, cognitivas e emocionais:

Assim cuidar inclui preocupação que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção dos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direitos aos seus ritmos, ao seu “jeitão”) até a consideração de que a creche não é um instrumento de controle da família para dar apenas alguns exemplos.[...] . (BUJES, 2001, p. 16).

Ao mesmo tempo, faz-se premente um trabalho educativo que possibilite à criança ter contato, compreender o mundo que a cerca e interagir com adultos e crianças que estão presentes nele:

Por outro lado a criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a atribuir significados àquilo que a cerca. Este processo que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria do seu grupo social, é o que chamamos de educação. No entanto, esta participação na experiência cultural não ocorre de forma isolada, fora de um ambiente de cuidado, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte. (BUJES, 2001, p. 16).

Para Bujes (2001), o entendimento de experiência educativa tem variado bastante, nas instituições de Educação Infantil. A educação oferecida às classes populares tem como finalidade a submissão, a disciplina, o silêncio e a obediência, enquanto, em contraposição, as crianças das classes mais abastadas são vítimas da escolarização precoce, caracterizada também pela à disciplina:

Refiro-me a experiências que trazem para a pré-escola, especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras. (BUJES, 2001, p. 17).

Práticas educacionais voltadas apenas para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos são cada vez mais comuns e têm contaminado a Educação Infantil, sustentadas pelos cognitivistas, os quais defendem que as crianças precisam ser amplamente estimuladas na Educação Infantil, porque o desenvolvimento cerebral ocorre intensamente até os 2, 3 anos de idade, nos seres humanos:

Isso é péssimo até para a própria aprendizagem cognitiva, pois há uma questão que o pessoal dessa corrente esquece: o ser humano, e mais ainda as crianças pequenas, são seres integrados. Conforme vamos ficando mais velhos, conseguimos especializar os campos de atuação, distinguir diferentes papéis que exercemos. A criança pequena tem essa experiência muito mais integradas. Por exemplo a questão afetiva é absolutamente colada na questão da aprendizagem. Se ela não está bem afetivamente não vai aprender. Se ela não está se sentindo bem com os colegas e com a professora, com um bom ambiente em casa, ela não estará pronta para se desenvolver em outros campos. Isso tudo acontece de forma integrada. A ênfase só no aspecto cognitivo é complicada. (CAMPOS, 2009a, p.12).

A educação infantil contemporânea, portanto, tem que valorizar o desenvolvimento de todas as potencialidades infantis e não apenas a cognição: a socialização, a criatividade, o desenvolvimento motor, a linguagem, a lógica, a imaginação, o sonho.

Além da supervalorização do desenvolvimento cognitivo, segundo Sarmento (2005), a infância da criança está ameaçada pela ação da indústria cultural, que tem imposto gostos, formas de ser, de pensar e de se comportar às crianças, semelhantes aos adultos, transformando essa fase humana tão especial na verdade em não-infância:

Na segunda modernidade, o desenvolvimento activo de uma indústria cultural para as crianças, frequentemente dominada pela comunicação da violência, a erotização progressiva da infância pela comunicação de modelos de referência via media, e, de uma forma geral, a complexificação crescente das condições de vida das crianças, com estruturação dos seus quotidianos segundo dinâmicas indutoras de comportamentos agressivos, competitivos e agonísticos tem produzido, como que num encerramento do círculo da negatividade, a ideia de que as crianças actuais vivem, definitivamente, um processo de adultização precoce e irreversível, e, por consequência, habitam a idade da não-infância. (SARMENTO, 2005, p.24).

Assim, Campos (2009a) acredita que a importância da educação infantil, hoje, se resume à valorização e ao enriquecimento da infância, porém, é preciso garantir às crianças o direito de serem crianças e se, somado a isso, conseguirmos preparar as crianças para os anos escolares posteriores trata-se de algo desejável. Uma educação infantil de qualidade, sem dúvida, acarreta em sucesso na carreira escolar da criança:

Preparar a criança para um melhor aproveitamento na escola primária. E é ótimo que prepare, sob todos os aspectos, pois nossos indicadores de aproveitamento na escola primária são obscenos. Então se preparar ótimo. Mas não é só isso. A infância da criança está sendo vivida neste momento, e é bom que ela seja bem vivida. Se a criança passa 8 horas por dia numa instituição de educação infantil, praticamente está passando a infância ali. Então precisa brincar, desenvolver-se, socializar, criar habilidades motoras etc. (CAMPOS, 2009a, p.14).

A educação infantil contemporânea tem como desafio abandonar a dimensão educativa que tem desconsiderado a forma de ser das crianças e da infância, momento de vida dos seres humanos que se caracteriza pela predominância do sonho, da fantasia, do lúdico, da afetividade. Bujes (2001) lamenta que a infância, na contemporaneidade, seja vista como um momento que precise ser apressado, superado, ao invés de respeitado e valorizado:

[...] como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo. A infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida. (BUJES, 2001, p. 17).

Ao considerarmos as crianças como seres ativos, acreditamos que as mesmas não só fazem parte do contexto social e cultural em que estão inseridas, mas que o transformam, por meio das experiências que têm a oportunidade de conhecer e lidar com o meio que as cerca. Pelo exposto, é notório que a criança necessita ter o seu direito à vivência da infância garantido:

Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. Em razão disso, considero da maior relevância defender o direito da criança à sua infância, o que tem sido negado a muitas delas. (BUJES, 2001, p. 21).

Ademais, ao discutirmos a função das instituições de Educação Infantil contemporâneas, remetemos ao pensamento de Bujes (2001), para quem as instituições de Educação Infantil são atualmente indispensáveis, por serem a solução para o problema social, das transformações estruturais da família e dos papéis entre seus membros, assim com para complementarem a ação familiar enquanto os pais trabalham. Assim, é necessário que esse nível de ensino tenha maior qualificação, funcionando como um espaço de acolhimento, segurança, que potencializa o desenvolvimento das emoções e da afetividade, sem

comprometer as habilidades cognitivas, motoras, sociais e expressivas. As instituições para a infância

[...] vão ainda por muito tempo, constituir um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-número de crianças. Ora, cumprir esta responsabilidade social de compartilhar com as crianças esta descoberta tão instigante não é pouca coisa. Ela nos desafia, nos compromete e nos convoca. Cabe a nós a opção. (BUJES, 2001, p. 21).

Além das funções atribuídas à Educação Infantil, por necessidades sociais, não podemos desconsiderar que essas funções englobam conjuntamente as expectativas das famílias, dos educadores infantis e dos governantes, a respeito desse nível de escolarização, que, de acordo com Rosemberg, se baseiam em duas ideias fortes:

- a busca na educação infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças, isto é espera-se, deseja-se, luta-se para que a EI não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero);
- a adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, indo além de modelos que aqui conhecemos, de educação escolar, isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras. (ROSEMBERG, 2005, p. 77).

Portanto, em nosso tempo,

[a] Educação Infantil tem o papel de auxiliar a criança a se expressar e na liberação de suas energias e capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. (OLIVEIRA, 2013, p.37-38).

O que acreditamos e defendemos como educação para a infância, hoje, sem dúvida é determinado pela história das instituições de Educação infantil, porque surgiram, quais suas necessidades e objetivos, de modo que, na sequência, discutiremos como esse processo se deu no Brasil.

1.2. Brasil Colonial

Durante séculos, a educação da criança pequena foi vista como sendo de responsabilidade única e exclusivamente familiar. É na família, por meio do convívio com os adultos, que a criança aprendia as normas e regras sociais e tinha a oportunidade de participar das tradições e da cultura em que estava inserida, de modo que, até meados do século XIX, o atendimento institucionalizado a crianças pequenas, afastando-as de suas mães, praticamente inexistia no Brasil.

Na zona rural, onde habitava a maioria dos brasileiros, o grande número de crianças órfãs e abandonadas, decorrência da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, era cuidado pelos fazendeiros.

Nas cidades, o abandono das crianças advinha das mães solteiras, poupando-as da vergonha e escárnio social; na realidade, tais crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37).

Essa desvalorização da criança, como não tendo nenhuma particularidade ou distinção do adulto, “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37), só pode ser entendida no contexto de uma sociedade patriarcal, que visava a defender os homens da responsabilidade de assumir a paternidade, quando estes não o desejassem.

Tais crianças indesejadas eram deixadas na instituição conhecida pela denominação “rodas dos expostos” ou excluídos, que surgiu no Brasil antes das creches, desde o início do século XVIII, e se caracterizou com uma das instituições infantis brasileiras mais duradouras:

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

A roda dos expostos atendeu por mais de um século as crianças abandonadas no Brasil; mesmo com a existência de críticas dirigidas a ela e de movimentos contrários, ela traduzia-se por ser a única opção. O Brasil foi o último país a extingui-la, fazendo-o apenas no século XX, em meados de 1950.

Além da “roda dos expostos”, esse período histórico é marcado por iniciativas isoladas de proteção à infância, numa tentativa de combater as altas taxas de mortalidade infantil, pela criação de instituições de amparo, creches, asilos e internatos. No fundo, passou a ser necessário cuidar dos filhos dos escravos, que não seriam escravos como os pais, com a abolição da escravatura, a qual acabou por contribuir para o aumento de crianças abandonadas. Essas instituições tinham o intuito de cuidar apenas das crianças carentes, que, por terem uma família incapaz de cuidar delas adequadamente, necessitavam de assistência voltada para o oferecimento de abrigo, medicação, o ensino de hábitos de higiene, alimentação.

Em contrapartida, o final do século XIX trouxe o desejo de tornar o Brasil uma nação moderna, contribuindo para que a elite brasileira se deixasse influenciar pelas concepções educacionais do Movimento das Escolas Novas, surgidas na Europa. “O jardim de infância, um desses ‘produtos estrangeiros’, foi recebido com muito entusiasmo por alguns setores sociais.” (OLIVEIRA, 2002, p.90).

A origem dos jardins da infância trazia a esperança, por parte de alguns setores da sociedade, de colaborar para o desenvolvimento infantil, de acordo com os ideais escolanovistas. Todavia, os jardins para a infância foram muito criticados, por se parecerem com as instituições europeias, como as salas de asilos franceses, instituições concebidas apenas como guardadoras de crianças:

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83).

Na época, o entendimento era que se tais instituições eram voltadas para as crianças mais pobres, caracterizadas, portanto, pela caridade, porque o poder público não deveria se responsabilizar pelas mesmas:

Enquanto a questão era debatida, eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel. (OLIVEIRA, 2002, p.93).

Em 1882, Rui Barbosa defendeu o jardim de infância como a primeira etapa do ensino primário, num projeto de reforma da instrução do país, diferenciando, por faixa etária e formas e objetivos nos atendimentos, salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância. Embora crescesse o desejo social de proteção à infância, o mesmo não se desvinculava do preconceito dirigido aos pobres, de modo que a assistência era entendida como dádiva aos menos favorecidos socialmente.

Em 1885, no Rio de Janeiro, os jardins de infância, para alguns, são vistos como as salas de asilo francesas e, por outros, como prejudicial à criança, afastando-a de sua família muito cedo para uma escolarização precoce, só sendo aceito como necessidade da mãe trabalhadora: não se pensava numa instituição educacional voltada para o desenvolvimento das potencialidades infantis:

Neste momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação

compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade. (OLIVEIRA, 2002, p.93).

O Brasil principia a se transformar e, a partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura, a população brasileira começa a deixar o campo, para buscar melhores condições de vida nas grandes cidades, o que acarreta “[...] um certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a proclamação da república como forma de governo.” (OLIVEIRA,2002, p. 97).

1.3.A proclamação da República

Em 1889, foi proclamada a República do Brasil, que representava uma nova forma de pensar.

Em 1899, fundou-se no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, que Kramer (1995, p.52) define que tinha como objetivos:

Atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulasse a vida e a saúde dos recém- nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, criar maternidades, creches e jardins de infância.

O intuito do Instituto de Proteção a Infância foi reforçado, em 1919, pela criação do Departamento da Criança; ambos se traduziam na tentativa de aliar à ideologia capitalista a ciência. Kuhlmann Júnior (2000b) caracteriza esses institutos como sendo, além da assistência científica, instituições voltadas para os pobres, por isso, funcionavam com baixos recursos, estavam baseadas na concepção da educação assistencialista fortemente centrada na pedagogia da submissão. O dever das mesmas era disciplinar os pobres, preparando-os para aceitarem uma vida de exploração social e ausência de apoio estatal nos programas dirigidos à classe desfavorecida à qual pertenciam:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos, a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000b, p.8).

Surgiram também algumas escolas infantis e jardins de infância, alguns dos quais foram criados pelos imigrantes europeus preocupados com o atendimento a seus filhos. Assim, em 1908, cria-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o Rio de

Janeiro ganha o primeiro jardim de infância municipal. Segundo Kuhlmann Júnior (2000b), entre 1921 e 1924, no país, passou-se de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância, malgrado o grande investimento público se desse no ensino primário voltado para apenas uma parcela pequena da população em idade escolar.

O início do século XX intensificou a urbanização e a industrialização, nos centros urbanos: rapidamente, as famílias acostumadas à economia agrária, em que trabalhavam todos juntos, tiveram que se habituar a uma economia na qual se separava o local de morar do lugar de trabalho, e cada indivíduo era responsável pela sua produção.

Os homens, em sua maioria, ainda se ocupavam nas lavouras, por isso, as fábricas surgidas não tiveram outra escolha a não ser empregar um grande número de mulheres que, por sua vez, foram obrigadas a ajudar no sustento da família, acarretando o problema do cuidado dos filhos das mesmas, que inicialmente tiveram que contar com mulheres que estavam dispostas a cuidar das crianças em troca de uma remuneração – as denominadas criadeiras.

As “criadeiras” como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e acrescentaríamos- pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família. (OLIVEIRA, 2002, p.95).

Com a vinda de imigrantes europeus para o Brasil, ainda homens jovens e produtivos, as fábricas começaram a contratar menos mulheres, todavia, ficou evidenciado que, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, fez-se necessário surgir as primeiras instituições de Educação Infantil que se apresentavam no país, organizadas como creches, asilos e orfanatos. Embora ainda se acreditasse que as crianças pequenas e os bebês deveriam permanecer sob os cuidados exclusivos da mãe, a existência de instituições de guarda e Educação Infantil permitiam às mães pobres e operárias trabalharem.

Portanto, tais instituições, por possuírem de início, predominantemente, um caráter assistencialista, tinham como intuito atender às necessidades da mãe trabalhadora (fora do lar) e das viúvas e, apesar de as criações das instituições de Educação Infantil serem uma resposta a uma nova necessidade social advinda do capitalismo, estas não foram concebidas como um dever social e, de fato, como um favor aos pobres que delas necessitavam. Sobre isso, afirma Oliveira (2002, p.95):

[...] o problema da mulher operária teve algum tipo de resposta. Esta surgiu em meio a embates entre trabalhadores e patrões, como se verá. Entretanto, embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.

Assim, a necessidade de atendimento às crianças pobres, tendo em vista a necessidade da mãe trabalhadora, a qual não tinha outra opção a não ser deixar os filhos sozinhos ou – como aqui já comentamos – que ficavam aos cuidados das criadeiras, circunstâncias que propiciavam a vitimização das crianças, traduzida no alto índice de mortalidade infantil, em desnutrição generalizada e no número significativo de acidentes domésticos, mobilizou alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, políticos, médicos, empresários e educadores, a criarem um espaço de cuidados da criança, fora do âmbito familiar.

A criança passou a ser vista socialmente com um sentimento caritativo e de filantropia, que promoveu a sua assistência em instituições infantis além da família, mesmo que não pelo poder público, mas por organizações filantrópicas (DIDONET, 2001).

Portanto, a Educação Infantil assumiu o caráter de auxiliar das famílias carentes, evitando que as crianças fossem abandonadas.

A creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas, pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.82).

A vinda de imigrantes europeus para o nosso país, com experiência política pelo contato com as lutas sociais que ocorriam na Europa, conferiu força aos movimentos sindicais brasileiros, sendo um de seus representantes o movimento de luta por creches, encabeçado por mães operárias.

Na década de 1920 e no início dos anos 1930, tais movimentos se organizaram para reivindicar melhores condições de trabalho, se contrapunham à exploração da qual eram vítimas os trabalhadores, traduzida nos baixos salários, longas jornadas de trabalho, ambiente insalubre e emprego de mão de obra infantil, incluindo a criação de instituições de Educação Infantil para cuidar dos seus filhos. Esta última reivindicação estava relacionada com o surgimento de novas pesquisas, de acordo com as quais o bebê é capaz de desenvolver vínculos com outras pessoas e não apenas com a mãe, o que amplia suas possibilidades de relacionamentos, ao longo da vida, somado aos estudos médicos e psicológicos, que elucidavam os benefícios da promoção do desenvolvimento biopsicossocial da criança, desde o nascimento.

Os sindicatos sofreram dura repressão das associações patronais, instituídas pelos setores comerciais e industriais; por sua vez, os donos das fábricas decidiram atender a certas reivindicações do movimento operário, numa tentativa de diminuir a sua força e de promover

novas maneiras de disciplinar seus trabalhadores, já que desejavam controlar o comportamento de seus operários, dentro e fora da fábrica. “Tal medida acabou sendo vantajosa para os empregadores, que puderam constatar que mais satisfeitas as mães operárias produziam mais e melhor.” (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Assim, aos poucos vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternas para atender os filhos dos operários; “[...] entretanto considerado não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas sim como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.85-86).

As novas vagas se destinavam às classes de menor poder aquisitivo, com a prioridade de combater a miséria. Sobre isso, Rosemberg (1989, p.100) conclui que, “[...] apesar das conquistas conseguidas, a mobilização das mulheres no período não foi suficiente para romper o círculo da creche, ou seja, de ser uma instituição provisória destinada apenas a algumas mães.”

Segundo Kuhlmann Júnior (2004), essa falta de uma defesa generalizada sobre as instituições de Educação Infantil se deve aos conflitos que gerava, entre os quais a crença arraigada de que o cuidado da criança deveria ser predominantemente de responsabilidade materna, de maneira que as necessidades das mães pobres e trabalhadoras eram divididas com as instituições para a infância, definidas por alguns como um “mal necessário”:

Entendidas como um mal necessário, as creches eram planejadas como instituições de saúde. Com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso tudo, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas, a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar, devendo limitar-se a ele. (OLIVEIRA, 2002, p.100).

As novas instituições para a infância, além de serem concebidas como um mal necessário, eram intrinsecamente associadas aos saberes jurídicos, médicos, religiosos e ao intenso desejo de controlar os pobres:

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. Cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos, ou jardins de infância e seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas [...] Essas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.88).

As mães que procurassem as creches eram tidas como incapazes de cumprir adequadamente o seu dever educacional para com os filhos, imposto naturalmente pela maternidade:

O significado implícito atribuído a mãe que procurasse a creche, e mesmo a pré-escola, seria a sua suposta incapacidade de cumprir com o dever natural, biológico, da maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição seria um paliativo para remediar a vida da criança. O entusiasmo dos socialistas com essas instituições foi mais um motivo para que os políticos conservadores quisessem mantê-las o mais distante possível dos sistemas escolares. A ameaça potencial a família e ao sistema capitalista impediu sua legitimação social ampla. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.188).

Já os defensores das instituições para a infância demonstravam implicitamente que as mesmas poderiam promover as melhores condições para o desenvolvimento da criança pobre, sendo uma alternativa melhor ao ficar em casa, uma expressão também da desvalorização da capacidade da mãe pobre de cuidar e educar de seus filhos. Eugene Marbeau, filho de um fundador de creche, escreve sobre os benefícios dessa instituição para crianças pequenas, apontando as diferenças positivas apresentadas pelas crianças que as frequentam:

As crianças se portam melhor, elas são mais felizes e mais dóceis. Resultado devido não apenas aos cuidados e conselhos, mais também a vida em comum que dá prazer as crianças e as torna sociáveis. O mesmo argumento era apresentado em 1904: quando elas chegam na escola maternal elas se distinguem das outras crianças porque são mais robustas, melhor educadas, mais obedientes, mais polidas e mais dóceis. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.189).

Assim, cabe às creches também educar as famílias e ensiná-las como deveriam cuidar de seus filhos e se conformarem com sua posição social:

Os administradores das creches pretendiam educar as mães para o apaziguamento social: esta mulher, esta mãe, deverá ser civilizada [em francês, *apprivoiser*, que significa também, domesticar, amansar, humanizar], restabelecendo-lhe os sentimentos afetuosos, fazendo-a, no interior da grande e terrível luta social, uma verdadeira aliada! E que aliada! A mais persuasiva, a mais poderosa, a única sempre presente, a fazer tombar das mãos as armas da guerra civil. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.189).

As reivindicações por instituições de Educação infantil que os operários inicialmente dirigiam às empresas, ao longo do tempo, passaram com intensidade para o Estado, exigindo-se do governo a criação de creches, escolas maternais e parques infantis. É nesse momento histórico que se inicia a preocupação em regulamentar o atendimento das crianças pequenas, nas instituições de Educação Infantil. Nessa perspectiva, em 1922, aconteceu no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, cujos temas centrais foram a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça humana, discussões baseadas na concepção da mulher como a melhor cuidadora dos filhos. Em 1923, é

regulamentado pela primeira vez, no Brasil, o direito das mulheres trabalhadoras de ter creches com salas de amamentação perto de seu local de trabalho, e os empregadores, por sua vez, deveriam permitir a amamentação durante a jornada de trabalho de suas funcionárias.

No período de 1940 a 1960, intensificam-se as lutas políticas populistas, no país, relacionadas ao projeto nacional-desenvolvimentista, quando o governo passou a se preocupar com instituições educacionais que fossem capazes de combater e diminuir a marginalidade e a criminalidade das crianças e jovens oriundos das classes menos favorecidas socialmente:

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, então parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a “Casa da Criança”. O discurso médico continuava em destaque, mas já modificado pela preocupação de certos grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade de vastos contingentes de crianças e jovens da população mais carente. Em 1953, com a divisão daquele ministério, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o ministério da Saúde, sendo substituído em 1970 pela coordenação de Proteção Materno-Infantil. (OLIVEIRA, 2002, p.100).

A expansão da rede pública de creches foi acompanhada pela implantação de projetos de baixo custo, para atendimento massivo das crianças pequenas das classes populares, que combinavam atividades educacionais e medidas de combate à desnutrição. Portanto, tais instituições para a infância tinham propostas voltadas para a compensação de carências de saúde, nutrição e dificuldades escolares.

Kramer (1995, p. 24), ao discutir a educação compensatória, ressalta que a mesma se baseia na concepção de infância e de criança de forma padronizada e homogênea, considerando que as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas são:

[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos.

Segundo Kramer (1995), acreditava-se também que a pré-escola seria a mola propulsora da mudança social, a instituição que contribuiria para a democratização do ensino.

Nenhuma dessas importantes funções atribuídas às instituições de Educação Infantil era verdadeira. Ao tomar a Educação Infantil como colaboradora para o fim da desigualdade social, tentava-se camuflar os problemas reais da sociedade, evitando discussões de ordem política e econômica muito mais complexas.

A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escola a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais. (KRAMER, 1995, p. 30).

Com o passar do tempo, as conquistas não se fizeram sem os conflitos. Com a entrada também das mulheres de classe média no mercado de trabalho, decorrente do avanço

da industrialização, aumentou ainda mais a demanda por instituições voltadas para o atendimento dos infantes.

Conforme Haddad (1993), os movimentos feministas ressignificaram o atendimento às crianças, nas instituições de Educação Infantil, defendendo que tais instituições deveriam atender todas as mulheres, independentemente de sua classe social ou necessidade de trabalhar fora do lar, o que contribuiu no aumento de instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público, influenciadas pela teoria da privação cultural:

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83).

Um dos marcos históricos da segunda metade do século XX, na educação brasileira, que cooperou para as mudanças na educação e que enfatizava a criação de instituições de Educação infantil que deveriam ser incluídas no sistema de ensino, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4024/61):

Art.23- A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art.24- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

No ano de 1966, aconteceu o primeiro seminário sobre creches no Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria do Bem-Estar Social; nele, defendeu-se a creche como um serviço com potencial para garantir o desenvolvimento infantil, compensando as deficiências inerentes às famílias trabalhadoras de baixo poder aquisitivo. Tem-se grande ênfase no modelo substituto-materno para os atendimentos nas instituições de Educação Infantil, sob influência da teoria da privação materna de John Bowlby:

Há forte preocupação em sensibilizar a sociedade civil para a qualidade do atendimento oferecido às crianças, especialmente acerca da necessidade de profissionais especializados na área do desenvolvimento e educação infantil. Ocorre a inserção de profissionais nas áreas do Serviço Social, da Psicologia, da Pedagogia e outras áreas afins, os quais, influenciados pelo tecnicismo, especialmente os profissionais do Serviço Social, passam a esboçar uma técnica a seu trabalho, especialmente com as famílias de cunho educativo e normativo. (ANDRADE, 2010, p. 142).

Em 1970, são intensificadas as discussões a respeito da função social da creche e a luta pelo seu reconhecimento como uma instituição adequada para educar as crianças pequenas.

1.4. A Educação Infantil no período dos governos militares pós-1970, até os dias atuais

Rosemberg (2002) considera os anos de 1970 um marco para a Educação Infantil brasileira, pois foi nesse período histórico que ela passou a se diferenciar, através do movimento social da “luta por creches”.

Assim, na década de 70, começaram a surgir os centros de convivência infantil para filhos de servidores públicos, as creches das universidades, promovidas por sindicatos operários ou pelo setor privado, possibilitando uma nova visão das instituições para a infância como direito da criança, que agora deveriam ser pautadas no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da mesma e não mais para suprir carências econômicas:

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que a frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais. Mais esse dado real não concentra o âmago dos significados relacionados à expansão da educação infantil. A vontade de propiciar uma boa educação para seus filhos não é exclusiva das mulheres de classe média ou alta. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.199).

O final dos anos 1970 e início dos 1980 se caracterizou pela influência do UNICEF e da UNESCO, na Educação Infantil no Brasil. Com efeito, esses órgãos foram os responsáveis por difundir nos países subdesenvolvidos a concepção de uma Educação Infantil voltada para compensar as carências das famílias pobres, de preferência utilizando os recursos comunitários, para que o Estado investisse pouco na sua expansão.

Esses órgãos defenderam uma Educação Infantil de massa, o que contribuiu para a criação de programas e projetos voltados especialmente aos mais carentes e às regiões brasileiras mais empobrecidas, como o Nordeste. Rosemberg (2002) destaca que, nesse período, foram criados dois grandes programas de âmbito federal: o Programa Casulo, gerenciado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implantado pelo Ministério da Educação. A autora critica a Educação Infantil de massa, por retardar o processo de construção do modelo brasileiro de uma Educação Infantil de qualidade, com base em princípios democráticos e centrado nas necessidades e cultura da criança.

Tendo em vista os documentos da UNESCO e do UNICEF, Rosemberg (2002) sistematizou suas proposituras para a Educação Infantil, nos países em desenvolvimento:

- A expansão constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto sua cobertura deve crescer;
- Os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a E.I;
- a forma de expandir a E.I. nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é espaços materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e por seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p.34).

Isso resultou na criação e expansão de modelos “não formais” de Educação Infantil, caracterizados pela improvisação quanto ao espaço físico, material pedagógico e funcionários, pela Coordenação de Educação Infantil (Coedi), vinculada à Secretaria de Ensino Fundamental, parte do Ministério da Educação. Foram criadas também creches comunitárias e municipais, que contavam com funcionários leigos, sem formação adequada, a qual lhes permitisse entender as funções e objetivos da Educação Infantil, e que atendiam também crianças maiores de sete anos, fundamentando-se em três modalidades: creches, pré-escolas e classes de alfabetização.

Nesse momento histórico, as teorias da privação cultural e da educação compensatória determinavam os discursos e as práticas nas instituições de Educação Infantil, cujo papel seria de “[...] suprir as carências de ordem física, material, social e psicológica das camadas empobrecidas.” (ANDRADE, 2010, p. 144).

Em 1979, foi realizado o Primeiro Congresso da Mulher Paulista, representando o movimento Luta por Creches.

A década de 1980 é marcada pelos movimentos sociais e luta política pela democracia, tendo havido grande manifestação social, por parte da sociedade civil, reivindicando direitos para crianças e adolescentes, o que resulta em mudanças legais e no surgimento de uma nova doutrina da infância, para a qual a criança deixa de ser objeto de tutela e passa a ser considerada como um sujeito de direitos, entre eles, o acesso à Educação Infantil.

O Ministério da Educação passa a atribuir à Educação Infantil as funções de cuidar e educar, propondo, mais do que assistência social, uma Educação Infantil comprometida com a Educação:

Com a expansão dos movimentos sociais no país, nos anos de 1980, houve uma significativa pressão popular pela ampliação das vagas em creches no município de São Paulo. A instituição passou a ser reivindicada como direito da criança e da mãe trabalhadora. As reivindicações, as quais atribuíam ao Estado a responsabilidade

pelo atendimento, inicialmente partiram das mulheres de periferia, em geral donas de casa e domésticas, organizadas através do clube das mães. Posteriormente, operárias, grupos feministas e intelectuais aderiram ao movimento. (ANDRADE, 2010, p. 144).

A população de classe média começa igualmente a exigir instituições de Educação Infantil, pela sua necessidade nova de trabalho fora do lar e pelo reconhecimento da necessidade de instituições que fossem educacionais pra as crianças. “Inicia-se, nesse momento, um período de mudança da identidade institucional, ampliando o seu caráter assistencialista a dimensão educacional.” (ANDRADE, 2010, p. 144).

Segundo Kuhlmann Júnior (2004), a entrada das mulheres das classes mais abastadas no mercado de trabalho levou a valorizar a importância das conquistas tecnológicas e científicas, tais como o anticoncepcional, a amamentação artificial e os eletrodomésticos, os quais possibilitaram uma maior liberdade às mulheres, no que se refere aos cuidados da casa e dos filhos. Porém, a história elucidada, com base nas relações sociais, motivos mais perversos, ligados à necessidade básica de sobrevivência, as quais submeteram um grande número de mulheres a serem exploradas no trabalho e, conseqüentemente, trouxeram prejuízo a inúmeras crianças, característica da Revolução Industrial. Portanto, as Instituições de Educação Infantil responderam à demanda das classes populares.

Os movimentos populares e as exigências feministas colocaram as creches como prioridade; dessa maneira, creche passou a significar “conquista” e, exatamente por isso, de acordo com Kuhlmann Júnior (2004), as instituições de Educação Infantil deveriam agora deixar de ser assistenciais, caracterizadas como negativas, para se tornarem educacionais. Assim, começou-se a combater, por meio de denúncias, as precárias condições do atendimento educacional a crianças pequenas, como, por exemplo, a merenda, mas, na prática, se reduzia o salário dos professores e as verbas para a educação.

É importante ressaltar que as crianças de classes sociais diferentes eram atendidas de distintas formas, nas instituições de Educação Infantil, considerando que as instituições voltadas para crianças de classes menos favorecidas ofereciam um trabalho direcionado ao suprimento das carências e deficiências das crianças. Já as crianças pertencentes às classes mais altas eram educadas de modo a desenvolverem a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Nesse contexto histórico, educação passou a ser definida como o oposto de assistência:

Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos - como ainda podemos ver em muitas delas - que elas funcionavam como um depósito de crianças. – Ali não há educação! - era a conclusão que extraímos. Como resposta ao desejo de transformar

essa triste realidade, passou-se a defender que as creches- e também a pré-escola que atendia as classes populares - precisavam de um projeto *educacional*. Afinal, se a creche era uma instituição desconhecida no curso de pedagogia, isso seria porque não era ainda educacional. A educação parecia ser o elemento redentor dessas instituições. Recorria-se até a história para construir a representação desse novo momento. Considerava-se que, em sua origem, as creches teriam se constituído como local de guarda, de cuidados médicos higienistas, de assistência. Só agora é que estariam dando seus primeiros passos para se tornarem educacionais. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.199).

Kuhlmann Júnior (2004, p.200) não acredita que as instituições de Educação Infantil, na sua origem, eram apenas assistenciais, mas defende uma interpretação histórica “[...] de que as creches e pré-escolas assistenciais foram concebidas e difundidas como instituições educacionais.” Tal interpretação histórica põe fim a ideia de que as instituições para a infância teriam que deixar de ser assistenciais, para serem educacionais, confusão que só atrapalha e fragiliza o trabalho dessas instituições. Ora, devido às necessidades da criança pequena, tais instituições não devem obrigatoriamente cuidar das crianças, garantindo-lhes uma boa alimentação, higiene, afeto e não apenas educação? Os responsáveis pelas crianças não as colocam nas instituições de Educação Infantil, esperando que sejam bem cuidadas, educadas, protegidas, enquanto nelas permanecem?

O que a história da Educação Infantil brasileira evidencia é o predomínio de uma educação assistencialista preconceituosa com a pobreza, o que justificaria a baixa qualidade de seu atendimento às famílias e crianças que dela necessitavam:

Essa concepção se caracteriza pela difusão e aceitação generalizada do conceito de que a rua seria um local de contágio para as crianças pobres. O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio do repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação de serviços á população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário. Com isso abrem-se as portas para os usos político e religiosos da instituição: a creche funciona com dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se tivesse o direito de utilizar o equipamento para se auto-promover, para dar prestígio a políticos, para a doutrinação teológica e confessional, numa afronta às liberdades fundamentais do cidadão, definidas por nova constituição. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.202).

No momento em que o educacional passou a ser supervalorizado, em detrimento do assistencial, o cuidado e a assistência às crianças foram secundarizadas, o que contribuiu para escolarizar precocemente as práticas educativas das instituições de Educação Infantil, preocupando-se com um ambiente alfabetizador e desprezando atividades já antes vistas como inferiores e desagradáveis, como trocar as fraldas do bebê ou alimentá-lo. Isso nos permite compreender a cisão dos profissionais de Educação infantil entre professor (a) e educadores, auxiliares de desenvolvimento infantil, estes últimos responsáveis sobretudo pelo cuidar e

com salários mais baixos que os professores, explicando igualmente a quase inexistência de homens atuantes na área. “Renovou-se assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada as crianças pobres.” (KUHLMANNJÚNIOR, 2004, p.206).

A luta dos movimentos por creches acaba por incentivar e reforçar outros movimentos sociais de luta em favor das crianças e dos adolescentes, culminando, em 1988, pela Constituição Federal, na legitimação da creche como extensão do direito universal à educação das crianças de zero a seis anos. A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à educação da criança, porém, é fundamental que essa educação seja oferecida por instituições responsáveis e de qualidade:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;
IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
(Redação dada pela Emenda Constitucional n 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 também explicita a responsabilidade primordial dos municípios perante a Educação Infantil:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
2. Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente esclarece qual a função da Educação Infantil, realçando o direito da criança à mesma:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II- Direito de ser respeitado pelos seus educadores;
III- Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV- Direito de organização e participação em entidades estudantis;
V- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçou o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a respeito da obrigação do poder público em atender a criança pequena, em creches e pré-escolas:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
[...]
III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
[...]

VII- atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.(BRASIL, 1990).

Em 1996, a LDBEN reconheceu a devida importância da Educação Infantil, a qual passou a oferecer atendimento a crianças de 0 a 6 anos, nas creches e nas pré-escolas, que necessitaram reformular suas propostas pedagógico-curriculares. A Educação Infantil deixou de ser opcional para as famílias matricularem ou não suas crianças, para ser considerada como primeira etapa da Educação Básica.

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Assim, fica claro que o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) m concebem a criança como sujeito de direitos, cidadã na sociedade. O teor desses documentos elucida ainda o papel da família perante a Educação Infantil.

De acordo com a Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASI, 1988).

Art. 227 [...] É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente afirma:

Art.19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada à convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias de entorpecentes. (BRASIL, 1990).

No ano de 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b), no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais atendiam ao estabelecido no artigo 26 da LDBEN, em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos, tratando-se de um documento orientador para as práticas dos professores e gestores de Educação Infantil. Em tempo simultâneo àquele no qual o MEC elaborou o RCNEI (1998b), o Conselho Nacional de Educação, com caráter obrigatório, objetivando melhorar a qualidade da educação da criança

pequena, determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999; 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - Resolução nº. 5/2009 – sofreram alterações que vieram substituir a Resolução nº. 1, de 1999. A nova Resolução destacou a mudança na faixa etária da Educação Infantil de 0 a 6 anos para 0 a 5 anos de idade, o que acarretou que crianças com 6 anos passassem a frequentar o 1º ano do ensino fundamental, a partir do ano de 2010.

Assim, a criança de 0 a 5 anos de idade, de acordo com o artigo 4º, “[...] deve ser vista como um sujeito histórico e de direitos e que nas suas, interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona os sentidos da natureza e da sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009).

Nesse cenário de mudanças, outro importante aspecto a ser considerado está no artigo 5º das DCNEI:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

A legislação brasileira, ao promover o caráter educativo das instituições de Educação Infantil e o rompimento com a sua herança assistencialista, defende instituições para a infância onde a aprendizagem e o desenvolvimento infantil possam ser alcançados de acordo com cada faixa etária.

Cria-se, para as creches, uma identidade institucional baseada num espaço de educação infantil de qualidade, no qual deve ser possibilitado às crianças vivenciarem experiências educativas, e que se garantam os direitos fundamentais das crianças e a formação de cidadãos:

Considerando o quadro legal que legitima a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e redimensiona o papel das creches e pré-escolas, muitos embates e desafios se fazem presentes, visto a historicidade da dicotomia existente entre o proclamado nas leis e o efetivado na realidade brasileira. (ANDRADE, 2010, p. 147).

Para Campos (2002), as diretrizes amplas e a ausência de mecanismos que garantam a aplicabilidade das leis no Brasil dificultam que as leis sejam cumpridas. “Assim, a transferência das creches do setor da assistência para o setor educacional não se deu de

maneira efetiva quanto à definição de orçamentos específicos e a definição de políticas para a formação do quadro pessoal.” (ANDRADE, 2010, p 147).

Em 2017, o Ministério da Educação divulgou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) da Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela primeira vez na história a Educação Infantil brasileira é metodicamente organizada, o que representa sem dúvida um divisor de águas para esse nível de ensino.

O documento apresenta uma divisão por faixa etária: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) e campos de experiências que devem ser proporcionados a essas crianças : O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

É necessário investimento na formação docente para que os novos ideais trazidos por esse documento sejam bem compreendidos e implementados sem que ocorra a escolarização precoce, ou a transposição de práticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, antes as práticas, objetivos, concepções de criança da Educação Infantil é que deveriam passar a contribuir para o Ensino fundamental.

Nem todas as mudanças legais foram benéficas para a Educação Infantil e para as famílias e crianças que dela necessitam. Historicamente, o atendimento integral nas creches era voltado para crianças de zero a seis anos, cabendo à pré-escola atender as crianças de quatro anos, em período parcial. A LDB, ao afirmar que as creches são responsáveis por atender crianças de zero a três anos, permite que se entenda que as crianças a partir de quatro anos terão atendimento parcial apenas na pré-escola, prejudicando as famílias que ficam sem ter onde deixar a criança, no resto do dia. Esse atendimento não está em consonância com o horário de trabalho formal da maioria dos brasileiros, ou seja, é um retrocesso para a Educação Infantil institucionalizada, que surge no Brasil para atender às necessidades das famílias, fazendo exatamente o contrário disso, quer dizer, deixando as famílias e suas crianças desamparadas, principalmente as mais carentes, as quais não podem custear instituições particulares ou babás para compartilhar o cuidado e a educação dos filhos.

Outro problema educacional que ainda é bastante polêmico, sem consenso na perspectiva dos profissionais e estudiosos da educação, é a inclusão da criança de seis anos já no ensino fundamental: parece que cada vez mais se valoriza a escolarização precoce e se nega às crianças o direito de vivenciarem a sua infância e de serem crianças, já que, mesmo com a mudança da idade das crianças, a prática dos professores de ensino fundamental não se

alterou, de sorte que o tempo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é dividido em disciplinas específicas, com ênfase na alfabetização e com pouquíssimo espaço para o lúdico.

Nesse cenário de embates e desafios das políticas públicas para a infância, é importante considerarmos que toda legislação foi promulgada no momento histórico de retrocesso dos investimentos no setor social e educacional, em virtude das políticas neoliberais implantadas no país a partir da década de 1980. Como vimos na trajetória das políticas públicas para a infância, a atenção e os serviços destinados às crianças dependem da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade. (ANDRADE, 2010, p. 147-148).

Conforme Andrade (2010) é notável a influência dos organismos internacionais e das organizações multilaterais, na Educação Infantil brasileira, e da eficiência das políticas públicas de assistência às instituições educacionais e de saúde. Kramer (2003) enfatiza a importância das políticas públicas para a educação das crianças, por ser não apenas um direito social como também humano:

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contexto de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (KRAMER, 2003b, p.56).

Para Haddad, hoje temos novos paradigmas e desafios para a Educação Infantil, a qual se tornou uma questão pública, pois envolve direitos humanos. Nessa linha, faz-se premente lutar pelo seu reconhecimento e qualidade, sendo a educação das crianças, segundo a legislação brasileira, de responsabilidade do Estado e de toda a sociedade civil. Haddad aponta as seguintes necessidades:

1. Uma redefinição da relação entre o público (Estado) e o privado (família) nos assuntos relativos a infância.
2. O reconhecimento do direito da criança ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que da família.
- 3- O reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança.
- 4- O reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança. (HADDAD, 2006, p.532).

Oliveira (2002) acredita ser necessário que as instituições de Educação Infantil, ao construïrem uma proposta pedagógica que consiga atender às novas exigências legais brasileiras, devam:

[...] organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças, assim, constituir-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta. (OLIVEIRA, 2002, p.49).

Percebemos que a história das instituições de Educação Infantil brasileiras, que surgem no Brasil Colonial, com a necessidade do acolhimento das crianças abandonadas, por serem consideradas “filhos ilegítimos”, e cuja existência se intensifica em 1920, com o objetivo de guarda das crianças em depósitos, predominantemente assistencialistas e com uma educação voltada para a submissão dos pobres, decorrência da entrada da mulher no mercado de trabalho, passaram, atualmente, a ser definidas como instituições promotoras de todas as potencialidades infantis, deixando de ser um direito da família trabalhadora para ser um direito da criança, tendo como principais funções complementares e indissociáveis o cuidar e educar.

As crianças dessa faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que as atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. (BUJES, 2001, p.16).

As conquistas, nesse campo educacional, não se fizeram sem lutas e, muitas vezes, concepções equivocadas que, na sociedade, prevaleciam levaram aos retrocessos. Todavia, hoje podemos sonhar com avanços e construir a história da Educação Infantil que nós desejamos, com base nas concepções atuais de Educação Infantil, criança e seus profissionais e, por fim, que as necessidades das crianças e de suas famílias exigem que assim seja:

Como se vê, certas concepções e propostas educacionais para a criança pequena não são fruto da história recente dessas instituições, como fazem crer as interpretações que não levaram em conta essas evidências nas fontes documentais. Tanto melhor que assim o seja: o fato de elas terem sido pensadas não só como lugar de *guarda*, mas de educação da criança em um ambiente coletivo, colabora para superarmos um sentimento de inferioridade dessa área no interior da pesquisa educacional. Não precisamos mais inventar a *roda da educação*, nem basta anunciarmos a sua existência: é preciso dizer se a roda apenas gira em torno de si, ou a algum lugar se dirige; é preciso qualificar que educação queremos proporcionar às crianças, que relações estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia. A interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio o terreno é o da ambigüidade e não o da polaridade entre passado e presente. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.194).

Faz-se premente superar o passado predominantemente assistencialista e os estigmas com relação ao cuidar da criança pequena, de sorte a lutar por uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

Na próxima seção, defendemos que o processo de adaptação das crianças à instituição de Educação Infantil é emocionalmente exigente para todos os envolvidos – criança, família e profissionais –, o que acarreta a necessidade da participação familiar,

visando a fazer desse momento de ingresso da criança na creche uma experiência não traumática, antes agradável e feliz.

SEÇÃO 2

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Acreditamos que o processo de adaptação das crianças deve ocorrer com a parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, na qual ambas as instituições tenham a oportunidade de cumprir o seu papel. Em casos onde exista um relacionamento vertical, por parte das instituições de Educação Infantil, impedindo a presença das famílias nesse momento emocionalmente delicado e de fragilidade, ocorre uma separação abrupta das crianças de suas famílias, que adentram a instituição chorando e, assim, permanecem durante todo o período de adaptação enquanto seus responsáveis sofrem, passivos. Neste capítulo, apresentamos o processo de ingresso da criança à creche como emocionalmente exigente para todos os envolvidos, crianças, famílias e profissionais, e discutimos possibilidades de práticas acolhedoras às crianças e seus parentes.

O aumento do número de creches e a intensa disputa por vagas, no Brasil, são fatores que refletem mudanças na família, a qual hoje precisa compartilhar a educação de suas crianças com instituições de qualidade, para que geralmente os responsáveis pelas crianças possam trabalhar fora (do lar) e auxiliar no sustento familiar. Todavia, as instituições de Educação Infantil, determinadas historicamente por um passado assistencialista, com uma educação para submissão, com pouquíssimos investimentos do poder público, também enfrentam mudanças, sendo hoje tidas como uma espécie de instituição educacional de qualidade, o que acarreta expectativas nos seus profissionais e nas famílias, que nem sempre coincidem.

Apesar dos esforços de muitos profissionais de creche de interagir com as famílias, visando compartilhar a educação infantil, ainda há evidentes dificuldades de se lidar com o aspecto relacional do confronto entre os indivíduos envolvidos no cuidado da criança, dados seus pontos de vista diversos. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.172).

Assim, o processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil pode ser muito doloroso, não só para a criança, como para seus familiares – principalmente para a mãe, educada socialmente para cuidar de seu filho e que tem um vínculo muito forte com a criança –, pois implica a separação da criança de seus familiares, mesmo que apenas por um período do dia; porém, enquanto os pais trabalham ou desempenham outras funções sociais, é preciso escolher sob a carga de quem ficará a educação das crianças.

As concepções das famílias a respeito das instituições de Educação Infantil e de seus profissionais e os sentimentos que lhes são despertados por terem de compartilhar o cuidado e a educação de suas crianças são os fatores que vão determinar a escolha da instituição de Educação Infantil, quando é possível. Na verdade, a ausência do cumprimento do direito das crianças brasileiras menores de seis anos à Educação Infantil, constitucionalmente reconhecido, por meio do atendimento em creches e pré-escolas (HADDAD, 2003), e o elevado valor cobrado pelas instituições particulares não contribuem para que, principalmente, as famílias mais carentes possam optar com base em princípios, valores e critérios da família, impossibilidade associada à relação assimétrica entre usuários e instituição (SARTI, 1998).

Para Maranhão e Sarti (2008), os pais ou familiares, ao terem que tomar a importante decisão de matricular os filhos na creche, para serem cuidados e educados pelos profissionais, tomam como partida os próprios conhecimentos sobre as instituições de Educação Infantil, seja por meio de contato direto com as mesmas, seja pela influência das concepções de pessoas conhecidas de seu meio social que já utilizaram esses serviços.

Essa experiência de colocar os filhos, netos, sobrinhos, irmãos mais novos pela primeira vez, na instituição de Educação Infantil, é conflituosa, por despertar preconceitos com relação sobretudo às creches, tristeza por deixar os filhos, crianças abandonadas na instituição, medo de o filho ficar sujeito ao cuidado e educação de pessoas desconhecidas e também do cuidado coletivo das crianças, ao invés do individualizado de casa. As famílias temem que as crianças não se adaptem e sofram, ao serem forçadas a seguir a rotina e costumes das instituições, os quais podem ser antagônicos aos de casa; ao mesmo tempo, as famílias sentem alívio por terem conseguido a difícil vaga para suas crianças, que lhes permitirá cumprir com as outras funções sociais que lhes cabem.

Os dois sentidos da creche – espaço assistencial que tem sido ressignificado como espaço educativo – co-existem e podem ser identificados nas falas e expectativas dos pais e mães, ao falarem de desconfiança e de preconceito a respeito de uma creche genérica, de insegurança e medo de partilhar o cuidado das crianças com pessoas relativamente desconhecidas, da “sensação de abandono” ao deixar o filho pela primeira vez na instituição, mas, ao mesmo tempo, da dificuldade e do alívio da conquista da vaga e das vantagens de poder contar com profissionais preparados: “A gente sente pena porque acha que está abandonando lá, e não, depois que eu vi, não é nada disso não. É um preconceito, que nem minha prima falava muito: ‘Dá um dó de deixar...’ Eu falo: ‘Não dá dó, porque elas cuidam muito melhor que a gente’.” (Mãe do Cláudio, dois anos, e de Carina, três anos). (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.174).

As famílias não precisam, portanto, superar apenas o preconceito com relação às instituições de Educação Infantil como não tendo a desejável qualidade, mas precisam

elaborar a ideologia de que cabe à mulher a socialização primária das crianças e a crença de que mãe é naturalmente a melhor cuidadora. Maranhão e Sarti (2008), ao entrevistarem as mães usuárias da creche, concluíram que as mesmas apresentam uma ambiguidade entre o intenso desejo de cuidar pessoalmente dos filhos e a necessidade de atender aos seus interesses pessoais e de contribuir para o sustento familiar:

Tentei voltar a trabalhar, mas, ela mamava o peito, ela não queria saber de outra coisa, era só o peito. Eu queria curtir ela um pouco, as outras não tinham mamado no peito, ela tava mamando e era tudo o que eu queria, só que a gente precisa trabalhar. (Mãe de Karen, seis anos). (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.174).

Interessantemente, o desejo por se relacionar com uma família baseada no modelo nuclear não é apenas dos educadores infantis: as próprias famílias gostariam que o pai fosse o provedor e a mãe pudesse se dedicar inteiramente a cuidar e educar dos filhos. Sobre isso, tem-se a fala de um pai:

Eu não gostaria que a minha mulher trabalhasse, gostaria que ela cuidasse da minha filha, desse estrutura emocional, afetiva, seria muito bom. Mas, infelizmente, a situação do país acaba pressionando a mulher a pensar assim: Você não pode ficar em casa o dia inteiro, enquanto o seu marido rala, ou coisa desse tipo, então, a mulher se sente, às vezes, coagida pela situação econômica do país a lutar. (Pai de Juliana, dois anos). (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.175).

As famílias geralmente demonstram preferir deixar as crianças, quando possível, aos cuidados das avós a matriculá-las nas instituições infantis, o que, segundo Maranhão e Sarti (2008), é uma forma de se “agarrar” ao modelo tradicional de família, com a manutenção da prestação de um cuidado individualizado à criança, por meio de uma mulher com quem tem laços sanguíneos; somente as mães que não podem contar com a mãe ou a sogra se vêem obrigadas a fazer uso do atendimento institucionalizado:

Minha mãe não tinha condições de ficar com ela, devido à idade, então, fui obrigada a fazer isto, embora não quisesse. Eu achava que ela era muito pequena, ia completar os dois anos, além de que ela vem de uma adoção, então ela já vem com uma rejeição, uma certa carência. Você tira uma criança de um abrigo pra depois pôr numa creche! Eu sempre achei que o lugar ideal da criança é junto da mãe, mas infelizmente eu preciso trabalhar. (Mãe de Rute, três anos).

No caso, é evidente o conflito materno ao “ter” de compartilhar cuidado da filha adotiva com os educadores da creche, o que, para ela, significa perpetuar “o abandono” de uma criança que foi retirada de um abrigo. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.175).

São diversos e contraditórios os motivos que levam as famílias a matricularem os filhos nas instituições de Educação Infantil. As pesquisadoras Maranhão e Sarti (2008) averiguaram quais são os sentimentos e as concepções das famílias perante a necessidade de compartilhar a educação de suas crianças.

Há razões econômicas:

Minha situação é assim, só eu que trabalho na minha casa, meu marido não trabalha. Ele faz bico, assim. Quando aparece ele faz, quando não aparece, ele fica cuidando dela. Vai fazer uns três anos, então, quero que ele arrume um serviço. Porque, eu sozinha não dá, não tem como, o salário é pouco. Eu falei: eu tenho que arrumar uma creche pra ela, pra ele poder ir trabalhar. (Mãe de Tânia, três anos). (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.175).

Nesse caso, a mãe matriculou a filha na instituição, para que o pai também pudesse trabalhar e auxiliá-la no sustento da casa. Essas pesquisadoras afirmam que encontraram outras mães como sendo as principais responsáveis pelo sustento da casa, “[...] há longo tempo, sem que isto represente uma troca de papéis deliberada, com base num acordo consensual entre o casal, mas sim algo que, embora permanente, é vivido como circunstancial, semelhante à situação temporária de desemprego do pai.” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.176).

Também são consideradas pelos familiares das crianças, além das necessidades econômicas, as transformações na estrutura e papéis desempenhados pelos membros na família, as carências da criança, as características da infância, as capacidades e limites dos avós em cuidar dos netos, as notícias midiáticas sobre maus-tratos as crianças, seja por babás, seja nas instituições. Com efeito, quando as famílias consideram os riscos das opções que possuem para partilhar o cuidado e a educação de seus filhos com as instituições de Educação Infantil, esta acaba sendo a opção privilegiada:

[...] embora isso, de início, não exclua a insegurança, pois a creche ainda é percebida, por algumas famílias, como um lugar inferior à “escolinha” ou aos cuidados da “babá”.

Eu achava que a gente ia colocar em uma escolinha, sabe, mais conhecida, ou então, pegar uma babá pra ficar com ela, mas aí a minha sogra falou: Não! Vamos colocar ela na creche, porque uma babá, ela vai estar sozinha com a menina, e ninguém vai poder falar o que ela fez e o que ela não fez. Na creche não, se alguém fizer alguma coisa errada, alguém vai comentar e todo mundo vai ficar sabendo. Então, é mais seguro. E ela falou sobre esta creche onde já tinha um sobrinho, o Davi. Aí, eu falei: Ah, coitada. Ela é muito pequenininha, ela nem anda, nem fala, vai sofrer muito. (Mãe da Lícia, um ano). (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.176).

O preconceito das famílias com relação à má qualidade dos serviços prestados não se restringe apenas às instituições infantis, mas está arraigado à concepção da má qualidade dos serviços públicos, “[...] percebido como de pouco crédito, pelo atendimento de baixa resolutividade e massificado, no qual o usuário se sente ‘mais um’”. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.176).

Outro motivo de preocupação das famílias pela escolha das instituições de Educação Infantil, públicas e gratuitas, em particular, das famílias de classe média, é a convivência que suas crianças obrigatoriamente terão com crianças de classes inferiores. Para essas famílias, essa “[...] proximidade com a diversidade social, é vivida como “ameaçadora”

no sentido de uma possível “contaminação” com o outro, em um país caracterizado por uma sociabilidade endógena, intraclasse e não interclasses sociais.” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.177).

As famílias precisam reconhecer e enfrentar seus preconceitos quanto às instituições educativas. De acordo com Maranhão e Sarti, (2008, p.177) falando especificamente das creches “depende da superação dos preconceitos sobre uma creche genérica, em confronto com o reconhecimento das qualidades de um serviço, em particular, com base na competência de seus profissionais”.

Todavia, reconhecemos os direitos que as famílias têm de escolher as instituições educativas de seus filhos, tendo em vista desde a formação de seus profissionais até a infraestrutura que, sem dúvida, compromete ou contribui para a qualidade dos serviços prestados. No entanto, para que as famílias possam usufruir desse direito de escolha, é preciso primeiramente garantir vagas nas creches para todas as nossas crianças, direito que, no Brasil, continua infelizmente apenas no papel.

Tendo sido a decisão tomada, deve-se lidar com a adaptação da criança e da família a essa nova realidade.

[...] esses cuidados podem se dar em creches e pré-escolas, em creches familiares ou lares vicinais; por um parente ou na casa da criança dispensados por uma babá/empregada. Em qualquer um desses casos, a criança passa por um processo de adaptação até que esteja vivenciando a nova situação da forma que revele menor sofrimento pelo afastamento materno. (RAPOPORT, 2005, p. 9).

De acordo com Perissé (2007), a perda psicológica se traduz por um momento de fragilidade emocional, o qual tende a acarretar a potencialização de inseguranças e angústias. Em concordância Balaban (1988, p. 25), aponta que a experiência da separação acontece em todas as fases da vida dos seres humanos e os afeta:

A separação afeta as crianças. Afeta os pais. Faz brotar sentimentos nos professores. O início da vida escolar pode ser uma ocasião excitante ou também uma ocasião agradável. Junto com aqueles que realmente estão encantados por estarem iniciando sua vida escolar, existem frequentemente outras crianças chorando ou pais tensos e nervosos. (BALABAN, 1988, p. 24).

A adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil é um processo complexo, pois, de acordo com Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), exige muito emocionalmente da criança. A criança tem que lidar com um novo ambiente, com a separação diária da mãe e dos familiares e com as novas pessoas que não pertencem à sua família, com o estresse da despedida da família na entrada, com a nova rotina da instituição, com a troca de

fraldas, a hora de dormir, de se alimentar, com os novos relacionamentos com os educadores infantis e com outras crianças.

A criança, geralmente, manifesta seus sentimentos relacionados à adaptação à instituição pelo choro, que é a reação mais temida pelas famílias, causando-lhes enorme desconforto. Rossetti-Ferreira (2000) afirma que o choro da criança é o fator que mais desencadeia a ansiedade dos pais.

Segundo Santos (2012, p.34), o choro é muito comum no período de adaptação das crianças, que o manifestam principalmente na entrada e quando os pais ou familiares vêm buscá-las:

O choro transmite o que os pequenos não sabem dizer. É preciso aprender a identificar a mensagem. Outro dado é o de que existem manifestações, como gritos, reações de mau humor, bater nas pessoas, deitar-se no chão, reações de passividade, de apatia, de resistência à alimentação ou ao sono, e comportamentos agressivos. A ocorrência de doenças também é bastante frequente. O bebê pode somatizar seus sentimentos em relação à separação, apresentando sintomas físicos, como febre, vômitos, diarreia, bronquite, alergias, etc. Esses sintomas devem alertar para possíveis problemas de adaptação, mesmo que o bebê não chore na escola. (SANTOS, 2012, p.34).

Para Rizzo (2000), esses sintomas de saúde são passíveis de ocorrer, porque o grande investimento emocional do bebê, durante a adaptação, pode torná-lo menos resistente à infecção.

O choro é constante em todas as fases da adaptação, porque, através dele, as crianças muitas vezes conseguem manipular o responsável por sua adaptação; também há casos em que forçam vômitos, recusam-se a se alimentar, de sorte que percebem que assim vão ter por perto aquela pessoa da qual não querem se separar.

O processo de adaptação, na história da Educação Infantil, na maioria das vezes, é concebido pelos profissionais como um período de tempo e espaço determinados pela instituição, tendo como principal objetivo estimular as crianças a pararem de chorar. No entanto, acreditar que o sucesso da adaptação das crianças se traduz somente na ausência de choro é desconsiderar toda uma situação emocional complexa, a qual não se expressa apenas por ele e impede muitas crianças e famílias de se adaptarem.

Muitas crianças apresentam doenças, no período de adaptação, mudam o comportamento, podem se tornar rebeldes e agressivas ou extremamente manhosas e carentes; na verdade, muitas regridem: crianças de três anos voltam a se comportarem como bebês, evacuam e urinam nas roupas (RAPOPORT, 2005). Aos familiares, resta o sofrimento em decorrência da separação da criança e das inseguranças e angústias por terem que partilhar a

educação e o cuidado da criança com profissionais com quem, até o momento, não possuíam nenhum contato (MARANHÃO; SARTI, 2008).

Acreditamos que, dada a complexidade do processo de adaptação, que desperta sentimentos entre todos os envolvidos – crianças, famílias e profissionais –, faz-se necessário que os profissionais das instituições de Educação Infantil levem em consideração que a família é muito importante para a criança e pode contribuir no processo de adaptação (RAPOPORT, 2005; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1994; WINNICOTT, 1982).

As famílias das crianças precisam de acolhimento. Elas podem colaborar no processo de adaptação, participando de atividades planejadas especificamente para esse momento. É fundamental que os familiares expressem os seus sentimentos, ao deixarem as crianças na instituição, pela primeira vez, explicitem as suas expectativas e façam sugestões que julgarem oportunas (BRASIL, 1998 b).

Uma escola democrática tem por princípio que as famílias sejam incluídas e ouvidas, no projeto institucional. Já existem experiências bem-sucedidas, como os conselhos, a reunião de pais, as associações de pais e mestres; é preciso sempre estimular os pais a se envolverem com essas situações de interação. Todavia, o relacionamento produtivo entre a instituição familiar e as instituições de Educação Infantil não pode se basear apenas no limite das reuniões formais, como “reuniões de pais”: é preciso ampliar os espaços de comunicação e de cooperação entre essas instituições, levando em conta as especificidades de cada uma delas.

O relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e as famílias usuárias, para garantir a qualidade da educação dirigida às crianças pequenas, é defendido pela legislação e os documentos oficiais ligados à Educação Infantil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999, 2009) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), considerando que ambas as instituições educativas “[...] têm tarefas importantes, distintas e complementares, sendo a relação entre elas indispensável, complexa e desafiadora.” (SAMBRANO, 2006, p. 137).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a parceria com as famílias é imprescindível, pelo fato de a prática educativa das instituições de Educação Infantil ser entendida como “uma complementação a ação da família e da comunidade”:

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, artigo 29).

A relevância da parceria entre as instituições de Educação Infantil e a família é indispensável para garantir uma gestão democrática, com base nos interesses e necessidades dos alunos, respeitando o meio social e cultural em que estão inseridos. Entretanto, na Educação Infantil, essa proximidade entre essas instituições educativas é ainda mais preciosa, devido ao próprio cotidiano dessas instituições e às necessidades específicas da criança pequena, o que é explicitado no seguinte trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009, p. 17):

Quando a criança passa a frequentar a educação infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e os projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de 0 a 5 anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto as crianças não se fragmentem.

Os documentos oficiais dão indícios de como essa parceria pode acontecer e quais devem ser as práticas dos profissionais da educação com as famílias; prova disso são as orientações contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, para o qual é preciso que as instituições criem um ambiente de cuidado que considere as diferentes necessidades, de acordo com as variações de faixa etária das crianças, de suas famílias, dentro das condições de atendimento que possuem (BRASIL, 1998b).

Ao programar as rotinas das crianças, nas instituições de Educação Infantil, deve-se considerar o cuidar, a alimentação, a higiene, o repouso e o educar, atividades que promovam o desenvolvimento infantil, com destaque para o brincar e os valores sociais. Isso precisa variar, de acordo com a idade das crianças, a permanência na instituição e os acordos estabelecidos com as famílias, as quais devem ser ouvidas sobre o que os seus filhos gostam de fazer, qual a rotina que mantêm em casa:

As atividades de cuidado das crianças se organizam em função de suas necessidades nas 24 horas do dia. Isto exige uma programação conjunta com as famílias para divisão de responsabilidades, evitando-se a sobreposição ou a ausência de alguns dos cuidados essenciais. (BRASIL, 1998b, p.71).

Assim, acreditamos que a integração de um bom trabalho entre as instituições de Educação Infantil e a família deva começar no período de matrícula, adaptação e acolhimento dos novos meninos e meninas. Nesse período, cabe ao professor se preparar não apenas para acolher a criança, como também sua família, seja na creche, seja pré-escola, de modo a possibilitar que as famílias tenham suas inseguranças, medos e ansiedades controladas, pois, quando a família não consegue lidar com esses sentimentos, os mesmos podem influenciar a

criança, prejudicar e trazer complicações para sua adaptação à instituição. Nesse contexto, é oportuno ouvir os pais, permitir que relatem porque matricularam o seu filho, na instituição, expressem o que esperam dela, tendo em vista que os profissionais da Educação Infantil partilham com os familiares um interesse em comum, o desenvolvimento e bem-estar da criança (OLIVEIRA, 2002).

Também é importante, no momento da matrícula, entrevistar os pais ou cuidadores para conhecer as crianças, saber seus gostos, costumes e até dados sobre a sua saúde, como intolerância alimentar, alergias, doenças, quais remédios lhes são indicados pelo pediatra e de que ela costuma fazer uso, informações que podem até mesmo salvar sua vida, em uma situação de emergência. Essa interação dos profissionais com as famílias deve ser mantida durante toda a permanência da criança na instituição, reconhecendo que ninguém conhece melhor a criança que sua família.

Respeitar, acolher e valorizar as famílias e suas crianças, com suas ideias e formas de ser e viver, é necessário, num país com diferenças culturais tão grandes como o seu território. O debate sobre as diferentes culturas nas quais estão inseridas as famílias não pode se resumir apenas a comemorações festivas, com danças e práticas típicas: é preciso estimular uma prática para conhecer a fundo as famílias das crianças, começando com a adaptação das mesmas à instituição, por meio do diálogo franco e interessado entre as partes, sem julgamentos preconceituosos:

Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar. Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar a construção conjunta de ações. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo. (BRASIL, 1998b, p.77-78).

A Educação Infantil não pode mais ser compreendida como substituta da família, porém, como tendo a função de complementação à ação da família. Ambas as instituições devem se unir, para oferecer à criança as condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Aos familiares da criança deve ser garantido o conhecimento sobre as propostas pedagógicas das instituições; além disso, os pais devem discutir, opinar e participar da elaboração dessas propostas e contribuir para o alcance dos objetivos educacionais. Assinala o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 79):

- Os pais, também, devem ter acesso à:
- filosofia e concepção de trabalho da instituição;
 - informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;

- informações relativas à estrutura e funcionamento da creche ou da pré-escola;
- condutas em caso de emergência e problemas de saúde;
- informações quanto à participação das crianças e famílias em eventos especiais.

É necessário, nos momentos de planejamento da instituição, levar em conta a inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo, que pode se dar não só pelos conhecimentos culturais e regionais das famílias, como também pelo relacionamento emocional das famílias com suas crianças, as manifestações de afeto.

O desejável é que aos pais, ou familiares, seja oportunizado levar os filhos para conhecer a instituição, dias antes de começar a frequentá-la, aos poucos ir apresentando os espaços, as professoras, professores, os futuros colegas, para que a criança inicie o seu processo de familiarização com o novo ambiente e com as pessoas que nele convivem. Cremos que deve haver atividades diferenciadas, no período de adaptação das crianças, a fim de que as mesmas possam realizar, inicialmente, junto com seus familiares, para que elas se sintam seguras e tranquilas nesse novo ambiente e no estabelecimento de novos relacionamentos com outras professoras e outras crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) orienta sobre a participação das famílias, no momento de adaptação das crianças, defendendo que as famílias fiquem por um período junto às suas crianças, nesse momento de conhecimento e adaptação ao novo ambiente, atuando como mediadores e intérpretes:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com eles se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas intenções, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranquilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica. (BRASIL, 1998b, p.17).

O período de adaptação às instituições de Educação Infantil exige que a criança mergulhe no novo e inicie o processo de uma nova constituição do seu ser. A postura da família, suas reações e atitudes transmitem significado a essa situação vivenciada pela criança, afetando diretamente a sua percepção (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1994).

Logo, no período de adaptação da criança, a família deve se mostrar confiante, decidida, alegre, para auxiliá-la a enfrentar os desafios de se tornar um membro incluso. Somada ao sentimento de perda e da ansiedade da separação, a família vivencia a angústia da incerteza quanto aos cuidados da criança, teme que ela não seja bem assistida, atendida em

suas necessidades, na instituição de Educação Infantil. Esses sentimentos devem ser superados, pois podem ser percebidos pelas crianças, mesmo se não verbalizados pela família. “Apesar de a Educação Infantil ter um bom conceito atualmente em nossa sociedade, ainda há insegurança e relutância por parte das famílias em colocar seu filho na escola.” (OLIVEIRA, 2001, p.25).

Outra autora que defende a permanência do pai, mãe e familiares, no período de adaptação junto da criança, de sorte a auxiliar na exploração desse ambiente estranho e o relacionamento com os educadores e outras crianças é Rapoport (2005), para quem os familiares devem se afastar aos poucos, num primeiro momento, ficando num local próximo a criança, para que ela possa vê-los, até que a criança se sinta segura e não precise mais da sua presença. A autora também orienta os familiares para que nunca saiam escondidos da criança, sem se despedir, pois isso só aumenta sua angústia, representando uma quebra de confiança por parte da criança, que vai se sentir enganada. É fundamental que a criança saiba que os familiares a deixarão por um tempo na instituição, mas voltarão para buscá-la.

Todavia, uma pesquisa realizada por Rapoport e Piccinini (2000), em Porto Alegre, que teve as educadoras como sujeitos, elucidou que:

[...] apenas um terço das educadoras falaram sobre a importância dos pais ou outro parente permanecer junto à criança no período de adaptação. Em grande parte das creches essa prática facilitadora de uma adaptação com mais sucesso, simplesmente não é adotada. (RAPOPORT; PICCININI, 2001, p.86).

Nesse momento de adaptação do bebê e da família à instituição, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) aconselha igualmente os educadores infantis a chamarem as mães para arrumarem o berço do seu bebê.

Conforme Oliveira (2002), essas práticas de inclusão das famílias no seu trabalho educativo pelas instituições são importantes, porque a Educação Infantil, além de afetar e passar a fazer parte da cultura familiar, transforma a socialização das crianças em todas as classes sociais:

Ao mesmo tempo em que se enraízam nas culturas familiares locais, as estruturas de educação infantil modificam também o contexto cultural de socialização da criança em todos os grupos sociais. A participação dos pais e outros familiares em conselhos escolares e na organização de festas nas creches e pré-escolas servem para agregar experiências e saberes e para aproximar os contextos de desenvolvimento das crianças, articulando suas experiências. (OLIVEIRA, 2002, p. 181-182).

Diesel (2003) avalia que a adaptação é um momento de confronto com o desconhecido. O processo de adaptação, se bem pensado e planejado pelas instituições de Educação Infantil, é capaz de favorecer o relacionamento com as famílias, melhorar as rotinas, os espaços físicos, as atividades pedagógicas, tudo visando ao bem-estar da criança.

[...] muitos casos de adaptações conflituosas, vem do fato de as escolas não terem um plano de adaptação adequado à faixa etária, o que ocasiona adaptações a todo instante, sempre que abre uma vaga, que são estabelecidas, pelo regimento dos estabelecimentos municipais em geral para as mães que estão trabalhando fora de casa. (SOUZA, 2004, p.49).

O processo de adaptação das crianças, portanto, não poder ser rígido e fixo: precisa ir se transformando, à medida que os envolvidos vão estabelecendo contato, atribuindo significado a essa nova situação, ao novo espaço, às novas pessoas, de forma gradual. Aos poucos, o que era estranho vai se tornando familiar, evitando imposições e traumas nas crianças. Para Manzano e Pinto (2006), auxiliar a criança a se sentir segura diante de uma instituição desconhecida faz parte da sua formação enquanto sujeito:

Cada pequeno detalhe do processo de entrada em um espaço social por excelência, certamente, é uma experiência constitutiva do processo de formação do sujeito. Trata-se de uma espécie de transmissão que está posta em questão, a transmissão do que há de humano, de cultural e social disponível no mundo ao qual a criança acaba de adentrar. (MANZANO; PINTO, 2006, p.9).

Os professores e educadores da Educação Infantil apontam como outro fator essencial para o sucesso da adaptação, sobretudo para os bebês, ter o tempo de permanência da criança na creche reduzido nos primeiros dias:

De acordo com as educadoras a adaptação dos bebês de 8-9 meses requer maior preparação e cuidado, sendo em algumas etapas mais crítica do que a do outro grupo. Entre os cuidados necessários salientados pelas educadoras destacam-se o horário reduzido nos primeiros dias, a organização do tempo na creche e preparação da adaptação através de atividades específicas. (RAPOPORT; PICCININI, 2001, p.89).

Esse processo de ir aumentando gradualmente a permanência da criança, na creche, tem que ser esclarecido, justificado e combinado com as famílias, previamente. Cada criança e família compreendem e vivenciam o período de adaptação, de maneira única, tornando necessário que, a partir das reações das famílias e das crianças, as combinações sobre o tempo de permanência da criança e das famílias na creche vão sendo refeitas. Sobre isso, discorrem Manzano e Pinto (2006, p.9), enfatizando a experiência de uma creche universitária, com a qual compactuamos:

[...] o tempo de cada criança e de cada família procura ser respeitado. Não há regras ou normas fixas sobre o tempo que cada pai deve ficar na creche acompanhando seu filho. A educadora avalia junto com o pai este tempo, a partir de uma observação cuidadosa da criança. Ou seja, a própria criança também pode dizer a sua maneira, sobre o tempo necessário para que se sinta tranquila e confortável sem a presença dos pais. O educador tem o papel de apontar questões e sugerir determinadas ações a partir de sua formação e experiência...

Com isso concordam Rapoport e Piccinini (2001, p.93), ao asseverar que “[...] a adaptação à creche é um processo gradual em que cada criança precisa de um período de

tempo diferente para se adaptar, sendo importante respeitar o ritmo da própria criança e não impor um período pré-determinado para a adaptação”.

Visando a não trazer complicações a adaptação das crianças, é bom que seja a mesma professora a concluir o processo, devendo-se observar com qual profissional a criança demonstra ter mais afinidade e estimular o relacionamento entre eles; todavia, essa nova relação não pode promover dependências, no sentido de levar a criança a se sentir única para a professora, assim como a professora a se sentir única para ela, já que, ao invés de beneficiar a criança, na verdade, isso lhe causará sofrimento a ausência, às vezes necessária, da professora, como, por exemplo, ao ter que atender outra criança, além de acarretar em um falso orgulho para a professora, a qual se sentirá insubstituível.

Quanto mais nova a criança, mais difícil pode ser o momento da adaptação à instituição de Educação Infantil, que não é só da criança, mas também da família. Quanto aos bebês, a permissão do uso de “objetos transicionais”, fenômeno descoberto por Winnicott (1982), pode ajudar.

Nessa perspectiva, é comum, na rotina dos profissionais da Educação Infantil, que algumas crianças levem para a instituição, mantenham o tempo todo, junto a si, e não queiram se desapegar de um objeto em particular, como uma fralda, um cobertor, um ursinho, um brinquedo. Os professores, ao vivenciarem tal situação, estranham essa aparente incapacidade da criança de deixar o objeto, enquanto realiza as atividades propostas ou na interação com as demais crianças. Esses objetos acabam por provocar incômodo nos professores, que não conseguem separá-los facilmente das crianças, as quais choram, esperneiam, exigem de todas as formas que o objeto lhes seja devolvido, em um comportamento sentido pelos profissionais como impeditivo para o rendimento da sala e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Consideramos, portanto, necessário elucidar essa necessidade infantil, aparentemente irracional para os adultos, mas extremamente importante para a criança, do apego ao objeto transicional, a fim de que os professores de Educação Infantil, cientes, possam respeitar as crianças que dele se utilizam e saber lidar melhor com essas situações do seu cotidiano.

Ora, Winnicott (1982) chama esse objeto escolhido pela criança, para estar em todos os lugares e tempo com ela, de objeto transicional, fazendo referência ao momento do desenvolvimento emocional infantil em que ele se torna importante.

A criança, ao nascer, vive no seu mundo interno, que é alimentado pela mãe suficientemente boa, a qual, para Winnicott (1982), é aquela capaz de se adaptar perfeitamente às necessidades do filho, por amor, atendendo-as prontamente e possibilitando a

ele a ilusão de que seus desejos são satisfeitos. Nesse sentido, através de suas fantasias e criações, o bebê chega a crer que o seio que o alimenta e a própria mãe foram criados por ele. Essa ilusão é base fundamental para o desenvolvimento emocional saudável da criança. Todavia, aproximadamente entre os quatro e seis meses, essa ilusão começa a se desvanecer e o mundo real precisa ser sentido pelo bebê como de fato é. O fato de a mãe deixá-lo por ter que voltar ao trabalho fora do lar ou até mesmo para tomar banho, preparar sua mamadeira, ocasiona uma angústia terrível no bebê, que, ao perceber que a mãe não foi criada pela sua vontade e existe independente dele, teme perdê-la.

É nesse doloroso processo de transição do mundo interno para o mundo externo e também de fusão total com a mãe para um estado de independência que a criança elege o objeto transicional, o qual, na verdade, é sentido e percebido pela criança como um fragmento da mãe, possibilitando-lhe manter a ilusão da presença constante da mãe junto a si.

Para Winnicott (1982), o objeto transicional se traduz na primeira possessão não-eu do indivíduo, pois, embora o bebê se agarre à ilusão de ter criado o objeto, ele tem a consciência de que o mesmo é externo a ele.

Os professores não precisam se preocupar quanto à separação do objeto da criança, porque ele será descartado, quando não houver mais a necessidade emocional do mesmo. Acreditamos que, tomando conhecimento da inquestionável importância do objeto transicional, para a criança, a educadora passará a respeitar o seu uso em sala de aula e saberá lidar com isso da melhor forma possível:

Em estado saudável, há uma evolução dos fenômenos transitórios e do uso de objetos para a capacidade total de brincar da criança. É muito fácil constatar que as brincadeiras são de importância vital para todas as crianças e que a capacidade de brincar é um sintoma de saúde no desenvolvimento emocional. Pretendo chamar a atenção para o fato de que uma primeira versão disso é a relação entre a criança e o primeiro objeto. A minha esperança é que, se os pais compreenderam que esses objetos transitórios são normais e, de fato, sintomas de um crescimento sadio, não se sentirão envergonhados quando se virem às voltas com coisas curiosas sempre que tiverem que viajar com os filhos. Certamente não mostrarão desrespeito por essas coisas e farão todo o possível para evitar que se percam. À semelhança de velhos soldados, esses objetos desvanecem-se simplesmente. Por outras palavras, passam a constituir o grupo de fenômenos que se amplia até abranger todo o domínio da brincadeira infantil, e das atividades e interesses culturais - essa vasta área que medeia entre a vida no mundo exterior e o sonho. (WINNICOTT, 1982, p. 193-194).

O sucesso da adaptação também depende da organização dos espaços dirigidos tanto às crianças quanto às famílias. Assim, criar um espaço acolhedor às famílias dentro das instituições de Educação infantil é imprescindível, por serem instituições intrinsecamente ligadas e as mais importantes da infância, sendo de responsabilidade de ambas a formação dos futuros cidadãos. Por conseguinte, a parceria das instituições de Educação Infantil e as

famílias é uma questão também de espaço físico, assim como um ambiente estimulante, adequado às necessidades infantis, é por si só adaptador.

Criar um espaço acolhedor às famílias das crianças é um meio fundamental para superar os desafios que impedem o relacionamento satisfatório entre as famílias e as instituições de Educação Infantil. Nessa linha, antes de defendermos a fundo essa necessidade, convém aqui explicitarmos as definições de espaço dos autores escolhidos por nós para fundamentarmos essa ideia.

Os conceitos de espaço, lugar e ambiente são complexos, com significados diversos, graças às diferentes perspectivas teóricas. Para Tuan (1983, p. 3), nós, seres humanos, estamos ligados diretamente ao ambiente, que esse autor define da seguinte maneira: “O lugar é a segurança e o espaço é a liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro.” O ambiente, portanto, é um espaço construído pelos humanos, a fim de possibilitar que nos relacionemos uns com os outros.

A organização dos espaços transmite mensagens simbólicas, quer para as pessoas que o construíram, quer para seus usuários, o que fica explicitado nas ideias de Frago e Escolano (1998, p.78):

Nós, os humanos não percebemos espaços, senão lugares, isto é espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaço. Representações de espaço que visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica.

De acordo com Barbosa (2006), o espaço físico permite o desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações: por meio da riqueza e diversidade que possui, desafia constantemente os seus usuários. Esse desafio é uma decorrência dos símbolos e linguagens que transformam e recriam o espaço físico, continuamente. A organização dos espaços não é neutra, pelo contrário, é resultado dos interesses, intenções e valores de seus responsáveis. Em suas palavras:

Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem produzir, ou não as formas de dominantes como os experimentamos. Um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios. (BARBOSA, 2006, p.120).

Weinstein e Mignano Junior (1993) afirmam que qualquer ambiente construído, sem dúvida, ocasiona um impacto tanto direto como indireto, ou simbólico, sobre os seus usuários. Os fatores físicos podem influenciar o comportamento, tornando mais fáceis determinadas atividades e impedindo a realização de outras.

Considerando a importância dos ambientes e da organização de suas estruturas espaciais para nós, seres humanos, é que defendemos a criação de um espaço pensado, planejado, acolhedor e adequado às necessidades das famílias, dentro das instituições de Educação infantil, de sorte a garantir um trabalho integrado entre essas instituições educativas. E que esses espaços destinados às famílias se transformem em espaços que propiciem a construção de pertencimento, por parte das famílias. Essa defesa é reforçada pelos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil:

A presença, entre familiares e profissionais da educação, do sentimento de estar em um lugar que acolhe é fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade. E esse sentimento, naturalmente percebido e compartilhado pelas crianças, somente pode ser fruto do respeito, da alegria, da amizade, da consideração entre todos. (BRASIL, 2009, p.57).

Segundo esse importante documento para a Educação Infantil, a escola é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens, o qual deve possibilitar às crianças se socializar, brincar, conhecer e conviver com a diversidade humana.

O conviver com a diversidade humana torna necessário que as famílias conheçam as produções de suas crianças e, ao terem a oportunidade de participar das atividades e decisões das instituições de Educação Infantil, colaborem para o aumento da qualidade do trabalho educacional, uma vez que o relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e as famílias enseja a troca de conhecimentos sobre cada uma das crianças atendidas, ajudando no desenvolvimento de todas as potencialidades infantis, no respeito aos desejos das crianças e no auxílio necessário à superação de suas dificuldades, o que, sem dúvida, aprimora o cuidar e o educar (funções indissociáveis e complementares) desse nível de ensino.

Dada a importância da parceria entre as famílias e os educadores infantis, para garantir a qualidade da Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade relacionados ao respeito e ao acolhimento das famílias nos levam a avaliar as atitudes das instituições de Educação Infantil, através dos seguintes questionamentos:

- 7.1.1. Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial?
- 7.1.2. As professoras e demais profissionais sentem-se respeitadas/os pelos familiares?
- 7.1.3. Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?
- 7.1.4. O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias?
- 7.1.5. As professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos)?
- 7.1.6. Há critérios para matrícula das crianças, amplamente discutidos com a comunidade?
- 7.1.7. Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?

7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças

7.2.1. Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças?

7.2.2. Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano?

7.2.3. Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras?

7.2.4. Em caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas indígenas, a instituição respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas? (BRASIL, 2009. p.57-58).

Ainda sobre o relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e a família, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) recomendam que o respeito à família dos alunos e a sua contribuição ao trabalho deve ser um dos objetivos das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que devem estimulá-la por meio da organização de materiais, espaços e tempos.

Art. 8:

I- na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (BRASIL, 2009, p.19).

Os padrões de infraestrutura para os espaços físicos destinados à Educação Infantil também se preocupam com a necessária proximidade das instituições com as famílias:

Existindo um setor administrativo ele deve estar próximo ao acesso principal facilitando a relação pais - instituições, além de conferir privacidade as salas de atividades, prever ainda espaço para recepção e acolhimento adjacente a esses setores. (BRASIL, 2006,p.26).

O documento ainda orienta sobre a construção de um ambiente congregador, nas instituições de Educação Infantil, que una a comunidade educativa (gestores, professores, famílias, comunidade), permitindo atividades coletivas e evidenciando a proposta pedagógica das instituições que querem incluir as famílias e ser, de fato, democráticas.

A possibilidade de se estabelecer um ambiente congregador vai facilitar a construção da idéia de conjunto e poderá funcionar como o coração da UEI, reforçando significados e determinando o caráter pretendido pela proposta pedagógica; esse ambiente congregador pode ser uma sala multiuso ou o pátio (coberto/ semicoberto) um local de encontro que promova atividades coletivas. (BRASIL, 2006,p.26).

Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 74), as famílias devem não só ter um espaço destinado a elas, a fim de que possam falar e serem ouvidas, como também participar da decoração dos ambientes da instituição de Educação Infantil, o qual deve ser modificado sempre que seus usuários (crianças, educadores e família) sentirem necessidade:

A decoração de um ambiente deve ser criada, ao longo do ano, pelos usuários (educadores, crianças e pais). Não é preciso ter um espaço completamente pronto e praticamente imutável desde o primeiro encontro. O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com as necessidades, usos, etc.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os gestores são os principais responsáveis na criação de uma instituição educacional democrática, pronta a acolher as ideias e a participação de todos, incluindo as das famílias:

Elaborar e implantar um projeto educativo requer das equipes de profissionais das instituições um grande esforço conjunto. A direção da instituição tem um papel chave neste processo quando auxilia a criação de um clima democrático e pluralista. Deve incentivar e acolher as participações de todos de modo a possibilitar um projeto que contemple a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade. (BRASIL, 1998b, p. 67).

Com relação especificamente aos espaços destinados às crianças, de acordo com Carvalho e Rubiano (2000, p. 109), os ambientes construídos deveriam atender a cinco funções do desenvolvimento infantil: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.

O desenvolvimento da *identidade pessoal* se dá através de espaços e objetos sentidos como pessoais, os quais se associem à identidade dos usuários, à construção da noção de lugar:

[...] a identidade pessoal está intrinsecamente ligada à noção de identidade de lugar, que consiste de cognições cumulativas – pensamentos, memórias, crenças, valores, ideais, preferências e significados – sobre o mundo no qual a pessoa vive. (CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 119).

Conforme Diesel (2003), é a relação afetiva com o outro que gera a necessária segurança para explorar o novo ambiente:

À medida que o bebê se adapta ao ambiente da creche, ele tende a apresentar melhor desenvolvimento em termos de sua oralidade, passa a interagir melhor com os outros bebês, a tornar-se mais ativo fisicamente, menos agressivo e a relacionar-se melhor com os adultos da escola. (OLIVEIRA, 2001, p.12).

Após o período de adaptação, muitas vezes de curto espaço de tempo, a instituição também deve se reunir com os pais periodicamente, para trocarem informações a respeito de tudo o que acontece com a criança, dando especial atenção às mudanças na rotina das crianças, para que os pais possam contribuir com os professores, no seu trabalho de cuidar e educar as crianças e apoiar os filhos, nestes momentos de transição, cooperando para que eles se sintam mais seguros, como, por exemplo, ao deixarem a mamadeira, no início do treino de uso do penico etc.

Tendo em vista a idade das crianças pequenas, é preciso que as instituições de Educação Infantil consigam garantir ainda o contato individual dos responsáveis pelas crianças com os professores, diariamente. Essa informalidade entre as famílias e os educadores os aproxima, deixa a família mais tranquila e, aos poucos, mais confiante no professor. Na verdade, é extremamente angustiante para alguns familiares deixarem as suas crianças nas instituições, porque muitos sentem culpa por não poderem eles mesmos cuidarem de seus entes queridos, almejam por mais tempo com seus filhos, têm ciúmes do professor, raiva, admiração – muitos são os sentimentos despertados pela separação precoce das crianças e as famílias, por necessidades econômicas e sociais e pela partilha da educação das crianças com os educadores infantis.

Defensora da parceria entre a escola e as famílias, Fernanda Salla (2015, s./p.) afirma que, quando a escola se propõe ter um contato diário com as famílias, recebendo-as no portão, por exemplo, “[...] mostra que a escola está aberta aos responsáveis e, para o professor, é uma oportunidade de se comunicar com eles quando estão disponíveis. Claro que nem tudo pode ser conversado no portão, mas o momento serve para combinar um horário para o atendimento individual”.

Essa troca de informações informais entre o professor e as famílias sobre o desenvolvimento infantil e conhecimentos sobre a criança é tão importante, mas pode sobrecarregá-lo, se tiver que sozinho atender os membros familiares e ficar atento ao que as crianças pequenas estão fazendo e necessitando; por isso, é preciso que todos os profissionais da escola auxiliem nesse processo, além de contarem com um planejamento efetivo dos gestores da instituição. Ora, por demandar esforço, é comum que os gestores decidam por proibir a família de entrar nas instituições, a não ser quando convocada, impedindo os professores de a atenderem.

Fernanda Salla (2015, s./p.) reconhece que há problemas nesse atendimento diário às famílias, mas aponta para os mesmos as seguintes soluções:

Quadro 1 – Soluções para o atendimento diário as famílias

Problemas	Soluções
Os pais não se sentem à vontade para falar com o professor.	Esteja aberto ao encontro na porta da sala ou no pátio.
Os responsáveis não participam dos eventos escolares.	Use o contato na porta para lembrar datas importantes.
Não consigo dar atenção a todos na hora da entrada.	Marque horários para atendimentos individuais.

É impossível todos ficarem juntos no portão da escola.	Proponha um rodízio. A cada dia, um grupo faz a recepção.
--	---

Fonte: SALLA (2015)

Com as crianças maiores, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta que:

[...] a comunicação é de natureza diferente. As informações entre as famílias e a instituição podem ser mais esporádicas, ocorrendo somente à medida das necessidades. As reuniões para discussão sobre o andamento dos trabalhos com as crianças são sempre bem-vindas e se constituem em um direito dos pais. (BRASIL, 1998b, p.79).

As reuniões têm que ser mais do que uma mera atividade burocrática; devem ter o intuito de informar e ouvir as famílias. Os pais precisam conhecer o projeto político-pedagógico da instituição, assim como as propostas para todo o ano letivo, de maneira que esses encontros devem servir tanto para os pais acompanharem o desenvolvimento dos filhos, quanto para saberem como ajudar os educadores infantis nesse desenvolvimento.

É comum que os educadores infantis atribuam ao desinteresse a ausência das famílias, nessas reuniões. Todavia, é sabido que a maioria dessas reuniões é marcada na hora do expediente das famílias e, do ponto de vista das famílias, são cansativas e demoradas e têm como tema central o mau comportamento dos alunos. Com efeito, é como se os docentes e gestores esperassem ansiosamente o final do bimestre, para poder jogar nas famílias a responsabilidade pelo comportamento inadequado de seus filhos, atitude das instituições educacionais a qual acaba por afastar as famílias e não é eficaz na resolução dos problemas entre os envolvidos.

Para resolver isso, uma opção é fazer uma enquete com os familiares sobre os melhores horários. O encontro deve prever quatro pontos: espaço para os responsáveis falarem de suas angústias e expectativas, uma agenda equilibrada - que não pode conter só aspectos negativos em relação aos alunos, mas também os avanços -, apresentação do que foi desenvolvido em aula e das propostas e do planejamento para os meses seguintes. (SALLA, 2015).

Nas reuniões, deve ser garantida aos responsáveis pelas crianças a oportunidade de os mesmos apresentarem suas reclamações, sugestões, contribuições e dúvidas; assim, os profissionais devem ser claros e objetivos para que as famílias de fato os entendam.

Apesar das muitas orientações para os professores sobre como planejar e executar as reuniões pedagógicas, estas ainda resultam em uma prática fracassada, no sentido de aproximar famílias e educadores, os quais as questionam:

Os pais ficam perguntando: "**Tem de vir? Por que tem de vir?**" "**A gente responde que é a educação dos filhos deles, mas eles não**

entendem”. Professora*. De outro lado a reclamação constante das famílias **“Vou para a reunião e os professores dizem que os pais não vão para a reunião. Lá a professora fala que as crianças não parecem crianças, mas, sim, um monte de animais. Quem vai para ouvir desaforo?”Mãe*** (SALLA, 2015,grifo nosso).

Salla (2015) aponta caminhos para solucionar os problemas das “reuniões de pais”:

Quadro 2 – Como organizar as reuniões de pais.

Problemas	Soluções
Os responsáveis não vão à reunião.	Descubra o motivo da ausência e, se preciso, mude horários.
Os pais reclamam que, no encontro, só se fala de problemas dos alunos.	Fale das estratégias da escola e os envolva na solução dos problemas.
As famílias não sabem o que a escola realiza e o que os alunos aprendem.	Mostre as produções da turma, para que elas entendam o trabalho feito.
Só você e os gestores falam, no encontro.	Abra espaço para os pais exporem dúvidas e expectativas.
Os especialistas têm várias turmas e não conseguem falar com todos os pais.	Eles podem ficar em salas separadas e receber os pais em pequenos grupos.

Fonte: SALLA (2015)

Outra prática comum nas instituições de Educação Infantil, voltada para a interação com as famílias e que precisa ser aperfeiçoada são os bilhetes dirigidos às famílias.

O professor de Educação Infantil geralmente tem um caderno ou agenda para avisar aos pais sobre as necessidades das crianças, dar um recado, convidar para eventos, justificar se a criança teve algum acidente na escola, como “trombar”, cair no escorregador e se “ralar”, por exemplo, ressaltando-se que, em caso de acidentes mais graves, a família deve ser comunicada imediatamente. O ideal é que esse recurso não seja utilizado apenas para reclamar do comportamento das crianças, para criticá-las, o que cria um mal-estar entre educadores e famílias. “Eles só me chamam na escola me mandam bilhetes quando meu filho dá problemas. Nunca me chamam para dar notícia boa. (mãe)”. (SALLA, 2015).

As famílias têm apresentado uma dificuldade em lidar com as críticas e acabam por castigar ou bater nos filhos.

Esses diários de recados devem ser usados também pelas famílias, as quais devem ter ciência de que podem escrever nele uma informação importante sobre seu filho, como, por

exemplo, se ele passou mal à noite, se chorou, magoado com um colega da creche ou escola, se perdeu um brinquedo, se não gostou da comida do dia anterior etc. – essa prática funciona bem na seguinte instituição de Educação Infantil:

Na CMEI Vila Torres, em Curitiba, existe uma caderneta especial para a comunicação com as famílias. Os recados são diários, sobre assuntos diversos. "Nós registramos como a criança passou o dia, o que fez, se teve um avanço. O combinado é que os pais dêem um visto", conta Patrícia Ribeiro Galli Perin, pedagoga responsável pelas crianças de 3 meses a 5 anos. Nas cadernetas, as famílias também escrevem recados para a professora. "Antes das atividades, verificamos se elas têm informações importantes, como uma medicação que precisa ser dada", relata a educadora. (SALLA, 2015).

Quando a instituição de Educação Infantil deseja se manter em sintonia com as famílias sobre as necessidades infantis, por meio de práticas acolhedoras e constantes, ensina as famílias, através do bom exemplo, a como se relacionar com os educadores infantis.

Assim, concluímos que o processo de adaptação infantil à creche pode ser uma experiência emocional difícil, traumática ou agradável, tanto para a criança como para sua família, a depender da forma como os profissionais da Educação Infantil o conduzem. Consideramos que a garantia da devida participação familiar, o respeito aos sentimentos e necessidades infantis, a qualidade dos espaços físicos destinados às crianças e às suas famílias são fatores facilitadores ao ingresso da criança pequena às instituições de Educação Infantil.

Em seguida, na Seção 4, discutimos a formação do professor de Educação Infantil e a sua importância para a superação dos desafios atuais desse nível de ensino, destacando o estabelecimento de um relacionamento respeitoso e democrático com as famílias e em benefício da qualidade da Educação Infantil.

SEÇÃO 3

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL E O RELACIONAMENTO COM AS FAMÍLIAS

Apesar de as instituições de Educação infantil serem muito importantes para complementar a ação educativa da família, junto às crianças, e também no âmbito social, por promover a igualdade de gêneros, oportunizando à mulher desempenhar outros papéis sociais, como estudar, trabalhar, exercer a política, se divertir, o relacionamento existente entre essas instituições educativas, na prática, apresenta inúmeros desafios à sua efetivação, em parte porque os professores mantêm uma gama de preconceitos com relação às famílias, por serem pobres, incultas, violentas, despreparadas etc. e, muitas vezes, com base em concepções equivocadas, comparando as famílias a um modelo ideal próprio, geralmente o nuclear, além da dificuldade de desenvolver um trabalho educativo junto com as famílias (SZYMANSKI, 1997; CUNHA, 2000; CAMPOS, 2009b). Os profissionais da educação acreditam ter dificuldades de se comunicar com as famílias e, antes de olhar para si mesmos e repensar as suas práticas, acusam as famílias de desinteressadas, quando não são capazes de ouvi-las ou entendê-las.

Dada a relevância da parceria entre as instituições de Educação infantil e as famílias, não só no momento de adaptação das crianças, mas contínua e permanentemente, é que escrevemos este capítulo, com a intenção de problematizar a formação docente, tendo em vista a reconstrução de novas concepções, práticas e atitudes acolhedoras para com as famílias, no ambiente das instituições infantis, que, de fato, possibilite a parceria entre as famílias e os educadores infantis.

3.1. Os desafios ao estabelecimento da parceria entre as instituições educativas e as famílias

Crendo que os conflitos fazem parte da vida social e psíquica dos indivíduos, buscamos discutir os desafios, as dificuldades e os empecilhos do relacionamento entre as famílias e os profissionais de Educação Infantil, ao desempenharem seus papéis de compartilhar a educação das crianças pequenas.

O relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e as famílias é um dos indicadores de qualidade da Educação Infantil, todavia, para Campos (2009a), a comunicação

existente entre essas instituições está longe de ser satisfatória, o que se evidencia quando a autora aponta os elementos norteadores de instituições para infância de qualidade, no Brasil:

Outra questão importante é a comunicação com as famílias, muito ruim na maioria das instituições brasileiras. Isso é fundamental para a criança pequena, que depende muito do adulto, tanto do familiar como do professor. O que aconteceu com aquela criança a noite que no dia seguinte ela só chora na creche? O que ela comeu na creche que a fez passar mal quando chegou em casa? Essa comunicação é mal resolvida e é um indicador de qualidade, comprovado por pesquisas quantitativas. (CAMPOS, 2009a, p.7).

Uma das causas para essa má qualidade da interação existente entre as instituições de Educação Infantil e a família, segundo Campos (2009a), se deve à divergência de concepções, das famílias e dos educadores infantis, sobre o que seria qualidade na Educação Infantil. As famílias se baseiam no cuidado oferecido às crianças, na realidade do dia a dia, já os educadores mantêm uma gama de preconceitos com respeito às famílias, que, em sua maioria, nas instituições públicas, são de baixa renda, com poucos conhecimentos, o que as torna (na visão dos educadores) incapazes de educar as crianças e promover o seu adequado desenvolvimento:

A família tende ser mais concreta e se ater aos aspectos que ela pode enxergar. Vimos isso na *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. Para as famílias, o critério mais importante para julgar se a creche ou pré-escola é boa é “cuidar bem da criança”. Esse cuidar bem para a família, significa que a criança não está largada, maltratada, descuidada. Há mães que chegam às 7h da manhã com um bebê de colo e só voltam às 18h para buscá-lo. Imagine a agonia que é isso numa instituição em que as pessoas não dão a mínima, não deixam a mãe entrar, só a atendem na porta ou num guichê... é uma faixa de idade muito vulnerável. É preciso deixar os pais irem à sala onde a criança vai ficar, deixá-los passar o dia na creche para ver como funciona, ter atitudes de acolhimento, mesmo que seja difícil, pois as famílias brasileiras são de baixa renda, baixa escolaridade. É preciso lidar com essa realidade, deve haver um diálogo para o qual nos qualificamos muito mal. Os professores têm enorme desconfiança em relação à família, muito preconceito, qualquer problema que a criança apresente na escola é entendido como culpa da família (não cuida, não se importa, é desestruturada etc.) e raramente olham para si próprios, para suas práticas. (CAMPOS, 2009a, p.7).

De acordo com Oliveira (2002), as concepções negativas e as falsas ideias sobre as famílias se devem ao fato de os educadores infantis não serem capazes de compreender a realidade e as necessidades das famílias atuais. As mudanças, no âmbito social, e a condição de a mulher auxiliar, no sustento da família, alteraram as responsabilidades e papéis desempenhados pelos membros familiares. A jornada de trabalho dos adultos responsáveis dificulta a guarda e o cuidado dos filhos, crescendo a importância das instituições de Educação Infantil parceiras no cuidar e educar das crianças, nesse contexto histórico.

Os educadores infantis ainda se agarram à concepção de família idealizada, burguesa, nuclear, livre de conflitos, problemas, doenças e ameaças à sua harmonia, o que se traduz num fator impeditivo para o relacionamento dessas instituições com as famílias.

Para possibilitar um bom relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e a família, é preciso que os educadores passem a conceber a família como ela realmente é: uma organização histórica, social, sujeita às transformações, pois constantemente os seus membros precisam se reorganizar, para se adaptar às necessidades que a vida vai impondo.

A visão negativa da família, sem dúvida, tem dificultado e até mesmo impedido o estabelecimento de uma parceria entre as instituições de Educação Infantil e a família, já que reflete o desrespeito dos educadores para com as famílias, ao considerá-las incapazes de promover o desenvolvimento saudável de seus filhos e de contribuir para a prática pedagógica da escola.

Não podemos negar que há alguns casos de famílias disfuncionais, as quais, independentemente de sua estrutura, não conseguem oferecer cuidado, amor, afeto e proteção aos seus membros, principalmente aos menores; todavia, não podemos, a partir dessas referências negativas, desacreditarmos da capacidade das famílias, em geral, pois muitas delas se organizam e conseguem alcançar as expectativas sociais.

Dada a importância do relacionamento entre as famílias e as instituições, para a qualidade da Educação Infantil e para as crianças, é preciso que se repense a formação de professores, que, até o momento, parece despreocupar-se em preparar os futuros docentes para acolherem as famílias, desejarem e estimularem a participação das mesmas na organização, nos objetivos educacionais e no dia a dia das instituições, o que é reforçado por Campos:

Finalmente, em qualquer tipo de formação, seria muito importante que fosse contemplado um aspecto que costuma ser totalmente negligenciado nesses cursos: a formação para o trabalho com pais e comunidade. Na pesquisa relatada por Gatti e colaboradores (1994), os professores entrevistados queixam-se da falta de preparo para esse trabalho. Também na Holanda, as pesquisas mostram que os professores não são preparados para o contato com os pais. (CAMPOS, 1999, sem.pág).

A idade das crianças atendidas pelas creches e pré-escolas, o grau de dependência delas dos adultos e a necessidade atual de construirmos “[...] uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias.” (BRASIL, 1998b, p.75). O primeiro passo para, de fato, haver uma parceria com as famílias e práticas acolhedoras e democráticas por parte dos profissionais de educação, é a superação de concepções e preconceitos com relação às famílias, geralmente baseados no modelo nuclear de família como ideal, mas que não corresponde à realidade de muitas famílias das crianças.

É preciso investimento na formação docente, tanto inicial como continuada, para que esses profissionais tenham a oportunidade de desconstruir a concepção de que só existe um modelo de família, capaz de promover o desenvolvimento infantil saudável, o nuclear, e passem a considerar as outras formas de organização familiar como as mais adequadas para as pessoas que as construíram.

Essa desconstrução do modelo de família não é tarefa fácil; os educadores devem primeiro assumir que têm a concepção de família ideal como sendo a nuclear e não se negar a falar sobre ela, até porque não são os únicos seres humanos a possuí-la – o modelo idealizado de família nuclear constitui uma construção social.

Esse modelo de família faz parte da nossa cultura e ainda é reproduzido por intermédio dos diversos “espaços de socialização” e/ou diversos “aparelhos ideológicos”, como por exemplo, escola, igreja, etc. as pessoas desde crianças aprendem como “deve” e “tem” que ser uma família. (CALDERÓN; GUIMARÃES, 1994, p. 26).

O ideal é que os educadores passem a ver a família como uma instituição histórica e social, a qual se transforma de acordo com as necessidades humanas. Assim, todas as formas de família devem ser valorizadas e respeitadas e não julgadas e comparadas previamente:

Constate-se que as famílias independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade. (BRASIL, 1998 b, p.75).

Além dos preconceitos quanto à estrutura das famílias das crianças muitas vezes não condizentes com a nuclear, encontramos também, entre os educadores infantis, queixas com relação às famílias carentes, como sendo desinteressadas da vida escolar dos seus filhos ou violentas, incapazes de educar seus filhos, moralmente falhas, incultas, sem hábitos de higiene e, no caso das famílias mais abastadas, como não tendo tempo para estar com os filhos gerando crianças carentes ou sem limites. Para Szymanski (1997, p.219), os professores utilizam-se desses argumentos, porque eles “[...] constituem-se numa ‘explicação’ fácil para o insucesso escolar de algumas crianças.”

Esses preconceitos fortemente estabelecidos nos educadores têm impedido o acolhimento das famílias e a parceria real entre essas instituições:

Constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de

socialização e de aprendizagem das crianças. No caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas como portadoras de carências de toda ordem. No caso das famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. (BRASIL, 1998b, p.75).

Szymanski (1997) acredita ser necessário apenas alguns minutos de reflexão para que os professores se dêem conta de que essas explicações por eles apresentadas não elucidam de fato as dificuldades dos alunos, nem resolvem os problemas da prática docente, tornando-a mais bem-sucedida, culminando no desenvolvimento dos alunos; antes, culpabiliza-se a família pelo insucesso escolar dos alunos, tentando-se afastar da escola o problema que é seu.

Essa necessária reflexão docente levaria a perceberem que:

- "família desestruturada" não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear burguês;
- a mera forma de a família se organizar não é responsável pelo comportamento acadêmico de suas crianças;
- nem todas as famílias são violentas. Percebem que a prática de bater nas crianças é a forma considerada pelas famílias como sendo a mais adequada para educar uma criança. Tal prática é utilizada como forma de punição pelo baixo rendimento (CHUNG, 1995, p. 64);
- as próprias famílias são vítimas de violência (a da segregação social e as outras);
- as próprias famílias podem recorrer à violência contra a escola e a professora, reproduzindo as condições como são tratadas [...] (SZYMANSKI, 1997, p.219-220).

Para de fato conseguir a participação das famílias nas atividades da instituição escolar, é preciso que as famílias e as instituições de Educação Infantil se reconheçam como interdependentes; nesse ponto, a visão das famílias pelos educadores infantis, como sendo desestruturadas, incultas, violentas, baseada fortemente em preconceitos, é impeditiva. Conforme Szymanski (1997), o preconceito limita a interpretação do outro, da forma de ser e de viver, pela rigidez que proporciona aos sentimentos e ações dos indivíduos.

O primeiro passo para a superação dos preconceitos com relação às famílias, por parte dos educadores infantis, é reconhecer que os possuem:

Reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro. Num primeiro momento é preciso encarar os próprios preconceitos e depois desejar sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo, curioso. (SZYMANSKI, 1997, p.221).

Esse reconhecimento só pode advir, ainda segundo a autora, pelo encontro com o outro, o desejo de se relacionar de modo franco e respeitoso. Inicialmente, parece impossível, em função das concepções fortemente arraigadas, mas, quando se inicia o processo e se abre a essa possibilidade, percebemos que não é assim tão difícil:

Não conseguimos isso sozinhos. Precisamos de "outros": interlocutores, livros, cursos, relatos de pesquisas. Um exemplo: no caso de uma professora que havia considerado as famílias de seus alunos como sendo violentas, bastou uma pequena reflexão para ela reconhecer que somente uma pequena parcela de famílias de alunos

era violenta [...] Basta ler alguns textos sobre família para perceber que falarem "família desestruturada" é bobagem. O que há são diferentes estruturas de família. (SZYMANSKI,1997, p.221).

Esse reconhecimento pode levar os educadores infantis a se aproximarem das famílias, tentando se inserir na comunidade na qual trabalham, para se apropriar da história, da cultura, do cotidiano dessas famílias. Aos educadores infantis deve ser possibilitado o acesso a diversas pesquisas e trabalhos acadêmicos que há muito tempo apontam que a parceria entre as famílias e as instituições escolares raramente existe, a não ser em poucas instituições nas quais toda a equipe se prontificou em torná-la realidade. Verifica-se, por conseguinte, a importância da formação continuada, que pode ser feita em parceria com as universidades e que permita um reconhecimento que “[...] significa, além de descobrir a própria ignorância sobre o outro e seu mundo, desvelar seus saberes e suas competências.” (SZYMANSKI, 1997, p.222).

Segundo Szymanski (1997), outro aspecto que precisa ser considerado na formação docente, para se trabalhar com as famílias, são as práticas educativas específicas da família e da instituição, ou seja, qual o verdadeiro papel de cada um desses segmentos, na educação das crianças. Os profissionais da educação reclamam de estar sobrecarregados por terem que sozinhos socializar, educar e ensinar as crianças, não tendo, portanto, muito sucesso no seu trabalho; por sua vez, a família muitas vezes se sente desautorizada perante os filhos, porque os educadores tomam para si responsabilidades que seriam dela.

Acreditamos que, mesmo com as mudanças estruturais, nos papéis de seus membros e afetivas exibidas pela família, a importância dessa instituição para nós, seres humanos, em nada diminui, e “[...] quanto maior for a competência da família para realizar tal trabalho de socialização, maior a probabilidade de sucesso.” (SZYMANSKI, 1997, p.222).

Muito se culpabiliza a família atualmente por não ser capaz de socializar suas crianças, todavia, Szymanski (1997) questiona como as famílias adquirem as competências necessárias para cuidar e educar suas crianças. Com efeito, ainda prevalece o predomínio da concepção de que basta ser mãe, que, de forma natural e inata, se reúnem todos os conhecimentos necessários para isso, conforme anuncia uma propaganda de produtos infantis: “Nasce um bebê, nasce uma mãe”. Assim, fica claro que, se a família não educa, é porque não quer. Se só a família de classe média alta é capaz, condenam-se todas as outras famílias à ineficiência. É preciso haver programas governamentais que instruem as famílias sobre como educar e ensinar suas crianças:

Raramente se atribuem as dificuldades de educar as crianças e adolescentes à simples falta de informação, e mais raramente se pensa em desenvolver competência

para essa tarefa. Exceção digna de nota na América Latina é o trabalho realizado em escala nacional pelo governo cubano, que promove o Programa de Educação Comunitária "Para a Vida", focalizando aspectos de saúde, nutrição, desenvolvimento psicoafetivo e relações sociais (educação para a vida). Tais informações são levadas a todas as famílias que possuam crianças de zero a cinco anos, no intuito de "fortalecer a responsabilidade individual e coletiva no fomento da saúde e da vida" (UNICEF, 1992).

Esse Programa, apoiado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, é amplamente divulgado pelos meios de comunicação, além de possuir uma equipe organizada de forma que todas as famílias tenham acesso às informações. (SZYMANSKI, 1997, p.223-224).

A excessiva culpabilização da família pela sua aparente ineficiência socializadora, por parte dos profissionais da educação, acaba por gerar uma outra dificuldade de relacionamento com as famílias: a prática de educação e correção das mesmas.

Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito têm procurado implantar programas que visam a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado. Essa ação, em geral moralizadora, tem por base o modelo de família idealizada e tem sido responsável muito mais por um afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da educação das crianças. (BRASIL, 1998b, p.75).

As instituições de Educação Infantil têm, como principal função, auxiliar, complementar, estabelecer parceria com a família, na educação da sua prole, porém, por meio de suas práticas e atitudes, acabam se distanciando da mesma.

Os pais geralmente consideram a I.E.I. uma instituição educativa de apoio à família, desejam que os ajude a educar seus filhos, no sentido amplo, desenvolvendo-os não apenas intelectualmente, como também emocionalmente e moralmente. Por outro lado, em algumas situações, a instituição de Educação Infantil tem-se manifestado contra a família, contra a sua ação educativa e formadora. Sobre isso, Cunha (2000, p. 450) se pronuncia:

Os pais, qualquer que seja a classe social a que pertençam não querem que a escola apenas instrua seus filhos. Querem que ela os eduque no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios éticos, padrões de comportamento. Há muito se fala na escola como espaço de formação da personalidade do futuro adulto. O problema é que, ao longo de sua evolução, a escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família: ela posicionou-se contra a família!

De acordo com Cunha (2000), a escola se considera como a detentora dos saberes científicos necessários para educar as crianças, o que torna essa instituição adequada para normalizar e disciplinar as famílias, a fim de que passem a agir corretamente, na educação de sua prole. Esse entendimento gerou a concepção de que a família precisa também ser educada pela escola.

Em consequência, a escola, através do seu discurso científico, em algumas situações, atua como normatizadora da família, quanto à educação das crianças:

A escola jamais foi norteada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar. Paulatinamente, ao longo da história, foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais. É na realização deste processo que poderemos compreender mais claramente o papel da escola como instância de poder, como dispositivo normalizador do agrupamento familiar. (CUNHA, 2000, p. 450).

De acordo com Oliveira (2002), apesar de a parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias ser muito valorizada, defendida nos discursos educacionais e garantida por lei, ambas as instituições muito mais se acusam mutuamente do que buscam concretizar essa parceria, criando estratégias para solucionar os problemas surgidos na tentativa de se educar as crianças.

Para essa autora, a relação entre as instituições de Educação Infantil e a família sofre variações, por estar associada às situações, aos sistemas, às tradições e à representação feita do papel da coletividade em relação à família e a criança. Em contrapartida, a participação dos pais na vida escolar dos filhos, assim como o poder que vão exercer na creche ou pré-escola, vai depender das expectativas, representações sociais e experiências pessoais de escolarização que possuem e que estão fortemente marcadas pelo nível social que pertencem.

É muito comum que, nas classes mais abastadas, a professora seja vista como uma concorrente educativa, enquanto, para as famílias mais carentes, representa uma figura autoritária que deseja controlá-las. Os profissionais da educação definem os pais como amadores em educação, independentemente da classe social à qual pertencem, sendo, portanto superiores a eles (OLIVEIRA, 2002).

Como se não bastasse essa rivalidade originada pelas concepções, muitas vezes equivocadas e distorcidas dos educadores e familiares uns sobre os outros, o próprio cotidiano das instituições de Educação Infantil é gerador de conflitos: por um lado, estão os ensinamentos das famílias, de outro, as propostas da I.E.I. Muitas instituições de Educação Infantil, por exemplo, incentivam a autonomia infantil, desde a se servir sozinha até a cuidar da sua higiene; já a família pode realizar essas tarefas pela e com a criança, por considerá-la pequena demais. Conforme Oliveira (2002, p. 178), essas situações incitam os seguintes questionamentos:

Como relacionar as práticas educativas dessas instituições com as disposições intelectuais ou éticas produzidas pela educação familiar sobre seus filhos nas diferentes classes sociais? Qual é a influência das situações práticas familiares sobre o desenvolvimento delas como um todo? Como harmonizar as formas de autoridade exercida pelos pais e pelo professor?

Szymanski (1997) acredita que a diferença da educação oferecida às crianças, na família e nas instituições, é determinada por objetivos, conteúdos, métodos, os quais estão,

por sua vez, relacionados aos sentimentos e emoções dos indivíduos e às circunstâncias que os cercam. Na verdade, a família, ao fazer tudo pela criança, pode entender que assim demonstra o seu amor por ela, enquanto a instituição, ao promover independência infantil, sente que cumpre o seu papel.

Ainda segundo essa autora, é preciso considerar as diferenças do comportamento das famílias quanto à instituição escolar, tendo como variante a classe social à qual pertencem:

Mesmo na Escola Pública, famílias de classe média desenvolvem estratégias de participação tendo em vista a criação de condições para o sucesso escolar de seus filhos, naquilo que VAN ZANTEN(1988, p. 195)chama de "saída individual". Nem sempre esses pais se engajam num projeto coletivo de melhoria do ensino e das relações da escola com a comunidade. Além do mais, o nível de escolaridade e a facilidade de verbalização possibilitam a esses pais uma crítica que famílias das classes trabalhadoras não conseguem ou não ousam fazer. (SZYMANSKI, 1997, p.217).

Outra diferenciação entre as famílias está na forma de socializar as crianças, visto que tais práticas também dependem muito de a classe social da família estar em consonância com a escola, atuando como complementação – ou podem ser totalmente contrárias a esta. “As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem escolar (p.ex., preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (p.ex., hábitos de conversação), ou não...” (SZYMANSKI, 1997, p.217).

Para Bouchard (1988), as famílias exibem diferenças também nos modelos educativos que assumem, os quais, na concepção do autor, se resumem em três: o racional, o humanista e o simbiosinérgico.

No racional, os pais se vêem como figuras de autoridade, decidindo o futuro dos filhos, o comportamento, quais atividades devem ter etc. Nesse caso, os filhos devem obedecer, sob pena de serem criticados, ameaçados, castigados, proibidos etc. Essa educação visa à disciplina, à submissão à autoridade familiar, o que leva ao conformismo social e não à autonomia.

Já no modelo humanista, os pais atuam como guias, as decisões cabem aos filhos o que Bouchard (1988) define como sendo uma política de "autogestão do poder pela criança". Essa educação favorece a autonomia e a autodeterminação dos filhos, pois ocorre por meio do incentivo à expressão de suas emoções, aos empreendimentos e atitudes que tenham, reconhecendo e valorizando suas capacidades e potencialidades.

Por fim, no modelo simbiosinérgico, existe uma "cogestão" do poder entre pais e filhos, que desenvolvem uma parceria nas atividades que cabem a ambos. "Símbo" significa associação durável e reciprocamente proveitosa entre dois ou mais seres vivos, enquanto

“sinérgico” corresponde aos recursos das pessoas e à ação coordenada de muitos. Nesse modelo educativo, as estratégias citadas por Bouchard (1988) são: preconiza o respeito aos deveres e direitos dos pais e filhos; as responsabilidades cotidianas são partilhadas; objetiva a formação de uma consciência social; os pais transmitem aos filhos suas experiências, emoções e sentimentos, se apresentam como seres que erram e ensinam aos filhos sobre as consequências que seus atos podem ter.

Esses modelos educativos aqui foram bem delimitados, com o objetivo de explicitá-los didaticamente, todavia, dificilmente serão assim encontrados, sem se misturarem em alguns momentos; todos eles apresentam vantagens e desvantagens, dependendo da situação. Interessantemente, Bouchard(1988) evidencia que a escola, ao se relacionar com as famílias, repete esses modelos educativos, com o que concorda Szymanski (1997):

Há escolas que oferecem aos pais o modelo racional de participação; outras, o humanista; e outras, o simbiosinérgico. Na tendência do modelo racional, as escolas se portam como as detentoras do poder de decisão e do conhecimento. É de esperar choques com os pais que seguem outras tendências. Na tendência humanista, há uma crença nos recursos das famílias, acatam-se suas decisões e há uma aceitação empática de sentimentos e emoções. Já na simbiosinérgica, há a valorização da interdependência, da reciprocidade e da co-gestão. (SZYMANSKI, 1997, p.218).

Fica claro que as diferenças de classes sociais, valores, crenças, formas de educar e de interagir e se comunicar com as crianças (modelo educativo) podem gerar conflitos entre as famílias e as instituições educativas.

Para Szymanski, as famílias de classe alta podem contornar esse problema, escolhendo uma escola que esteja mais adequada a seu modelo educativo; já as mais carentes ficam sujeitas à gestão da escola, com a qual podem não concordar e, caso as diferenças educacionais sejam muito grandes entre essas instituições, a escolar pode resolver o problema,

[...] desenvolvendo parcerias com outras agências (serviços de formação de professores, universidades, serviços de Saúde, p. ex.), para dar conhecimento aos pais dos hábitos e comportamentos esperados pela escola e desenvolver programas de formação para os pais (a exemplo do que acontece em Cuba, no Canadá, Estados Unidos, França). Tais encontros podem promover um conhecimento mútuo e o desenvolvimento de estratégias educativas comuns. (SZYMANSKI, 1997, p.218).

Creemos que os conflitos no relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e as famílias sempre existiram e é desejável que ocorram, porque evidenciam liberdade de expressão dos envolvidos para manifestarem suas ideias, concepções e desejos. Com efeito, o que almejamos é a superação dos desafios que têm impedido a qualidade desse relacionamento, principalmente os com base em preconceitos; para isso, é imperioso que se preparem, nos cursos de formação, os professores para lidarem com as famílias das crianças, com base em princípios democráticos, respeito e solidariedade humana e fins educacionais.

É preciso que, em sua formação inicial, os futuros professores tenham questionadas as suas concepções fortemente baseadas no modelo nuclear de família, de classe média, de sorte que sejam instigados a reformulá-las, em função da realidade das muitas famílias que as crianças, com quem trabalharão, terão. Segundo La Roca (2012), os docentes têm dificuldades de lidar com as transformações na família e acreditam que essa instituição tem enfrentado uma crise, incapaz de cumprir seu papel socializador, o que tem sobrecarregado os educadores:

É importante destacar que, em diversos depoimentos, as educadoras/professoras aludiram ao momento de crise de valores, à situação das famílias na atualidade. Elas estão cientes de que vivemos uma época em que os modelos familiares estão em crise, em que as relações de outrora mudaram; que a família nuclear de outros tempos, com pai, mãe e filhos integrados, tem mudado muito e, não tem mais esse perfil. Inclusive, em diversas falas aparece o diagnóstico de uma época em que os pais não têm tempo para estar com seus filhos; em que as relações estão cada vez mais frágeis e distantes. Esta percepção é evidenciada pela professora portuguesa ao afirmar: as “*famílias estão desarrumadas*”. Essa *desarrumação* das famílias tem muitos desdobramentos, mas os impactos imediatos aparecem na escola. Desse modo, os professores e a escola não contam mais com a parceria dos pais, segundo a sua interpretação, o que tem acarretado uma sobrecarga de trabalho para o professor. (LA ROCA, 2012, s./p.).

Com as inúmeras transformações que a família vem sofrendo, pensar na família com base num único modelo é inaceitável. É preciso preparar os professores para respeitarem as novas configurações familiares e lidarem com membros familiares inesperados para eles, como avós, tios, padrastos, madrastas, madrinhas, padrinhos, os quais podem ser as principais referências de cuidado e proteção para as crianças, e não mais apenas pais e mães.

Inclusive, são os professores da Educação Infantil que primeiro ensinam as crianças a respeito do que é ser família, de maneira que suas interpretações pessoais sobre a família afetam as interpretações das crianças. Imaginamos o desconforto infantil ocasionado quando a família amada pela criança não é considerada uma família por sua professora, em decorrência de ter uma estrutura diferente da nuclear.

É louvável que tenhamos, como conteúdos a respeito do ensino de família, a história da escolha do nome das crianças, as brincadeiras preferidas dos pais, na infância, as histórias de vida, as profissões dos pais, pois permitem à criança expressar, por meio de desenhos ou colagens, a sua família vivida, como a mesma se organiza etc. Na verdade, tais assuntos “[...] podem tornar-se parte integrante de projetos a serem trabalhados com as crianças.”(BRASIL, 1998b, p.79).

Todavia, é pertinente a reflexão de Maffioletti (2007), após seu trabalho com as crianças:

Com relação às atividades musicais, parece que os avanços da psicologia e do desenvolvimento infantil não conseguem modificar a prática docente. As regularidades observadas diariamente são incorporadas como absolutamente normais, enquanto os conhecimentos novos são ignorados e rejeitados pelo pensamento habitual.

Por ocasião do dia das mães, certa vez ensinei a seguinte canção:

Mostrei o pezinho
Mostrei o sapatinho
Mostrei o trabalho
Da boa mamãezinha
Que lava, que lava...
Que lava direitinho
Que passa, que passa...
Que passa direitinho

Quando uma menina me disse que não iria cantar essa música, levei um susto! Eu não havia pensado em máquina de lavar, muito menos que a letra da música fazia referência a algum nível aquisitivo, depois disso fui capaz de questionar até mesmo a imagem de mulher e de mãe que a canção apreçoava como “boa mamãezinha”. (MAFFIOLETTI, 2007, p.125).

A autora ainda destaca outra canção muito utilizada por ela e demais docentes, para ensinar e cantar junto com as crianças:

A família
Aqui vive alegre pessoal
Família tão original
Um pai, uma mãe, um irmão
Nenê miudinho e gentil
Tão forte é o papai polegar
Tão meiga mãezinha do lar
A mana é tão alta, o irmão é menor
Nenê vamos embalar

O que pensaria o Marcelo, que mora com a vovó e mais dois primos? E a Vera, que não conhece o pai e mora com a mãe na casa da tia? Essas famílias não são originais? Sem falar na imagem de “mãezinha meiga” e “papai forte” tão arraigados em nossa cultura! Todos estes estereótipos são desconsiderados, como se eles não existissem, a fim de que a música seja utilizada para movimentar os dedos das mãos... (MAFFIOLETTI, 2007, p.125).

Faz-se premente que superemos o saudosismo de uma família idealizada, a começar nos cursos de formação docente que dêem condições para que os professores sejam capazes de se adaptar a um mundo de mudanças:

[...] há uma série de transformações sociais que mudam as relações, o estatuto das crianças, a forma delas brincarem e agirem, os valores sociais etc. Devido a essas alterações os professores devem ocupar novos lugares: ter uma atitude que preencha os vácuos familiares, ensinar atitudes e valores que outrora eram da família, lidar com crianças que brincam de *outra* forma – o virtual toma conta de todos os espaços etc. Contudo, não é possível adotar – como na fala de algumas docentes – uma postura saudosista: antes foi melhor, a família era melhor, as crianças eram melhores. Na nossa pesquisa e na nossa percepção, vislumbramos um mundo em mudança – nem muito melhor nem muito pior – mas que exige importantes adaptações dos educadores de infância, ocupando outros papéis e funções, sempre privilegiando aspectos lúdicos, afetivos e a formação integral das crianças. (LA ROCA, 2012, s./p.).

Todavia, acreditamos que, antes de discutirmos melhorias na formação docente – e isso inclui a preparação dos professores para se relacionar com as famílias –, é preciso que se reflita sobre os seus impasses e se defenda o direito de os profissionais, para atuarem em Educação Infantil, possuírem a formação mínima em nível médio, em consonância com a LDB (Lei n. 9.394/96), cujo artigo 62 preconiza que esta deva ocorrer:

[...] em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

É inegável que muitos dos responsáveis pelas crianças, em instituições de Educação Infantil, ainda não a possuem. Em contrapartida, a promulgação da LDB tem contribuído para que a atuação do professor, com a devida certificação, vá se tornando uma realidade nas instituições de Educação Infantil, embora não com a rapidez que seria necessária.

3.2.A formação do professor de Educação Infantil

Não há consenso entre os estudiosos da Educação Infantil de que a exigência mínima de formação de nível médio, estabelecida pela LDB, seja satisfatória para garantir uma educação com qualidade, de sorte que muitos insistem ser necessário, como formação mínima, o nível superior. Entretanto, a aceitação de professores com formação média se deve a vários fatores, entre os quais a crise educacional brasileira, que não atinge os padrões mínimos de qualidade, estando o Brasil entre os últimos do mundo, no quesito educação; a falta de investimentos na formação desses profissionais, em nível superior; a falta de interesse dos profissionais em continuarem se especializando, por não haver um plano de carreira recompensador, e dos jovens, em seguir a carreira, o que conseqüentemente resulta num número insuficiente desses profissionais, para atender à demanda brasileira, o que deve se agravar no futuro.

A LDB (BRASIL, 1996), portanto, reforça uma ambigüidade na formação docente brasileira, como se a mesma estivesse em eterna transitoriedade da formação em nível médio para o superior. O que se conclui é que a formação em nível superior é a desejável, porém, se não houver condição para tal, que se dê em nível médio. Sobre os desafios da formação docente brasileira, especificamente dos professores de Educação Infantil, Kishimoto (2004) salienta que:

[...] há poucos professores de educação infantil com formação superior. Em 2001, o país tinha 63.029 professores (12,07%) com curso superior nas creches, e nas pré-

escolas, 248.632 (21,36%). Cerca de 78,64% dos professores destas pré-escolas não tinham curso superior e, das creches, 87,93%. Esse volume de professores sem formação superior mostra o desafio da profissionalização, indica que o Brasil tem como problema a enfrentar a formação em nível superior e distancia-se de práticas atuais de especialização permanente e de longo prazo. (DAY, 1999; SICULA et al., 1996, apud KISHIMOTO, 2004, p. 140).

Quanto aos espaços responsáveis pela formação docente em consonância com a LDB (Lei n. 9.394/96), no artigo 63, poderá ocorrer tanto nas universidades (em cursos de licenciatura plena) como nos institutos superiores de educação:

Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Posteriormente à promulgação dessa lei, por meio do Decreto n. 3.276, em seu artigo 3º, parágrafo II, o governo federal afirma exclusividade aos cursos normais superiores dos institutos superiores de educação, na formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Isso permite o entendimento de que os Cursos de Pedagogia perdem o caráter formativo de docentes para os institutos e faculdades que ofereçam o curso normal superior, todavia, sua permanência é prevista no art. 64 da LDBEN (BRASIL, 1996), a fim de preparar os especialistas da educação, principalmente os gestores educacionais.

Cria-se, assim, por meio da LDB (BRASIL, 1996), uma hierarquização quanto à formação docente, em nível médio e nível superior. Nos concursos e processos seletivos para professores, os candidatos formados em nível superior geralmente têm pontos de vantagem à frente dos candidatos de nível médio, entretanto, essa hierarquização não esconde a preferência governamental nem o estímulo para que a formação docente se dê em nível médio, por ser, sem sombra de dúvida, a que menos custa:

Essa hierarquização no processo de formação docente propicia a compreensão de que a política de formação de professores, quando possibilita dois âmbitos acadêmicos distintos de formação, reforça que esta ocorra no nível mais baixo – no caso, no nível médio. (MICHELS, 2006, s./p.).

Essa flexibilidade da formação docente brasileira instiga aqueles que querem ser professores, ou que já atuam sobretudo nas redes públicas, a buscarem a formação mais barata e rápida, a qual, por sua vez, ocasiona o aligeiramento da formação docente e o comprometimento de sua qualidade.

Outro desafio passado aos professores é a proclamação, em vários documentos políticos internacionais, que os professores devem ser capazes de cumprir as exigências das novas tarefas educacionais, entre as quais destacamos a competência de saber trabalhar em parceria com a comunidade “famílias”:

Que dizem respeito ao que o professor deve saber: **trabalhar em parceria com a comunidade escolar**, resolver problemas da escola, achar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida. (MICHELS, 2006, s./p., grifo nosso).

Sobre as competências docentes necessárias, atualmente, gostaríamos de usar o pensamento provocador do educador francês Charlot (2006). Para esse autor, não basta definir as competências docentes; em nosso caso, interessa a capacidade de se relacionar com as famílias, como também é digno de preocupação o fato de esses profissionais possuírem ou não as competências que devem formar nos seus educandos, como valores éticos, morais, respeito ao próximo, aceitação das diferenças entre as pessoas.

De acordo com Charlot (2006), o mais importante não são as competências do professor, mas o seu desejo de educar. Com efeito, é importante que o professor saiba o porquê do seu trabalho e queira formar o cidadão, com o que concordam muitos outros educadores, como o professor espanhol Sacristán:

Isso quer dizer que devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc. (SACRISTÁN, 2006, p.86).

Observa-se que os órgãos oficiais apontam a má formação docente como a principal consequência para o insucesso da educação e para o não cumprimento, por parte dos profissionais, das expectativas que se têm sobre seu trabalho.

Dada a influência da globalização, do capitalismo e do neoliberalismo, na educação brasileira, tendo com um dos seus representantes o Banco Mundial, que, desde 1990, junto com as organizações multilaterais, afeta fortemente as políticas educacionais brasileiras, a formação em serviço tem sido a mais usada para oportunizar conhecimentos aos docentes, custando muito pouco, o que levou a sua defesa em Documento do Banco Mundial (1995). Essa indicação econômica possibilita uma formação utilitarista e fragmentada, apoiada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), enfatizando que a melhor formação docente seria a educação à distância:

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a um adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação à distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional. (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 259).

Com as influências internacionais, atualmente, a formação docente brasileira, portanto, se caracteriza por um treinamento profissional expresso pela formação em serviço, quando não à distância. A esse respeito, Torres (1996, p. 177) enfatiza:

De fato, o que está acontecendo é uma política de portas abertas a educadores leigos [...] dentro do sistema escolar. E é por essa razão que a capacitação em serviço vem adquirindo grande importância. O professor leigo ganha menos, não faz exigências trabalhistas e é fácil de descartar.

Como a globalização se sustenta por meio do capitalismo, as leis do mercado passaram a dirigir a sociedade, a qual, em decorrência, se torna cada vez mais competitiva e excludente. Dentro dessas referidas leis, a educação deixa de ser vista como essencial para a formação humana em sua plenitude e basta ser pensada unicamente para atender aos interesses do mercado, preparar e selecionar os melhores para preencher as vagas disponíveis pelas empresas, ou seja, a escola tem que formar alguns cidadãos capazes de produzir e gerar lucro – mas o que fazer com os demais?

No que diz respeito especificamente à Educação Infantil, o Banco Mundial, a partir de 1990, defendia uma nova concepção de desenvolvimento para as crianças, financiando instituições assistencialistas, como as creches filantrópicas e domiciliares, que visavam a combater a pobreza, isto é, de nova essa concepção de desenvolvimento infantil não tinha nada: apenas reforçava o passado predominantemente assistencialista que tínhamos há muito, no Brasil.

Em 2006, foi elaborada a Política Nacional de Educação Infantil, a qual teve como norte as metas estabelecidas na Conferência Internacional de Jomtien, na Tailândia, em 1990, quando vários países e órgãos internacionais se reuniram em prol da educação básica. Nessa Conferência, o Brasil se comprometeu a integrar e melhorar o cuidar e o educar das crianças pequenas, sobretudo das crianças mais carentes, melhorando e expandindo a qualidade da Educação Infantil.

Assim, as políticas de investimento do Banco Mundial para a Educação Infantil se baseiam na teoria do capital social, pela qual a educação da criança deve formar o adulto produtivo, quer dizer, as crianças são o “capital humano do futuro”. “Segundo essa perspectiva, a primeira infância é um momento privilegiado de investimentos, visto que o

desenvolvimento cerebral ocorre com mais intensidade neste período.” (ANDRADE, 2010, p 147-149).

É inegável que, frente ao avanço acelerado na área de ciências e tecnologia, a escola deve mesmo oferecer uma formação adequada para que seus alunos possam ter condições de participar desse processo. O que ela não pode é contribuir para o aumento da exclusão social, por meio da seleção dos melhores e total desprezo pelos outros. Nesse aspecto, o desafio da educação na contemporaneidade é oferecer uma educação de qualidade para todos e a escola não pode se tornar uma ferramenta econômica, os alunos devem ser vistos como sujeitos participantes da sua construção e de direitos a uma educação cada vez melhor:

A escola não é uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. É sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida. Além disso, a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.117.).

É essa transferência de teorias econômicas, políticas e administrativas para a escola que tem reforçado e justificado o baixo investimento na formação docente. Ao longo da história da educação brasileira, foi-se constituindo a concepção de que, quando mais jovens são os alunos, menor é o nível de formação exigida para os profissionais que os educam, assim como os salários, o que se traduz num absurdo, dada a importância da educação oferecida na infância para a formação do indivíduo, pois é o momento crucial de transmissão de valores éticos e morais e de garantir aos nossos alunos melhores condições de vida, já que as exigências trabalhistas, numa sociedade tecnológica, se ampliaram e acarretam a necessidade de maior qualificação.

É, portanto, premente que os profissionais da primeira infância sejam reconhecidos e valorizados. Em contrapartida, que se exija dos mesmos formação universitária, cabendo ao governo prezar pela qualidade desses cursos de formação e garantir a eles formação continuada, assim como condições trabalhistas que dignifiquem sua profissão e estimulem a melhoria da prática docente. Para Tedesco (1998), os melhores docentes deveriam ser os de Educação Infantil e das séries iniciais, a que ele se refere como sendo educação básica:

A formação básica é, além disso, obrigatória e universal. Colocar os melhores docentes nesses lugares deveria ser em consequência, uma das demandas democráticas mais importantes. Para isso além da formação profissional será necessário definir incentivos que traduzam essa prioridade política numa imagem social. (TEDESCO, 1998, p.127).

Angotti (2007), preocupada com os rumos que tem tomado a formação de professores, no Brasil, oferece respostas para pensarmos em possibilidades de conquista da sua qualidade. Por isso, a autora defende que ela seja contínua, ao longo de toda a vida, de sorte que, além das instituições formativas, é preciso passar a ver as próprias escolas e instituições de Educação Infantil como centros de qualificação cotidiana, e o professor deve buscar a aprendizagem oriunda da formação contínua, que implica desenvolvimento profissional, considerando que a mesma resulta na melhoria de seu trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2002) argumenta que os professores devam ser capazes de nomear, objetivar e partilhar sua própria prática e sua vivência profissional, significando mudanças nas concepções e práticas de formação. Os professores precisam ser vistos como sujeitos do conhecimento, com direito garantido de dizer e compartilhar os conhecimentos oriundos de sua prática e de discutir a sua própria formação profissional. Em suas palavras:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2002, p. 240).

Lacerda (2002), ao discutir também a formação continuada dos docentes, assinala a diferença de resultados alcançados e nos sentimentos dos envolvidos, quando os cursos, espaço e tempo para novas discussões são pensados e organizados pelos próprios professores, desejosos de refletir sobre sua prática, coletivamente, em relação aos cursos de formação docente geridos por órgãos administrativos. Via de regra, acabam por desconsiderar os professores como produtores de conhecimento e, antes, objetivam a mera transmissão de informações. A pesquisadora acredita que os profissionais da educação são capazes de organizar o seu processo de formação continuada, com base em suas concepções, trajetórias pessoais e conhecimentos. É preciso oportunizar essa vivência, conforme defesa corroborada por Rausch e Schlindwein:

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Um fator impeditivo para que os professores produzam conhecimento e ressignifiquem a sua prática se deve ao fato de entenderem a docência como um trabalho isolado, solitário.

Ao longo da história, os docentes construíram a ideia, que é muito forte e marca sua ação profissional, de que a sala de aula é seu local pessoal de trabalho, onde eles mandam e que controlam. As interferências são incômodas aos docentes, tanto que muitos optam por trabalhar de porta fechada, numa clara defesa em relação a quaisquer indivíduos que queiram “bisbilhotar” ou opinar em seu trabalho. É preciso mudanças radicais na forma de pensar dos professores e até na identidade docente, para que o grupo escolar, junto, se responsabilize pela busca constante de conhecimentos e melhorias na sua formação.

É sabido que nem nos momentos estabelecidos pelos órgãos oficiais para atividades que envolvam a discussão e o planejamento coletivo, como reuniões, conselhos de classes, HTPC (horários de trabalho pedagógico), os professores brasileiros de fato as vivenciam; segundo Martins (2002), os docentes, ao invés de criarem “[...] um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos” (p.233), estão, na maior parte do tempo, dispersos ou utilizam esses momentos para cumprir atividades burocráticas e resolver problemas emergenciais.

Ao defendermos que aos docentes sejam oportunizadas atividades coletivas que impliquem melhorias em formação docente, não pretendemos desconsiderar a importância da atividade individual, na docência. Fullan e Hargreaves (2000) defendem a reconciliação dos dois tipos de atividades – grupais e individuais – no trabalho docente, pois acreditam que qualquer delas, sem a outra, limita o potencial desses profissionais.

Assim, a formação docente deve se basear nos conhecimentos específicos trazidos pela prática profissional, o que inviabiliza que essa formação continue tendo como eixo central disciplinas predominantemente teóricas e indissociáveis da prática. Tais teorias são pregadas, muitas vezes, por docentes que nunca estiveram na escola atuando, seja no ensino infantil, seja fundamental, desconhecendo totalmente essa realidade. Em decorrência dessas interfaces, é comum ouvirmos os professores atuantes afirmarem que as teorias aprendidas na universidade não se mostraram úteis, nem de forma simbólica ou prática.

Esperamos que, nos próximos anos, a formação de professores abra espaço para os conhecimentos práticos. Isso não significa que as disciplinas de fundamentação teórica, como as didáticas, filosóficas, históricas e psicológicas não sejam importantes, pois são elas que possibilitam a compreensão e a superação de sua realidade objetiva, que, por vezes, os

aproxima do estado de proletarização, pelo afastamento das funções de planejamento do ensino, de sua criatividade e pela redução da capacidade de controle do próprio trabalho, tornando os professores meros executores de tarefas. São os conhecimentos teóricos a única ferramenta do professor para se defender e contestar o processo de proletarização do qual é vítima.

Tardif (2002) aponta ainda como outros problemas na formação docente, que impedem a sua real necessidade, que os cursos são organizados em torno das lógicas disciplinares, as quais, por funcionarem de forma especializada e fragmentada, não têm relação entre si e, por serem autônomas e de curta duração, não favorecem a formação dos alunos. Além disso, a formação é feita com base em um modelo aplicacionista do conhecimento, isto é, os alunos passam quase todo o curso “assistindo às aulas” e apenas no fim do curso é que se realizam os estágios, que, por sua vez, são muito mais voltados à observação do que à aplicação dos conhecimentos até então adquiridos.

Resta a esses futuros professores a opção de aprenderem sozinhos, ao exercerem na prática sua profissão, e acabam enfrentando muitas dificuldades de adaptação e constatando que os conhecimentos disciplinares aprendidos estão mal enraizados na ação cotidiana.

Ainda segundo Tardif (2002),

[...] a lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente nas estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p. 242).

No final do ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC), indutor de políticas públicas para a educação brasileira, lançou, para a Educação Infantil de zero a 5 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ressaltando que a formação de professores também é condição essencial para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas formativos devem levar os professores a refletir a respeito de sua prática:

Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício do trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p. 13).

Ao valorizarmos uma formação docente de qualidade, o objetivo final é a formação do aluno, razão de toda educação educativa. Acreditamos que o aluno deve ser concebido como um ser autônomo, responsável por sua formação, cabendo ao professor ser o

mediador entre o conhecimento, os valores, os sentimentos e os alunos, todavia, o aluno só se desenvolverá e aprenderá por meio de seu esforço, pois não existe êxito sem esforço.

Por isso, devemos deixar de lado toda pedagogia com base no facilismo: uma educação que objetive a formação humana implica grande esforço, por parte dos educandos, de maneira que é necessário que os professores os motivem, os ajudem a descobrir o prazer de aprender, de se desenvolver e de construir sua identidade.

O êxito no alcance dos objetivos educacionais é a prática do aluno, não do professor, o que evidencia a importância de os professores crerem na capacidade dos alunos com os quais trabalham, mesmo que sejam alunos oriundos da classe popular; ora, o mito que a criança pobre não aprende tem que ser deixado de lado:

Não posso agüentar esse discurso que diz “com aquela criança do meio popular...” Cada vez que começamos uma frase assim estamos prestes a fazer, com essa criança, coisas que não queremos para as nossas próprias crianças. “Com aquelas crianças não podemos fazer muita coisa, temos que deixar as exigências de lado”. Isso é um desprezo. Temos que encontrar outros meios para atingir os objetivos que as crianças do meio popular também têm o direito de atingir. Não existe uma educação, uma criação, uma formação sem exigências, prazer de se sentir capaz de atingir objetivos, prazer de se sentir funcionando bem dentro da sua cabeça, da sua mente. E assim, questão do prazer não é a do prazer imediato. Existe uma mediação na área do prazer que é a questão do desejo e da construção do próprio sujeito. (CHARLOT, 2006, p. 108).

Por fim, a má ou a inexistência de formação dos educadores infantis para se relacionarem com as famílias das crianças (CAMPOS, 2009b) não fogem a esses problemas apontados pelos especialistas em formação docente, antes constituem decorrências delas.

O primeiro passo é ouvir os educadores a respeito de suas dificuldades em aceitar e acolher as famílias, evidenciando, muitas vezes, o preconceito e as concepções errôneas por parte dos mesmos, acerca das famílias como impeditivas desse processo, para que se possa repensá-las e discuti-las (SZYMANSKI, 1997). Urge também que se garanta voz às famílias, para sabermos como elas se sentem recebidas e tratadas pela escola, o que as incomoda ou as deixa satisfeitas.

Certamente, quando pensamos na importância da formação docente para a qualidade da educação, seja por qual ângulo for, em nosso caso, da preparação para trabalhar com as famílias, é preciso considerar as condições de trabalho docente, carga horária, os baixos salários, a desvalorização e a perda do reconhecimento da profissão, os quais são fatores que têm comprometido a educação brasileira.

Em pesquisa realizada em 2013, sobre a jornada dos professores que atuam na região de Presidente Prudente, cidade onde foi realizada esta investigação, segundo dados oferecidos pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), verificou-se que, pela

necessidade de complementarem a renda, “[...] quase um terço (26,3%) dos professores regionais que atuam na educação básica informaram que tem uma jornada de trabalho superior a 40 horas semanais, ou seja, de oito horas por dia” (O IMPARCIAL, 2015, 6b). Se levarmos em conta os professores de todo o Brasil, os dados continuam expressivos:

Quatro em cada dez professores faz jornada extra, seja na área de educação ou não, para complementar a renda. A atividade extra é importante no orçamento doméstico daqueles que possuem apenas docência, pois quase metade recebe valor menor ou igual a R 2.035. (O IMPARCIAL, 2015, 6b).

Os baixos salários obrigam os professores, principalmente da Educação Básica, a terem uma jornada dupla de trabalho, ocasionando-lhes desgaste e exaustão, além de comprometer o seu tempo de preparação e pesquisa para as aulas.

As políticas governamentais de formação de professores não intencionam discutir tais questões, numa tentativa de elucidar que, para a qualidade da educação, basta a boa vontade dos professores – ou, talvez, heroísmo?

Enquanto não refletirmos sobre os problemas da formação docente, de que, nesta seção, destacamos, especificamente, a má qualificação dos professores para se relacionarem com as famílias, a desvalorização desses profissionais e as inadequadas condições de trabalho continuarão a ameaçar a qualidade da Educação Infantil brasileira.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico que viabilizou a investigação, possibilitando o alcance de seus resultados.

SEÇÃO 4

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1. A origem do problema e a justificativa

Esta pesquisa surge da necessidade de discutir o processo de adaptação das crianças de 4,5 meses a 3 anos à instituição creche, a partir das perspectivas dos professores, educadores infantis e das famílias, na intenção de delinear possíveis caminhos na construção de uma parceria entre a família e a instituição de Educação Infantil.

No que se refere especificamente às famílias, pretendemos averiguar, por um lado, as expectativas e o processo vivido pela primeira vez, nesse período da adaptação de seus filhos. Por outro lado, verificar também as expectativas, como e de quais estratégias se valem os educadores, para vivenciarem esse período, tanto em relação às crianças quanto com suas famílias.

“Ouvir”, ou seja, “dar voz” aos educadores elucidará como é o processo utilizado nesse tempo de adaptação das crianças à instituição. Na concepção de Rapoport (2005), a boa ação pedagógica, sensível às necessidades das crianças, é imprescindível para a adaptação das mesmas, principalmente no caso dos bebês.

A fim de atingirmos nossos objetivos, temos como participantes as educadoras e as famílias das crianças. As técnicas empregadas para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, dirigidas aos professores, educadores e às famílias, para que explicitassem suas expectativas e o processo vivido na fase de adaptação das crianças, cujos resultados nos permitirão delinear possíveis caminhos na construção de parcerias, se for o caso, num momento tão crucial para as famílias, para as educadoras e, sobretudo, para as meninas e meninos pequenos, ao adentrarem o espaço da creche pela primeira vez.

Por meio desta pesquisa, buscamos identificar quais práticas de adaptação das crianças e famílias são realizadas pela instituição de Educação Infantil e sugerir ações de acolhimento às crianças e suas famílias, se for o caso, no sentido de contribuir para o processo de adaptação e uma possível efetivação de uma parceria entre a família e a creche.

Nessa perspectiva, a pesquisa se fundamenta nos estudos de Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000), que, com o objetivo de entender os processos a partir dos quais ocorre a inserção de bebês na creche, por meio da integração da criança, da família e das

educadoras à nova situação, desenvolveram uma abordagem teórico-metodológica que denominaram “Rede dinâmica de fatores ou de significações”, a qual fundamentará nossas reflexões em conjunto com outros pesquisadores.

As autoras estruturaram sua teoria com base na análise de dados que exigiu que fossem subdivididos intencionalmente os diversos elementos da situação real da adaptação de bebês às creches, que implicam a participação de três principais sujeitos – mãe, bebê e educadora – como os componentes individuais do processo de adaptação:

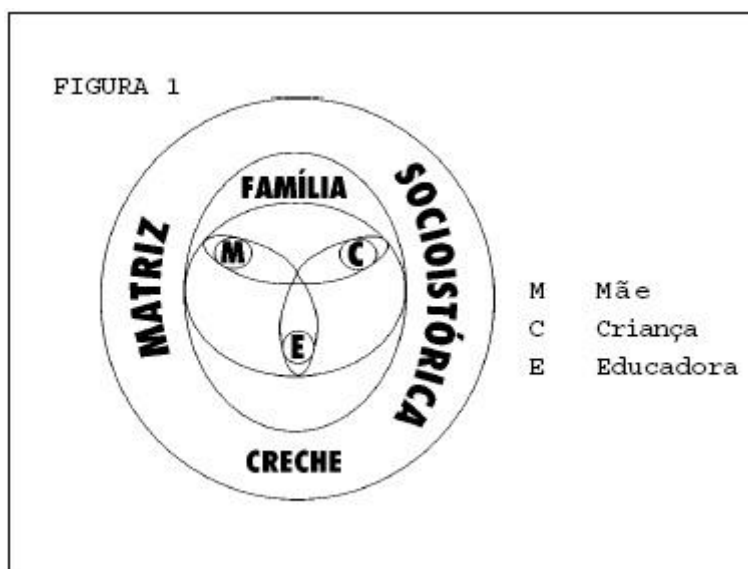
Esses componentes abrangem características de ordem biopsicossocial, tanto passadas, como presentes, assim como perspectivas futuras, constituindo e sendo constituídas por campos interativos e cenários. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.126).

Os campos interativos se definem pelas diversas possibilidades de relacionamentos e interações a serem estabelecidos entre os sujeitos envolvidos: “**{Mãe-Bebê}, {Educadora-Bebê}, {Mãe-Educadora} e {Educadora-Educadora}, {Bebê-Bebê}.**” (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000). Por sua vez, esses campos interativos estão intimamente ligados às redes sociais mais amplas, denominadas pelas autoras como cenários, que, no estudo das mesmas, semelhantemente a esse, se referem prioritariamente à creche e à família. O campo “**Mãe-Bebê**” pertence ao cenário família, enquanto os demais campos “**{Educadora-Bebê}, {Mãe-Educadora} e {Educadora-Educadora}, {Bebê-Bebê}**” se inserem no contexto da creche.

As autoras, considerando esses elementos (**componentes individuais, campos interativos e cenários**), objetivaram identificar o sujeito (mãe, bebê e educadora) que participou das situações ocorridas e, assim, quando, onde e como os sujeitos (mãe, bebê e educadora) envolvidos interagem entre si e quais eram as concepções, representações sociais e relações afetivas que se sobressaíam e os impulsionavam, ao vivenciarem a experiência de mudança, traduzida pelo ingresso da criança de 0 a 3 anos na creche. O conjunto formado por todos esses elementos é concebido, definido e transformado por uma **matriz sócio-histórica**.

[...] constituída por um complexo contexto econômico, político, social e cultural. Essa matriz seja compreendida como fundamentalmente semiótica, e ao mesmo tempo significativa dos vários elementos e o conjunto da situação, é também ressignificada e transformada por eles. Entendemos, ainda, que ela muda conforme o contexto e as interações e, particularmente, pelos papéis e contrapapéis que as pessoas assumem, negam e/ou recriam, nos diferentes momentos e contextos histórico-sociais e individuais. (OLIVEIRA, ROSSETTI-FERREIRA, 1994 apud AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.126).

Segundo Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira, (2000), é a interação entre todos os elementos que implica uma dinâmica e dialética concebidas como uma rede de significações que favorece o estudo e o entendimento do processo complexo da adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil. As autoras esquematizam a rede de significações, por meio da Figura 1:



(AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.127).

E assim a explicitam:

Essa rede, por sua vez, constitui um meio, o qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto. Por outro lado, cada sujeito, ao agir, está também recortando e interpretando de forma pessoal o contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus interlocutores, a partir de sua própria rede de significações. Esses recortes são fundamentalmente definidos pelo papel, posição ou perspectiva assumida por/atribuída ao sujeito, nas ações e interações que ocorrem naquele momento. Seu parceiro ou interlocutor, por intermédio de suas ações, pode lançar um recorte ou interpretação diversa, confrontando e negociando novos significados que, por sua vez, irão reestruturar o contexto e a malha de significações de cada sujeito e de cada díade. Dessa forma, os sujeitos coordenam suas ações e interações por meio dos papéis e contra papéis que assumem na situação e pela negociação constante dos significados atribuídos ou inovados na situação (AMORIM, 1997 apud AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.137).

Dessa maneira, os recortes de comportamento e as interpretações dos sujeitos envolvidos no processo de adaptação das crianças jamais são os mesmos, em decorrência de desempenharem papéis diferentes e possuírem características, incluindo os desejos que lhes são únicos. Os componentes individuais dos envolvidos acarretam conflitos, impasses, os quais só podem ser superados com a elaboração de concepções sobre os papéis e as funções

que o indivíduo (mãe, bebê e educadora) vai estabelecendo, como parte do seu ser e da sua história de vida.

O pesquisador, ao utilizar a rede de significações, a fim de entender processos de crise ou mudanças, deve estar preparado para a incompletude do processo de significação dado pelos sujeitos, em suas interações. A rede de significações não é estática, mas dinâmica, pois se transforma todo o tempo:

É necessário, ainda, considerar o aspecto da incompletude do processo de significação que ocorre por meio das e nas interações. Nesse sentido, partimos do pressuposto, já elaborado teoricamente por Ciampa (1987), de que nunca o sujeito se apresenta na sua totalidade, qualquer que seja o papel assumido. Além disso, um significado nunca se completa pelo fato mesmo de que ele é construído a partir de diferentes perspectivas. Elas atuam em um movimento no qual, sucessiva e continuamente, umas emergem como figura e outras ficam de fundo (*background*), em um movimento de contínua mudança, no qual a própria rede de significações sofre contínuas transformações. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.138).

Além de nos basearmos na abordagem teórico-metodológica da rede de significações, também nos ampararemos nos trabalhos de Rapoport (2005), Perissé (2007), Balaban (1988), Maranhão e Sarti (2008), Campos (2009b), Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), Diesel (2003), Santos (2012), Rizzo (2000) e Oliveira (2001), por nos permitir compreender o complexo processo de adaptação das crianças à creche e as possibilidades e desafios do estabelecimento de uma parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias.

Partimos do pressuposto de que o processo de adaptação das crianças é um elo entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, sendo necessário que cada uma dessas instituições entenda a importância de sua atuação. Sem a parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, a adaptação das crianças, muitas vezes, tem se caracterizado por um processo angustiante para todos os envolvidos. São comuns situações de separação abrupta das crianças de suas famílias, em que são conduzidas chorando para dentro das instituições de Educação Infantil pelos profissionais, enquanto as famílias observam, atônitas e impotentes.

Em face desse contexto, nós nos propomos desvelar o processo de adaptação das crianças às creches, considerando a importância do papel distinto e complementar dos profissionais e das famílias, nesse contexto, o que acarreta a necessidade de averiguar quais são as estratégias de adaptação usadas pelos profissionais da Educação Infantil e se existe, nesse processo, a parceria com as famílias; em contrapartida, almejamos identificar as concepções, sentimentos e sugestões das famílias a respeito do processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil.

Este estudo, ao discutir o processo de separação da criança de sua família e o estranhamento frente ao desconhecido, ao ingressar na instituição de Educação Infantil, defende a participação da família no processo de adaptação à creche como uma eficiente estratégia para minimizar as emoções negativas de perda e insegurança, de maneira a tornar essa experiência satisfatória para o bem-estar de todos os envolvidos: criança, família e instituição infantil.

4.2. Abordagem qualitativa

Esta pesquisa tem como foco uma instituição de Educação Infantil da cidade de Presidente Prudente-SP e como sujeitos os profissionais que atuam na instituição (professores e educadores) e as famílias usuárias, cujos filhos passam pelo processo de adaptação às creches.

O município estudado conta com 42 escolas municipais de Educação Infantil. A Secretaria Municipal de Educação nos autorizou a realizar a pesquisa em 18 instituições, alegando que, nas demais, já estavam ocorrendo investigações, evitando que as mesmas ficassem sobrecarregadas pela atenção de pesquisadores; dessas 18 instituições, apenas 3 atendem especificamente crianças de 0 a 3 anos. Devido ao tempo disponibilizado para a pesquisa de Doutorado, que não nos permite analisar todas elas, delimitamos este estudo a uma instituição, a qual atende a um número expressivo de crianças de 4,5 meses a 3 anos, especificamente 182, e suas respectivas famílias. Ao selecionarmos essa instituição, nós o fizemos também pelo fato de conseguirmos uma maior aceitação por parte dos profissionais em participar da pesquisa e contribuir para os conhecimentos construídos a partir da mesma.

Tal escolha se justifica porque, como pesquisadora, desejamos aprofundar a análise possibilitando-nos alcançar a complexidade dos resultados. Esse estudo torna possível elucidar criteriosamente as particularidades inerentes às concepções dos profissionais e das famílias sobre a adaptação das crianças à instituição de Educação infantil e às práticas educativas concretizadas com as crianças pequenas, envolvendo ou não a participação das famílias.

A presente proposta de investigação se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa, em face da necessidade de responder a inquietações particulares, a fim de buscar elucidar uma realidade complexa e contextualizada.

De acordo com Sandín Esteban (2010, p. 127), a abordagem qualitativa pode ser caracterizada como uma:

[...] atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Com base nos objetivos a serem alcançados por esta pesquisa, achamos pertinente a definição de Minayo (2002, p. 21-22), que se refere à pesquisa qualitativa da seguinte forma: “Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Quanto aos objetivos, podemos caracterizar esta pesquisa como descritiva e analítica, pois a mesma “[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (CERVO; BERVIAN, 2002, p.66), tendo como métodos de (recolha) de dados a entrevista semiestruturada dirigida às educadoras e às famílias das crianças. As entrevistas semiestruturadas com os profissionais dessa instituição, com a intenção de averiguar o que eles pensam sobre o processo de adaptação das crianças e a parceria das famílias, nesse difícil momento de adaptação das crianças de 4,5 meses a 3anos de idade. As famílias também foram entrevistadas, para tentar identificar os sentimentos, concepções e expectativas vivenciadas nesse momento, ao deixarem pela primeira vez suas crianças na instituição.

Os desafios da atualidade, segundo Sandín Esteban (2010, p. 130), tornam necessário que a pesquisa qualitativa seja interpretada com base na flexibilidade, ou seja, considerando as crenças, concepções e sentimentos sobre a temática em questão, possuídas pelo pesquisador, as quais interferem nos seus posicionamentos e na forma como se dá o seu relacionamento com o universo pesquisado:

[...] significa dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam a atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo.

Para Lüdke e André (1986), o desenvolvimento de um estudo é marcado por três fases: 1- aberta ou exploratória; 2- coletas de dados e 3- análise e interpretação sistemática dos dados. As fases, apesar de serem distintas uma das outras, se fundem em diversos momentos da pesquisa, sendo difícil separá-las com precisão: se aqui as dividimos, é somente para melhor compreensão e apresentação das mesmas.

Fase 1 – exploratória

Nesta fase, realizamos um levantamento bibliográfico, com o intuito de identificar a produção científica nessa área de conhecimento e promover um aprofundamento teórico.

Também analisamos a literatura especializada sobre Educação Infantil, especificamente em livros e periódicos qualificados, com o foco no relacionamento existente entre as instituições de Educação Infantil e a família, tendo em vista que a responsabilidade pela educação das crianças é de ambas essas instituições. Foi feita uma busca bibliográfica por dissertações e teses, por meio dos *sites*: <http://www.scielo.br/>; <http://www.bn.br/portal>; www.anped.org.br; www.capes.gov.br; www.googleacademico.com.br; www.fct.unesp.br.

Selecionamos, ainda, trabalhos apresentados nos principais eventos científicos na área da Educação (ENDIPE, EDUCERE, ANPED, congressos nacionais e internacionais de formação de professores e Educação Infantil) que versam sobre o tema em questão.

Fase 2 – Recolha de dados

Para obter os dados da pesquisa, estabelecemos contato com os coordenadores municipais responsáveis pela Educação Infantil, professores, educadores da instituição de Educação infantil participante e as famílias usuárias, a fim de que tivessem ciência e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fornecido pela pesquisadora, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da FCT/UNESP.

Em respeito às normas éticas de uma pesquisa, todos os entrevistados têm aqui seus nomes preservados.

O primeiro passo para a recolha dos dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e educadores dessas instituições e famílias usuárias, que

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada é a mais adequada para se atingir os objetivos das pesquisas educacionais, pois

[...] as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

As entrevistas aconteceram no primeiro semestre do ano de 2016, sendo pertinentes para identificarmos as concepções dos profissionais sobre a adaptação das crianças e a participação das famílias nesse processo. Levaram-nos igualmente a compreender quais os métodos, atitudes e práticas empregadas pelos educadores, para promover a adaptação das crianças. Nesse sentido, nós nos baseamos nos seguintes questionamentos:

- Como você entende o processo de adaptação das crianças à instituição de Educação Infantil?

- Quais são os procedimentos e práticas utilizadas por você, para promover a adaptação das crianças?

- Está satisfeito(a) com a forma como se dá o processo de adaptação das crianças?

Justifique!

- O que você pensa sobre a participação das famílias, no período de adaptação das crianças? Justifique!

Quanto às entrevistas semiestruturadas com as famílias usuárias, o objetivo foi identificar suas concepções, sentimentos e propostas acerca do processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil. Abordamos os seguintes temas, junto às famílias:

- Como define o momento de adaptação do(a) seu(a) filho (a) à creche? Relate como se deu essa experiência.

- Quais foram os seus sentimentos, ao deixar a sua criança na instituição de Educação Infantil, pela primeira vez?

- Você se sentiu acolhido(a), respeitado(a), nesse período de adaptação?

Exemplifique!

- Está satisfeito(a) ou não sobre como a instituição tem conduzido a adaptação do(a) seu(sua) filho(a)? Justifique/exemplifique!

O procedimento de entrevista semiestruturada colabora para que, a partir de questões centrais ao tema, apoiadas nos estudos teóricos previamente feitos e nas hipóteses relacionadas a esta pesquisa, o pesquisador dialogue com o entrevistado, o qual pode, com base no foco a ele dirigido, expressar livremente seu pensamento, suas concepções, suas experiências pessoais, auxiliando na construção deste trabalho.

Para aperfeiçoarmos esse instrumento de coleta de dados, efetuamos um teste-piloto, que nos possibilitou avaliar se esse instrumento estava de acordo com os objetivos da pesquisa, se nele havia faltas ou excessos, se estava claro para o entrevistado o que se pretendia com ele e se a entrevista era capaz de levar o entrevistado a refletir sobre as questões cruciais deste estudo. Tendo em vista tais critérios, esse instrumento seria reelaborado quantas vezes se mostrasse necessário, embora não tenha havido essa necessidade.

Ao fazermos o registro das entrevistas, optamos pelo uso do gravador, por nos permitir ter acesso à fala real do entrevistado, quantas vezes fossem necessárias. Após a realização das mesmas, anotamos em um diário as nossas interpretações pessoais, para complementarmos a análise.

Antes de iniciar as entrevistas, explicamos ao entrevistado o porquê da nossa escolha sobre o uso do gravador, procuramos enfatizar a importância da sua fala para nosso estudo, o que justifica o seu uso. Objetivamos criar um ambiente calmo, silencioso, reservado, em que ele ficasse relaxado, se sentisse à vontade com esse procedimento, numa tentativa de contrabalancear as vantagens e desvantagens de seu uso, apontadas por Nogueira-Martins e Bógus:

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistado livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado. Por outro lado ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, às mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados, um fator constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada. (NOGUEIRA-MARTINS; BÓGUS, 2004, p.50).

Terminadas as entrevistas, iniciamos a transcrição das mesmas, com o propósito de recuperar a integridade da fala dos participantes. De acordo com Szymanski et al. (2010), o pesquisador, ao transcrever a entrevista, revive e relembra o processo realizado e analisa preliminarmente os dados recolhidos. “A análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos.” (SZYMANSKI et al., 2010, p.72).

Nossas anotações sobre as demais informações acerca do entrevistado nos auxiliaram a preencher as possíveis lacunas que sua fala poderia ter deixado.

Assim, por meio desses instrumentos metodológicos, acreditamos que foi possível conceituar o processo de adaptação das crianças sob o prisma dos profissionais e das famílias, averiguando se existe a parceria e como ela se apresenta, entre as instituições de Educação Infantil e as famílias.

Fase 3- Análise e interpretação sistemática dos dados

Ao final da coleta de dados, foi necessário sistematizá-los, com o intuito de classificá-los e organizá-los e, assim, viabilizar relações e interpretações com base no universo pesquisado.

Para analisar os dados, construímos categorias significativas que, segundo Guba e Lincoln (1981), “[...] devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa, sendo os outros critérios homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade.” (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). Conforme Bardin (2010), o processo de categorização envolve duas etapas: isolamento dos elementos e classificação. Esse esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos

cuidadosos sobre o que é relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento (PATTON, 1980, p. 313 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44). “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados.” (SZYMANSKI et al., 2010, p.75).

As categorias formadas foram examinadas sob a perspectiva da análise de conteúdo, pois a mesma se encaixa perfeitamente, enquanto procedimento de pesquisa, em uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente baseada na concepção de valorização do sujeito como produtor de conhecimento, como no caso deste estudo. Outro motivo para a escolha dessa técnica foi que a mesma entende a expressão verbal como indispensável para a compreensão dos problemas educativos.

Bardin (2010) acredita que a análise de conteúdo se caracteriza por um conjunto de técnicas, instrumentos metodológicos, que favorece a interpretação das comunicações. “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’, embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’.” (BARDIN, 2010, p. 37). Ainda conforme a autora, a análise de conteúdo possui duas funções: heurística e “administração da prova”. A função heurística, predominantemente exploratória, aumenta significativamente a propensão para a descoberta. A função de “administração da prova” refere-se às hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, as quais nortearão o trabalho, mas carecerão de análise sistemática, com a finalidade de serem verificadas, para se obter uma confirmação ou uma negação.

A fala dos entrevistados foi analisada em consonância com as condições contextuais dos participantes:

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e sócio-culturais, nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2008, p.12).

A análise de conteúdo compreende a linguagem como crítica e dinâmica, construída pela sociedade e determinada pelo contexto histórico em que está inserida. O estudo da linguagem, através dessa técnica, tem a pretensão de ir além do conteúdo observável e considerar o latente, a hermenêutica e a dualidade existentes entre significado e sentido:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas caracterizações definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2008, p.13).

Nesse sentido, “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.” (BARDIN, 2010, p. 45).

Para valorar a análise de conteúdo e garantir que ela vá além da pura descrição, ela estará intrinsecamente relacionada à fundamentação teórica deste estudo, de sorte que os dados por meio dela apreendidos serão relacionados aos dados da observação:

Assim toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariadas. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. (FRANCO, 2008, p.16).

Determinada por essas considerações, após a interpretação dos dados, cumpriu-se a intenção de elaborar um relatório de pesquisa que se transformou em um capítulo da tese, o qual reúne prováveis contribuições sobre a adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil e possíveis caminhos que cooperem para o relacionamento entre as famílias e as instituições de Educação Infantil, nesse período, dada sua importância para o acolhimento e a construção dos sentimentos de segurança e confiança da criança, de suas famílias e para a qualidade da Educação Infantil.

A pesquisa colaborou igualmente para a elucidação do uso da abordagem teórico-metodológica da “Rede dinâmica de fatores ou de significações” (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000), na compreensão de processos humanos de crise, de mudança, como, no caso, a adaptação das crianças as creches.

Foram essas escolhas metodológicas, desde uma abordagem qualitativa, tendo como campo de investigação uma instituição pública de Presidente Prudente, que atende 182 crianças de 4,5 meses a 3 anos, aos procedimentos de recolha de dados, entrevistas semiestruturadas, dirigidas às 11 educadoras, 7 professoras e a 30 famílias das crianças, que ensinaram a apresentação, a descrição e a análise dos resultados recolhidos, os quais compõem a próxima seção.

SEÇÃO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Neste capítulo, é exposta a configuração do universo pesquisado, assim como é feita a descrição e a análise dos dados obtidos por meio do estudo das respostas às entrevistas dirigidas às professoras, educadoras e famílias usuárias de uma instituição de Educação Infantil do município de Presidente Prudente-SP, parceira desta pesquisa.

5.1. O universo pesquisado

A instituição de Educação Infantil participante deste estudo se localiza na periferia de Presidente Prudente, atende 282 alunos, especificamente de 0 a 3 anos, e suas respectivas famílias, em sua grande maioria com baixo poder aquisitivo e nível de escolaridade, moradores da região norte da cidade, que compreende os bairros Vila Operária, Jardim São Francisco, Guanabara, Angélica e demais bairros adjacentes.

A escola funciona das 7h00m às 18h00m, sendo que 18 turmas estudam em período integral e apenas 3, em período parcial.

A unidade conta, além das salas de aula, refeitórios para o berçário II e maternal, banheiros adaptados às necessidades infantis, com seis salas de multiuso, onde funcionam a Brinquedoteca, a Sala de Vídeo, a Videoteca, a Sala de Sono, o Refeitório do berçário I, dentre outras atividades. O prédio recentemente também ganhou um Espaço de Lazer coberto para atender às atividades recreativas. A instituição totaliza mais de 1.200m² de área construída.

O atendimento aos alunos se divide, segundo disposição da Secretaria Municipal de Educação, entre 23 educadoras e 7 professoras.

As educadoras são responsáveis pelos níveis de berçário I, que recebe crianças de aproximadamente 3-4 a 10 meses e berçário II, que atende crianças de 10 meses a 2 anos. No berçário I, cada educador cuida de seis bebês e, no berçário II, esse número sobe para oito bebês.

As crianças do maternal I e II do período parcial têm como responsáveis somente professoras, enquanto, no período integral, há alternância da professora com a educadora; as turmas do maternal são compostas por 16 crianças, de 2 a 3 anos.

Observamos que as formações dos grupos das crianças atendidas em berçários I e II e em maternais I e II contrariam a LDB, a qual determina, em seu Art. 30: “A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.” (BRASIL, 1996).

Na realidade, questionamo-nos se seria a idade a forma mais correta de medir o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, para passar a criança de nível nas instituições de Educação Infantil: por exemplo, aos 10 meses, o bebê é transferido para o berçário II, prática que, além de desconsiderar a importância do vínculo formado entre bebê e educadora, invalida o caráter mandatório da LDB, que, em seu artigo 31 enfatiza: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996).

A referida instituição atua no limite máximo de crianças permitido pela legislação, sendo solicitada constantemente por vagas pela população, um reflexo da incapacidade do município em garantir o direito de vagas para todas as crianças, no segmento da Educação Infantil.

Nesse sistema, inferimos que os educadores são responsáveis pelo cuidado, alimentação e higienização das crianças, e os professores teriam, somados à responsabilidade de cuidar, o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos, sendo esses distintos papéis interiorizados pelos profissionais.

A diferença entre os profissionais é reforçada pela Secretaria Municipal de Educação também nos salários, pois os educadores ganham bem menos do que os professores, mas sua carga horária difere apenas em uma hora.

Os professores cumprem uma jornada de 33 horas semanais, as quais se dividem em 25 horas de atividades com os alunos, 8 horas de trabalho pedagógico (HTPC), sendo 4 obrigatoriamente na escola – especificamente duas de estudos e duas de planejamento pedagógico – e 4 horas em local de livre escolha também para preparação das atividades dirigidas às crianças.

Os educadores cumprem uma jornada de 32 horas, sendo 6 diárias com as crianças e duas horas de estudo pedagógico semanal na escola, em atividades coletivas; tal divisão das horas de trabalho evidencia a não responsabilidade dos educadores pelo planejamento de atividades pedagógicas.

Quanto à formação das 7 docentes, a maioria delas é graduada em Pedagogia por universidades particulares e uma minoria por universidades públicas; todas as professoras aceitaram participar da pesquisa.

Quanto aos 23 educadores, apenas 11 concordaram em contribuir com esta investigação.

Creemos que o número expressivo de educadoras que se recusou a participar deste estudo se deva à inferioridade que os educadores atribuem a si, com relação às denominadas professoras, o que é corroborado pela fala de uma educadora, muito constrangida no momento de justificar a sua não participação: “*Me desculpe, fia, mas as professoras já falaram, elas que têm faculdade, sabe mais que eu, eu não sei falar, me desculpe mesmo, a gente só cuida.*” (educadora não participante).

Não compactuamos com esse discurso da educadora ou com os seus sentimentos de inferioridade; antes, defendemos que deveriam ganhar os mesmos salários, já que possuem, atualmente, a mesma formação, os mesmos conhecimentos práticos e capacidades das docentes. Todavia, as educadoras são vítimas de um sistema, que, ao diferenciar os profissionais entre educadores e professores, gera e reforça essa inferioridade em algumas educadoras e, infelizmente, o discurso de uma pesquisadora, que acredita nos seus conhecimentos e capacidades e se considera especialista em Educação Infantil, não conseguiu fazê-las acreditar que possuem muitos conhecimentos para colaborar com este estudo.

Das 11 educadoras participantes, uma possui formação em nível médio, sem ser o magistério, porque, na época que a mesma prestou o concurso exigia-se que o candidato tivesse concluído apenas o ensino médio. Hoje, exige-se que a formação mínima seja em nível médio, especificamente o magistério. Duas educadoras concluíram o magistério, uma é formada em Pedagogia por uma universidade pública, sendo as demais, sete, formadas por instituições particulares.

Das sete professoras entrevistadas, duas são licenciadas em Pedagogia pela universidade pública e cinco, por instituições privadas.

Quanto ao tempo de atuação especificamente na Educação Infantil, 3 professoras estão no final da carreira, com mais de 20 anos, 1 atua há 17 anos e 3 estão iniciando a carreira, com 3-4 anos.

Das educadoras, 4 estão em início de carreira, com 4-6 anos de experiência docente na Educação Infantil, outras 4 atuam de 9 a 11 anos, e 3 estão no final da carreira, com mais de 19 anos de atuação.

Neste estudo, participaram 30 famílias das crianças matriculadas na instituição de Educação Infantil participante; dessas famílias, 6 crianças ingressaram no berçário I, 11 no berçário II, 5 no maternal I e 8 no maternal II.

Para avaliar e organizar sistematicamente todas as informações contidas nas respostas dos participantes desta pesquisa, relacionadas aos seus problemas e questionamentos, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- concepções das educadoras e professoras sobre a adaptação das crianças;
- concepções das famílias sobre a adaptação das crianças.

A seguir, explicitamos os dados, com base nas referidas categorias pensadas. O foco da atenção, a partir de agora, que implica o processo de adaptação, será constituído pelas seguintes vertentes: as concepções e as práticas dos profissionais e famílias, as reações infantis e a participação das famílias.

5.2. CATEGORIA 1 - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS EDUCADORAS E PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS

Esta categoria foi estipulada com o objetivo de identificar as concepções das educadoras infantis e professoras acerca do processo de adaptação das crianças de 4 meses a 3 anos à instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, analisamos as respostas dessas profissionais à entrevista semiestruturada.

Para atingir os objetivos almejados, atentamos para as informações sobre o entendimento do que seria o processo de adaptação das crianças; a reação das crianças, ao vivenciarem o processo de adaptação; atitudes e práticas das educadoras e professoras, para adaptar as crianças; concepções dessas profissionais sobre a participação das famílias no processo de adaptação infantil às instituições, resultando na necessidade de formação de subcategorias.

No próximo tópico, focalizamos os resultados referentes à primeira subcategoria: o entendimento do que seria o processo de adaptação das crianças, pelas educadoras e docentes.

Em respeito às normas éticas da pesquisa, nomeamos as educadoras e professoras utilizando uma sequência numérica: Educadora 1, Educadora 2, Professora 1, Professora 2...

5.2.1. Definição do processo de adaptação das crianças

Considerando os pressupostos teóricos da rede de significações (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000) no qual nosso trabalho se baseia, ao examinar as concepções das educadoras infantis e professoras, é preciso compreender que elas falam inseridas no contexto creche, o qual, por sua vez, é determinado pelas concepções dos sujeitos que nele estão inseridos.

As características desse cenário podem ser bastante variadas, a depender da proposta de atendimento, e estão intimamente relacionadas à clientela-alvo e às concepções que a direção tem de bebê, de desenvolvimento infantil e da função da instituição. As concepções definem, ainda, os tipos de profissionais responsáveis pelas crianças, sua qualificação, razão adulto/criança, programação para cada grupo e característica dos relacionamentos estabelecidos com a criança e a família. Os recursos de que a creche dispõe, particularmente para manter o quadro de pessoal, constituem outro fator importante, intrínseco à caracterização do serviço que é prestado. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.132).

A primeira educadora, ao ser indagada sobre como entende o processo de adaptação das crianças à instituição, afirmou ser um momento de passar segurança para as crianças, sendo necessário inicialmente uma permanência mais curta da criança, na instituição:

Então, olha... O período de adaptação, quando as crianças vêm pra nós, ela não nos conhece, nesse período, ela tem que sentir segurança, né, tanto comigo como com a outra educadora, são vários processos, assim, depende muito da mãe também, da insegurança que a mãe passa para eles, é assim bem difícil, meio uns 15, 20 dias, é complicado, eles choram bastante mesmo, pedem papai, mamãe, aqueles que já falam, têm crianças que nem andam na nossa sala.

A adaptação são duas semanas, né, a gente vai observando eles no dia a dia, ficam um período mais curto, entram às sete e ficam até às nove e meia, de acordo com as necessidades deles, até ficar período integral. (EDUCADORA 1).

A segunda educadora também defende a necessidade de ir aumentando o tempo de permanência das crianças, aos poucos, destacando que esse período é delicado para a criança, por ser a primeira vez que deixa de estar o tempo todo com a sua família e passa a ficar na creche, aumentando sua necessidade de atenção, carinho e dedicação por parte das educadoras:

Eu acho um processo bem delicado, é momento que eles estão chegando, estão deixando a família, né. É um momento que exige muito do educador, tem que ter muito carinho, muita atenção, muita dedicação.

É...nos primeiros dias, eles ficam tipo duas horas com a gente, de acordo com a criança, se for uma criança que dá muito problema, demora para adaptar, aí a gente vai estendendo aos poucos a adaptação, aí se for tudo tranquilo, uma semana eles já estão todos adaptados. (EDUCADORA 2).

Para a Educadora 3, a adaptação é um momento único no trabalho com as crianças, de sorte que é preciso muita atenção para possibilitar que se acostumem com o professor e com o novo ambiente. “*É um momento único da gente dar atenção, tem que ter muita atenção. A criança chora, é difícil dela acostumar nesse novo ambiente e com a gente.*” (EDUCADORA 3).

A Educadora 3 define igualmente a adaptação como um período em que o horário de permanência da criança deve ser reduzido e aumentado gradativamente, conforme suas necessidades:

A gente aumenta a adaptação, de acordo com necessidade da criança: se a gente vê que a criança chora muito, a gente prolonga o curto prazo, mais o tempo, mais dias, até eles se acostumarem bem, a gente não pode deixar ele bruscamente o dia inteiro, pra ele não ter aquele constrangimento, também porque eles ficam sem comer, então, não pode. (EDUCADORA 3).

Ainda segundo essa educadora, a adaptação é um processo que varia de criança para criança, pois algumas se adaptam mais rápido e outras demoram mais:

A adaptação vai depender de cada criança, tem criança que se adapta com uma semana ou duas semanas, cada criança tem um comportamento, né, em relação a ser mais apegada com a família, a ser tímida, a estranhar as pessoas; agora, as pessoas que já têm convívio com mais pessoas diferentes, elas se adaptam mais rápido. No caso, as crianças mais difíceis demoram meses, até seis meses. (EDUCADORA 3).

A concepção da Educadora 3 é corroborada pela Professora 7:

Você tem que estar muito atenta, assim, a adaptação, você tem que respeitar o limite da cada criança, tem criança que é rapidinho, hoje mesmo teve uma criança que veio que parecia que há muito tempo ela já estava aqui na escola, então está superbem, a outra já chorou muito, não quis ficar no meu colo, esperneava, e depois ficou super bem, só que, assim, amanhã é um outro dia, vamos ver como é que elas vão chegar.

Eu já combinei com as mães, hoje a criança ficou bem, amanhã mãe já pode pegar meio dia e meia, já, fulana, amanhã é bom você pegar nove horas, assim, aos poucos, a mãe tem que ter paciência e a escola também, porque não tem como você forçar, senão fica uma coisa triste, a criança vai pegar raiva da escola, não vai querer, porque você está forçando ela se separando da família pra ficar um tempo aqui na escola, então, é difícil pra ela, então, você tem que entender e, outra, eles são praticamente bebês ainda, tem que entender muito essa parte, ter muita paciência. (PROFESSORA 7).

A Educadora 4 e a Professora 1, ao definir o processo de adaptação das crianças, o fazem do ponto de vista das crianças: para elas, é um momento em que as crianças estão com medo, inseguras, por se sentirem abandonadas pelos pais, sendo necessário oferecer segurança às mesmas, fazê-las parar de chorar. Em suas palavras:

Olha, significa que ela tem que ser bastante acolhida pra ela sentir segurança, a escola tem que ser um lugar prazeroso pra ela, porque senão ela já chega com medo, já se afasta dos pais, então, a situação é de medo e insegurança, a gente tem que, com o tempo, passar segurança pra ela parar de chorar.

A gente tem que ter muita paciência, porque tem criança que fica com febre pela falta dos pais, acredita que está abandonada na instituição, dependendo da forma que os pais deixam essa criança aqui, né, fica e pronto, se viram, então, isso tudo é muito importante. (EDUCADORA 4).

[...] então, a gente tem que ir aos poucos, fazer a criança se adaptar a você, porque você é uma pessoa diferente para ele, você não é parente, não é mãe, não é pai, não é tia e nem nada, e a mãe larga aqui e vai embora, não é assim, né? É complicado, a criança chora, doentes eles não ficam, só chora mesmo e, aos poucos, você vai conversando, carinhando, explicando e eles, vão entendendo.

Aí, se você vem buscar, eles ficam duas horas, eles sentem aquela segurança, entendeu? O medo deles é de não ir embora pra casa, eu acho que é isso, eles têm medo da mãe não voltar, eu acho, mas, aí eles vão parando de chorar, eles vê que pode confiar em você, que a mãe vem no horário certo buscar, tá falando a verdade... tem que falar a verdade, ser verdadeiro com a criança, se ele perceber que você está falando a verdade, rapidinho ele fica seu amigo. (PROFESSORA 1).

Tendo em vista as angústias relatadas pelas profissionais acima, referentes ao medo dos pais ou familiares não retornarem para buscá-las, o documento nacional formulado em parceria com a UNESCO orienta os professores a agirem da seguinte forma:

No período de adaptação, as crianças costumam perguntar quando seus pais irão chegar. Sempre que isso ocorrer, é preciso dar a elas uma referência concreta. Afinal, crianças pequenas não conseguem ler as horas. Respostas concretas são as do tipo: “A sua mãe vem depois de ... (e aí cada professor ou professora completa com a atividade que encerra a rotina do dia).” (BRASIL, 2011, p.12)

A Educadora 4 também é defensora de o tempo de permanência da criança na instituição ser reduzido inicialmente e ir aumentando, gradativamente. Entretanto, a educadora não concorda com o período de uma semana estipulado pela SEDUC para a

adaptação das crianças, porque o fato de, após uma semana, as crianças já ficarem na creche pelo período integral aumenta o sofrimento das crianças e dificulta o trabalho de acolhimento das mesmas, já que todas estão vivenciando o processo de adaptação ao mesmo tempo, sendo forçadas a permanecer um longo período na instituição:

O período de adaptação deveria ser maior, mas, segundo a Secretaria Municipal de Educação, está cada vez menor esse período, é onde a gente tem que entrar com mais paciência ainda, porque são várias crianças chorando ao mesmo tempo e nós somos só uma ou duas, mas você passando o sentimento de segurança, confiança e amor a essas crianças, logo elas se adaptam também. (EDUCADORA 4).

A educadora acredita que quinze dias seriam suficientes para as crianças se adaptarem, todavia, pelo fato de as crianças atendidas por ela serem carentes, do ponto de vista financeiro e quanto a cuidados adequados, no ambiente familiar, elas apresentam uma dificuldade maior de adaptação, chorando por um período mais longo:

Uns quinze dias a criança se adapta, tem criança, hum... Depende da criança, né? Tem criança que já entra e tá tudo bem com elas, mas, como essa escola cuida de crianças mais carentes, sem muito apoio da família, então elas vêm com mais problemas, choram mais. (EDUCADORA 4).

A Educadora 5 desabafa, igualmente, sobre a ausência de cuidados essenciais da família para com as crianças que ficam sob sua responsabilidade, o que acarreta dificuldades na hora de adaptar as crianças:

As crianças ficam doentes o tempo todo e os pais se recusam a levar ao médico, eu tenho um caso que a criança tá com sarna e a mãe fez porque fez o médico assinar um laudo, afirmando que a criança pode frequentar a escola, tem n casos, eu já tive criança com doenças altamente contagiosas e foi uma luta fazer essa mãe levar a criança ao médico, a gente tem um documento que proíbe a entrada da criança da escola, se a mãe não levar a criança ao médico e o médico assinar esse documento, então, é um mecanismo de fazer os pais levar a criança no médico. (EDUCADORA 5).

Para a Educadora 5, esse descaso demonstrado, em algumas situações, por uma parte das famílias das crianças, ocorre porque as mesmas são problemáticas. Nesse sentido, para reforçar suas concepções, a educadora aponta que alguns membros familiares das crianças atendidas são usuários e traficantes de drogas:

Essa escola é complicada, porque tem uma clientela um pouco problemática, tem um histórico muito diferente de outras unidades, então, nós estamos mexendo com filhos de traficante, sabe, são pessoas que...Sexta-feira eu tive uma criança que foi embora seis e meia, porque o avô estava dormindo e os pais são usuários de drogas, a criança estava aqui na escola aos prantos, então, nós temos muitos casos, um mais complicado do que os outros. (EDUCADORA 5).

A Educadora 11, ao elucidar suas concepções sobre a adaptação infantil às creches, assim como as Educadoras 4 e 5, o faz culpabilizando as famílias das crianças pelo seu insucesso, seja quando as crianças não permanecem na instituição, seja pelo aumento do sofrimento infantil, ao vivenciarem esse processo:

Eu entendo que é um processo que a adaptação tem que ser feita, não adianta os pais deixarem, porque as crianças vão sofrer muito, tem que ser algo gradual, aos poucos, ao longo, eles vão se adaptando, e a gente percebe a mudança, eles ficam superbem depois, mas tem que respeitar o processo de adaptação, porque tem criança que se adapta mais fácil, tem criança que demora mais. (EDUCADORA 11).

Eu acho que todas as crianças se adaptam, tem pais que não têm paciência e tiram, você marca um horário duas horas depois da entrada, aí eles vêm que a criança tá chorando e falam “- Ela tá chorando muito, não vai se adaptar” e tiram, mas se deixar, todas vão se adaptar, algumas demoram mais. (EDUCADORA 11).

As Educadoras infantis 4, 5 e 11 demonstram ter dificuldades de se relacionarem com as famílias carentes, ou moralmente falhas, como pais que são viciados em drogas ou traficantes, em decorrência dessas famílias não se enquadrarem no modelo de família ideal transmitido, aceito e valorizado socialmente:

Uma das principais dificuldades dos trabalhadores sociais diz respeito a como trabalhar com as famílias no cotidiano. Essa dificuldade surge, principalmente devido a existência de novos arranjos familiares que fogem e contestam os padrões estabelecidos com base na hegemonia do modelo da família burguesa. (CALDERÓN; GUIMARÃES, 1994, p. 22).

Os educadores, por terem que lidar, no seu cotidiano, com as famílias que não têm semelhanças com as suas idealizações, acabam considerando tais famílias incompetentes, menos capazes de cuidar de suas crianças:

Supõe-se ou aceita, irrefletidamente, um modelo imposto pelo discurso das instituições, da mídia a até mesmos de profissionais, que é apresentado, não só como o jeito certo de se viver em família, mas também como um valor. Isto indiretamente é transmitido e captado, o discurso implícito de incompetência e inferioridade, referindo-se àqueles que não “conseguem” viver de acordo com o modelo. Essa sensação de ser “diferente”, “menos do que” e “incompetente” aparece no discurso daqueles que se desviam da norma. (SZYMANSKI, 2003. p. 25).

O baixo poder aquisitivo dessas famílias as torna ainda mais distantes da família “ideal”, provedora de todas as necessidades de suas crianças, levando os educadores infantis as culpabilizarem:

Tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar. Quem não conhece o caso, comum no âmbito das famílias de classe média e das escolas particulares, da mãe que acompanha assiduamente o aprendizado e o rendimento escolar do filho, filha ou filhos, que organiza seus horários de estudo, verifica o dever de casa diariamente, conhece a professora e frequenta as reuniões escolares? E quem não conhece o discurso, freqüente no âmbito da escola pública que atende às famílias de baixa renda, da professora frustrada com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e que reclama da falta de cooperação dos pais? (CARVALHO, 2000, p.144).

É compreensível que os educadores, muitas vezes, se sintam desamparados pela família, sobrecarregados por acreditarem ter que cuidar sozinhos de suas crianças.

Acreditamos que as educadoras revelam a sua vivência, e o incômodo perante o descaso de algumas famílias para com as crianças, não obstante, o oferecimento de cuidado, proteção, afeto e socialização primária de seus filhos, além de depender de experiências

particulares da família de origem dos pais e familiares, podem ser mais difíceis para algumas famílias, principalmente as mais pobres, as quais empenham suas forças em sobreviver numa sociedade injusta e desigual (GOMES, 1994).

É preciso que as educadoras, com a reflexão de suas práticas ao se relacionarem com as famílias, sejam capazes de evitar comparações, julgamentos, generalizações, quanto às famílias das crianças, procurando compreendê-las com base na realidade e em suas necessidades.

Nem todas as famílias têm os conhecimentos adequados sobre como cuidar e educar as crianças, sendo necessário auxiliá-las, quando revelam maiores dificuldades, inclusive com a ajuda de programas governamentais de apoio a essas famílias (SZYMANSKI, 1997).

Para a Educadora 5, a adaptação é fundamental para possibilitar que a criança se acostume aos profissionais e ao novo ambiente da creche, exigindo-se sensibilidade das educadoras e das famílias, para não tornar essa experiência de ingresso das crianças à instituição um trauma:

É a coisa mais importante que tem, fundamental, eles se adaptarem com a gente, que é um ambiente estranho, são pessoas estranhas e, se você não souber lidar com isso, você cria vários traumas na cabecinha da criança; tem criança que nunca mais quer ir para a escola, porque gerou isso lá na Educação Infantil, é um momento delicado que você tem que ter paciência, tanto o educador como o pai, a família, né? (EDUCADORA 5).

A Educadora 9 e a Professora 5, assim como a educadora 5, acreditam que, se o processo de adaptação não for bem-sucedido, principalmente se não for respeitado o tempo da criança de estabelecer um vínculo de confiança com os profissionais que cuidam dela, pode causar traumas infantis:

As crianças se sentem inseguras até ganhar confiança na gente, demora um pouquinho, uns são mais rápidos na primeira, segunda semana já tá bem já, a maioria não é tão rápido assim, leva uns dois meses, mas tem uns que têm mais dificuldade três, quatro meses. Eu acho que eles têm que ficar menos tempo na escola, tem que ser aos pouquinhos, a gente observa que aquela mãe que diz “-Tenho que trabalhar, ela tem que ficar”, aquela criança tem problema o ano inteiro, se não respeitar o tempo, forçar prejudica a criança, se não for respeitado, dá problema futuramente, às vezes, se for ver no futuro, você não vai conciliar, não vai lembrar disso, mas muitos problemas e traumas são por causa da adaptação. (EDUCADORA 9).

É um processo bastante importante, né? Igual tem o começo das semanas que têm os horários, começa pouco depois vai aumentando, porque cada vez eles vêm mais cedo pra escola, antes eles vinham pro pré, agora desde bebê, né? Então, é importante a família entender que é difícil essa separação, que ela está em casa, com o pai e com a mãe e vem ficar aqui. Tem que ser todo um processo, é perigoso traumatizar a criança e é na Educação Infantil que a gente começa a fazer a base, eu acho muito importante, o governo ainda não acha, mas eu acho. (PROFESSORA 5).

Por isso, a Educadora 5 também demonstra seu desagrado com a imposição da SEDUC para que a adaptação das crianças aconteça numa única semana, pois o tempo de adaptação das crianças deveria ser planejado pelo educador, com base nas necessidades individuais das crianças:

É um momento que a gente não tem apoio nenhum, porque a ordem que vem de cima, da Secretaria, é o primeiro dia, a primeira semana e acabou e não é assim que funciona, o educador tem que ter autonomia para ir dosando com cada criança, porque cada criança tem uma necessidade diferente, né? (EDUCADORA 5).

Não, de forma alguma, não tô satisfeita com a forma que se dá o processo de adaptação, porque a Secretaria de Educação não dá suporte nenhum, vem lá o comunicado que a gente tem que cumprir tantas horas, não é assim, sabe... (EDUCADORA 5).

A Professora 5 lamenta igualmente o período curto, de apenas uma semana, estipulado pela SEDUC como adaptação; conforme a professora, esse processo deveria estar de acordo com as necessidades individuais da criança, contudo, infelizmente as condições de trabalho existentes hoje, na sociedade, impossibilita os pais ou familiares de atenderem as necessidades da criança frente à adaptação à creche. Em suas palavras:

Eu acho que, às vezes, o tempo, deveria ser mais, porque, às vezes, os pais, a gente vê que é a dificuldades deles, eles não têm onde deixar a criança e têm que deixar. Têm pais que, às vezes, se precisar ligar, não tem quem busque a criança, que fique com ela em outro período, aí uma semana só, eu acho que deveria ser de acordo com cada criança, cada criança tem o seu ritmo, o seu jeito: tem criança que, na primeira semana, se ela precisar ficar o dia inteiro, ela fica, mas tem criança que dá quase um mês e ela ainda não adaptou, deveria ser mais flexível para cada criança. (PROFESSORA 5).

Para a Educadora 5 e as Professoras 2 e 3, o processo de adaptação tem de permitir que a criança vá conhecendo as educadoras e o ambiente que lhe é estranho, sendo de responsabilidade do profissionais passar confiança para as crianças e para as famílias, as quais também precisam se adaptar e partilhar o cuidado e a educação dos filhos com pessoas estranhas, sendo que, em algumas situações, as famílias apresentam maiores dificuldades do que as crianças:

Então, esse processo de adaptação ele vai estar conhecendo os educadores que são pessoas estranhas, o ambiente que é estranho pra ele, é o tempo que ele tem pra conhecer a gente, a gente tem que passar confiança, inclusive para os pais, a gente fala que tem pai que dá mais problema para adaptar que a própria criança, então, a gente tem que fazer tanto esse trabalho com criança como com a família, né? (EDUCADORA 5).

[...]ela reluta porque ela está sendo tirada da casa dela, do aconchego de uma rotina que em casa, às vezes, não tem; na escola tem toda uma rotina, é uma mudança grande pra ela, é dolorido para criança, para as mães também, para algumas mães, tem mãe que sofre junto, mais aí tem que respeitar a criança, né, o tempo, o espaço dela, né. (PROFESSORA 2).

É muito importante, na adaptação, nós temos que ganhar a confiança da criança, no momento que eles têm confiança em nós... prá eles, nós somos pessoas, todos estranhos, é uma turma nova, somos estranhos para eles. Que nem os pais pensam como vou deixar com essas pessoas estranhas que eu nunca vi na minha vida? Eles não sabe se agente é boa, na cabeça deles também somos pessoas estranhas, né? Eu acho que passa mil coisas, então, a adaptação é muito importante, porque nós temos que ganhar a confiança deles e...o ambiente tem que estar assim bem confiável, tem que passar confiança pra criança. Eles começam com duas horas, três horas, mais ou menos duas semanas, depois eles ficam o período integral. (PROFESSORA 3).

A Professora 6, concordando com as profissionais acima, defende a necessidade de um planejamento por parte dos profissionais da creche que possibilite a adaptação da criança e sua família à instituição:

*Bom, pra mim, é um processo delicado para a criança, é um processo difícil e pra família também, às vezes, é mais difícil pra família do que pra criança, têm pais que tem mais dificuldade de adaptar do que a própria criança. Tem que ser algo planejado, tanto quanto as outras atividades, no decorrer do ano, tem que ocorrer um planejamento, nesse momento de separação da criança para que os dois **[família e criança]** consigam se adaptar bem. Eles ficam metade do período, quando é integral ainda é menos da metade, eles ficam pouco tempo mais para conhecer a escola, os professores, os funcionários. (PROFESSORA 6 - explicação nossa em negrito).*

A Educadora 5 acredita que a facilidade ou dificuldade de adaptação das crianças à creche também depende do relacionamento que a criança mantém com a família: se a mãe, para desempenhar outras funções sociais, já incentivava o desapego da criança previamente à sua entrada na creche, se a criança já ficava com outros membros familiares além da mãe, se já faz uso da mamadeira, ao invés do seio da mãe:

A adaptação depende muito, cada criança é de um jeitinho, eu tenho crianças que se adaptam muito tranquilamente, mas, geralmente é de um histórico que a mãe já está trabalhando em casa, assim já tirou o peito da criança, já acostumou a deixar um pouco mais com a avó, então, já vem mais tranquila... (EDUCADORA 5).

O fator que mais dificulta a adaptação das crianças para essa profissional é a insegurança da mãe: “[...] agora, têm crianças que dão um trabalho danado, porque a mãe é insegura e ela passa essa insegurança, não pode passar essa insegurança pra criança, então, depende muito, né?” (EDUCADORA 5). A insegurança das mães como um fator impeditivo da adaptação também foi reforçado pela Educadora 1: “[...] depende muito da mãe também, da insegurança que a mãe passa para eles...” (EDUCADORA 1).

A percepção das educadoras é significativa: é primordial, para a tranquilidade da criança, ao vivenciar a adaptação, que os pais se sintam seguros. Com efeito, como sublinhamos aportes teóricos de Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994), as reações das famílias influenciam a percepção infantil, todavia, para Felipe (2001), os pais só se sentirão

seguros, se a escola mantiver uma relação de parceria com as famílias e em contrapartida, os responsáveis pelas crianças devem estar disponíveis e presentes, fortalecendo a relação da criança com seu professor.

Ainda quanto ao comportamento das famílias, durante o processo de adaptação das crianças, de acordo com a Professora 3, outro fator que aumenta a insegurança infantil é a mentira dos pais:

Na adaptação, é muito choro, tem criança que se adapta fácil, né? Não chora muito, mas daí, se a mãe demorou pra buscar, se os pais demoraram pra buscar, já começa chorar. Agora, tem criança que é um pouco insegura, os pais acabam mentindo pra criança, falam assim “- Ai, eu vou ali em casa um pouquinho, já volto” – e demora voltar, aí atrapalha muito. (PROFESSORA 3).

Essa recomendação é reiterada por Rapoport (2005), que orienta os pais a não enganarem a criança em adaptação à instituição de Educação Infantil, sob pena de a criança deixar de confiar nos pais, o que aumentará as suas angústias referentes à separação familiar.

A Educadora 6 define o processo de adaptação como tranquilo, por contar com a cooperação das famílias, sendo essencial para a criança, a qual, se não tiver uma boa adaptação, terá dificuldades o ano todo: “Ó, aqui na nossa escola é bem tranquilo, os pais aceitam, né, e é uma parte que é essencial para a criança, porque a criança que não tem uma boa adaptação ela dá trabalho o ano inteiro pra gente.” (EDUCADORA 6).

A Educadora 7 concorda com a Educadora 6, ao acreditar que o insucesso da adaptação prejudica o desenvolvimento da criança, na instituição: “Mas, assim, a adaptação é fundamental; se eles não fazem uma boa adaptação, eles não conseguem melhorar o desenvolvimento deles, então, é essencial.” (EDUCADORA 7).

A Educadora 7 concebe igualmente a adaptação como uma experiência única para cada criança; umas se adaptam mais fácil, outras não. Para essa profissional, a criança que se adapta para de chorar, de se recusar a comer e a dormir:

Eu acho que varia muito de criança para criança, tem crianças que se adaptam muito rápido, tem criança que demora muito tempo, no final de abril, ainda está chorando, demora três meses mais ou menos. Nós não podemos definir um tempo, é o tempo delas, tem criança que, na primeira semana, já tá bem, tem criança que ainda tá chorando, dá trabalho para comer, para dormir. (EDUCADORA 7).

A Educadora 10 e a Professora 2 apresentam-se em consonância com a definição do sucesso da adaptação da Educadora 7, que, segundo elas, ocorre quando a criança para de chorar, se acostuma com as profissionais e com a rotina da instituição:

No primeiro momento, elas choram muito, gradativamente, a gente vai se adaptando a eles e eles à gente, a gente já conhece o jeitinho de dormir, de comer, a hora do sono.

A gente prioriza o jeitinho deles, num primeiro momento, depois, eles vão entrando na rotina da escola, tem horário pra almoço, pra dormir, pra tudo, eles se adaptam,

mesmo chorando e estranhando um pouco, depois, eles se adaptam. (EDUCADORA 10).

Tá melhorando... cada ano que passa, tá melhorando, porque, antes, era bem pouco o espaço, o tempo... que a Secretaria de Educação não aceitava, eles queriam que dois, três dias a criança já se adaptava e é difícil, né, não é por aí, né? [...] esse ano mesmo foi uma semana e meia, já melhorou, lógico que tem criança que pode não se adaptar nesse espaço, mas é gradual, a gente tem que conversar com a mãe que tem que ser gradual, não pode massacrar a criança. A mãe não pode deixar ela ficar muito tempo, porque a gente vê primeiro como ela fica com a gente, uns 40 minutos, num outro momento, a gente vai aumentando o espaço de tempo que ela fica, depois a gente vai observar se ela come, se alimenta, passando essa fase, a gente percebeu se ela interagiu, se ela brincou, a gente passar para última fase que é a do sono, que é o momento mais complicado, é um momento que a criança tem que estar bem segura no espaço, para aceitar dormir ali, porque geralmente a gente dorme na casa da gente, com a mãe da gente, daí, quando a criança passa por essa fase, está segura pra dormir aí ela está pronta, está adaptada. (PROFESSORA 2).

É notável que essas profissionais entendem a adaptação como um grande esforço empregado pelas crianças para se adaptar a um novo espaço, com crianças e adultos desconhecidos, com uma nova rotina, regras e limites, que, muitas vezes, se distinguem das conhecidas no meio familiar, todavia, concordamos com o documento orientador da UNESCO, quanto à necessidade de se considerar a forma como as crianças são acolhidas, para se alcançar o êxito da adaptação infantil:

Há, de fato, grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da Instituição de Educação Infantil (IEI), mas, ao contrário do que o termo sugere, não depende exclusivamente dela adaptar-se, ou não, à nova situação. Depende também da forma como é acolhida. (BRASIL, 2011, p.9).

Para a Educadora 7, o processo de adaptação inicia-se desde a entrevista com os pais até a criança conseguir ficar o período todo na creche:

Bom, a princípio, eles vêm com os pais, a gente faz uma entrevista com os pais, para saber um pouco sobre a criança, e aí a gente vai colocando o horário gradativo, por exemplo, na turma da manhã, eles entram sete, oito horas, até as oito, eles podem entrar e aí a gente vai colocando primeiro dia, segundo dia pede para vir buscar nove, nove e meia e vai aumentando. Aí vai chegar o horário do almoço, a gente pede pra deixar até o horário do almoço pra ver se ele come, aí a gente vai, é gradativo. Eu tenho 3 crianças que já estão ficando o período normal até meio dia. (EDUCADORA 7).

A Educadora 10, ao definir a adaptação, é igualmente categórica, quando afirma que se trata de um processo que tem início com o contato com as famílias:

*Então, a adaptação é fundamental né? Na Educação Infantil, tanto para as crianças como pra gente também, né? Tá conhecendo eles.
Então, é... o primeiro processo é o contato com as famílias, a gente faz uma reunião, passando todas as regras e procedimentos da escola e...informamos o que a gente vai trabalhar na escola, e da mesma forma é nosso primeiro contato com a criança, quando a gente tá conhecendo eles. (EDUCADORA 10).*

Entretanto, conforme Rapoport e Piccinini (2001, p.85),

[...] não existe consenso quanto a definição do termo adaptação nem quanto a caracterização deste período. Para alguns autores a adaptação teria início nos contatos iniciais dos pais para com a creche, pois as primeiras impressões influenciam a forma como estes vão se relacionar com o novo ambiente (Vitória & Rossetti Ferreira, 1993) enquanto para outros, envolveria desde o momento de ingresso da criança na creche até o final do primeiro mês (Bloom-Feshbach; Bloom-Feshbach & Gaughram, 1980) ou ainda, entre três e seis meses após o ingresso (Fein, 1995; Fein e Cols; 1993; Rodriguez, 1981).

Compartilhamos da opinião das Educadoras 7 e 10, ao defendermos que o processo de adaptação deve iniciar-se desde o momento da entrada e acolhimento das famílias na instituição de Educação Infantil, por acreditarmos que o processo de adaptação não envolve apenas a criança, mas também a família, assim como os profissionais, o que é reforçado por Rapoport e Piccinini (2001, p.86): “A adaptação muitas vezes é difícil não só para as crianças, mas também para a família e a educadora, pois implica em reorganizações e transformações para todos.”

Compactuamos também com Davini (1999, p. 45), quando caracteriza a adaptação como “[...] todo um grande período, que abrange desde as entrevistas e visitas preliminares dos pais as escolas, bem como os primeiros dias e o primeiro ano de escolarização da criança”.

Para a Educadora 8 e a Professora 7, o processo de adaptação varia de acordo com as reações de cada criança, sendo necessário aumentar o tempo de presença da criança na creche, de acordo com a diminuição do choro e a aceitação da criança da hora de dormir e comer. Interessantemente, a educadora e a professora apontam que, mesmo uma criança aparentemente adaptada, pode regredir:

É, depende de cada criança, tem criança que tem uma adaptação melhor, tem criança você acha que ela está adaptada, passa uns dias bem, depois ela volta a chorar, então, ela não dorme direito, não come direito, chora bastante, quer colo o tempo todo, quer sair o tempo todo.

Têm crianças que ficam doentes, têm crianças que leva meses para comer, aí a gente fica na adaptação, vamos supor das sete às nove, a criança não aceita bolacha, leite, comida, ela vai ficando até aceitar, quando ela começa a aceitar mais, fica uma hora e meia, duas horas, três horas, vai sendo gradativo. (EDUCADORA 8).

E tem outra também, não dá pra forçar, tem criança que um dia fica na escola, fica super bem, no outro dia vem, aí, daí uma semana não quer vir mais, fica com resistência pra tá vindo. Tem criança que é o contrário, depende do horário que a mãe tá vindo buscar, se tá sendo cansativo, se a criança fica o dia inteiro ou não.

No meu caso, agora, a turma é parcial, é uma experiência nova pra mim, ainda está em andamento a adaptação, então, é assim, tem criança que fica, tem criança que demora uma semana, tem criança que demora quinze dias para se adaptar.

Tem que ir adequando o horário para essa criança, cada dia ficando um pouco mais, até que essa criança vai pegando confiança e ir se acostumando e, assim, tem que ter na escola, principalmente na Educação Infantil, eu acredito tem que ter coisas prazerosas pra ela, senão ela não vai ficar. (PROFESSORA 7).

Segundo Rodriguez (1981), o fato de as crianças já bem adaptadas à creche, frequentando-a regularmente, há meses, voltarem a reagir à separação materna, chorando e se agarrando às suas mães, como no seu ingresso, evidencia que o processo de adaptação de bebês e crianças pequenas a cuidados distintos do familiar não é algo simples e contínuo, mas passível de se expor a retrocessos intimamente ligados ao próprio desenvolvimento infantil. (BALABAN, 1988a) mantém a mesma linha de pensamento e ressalta que as reações da criança à separação familiar nem sempre desaparecem com a adaptação da criança à creche, porque, depois dos finais de semana e das férias, quando as crianças deixam suas casas, após passarem um tempo significativo com os pais, podem desencadear retrocessos.

Para a Educadora 8, a adaptação tem que ser gradual, para minimizar o sofrimento das crianças; para ela, as crianças estão adaptadas, principalmente, quando param de chorar:

[...] por isso que a adaptação tem que ser gradual, um dia eles aguentam um pouquinho mais, chega um dia que, parece mágica, param de chorar, param de tudo. (EDUCADORA 8).

Tem momentos que está chorando tudo ao mesmo tempo, aí um para, o outro para. (EDUCADORA 8).

Conforme essa profissional, o fim do choro significa que a criança se adaptou, porque, para ela, o choro representa desconfiança:

O choro da criança eu acho demonstra desconfiança da escola, ele sabe que ali não é o lugar dele, ele conhece você, seu colo, seu carinho, mesmo assim, ele quer o da mãe, aí vai passando o tempo, ele começa a brincar, se distrair, aí tá adaptado. (EDUCADORA 8).

A Educadora 8 considera que, quanto mais cedo a criança entrar na instituição de Educação Infantil, mais fácil será para ela vivenciar o processo de adaptação:

Quanto mais nova a criança, mais fácil é a adaptação. As crianças de três meses você dá comida, você dá o banho, ela não estranha você, ela não tem como estranhar você, trocada, tomada banho, ela não chora, se a criança for mais velha, aí ela estranha a pessoa, estranha o cheiro, é difícil. (EDUCADORA 8).

Com ela concorda a Educadora 10:

Cada criança é um caso, por questão da discrepância de idade, né? Cada um tem uma maturidade, se chega pequenino, não tem tanta resistência a gente, já se chega maiorzinho, a resistência é maior, até seis meses, eles se adaptam mais fácil na gente, apesar de mamarem até tá procurando isso na gente, também pra mamarem, mas é mais fácil, porque eles se adaptam mais rápido à gente, já os maiorzinhos, por ter toda essa questão de conhecer, de estranhar, né, é mais difícil. (EDUCADORA 10).

O posicionamento das Educadoras 8 e 10, sobre a facilidade de os bebês mais jovens se adaptarem, criarem um vínculo com elas, assim como as dificuldades dos mais velhos, são corroborados pelos estudos de Averbuch (1999), que constatou algumas

diferenças na adaptação das crianças, relacionadas à idade dos bebês. O pesquisador enfatiza que, em sua pesquisa, os bebês de 4-5 meses adoeceram com frequência e, em consequência, se ausentaram da creche; entretanto, os bebês de sete, oito meses não adoeceram. Sobre a reação dos bebês ao chegarem à creche, foi observado que os bebês de 4-5 meses não manifestaram protesto, enquanto os bebês de 7-8 meses revelaram intenso sofrimento, ao terem que se separar da mãe. O choro intenso deles, desde a chegada, continuou após a ausência da mãe. A causa possível atribuída para as diferenças na reação dos bebês, ao vivenciarem a adaptação à instituição de Educação Infantil se deve ao fato de os bebês maiores reagirem frente a estranhos, o que dificulta a adaptação deles, como asseguraram as Educadoras 8 e 10.

Já a Professora 5 considera que as crianças que entram no maternal a partir de dois anos tendem a se adaptar mais cedo, sofrer menos que os bebês. *“Depende como eles vêm cada vez mais cedo, os menores dão mais trabalho, já os meus, que são maternal II já estão acostumados com a ideia da escola, é um ou outro que é mais apegado com a mãe que sente mais, essa sala graças a Deus foi bem, não choraram muito.”*

De acordo com a Professora 4, a adaptação é uma experiência difícil e complexa para todos os envolvidos: para a criança, que até então tinha um vínculo exclusivo com a família e passa a ter que conviver com os educadores e professores; estes últimos, que, por sua vez, inicialmente são rejeitados pela criança e pelas famílias, que se sentem inseguras quanto à circunstância de seus filhos passarem a ter contato com várias crianças:

Eu acredito que a criança ela tem só vínculo familiar, tá nessa fase ainda de muito criança, no nosso caso, o maternal ainda é um bebê, as crianças chega, ainda usa fralda, chupeta. É como se cortasse o cordão umbilical, pensasse assim, ela vai sair dos pais, de perto da mãe, principalmente, da família, pra ir para um ambiente com outras crianças, acho que é quase um choque pra criança, né? Pra nós... que recebe a criança que não quer te aceitar às vezes, né? Não quer ficar, porque não te conhece, chora, quer ficar perto da mãe. Eu mesmo acho muito difícil eu, profissional, essa adaptação minha, no maternal, que eu nunca tinha trabalhado, dá medo na mãe da criança do bebê ficar no mesmo lugar com crianças da mesma faixa etária, né. Na adaptação, eles ficam um período mais curto e os pais vêm buscar. (PROFESSORA 4).

Gonçalves e Damke (2016, p. 3374) têm ideia semelhante à da Professora 4 sobre a ampliação da vida social da criança que ingressa na creche, sendo necessário uma prática que seja pensada para facilitar a desconstrução do vínculo único da criança com a família, em benefício da construção de novos vínculos afetivos com os profissionais da instituição de Educação Infantil:

A Educação Infantil representa uma ampliação do ambiente social da criança, antes restrita à família. É neste ambiente que a criança irá começar a conviver com outras crianças de sua mesma idade, repartir os objetos e o espaço físico, compartilhar

brincadeiras e atividades, ser orientada por outros adultos que não são apenas as pessoas da família, obedecer a regras pré-estabelecidas, diferentes das que já conhece. É neste momento da vida que as crianças encontram uma porta para a vida social mais ampla.

Sendo assim, faz-se uma análise de como facilitar esta “quebra” de vínculos que acontece entre a criança e a família e de como estruturar novos vínculos afetivos com a equipe escolar para facilitar a adaptação neste novo “mundo” no qual está sendo inserida e que já está pré-organizado.

A Professora 4 relata que teve dificuldades quanto à adaptação das crianças sob a sua responsabilidade, pois as mesmas haviam enfrentado a troca constante de educadoras e professoras, até o momento de sua chegada, o que prejudicou a formação de um vínculo entre crianças e profissionais:

Aqui foi complicado, eu sou contratada da SEDUC, antes de eu vir, estava vindo várias professoras, a criança não tinha criado vínculo aqui, sabe? Hoje eu cheguei, meio dia e meio eles acordam, fazem xixi, aí eles vão tomar café, aí um menininho, quando eu cheguei mais cedo, nem era meu horário, já veio me dar a chupeta pra eu guardar, tão bonitinho, aí você vê, percebe que esta adaptação está criando um vínculo com a criança, né, é afetivo, acaba sendo afetivo, eles chamam a gente de mãe, tia, é tão bonitinho, aí eu falo: “Não, é pro!”, mas muito falam mãe mesmo, na hora que eles estão bem emocional mesmo, a gente que é mãe tudo, você fica se imaginando aquela criança que se separou da mãe, que é um bebê, que tá saindo da fralda ainda, que tá com a chupeta ainda, que vai vivenciar nesse espaço, é uma experiência única que eles só choram, né? (PROFESSORA 4).

A opinião de Rapoport e Piccinini (2001) está de acordo com a afirmação da professora; os autores orientam que se deve evitar, ao máximo, a troca de educadoras durante a adaptação, a fim de facilitar uma relação estável com as crianças.

Pelo exposto, podemos sustentar que, para as educadoras infantis e as professoras, o processo de adaptação das crianças é definido como complexo, delicado, sendo de responsabilidade delas ganhar a confiança da criança, em um período que exige muito das profissionais, havendo a necessidade de muita paciência, amor e carinho. Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000, p.134) reconhecem as dificuldades das educadoras e professoras, ao iniciarem o vínculo entre elas e as crianças:

A integração {Educadora-Criança} pode ser, inicialmente, difícil. As reações das crianças diante da nova situação e do processo de construção das novas relações estão ligadas às experiências recentemente vividas e apresentam-se como elementos muito concretos: a rotina de cuidados, o cheiro de sua mãe e de sua casa, o sabor do bico do seio da mãe, da chupeta e da mamadeira; a temperatura, a luminosidade e as cores do ambiente, o número de pessoas com quem convive, os sons das vozes, o modo como a seguram e tocam etc.

A adaptação das crianças à creche também implica, segundo as educadoras e as professoras, a organização do tempo de permanência da criança na instituição. Assim, nos primeiros dias, o máximo que a criança deve ficar na creche são duas horas, e o tempo deve ir aumentando gradativamente até a criança aparentar estar adaptada.

A adaptação é concebida pelos profissionais fundamentalmente pela necessidade de um período de tempo e espaço para submeter os sujeitos a serem adaptados ao controle, à submissão às regras e normas das instituições e ao controle dos corpos. Todavia, as funções das instituições contemporâneas de Educação Infantil, que visam ao desenvolvimento de todas as potencialidades infantis e à definição legal da criança como um sujeito histórico e de direitos (LDB, 1996; ECA, 1990; Constituição Federal, 1988), exigem que a adaptação seja entendida como um processo de construção da socialização entre os envolvidos (crianças, famílias e instituição), sendo necessária a criação de um espaço que possibilite relações, mediações e interações dialógicas entre os pares (MARTINS FILHO, 2006).

O desejável é que a adaptação deixe de ser entendida como um processo que visa a conformidade para se tornar uma adaptação que possibilite as crianças a sensação de pertencimento ao espaço creche.

A definição de criança adaptada, segundo as educadoras e professoras, é aquela criança que para de chorar e se torna capaz de se acostumar com as educadoras e com os espaços da instituição.

Pensamos que caracterizar o sucesso da adaptação predominantemente como ausência de choro é simplificar um processo doloroso de perda e separação, por parte das crianças, o qual envolve muitos outros fatores que o determinam, conforme salientam Borges e Souza (2002, p. 32): “[...] imaginar que o sucesso de um processo de adaptação se resume a ter ausência de choro é banalizar uma situação que não termina em si mesma.”

Também Strenzel (2000, p.3) defende que, ao se pensar o processo de adaptação infantil, é preciso ir além do aparente, da superficialidade, e buscar compreender as interações humanas. A adaptação, para o autor, não pode ter como objetivo a acomodação da criança (sujeito passivo) ao ambiente que lhe é estranho e a aceitação da separação familiar expressa pela interrupção do choro:

Inserção, ingresso, acolhida, não é uma questão de adaptação no sentido de modulação, que considera a criança como um sujeito passivo que se submete, se acomoda se enquadra a uma dada situação. É um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar.

Os maiores empecilhos enfrentados no período de adaptação à creche que as profissionais elucidaram foram o choro infantil, a relutância da criança em comer, dormir, e as inseguranças que os pais transmitem às crianças. Interessantemente, essas dificuldades são de

responsabilidade das crianças e suas famílias, acarretando sua culpabilização, por parte dos sujeitos desta pesquisa.

Foram considerados mais fáceis de se adaptarem os bebês ingressantes na creche com idade de até seis meses, maiores de dois anos e aqueles que tinham convivência com um número mais amplo de pessoas, não só a mãe e o pai, não sendo tão apegadas a essas referências.

O fato de a Secretaria Municipal de Educação determinar apenas uma semana para a adaptação das crianças contraria as concepções das educadoras e professoras de que é preciso respeitar o tempo das crianças, porque cada criança é única e reage à adaptação também de forma única: enquanto, para algumas crianças, segundo as profissionais, uma semana é suficiente para estarem adaptadas, outras precisam de meses. Dessa forma a adaptação tem que ser flexível, de acordo com as necessidades das crianças e das famílias, como compactuam Manzano e Pinto (2006).

Balaban (1988) reforça a necessidade de tempo para a criança aprender a lidar com a nova realidade da instituição, com sua rotina, ambiente e as características do(s) novo(s) adulto(s), no caso, o professor e o educador.

As educadoras não relataram a necessidade de uma participação real da família, no período de adaptação das crianças, a não ser em atividades restritas e estipuladas pelos profissionais, como a presença na reunião inicial, a fim de se obter informações sobre as crianças e as educadoras informarem aos pais as regras de funcionamento da instituição e colaboração, ao buscarem as crianças no horário solicitado.

Portanto, com base na ideia das educadoras infantis de que a adaptação varia de criança para a criança, não existe uma definição única, mas, antes, esta sofre variações de acordo com as reações infantis. Os pais e as famílias das crianças são vistos como seres passivos, havendo a necessidade de ampliar os conhecimentos das profissionais a propósito do processo de adaptação, para que se garanta o maior envolvimento e participação das crianças e das famílias.

No item seguinte, passaremos a discutir a segunda subcategoria, atinente à reação expressa pelas crianças, ao vivenciarem o processo de adaptação.

5.2.2. A reação expressa pelas crianças ao vivenciarem o processo de adaptação

A adaptação às creches é um grande desafio para a criança pequena, a qual tem que se acostumar com um novo ambiente, novas pessoas e a rotina das instituições, além da separação da sua família, mesmo que por algumas horas do dia:

Além da chegada e da saída, vários outros momentos e eventos são particularmente estressantes, como por exemplo, a hora de comer, dormir, troca de fraldas ou ida ao banheiro, mudanças de horário e hábitos, mudança de ambiente, ser cuidado por adultos desconhecidos, e brincar com crianças desconhecidas. Para lidar com estes momentos e situações potencialmente estressantes os bebês e crianças pequenas utilizam estratégias de enfrentamento, que podem ser mais ou menos efetivas. (RAPOPORT; PICCININI, 2001, p.86).

Assim, nesta subcategoria, atentamos para as descrições das reações das crianças, ao enfrentarem o penoso processo de adaptação ao cuidado alternativo oferecido pelas educadoras e professoras infantis, muitas das quais exemplificaram os casos considerados mais difíceis.

A Educadora 1 enfatiza as dificuldades apresentadas por um bebê, que, por ser amamentado pela mãe, se recusava a comer, demonstrando desejar o seio da mãe:

Tem alguns... Eu tenho um que é grande, mas é bebezão, ele mama no peito, não comia nada, e aí é assim, cada criança é um processo que você usa, né? Ele eu precisei pegar no colo, a primeira mamadeira fui eu que dei, ele ficava mexendo no bico como se fosse o peito da mãe dele... Daí pra frente ele começou a aceitar mamadeira, depois a comida, porque ele tinha nojo, depois a mãe dele, a gente tirava foto e ela “- Nossa! Não acredito que ele está comendo”, então, pra nós é gratificante, né? (EDUCADORA 1).

Conforme a Educadora 7, os primeiros meses de ingresso da criança na creche são bem difíceis, os bebês choram, não se alimentam e ficam doentes. Essa profissional acredita que o fato de alguns bebês ainda serem amamentados pela mãe dificulta ou impossibilita a adaptação infantil, assim como no caso explicitado pela Educadora 1:

*Eles choram muito, a perda de apetite, não comem, alguns não bebem nem água, na primeira semana, primeiros meses, é difícil por isso se faz necessário mais pessoas para ajudar e nós não temos.
O temperamento deles é bem difícil, todos ficam doentes, é a troca de vírus que a gente chama, né? Gripe, virose, doenças da época, mesmo, na adaptação, a maioria tem essas coisas.
Já teve crianças que não se adaptou, não comia, vomitava, principalmente, crianças que mamam no peito e a mãe não colabora, não regra os horários de peito e a criança sente falta, tem criança que só dorme no peito da mãe, por exemplo, e vem pra escola, sofre, porque aqui não tem peito, então, tem criança que não se adaptou, tem mães que tiraram, não que a gente fale “Olha, tem que tirar”, mas a gente continua com a adaptação, pedindo para vir buscar mais cedo, aí a critério da mãe, elas tiram, a decisão sempre delas, nunca nossa, porque a creche é direito assegurado da criança, a gente não pode falar que não se adaptou, a gente continua com a adaptação, algumas mães tiram, mas é uma minoria, é raro. (EDUCADORA 7).*

A pesquisa realizada por Bossi, Soares, Lopes e Piccinini (2014, p.253), para identificar as reações dos bebês ao ingresso na creche, também relatou, assim como a

Educadora 1, um caso de adaptação difícil de uma menina que mamava no peito e só foi resolvida com a intervenção do pai:

[...] (B1/menina)¹ que ingressou na creche aos quatro meses, apresentou uma adaptação “difícil”, já que ela mamava no peito e não havia sido inserida na alimentação sólida: “Foi super difícil a adaptação para ela, porque ela só queria o seio, né?” (M1). Durante o período de adaptação a menina apresentou reações desesperadas de choro por vários dias, seguido de rejeição à alimentação na creche: “Então a rejeição que ela teve foi fazendo greve de fome, não comeu durante quinze dias, todo o tempo na creche sem comer” (M1). Frente a isso, a mãe, que havia iniciado a adaptação da filha à creche, não conseguiu finalizá-la por não suportar ver o sofrimento da menina. Ela também destacou ter ficado apreensiva, já que precisava retornar ao trabalho em poucos dias: “Aí, sabe de uma coisa, chegou um dia que eu ia trabalhar na sexta-feira, ela daquele jeito, larguei ela lá, eu disse, ‘se ela chorar chamem o pai dela’” (M1). Naquele momento o pai se inseriu na creche, inclusive mostrando para as educadoras como amamentar a filha e, assim, facilitou a adaptação.

A Educadora 2 descreve a reação da criança, que considera foi mais difícil de se adaptar em decorrência de possuir um vínculo muito forte e exclusivo com a mãe:

[...] *tive uma criança que demorou muito a se adaptar, uma criança que chorava o tempo todo querendo a mãe, uma criança muito adaptada com a mãe, não ia nem com o pai, em casa, só com a mãe, ela só chorava o tempo todo, não comia, não queria saber de nada, foi bem difícil, mas depois de um tempo, a gente conseguiu, foi uns dois meses, a criança mais trabalhosa para se adaptar foi essa, mas eu consegui, graças a Deus.* (EDUCADORA 2).

A Educadora 4 também atribui as dificuldades de adaptação de uma criança à intensidade da simbiose que mantinha com a mãe:

Teve uma criança, que não chegou a sair [da instituição], teve um período de febre maior, aqui ela não comia e não era porque mamava no peito, aqui ela não aceitava a mamadeira, ela não aceitava ficar aqui, ficava doente, uns 4 meses ela ficou desse jeito, a mãe até pensou em tirar e a gente “- Não, calma, que a gente vai conseguir”, era uma criança que tinha que ter atenção exclusiva, começou a chorar, você tinha que pegar no colo e era complicado, se tinha outros para pegar, era uma criança que você tinha que apresentar uma diversidade de comida, banana, maçã, tudo o que tinha lá em cima [cozinha] pra comer, tudo o que fosse molinho e vai e vai... Só depois de 4 meses que ela foi comer e parou um pouco as febres, uma coisa bem psicológica, sabe? Essa mãe já fazia terapia psicológica, porque a mãe tinha uma simbiose muito forte com essa criança, e a mãe até pra deixar na creche ela teve que fazer terapia, porque ela era muito apegada à criança, acho que a criança sentia aqui na creche também, né? Ela ligava muito, ela se preocupava muito, ela tava fazendo terapia, ela precisava trabalhar, ela não tinha parentes aqui, ela só tinha o marido, quando a bebê nasceu, ela fez terapia pra poder colocar na creche, ela teve depressão pós-parto. (EDUCADORA 4, explicação nossa).

A Educadora 8 relata um caso em que a criança sofreu muito, para se adaptar à instituição de Educação Infantil e, assim como, as educadoras acima, acredita que isso se deu em decorrência do vínculo muito forte do bebê com a família:

Um aluno que morava com a vó, com o vô, com o tio, com a mãe, assim muito grudado à família, ele teve uma adaptação muito difícil, uns quatro, cinco meses. No começo, ele não queria comer, não conseguia dormir e chorava, porque estava

com sono, mas não conseguia. Eles se acostumam com a gente e com o local. (EDUCADORA 8).

Redá e Ujiie (2009), em sua pesquisa, também constataram que as profissionais da infância apontaram como uma das maiores dificuldades enfrentadas por elas, no período de adaptação, foi a falta de convívio das crianças com pessoas além do círculo familiar, o que está em concordância com os posicionamentos das Educadoras 2, 4 e 8, ao descreverem o sofrimento da criança que só ficava até o momento de ingresso na creche com a mãe ou com os parentes mais próximos.

A Educadora 3 relata que as crianças em adaptação resistem aos contatos iniciais com elas, não aceitando nada que oferecem, além de chorarem muito:

As crianças choram bastante, ficam sem comer, não aceitam as coisas que nós providenciamos pra eles, um agrado, uma brincadeira, não aceitam nada, praticamente nem água. Eles ficam com medo, com receio, tímido. (EDUCADORA 3).

Ainda segundo a Educadora 3, algumas crianças consideradas mais difíceis de se adaptar à instituição apresentam incômodos físicos, como vômito, desmaio. A educadora relaciona alguns desses casos difíceis à falta de oferecimento de amor e carinho da família para com a criança:

A gente sempre pede para as mães estarem pela escola às crianças que tem dificuldade, de chorar muito, porque elas se sentem mal até vomitar, falar a verdade...Acontece de elas chamarem o pai, gritarem muito, até desmaiam, aí pedimos pros pais ficarem na calçada pro caso da criança passar mal, tá ali pra avisar, ou mesmo estarem com o telefone em mão,s pra gente tá ligando e avisando.Tem mães que vêm, tem mães que não, depende muito de como a família é... Você tem que ver o lado familiar, tem pessoas, tem família, mãe e pai, que você percebe que eles têm amor, têm carinho pelo filho, mas têm pais, sinceramente, têm pais, mães que não ligam, aconteceu, infelizmente, têm muitos. (EDUCADORA 3).

Castoldi (1997) salienta, em seus estudos, diferenças qualitativas entre os casos de adaptação infantil tidos como fáceis e difíceis, e, assim como a Educadora 3, afirma que estão ligados ao relacionamento com a família. As crianças que se adaptaram facilmente possuíam famílias nucleares e um bom vínculo entre os seus membros, e os pais mantinham expectativas positivas a respeito de a criança estar na escola. Nos casos mais difíceis, um número significativo de crianças possuía famílias uniparentais, pais ausentes, pouco apoio das mães que, por sua vez, não contavam com a ajuda dos seus próprios pais. As mães tinham expectativas inferiores às potencialidades dos filhos, havendo várias perdas significativas na família atual e a de origem, causando *stress* na criança.

Infelizmente, como relata a Educadora 3, há famílias disfuncionais, as quais não são capazes de oferecer amor, segurança, proteção aos seus membros, sobretudo os mais

jovens; no entanto, não podemos generalizar, equiparando-as a todas as famílias das crianças que possuem estruturas diferentes da nuclear, ou por serem pobres, ou por não corresponderem ao modelo de família socialmente vigente, que pode ser a principal referência das educadoras, sendo um fator impeditivo para o estabelecimento da parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias.

Conforme a Educadora 4, as reações das crianças são um meio que elas encontram de convencer os adultos a as levarem para casa, a terem por perto a família da qual não querem se separar, reações que são desafios para a educadora, a qual sustenta ser necessária muita paciência com as crianças em processo de adaptação:

Elas ficam sem comer, têm crianças que não se alimentam, a gente fica sem entender direito, a gente não sabe se é porque ainda mama no peito, se é um processo que a própria criança cria: “Se eu não me alimentar, eu vou embora pra casa...” Tem tudo isso, né? Têm crianças que ficam mais agitadas, que são calmas, mas quando chegam, têm um processo de agitação muito forte, cada caso é um caso, né? O processo de adaptação é um processo bem difícil, né, tem que ter muita paciência. (EDUCADORA 4).

As Educadoras 8 e 9 e as Professoras 2 e 7 têm a mesma concepção da Educadora 4, associando as recusas das crianças à alimentação e a dormir ao não desejo de ficarem na instituição e almejarem ir embora para junto da mãe:

Agora, em março, que as crianças estão começando a se adaptar, geralmente eles ficam com febre, aí não aceita água, a gente fala assim “- Se ela aceitar ela vai ficar mais tempo”, a criança mesmo sabe... Então, ela não aceita, não aceita comida, não aceita fruta. Elas fazem isso, porque não querem ficar na escola, querem a mãe, a gente fala: “- Tão pequena e já entende, né?” Na adaptação, as crianças ficam menos tempo, se a criança chora muito, se não come, ela tá sofrendo, aquele ali, ó (indicando para a pesquisadora), daqui a pouco acorda, ele sabe que a mãe dele vem buscar mais cedo, mais ou menos na hora da mãe buscar, ele sabe e acorda, se ele acorda muito antes, ele fica chorando de saudades [...] (EDUCADORA 8).

*Tem criança que no começo só chora o tempo todo, não come nada, **ela quer fugir**, ela se recusa a comer, ela não se sente segura no espaço, ela é arredia, ela não brinca, interage com as outras crianças, tem criança que provoca vômito, tem criança que... sofre bastante, neste período, por isso que a gente pede para mãe tá vindo pegar antes, a gente pede para pegar às nove horas, porque das sete às nove a criança não vai sofrer tanto. O tempo depende da criança, no primeiro dia a criança chorou, no segundo dia a criança chorou, no terceiro dia não chorou, a gente aumenta o tempo, depende de cada criança, não dá pra padronizar não. (PROFESSORA 2, grifo nosso)*

*Têm crianças que se recusa a comer, tem criança minha esse ano que ficou até meio dia sem comer nada, tem criança que não quis tirar a blusa de frio, ficou todo vestido e não quis tirar, tem criança que não quis largar da bolsa **com esperança de ir embora** e, às vezes, pede bastante a mãe, “onde é que tá a minha mãe?” Então, a gente tá sempre conversando com a criança: “Ó, a mãe foi trabalhar” ou “Ó, a mãe falou que vai vim buscar tal hora, mas a mãe ta conversando com a diretora já já ela vem”. (PROFESSORA 7, grifo nosso).*

Ressalta a Educadora 9: “*Eles choram bastante, querem os pais, querem a família, querem os irmãos, têm dificuldade para dormir, para comer, até mesmo para fazer cocô, a gente percebe*”. (EDUCADORA 9).

Em contrapartida, quando a criança começa a aceitar se alimentar e dormir, na instituição, para a Educadora 8 é a expressão infantil de confiança nos profissionais e no ambiente da instituição, que passa a se assemelhar a sua casa:

Olha, o sono deles está leve, do meio do ano prá frente o sono deles é mais pesado, porque eles confiam na gente, né? Ai pode deixar que eles dormem, é como se eles se sentissem em casa, aí pode deixar, não dá mais trabalho. A criança, quando aceita comida, começa a dormir, significa que tem confiança tanto na gente como no ambiente que ele está. Essa confiança depende de criança pra criança. [...] Essa criança não está adaptada [criança que a educadora embala, enquanto conversa com a pesquisadora], ela não dorme, cochila dez, quinze minutos e acorda, aí chora muito, porque está com sono, aí ele vai mais um mês, no mínimo, para se adaptar. (EDUCADORA 8).

Concordamos com a Educadora 8 em que o bebê só dorme na instituição, quando se sente seguro, porém, interessantemente, segundo a Professora 7, algumas crianças maiores de dois anos, ao vivenciarem a adaptação, além de outros sintomas, demonstram a necessidade de dormir, provavelmente em decorrência do grande desgaste emocional oriundo dessa experiência. “*Aí também tem criança que dá ânsia de vômito, que dá dor de barriga, tem criança que tem sono, às vezes chora muito e daí tem sono, você acaba tendo que pôr no colchãozinho para dormir, então, é assim, cada criança apresenta um sintoma diferente.*” (PROFESSORA 7).

A Educadora 5 afirma terem sido necessários três meses para adaptar todas as crianças, as quais apresentaram as diversas reações:

Eu fiquei três meses adaptando, as crianças choram o tempo todo, tem criança que recorre a se jogar no chão, a gritar, a bater, cada um tem um tipo de comportamento e a gente já vivenciou de tudo, né? Então, mais ou menos, é choro, chora, chora, chora, não come, se recusa até a tomar água e a gente não pode ficar com uma criança que não come dentro da unidade escolar, isso é crueldade, não pode. (EDUCADORA 5).

A Educadora 6 atribui os comportamentos e sintomas das crianças ao estranhamento inicial com as educadoras:

No começo, eles estranham muito, choram bastante, e eles vão se acostumando, aos poucos começam a se alimentar melhor. As crianças deixam de comer, param de fazer cocô, só depois que elas acostumam com a gente que elas fazem, é engraçado, né? Um não aceita comida. Uma criança ficou um mês sem comer nada, faz dois dias que ela está se adaptando, começou a aceitar um pouco de comida, têm crianças que já se adaptam super bem, aceitam nosso colo, nosso carinho, tem criança que não aceita, essas que não aceitam é que ficam mais tempo em adaptação, no mínimo, uma semana, depois depende das necessidades de cada criança. (EDUCADORA 6).

As angústias advindas do estranhamento das crianças em relação aos profissionais da creche também compõem na fala da Professora 1, a qual afirma que, por trabalhar com crianças do maternal, a maioria delas já está acostumada aos espaços e rotinas da creche, mesmo assim, choram um pouco, por não conhecerem a nova professora. No caso de crianças ingressantes na creche, com dois anos, no maternal é comum que chorem um pouco mais que as outras crianças:

Ó, nossas crianças geralmente já vêm do berçário, a maioria delas vem de berçário, elas já estão adaptadas ao prédio, a escola, mas não estão a mim, por exemplo, esse ano eu peguei uma sala de crianças que já estavam aqui, mas elas não estão adaptadas a mim, apesar de eu ficar aqui o dia inteiro e conhecer todas as crianças, eles ainda choraram um pouco, eles choram, né? Você não é conhecida deles, não é parente deles, não é nada deles, aí você tem que estar cativando, conversando com as crianças [...]Minha sala esse ano é parcial, eles choraram, sim, no começo, só nos primeiros dias, na primeira semana, quem chorava mais foi um menininho que nunca tida ido para a escola, mas agora também acabou, não chora mais. (PROFESSORA 1).

Para a Educadora 10, os sintomas e ações de recusa apresentados pela criança devem ser informados à família, porque a família também compartilha conhecimentos sobre o estado da criança com os profissionais, possibilitando combinações sobre o período de adaptação, de acordo com as necessidades das crianças:

Tem um que a mãe falou hoje que a criança tá com febre emocional, que ela pensa que é por causa da adaptação, têm uns que choram muito e comem, têm uns que não comem de jeito nenhum, não mamam, têm uns que não querem nem beber água nas nossas mãos, isso a gente passa pra família e, de acordo com a demora com essas questões fisiológicas, a gente vai aumentando o período de adaptação, é tudo de acordo com o bem-estar da criança, né? (EDUCADORA 10).

A Educadora 11 e a Professora 6 afirmam ser preciso ter paciência da família para com as reações da criança em processo de adaptação, pois algumas crianças com uma semana deixam de esboçá-las, enquanto, para outras, são necessários meses:

*Tem criança que não come, tem diarreia, da febre, não aceita a gente de maneira nenhuma, então, tem que ter paciência, a gente já fala na primeira reunião que tem que ter paciência, teve uma bebezinha que uma semana já estava adaptada, aquela outra **[indicando a criança para a pesquisadora]** vai demorar uns dois meses. (EDUCADORA 11).*

Têm crianças que choram muito, têm crianças que são mais tranquilas, só que tem criança que até mesmo depois que é dada a semana de adaptação, pela SEDUC, tem criança que ainda chora bastante, demora a se acostumar, um mês[...]Adaptação tem escola que faz uma semana só, quando a criança chora muito, a gente liga pra mãe e pro pai pra ver se tem como alguém vir buscar, porque não tem como ela ficar aqui, chorando, tem criança que chora muito, atrapalha, tanto as outras crianças que vê ela chorando e acabam chorando também, como pra ela é muito sofrido. (PROFESSORA 6).

Para as Professoras 3 e 5, as reações apresentadas pela criança, maior de dois anos, depende das suas particularidades; porém, a mais comum entre elas é o choro “É um

histórico de cada criança, é muito particular de cada criança, mas resumindo tudo, é muito choro também, é mais choro mesmo, eles estão num ambiente que eles não conhecem.”(PROFESSORA 3). “Mas geralmente eles choram muito. Bom, eles ficam sem comer, aí a gente sempre tenta ver com o pai para ajudar isso, né?” (PROFESSORA 5 - grifo nosso).

Segundo a Professora 4, as reações reveladas pelas crianças são uma defesa perante a experiência de estarem em um ambiente estranho, com pessoas estranhas; esses mecanismos de defesas variam de criança para criança e, além das reações já citadas pelas profissionais acima, a Professora 4 acrescenta a agressividade, a birra, presentes em algumas crianças, e a regressão de urinarem e evacuarem nas roupas, considerando que trabalha com crianças acima de dois anos de idade:

Ó, tem alguns que eu percebi que recusava a alimentação, aí você tem que tá usando de tudo pra ele criar confiança em você pra ficar, entendeu? Tem... Tinha dois que choram mais, um menino e uma menina, ela ficou sem comer uns dias, aí tava falando pra mãe, aí ela tava vindo mais cedo, ela veio no primeiro dia 1 hora, depois 2, 3 e 4, desde a semana passada ela não tá vindo mais buscar, mas ela ainda chora... [...]E tem um que não estava acostumado a ficar tanto tempo longe da família, então ele é o que mais chora, ele quer ficar o tempo todo no meu colo e enrolando meu cabelo.Tem uma criança que, por causa de guarda, ele está longe da mãe, então ele chora, eles fazem uma birra, eles querem fazer uma coisa, eles fazem uma birra pra gente, chora, não quer fazer.Você olha você, vê bem um bebê, né? No maternal é uma transformação, a gente tá começando a autonomia, coloca mesinha, nossa, meu Deus!, não é tão escrito, mas a gente coloca alguma coisas para eles fazerem massinha, um desenho, mas eles são muito bebês, se arranham, se você não tiver de olho, eles mordem, no período de adaptação, eu acho que eles ficam mais agressivos, não sei se é uma defesa, não sei o que acontece que eles estão fora do ambiente dele ali, entendeu? Essa minha turminha tem 16 crianças eu, eu senti dificuldade, agora que eu estou conhecendo mais quem é mais nervoso, mais agitado... Então, aí nas horas do agrupamento que tem uma atividade eu procuro isolar, evitar aqueles que mais brigam, entendeu? Estamos trabalhando com turmas maiores, aí agente faz o mapa da sala e depois acabam que tem um que são mais agressivos, que arranham, puxam o cabelo, então tô querendo criar com eles um ambiente, é muito lúdico, as regras de convivência, do xixi, do cocô. Na adaptação, eles regridem e fazem xixi e cocô, ainda você tem que estar falando: “Vamos no banheiro!”(PROFESSORA 4).

As diversas manifestações das crianças, durante o processo de adaptação descrito pelas educadoras e professoras, evidenciam o quanto ele é doloroso e penoso para a criança. As concepções das educadoras a respeito das reações infantis como um meio de lidar com a separação familiar, com o novo ambiente, rotina e profissionais da creche, estão em consonância com o aporte teórico desta pesquisa. A adaptação é um processo emocionalmente exigente para a criança, a qual demonstra seus desconfortos por meio do choro (ROSSETTI-FERREIRA, 2000), sobretudo na entrada e na saída da creche (SANTOS,2012). Para Rizzo (2000), mesmo que a criança não chore, pode apresentar outros problemas físicos, como

febre, vômitos, diarreia, bronquite, alergias, que devem despertar a atenção das profissionais por indicarem possíveis problemas na adaptação infantil:

Os sintomas que as crianças apresentam como doenças, regressões, alterações de comportamento, etc., estão aí para comprovar que elas não falam que as coisas não vão bem somente chorando (BORGES, 2002, p.32).

Os comportamentos mais destacados pelas educadoras e professoras, exibidos pelos bebês e crianças menores de 3 anos, foram o choro, tanto nos primeiros dias como por meses, a recusa à alimentação, ao sono e dificuldades de se distanciar das figuras afetivas, principalmente a mãe.

Quanto ao fato das crianças em adaptação se recusarem a estabelecer um vínculo com as educadoras, a se alimentar, dormir ou evacuar, este foi ressaltado por Rapoport (2001), que segmentou as estratégias de enfrentamento dos bebês não apenas em corporais (representam reações físicas) como também psicológicas. Estas últimas, para a pesquisadora, se referem às emoções que os bebês usam para tranquilizar-se ou enfrentar o problema, no caso, a adaptação.

Quanto às dificuldades das crianças em se separar da família, são explicadas por Gonçalves e Damke (2016, p. 3375):

Os primeiros dias, geralmente, são os mais complicados, e os mais importantes. O “desgarrar-se” da família que sempre os protegeu e permanecer “abandonado”, “sozinho”, em um ambiente completamente diferente, às vezes, representa um grande abismo na cabeça dos pequenos. Ao mesmo tempo, estes primeiros momentos, permitem a criança criar vínculos afetivos com uma outra pessoa, que lhe seja próxima, proporcionando-lhe segurança e tranquilidade para a incorporação no novo ambiente.

Considerando a angústia da separação família-criança, durante o ingresso na escola, Jacob (2004) exorta que se dê atenção às crianças, atentando para suas reações, criando estratégias que beneficiem a todos os envolvidos (crianças, famílias e profissionais), no processo de adaptação, que pode ser breve ou longo e doloroso, dependendo de cada criança:

[...] a ansiedade da separação pode ser um problema, mesmo que pais e filhos tenham desenvolvido fortes vínculos. As crianças nesta idade [13 a 24 meses] têm inteligência suficiente para entender que papai e mamãe estão indo embora, mas não o suficiente para entender que depois de algum tempo estarão de volta. O tempo é um mistério para as crianças dessa idade. Algumas se adaptam melhor que outras a uma separação. (JACOB, 2004, p. 153).

Pelo exposto, é notável que as educadoras, com base nas reações das crianças, definem a criança adaptada ou não à instituição de Educação Infantil.

Na verdade, é louvável que a sensibilidade das educadoras e professoras as tornem perceptivas às reações e manifestações infantis, durante o processo de adaptação das crianças à creche, não as restringido ao choro; todavia, as manifestações de apatia e timidez exagerada não foram citadas, visto que essas crianças, por não “darem trabalho”, podem ter o seu sofrimento despercebido.

Acreditamos que se faz necessário atentar para a prática das profissionais e pensarmos em possibilidade de auxílio à criança pequena, que lhe dê condições de enfrentar o processo de adaptação com o mínimo de situações estressantes e dolorosas, impedindo o desencadeamento de traumas. Por isso, implementamos esta pesquisa e defendemos que a parceria com as famílias é uma alternativa para minimizar o sofrimento infantil, posição corroborada por Rapoport e Piccinini (2001, p.93):

Em função das limitações do bebê e da criança pequena para enfrentar as situações estressantes é importante que se procure reduzi-las ao máximo ou, ao menos, tentar torná-las menos estressantes, além de se buscar formas para ajudar o bebê a enfrentá-las. Propostas simples podem ser introduzidas pela creche, como por exemplo: aumento gradativo no número de horas que o bebê fica na creche ao longo da primeira e segunda semana; a cada dia da semana começar a adaptação de apenas uma ou duas crianças, evitando que todas cheguem no primeiro dia; permitir a presença de um familiar durante a adaptação, no início na própria sala e depois na sala de espera da creche; permitir que o familiar participe das primeiras refeições na creche; manter o número reduzido de bebês e crianças pequenas por cada educadora; evitar ao máximo a troca de educadoras facilitando uma relação estável. Estas práticas auxiliarão o bebê e a criança pequena na familiarização com a nova rotina e permitirão que o familiar adquira confiança e esteja seguro quanto aos cuidados dispensados. Esta segurança do familiar acabará refletida positivamente na adaptação do bebê e da criança pequena que terão mais confiança no ambiente e nas pessoas que os cercam. Os estudos revisados contribuem para uma maior compreensão sobre o processo de adaptação, mas sugerem que muito ainda precisa ser feito para facilitar adaptação de bebês e crianças pequenas à creche. Novos estudos poderiam contribuir investigando para cada faixa etária quais as rotinas na creche mais adequadas, como organizar o espaço físico, o planejamento pedagógico, como deve ser a formação do educador e como acompanhar a família cujo bebê ou criança pequena ingressa na creche.

No próximo tópico, introduzimos as discussões concernentes à terceira subcategoria: atitudes e práticas das educadoras e professoras para adaptar as crianças.

5.2.3. Atitudes e práticas das educadoras e professoras no processo de adaptação das crianças

De acordo com Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira, (2000), é no cenário creche que ocorre o desenvolvimento do campo {Educadora-Criança}, ambiente no qual acontecem as atividades junto com as crianças. No caso de bebês, esse ambiente é o berçário, com berços ou colchões que possibilitam maior autonomia e desenvolvimento neuromotor, onde os bebês

ficam grande parte do seu dia. É no ambiente creche que se dá a construção do vínculo entre criança e educadora, que, por sua vez, depende do relacionamento com as famílias, a direção da instituição e os objetivos educacionais:

Nesses ambientes, a construção do vínculo afetivo entre a criança e a educadora responsável constitui um processo gradativo e exerce um papel central na inserção da criança no novo ambiente, particularmente no primeiro e segundo anos de vida. Essa construção é mediada pelas relações que se estabelecem entre a mãe e a educadora, pelos membros da equipe da creche (coordenadora, técnicos) e pelo programa educacional, o qual é planejado de acordo com a faixa etária das crianças a que atende e se traduz em rotinas de atividades específicas. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.134).

É esse momento de construção do vínculo entre criança e educadora ou professora que discutiremos, nessa subcategoria; em outras palavras, acerca de quais são as práticas e atitudes das profissionais para promover a adaptação das crianças a elas e ao ambiente.

Ao ser indagada sobre que práticas ou procedimentos utiliza, a fim de promover a adaptação das crianças, a Educadora 1 respondeu:

Assim, a gente oferece brinquedos, nas salas, a gente tem brinquedos, né? A maioria não aceita, quer ficar só no colo, aí você dá colo, você começa observar, né? São oito crianças, não tem como ficar com os oito no colo, aquele um que você observou que já melhorou você coloca no chão. A maioria a gente tenta entrosar com as outras crianças pra brincar, a gente coloca musiquinha, eles dançam e a gente acaba brincando junto, porque, se você ficar lá sentada e não participar da brincadeira, não tem como, a gente volta a ser criança, pra gente que se considera uma pessoa já de idade, a gente volta a ser criança com eles. (EDUCADORA 1).

As Educadoras 8 e 11 e a Professora 1 enfatizam, assim como a Educadora 1, a importância do brincar na adaptação das crianças, para atrair suas atenções e despertar seus interesses:

A gente usa musiquinhas que eles gostam muito, os brinquedos que têm aqui não têm na casa dele, a gente utiliza fantoche, eles ainda têm medo, mas daqui a pouco a gente começa a brincar, canta, bate palmas, livrinhos, coisas bem coloridas, bolas, coisas diferentes que atraem a atenção da criança, que ele acaba esquecendo. (EDUCADORA 8).

A gente dá muito carinho, colo, atenção, a gente procura trazer brinquedos diferentes, bolinha de sabão, pirulitos, balas, essas coisas que interessam, um DVD diferente, musiquinha. (EDUCADORA 11).

Ah, então eu trabalho muito assim com música, música que eles já conhecem, ponho bastante música para eles cantarem, se soltarem, bastante brinquedo, porque, quando eles chegam, eles têm que ter coisas pra fazer, aí eles vão pegando o brinquedo, aí já vão brincando, enquanto eles vão brincando, você vai acarinhando o outro que está chorando mais, assim você tem que ter uma estratégia e os meus acostumaram assim. Eles são parciais esse ano, ele chegam na sala, eles vão chegando aos poucos, então eu já deixo a bacia de brinquedos, então eles já pegam, já sentam, já pegam o brinquedo pra brincar, aí vai chegando outro, já vai brincando e tal, então, aquele que está chorando você vai dar mais atenção para aquele que está chorando, né? Você consegue dar atenção, porque os outros estão distraídos brincando, igual hoje, vou receber duas crianças novas, aqueles que já estão adaptados vão brincar e aqueles que estão chegando hoje eu vou dar mais

atenção, então você, tem que dar um brinquedo que eles possam brincar, que nem eles adoram brincar de casinha, então, eu tenho um baldão com coisas que eles gostam mesmo, né? Boneca, carrinho, panelinha e tal, tudo aquilo que eles adoram brincar, aí você dá mais atenção para aqueles que estão chegando hoje, né? Dois novos, então, eu tô preparada para o povo chorar, que nunca foi na escola, imagina hoje como vai ser, né? Você tem que ter alguma coisa que eles gostem, eles gostam do que? De brincar de carrinho, de casinha, é o que eles gostam nessa idade, então, tem que ter bastante coisa para eles brincar, música pra dançarem, eles adoram dançar, cantar e você vai usando essas estratégias. (PROFESSORA 1).

Pelo exposto, a ludicidade é a principal ferramenta dessas profissionais para conquistar as crianças, o que é corroborado por Reda e Ujiie (2009, p.10087):

O processo de adaptação tem vida, ele se move de acordo com o sentimento e as percepções das pessoas nele envolvidas. O que toca o que encanta, o que prende a atenção da criança é a descoberta que fará o educador no contato com ela. Este contato é dinâmico, se dá através do olhar, do toque, do tom de voz, da brincadeira e da imaginação que aparece sempre vestida de faz-de-conta.

A Educadora 2, a única participante a atuar no maternal, também defende a ludicidade como meio de interação com as crianças, porém, destaca a afetividade, a paciência, o carinho como imprescindíveis para auxiliar na adaptação infantil, já que a criança teme que a mãe não venha buscá-la, que a tenha abandonado, não havendo atividades específicas para isso:

Eu acho que a afetividade é tudo, tem que ter muita paciência com a criança nesse momento, de explicar para a criança que a mãe vai, mas a mãe volta, porque a criança, às vezes, tem a sensação que a mãe não volta buscar, elas têm a sensação que a mãe deixou elas aqui, tem que ter bastante conversa, paciência e carinho. (EDUCADORA 2).

Na adaptação, a gente não dá muitas atividades específicas, tem que estar conversando, pegando no colo, a gente faz rodinha pra eles fazerem a apresentação deles, contarem a sua história, quem é o pai, quem é a mãe, a família, então, é mais atividades da conversa mesmo, aí, conforme eles vão se adaptando, a gente vai fazendo as atividades. (EDUCADORA 2).

A Educadora 3 e a Professora 2 afirmam ser necessário, para adaptar as crianças, um ambiente agradável e o acolhimento, por parte das educadoras, para promover nas crianças a sensação de segurança:

Esse ambiente tem que ser bem agradável, ele não conhece o professor, essa nova pessoa que, pra ele, é novidade, então, a gente precisa acolher bem a criança pra ela se sentir segura [...] Ah, a gente sempre costuma assim trabalhar com eles com brinquedos, com coisas diferentes, fantoches, livros, bexigas, essas coisas assim, uns brinquedos diferentes, levar em outros ambientes da escola, colocar um desenho, um filme. (EDUCADORA 3).

Primeiro, a gente tem que oferecer uma segurança, no início, eles vão chorar, mas aí a gente oferece brinquedo, a gente vai trazendo um filme diferente, a gente traz docinhos, alguma coisinha para que ele se sinta gostoso neste espaço. No primeiro momento a gente não vai entrar com o pedagógico, com a rotina, vai ser bem mais flexível, para que ela interaja de forma gostosa, não dá pra obrigar ele a ficar, ele tem que ser cativado a ficar, a gente usa todos os recursos que a gente puder, carinho, atenção, palavras carinhosas. (PROFESSORA 2).

Ô, eu acho assim, a criança tem que ser recebida de uma maneira que a criança se sinta à vontade, não longe da casa dela, tem que ter alguma coisa assim que dê prazer pra ela, liberdade por conta dela acostumar, se adaptar, porque, se ela chegar aqui, não tiver nada de interessante e nem receber um calor da gente, que a gente tem que ser também muito agradável para a criança. Você pode tá com dor de cabeça, você pode tá passando mal, mas você tem que tá com um sorriso nos lábios para receber a criança [...]. Hoje mesmo entraram três crianças novas na minha sala, então... já viram a piscina de bolinha, já viram o pula-pula, e já falaram “ - Eu quero ir no pula-pula hein!” Então, assim, você tem que explicar que tem uma rotina, cada dia tem coisas pra gente fazer.(PROFESSORA 7).

Reda e Ujiie (2009, p.10085) têm opinião semelhante à da Educadora 3 e das Professoras 2 e 7, ao defenderem a apresentação para as crianças de um ambiente prazeroso, seguro, que lhes possibilite ganhar a confiança da criança:

A função da instituição de Educação Infantil e dos profissionais é de receber a criança e acolher sua singularidade, enfim, apresentar-se como um ambiente seguro e estimulante. O professor deve ser o mediador principal no contexto da adaptação escolar, não deixando a sala de aula cair na rotina ao mesmo tempo em que ganha à confiança das crianças e familiares. A adaptação é um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento para todos.

Interessantemente, para a Professora 2, a socialização é importante, na adaptação: se as crianças estão calmas, as novas em adaptação vão se acalmando também, perdendo o medo frente ao desconhecido:

Às vezes, eles ficam um pouco mais agitados, nervosos... Se você conseguir que alguns se adaptem, os outros vão seguindo, vão perdendo o medo, criança é na sociedade, a socialização, se alguns choram muito, as outras se irritam, já se as crianças estão calmas ali, os não adaptados vão vendo e se acalmam.(PROFESSORA 2).

Corrêa (2008) concorda com a Professora 2 sobre o caráter socializador do processo de adaptação; segundo esse autor, a adaptação implica, além do acolhimento, as crianças na aproximação com o outro, já que o acolher está intrinsecamente ligado à atitude de aceitação do outro. O autor exorta que, além de serem acolhidas durante a adaptação, as crianças necessitam aprender a acolher umas às outras, em um processo de relacionamento, interação e mediação, não necessariamente natural, mas algo a ser construído por todos os envolvidos (profissionais, crianças e família), tornando relevante ir além do discurso e se pensar em práticas e atitudes que afetem mais as emoções infantis e o caráter, do que o intelecto.

A Educadora 4 e a Professora 3 igualmente se manifestam favoravelmente às demais profissionais, no sentido de que as práticas por elas adotadas no período de adaptação têm como objetivo primordial passar segurança para a criança, destacando que conquistam as crianças com doces, mimos e atividades prazerosas, como se observa, em suas palavras:

A gente chega com bala, a gente já conquista a criança com algum doce molinho, porque é berçário 1, então é só no colo, aí você vem com bexigas, vem com algo pronto, mas o mais importante mesmo é ele sentir segurança, se você passar segurança, mesmo sem bala, sem bexiga, se ela gostar de você, se você conquistar ela, assim, já é 80% da cura da adaptação, assim do choro, mas são esses procedimentos, trazer confiança, afetividade, as bexigas, as balas, as musiquinhas que a gente canta direto com eles, ficar no chão com eles, pra dar aquele envolvimento, aquela amizade, uma coisa mais próxima. (EDUCADORA 4).

Nós tentamos passar segurança para as crianças é... Umhas atividades agradáveis para eles, brincadeiras, massinha para eles se sentirem à vontade, se sentirem bem, aí dá aqueles mimos, né, uma balinha, um pirulito, né? Cada dia da semana eu dava um salgadinho, um saquinho de bala, um pirulito. (PROFESSORA 3).

Para Reda e Ujii (2009), conseguir se aproximar das crianças não é fácil: é preciso possuir um olhar perspicaz, para descobrir que ações permitem isso, como fazem a Educadora 4 e a Professora 3 ao trazerem e proporcionarem para as crianças aquilo de que elas gostam:

Criar um clima propício para a aproximação não é tão simples. É preciso um olhar cuidadoso e atento para perceber o que aproxima as crianças. Esse tipo de ação contribui para a consolidação de vínculos afetivos e de vivência. Nesses casos, o que está em jogo é o exercício da convivência, são as pequenas ações que fazem prevalecer à comunhão de uns com os outros, a socialização, enfim a efetivação do processo de adaptação de sucesso. (REDA; UJII, 2009, p.10087).

Pela fala das profissionais, fica evidenciado que elas, para se aproximarem das crianças e oferecerem coisas prazerosas a elas, como guloseimas e brinquedos, não contam com recursos institucionais:

[...] eu que pagava com meu dinheiro.[...] Eles dão brinquedo, mas não tem muito brinquedo, tem na brinquedoteca, na sala não tem muito, na minha sala, a educadora já trouxe brinquedo da casa dela, eu tô aqui há pouco tempo e já tô vendo que vou ter que trazer brinquedo de casa mesmo, tem que proporcionar, né? Porque as crianças têm que brincar, aí, olha, não tem brinquedo, né? (PROFESSORA 3).

A Educadora 4 e a Professora 2 narram a mudança no processo de adaptação sugerida por profissionais da SEDUC, que foi acatada. Como o processo de adaptação é entendido também pela Secretaria Municipal de Educação como um período de uma semana, em que a criança fica mais ou menos duas horas, na instituição, as educadoras e professoras passaram a vir todas de manhã, o que possibilitou que os bebês e crianças conhecessem todas as suas cuidadoras ao mesmo tempo e não precisassem ficar esperando o período vespertino, a fim de conhecer as educadoras e as professoras desse período e só depois irem embora. Além de ficar a proporção de quatro crianças para uma educadora, que, sem dúvida, aumentou a qualidade do atendimento das necessidades infantis e minimizou o sofrimento infantil, ao vivenciar a experiência de adaptação:

Na adaptação, a gente fica em quatro, nós da tarde vem de manhã, foi uma ideia nossa mesmo, que a gente passou para a SEDUC, já que a criança tinha que conhecer as quatro educadoras, duas da manhã, duas da tarde, a criança tinha que ficar assim muito tempo na escola chorando, eles não aguentavam, tanto que tem umas que não comem, então, nós passamos essa ideia para a SEDUC, que nós da tarde viéssemos de manhã, assim, a criança conhecia as quatro e nós ficávamos uma ajudando as outras. (EDUCADORA 4).

Olha, nos últimos anos melhorou muito, porque, hoje, nós temos dividido educador de manhã, professor à tarde, ou vice-versa, mas, nessa semana de adaptação, todos vêm no mesmo período, a criança vai se adaptar com os dois, vai ver um ajudando o outro, a gente trabalha junto, se não, não tem como trabalhar, mesmo depois da adaptação, a gente tem que estar sempre trocando informações, ideias. Para criança não é difícil ter que se adaptarem as duas pessoas. (PROFESSORA 2).

A Educadora 5 também deixa claro que, com as educadoras e professoras trabalhando juntas, fica mais fácil dar colo, aconchegar as crianças, atender às necessidades infantis:

Na primeira semana, nós trabalhamos com as educadoras do período contrário também, então, fica quatro para cada uma, fica mais fácil dar colo, aconchego. Eles precisam ter esse contato físico inicial, para se sentir seguros, então, a gente faz assim, brincadeiras de bola, bolinha de sabão, canta musiquinha, leva no vídeo e vai tentando acalmar eles, é um pouco conturbado, na primeira semana, já na segunda, é um pouco mais tranquilo. (EDUCADORA 5).

Rapoport e Piccinini (2001, p.88) salientam que uma condição básica para se possibilitar a adaptação das crianças é a qualidade do atendimento institucional:

[...] a razão adulto-criança existente na creche. No estudo realizado por Howes (1990), centros de atendimento de alta qualidade tinham razão adulto criança de 1:4, para crianças até dois anos e de 1:6 a 1:7, para crianças mais velhas. Nos locais de má qualidade, a razão variava de 1:6 a 1:12, para crianças com menos de um ano e 1:10 a 1:15, para crianças maiores. Além disso, crianças em centros de alta qualidade não tiveram mais do que dois cuidadores diferentes no primeiro ano, um cada turno. A média de cuidadores em centros de má qualidade variava entre três e oito.

A Educadora 4 elogia a mudança de horário das educadoras, no período de adaptação, entretanto, revela-se bastante insatisfeita com a baixa qualidade dos espaços dirigidos às crianças e com a falta de recursos:

Melhorou bastante todas as profissionais de manhã, teria que ter mais recurso, as salas são pequenas, é tudo fechado, parece uma prisão, o berçário é todo mundo fechado, teria que ter um espaço maior, sabe? Tem um solário, tem até um espaço bom, mas à tarde o sol é muito forte, tem que usar de manhã, mas, mesmo assim, é uma loucura, sabe, as crianças todas chorando, mesmo que fosse um espaço maior, já seria difícil, e brinquedos a gente quase não tem, os recursos de adaptação, educação, aqui na escola, a gente quase não tem, tem brinquedos velhos, usados, alguns podem machucar a criança, às vezes, a gente compra do bolso, mas falta muito recurso. (EDUCADORA 4).

A Educadora 5 também se mostra inconformada com os espaços destinados às crianças, indicando que não está satisfeita com a forma como é promovida a adaptação das

crianças, principalmente porque a instituição na qual trabalha não tem a estrutura mínima necessária para atender às necessidades das crianças:

Não, de forma alguma, não tô satisfeita, porque a Secretaria de Educação não dá suporte nenhum, vem lá o comunicado que a gente tem que cumprir tantas horas, não é assim, sabe... A escola não tem muita estrutura para a adaptação, ela é totalmente inadequada, essa unidade escolar [...] eu já trabalhei em outras, que tem todo o suporte necessário, é perfeito, têm escolas modelos do MEC, agora aqui não, por exemplo, não tem onde eles escovarem os dentes, esse é um conteúdo que não é trabalhado na minha sala, porque não existe local, são três chuveiros, um está queimado, então, ficam dois chuveiros para 48 crianças e foi gasto mais de um milhão de reais na reforma dessa unidade. Então, a gente não tem nada, entendeu? É brinquedo sucateado ou, então, que a gente traz da nossa casa, entendeu? A gente não tem muito suporte, aqui deixa a desejar muito, são quatro vasos sanitários para 48 crianças: como você faz para tirar fralda de 48 crianças? Você entendeu como é? É muito precário. A gente tem a questão também que muitas crianças vêm sujas de casa, que não existe higienização em casa, isso se dá só aqui na escola e a gente já tem esse ambiente precário, são dois trocadores para 48 crianças, tudo isso interfere na adaptação. Nas escolas modelos do MEC, você tem banheiros dentro da sua sala só pra você, trocadores só pra você, chuveiros só pra você, tem ar condicionado nas salas, filtros de água, é outra realidade. Você vem num lugar desses, que você não tem suporte nenhum, se vira, se vira, se vira... E tem que dar conta do seu trabalho, é complicado. (EDUCADORA 5).

O espaço destinado ao sono das crianças não agrada à Educadora 8, que conversa com a pesquisadora, enquanto aponta um colchão encostado no outro: *“Esse espaço tem 18 crianças é inadequado, é pequeno, acho que 12 seria o ideal. O colchão deveria ter 60cm de distância um do outro, na verdade, não tem condição de fazer.”* (EDUCADORA 8).

Na mesma linha de pensamento, a Educadora 7 acredita que a inadequação dos espaços e o número excessivo de crianças dificultam o processo de adaptação, pois os profissionais não conseguem satisfazer as necessidades infantis, considerando que são bebês muito dependentes dos adultos, tornando-se um processo difícil que acaba exaurindo tanto as crianças como as educadoras:

A questão do espaço físico é muito difícil, porque é um espaço que não é adequado para 18 crianças, a questão de mão de obra de auxílio nós não temos, material pedagógico é muito escasso, temos pouquíssimas coisas, que vêm de um ano pro outro, às vezes, a gente recebe algumas doações, pedimos ajuda para os pais, mas, por ser uma instituição pública, a maioria dos pais não ajudam com brinquedos, algumas coisas, a maioria não ajuda, mas têm, sim, aqueles que colaboram. [...] São muitas crianças para nós e o nosso espaço é limitado, não dá pra eles, a gente tem o salário, mas é muito quente, assim, é exaustivo pra gente, acaba sendo cansativo pra eles, a gente não consegue dar a atenção que eles precisam. [...] A gente tenta se adequar no tempo, no espaço e assim vai. Na adaptação, é muito cansativo, eles choram muito, sente falta dos pais, do seio da mãe, são crianças que mamam no peito ainda, é difícil para eles se adaptarem à alimentação, é uma comidinha diferente, um tempero diferente, pessoas diferentes, que não faz parte do cotidiano deles, então, é difícil até eles se adaptarem com a gente. (EDUCADORA 7).

A educadora ressalta que o atendimento oferecido na instituição às crianças é de baixa qualidade (deixa a desejar), não em razão do trabalho das profissionais, que, como

consta no trecho acima, “tentam se adequar ao tempo e aos espaços”, contudo, pela falta de condições adequadas de trabalho:

Nós trabalhamos em três, em nosso horário, assim, é muito corrido, além da adaptação, tem hora pra comer, pra dormir, pra tomar banho, então, a gente, dentro desse espaço de tempo, procura colocar música, dar colo, dar carinho, mas é complicado, porque a gente não é polvo, né? São 18 crianças para três pessoas, crianças que não andam ainda, são totalmente dependentes, a atenção que eles precisam realmente fica muito a desejar, não por incompetência, mas por falta de condições. (EDUCADORA 7).

Acreditamos que, infelizmente, essa diferença de recursos disponíveis entre as instituições de Educação Infantil municipais é um resquício da história da Educação Infantil, em nosso país. Ora, como a instituição participante desta pesquisa se situa na periferia, atendendo a uma população carente, suas condições de atendimento refletem as primeiras instituições para a infância voltadas para os pobres, por isso, sem grandes investimentos governamentais, marcadas por uma educação assistencialista para disciplinar os pobres, com o intuito de prepará-los para aceitar a exploração social da qual são vítimas (KUHLMANN JÚNIOR, 2000b).

Apesar de as instituições de Educação Infantil surgirem e até hoje serem uma necessidade social, permitindo aos familiares das crianças atuarem como trabalhadores na sociedade, a baixa qualidade dessa instituição evidencia que “[...] tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.” (OLIVEIRA, 2010, p.95).

As instituições municipais, situadas na região central da cidade, que atendem a classe média são as que mais possuem recursos, como ar condicionado, filtros de água, banheiros nas salas, descritos pela Educadora 5.

Além da primeira semana, quando conta com a ajuda das educadoras do horário inverso, a Educadora 5 acredita ser necessário continuar a dar colo no momento de adaptação das crianças, mesmo sendo difícil com o número de crianças sob sua responsabilidade, de modo a aconchegá-los e levá-los a pararem de chorar:

Eu assim procuro dar colo, dar o aconchego inicial, é difícil você dar colo, eu tenho oito crianças, né? Os meus oito alunos, o que eu faço? Dou um pouco de colo pra um, um pouco de colo pra outro, fico um pouco no chão com eles, ofereço brinquedo, canto musiquinha, mas, assim, a primeira semana é muito complicada, elas choram muito e a gente vai levando. (EDUCADORA 5).

As Educadora 8 e 11 concordam com a necessidade de pegar aos bebês no colo, quando estão em adaptação à creche: “[...] e dar muito carinho, porque, no começo, eles não

aceitam muita coisa, tem que dar muito colo, muito carinho, muito colo, é isso.”(EDUCADORA 11).

Aí a gente sempre, assim, pega no colo, acalenta o que está mais desesperado, põe no chão e pega o outro, são muitas crianças pra gente. As crianças se apegam mais a uma pessoa, eles criam referências. No começo, eles aceitam qualquer pessoa que tira eles dessa agonia, do choro, pegando eles no colo, levando pra fora. (EDUCADORA 8).

Isso é reiterado pelas Educadoras 9 e 10 e pela Professora 7, que destacam a importância de dar colo, carinho, atenção, principalmente para as crianças que estão apresentando maiores dificuldades de adaptação:

Bom, por mim, o que eu estou fazendo, aquela criança que está com mais dificuldade, eu tenho deixar mais no colo, tento deixar as crianças mais fáceis no chão, e a criança que tá com mais dificuldade procuro dar mais carinho, mais atenção pra ela. Tudo que eu for fazer com as outras, dar alimentação, dar banho, trocar, eu costumo fazer um pouco mais pra ela que está com dificuldades. (EDUCADORA 9).

Num primeiro momento, a afetividade, tá sempre acalutando os que a gente pode, porque são vários, né, não tem como colocar todos nos braços, nós vamos fazendo esse processo, de acordo com os necessitados, que estão chorando mais, dessa forma aí... (EDUCADORA 10).

Olha, assim... Como eu falei, a gente tem que ser muito simpática, muito agradável, pra receber a criança, sempre tá falando baixinho, não ser grosseira, assim, mesmo quando a criança tá chorando, você acalutar ela, acalmar, pegar no colo, se for necessário, tem criança que aceita que a gente pega no colo, tem criança que não aceita. (PROFESSORA 7).

O dar colo e atenção às crianças, no momento difícil para elas, que é a adaptação, quando estão chorando, está de acordo com as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar.[...] Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes. (BRASIL, 1998b, p. 79).

A Educadora 1 explica que as principais dificuldades da prática docente são o número excessivo de crianças, para uma educadora, e a dependência dos bebês, os quais têm entrado cada vez mais cedo na instituição de Educação Infantil:

Eu acho que são muitas crianças, nós ficamos sobrecarregadas, né? Porque, antes, eram cinco crianças, agora aumentou pra oito e, agora, que nem, antes eles vinham assim pra gente todos andando, hoje não, têm crianças de oito, nove meses até um ano que não anda, que é forte, difícil para carregar, acaba com a estrutura da gente, é difícil. (EDUCADORA 1).

A Educadora 9 concorda com o posicionamento da Educadora 1 sobre as dificuldades de se atender todas as crianças sob sua responsabilidade, sentindo-se frustrada

por não conseguir oferecer a atenção que as crianças precisam, sobretudo no período de adaptação:

É um período muito difícil pra eles, eles estão acostumados a ficar em casa e ter a atenção dirigida só pra eles, chega aqui, tem que dividir espaço, atenção, é difícil pra eles, pra nós também, nós gostaríamos de dar uma atenção especial para todas as crianças e a gente não consegue, eu gostaria que fosse menos crianças, é importantíssimo ser menos crianças, são muito bebês pra gente. (EDUCADORA 9).

A insatisfação da Educadora 9 com o número excessivo de crianças, a má qualidade dos espaços dirigidos as crianças, a falta de recurso e a incompreensão das famílias e de alguns profissionais a respeito de o processo de adaptação ter que ser flexível, gradual e estar de acordo com as necessidades e reações das crianças, comparecem nas palavras da Educadora 9 sobre como ela gostaria que fosse o processo de adaptação:

[...] eu gostaria que fosse melhor, eu gostaria que fossem menos crianças pra gente conseguir dar uma atenção melhor mesmo, o cuidado necessário que tem que ser dado.[...] Eu gostaria que os pais, até alguns profissionais entendessem que é necessário um período maior que tem que ser feito com calma, não pode agredir nenhum momento a criança.[...] Poderia ter brinquedos melhores, mas espaços, mais recursos, nós temos pouquíssimos. (EDUCADORA 9).

As Educadoras 10 e 11 também anseiam pela redução do número de crianças atendidas pelas educadoras, pois o número atual de seis crianças torna o processo de adaptação das crianças muito difícil e por um espaço gostoso para as crianças “*A gente gostaria, não só eu, mas todo mundo que fosse menos criança, né? Porque é mais de seis crianças, totalmente dependente da gente, é muito difícil, não é impossível, mas é difícil pra você tá lidando com a situação.*” (EDUCADORA 10). “*Eu queria menos criança, um espaço melhor, a gente precisa de um toldo aqui fora tem um espaço gostoso, mas bate muito sol, não dá pra ir com eles.*” (EDUCADORA 11).

A Educadora 6 descreve sua prática como tendo como prioridade levar a criança a confiar nela, por meio da afetividade “*Ó, a gente primeiro tenta fazer a criança se acostumar com a gente e confiar na gente, é dando carinho, amor, brincar com ela, fazer elas se adaptarem com a gente.*” (EDUCADORA 6).

Interessantemente, a Educadora 8 acredita que o turno da tarde é mais propício para a adaptação das crianças, as quais demonstram maior desconforto durante a manhã, já que algumas crianças que moram distantes da creche acordam 5 da manhã e chegam às 7 à creche. “*De manhã, acho que o choro é pior, porque eles dormem pouco, eles dormem tarde, eles acordam muito cedo, a mãe acorda pra trazer, então, até a hora de comer e dormir eles choram muito, a tarde, como eles já dormiram, é mais tranquilo.*” (EDUCADORA 8).

Tais aspectos diferem das pesquisas de Davies e Brember, comentadas por Rapoport e Piccinini (2001, p. 90):

Os autores verificaram que as crianças atendidas pela manhã eram, de modo geral, melhor adaptadas do que as atendidas à tarde. Os autores explicaram este resultado pelo fato das educadoras trabalharem dois turnos, estando cansadas à tarde e serem mais rígidas em seu tratamento e julgamento das crianças deste turno. Além disso, as crianças da tarde não estariam tão dispostas quanto à da manhã, com o conseqüente prejuízo em seu comportamento, dando razão para as educadoras avaliarem como difícil a adaptação.

Essa diferença talvez se deva ao fato de que as educadoras da rede municipal participante não trabalham em dois turnos, pois a jornada diária de 6 h, somada ao HTPC,⁴ impossibilita isso.

Já a Professora 4 concorda com os apontamentos de Davies e Brember sobre as dificuldades de adaptação serem maiores para as crianças atendidas à tarde e as que ficam o período integral na creche:

Eu acho complicado, como professora, mesmo, eu acho assim que não tem como mesmo, né? A família que trabalha, mas eu acho que quebra muito o vínculo afetivo, as crianças ficam muito tempo fora, as crianças que são integral eu acho que elas sentem mais, porque elas ficam muito tempo fora, né? Elas têm que dormir, quando eu chego, elas estão acordando, então, por causa do horário, quando eu chego, acaba que você tem que acordar mesmo. Eu acho que a tarde é mais complicado, mais difícil pra criança, desde manhazinha tá aqui, aí tem que acordar a criança, porque ela tem que fazer outra atividade à tarde, é difícil, aí é como eu falei, você tem que encontrar meios de fazer ela se adaptar à rotina, entendeu? (PROFESSORA 4).

Para a Professora 4, as atividades pensadas para promover a adaptação infantil devem levar a criança a confiar na docente, a querer ficar no espaço creche e junto com a professora; quando isso ocorre, a adaptação foi exitosa. Essa profissional se utiliza de atividades grupais, com música e brincadeiras que levem a criança a se autoconhecer:

Adaptação, então, a gente faz esse momento do vínculo mesmo com eles, de confiança, de sentar, de fazer a roda, de cantar, música, muita música, muitas brincadeiras, eles gostam muito, entendeu? Agora, eu tô trabalhando com eles a identidade mesmo, né, eu, meu corpo, desenhamos uma pequeninha, dei ela no papel pardo e desenhei ela, aí você canta “Boneca de lata”, algumas músicas que vai explorar o corpo deles, aí você canta uma musiquinha que vai falar o nome deles... Boa tarde, meu nome como vai você, aí você vai falando o nome deles, você tenta assim criar vínculos. Aí você tem que tirar os mães deles, eles falam “Mãe”, aí você fala “Não, é pro.” Outro dia teve um menininho que não quis ir com o pai dele, o pai dele deu a mão e ele voltou e quis ficar comigo, então, adaptação é isso, brincar, conversar trazer a criança pro seu lado, né? Quando a criança tiver assim, eu quero ficar com ela, eu quero ficar naquele espaço, né? (PROFESSORA 4).

⁴ Abreviação que se refere ao horário de trabalho pedagógico.

A Professora 6 defende igualmente atividades grupais na adaptação das crianças, por possibilitar uma proximidade maior entre os envolvidos e por permitir à docente conhecer melhor as crianças:

Eu gosto de trabalhar muito com roda, lógico que sempre tem a roda, mas eu gosto de atividades de contato com eles, coisas mais assim que a gente fique mais próxima, brinquedos, mas não brinquedos assim que eles brinquem sozinhos, que eu brinque com eles, que eu possa conhecer eles, observar o jeitinho de cada um. (PROFESSORA 6).

A escolha de atividades grupais para promover a adaptação das crianças também é preconizada por Santos (2013, p.35): “A estimulação de crianças em atividades grupais gera clima de alegria que incita a curiosidade e finalmente a aproximação natural da criança com o grupo”.

As Professoras 4 e 7 demonstram estar atentas às necessidades e preferências das crianças, no seu cotidiano, o que fica evidenciado na sua fala:

Hoje eles me chamam carinhosamente, ficam bravos também, eu coloco as plaquinhas do que nós vamos fazer hoje, pra eles entrar naquele ritmo, tem criança que não quer fazer, que não quer sentar na cadeirinha, não quer cantar, não quer sentar na roda, começa chorar, quer só ficar no meu colo, tem quem empurrar todo mundo e vem pro meu colo. (PROFESSORA 4).

Então, você tem que tá observando a necessidade de cada criança, se a criança quer ficar ali sentadinha próxima a porta, ou se a criança se envolve rapidinho nas conversas, se vai brincar junto, você tem que ficar muito atenta às necessidades das crianças, por eles serem tão pequenos, porque, às vezes, eles não sabem manifestar as necessidades, a vontade, a tristeza, mesmo, então você tem que adivinhar, às vezes, o que ela quer.[...] você tem que ter um jogo de cintura muito grande, entender a criança, cada criança, porque cada criança é diferente da outra, então, assim, aos poucos, você tem que ter uma paciência muito grande, você tem que gostar dessa faixa etária, porque, se você não gostar, você não consegue trabalhar, eles são muito dependentes, você tem que observar cada um, os gostos, até a hora de ir ao banheiro, você tem que observar se ele está com vontade de fazer xixi, tem criança que ainda não se adaptou bem, ainda não saíram direito da fralda, está se acostumando, você tem que observar os gestos da criança, e tem que tá oferecendo, assim, é muito cansativo, é prazeroso pra mim que eu gosto, é prazeroso, mas é cansativo. (PROFESSORA 7).

Tal manifestação está de acordo com o documento orientador da UNESCO, para o qual o saber ouvir criança por parte da profissional que a atende é um aspecto importantíssimo ao acolhimento das crianças de qualquer idade:

Ao perceber que é acolhida e valorizada em vários aspectos do seu desenvolvimento, criança interage com o novo contexto mais facilmente, e ela reconhece nesse ambiente um espaço onde é aceita, com suas limitações e anseios, por pessoas atentas a cada descoberta que realizar. (BRASIL, 2011, p.17).

A Professora 5 afirma seguir um planejamento para adaptar as crianças, voltado para atividades que levem as crianças a conhecer a escola, as outras crianças e a se autoconhecer, tendo o objetivo maior de fazer as crianças brincarem e gostarem do espaço

creche, o que também está em consonância com o documento orientador da UNESCO: “Planejar atividades pode ser interessante, especialmente no processo de adaptação, mas é importante deixar a diversão correr solta também.” (BRASIL, 2011, p.17).

A gente faz sempre um projeto, assim, a gente trabalha com projeto, que eu acho importante, a gente sempre costuma fazer assim atividades para conhecer a escola, atividades para conhecer eles, conversas, brincadeiras, mostrar pra eles que a escola também é legal, tem atividades legais, que é um tempo bom que ele vai passar aqui, né. Aí a gente tenta fazer o melhor, né, com coisas que eles gostem, né, quem na educação infantil, a gente tem piscina de bolinha, cama elástica, então, tem bastante coisas que eles já gostam lá fora, então fica mais fácil. [...] tem que ter paciência, oferecer atividades lúdicas, para que eles se interessem em ficar, né? Mostrar pra eles que a escola é importante. (PROFESSORA 5).

Conclui-se, pelo exposto, que as profissionais consideram importante, no momento de adaptação, acolher as crianças, oferecer-lhes carinho e atenção, na tentativa de conquistar sua simpatia e passar-lhes confiança e segurança. Apoiamos essa dimensão afetiva, na prática das educadoras e professoras, pois o importar-se com a criança é louvável; com efeito, segundo Diesel (2003), é a relação afetiva com o outro que possibilita a necessária segurança para explorar o novo ambiente. Todavia, as colocações carecem de um significado específico, de um trabalho sistematizado, coletivo, para a prática educativa. Nesse sentido, Oliveira (1995, p.127), orienta “[...] acolher adequadamente a criança exige que se tenha um trabalho coletivo, em que todos se empenhem em organizar o espaço e a estrutura da escola, visando atender as necessidades infantis”.

Acreditamos que as educadoras e professoras participam do processo de adaptação infantil, envolvem-se com ele, são afetadas pelas emoções infantis que exemplificamos com a descrição das Educadoras 1 e 9: “[...] voltar a ser criança e o desejo de melhorias nesse processo para o bem da criança” (EDUCADORA 1); “[...] eu gostaria que fosse melhor, eu gostaria que fossem menos crianças pra gente conseguir dar uma atenção melhor mesmo, o cuidado necessário que tem que ser dado.” (EDUCADORA 9). Tudo isso está de acordo com as concepções de Reda e Ujiie (2009, p.10087), por exemplo: “Participar do processo de adaptação é estar implicado nele, é contagiar-se com a emoção que a interação com a criança proporciona”. No entanto, as profissionais tiveram dificuldades ao definir a sua prática, em considerar como se estabelece a dinâmica entre a turma, em esclarecer como organizam a rotina das crianças, as atividades que desenvolvem, incluindo como se dão as continuidades das atividades lúdicas por elas citadas e o relacionamento com as famílias. Por isso, cremos que todos esses elementos devem ser levados em conta para se garantir o sucesso da adaptação.

Chama a atenção, nas informações fornecidas pelas educadoras, que, embora as práticas de adaptação sejam, em sua maioria, exitosas, não existe uma proposta pedagógica, coletiva ou individual, visando à adaptação das crianças, a não ser o prazo de uma semana, para que a permanência da criança à creche vá sendo aumentada gradualmente, estipulado pela SEDUC, como atestam as falas: “[...] *não havendo atividades específicas para isso.*” (EDUCADORA 1); “[...] *e a gente vai levando.*” (EDUCADORA 5). Apenas a Professora 5 sustenta trabalhar com projetos na adaptação: “*A gente faz sempre um projeto, assim, a gente trabalha com projeto, que eu acho importante[...]*”, mas não oferece informações claras sobre como é constituído esse projeto.

Para Reda e Ujiie (2009), a instituição de Educação Infantil deve executar um planejamento no processo de adaptação, conforme as concepções de criança e de educação que possui e que deve dirigir a prática:

Cada instituição tem a sua realidade específica. A função da escola da primeira infância e dos profissionais que nela atuam é receber a criança e para isso é necessário um trabalho cuidadosamente planejado. A instituição deve causar boa impressão, apresentar-se como um ambiente seguro, com um espaço que propicie o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa. (REDA; UJIIE, 2009, p. 10086).

As educadoras e as professoras estão em consonância com os aportes teóricos desta pesquisa, ao se mostrarem insatisfeitas com os espaços físicos da instituição destinados às crianças, que, de acordo com as descrições fornecidas pelas educadoras, não possibilitam o atendimento das cinco funções do desenvolvimento infantil: “[...] identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.” (CARVALHO; RUBIANO, 2000).

Segundo as educadoras, além da inadequação dos espaços, as necessidades infantis, a falta de recursos e o número excessivo de crianças para as educadoras são fatores difíceis para a adaptação das crianças. Rapoport e Piccinini (2001, p.88) também destacam esses critérios como condição para a adaptação infantil e a qualidade do atendimento oferecido pela instituição:

Outros critérios que se destacam são o tamanho do grupo adequado a cada faixa etária; o espaço físico e o planejamento da rotina; condições satisfatórias de trabalho e a formação dos educadores.
[...] manter o número reduzido de bebês e crianças pequenas por cada educadora; evitar ao máximo a troca de educadoras facilitando uma relação estável. (RAPOPORT; PICCININI, 2001, p.93).

Pensamos que, para adaptar a criança de forma significativa, é preciso uma prática fundamentada teoricamente, cientificamente, a qual possibilite estabelecer um planejamento

que inclua atividades de acolhimento a criança e a sua família. Na verdade, a organização dos espaços, a capacidade de se relacionar com as famílias, ganhar a confiança das mesmas e estabelecer uma parceria com elas, no processo de adaptação, são fatores que afetam positivamente a criança. São prementes investimentos na formação continuada dos docentes, a fim de que ampliem qualitativamente as práticas de adaptação das crianças à creche:

O professor é o principal mediador e tem que atender as expectativas dos pais, ganhar a confiança das crianças e de seus familiares e ainda, conduzir esse processo, além de trabalhar seus próprios sentimentos. Estarão sendo postos o tempo todo à prova e é necessário sempre ampliar e capacitar os seus conhecimentos. (REDA; UJIE, 2009, p. 10087).

Assim, a adaptação é um processo complexo, não é natural e envolve não só as educadoras, professoras e as crianças, mas também as famílias.

As educadoras e professoras, por meio da descrição de suas práticas, deixaram claro não haver uma proposta de planejamento da gestão da instituição para se promover a adaptação infantil à creche e de envolver as famílias das crianças, nesse processo, não citando atividades de acolhimento às famílias e elucidando um fazer docente individual e solitário.

Dada a importância da parceria dessas instituições para uma adaptação significativa e menos sofrível para as crianças e suas famílias, discutiremos, na próxima subcategoria, as concepções das educadoras e professoras a respeito da parceria com a família, no momento de ingresso da criança na creche.

5.2.4. Concepções sobre a participação das famílias no processo de adaptação infantil

Nesta subcategoria, apresentaremos e discutiremos criticamente as concepções das educadoras e professoras a respeito da participação das famílias, no momento de ingresso das crianças na creche. Nossa análise será dirigida para a possibilidade do estabelecimento de uma parceria real entre as instituições de Educação Infantil e as famílias ou a presença de desafios, impedimentos que as impossibilitam, considerando que a permissão ou a desaprovação, por parte dos profissionais, da atuação da família no cenário creche para (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.133) determinam o relacionamento creche- família:

O cenário da creche pode ser um palco para as interações {Mãe-Criança}, a depender das relações creche-família e da existência de um consentimento, pela instituição, da presença da mãe dentro do ambiente de cuidados do filho. Entretanto, a maioria das creches tende a não permitir o livre acesso das mães e outros membros familiares ao seu interior, muitas vezes, para evitar conflitos e dificuldades decorrentes de maior aproximação entre as famílias e o pessoal das creches. Isso

pode dificultar um desenvolvimento mais positivo e efetivo das relações creche-família, no sentido de colaborarem juntas para o bom desenvolvimento da criança.

As Educadoras 1 e 11 e as Professoras 3 e 7, ao serem questionadas sobre o que pensam acerca da participação das famílias, no processo de adaptação das crianças, interessantemente descrevem que os pais ficam lá fora (do berçário e das salas do maternal), na entrada da escola, olhando, alguns escondidos, o que evidencia que as famílias estão desejosas de entrar no espaço da instituição, junto com os filhos, e se sentem inseguras, ao deixá-las aos cuidados de pessoas estranhas, nos primeiros dias.

Para as profissionais, a participação das famílias na adaptação das crianças se baseia em deixarem os filhos e irem embora, porque, se ficarem, trazem insegurança para a criança, que acaba chorando mais: “[...] muitas vezes, os pais, eles passam a ansiedade pra criança, atrapalha, às vezes, é um chorinho da criança, a criança quer vir, mas fica também com medo, por conta da insegurança que os pais passam.” (PROFESSORA 7).

Ó, alguns participam sim, ficam lá fora olhando, mas não ficam dentro da sala, porque eu acho que eles lá junto acabam atrapalhando mais ainda, porque a criança se sente insegura, quer ir embora, às vezes, eles só choram uns minutinhos quando chegam e o pai vai embora param, na frente dos pais eles choram mais, eles não querem, querem ficar com eles, é direito deles também, né? Eles vêm de um lugar que eles estão acostumados, vêm para um lugar diferente, caras diferentes. Cada um tem um jeito de lidar com as crianças, uns são mais amorosos, outros mais sérios, a dificuldade que eu acho dos pais ficarem com as crianças é essa aí. (EDUCADORA 1).

Os pais têm que vir buscar no horário certo, se a gente pedir alguma coisa pra eles trazerem, eles tarem ajudando, só que o que a gente pede a maioria colabora, só que eles aqui na sala não dá certo, o bom é entregar e confiar na escola, porque uns, em vez de deixar, ir embora, ficam espiando pra ver se a criança tá chorando, se a gente pega no colo, mas aqui dentro da sala não dá, porque a gente não consegue ficar perto da criança com os pais juntos, né? O espaço é muito pequeno, não cabe nem as crianças. (EDUCADORA 11).

As famílias saem às escondidas, assim acabam deixando, porque, se a mãe fica ali também é complicado, assim, na cabeça deles, a mãe vai querer que a mãe fica ali sempre, não é assim. A mãe tem que entender que ela tem que sair, assim, na adaptação, tem mãe que dá mais trabalho que a criança, ela fica ali fora, “tchau filho”, o filho dá tchau, aí a mãe volta na porta de novo e diz filho “Tô indo embora”, esperando que a criança chore, toda hora dá tchau, umas despedidas assim muito demorada também, né? Tem que ser assim: “Tchau, depois mamãe vem te buscar.” (PROFESSORA 3).

As Educadoras 1 e 11 e as Professoras 3 e 7 demonstram uma aparente incompreensão com as angústias e as inseguranças das famílias, ao deixar as crianças na creche, o que as atitudes das famílias descritas por ela evidenciam. As famílias, por não poderem participar do processo de adaptação de suas crianças, têm esses sentimentos negativos reforçados.

Interessantemente, a fala da Educadora 11, acima, é mais transparente, porque essa profissional se incomoda com a presença dos pais dentro do espaço creche, por demonstrar desconfiança no seu atendimento às crianças, por parte das famílias, sentimento que inferimos são igualmente das demais profissionais.

A Educadora 1 e as Professoras 3 e 5 enfatizam que a participação das famílias desejada por elas é que fiquem lá fora, restringindo-se a trazer e a buscar o filho na hora estipulada pela instituição, para não deixar a criança insegura, por se sentir abandonada pela família, gerando maiores dificuldades de adaptação, de maneira a entender que, ao vivenciarem essa experiência, é comum a criança chorar, mas, com o tempo, ela para. “A gente precisava mais da compreensão dos pais, trazer, buscar na hora, não deixar a criança ser a última, chegar sempre no horário, senão a criança se sente abandonada.” (PROFESSORA 5).

Os pais têm que ficar lá fora, trazer e buscar no horário certo e entender também que eles choram, né, porque, às vezes, eles não entendem. Eles reclamam, porque ela tá chorando, só chora com você! Ué? Ela não tá acostumada a mim, então, a gente fala: “Ó, mãe, no começo é assim mesmo, eles vão chorar, e o processo é no máximo um mês, com um mês eles param de chorar.” (EDUCADORA 1).

A família poderia ajudar um pouco mais, assim, tem pais que acabam se atrasando na adaptação, tem que buscar meio-dia, tem que respeitar o horário que precisa buscar, vem meio-dia e meio, meio dia e quarenta, uma hora, passa muito tempo depois, onde a criança fica insegura e acaba prejudicando o tempo de adaptação, não respeita e acaba retrocedendo. (PROFESSORA 3).

Acreditamos que os pais devem ter o direito de participar da adaptação dos filhos. A segurança da família, ao colocar a criança na creche, contribui para que a criança também se sinta segura, facilitando o seu processo de adaptação, o que fica evidente no posicionamento das Educadoras 2 e 9 e a Professora 7, as quais anseiam pela confiança da família no seu trabalho de compartilhar o cuidado e a educação das crianças:

Quando os pais deixam a criança com uma certa segurança, o trabalho da gente, a adaptação flui, mas quando você percebe que o pai deixa a criança inseguro, chora, aí dão mais trabalho, o que é normal eles terem essa insegurança é porque não conhece, né, é normal... Só que prá gente atrapalha um pouco essa insegurança dos pais, esse é um problema que eu acho que pega bastante. (EDUCADORA 2).

Eu gostaria que a família nos ajudasse. se a gente falar: “Ó, vem buscar tal horário”, vir buscar, não achar que a gente não tá querendo que a criança fique. Eu queria que eles tivessem confiança na gente, dá segurança também pros filhos deles, pro neném deles. Eles têm que ter confiança às vezes, os pais ficam inseguros com o nosso trabalho, eu sei que eles não tão aqui vendo, mas, à medida que eles decidem por colocar o filho na instituição, eles têm que confiar na instituição. Se a gente sabe que os pais confiam no nosso trabalho, fica mais fácil pra gente trabalhar. (EDUCADORA 9).

Então, assim, é importante que os pais confiem no profissional que está aqui, porque, diante de tantas denúncias, tantas notícias que tem, às vezes, tem profissional da educação ou que não cuidou direito ou porque judiou da criança,

então, isso atinge todos os profissionais da educação, então, os pais ouvem essas coisas na televisão e chegam mais inseguros ainda, porque a família, às vezes, acha que isso e ficam achando que aqui é igual, isso prejudica muito. (PROFESSORA 7).

As Educadoras 2 e 9 e a Professora 7 culpabilizam as famílias que apresentam uma maior dificuldade ao deixarem os filhos na creche, revelando-se inseguras, embora tal reação seja por elas esperada com a mesma naturalidade que as reações infantis; todavia, isso impossibilita que as educadoras reflitam, repensem suas práticas, o quanto contribuem para que a família tenha sua insegurança reforçada. A equipe escolar deve também acolher as famílias, garantindo que se sintam seguras, pois, como já afirmamos, as reações familiares à entrada da criança na creche as afetam:

O papel da equipe escolar é fundamental nesta fase. É neste momento que uma boa estrutura faz a diferença. Os pais precisam sentir-se bem amparados para poderem sentir-se seguros e transmitir esta segurança a seu filho. Assim como o professor precisa ter consciência de sua importância para a criança nestes primeiros dias. (GONÇALVES; DAMKE, 2016, p. 3376).

A Educadora 2 e as Professoras 1 e 5 consideram relevantes as informações que as famílias partilham com as profissionais sobre as crianças, possibilitando que as profissionais as conheçam. No período de adaptação, quando as crianças vão para casa mais cedo, são realizadas as entrevistas com os familiares: *“É muito importante pra gente saber, conhecer a criança, no início, a conversa com os pais, eles estarem falando [...] (EDUCADORA 2). “Tem a questão da entrevista também, né? [...] Esse momento, essa semana de adaptação é muito importante.” (PROFESSORA 5).*

E a gente precisa dessa adaptação, além do que, para adaptar ao professor, ao educador, para fazer as entrevistas que a gente tem que fazer sobre a criança, logo no início a gente já identifica todos os problemas da criança, se ela tem alergia, se ela não tem alergia, que tipo de medicação ela toma, então, esse tempo que nós temos é pra isso, para receber os pais para fazer a entrevista e, às vezes, as mães não entendem isso, acham que a gente não quer ficar com o filho na escola, mas não é... É que a gente precisa ter esse espaço para fazer a entrevista, mas as mães do parcial não são difíceis para fazer a adaptação, a maioria vem na entrevista, vem, agente tem que fazer, não tem jeito. (PROFESSORA 1).

Entretanto, assim como a Educadora 1, a Educadora 2 defende que a presença dos pais na sala pode ser um fator dificultoso para a adaptação das crianças, prolongando desnecessariamente o tempo desse processo: *“[...] só não acho muito legal os pais ficarem em sala, demora mais a se adaptar, né?” (EDUCADORA 2).*

Pelo relato da Educadora 3, percebemos que, mesmo quando a criança apresenta sérias dificuldades ao vivenciar a adaptação à instituição de Educação Infantil, por meio de sintomas físicos, o desejável é que os familiares fiquem de fora dos espaços da instituição,

porém, próximos (na calçada) ou acessíveis às ligações das profissionais, caso seja necessário prestarem auxílio à criança:

A gente sempre pede para as mães estarem pela escola às crianças que têm dificuldade, de chorar muito, porque elas se sentem mal até a vomitar, falar a verdade... Acontece de elas chamarem o pai, gritarem muito, até desmaiam, aí pedimos pros pais ficarem na calçada pro caso da criança passar mal, tá ali pra avisar, ou mesmo estarem com o telefone em mãos, pra gente tá ligando e avisando. [...] Têm mães que vêm, tem mães que não, depende muito de como a família é... Você tem que ver o lado familiar, têm pessoas, tem família, mãe e pai que você percebe que eles têm amor, têm carinho para o filho, mas têm pais, sinceramente, têm pais, mães, que não ligam, acontece, infelizmente, têm muitos. (EDUCADORA 3).

A postura das profissionais de não permitir que as famílias estejam presentes no espaço físico da instituição reforça, nos pais, a sensação de que esse ambiente não é destinado às famílias, apenas às crianças, o que se assemelha aos resultados da pesquisa de Mendel (2007), para quem os pais não se sentem confortáveis na instituição de Educação Infantil pela ausência de espaços adequados a eles. Imaginamos a angústia dos pais que sabem que suas crianças estão com dificuldades de adaptação e, mesmo assim, devem permanecer fora do espaço creche, sendo o espaço mais próximo permitido a calçada.

A Educadora 3 também culpabiliza as famílias por seu aparente desinteresse em participar das reuniões, organizadas pela instituição e dirigidas às famílias e em atenderem às solicitações das educadoras de buscarem as crianças mais cedo, quando as mesmas estão em adaptação.

A educadora ressalta as dificuldades que enfrenta, ao se relacionar com as famílias que acredita não valorizarem seu trabalho e, muitas vezes, a acusarem de maltratar a criança, quando esta exhibe diversas manifestações quanto ao processo de adaptação, quando, na verdade, em sua opinião, a culpa é da família, que obriga a criança a ficar o período integral na creche desde os primeiros dias, não respeitando a orientação dos profissionais de que a presença da criança deve ir aumentando gradativamente, a fim de minimizar o sofrimento infantil e evitar traumas à criança:

É complicado falar, porque, na realidade que eu trabalho, onde eu trabalho o que falta realmente é um pouco mais de atenção da família, assim... Eu diria consideração, porque, às vezes, os pais não entendem o que a gente transmite, o que a gente passa: para os pais, tem que ficar pronto e acabou, não importa o que aconteça, então, não tem essa consideração com o próprio filho, principalmente com nosso trabalho. E, às vezes, as crianças ficam tão revoltadas por serem obrigadas a ficar e não ter essa compreensão dos pais que, às vezes, as crianças não querem vir para a escola, não querem ficar com a gente e os pais acham que é a gente que tá maltratando, acontece muito isso, culpabilizam a gente. A gente tenta, assim, no primeiro momento, na primeira reunião do ano, a gente começa a conversar muito sobre isso, apesar de não ser todos os pais que vêm pra reunião, são poucos que comparecem, a gente faz num horário diferente pra ver se têm mais pais pra gente tá podendo fazer entender como é o trabalho, como é feito, mas são

poucos que vêm. É através de reunião, de conversar, que a gente vai tentando passar a situação pra eles, tem a entrevista também que a gente faz, eu pelo menos falo bastante, eu explico pros pais que a gente faz a adaptação, não porque a gente não quer ficar com a criança, na escola, é pela situação deles, é pelo sentimento deles, porque os pais acham que a criança tá chorando logo acostuma, tudo bem, mas a gente tem que fazer esse processo de adaptação, eles têm que acostumar gradativamente, não é assim um choque, um trauma, aquela revolta, a criança cresce com problema depois, isso é o que eu penso. (EDUCADORA 3).

A Professora 7, como a Educadora 3, sente um desprestígio pelo seu trabalho por parte das famílias e do governo, considerando a inexistência do investimento financeiro mínimo necessário para se garantir a qualidade de atendimento às crianças, na instituição em que trabalha:

E também acho que não só no período de adaptação, a maior parte das famílias, elas não valorizam o trabalho da Educação Infantil, pra elas, se tiverem, se as crianças tiverem um lugar pra elas ficarem enquanto elas trabalham, tá bom. As mães se preocupam a maior parte, se ela ficou bem, se ela tomou banho, se ela comeu, então, assim, ela não se preocupa com a aprendizagem das crianças, se ela está se envolvendo com outras crianças, se ela está brincando, se ela aprendeu, se fez atividades, elas não têm interesse. Têm mães que não olham o caderno de recado da criança, que não participam da reunião de pais, e a gente fica assim frustrada, até porque você quer muito que os pais venham, quer passar o que está acontecendo com a criança e os pais acham que simplesmente as crianças estão aqui pra brincar, não estão aprendendo, e não! Em cima do brincar têm objetivos. A gente sente essa parte de muitas famílias, não são todas, mas muitas famílias não dão o valor que deveriam dar ao trabalho que a gente faz. [...] Às vezes, falta muito recurso, sim... É, mas a gente rebola, cria, pesquisa e faz de um jeito que dá pra prender a atenção da criança, recurso poderiam ser muito melhor, inclusive o espaço físico que a gente recebe a criança não é bom, deveria ser muito melhor, é uma coisa que o município, o Estado deveria é tá investindo mais, porque as crianças dependem, a gente consegue realizar o trabalho, muitas vezes, porque a gente gosta, a gente acredita e a gente é persistente, porque, se a gente pensar nas condições que são oferecidas pra gente então a gente não trabalha, “Ah, não, então vou fazer de qualquer jeito...”, não, a gente tenta fazer o melhor possível, por conta que a gente gosta do que faz, a gente acredita na capacidade da criança, e esse trabalho que é feito na educação infantil vai fazer diferença lá na frente, não só na adaptação e sim mais lá na frente. Há diferença também muito grande no aprendizado, a estimulação em casa da família, a gente percebe a criança que é estimulada da que não é. (PROFESSORA 7).

A Educadora 7 compactua com a Professora 7: em sua opinião, as famílias vêm a instituição de Educação Infantil como um depósito de crianças, como algo puramente assistencialista, voltado para o cuidado das crianças para que as famílias possam trabalhar, desconsiderando o seu aspecto educacional. A educadora deseja que as famílias mudem essa visão, passem a valorizar o trabalho das profissionais da Educação infantil e participem mais das reuniões, conselhos e necessidades da instituição:

Acho que é de fundamental importância a família colaborar com a gente, acompanhar o desenvolvimento deles, até porque é de interesse deles, o filho é deles. Eles não podem ver a escola como um depósito, mas como uma instituição de educação, que é o que somos, não somos mais assistencialistas, que prestam um auxílio às famílias que trabalham, aqui nós temos o nosso trabalho, nós temos o nosso planejamento e isso passa despercebido para a maioria dos pais. Eu queria

que os pais reconhecessem e apoiassem nosso trabalho, em todos os sentidos, a minoria vem as reuniões, mesmo os pais que a gente sabe que não trabalham são ausentes, porque eles ainda vêem a escola como assistencialista, tanto é que, quando eles vêm fazer matrícula, eles falam: “ Eu preciso trabalhar e preciso de alguém para cuidar dos meus filhos” - e não é só cuidar, deveria ser porque os pais querem o desenvolvimento dos seus filhos. (EDUCADORA 7).

Creemos que o fato de as famílias focarem sua atenção no cuidado oferecido às crianças não significa que não valorizem o aspecto educacional da creche, pois o cuidar e o educar são funções indissociáveis e complementares da Educação Infantil (SAMBRANO, 2006), de maneira que o cuidar não pode ficar em segundo plano e ter menos valor na prática das profissionais.

O fato de as instituições de Educação Infantil, no passado, terem sido predominantemente assistencialistas não quer dizer que o assistencialismo não seja hoje importante, antes, é preciso unir assistência e educação: o que não podemos mais aceitar é a educação nos moldes do passado, de submissão das crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2000b); hoje, o desejável é uma educação que desenvolva todas as potencialidades infantis.

Conforme a Professora 3, as mentiras que as famílias contam para as crianças são um fator que aumenta o sofrimento infantil em face da experiência de adaptação à creche, sendo enfática em afirmar que é preciso cumprir as promessas feitas às crianças e, caso não seja possível, é necessário justificar:

Respeitar o horário, não mentir pra criança, se o pai mente pra criança, eles já chegam aqui com o pé atrás, se o pai mente pra criança, essa professora, essa mulher vai mentir também pra mim, acaba a criança insegura [...] Nós temos que passar segurança pra criança, se prometer uma coisa, cumprir, exemplo: nós vamos no parque, se não der pra ir, explicar o porquê nós não vamos no parque, porque está chovendo ou nós não vamos no parque, porque tá com formiga, tudo falar o porquê de não fazer, de não cumprir o que prometeu. (PROFESSORA 3).

É notável que o relacionamento entre as famílias e as profissionais apresentam desafios. Segundo Oliveira (2002), as concepções negativas sobre as famílias que os educadores infantis possuem estão associadas à dificuldade desses profissionais de considerarem a realidade das famílias, não refletindo sobre as diferenças econômicas, sociais e organizacionais, seja no desempenho dos papéis pelos seus membros, seja no tempo de que dispõem para estarem juntos. A jornada de trabalho das famílias, sem dúvida, é um fator que dificulta a guarda da infância, atualmente.

A Educadora 3 não leva em conta a possibilidade de as famílias não buscarem a criança mais cedo, quando estão em adaptação, por precisarem cumprir o seu horário de trabalho e não contarem com outras pessoas para ficar com as crianças, além das educadoras;

antes, a Educadora 3 acredita que é preciso conscientizar os pais (ensiná-los) sobre como deve ser realizada a adaptação das crianças:

Têm pais, não vou falar no geral, mas têm pais que compreendem, a gente explica, eles entendem numa boa, mas, a maioria, eles acham que criança não tem que fazer adaptação. A criança tem que fazer! Mesmo aquelas que já vêm do berçário um vão mudar de professor, de ambiente tem que fazer. Tem criança que demora mais tempo, às vezes meses, e os pais não entendem, acham que a gente não quer ficar com a criança, e não é a gente, porque eu já fui pequena e já passei dificuldade também quando era criança. (EDUCADORA 3).

As palavras da Educadora 3 ilustram muito bem o pensamento de Oliveira (2002), para quem as instituições de Educação Infantil e as famílias muito mais se acusam mutuamente do que buscam encontrar alternativas, soluções, a fim de que seja estabelecida uma parceria entre elas, para o bem da educação das crianças:

Infelizmente tem-se observado que a co-responsabilidade educativas das famílias e das creches ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca de soluções comuns. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Os professores declaram-se insatisfeitos por aquilo que entendem ser ausências e descompromissos dos pais com os filhos. E se aborrecem quando os pais contestam o trabalho da instituição e buscam controlar o que é proposto a seus filhos. (OLIVEIRA, 2002, p.177).

Em contrapartida, a Educadora 4 e as Professoras 1 e 6 acham que as famílias não auxiliam as educadoras, na adaptação das crianças, pela necessidade que possuem de trabalhar, como exemplificam suas falas: “*Então, a adaptação não conta com a compreensão das mães, elas precisam trabalhar, pode até ser que elas saiam com o coração dolorido de deixar a criança aqui, mas precisam trabalhar e a gente também precisa, aí a criança fica e vai ela trabalhar, né?*” (EDUCADORA 4).

É muito importante, tem mãe que reclama, quer deixar mais, já quer deixar o dia todo, mas minha sala é parcial, então, não tem problemas... agora, as mães do integral, sim, são mais complicadas para fazer a adaptação, porque as falas delas é essa: “Mas eles já era daqui, já conhece todo mundo.” As mães do integral começam a ficar bravas, as mães do integral são mais complicadas, até porque elas trabalham e não dá pra sair do serviço nove, dez horas para vir buscar, então, quem já é da casa a gente faz só 1, 2 dias de adaptação só. (PROFESSORA 1).

Eu acho que, às vezes, o tempo, deveria ser mais, porque, às vezes, os pais, a gente vê que é a dificuldades deles, eles não têm onde deixar a criança e têm que deixar. Têm pais que, às vezes, se precisar ligar, não têm quem busque a criança, que fique com ela em outro período, aí uma semana só... Eu acho que deveria ser de acordo com cada criança, cada criança tem o seu ritmo, o seu jeito, tem criança que, na primeira semana, se ela precisar ficar o dia inteiro, ela fica, mas tem criança que dá quase um mês e ela ainda não adaptou, deveria ser mais flexível para cada criança. Têm famílias que têm disponibilidade de ajudar no período de adaptação, têm algumas que não têm, por conta do trabalho. (PROFESSORA 6).

A Educadora 4 também ressalta que as famílias são ausentes e desinteressadas com o que se passa com a criança. Ela descreve o meio que utiliza para evitar conflitos com as famílias, que é esconder, falsear as dificuldades, físicas e emocionais das crianças:

As mães são bastante ausentes, se você for falar alguma coisa, elas se aborrecem, então, pra você evitar um mal maior, você não fala que a criança tá chorando muito, não. Você sabe que vai ficar e se você ficar falando muito vai aborrecer a mãe que, depois, vai ficar te provocando o ano inteiro; aqui nessa creche, a realidade é assim, muitas mães precisam trabalhar, então, elas não querem que você incomoda. Então, a gente fala que tá dando tudo certo, mas, na realidade, você sabe que chorou, que não comeu muito bem, aí você fala que comeu um pouquinho pra evitar confronto, é bem ausente as mães, elas querem, elas brigaram na SEDUC para não ter a semana de adaptação. Uma semana se adaptação elas acharam muito. (EDUCADORA 4).

O pensamento da educadora é um resquício da história das instituições de Educação Infantil, no Brasil, que, até meados da década de 1970, se caracterizavam por um modelo educacional assistencialista de submissão das crianças, objetivando atender as crianças carentes, enquanto as mães trabalhavam. A Educação Infantil era entendida como um direito da mãe trabalhadora e não da criança, o qual parece permanecer na concepção da educadora, ao não informar as mães sobre as dificuldades das crianças, de sorte a não aborrecê-las, já que não há meios de satisfazer as necessidades infantis, porque as mães trabalham. A educadora prioriza a necessidade da mãe e não as das crianças, sem sequer consultar as famílias:

A educação infantil do passado apresentava características que dificultaram o seu desenvolvimento para se chegar à situação atual. Em primeiro lugar, destinava-se às crianças das classes sociais menos favorecidas e se constituía num meio de promover a organização familiar e de dar condições para o trabalho à mãe, contribuindo para uma cultura que via a educação infantil como um direito da mãe trabalhadora e não da criança. (FERREIRA; GARMS, 2011, p. 71).

Esta pesquisa defende ser necessário, para a consolidação de uma parceria com as famílias, acolher as mesmas, transmitir segurança, confiança, por meio de um trabalho sistematicamente planejado; assim, questionamos: como as famílias podem confiar no trabalho das profissionais, se as mesmas faltarem com sinceridade para com elas? No fundo, a postura da Educadora 4 impossibilita a parceria com as famílias, pois, dadas as características da criança pequena, é preciso compartilhar os conhecimentos que as educadoras e famílias possuem sobre a criança, as necessidades que apresentam para o bem da criança, além de ser direito da família saber o que se passa com suas crianças, como é explicitado na Lei nº. 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 12. O estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996).

A Educadora 5 relata dificuldades ao promover a adaptação das crianças, em decorrência de a família precisar deixar os filhos na creche em período integral para trabalhar, sem as mesmas estarem adaptadas à educadora, aos espaços e à rotina da instituição, o que se evidencia pela recusa em se alimentar e preocupa muito a educadora. No entanto, a Educadora 5 não esconde essas manifestações da criança em adaptação dos pais, antes, tenta resolver por meio do diálogo franco, conseguindo a colaboração da maioria das famílias. E, diferentemente da Educadora 4, a Educadora 5 é enfática em destacar que o seu trabalho não é voltado para os interesses da gestão, das famílias, mas das necessidades das crianças, o que nos permite afirmar que, para essa educadora, a Educação Infantil de qualidade é um direito da criança:

Isso é difícil o pai entender, ele fala que precisa trabalhar, mas, como eu vou ficar com uma criança 11 horas dentro da escola sem tomar um copo de água, não é possível. É um momento de muito conflito também, a gente tenta conversar, mas é difícil pegar uns pais que colaboram com a gente sabe, a criança tem que comer, tem que se alimentar, eu não posso deixar a criança na escola tanto tempo assim, né? Mas, com jeitinho, a gente vai conversando, vai orientando e eles vão entendendo, são poucos que criam uma resistência a isso, né? Porque o apoio lá de cima [a educadora se refere à SEDUC] não existe, se bater a boca lá em cima, a criança tem que ficar e acabou, mas a gente tenta conversar, eu não tô aqui pra agradar pai, nem direção, eu tô aqui para atender às necessidades da criança. (EDUCADORA 5).

A Educadora 5 também se mostra contrária à presença das famílias no berçário, durante a adaptação das crianças, embora considere uma prática mais adequada, entretanto, em decorrência da realidade das famílias das crianças que atende, não é viável, por achar que nem todas as famílias se interessariam em ficar com as crianças:

Aqui a gente não adota a prática da família ficar na sala com a gente, porque não é todo pai que tem essa disponibilidade e acaba fazendo a turma chorar mais, porque a criança que não tem pai vai querer um pai também, e aí? Então, a gente não usa essa prática, na escola particular tem, seria o mais adequado, mas se todos os pais estivessem presentes e nós não temos essa realidade, então os pais têm que deixar na porta, porque ou você abre para todo mundo porque os demais que vão querer um colo um aconchego, cadê o pai? Então, a gente não usa essa prática aqui, porque não funciona, funcionaria se todos participassem. (EDUCADORA 5).

A Educadora 7, ao pensar na possibilidade da presença das famílias na sala com as crianças, se preocupa, assim como a Educadora 5, com as crianças que não teriam membros familiares junto a elas, nesse momento, além de acreditar que, se os pais ficassem com os seus filhos, estes não estabeleceriam vínculos com as educadoras:

Eu acredito que, se os pais ficassem na sala com a gente, as crianças não iriam se adaptar com a gente, ficaria com os pais, os pais ficariam cuidando só dos seus filhos – e aquelas que não contam com os pais e não podem ter esse momento? Ia atrapalhar um pouco, aqui os pais deixam as crianças no portão e a gente assume daqui, a gente precisava de mais mão de obra da escola mesmo, mais funcionários,

mais educadores, porque não adianta colocar pais aqui dentro, porque o espaço já é insuficiente. (EDUCADORA 7).

As Educadoras 9 e 10 partilham com a Educadora 7 do entendimento de que a presença da família no espaço creche impossibilita a formação do vínculo educadora-criança. “Acho que a família não pode ficar na sala, na escola, não, se é preciso, não acho nenhum mal a mãe vir ficar, ver como que ta, mas dentro da sala, a criança vai acostumar com a mãe dentro da sala, não vai acostumar com a gente dentro da sala.” (EDUCADORA 9).

Eu não vejo necessidade da família ficar na sala ou na escola, até hoje eu trabalho e não tenho a participação direta da família, se eles adentrarem, eles [as crianças] não vão se adaptar à gente, a família acaba atrapalhando esse processo, com certeza as crianças vão querer as famílias, mas não tem como elas participarem diretamente do processo, ficar com a gente aqui, tem que ser com a gente mesmo. Eu não tenho nenhum conhecimento disso, se as famílias querem participar diretamente do processo ou não. (EDUCADORA 10).

Na concepção da Educadora 5, se as famílias usuárias da creche “fossem diferentes, parecidas com as da escola particular”, a presença delas no berçário no momento de adaptação contribuiria trazendo facilidades para o processo, por ocasionar maior segurança aos pais, que, por não poderem participar, tentam ficar escondidos na instituição para saber como o filho tem vivenciado a experiência de adaptação. “Se fosse uma outra realidade, eu acharia muito interesse, porque adaptaria muito mais fácil as crianças e os pais, porque os pais eu sinto que eles não têm a segurança, eles ficam escondidos na escola, ficam ouvindo e é complicado pro trabalho, né?” (EDUCADORA 5).

A Educadora 5 demonstra ter uma dificuldade em aceitar as famílias das crianças como são, o que implica o desrespeito a elas, assim como à própria criança, prejudicando o trabalho das instituições de Educação Infantil em conjunto com as famílias. O fato de alguns pais ficarem escondidos na instituição evidencia que desejam participar mais ativamente do processo de adaptação dos filhos. As dificuldades da educadora em conceber as famílias das crianças como boas, capazes e interessadas no filho estão de acordo com os estudos Lima e Porfírio (2006), ao constatar que a representação dos professores sobre a família, apesar de a literatura especializada direcionar para os novos e diversos arranjos familiares, ainda se centra no modelo nuclear, de classe média, sem conflitos, com disponibilidade para estar com os filhos, principalmente a mãe, sendo o homem o principal provedor:

Os dados apontam que 76% dos professores representam à família seguindo o modelo nuclear. Percentual tão alto que nos leva a crer tratar-se da representação da família idealizada, presente no imaginário de todos nós, basta olharmos para os comerciais da TV, para os livros didáticos, para filmes infantis, etc. Corroborando com essa nossa interpretação, ao relatar a história da família desenhada, diz uma das professoras: [...] sou totalmente a favor de uma família que tem o homem como centro do lar, a mulher como parceira e os filhos como ideal de família [...]. Esse

relato é relevante se levarmos em consideração o lugar que o professor ocupa na constituição da criança enquanto sujeito. Como será a relação desse professor com o diferente? (LIMA, PORFÍRIO, 2006, p.4).

A despeito de não permitir a presença dos pais na sala, a Educadora 5, assim como a Professora 7, descrevem as estratégias que utilizam para oferecer segurança aos pais sobre o seu trabalho junto com suas crianças:

Eu digo: “Se você não tem segurança, pai, tudo bem, vai trazendo aos pouquinhos, você vai vendo que seu filho está sendo bem cuidado.” Eu mostro pra eles que a gente tem o caderno de planejamento, eu mostro que a orientadora entra toda hora dentro da sala, a diretora também, nosso trabalho é todo acompanhado, eu não entro aqui sem saber o que eu vou fazer hoje, tudo isso já foi planejado com antecedência, eu tenho um conteúdo a ser cumprido aqui dentro, a gente tenta passar isso na reunião pra eles, eles têm acesso ao caderno de planejamento meu, eles têm acesso às atividades das crianças, a gente mostra foto, tem a exposição pedagógica, eles têm acesso a tudo isso, mas é uma questão assim de conversar. Esse ano eu tô sentido que as famílias esse ano não serão muito participativas, as do ano passado foram, essas não. (EDUCADORA 5).

A gente tem que passar confiança pros pais, na primeira reunião, eu costumo falar muito da minha experiência, do que é feito na educação infantil, a experiência que eu tenho, por onde eu passei, o trabalho que eu realizo com as crianças. É, eu deixo abertura pros pais, sempre que necessário, eles se sentem à vontade de virem perguntar sobre o filho, alguma coisa que o filho chegou em casa falando que os pais não entenderam, virem conversar comigo. Eu sempre passo para os pais que eu quero ter uma relação aberta com os pais, de amizade, e que os pais possam confiar em mim, porque as crianças estão aqui comigo e eu sou responsável por eles, e a família e a escola têm que caminhar juntos, porque entre a família e a escola tem um elo que é a criança, a família tá pela criança, a escola tá pela criança, então, família e escola têm que ter uma parceria, porque senão tiver parceria dificilmente dá pra fazer um bom trabalho, uma porque você fica com desconfiança com alguns pais, e outra porque os pais não confiam na gente. Então, nos primeiros dias que você tem contato com as famílias, eu costumo passar essa confiança para os pais e sempre deixo aberto a hora que eles precisarem tá vindo conversar comigo, porque, se você não tiver essa parceria, é difícil. (PROFESSORA 7).

A Educadora 6, ao ser questionada sobre a participação das famílias no período de adaptação infantil, também a define como sendo essencialmente atender as orientações das profissionais:

A gente faz um trabalho com os pais na reunião, a primeira reunião do ano a gente explica a importância da adaptação pro pai, a coordenadora explica também a importância de fazer o processo de adaptação, de vir buscar certinho, respeitar o horário mais curto, a gente trabalha com berçário, eles precisam demais da adaptação. (EDUCADORA 6).

Para a Educadora 6 e as Professoras 1 e 5, essa parceria vertical das profissionais para com as famílias, onde a instituição cita as regras e as famílias as seguem, funciona bem, porque, apesar de as famílias questionarem, acabam acatando as orientações da instituição: “*Eu tô satisfeita, embora têm pais que não aceitam – ‘ - Ai eu tenho que trabalhar’; ‘ - Ai, de novo vou ter que buscar mais cedo’, tem pai que reclama, mas enfim*

vem buscar. Dá pra criança se adaptar dessa forma.” (EDUCADORA 6). “Funciona bem, só que a família tinha que entender mais, porque têm algumas mães que acha que não precisa fazer, mas é preciso conhecer a professora, a educadora, a sala, as atividades, é tudo diferente”. (PROFESSORA 5).

Ô, nunca tive problema com os pais, eles participam bastante. Os pais seguem o horário que têm que vir buscar, na adaptação de duas horinhas por duas semanas, não dá trabalho, a maioria deles seguem. Assim, você sabendo como conversar com os pais, explicando para os pais o que é que acontece nesse momento, o que eu acho primordial, o que a gente faz sempre aqui, reunião logo no primeiro dia de aula, sabe, é primordial, aí você vem com os pais, conversa, se você explica com os pais de forma correta, acabou, acabou, ele tá tendo noção do que acontece lá dentro da escola, agora, se você faz tudo aos tranco e barranco, daí pode esquecer, você tem que ser amigo do pai. (PROFESSORA 1).

As atividades que os educadores infantis propõem às famílias, para auxiliarem na adaptação infantil, nos levam a concordar com Lopes (2008), quando assinalam que as instituições de Educação Infantil impõem, na grande maioria das vezes, trabalhos para as famílias, em detrimento de trabalhos com as famílias.

A Educadora 6 ainda declara: *“Os pais não podem entrar na sala, quanto mais o pai deixa a criança com a gente e vai embora, é melhor para a criança se adaptar.”* (EDUCADORA 6.) Sua posição é reiterada pela Professora 2, que acredita que a criança precisa sofrer a separação da família, algo natural, que faz parte da vida, para criar vínculo com os profissionais e crianças do espaço creche, resultando na sua adaptação. Em suas palavras:

A família não pode ficar na sala, se a mãe ficar, a criança não se adapta, por isso, que ela sofre é uma ruptura, uma ruptura da família, que ela sente, porque ela tem medo de ser abandonada, ela acha que a mãe vai desaparecer, não vai buscar mais ela, e se mãe ficar ali... Não dá, não dá pra ser, ela vai ficar com a mãe, não vai interagir com as crianças, com o professor, ela não se adapta. É preciso haver essa separação, tem mãe que não quer ir, você tem que pedir “- Mãe, por favor, pode ir, a senhora espera lá fora um tantinho...” Mas não dá, se não não dá pra trabalhar, se a mãe tiver ali, ela não vai estar com as crianças, não vai estar com o professor, é uma ruptura que tem que acontecer, faz parte da vida. (PROFESSORA 2).

A Educadora 7 considera importante que a família auxilie o trabalho das profissionais, seguindo a rotina da creche e as orientações dos profissionais; segundo a educadora, a participação da família nesse quesito é insatisfatória, prejudicando o trabalho das educadoras, assim como a adaptação das crianças:

Olha, com relação à família, a colaboração que a gente pede é que a família acompanhe a rotina que a gente tem aqui e eles deixam a desejar. Então, a criança acaba sofrendo também, porque a gente tem uma rotina aqui de alimentar, de dormir, de tomar banho, e a gente passa todas essas informações para a família, por exemplo, na hora de comer, a gente pede para colocar a criança no cadeirão para dar papinha e não dar comida no colo, e chega em casa a mãe dá comida no

colo, isso tudo dificulta nosso trabalho e também dificulta a adaptação deles. (EDUCADORA 7).

A Educadora 8 concorda com a 7 sobre a necessidade de haver uma concordância entre as práticas das famílias e das educadoras para o bem da criança em adaptação, exemplificando com a questão da amamentação dos bebês: a mãe pode colaborar, não deixando a criança dormir no peito:

[...] eles ainda mamam no peito, na hora de dormir, eles querem mamar no peito, aí eles começam a entender que aqui na escola não mamam no peito, o aluno fala mamar, eu falo “- Aqui não tem mamar”, até ele entender que eu não ia dar mamar pra ele, é difícil, então, na adaptação, a mãe teria que adaptar. (EDUCADORA 8).

Pelas colocações das Educadoras 7 e 8, fica claro que o cotidiano das instituições de Educação Infantil gera conflitos entre os ensinamentos das famílias e as propostas da I.E.I. Oliveira (2002, p. 178) nos incita a refletir sobre essas situações:

Como relacionar as práticas educativas dessas instituições com as disposições intelectuais ou éticas produzidas pela educação familiar sobre seus filhos nas diferentes classes sociais? Qual é a influência das situações práticas familiares sobre o desenvolvimento delas como um todo? Como harmonizar as formas de autoridade exercida pelos pais e pelo professor?

A Educadora 8 também defende que uma ação fundamental da família, na adaptação das crianças, é buscar a criança na hora estipulada pela educadora, respeitando o tempo que a criança precisa para se adaptar à creche. *“Se a família for compreensiva quanto ao fato da criança não estar adaptada e precisar de um período maior, buscar no horário certinho, já ajuda muito.”* (EDUCADORA 8).

Se as famílias não compreenderem a necessidade da criança de ir se acostumando aos poucos com as educadoras, a rotina e os espaços da creche, por meio do tempo de permanência gradativo, segundo a Educadora 8 e as Professoras 2, 5 e 7, contribui para o aumento do sofrimento infantil perante a adaptação: *“A gente precisava mais da compreensão dos pais, trazer, buscar na hora, não deixar a criança ser a última, chegar sempre no horário, senão a criança se sente abandonada”.* (PROFESSORA 5).

A princípio, quando a gente fala que a família tem que ser compreensiva, a gente fala que a criança tá chorando muito, tá sofrendo, então, a gente vai alongar o período de adaptação, tem mãe que compreende “- Realmente meu filho tá sofrendo” e aceita, tem mãe que não, diz “- Eu trabalho e a criança vai ter que ficar”, então, porque trabalha, a criança tem que sofrer a adaptação. Na verdade, a Prefeitura dá uma adaptação de uma semana, não é suficiente, porque depende de cada criança, não é da gente, essa adaptação de uma semana serve para criança que já conhece a escola, o espaço, só vai se adaptar ao professor, que muda todo ano. O berçário I, esses daqui sofrem um pouco mais, eles têm que acostumar com o ambiente e a gente, exceto os de três meses, como eu falei pra você, não estranham, pra eles aqui é preciso um tempo maior, mas aqui pelo menos a gestora permite que a gente vá combinando com a família, a não ser que a família não queira, porque tem que trabalhar. (EDUCADORA 8).

Olha, têm famílias que conseguem entender a necessidade da criança de adaptação, desse espaço, mas tem família que não, têm famílias que simplesmente não querem fazer essa adaptação, o que elas querem é trazer e deixar a criança o dia todo, sem fazer nenhuma adaptação, essa criança vai sofrer muito. A criança sofre mais, a gente fica no sufoco, porque não tem o que a gente fazer, a criança tem que se adaptar “na marra”, porque a mãe não quer fazer essa adaptação, mas é raro, é raro isso acontecer, hoje a Secretaria da Educação ela determinou essa semana de adaptação, a mãe não tinha opção, todas as mães pegavam naquele horário, uma semana só, mas é melhor que antes, porque era pra fazer, mas algumas mães “batiam o pé” e não buscavam, a gente podia fazer o quê? A gente conversava, a mãe falava que não podia, não tinha ninguém pra ficar, acaba dando um jeitinho de ficar, só que, às vezes, a criança sofria, esse ano não, foi determinado isso, a família teve que dar um jeito. Têm mães que, nas primeiras semanas, nem traz a criança, porque não quer fazer a adaptação, então, ela não traz para burlar isso, a criança falta na primeira semana da adaptação, para que, na próxima semana, ela ficar o período inteiro, mas aí agente conversa com ela, aí ela tem que fazer depois, porque a gente tem que levar em conta o sentimento da criança, não dá pra mudar isso, para beneficiar a mãe e prejudicar a criança. (PROFESSORA 2).

Assim em relação à família, têm mães que não entendem, têm mães que acham que a gente não quer ficar muito tempo com a criança na escola, porque cada criança tem seu tempo, tem seu ritmo, tem criança que adapta rapidinho, às vezes, depende de um maior tempo, tem criança que fica mais tempo chorando e, às vezes, precisa dessa mãe tá vindo buscar mais cedo, essa mãe acha, não entende que a criança, mesmo aquela que já está vindo do berçário, está com um professor diferente, uma educadora diferente, a sala é diferente, os amigos são uma adaptação tudo de novo, então, às vezes, em relação à família, têm algumas que não entende e até acha ruim com a gente, então, a gente tem que tá conversando: “Ó, mãe, a criança tá precisando de um tempo maior, não tá comendo...”, principalmente quando não tá comendo, a preocupação da gente é maior, porque ela não pode ficar muito tempo aqui na escola sem comer, então, já chegou da criança ficar mais tempo aqui na escola e você ter que ligar pra mãe, porque está chorando muito, então, tá sendo uma coisa muito estressante pra criança, desgastante, então, a gente precisa tá ligando pro pai, nesse período. (PROFESSORA 7).

Com essa opinião compactua a Educadora 10, ressaltando a importância de a família reconhecer a adaptação como um processo e auxiliar as educadoras, mantendo a criança inicialmente com um tempo de permanência reduzido, na creche, para não prejudicar o desenvolvimento infantil:

Os pais, na maioria das vezes, não compreende, eles falam “- A criança tá bem, pode ficar” e a gente fala “- Não é assim”, esse corte na adaptação pode gerar problemas, né? Lá na frente, a criança não me conhece, eu sou uma pessoa estranha, como é que você quer deixar a criança com uma pessoa que ela não conhece, igualmente a pessoa, eu não conheço a criança, então, a família tem que reconhecer a adaptação como um processo e ajudar a gente nesse processo, fazer o máximo para que dê tudo certo. (EDUCADORA 10).

Para a Professora 2, a ação de buscar a criança mais cedo na instituição deve ser mantida pela família, mesmo que ultrapasse a semana estipulada pela SEDUC, pelo fato de precisar ser dosada, conforme as necessidades da criança, o que, segundo a profissional, é compreendido pela maioria das famílias:

Teve casos também que uma semana não foi suficiente para criança, a gente conversa também com a mãe, fala: “Olha vai ser gradual”; agora, se a criança com

três dias estiver bem, ela pode ficar, mas, se, com uma semana, duas semanas, ela não estiver, tem que vir pegando mais cedo. Como ela vai ficar aqui o dia todo, elas ficam aqui mais ou menos 10 horas, sem se alimentar, sem brincar, chorando, não é questão que a gente não quer ficar, agente vai conversando, às vezes, a família cede, às vezes, não, mas a maioria das famílias que a gente trabalha aqui está consciente. (PROFESSORA 2).

A Educadora 8 ainda argumenta que a família deve participar da adaptação dos filhos, oferecendo o máximo de informações possíveis a respeito da criança; aos poucos, a criança se acostuma à rotina da creche, mas, enquanto isso, para a educadora, é bom manter os hábitos que a criança traz de casa, da família, pois o desconhecimento desses costumes, por parte das educadoras, dificulta seu trabalho e o processo de adaptação:

E outra, dar instrução, falar: “Ó, ele dorme assim, assado”, eles vêm com uma bagagem de casa que é outra, depois, eles se acostumam com a nossa rotina, então, no início, quanto mais informação a gente tiver melhor, igual esse aqui dorme de bruços, a mãe falou nos primeiros dias, eu sofri muito com ele, eu não entendia porque ele não queria dormir, aí a mãe falou “- Ele só dorme de barriga pra baixo”, então, se ela tivesse falado pra mim antes...Então, quanto mais informação eles dão pra gente, melhor, depois, aqui eles são de um jeito, em casa de outro, as mães dizem em casa eles não dormem assim, ou bagunçam, não guardam o brinquedo e aqui não fazem isso.[...] A participação das famílias tem que ser assim, entender que o processo de adaptação das crianças pode ser mais rápido, pode ser mais longo, e passar informação pra gente, de mamadeira, chupeta, de cheirinho, de tudo... quanto mais informação eles darem, mais nós vamos atender as crianças, fica mais fácil a adaptação deles. (EDUCADORA 8).

A Professora 4, assim como a Educadora 8, entende que a participação da família na adaptação e na rotina da creche é fundamental, por possibilitar a troca de informações sobre as crianças. Ela lamenta a falta de tempo para atender as famílias e que a instituição não possua um espaço facilitador, destinado à interação entre profissionais e famílias:

Eu acho que eles não participam muito, não, é, tem uma coisa, o horário deles estarem vindo buscar a criança. É que, quando os pais vêm buscar, a gente sempre fala uma coisinha, hoje tava agressiva, tava mais sonolenta, então, é muito rápido. [...] Tem aquela entrevista feita no começo do ano, tem alguns pais que ainda não fizeram, pra quê? Pra você conhecer mais a criança, aí gente vê, mas a gente não sabe se, no dia a dia, o pai é mais carinhoso, mais amoroso com a criança, eu acho que é pouco, tinha que ser melhor ainda a participação dos pais. É só ir e o buscar é pouco, eu acho que, sei lá, nas primeiras duas semanas, a gente chegasse e conversassem com o pai, com a mãe, “- Ó, é assim”, se é filho único, se é agressivo, amoroso, “- Vamos conversar sobre seu filho”, igual às regrinhas, a chupeta, gente tem que tirar, a primeira coisa que o pai faz é dar a chupeta pra criança, colocar na boca dela. Então, não sei, ter um intercâmbio aí, eu queria ter um diálogo após o dia, mas acho que nem dá pra família, o horário é muito complicado pra receber os pais, não tem um espaço pra receber os pais, eu gostaria que tivesse. (PROFESSORA 4).

Na mesma linha de pensamento da Professora 4, a Professora 7 e a Educadora 7 lamentam que a parceria entre os profissionais e as famílias não seja mais efetiva e constante:

Eu gostaria que as famílias participassem mais, se a família não puder vir, mandar alguém que possa dar o recado, a criança se sente valorizada, quando alguém

pergunta como ela está na escola e quando vem na reunião também. Eu passo para os pais que é importante a presença deles na reunião, hoje, as reuniões costumam ser 18h30, porque dá tempo dos pais tarem saindo do trabalho e tarem vindo aqui, é, teve um tempo atrás que era no horário normal de aula, bem na entrada, mas aí não dava pra conversar bem, porque os pais tinham pressa, tinham que ir trabalhar, a gente viu que esse horário, depois do expediente, é o melhor para recebermos o maior número de pais e tem dado certo. (PROFESSORA 7).

Eu gostaria que as famílias participassem mais, como amigos da escola, prestando serviços, do Conselho da Escola, está superdifícil conseguir pais para compor o Conselho, é uma luta, então, assim, que eles tivessem mais uma visão das necessidades. (EDUCADORA 7).

Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000, p.122) têm posição assemelhada à das Educadoras 8 e 7 e das Professoras 4 e 7, ao valorizar a mediação da família. Com efeito, os conhecimentos das famílias, principalmente sobre os bebês, são fundamentais para apresentar e dar significado à experiência da adaptação:

Para o bebê, diante de sua imaturidade, o “outro”, em especial o adulto (familiares e educadoras), vai exercer um papel de mediador nesse processo de construção de significados (Wallon, 1986a), apresentando e significando as novas experiências, incluindo seu ingresso na creche e a separação temporária e diária da mãe. Para esses adultos há que se considerar, também, certas diferenças quanto às suas possibilidades de mediação, já que os familiares são aqueles que melhor conhecem o bebê e quem têm um maior investimento afetivo nele. Por outro lado, os educadores têm um conhecimento mais extenso de como se cuida coletivamente de bebês, devido a sua experiência profissional e a sua formação como educador.

A providência das profissionais participantes deste estudo, quanto a mudarem o horário da reunião com os pais, para possibilitar que eles estivessem presentes, como ilustra a fala da Professora 7 (“[...] hoje as reuniões costumam ser 18h30, porque dá tempo dos pais tarem saindo do trabalho e tarem vindo aqui [...] a gente viu que esse horário, depois do expediente, é o melhor para recebermos o maior número de pais e tem dado certo”), é louvável e está conforme as orientações de Salla, (2015). Para essa autora, é preciso consultar os pais sobre qual seria o melhor horário para se marcar as reuniões, porém, é preciso que as reuniões permitam que os familiares expressem suas angústias, seus anseios sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ao frequentar a creche, e não sirvam apenas para ouvir os profissionais, que, pelo exposto, desejam orientá-los sobre como devem ser suas atitudes com as crianças e como devem auxiliar a creche.

A Educadora 8 pensa que a ação correta da família no processo de adaptação é entregar a criança no portão para a educadora e ir embora, porque, se permanecer além disso no espaço creche, a presença das famílias desencadeia sofrimento para a criança, a qual não vai querer se separar dos pais.

Eu acho que a família não deve ficar na sala com a gente, é pior pra criança, a criança sofreria mais. A criança integral, a mãe chega, entrega e vai embora, a

criança do parcial acho que ela sofre mais, porque ela fica um período com a mãe, quando a mãe entrega, ela não entende e, se a mãe fica, fica pior, porque ele vê a mãe e não quer ficar com a gente, vai agir como se estivesse na casa dela, e tem mãe que não pode ficar; o certo é deixar a criança no portão e aí é com a gente, o vínculo a gente vai tirando gradativamente. (EDUCADORA 8).

A Educadora 11 também concorda com a Educadora 8 sobre a presença dos pais na sala aumentar a dor da separação dos bebês, porque, segundo ela, os bebês choram mais quando estão com os pais:

Eu acho que a família aqui dentro atrapalha, porque os pais, com os bebês, eles choram, porque até hoje, quando eles entregam, eles choram, passa cinco minutos tá todo mundo quietinho, imagine se os pais tivesse aqui. (EDUCADORA 11).

Por meio do estudo das concepções das educadoras e professoras sobre a participação das famílias, no processo de adaptação, verificamos que, interessante, as educadoras e as professoras são contrárias à presença das famílias, no espaço creche, por acreditarem que isso dificulta ou impede a efetiva formação do vínculo criança-educadora ou professora e por aumentar o sofrimento infantil de ter que se separar da família, prolongando o processo de adaptação. Ora, tal posicionamento contraria os aportes teóricos desta pesquisa, para os quais a participação da família no espaço da instituição, no momento em que a criança vivencia a adaptação, traz segurança para a criança e torna essa experiência infantil menos sofrida e traumática, tanto para a criança como para as famílias. “A proximidade da mãe ou da figura de apego diminui o medo a estranhos ou a estímulos novos e facilita a exploração de um ambiente desconhecido.” (RAPOPORT; PICCININI, 2003, p.83).

Assim, sustentamos que as famílias devem atuar como mediadores na formação do vínculo entre educadora e criança e na apresentação, para a criança, do novo espaço creche e sua rotina. Não compactuamos com as educadoras que afirmam que o melhor para a criança é que as famílias as deixem no portão, aos cuidados da educadora, e saiam da instituição, por entendermos que tal prática aumenta e reforça as inseguranças infantis e das famílias, em face da experiência de ingresso da criança na creche. De acordo com Rapoport e Piccinini (2003, p.93), as seguintes propostas auxiliam os bebês a lidarem com a situação estressante de adaptação às creches, minimizando o seu sofrimento, além de transmitir segurança à família, que, por sua vez, influenciará as crianças:

[...] permitir a presença de um familiar durante a adaptação, no início na própria sala e depois na sala de espera da creche; permitir que o familiar participe das primeiras refeições na creche; [...] Estas práticas auxiliarão o bebê e a criança pequena na familiarização com a nova rotina e permitirão que o familiar adquira confiança e esteja seguro quanto aos cuidados dispensados. Esta segurança do familiar acabará refletida positivamente na adaptação do bebê e da criança pequena que terão mais confiança no ambiente e nas pessoas que os cercam.

É evidente que as educadoras e professoras só querem se relacionar com as famílias no limite de reuniões formais, cuja organização e conteúdo são previamente estipulados pelos profissionais, com o objetivo primordial de conscientizar os pais (ensiná-los) a respeito das regras da instituição e como devem auxiliar os profissionais, no processo de adaptação dos filhos. É comum esse tipo de relacionamento vertical, por parte das instituições com as famílias, onde a instituição mantém o poder, na tentativa de se evitar confrontos. Entretanto, a creche pode ser um espaço acolhedor para as famílias, como defende essa pesquisa:

Por outro lado, a creche pode ser aberta à família, acolhendo habitualmente a mãe/familiares dentro do recinto ou mesmo na sala da criança. Pode, ainda, caracterizar-se por adotar normas e posturas que permitem que o trabalho se mostre mais ou menos transparente aos pais. As relações entre creche e família dependerão dessas diferentes formas de organização da creche, podendo ser esporádicas e distantes, ou bastante próximas e cheias de emoção. Compartilhar o cuidado de bebês de uma maneira bastante aberta dá espaço para o aparecimento de emoções e conflitos, sobretudo em uma sociedade em que ainda prevalece a idéia de que a mãe é quem deveria cuidar do filho. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.136).

Pela fala das profissionais, ficou evidente que, mesmo existindo um relacionamento fechado das instituições para com as famílias, existem conflitos entre as educadoras ou professoras e as famílias. Parece haver uma disputa entre essas profissionais e as famílias, para provar quem cuida melhor da criança: as famílias acusam as educadoras e as professoras de não cuidarem bem das crianças, enquanto essas profissionais, por sua vez, enfatizam que as famílias são ausentes e desinteressadas da vida das crianças na creche.

As resoluções desses conflitos dependem fundamentalmente da clareza dos profissionais da Educação Infantil, quanto ao seu papel, que não é só cuidar e educar as crianças, mas também de se relacionar com as famílias:

O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 181).

As educadoras e as professoras participantes demonstraram desconhecer qual seria o seu papel, ao se relacionar com as famílias, o que compromete a qualidade da instituição de Educação Infantil, pois o auxílio às famílias, conforme Haddad (2005), é uma função das instituições de Educação Infantil tão importante quanto as funções pedagógicas associadas ao ensino:

Um salto qualitativo na direção da unidade requer que as instituições de educação infantil sejam concebidas na sua multifuncionalidade, fazendo convergir às funções sociais e educacionais e, assim, contemplando outras dimensões da existência humana. Promover o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos e possibilitar aos pais combinar atividade profissional com responsabilidade familiar; promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que deve estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a plano secundário. (HADDAD, 2005, p. 118).

As educadoras e as professoras também acusam as famílias de não participarem das atividades da creche e não colaborarem com o trabalho dos profissionais; no entanto, estes se mostram também totalmente despreparados para se relacionar com as famílias, não apresentando um planejamento voltado para o acolhimento das mesmas, seja por meio de ações, seja de espaços físicos, os quais lhes possibilitem transmitir segurança e confiança no atendimento oferecido às crianças pela instituição, o que está em concordância com as afirmações de Campos (2009b), de que os cursos de formação de professores não qualificam esses profissionais para se relacionarem com as famílias o que acarreta a culpabilização das famílias, por parte dos profissionais, e uma incapacidade de analisarem suas práticas. Questionamos se não são as instituições que não incentivam a participação das famílias, tendo em vista a seguinte exposição:

Os pais ou responsáveis devem ser respeitados, estimulados a participar. A participação das famílias não pode ser estimulada com presentes, shows, festas, comidas. Os familiares precisam se sentir à vontade dentro da instituição para comparecerem no horário que lhes é possível e expor suas ideias, sugestões e preocupações educacionais sobre os seus filhos ou questões mais gerais. Dito de outro modo, a participação da família na instituição de Educação Infantil não pode ser imposta, mas acontecer de forma natural e isso só será possível quando a I.E.I. conceber a família real de seus alunos, entender as suas necessidades e possibilidades. (OLIVEIRA, 2013, p.122).

Para Campos, essas lacunas na formação do professor de Educação Infantil ocorrem, porque o Curso de Pedagogia não consegue formar de maneira adequada, conjuntamente, o professor de Educação Infantil, o de Ensino Fundamental, o de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, sendo impossível ao futuro professor, ao longo do curso, adquirir todos esses conhecimentos, de modo que conteúdos específicos da Educação Infantil são ignorados:

O documento para a formação de professores das primeiras séries do ensino fundamental, da educação infantil- englobando a creche-, do ensino de jovens e adultos e da educação especial é o mesmo. É impossível uma pessoa dominar tudo isso. Defendíamos que houvesse um curso de pedagogia um módulo geral -com conhecimentos de filosofia da educação, história da educação, de história política do Brasil, da evolução da questão da legislação educacional, importantes para qualquer

professor. Mas há conhecimentos específicos fundamentais, ignorados pela maioria dos cursos de pedagogia existentes.

[...] o campo das creches estava totalmente excluído das preocupações da faculdade de pedagogia. Era como se essa criança não existisse. (CAMPOS, 2009 b, p.3-4).

Outro empecilho para o estabelecimento da parceria entre as famílias e as instituições de Educação infantil são as condições de trabalho existentes na instituição participante, onde há poucas educadoras para atender as crianças, ineficiência dos espaços físicos, falta de recursos. Concordamos com as Educadoras 7 e 11 de que, na instituição, não há espaço para as famílias, considerando que o mesmo é inadequado, apertado, quente, inclusive para as crianças “[...] *a gente precisava de mais mão de obra da escola mesmo, mais funcionários, mais educadores, porque não adianta colocar pais aqui dentro, porque o espaço já é insuficiente*” (EDUCADORA 7). “[...] *mas aqui dentro da sala não dá, porque a gente não consegue ficar perto da criança com os pais juntos, né? O espaço é muito pequeno, não cabe nem as crianças.*” (EDUCADORA 11). Se as educadoras não conseguem atender com precisão às necessidades das crianças, com a justificativa de ser elevada a proporção crianças-adulto, como conseguirão se relacionar com as famílias?

Evidenciaram-se, nas concepções das educadoras e professoras, assim como nas condições materiais e humanas da instituição participante, desafios que urgem ser superados, para o estabelecimento de uma parceria real entre as famílias e as profissionais, seja no processo de adaptação das crianças, seja além dele.

Por fim, para apreendermos as concepções das educadoras e professoras sobre o processo de adaptação das crianças à creche, foi necessário fazê-lo a partir de quatro vertentes: “o entendimento do que seria o processo de adaptação das crianças; a reação das crianças ao vivenciarem o processo de adaptação; atitudes e práticas das educadoras e professoras para adaptar as crianças; concepções dessas profissionais sobre a participação das famílias no processo de adaptação infantil as instituições”. A sumarização dessas vertentes nos auxilia na compreensão dessas concepções docentes, na dimensão de sua totalidade.

As educadoras e as professoras entendem o processo de adaptação como um período de tempo e espaço para que a criança se acostume às regras, à rotina e à convivência com os outros adultos e crianças, no espaço creche. Acreditam que a criança estará adaptada, quando parar de chorar.

Tal compreensão superficial do processo de adaptação infantil a creche inviabiliza a construção das tão necessárias relações humanas, seja entre criança-criança, seja entre crianças-educadora –professora ou profissionais e famílias (MARTINS FILHO, 2006).

As reações de enfrentamento concretizadas pelos bebês e crianças menores de três anos, descritas pelas educadoras e professoras, foram o choro, tanto nos primeiros dias como por meses, a recusa à alimentação, ao sono e ao sofrimento, ao ter que se separar das figuras afetivas, principalmente a mãe, evidenciando o quanto esse processo pode ser doloroso e sofrido, do ponto de vista infantil (GONÇALVES; DAMKE, 2015).

As principais estratégias promotoras da adaptação infantil à creche, defendidas pelas educadoras e as professoras, são a afetividade e a ludicidade, sendo o objetivo dessas profissionais a conquista da confiança das crianças, assim como levá-las a se sentirem seguras, no espaço creche; entretanto, constatou-se a inexistência de uma proposta pedagógica, coletiva ou individual, de um trabalho sistematizado visando à adaptação infantil, o que contraria as recomendações de Oliveira (1995), por exemplo, de que, para acolher adequadamente a criança, é preciso um esforço coletivo, uma organização prévia, que esteja intrinsecamente relacionada às necessidades infantis.

As educadoras e as professoras demonstraram não desejar a real contribuição familiar ao processo de adaptação infantil à creche, ou além dele. A presença das famílias no espaço creche é definida como impeditiva para o sucesso da adaptação infantil à instituição e para a formação do vínculo entre educadora-professora e criança, o que contradiz a defesa de Rapoport e Piccinini (2003) de que as famílias devem atuar como mediadores na apresentação, para a criança, do novo espaço creche e na formação dos novos vínculos afetivos.

Na sequência, apresentamos as concepções familiares a respeito da adaptação de suas crianças à instituição creche.

5.3. CONCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE A ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS

Nesta categoria, temos a pretensão de elucidar as concepções das famílias a respeito do ingresso da criança na creche, por meio da análise das respostas à entrevista semiestruturada de 30 membros familiares de crianças de 4 meses a 3 anos, que vivenciavam a adaptação ou tinham acabado de passar por esse processo.

Creemos que a família sofre o processo de adaptação conjuntamente com a criança, além de ser os adultos que mais possuem conhecimentos sobre a criança, o que reforça a relevância de se compreender a forma como a família define o processo de adaptação infantil à creche, os sentimentos, as emoções que experimentam, ao matricularem suas crianças na instituição de Educação Infantil, e se sentem acolhidas e respeitadas pelos profissionais, nesse momento, quer por meio de suas ações, quer pelas práticas. Ao termos como foco esses aspectos da compreensão familiar sobre o processo de adaptação de suas crianças, estes representam as três subcategorias de análise, constituídas também pela riqueza e variedade de informações fornecidas pelos sujeitos desta pesquisa.

Segue-se a primeira subcategoria da compreensão da adaptação das crianças pelas famílias.

Em respeito às normas éticas da pesquisa, nomeamos os membros familiares por meio de uma sequência numérica, exemplo: Mãe 1, Pai 2, Avó 3...

5.3.1. Compreensão do processo de adaptação das crianças pelas famílias

Considerando a teoria da rede de significações (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000), na qual esta investigação se baseia, ao analisar as concepções das famílias, é preciso considerar o cenário da família, o qual é marcado pela história de vida de seus membros e pelo momento vivido na atualidade, assim como pelas influências étnicas, culturais e sociais, possibilitando experiências e interações diferentes entre eles, sendo definido pelas autoras da seguinte forma:

O cenário da família é um espaço basicamente privado e envolve não apenas os familiares, como também o círculo de amigos/de vizinhança e é definido pela articulação entre vários elementos: ambiente físico, pessoas que o compõem, relações afetivas e sociais que se estabelecem entre elas, papéis, rotinas, práticas e cultura familiar. Quanto ao último aspecto, destacamos como relevante para nossa discussão as concepções sobre a maternidade, sobre a mulher como profissional e sobre a educação de crianças pequenas. Esse cenário é bastante influenciado pelo tipo de inserção da família no esquema de produção, sendo que as características do trabalho pelo qual essa família se sustenta e em torno do qual se organiza irão,

predominantemente, estruturá-lo. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.127).

A necessidade de compartilhar o cuidado e a educação dos filhos leva as famílias a contarem com diferentes redes de apoio, como a creche:

As condições materiais, as concepções sobre desenvolvimento infantil, as expectativas e os planos que os pais têm para essa criança influenciam suas decisões e ações quanto ao contexto desenvolvimental que irão prover para ela. Isso envolve a possibilidade de deixá-la, ou não, na creche, bem como o tipo de relacionamento que estabelecerão nesse ambiente específico. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.128).

Assim, as famílias, quando solicitadas a definir o processo de adaptação de suas crianças, o fazem com base sobretudo nas reações que estas apresentaram: algumas crianças foram consideradas como difíceis de se adaptarem à creche, como exemplifica a fala da Mãe 1, para quem o processo de adaptação foi mais penoso para a segunda filha, porque possuía vínculos afetivos bem estreitos, apenas com a mãe e o pai:

A minha segunda filha foi um pouco mais difícil, porque ela demorou um pouco mais para se adaptar, foi um mês, mais ou menos, ela chorava muito[...] mas porque ela era muito grudada na gente, dentro de casa já era assim, não ia com pessoas que não fosse do convívio dela, até mesmo quem era muito próximo, tia, tio, bisavó, não conseguia pegar ela: ou era os pais, meu marido, ou era minha mãe e meu pai, ela não ia com muita gente. (MÃE 1).

As Mães 14 e 23, assim como a Mãe 1, pensam igualmente que as dificuldades que as filhas tiveram para se adaptar à creche se devem ao fato de as mesmas serem muito apegadas a elas:

Ela foi bem, ela ficou um mês em adaptação, ficando só umas duas horas na creche, porque ela ficava mais comigo, ela não se adaptou muito com as crianças, mas é normal. Ela mordida as crianças, batia, não queria ficar lá, ela não comia, era difícil. Chorou um mês, a escola mandava buscar no máximo com três horas. (MÃE 14).

Foi muito difícil, porque ela tinha um apego muito afetivo comigo, por ser primeiro filho, ter todo esse carinho todo, né? E como ela não tem o pai presente, porque eu sou mãe solteira, o apego é dobrado, então, pra ela ir pra creche foi uma luta, eu cuido dela sozinha, tenho o apoio do meu pai e da minha mãe. (MÃE 23).

As dificuldades das filhas para se adaptar são reforçadas ainda pelas Mães 1 e 14, pela descrição do longo período em que as filhas ficaram em adaptação, que, para elas, é compreendido como um tempo de permanência reduzido na creche:

A adaptação ficou sendo meia hora, ela ficou indo meia hora, depois passou para 40 e 50 minutos, foi duas semanas que ela ficou indo assim pouco, sabe, na creche, depois uma hora; como ela demorou bastante, ela ficou umas duas semanas em adaptação, e demorou um mês. (MÃE 1).

Depois de um mês, ela foi se acostumando com as crianças, com as professoras, um mês e meio, ela parou de chorar, hoje ela gosta muito da escola. (MÃE 14).

Já a Mãe 23 acredita que as dificuldades da filha, na adaptação à creche, se deve ao fato de ela ser mãe solteira, ter-se casado novamente e mudado da casa dos pais, nesse período. A mãe considera que a entrada da filha na creche, o relacionamento com novas pessoas, a ajudaria a lidar com essas difíceis transformações familiares:

Aí eu coloquei ela na creche, porque eu me casei de novo, com um novo marido, e eu acho que ela tem a necessidade de interagir com outras pessoas, eu mudei de casa, ela era uma criança que ficava muito só. Meu marido trabalha fora, eu fico em casa muito sozinha com ela, ela sente muita falta dos meus pais, dos avós que estavam sempre com ela. E eu senti essa necessidade de colocar ela na creche, pra ela ter contato com outras crianças, contato com outros ambientes, mas para que ela pudesse distrair um pouco, né? A cabecinha dela, ter outras coisas pra fazer. (MÃE 23).

A sensibilidade da Mãe 23 diante das dificuldades familiares vivenciadas pela filha está em consonância com as descobertas de Castoldi, Lopes e Prati, (2005), para quem a ocorrência de eventos estressores, imprevisíveis na família, com perdas reforçadas pela carência de vínculos de proximidade afetiva, são comuns nas crianças com dificuldades de adaptação à pré-escola.

As Mães 12, 26 e 27 acham que a adaptação dos filhos foi difícil, porque eles não queriam se separar delas e ficar na creche; para elas, as crianças sofrem, porque sentem falta da família, principalmente da mãe:

Assim, no começo, ela estranhou um pouco, até uns três dias ela chorava, enquanto eu tava lá, ela chorava e esperneava, aí eu saía, a professora falou que ela chorava mais um pouco e aí parava, se entretia para brincar. Só na hora que eu chegava no portão me abraçava e falava do jeito dela “- Mamã, bora”. Eu falava: “- Não, você vai brincar com as criancinhas”; eu dizia “- Mas a mãe vai trabalhar, vai comprar leitinho pra você”. Aí a tia vinha, conversava com ela e levava ela pra dentro, até que ela parou de chorar. Agora, quem chorou muito foi meu filho mais velho, que entrou com dois anos também, corria para o portão, queria fugir, procurava o muro para pular, fugia das professoras, a professora falou que ele olhava pro muro, que sempre ele estava olhando pro muro, dava dó. (MÃE 12).

Eu acho que a criança sente falta, porque é pequenininho, né? Então, no começo, ele chorava, mas depois de um mês, ele deu uma melhoradinha, aí para de chorar, mas mesmo quando a criança não chora, no começo, quando ela vai para a escola, ela sente falta, fica apreensivo, mas depois que acostuma também é normal, fica bem. (MÃE 26).

Foi difícil, porque eles acostumam ficar em casa pertinho, aí, a partir do momento que sai de casa para ficar lá o dia todo, sai de perto da mãe... Eu sempre trabalhei fora, quem cuidava dela era a avó, mas foi difícil, mas vai indo, vai indo, é difícil de deixar... Mas acabou acostumando, tem que acostumar, né? Mas chorava bastante todo dia. (MÃE 27).

De acordo com a Mãe 17, ela contava com a compreensão dos padrões e buscava a filha, sempre que as profissionais solicitavam; a criança demorou em se adaptar, cerca de três

meses, tendo revelado vários sintomas, como choro, agressividade, doenças. Em suas palavras:

No começo, ela chorava bastante, eu tinha que buscar ela mais cedo, ela entrava na parte da manhã, eu tinha que buscar ela às dez, ela ficou doente, ela tinha diarreia, ela tinha vômito, ela chorava o tempo todo que ela ficava aqui, ficava agressiva com as educadoras, com as crianças, queria ir embora de todo jeito, chamava a mãe. E elas ligavam pra mim, eu tinha que vir aqui buscar, meus padrões são bonzinhos, deixavam eu vir buscar ela. Quando eu não pegava, eu tenho uma sobrinha que pegava. Ela demorou uns três meses para se adaptar, aí ela parou, foi se acostumando, pegando intimidade com as outras crianças e aí parou. (MÃE 17).

O Pai 18 diz que o filho de um ano deu trabalho para se adaptar à creche, exigindo uma maior atenção da família para levá-lo e buscá-lo, e, depois de um tempo, demonstrou ter-se acostumado com a instituição. Entretanto, no momento da conversa com a pesquisadora, o pai relatou que o filho não estava mais querendo ir para a creche, acreditando que o fator mais significativo que desencadeou essa regressão na adaptação do filho foi ele ter passado a ficar o período integral na creche e não mais meio período:

É, no começo ele chorou, muitas vezes a gente teve que ir junto, acompanhando ele até a entrada da creche e ir buscando ele mais cedo, para ele se adaptar à creche, né? E aí depois ele foi se acostumando, agora depois de um tempo ele não quer ir mais para a escola, mas tem que ir, né? Pra aprender, acho que não sei se tem algo aqui que ele não tá gostando, ele chora muito e esperneia, não quer ir na creche, mas a gente tá sempre incentivando ele pelo futuro dele, né? Não é só pra nós, é bom pra ele também, né? Hoje ele chora pra ele não ir, teve um tempo que ele foi, agora tá chorando e a gente tá incentivando ele, né? É porque antes ele não ficava o dia todo e agora ele tá ficando, não sei se ele tá estranhando esse hábito, né? (PAI 18).

A Tia⁵ 4 também esclarece que a adaptação do sobrinho à creche foi bem difícil, durando dois meses, em decorrência de ele apresentar choro intenso, vômito e recusa a se alimentar e a dormir na creche. A Tia 4 atribui essa reação à troca de professoras experimentada pelo sobrinho, já que ele havia se adaptado à primeira professora e, com a troca, regrediu:

Foi bem difícil, nós quase tiramos, porque ele chorou muito, principalmente da transição de uma professora para a outra, mudou de professora, ele se adaptou muito bem com a primeira professora, mandava beijo pra ela, mexia com ela e agora que ele parou de chorar com a outra professora, ele não queria ficar na escola. Ele chorou desde do início da aula até duas semanas atrás [há cerca de dois meses], tinha dia que eu vinha buscar, elas falavam que ele vomitou de tanto que chorou, ele não dormia, não queria comer, agora, ele tá vindo, ele brinca, ele gosta de vir, porque ele vinha chorando desde a casa dele, dois meses depois ele tá ótimo. (TIA 4).

⁵ Julgamos pertinente esclarecer que a denominação *tia*, identificando participantes desta pesquisa, se refere ao grau de parentesco da mesma com a criança usuária da creche e não à expressão popularmente utilizada para as educadoras ou professoras da Educação Infantil, com a qual não compactuamos, por acreditar que são profissionais especialistas da infância e não parentes da criança.

Pensamos que o Pai 18 e a Tia 4 tem razão, ao afirmarem que a mudança no tempo de permanência da criança à creche e a troca de professoras desencadearam comportamentos regressivos nas crianças, que, por sua vez, são evidências de problemas na adaptação (RAPOPORT; PICCININI, 2001). Rapoport (2001), em sua pesquisa sobre o ingresso de bebês e crianças pequenas na creche, aponta como um fator estressante para a criança que vivencia a adaptação a duração da separação dos pais e a troca de educadoras ou professoras, que dificulta a formação de um vínculo entre a profissional e a criança.

Já a Mãe 19 atribui as dificuldades de adaptação do filho de três anos, à creche, à incapacidade da professora em se relacionar com ele e a respeitar a sua timidez:

Foi bem tranquila, no início foi bem tranquila, com relação à entrada, com os amiguinhos...O problema dele mesmo foi dentro da sala de aula, porque ele era muito tímido, tinha vergonha, às vezes, até de falar, e a professora não teve sabedoria, onde teve um bloqueio, na minha frente ela tratava ele superbem, mas quando chegava em casa ele não queria ir na escola, e eu achava que era por causa da escola. Eu saía da minha casa longe prá deixar ele aqui, porque falavam que era uma escola melhor, mas eu enfrentei muitas barreiras com essa questão de adaptação. Como ele tinha problema de fala, às vezes, ele trocava as palavras, ela era muito bruta com ele, ele fica com vergonha, se chamar atenção dele no meio dos outros, ele morre, então, isso, houve um bloqueio muito grande, ele não chorava, mas era muito quieto, para se adaptar com a professora na sala de aula foi difícil. (MÃE 19).

O documento orientador da UNESCO sobre como promover a adaptação infantil, assim como a Mãe 19, frisa que, em muitas situações, o adulto comete erros, ao tentar ajudar as crianças mais tímidas, colocando-as no centro da atenção do grupo, impondo, chamando a atenção de todo o grupo para ela, convocando-a a participar, acreditando que, assim, conseguirá garantir a sua interação:

Porém, muitas vezes, o efeito é o contrário, retraindo a criança ainda mais. O mais importante é respeitar o jeito de cada criança e tentar encontrar maneiras de inserir as mais tímidas nas atividades, respeitando seu ritmo e seu direito à timidez. (BRASIL, 2011, p.19).

A Mãe 23, como a Mãe 19, atribui o não desejo da filha de frequentar a creche a falhas na prática pedagógica, à incapacidade docente de acolher adequadamente sua filha e as demais crianças:

Mas quando ela entrou na creche, foi muito difícil, ela ia chorando e voltava chorando, chorava aqui o tempo todo, quando eu deixava ela, ela ficava chorando, aí a professora recebia ela, acalmava ela e ela não chorava no decorrer do tempo que ficava na creche. Mas, quando eu ia buscar, ela já vinha com os olhinhos cheios de lágrimas, ela ficou assim uns cinco meses, até que um dia eu resolvi conversar com ela: "Bebê, porque é que você chora, quando a mamãe deixa você na creche, qual o motivo?" E ela não respondia e eu sempre insistindo, até que um dia ela disse "- Mamãe, eu não gosto da minha professora..." Aí eu falei: "Porque ela não é boazinha com você?" Ela balançou a cabeça que não[...] Aí o que eu fiz, eu fiquei lá de fora, escutando como ela era com as crianças e realmente ela se mostrou ser uma professora muito bruta, vamos usar esse termo, ela não tinha aquele tato,

aquela paciência, aquela delicadeza com as crianças dentro da sala, às vezes eu chegava e até escutava algumas crianças chorando, até aí eu achava que era pelo comportamento dela que as crianças não tinham aquele apego com ela. (MÃE 23).

Diante da situação, a Mãe 23 procurou a direção da escola:

[...]fui falar com a diretora, a diretora falou “- Ó, você vai ter que conversar com a professora, porque essa parte eu não mexo, você vai ter que ver com ela.” Eu fui conversar com a professora, mas a professora não me deu muita explicação, só falou que ela entrava chorando, saía chorando. (MÃE 23).

Somente quando a troca de professora foi realizada, a criança se adaptou à creche e parou de chorar.

Aí eu pedi pra diretora pra mudar ela de sala, aí a professora mudou ela de sala e, a partir daí, ela não chorou mais, mudou os coleguinhas, era mais uma questão com a professora. Eu sempre era pontual, na adaptação eu levava na hora certa e buscava na hora certa. Ela fica meio período na creche, da uma à cinco da tarde, eu levo e busco na hora certa até hoje. (MÃE 23).

Questionando também a eficiência das práticas docentes, ao acolherem as crianças, a Mãe 24 narra as dificuldades do filho em se adaptar à creche, principalmente no aspecto alimentar, que a mesma acredita esteja relacionado à prática docente de obrigar a criança a comer, quando ela não desejava, causando-lhe um trauma:

Ô, no começo foi difícil, porque ele era acostumado a ficar só comigo, a parte mais difícil de ele se adaptar na creche foi a parte da alimentação, porque ele teve um bloqueio de alimentação, acho que alguém tentou dar comida pra ele “na marra”, por causa disso hoje ele não come arroz e feijão, até hoje ele não come, até entrar na creche ele comia, agora não come mais, já levei no médico e o médico disse: “- Mãe, ele não gosta.” (MÃE 24).

Segundo a mãe, até hoje as profissionais não aceitam o gosto peculiar do filho, na hora de se alimentar, o qual se recusando firmemente a comer arroz e feijão, tanto que chegaram a questionar se ele poderia permanecer na instituição:

No começo, elas falaram pra mim “- Ah, mãe, desse jeito ele não vai poder ficar aqui, mãe, como ele vai ficar aqui o dia inteiro sem comer nada?” Depois, no decorrer do tempo, eu fui conversando com elas pra dar o que ele gostava, não dar o arroz e o feijão, dá um frango ou uma batatinha, aí elas foram aceitando, viu que não tinha jeito e eu preciso deixar ele aqui, né?E até hoje eu tenho que assinar um termo de responsabilidade por causa disso aí. Então, a maior dificuldade que eu tive na creche foi com alimentação, porque elas não aceitam que ele não come arroz e feijão, mas outras coisas ele come, uma fruta, frango. (MÃE 24).

Além da recusa em se alimentar, o filho de um ano da Mãe 24 apresentou outros sintomas associados à adaptação a creche:

Ele teve doenças de rotina, né? Da adaptação, teve diarreia, febre.Ele chorou, no início, chorou muito, uma semana, todos os dias, o horário que elas mandavam eu vinha buscar, no primeiro dia, é só uma hora e depois elas vão aumentando de hora em hora, aí, na sexta-feira, ficou até o dia do almoço. Tinha dias que ele não queria ir pra creche, ele ficava chorando, aí por dó eu deixava ele até com minha sogra, ele não ia todo dia, não. Só depois de um mês que ele ficou o dia todo na creche. (MÃE 24).

O pensamento de Rapoport (2005, p. 19) nos leva a refletir sobre as concepções maternas a respeito das críticas às ações pedagógicas das professoras de seus filhos, pelo fato de a autora conceber o trabalho docente, sensível às necessidades da criança, como imprescindível para o sucesso da adaptação infantil, principalmente no caso de bebês:

A ação pedagógica das educadoras pode ser considerada um dos fatores mais relevantes em termos da adaptação dos bebês à creche. A qualidade dos cuidados depende em grande parte da habilidade de as profissionais prestarem atenção em cada um e levarem em conta as reações individuais dos bebês.

Outras crianças foram consideradas pelas famílias mais fáceis de se adaptarem à creche, por não apresentarem um grande sofrimento, ao vivenciarem essa experiência, de sorte a não ficarem um longo tempo em adaptação, tendo a permanência reduzida na creche, como ilustram as falas das Mães 2, 3, 28, 29 e 30:

Ai... Foi boa... Ela chorou nos três primeiros dias só, mas ela se adaptou super bem, deu tudo certo, ela não deu tanto trabalho, não... A escola ajudou bastante também. Ô... É que ela não me deu assim tanto trabalho, ela chorava um pouquinho, mas, depois que entrava pra classe, a professora dizia que conseguia acalmar ela... Então, tipo, eu não tive nenhum tipo de problema... Pra falar... ai, sua filha deu trabalho... Na primeira semana, ela saía mais cedo, né, entrava 7h30 e buscava as 11h da manhã, na fase de adaptação, depois começou integral, o dia todo, ela já estava adaptada já, parou de chorar, só chorou três dias e nunca ficou doente. (MÃE 2).

Só que, assim, ela entrou, chorou, depois de uns cinco minutos começou ficar bem, aí nos dois primeiros dias ela saiu às nove, depois ela saiu às dez e depois ela saiu normal, mesmo. Ela se adaptou fácil, ela só chora na hora de entrar pra ir no colo da professora, porque ela não gosta de ir com estranho. Então, na hora dela entrar, ela resmunga um pouco, depois vai brincar com as crianças, fazer as coisas. Na semana passada, ela parou de chorar. (MÃE 3).

Ela chorou nos primeiros dias, mas foi bom a adaptação, ela ficou bem, ela chorava só na hora de ficar, mas na hora que eu saía ela já parava. (MÃE 28).

Eu achei que ele ia sofrer muito, porque ele só convivia com adultos, só eu, meus irmãos que eram adultos, meu pai, minha mãe, meu esposo, ele não tinha crianças, eu não tinha vizinhos que tinha criança e ele mudou totalmente, ele não teve dificuldade nenhuma, ele se adaptou bem à instituição. (MÃE 29).

Ela sempre foi uma criança muito independente, então, ela se adaptou muito bem, então, eu não tive problema nenhum, ela se adaptou bem. Não sei se é porque ela foi muito pequenininha, com seis meses, então, eu não tive problema nenhum. (MÃE 30).

Para a Avó 5, a adaptação da neta a creche se deu de forma a não lhe causar grande sofrimento, porque ela sempre se relacionou bem com as pessoas, não sendo excessivamente apegada afetivamente somente aos pais:

Pra mim, pra criança foi tudo bem, assim, ela se dá com todo mundo, não chorou nem no primeiro dia. Ela sempre foi muito dada com as pessoas, crianças que vão com todo mundo se adaptam fácil, agora, crianças que são muito ariscos, só com os pais, então é mais difícil, né? Conviver com pessoas estranhas. Nem no primeiro dia

chorou, tanto é que a adaptação dela foi super rápido, uma semana porque é de praxe, né? As horas foi aumentando de acordo com a necessidade, né? Uma semana foi suficiente, come tudo... (AVÔ 5).

A Mãe 9 concorda com a Avó 5 sobre o fato de que o convívio social da criança mais amplo, com pessoas além do pai e da mãe, é um fator facilitador da adaptação:

A adaptação dela foi boa, ela não chorou, sempre calma, sempre boazinha, a professora amou. Em casa, ela convivia bastante com minha mãe, meu pai, as primas, meus dois sobrinhos. No começo, ela ficou das 7 às 9 pra adaptação, né? No terceiro dia, já ficou até meio-dia, depois já ficou o dia inteiro. (MÃE 3).

Segundo o Avô 6, apesar de a neta ser amamentada ao seio pela mãe, não teve grandes dificuldades de se adaptar à creche, sendo considerada totalmente adaptada já no final da primeira semana:

Até agora, sem problema nenhum, ela não reclamou, tem sido normal, no comecinho ela chorou um pouquinho, sim, porque sentiu a falta da mãe, né? Porque também tava amamentando, ela mamava ainda, aí ela foi se adaptando e tá tranquilão. Ela briga pra vir pra creche, só chorou uma semana. (AVÔ 6).

As Mães 7, 10 e 13 e o Pai 11 também consideram que as crianças se adaptaram facilmente à creche, já que a única reação que esboçaram foi o choro, que logo cessou:

Ela ficou bem, ela chorava quando eu deixava, aí eu voltava já tinha dormido, já tava tomado banho já, tinha comido, não deu trabalho, só chorava quando eu deixava, só. Ela ficou uma semana até duas e meia, depois uma semana até três e meia, aí depois já ficou até cinco e meia. (MÃE 7).

A primeira semana foi assim: ela ficou uma hora, depois duas horas e foi aumentando, até ela ficar na hora do almoço, ficou uma semana em adaptação, só isso. Depois da primeira semana, ela chorava mais menos, já ficava mais tranquilo, já falava que queria ir, não chorava tanto. (MÃE 10).

Ô, foi muito boa, ela chorou, demorou uma semana a adaptação, a adaptação foi uma semana que a escola exigia, depois da adaptação, ela ainda ficou uns dias chorando mais, depois já acostumou com a escola. Entrava às oito e vinte até às dez, depois a gente ia buscar, segundo a tia, ela chorava, depois parava, porque não era acostumada com a escola, né? (PAI 11).

Nos primeiros dias, ela chorava, mais ou menos uma semana, depois acostumou, chorou quando eu ficava por ali, depois eu ia embora, a mulher falou que logo ela parava de chorar. Eu levava ela até a porta da sala. Na semana da adaptação, ela ficava meio período, com quinze dias, ela já tava bem e pôde ficar o dia inteiro. (MÃE 13).

O Pai 8 atribui o êxito da adaptação do filho à qualidade do cuidado oferecido pela instituição ao seu filho: “Aqui tá excelente, não tenho que reclamar de ninguém, cuida bem até demais aqui. Ele chorou no primeiro dia, no segundo nem chorou, pra mim tá excelente.” (PAI 8).

A Mãe 15 relata que o filho de dois anos não apresentou nenhuma reação negativa, ao entrar na creche, antes, demonstrou contentamento, desejar ir:

Então, partiu dele, ele quis ir, ele via as crianças passando na frente da casa com as bolsinhas pra ir pra escola, ele ficava “- Mamã, quero pá cola”, ao mesmo tempo que dava dó de deixar ele ir, eu queria deixar pra ele interagir com outras crianças assim, né? Porque, na rua que eu moro, não tem criança, então, eu queria deixar ele pra interagir já, pra crescer e ter que ir na escola e não dar trabalho. Daí foi quando eu peguei e conversei com ele “- Você quer ir mesmo?” Ele foi não deu trabalho, não chorou nenhum dia.[...] e ele falava: “- Tchau, mamã, eu tô bem, pode ir embora...” [rsrsrsrs] Ele gostou, se adaptou rapidinho... Por mais que ele não dava trabalho na adaptação, eu tive que buscar ele mais cedo, era norma da escola, umas duas horinhas depois, umas nove horas e pouquinho eu ia buscar ele. (MÃE 15).

Nota-se que a Mãe 15 considera a creche importante para o desenvolvimento do filho, por possibilitar o contato com outras crianças, o que ela não podia oferecer em casa, crença compartilhada também pela Mãe 21 sobre o filho de onze meses:

Ah, eu acho que tá sendo bom, ele era, ele tava muito manhoso, tava ficando muito grudado comigo, né? E ele gosta de criança, ele interage bastante. Eu percebi que, quando vinha gente em casa, ele queria brincar. Depois que ele foi pra creche, nossa! Tá dormindo melhor, tá brincando mais, não tá manhoso, não fica pedindo tanto colo, tá mais independente. (MAE 21).

Na mesma linha de pensamento, a Mãe 1 acredita que o maior benefício da creche para a sua filha de onze meses foi a aceitação, por parte da mesma, de outras pessoas, além do pai e da mãe. “Depois da creche, que ela se adaptou, que ela começou a ir com outras pessoas, nesse ponto foi muito bom, mas, para ela se adaptar, foi difícil”. (MÃE 1).

O contato com outras crianças no espaço escolar é defendido por Gonçalves e Damke (2016, p. 3382), concordando com as mães acima. Eis as palavras das autoras:

O contato da criança no ambiente escolar proporciona uma socialização com outras culturas e valores. A criança que tem contato com outras crianças de sua mesma idade, socializa-se com grande enriquecimento na interação de aprendizagem.

Por sua vez, a Mãe 20 relata que a filha de três anos teve uma fácil adaptação à creche, não manifestando nenhum sintoma, apesar de ser muito apegada à mãe. Na verdade, sua fala está em sintonia com a da Mãe 15, para quem essa facilidade na adaptação se deu pelo fato de a filha também desejar entrar na creche:

Pra ela foi um momento único, ela gostou de estudar, ela já queria ir, quando ela chegou na instituição, ela disse: “- Tchau, mamãe, não precisa ficar comigo, pode ir embora.” Foi um momento que eu não esperava, eu achava que eu teria que ficar lá na instituição com ela, se deixassem, por vários dias, porque ela é muito apegada a mim, mas ela me surpreendeu. Ela não teve nenhum problema na adaptação, não chorou nada. (MÃE 20).

A Mãe 21 revela igualmente que a adaptação do filho de onze meses tem transcorrido sem grande sofrimento para a criança, que não chorou, apenas não consegue

mamar na creche, reação que a mãe atribui ao estranhamento às outras crianças. O fato do bebê não conseguir mamar na creche tem feito com que as educadoras prolonguem o tempo de permanência reduzida do menino na creche:

Ele não chorou, o pior que não, a primeira vez que eu levei, nem um dia ele chorou, mas, quando ele dorme bastante, ela falou pra mim que ele chorava um pouquinho, quando apertava o sono, eles davam o almoço, aí ele dormia. Ele só não mama, até hoje ele não mama aqui, eu dou uma mamadeira umas seis, seis e meia e ele espera o almoço aqui. Ela tenta, quando ele fica querendo meio chorar, mas ele não aceita, acho que por conta das outras crianças, né? Não tá acostumado, ele aguenta até às dez. Até hoje ele está em adaptação, como a maioria das crianças estão em adaptação, tem muita criança aqui que chora, então, ela disse que quer fazer isso aos poucos, meio pra não traumatizar ele... [rsrsrsrsrs] Pra ele não estranhar e chorar a troca de professor à tarde e ele ainda não ficou com o professor da tarde, então, ela falou pra ir com calma pra ele não estranhar. Nos primeiros três dias, ele entrou quinze pras oito e eu busquei quinze pras nove, no quarto, eu busquei nove e quinze, porque ela tava vendo se ele ia mamar aqui, como ele não quis mamar, com cinco dias, ela disse: “- Vamos deixar até às dez, no almoço, pra ver se ele come bem, porque tem criança que não mama mesmo com muita criança e como ele tá tranquilo, vamos ver.” Aí ele foi comendo cada dia melhor, cada dia um pouquinho melhor, faz dezesseis dias que ele tá aqui e ele tá até o meio dia, ele ainda não tá o dia inteiro. (MÃE 21).

A Mãe 22 ressalta que o processo de adaptação do filho de três anos à creche não foi sofrido, tanto para ela quanto para a criança, por ela ser professora na instituição, o que possibilitou que o laço mãe e filho fosse quebrado aos poucos:

Pra mim não foi tão sofrido, porque, como eu trabalho aqui, então, não foi tão sofrido, eu via ele o tempo todo. Ele me via o tempo todo. [...] Sim, quando ele começou, desde a adaptação, ele ficava o meio período todo, pelo fato de eu estar ali junto, o fato de eu ser da escola ajudou, porque aquele laço mãe e filho foi sendo quebrado aos poucos. Às vezes, ele vinha: “- Ô, mãe.” Aí a gente conversava: “- Vamos com calma, aqui eu sou professora, em casa a gente conversa” – porque não dá pra ficar, você tem que separar o seu lado mãe e o seu lado professora. Ele nunca chorou, nunca deu trabalho nenhum na escola. (MÃE 22).

Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira, (2000) asseveram que a adaptação da criança à instituição se torna mais fácil, no caso em que a mãe trabalha na instituição, porque a mesma “[...] acaba por realizar uma mediação mais positiva do novo ambiente, dos novos elementos e das outras crianças, procurando sempre apresentar as outras pessoas presentes, com destaque para as educadoras responsáveis pelo seu cuidado.” (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.129).

As famílias, além de se basearem nas reações infantis para descrever o processo de adaptação infantil à creche, é evidente que o entendem como sendo um período em que as crianças devem ficar poucas horas na creche, para se acostumarem ao novo ambiente, à rotina e às novas pessoas que passaram a cuidar delas, para o bem da criança, acreditamos que por influência das concepções das profissionais.

Neste novo caminho que se enfrentará é importante que a criança identifique o ambiente. De fato, para que o primeiro dia se torne motivo de sorrisos em vez de lágrimas, a maioria dos especialistas aconselha estadas mais curtas no início. “A entrada no Jardim de Infância deve ser feita aos poucos”. “No princípio, apenas algumas horas e só depois o dia todo”, defende a psicóloga (MARUJO apud ARANHA, 2015, sem pág.).

O aumento gradual do tempo de permanência da criança na creche, de acordo com as suas necessidades, foi acatado pela maioria das famílias participantes, embora algumas não aceitem essa estratégia defendida pelas profissionais ou, pelo menos, não puderam atendê-la.

A Mãe 21 não concorda com a determinação do tempo de permanência reduzida de seu filho, na creche, determinada pelas profissionais; ela acredita que essa estratégia não tem beneficiado a criança, mas as professoras, que ficam com menos crianças para cuidar:

Eu só achei, assim, que já era pra ele tá ficando mais tempo, não porque ele tem que ficar logo o dia inteiro, não, é que isso, tá ficando ruim, eu achei que faltou um pouco mais, da parte delas, professoras, deixar ele ficar um pouco mais já, porque fica pouco tempo, aí vem pra rotina de casa é diferente, né? Eu percebo que tá sendo ruim pra ele isso. Eu percebo que tá sendo assim “quanto mais eu segurar pra não ficar, muito tempo melhor pra gente, que é menos criança pra cuidar.” (MÃE 21).

Além de discordar da orientação das profissionais, a Mãe 21 demonstra o seu desagrado quanto ao filho não poder ficar o dia todo, na creche, e lhe permitir realizar outras atividades de seu interesse:

É só esse fato que eu acho que ele já deveria tá ficando mais tempo, igual se eu trabalhasse não ia dar, ia me prejudicar. O dia que eu pedi pra ela ficar um pouco mais, porque eu ia ao médico, eu queria que ficassem um pouco mais, elas não deixaram, só deixaram mais meia hora, falaram pra mim resolver de algum jeito. (MÃE 21).

Manifestando-se também contra a adaptação (aumento gradual da presença da criança na creche), o Pai 25, apesar de reconhecer que a criança sofre, ao entrar num ambiente novo e passar a ser cuidada por pessoas desconhecidas, crê que esse processo não é realizado para o bem da criança, porém, é uma forma governamental encontrada para se diminuir ainda mais o custo com a educação:

No começo eles estranham, qualquer criança está acostumada em casa e aí a gente leva pra creche, um outro lugar. É claro que a adaptação é difícil, a criança sofre um pouco assim, mas tem que ser desse jeito mesmo, como vai fazer? O pai leva pra creche, porque não pode ficar em casa tomando conta, a gente tem precisão de fazer isso. O certo é alguém especialista pra isso, cuidar dele. Como eles estavam acostumados só com a gente, chegou aqui na creche, é claro que estranharam, choraram, espernearam, querendo ir embora, mas a gente teve que deixar. Já tem essa determinação da escola que você tem que pegar mais cedo, já por causa disso, chamado adaptação. Eu acho que esse negócio de adaptação não muda nada, não, uma hora as crianças vão se adaptar por causa das outras, vai ver as crianças brincando, vai começar a brincar também. Não seria necessário reduzir o horário, é tranquilo a criança desde o começo já ficar período integral, esse negócio aí atrapalha muito as mães, os pais, porque a pessoas fala: “- Tem que buscar a criança daqui a pouco...” Só que a gente não pode, tem os nossos afazeres, a educação deveria ter gente preparada pra isso e é o que não tem. Quando falta, não

tem substituta pra criança, ADI⁶ que fala, tinha que ter ADIS pra não acontecer isso aí, a criança vai pra creche, tem que cuidar cedo, até pai e a mãe sair do trabalho e vir buscar, adaptação pra mim, eu não concordo com isso aí. Se no ano passado o aluno já estudou aqui, pra que esse negócio de adaptação, se ele já conhece as crianças, tá acostumado com a escola? Pra mim isso é pura política, pra não gastar com professores, com pessoas que cuidam das crianças, pra diminuir os gastos, eu acho que é isso, acho, não tenho certeza. As professoras mandam fazer a adaptação, porque elas recebem ordem e têm que fazer dessa maneira aí, elas têm que cumprir a ordem, elas são orientadas a fazer isso, pra quê? Pra amanhã, tipo uma sexta-feira, vamos supor que ninguém vá, elas, as ADIS, vão embora pra casa, não vai ter gasto, não vai ter nada e isso vai ser sempre assim. (PAI 25).

O Pai 25 enfatiza que as educadoras e as professoras não têm culpa de terem que realizar a adaptação das crianças, a qual ele entende apenas como mandar buscar a criança mais cedo, pois essas profissionais são meras cumpridoras de ordens. Em sua opinião, esse processo, além de ser desnecessário para a criança, desconsidera as necessidades da família:

Sim, quanto a isso, não tem como reclamar, as pessoas explicam “- Ô, pai, é assim que tem que ser, a ordem é essa, a ordem vem da Secretaria, tem que ser dessa maneira”. É como eu acabei de falar: eles recebem ordem, vem da Secretaria e a ordem da Secretaria vem lá de cima e assim por diante. Muita gente, a adaptação atrapalhou muita gente, esse período aí que a criança não pode ficar lá, que a mãe tem que levar pra casa, e quem não tem condição de ficar com a criança, isso que a Secretaria não tá enxergando, que tem muita gente que não tem condição de deixar o filho na creche duas horas e onde ele vai ficar o resto do dia? Ninguém pensa nisso. Quem inventou isso não precisa disso, os filhos têm quem cuide. (PAI 25).

A Mãe 16 entende que a adaptação do filho á creche foi satisfatória, apesar de não poder buscar ele mais cedo, como foi orientada pelas profissionais a fazer, por conta do trabalho e de o filho apresentar diversas reações de enfrentamento ao processo de adaptação, como choro, dor e febre:

Olha, a adaptação dele foi muito ótima, foi boa conforme as ADIS trataram ele muito bem, trocaram, pediram fralda, davam banho, ele ficou meio período. Como eu trabalho, a gente paga uma perua pra buscar e levar ele, eu não pude buscar ele mais cedo, na primeira semana, era pra ele ficar das sete às nove, mas não deu, por causa do trabalho. Às vezes, ele chorava, aí chamavam, ligavam pra nós tá indo lá, aí meu esposo, como trabalha mais perto, ia lá, pegava ele e levava pra minha sogra, num momento assim de dor, de febre, de uma dor de barriga, logo quando ele entrou. Ele não chorava direto, ele ia tranquilo, voltava tranquilo. (MÃE 16).

As falas das Mães 21 e 16 e do Pai 25 nos permitem concordar com Yuste (2007, p.1): “[...] os pais ignoram a importância dos primeiros dias da criança pequena na creche, talvez por falta de conhecimento sobre o assunto ou mesmo um descaso desconsiderando esse período, se não difícil para os pais ou instituições, pelo menos para as crianças”.

⁶ Sigla que se refere a “auxiliar de desenvolvimento infantil”, outra nomenclatura que os participantes da pesquisa estão habituados a utilizar, para se referirem às educadoras.

A Mãe 12 afirma que não teve condições de atender às orientações das profissionais, de buscar a criança mais cedo, no período de adaptação da filha, por precisar trabalhar e não contar com outro membro familiar que pudesse auxiliá-la:

Eu não podia buscar eles mais cedo, no período de adaptação, aí eu conversava com elas, eu trabalho o dia inteiro, aí eu falei “- Se eu vou fazer isso, eu vou perder o serviço”, mas eu saio umas quatro horas, quatro e meia, aí eu venho buscar eles, porque não tinha jeito, né? Quando tem uma mãe, um parente que vai, ainda vai, mas quando não tem, é só Deus, viu...Ah, eles me ouviam, eles falavam pra eu buscar ela mais cedo [...] elas falavam: “- Fica difícil pra gente, porque a criança tem que adaptar”, eu falava: “- Não dá, que empregador vai deixar você sair mais cedo pra buscar sua filha, ninguém, né? Quem vai pagar pra você sair meio período? Jamais.” Eu levava até atestado, porque não tinha como, eu fiquei louca, vontade de abandonar o serviço, mas eu pensava: se eu abandonar, vai ser pior, tive que deixar, né? (MÃE 12).

Notamos que a Mãe 12 se sentiu constrangida, por não conseguir atender as profissionais e, pressionada, pensou até em abandonar o trabalho. De fato, a prática coerciva assumida pelas professoras contraria as orientações de Gonçalves e Damke(2016), para quem os profissionais, por possuírem conhecimentos e experiências que lhes possibilitam entender a importância do processo de adaptação, como complicado para todos os envolvidos, devem auxiliar as famílias, nesse momento, considerando suas particularidades, atendendo cada caso de forma única, tendo em vista que, por meio do apoio oferecido pela instituição, a mesma passa a fazer parte da vida familiar:

A equipe que trabalha em um ambiente escolar, com experiências de anos anteriores, consegue prever que a adaptação neste novo ambiente pode ser complicada e demorada, mas a família que não tem esta “experiência” pode sentir-se constrangida frente a esta situação. Sendo assim é visível a importância de também se dar atenção aos pais, que participam ativamente neste processo de adaptação. Algumas dicas são importantes para que estes pais não se sintam culpados. Em muitos casos, cabe à escola fazer esta intervenção, através de conversas e recados explicativos, pois as atitudes dos pais refletem e influenciam de forma negativa ou positiva no período de adaptação, dependendo da postura adotada por cada família. (GONÇALVES; DAMKE, 2016, p. 3376).

Através das concepções familiares, é notável que as famílias compreendem o processo de adaptação das crianças à instituição de Educação Infantil, com base nas reações apresentadas pelas mesmas e nas avaliações da criança, por parte das profissionais, sendo ambos os fatores determinantes para se definir a criança fácil de se adaptar e aquela que demorou a se adaptar.

Embora a maioria das crianças, segundo as famílias participantes, não demorou a se adaptar à creche, exatamente entre 18 delas, um número expressivo de crianças, 11, apresentaram dificuldades de adaptação.

As crianças consideradas mais fáceis de adaptar, para as famílias, foram as maiores de dois anos, que anteriormente à entrada na creche, manifestaram o desejo de estar no espaço creche, e as que conviviam com outras pessoas, além dos pais.

As crianças mais difíceis de se adaptarem à creche, de acordo com os responsáveis, revelaram reações de enfrentamento, tais como choro, tanto nos primeiros dias como por meses, doenças, recusa a se alimentar ou a ficar na creche. As famílias atribuíram tais dificuldades infantis ao apego exagerado das crianças aos pais, ao estranhamento por parte das crianças ao novo ambiente, às crianças e às profissionais, assim como à incapacidade docente de acolher adequadamente a criança, o que elucida “[...] que as famílias têm a percepção de que existe uma diferenciação entre os vínculos familiares e os com outras pessoas no ambiente escolar, sendo que os de família são os primeiros que a criança vivencia e cria.”(GONÇALVES; DAMKE, 2016, p. 3383).

Averiguamos igualmente que as famílias compreendem o seu papel, ao promoverem a adaptação das crianças, a partir de suas próprias necessidades, como o trabalho, e pelo prisma das profissionais, de que precisam buscar a criança no horário estipulado pelas mesmas, o que nos leva a concordar com Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000, p.132):

Percebe-se que, para os familiares, são fundamentais o significado da creche e o papel que eles desempenham naquele ambiente, freqüentemente permeado por conflitos. Por meio desses significados e das necessidades da mãe, são elaboradas interpretações quanto às suas próprias ações, às da criança e às das educadoras; às interações em construção {mãe-filho} e àquelas que envolvem a criança e a mãe com as educadoras e com outras crianças e familiares no ambiente. Esses significados representam, ainda, a base para a elaboração do questionamento da creche como ambiente saudável para o filho, com a promoção, ou não, da presença do filho nesse novo meio e de sua independência nele.

A presença masculina na creche, assumindo a responsabilidade de levar, buscar as crianças e interagir com os profissionais, como evidencia a participação, nesta pesquisa, de um avô e três pais, é resultado de transformações nos papéis desempenhados pelos membros familiares:

A família nuclear ainda hoje se mantém hegemônica, no que se refere a sua rígida estrutura, pai, mãe e filhos, o mesmo não pode ser dito sobre a questão do domínio, divisão de trabalhos e papéis que começaram a ser questionados com a entrada da mulher no mercado de trabalho, ocasionando uma instabilidade, uma maior flexibilidade nos relacionamentos familiares e uma constante renegociação dos projetos individuais e grupais que envolvem a família. (OLIVEIRA, 2013, p.18).

Os benefícios da creche para as crianças pequenas, segundo as famílias, são os contatos com outras crianças e pessoas, ampliando o círculo social da criança e desenvolvendo a sua capacidade de socialização.

Na sequência, apresentaremos as discussões oriundas da seguinte subcategoria de análise: os sentimentos, emoções que as famílias vivenciam, ao matricularem suas crianças na instituição de Educação Infantil.

5.3.2. Sentimentos e emoções das famílias ao deixarem suas crianças na creche pela primeira vez

Nesta subcategoria, almejamos retratar os sentimentos das famílias, ao deixarem suas crianças pela primeira vez, na instituição de Educação infantil, considerando que as famílias, nesse momento, enfrentam uma situação de profunda ambivalência, sendo as emoções familiares determinadas pelas histórias de vidas e contexto social em que estão inseridas:

Seria ingênuo, portanto, tratar o dilema dessas famílias de uma forma puramente psicológica e/ou individual, ou como decorrente de uma ruptura em sistemas de comportamento programados biologicamente – como a ruptura da relação de apego. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 119).

As Mães 1, 2, 19, 27, 28 e a Tia 4, ao serem convidadas a relatarem suas emoções, seus sentimentos, ao deixar os filhos de onze meses e três anos e o sobrinho de quatro meses, na creche, lembram o quanto foi difícil para elas: sentiram-se como se estivessem ignorando as necessidades das crianças e abandonando-as na instituição de Educação Infantil. “*O sentimento, para a mãe, é um sentimento que a gente tá abandonando, é um sentimento de abandono, a gente sabe que não é isso, mas a gente sente como se tivesse abandonando...*” (MÃE 27).

É horrível, né? A sensação é de abandono [...] porque elas pedem pela gente, como se tivesse pedindo socorro, e a gente não pode fazer nada, até mesmo porque a gente sabe que faz parte da adaptação delas e faz parte da vida, que elas vão ter que uma hora se adaptar e se desligar um pouco da gente, né? Mas a sensação é horrível, a sensação que dá é que a gente tá abandonando, que a gente não tá retribuindo o socorro, a sensação é muito ruim [...]. (MÃE 1).

Ai... dá muita dó, dá uma dor no coração... Dá vontade de falar: “=- Não, vamo embora então...” Mas a gente tem que trabalhar, né? E outra, a gente sabe que faz parte, né? Do desenvolvimento das crianças... acho que é um processo, né? A gente tem que passar por isso, faz parte da vida... Isso que a gente pensa para dar força, porque dá muita dó. (MÃE 2).

Ai, nossa! Eu já tinha uma experiência com o mais velho, mas esse mais novo, a gente é super apegada, tem todo tempo do mundo, ele é praticamente filho único, porque a diferença de um para o outro é de cinco anos, então, o outro já se vira, agora, ele pra mim parecia a morte, parece que eu tava entregando ele pra Deus, não sei quem, tava abandonando. Eu ficava assim “Ah, se eu pudesse ficar, se eu pudesse vir na hora do recreio...” Mas eu sabia que era pro crescimento dele também, não tinha como eu ficar. (MÃE 19).

Deu dó em, deu muita dó, se eu tivesse condição eu não colocaria porque da dó, nossa, é muito sofrido. (MÃE 28).

Ah, dá um aperto no coração, ele fica o tempo todo com nós, eu ficava com ele, cuidava dele sozinha, desde bebezinho, dá muita dó, a vontade é de não trazer, mas, quando você pensa que é melhor pro desenvolvimento deles, você acaba trazendo, dá muita dó. Dá culpa. (TIA 4).

Observa-se que as Mães 1, 2, 19 e a Tia 4, ao vivenciarem a angústia de se separarem de suas crianças, se consolam, ao considerar o sofrimento infantil, como reação ao ingresso à creche, um processo pelo qual todo ser humano passa, pois faz parte da vida, ou como sendo importante para o desenvolvimento delas, como ilustra também a fala da Mãe 22:

Como eu trabalhava aqui, então eu não sofri muito, agora, eu acho que, se eu não tivesse junto, bateria aquela insegurança: será que tão cuidando bem, será que tá alimentando ele bem? Eu senti um pouco de dó, o normal da mãe é sentir dó, mas, por outro lado, você pensa: ele tá crescendo, todo mundo tem que passar por isso e ele também vai ter que passar.

Com esse posicionamento concorda Davini (1999, p.45):

A intensidade com que cada um vai experimentar, ou a forma como vai atravessar esse período, vai depender dos aspectos particulares de cada personalidade participante do processo e, também, da dinâmica familiar. Um fato a ser admitido é que essa separação é algo inevitável na vida de cada um de nós e, ainda que seja um processo doloroso, costuma trazer crescimento para todos os envolvidos.

A despeito da sensação de estar abandonando, desamparando a filha, a Mãe 1 não sentiu a mesma culpa, ao deixá-la na creche, como sentiu com a primeira filha, por acreditar, com base na sua primeira experiência, na eficiência da instituição infantil para promover o desenvolvimento da sua criança:

Da minha primeira filha eu senti um pouco de culpa, já da segunda, não muito, porque eu vi como era importante, né? Depois que ela entrou na creche, o quanto ela se desenvolveu, evoluiu, foi muito bom, então, culpa eu não senti, porque eu sabia que aquilo ali era o melhor pra ela, mas é... Essa sensação ruim de abandono é a mesma, até você se acostumar. A gente também passa por essa sensação de adaptação, não é só a criança, na verdade, né? (MÃE 1).

Na mesma linha de pensamento da Mãe 1, as Mães 10, 15, 23 e 29 não sentiram culpa, ao matricularem os filhos na instituição de Educação Infantil, por considera-la uma experiência positiva para os mesmos se relacionarem com outras crianças da sua idade. “*Eu não senti culpa, porque ele se desenvolveu, né? Ele interagiu mais com os amiguinhos, hoje ele não dá trabalho, ele vai pra escola, ele interage com todo mundo, porque eu coloquei ele na escola, eu acho*”. (MÃE 15).

Dá muita dó, mas um dia precisa ir na escola de todo jeito, né? Se não for de pequenininho, pega uma certa idade tem que ir, então, tem que ir. Culpa eu não senti, porque eu achei que pra ela ia ser legal ir na escolinha, conviver com crianças da idade dela, então, não me senti culpada. (MÃE 10).

Nossa! Foi muito difícil! Ela ficou chorando e eu saí chorando, porque naquela hora me passou um filme na cabeça de tudo que eu tinha enfrentado pra ter ela, todos os problemas que eu tinha tido, desde ter tirado ela da companhia do meu pai e da minha mãe, que foi muito dolorido, e do fato de eu saber que ela tava sozinha comigo, aquilo me assustava, eu nunca tinha vivido longe dos meus pais, principalmente ela, então, eu vivi uma insegurança muito grande, era como seu quisesse proteger ela do mundo, porque ela precisava muito mais da minha proteção, naquele momento, eu deixava ela com o coração superapertado. Tinha pessoas vizinhas, os próprios parentes do meu marido que diziam “- Como você tem coragem de deixar ela na creche?” Aí eu falava: “- Eu tenho, eu tenho dó de deixar e tudo, mas eu penso que aqui vai ser bom pra ela, pro desenvolvimento dela, aqui ela vai aprender alguma coisa que, em casa, ela não aprende. Aqui ela vai ter contato com criança, vai aprender a ser criança, vai ter liberdade como criança, até por ela não ser filha do meu marido, ela não tem aquela criação com o pai, aquela coisa, meu marido não tem muita afinidade com ela, não tem muito contato, então, eu acho que tenho que suprir isso de alguma outra forma, por isso que eu deixo ela aqui. (MÃE 23).

Eu ficava preocupada, eu ia embora às vezes chorando para trabalhar, eu já trabalhava, mas, ele estava na maior felicidade, quem estava sofrendo era eu, não me senti culpada, porque ele já estava na idade ele precisava da escolinha pra se desenvolver, ele tinha que ir para se adaptar. (MÃE 29).

Interessantemente, a Mãe 23 acredita que a entrada da filha na creche a ajudaria a lidar com dificuldades emocionais oriundas de carência familiar.

As concepções das mães acima sobre os benefícios da creche para as suas crianças estão de acordo com as ideias de Davini (1999), a respeito de a importância das famílias verem o ingresso das crianças à creche, não como "um mal necessário", porém, ao contrário, como algo bastante positivo e enriquecedor no desenvolvimento de seu filho.

As Mães 9, 12, 24 e 27, apesar de sofrerem com a separação dos filhos, também não sentiram culpa, ou, como a Mãe 24, que rapidamente superou a culpa inicial, ao deixarem as filhas de onze meses, dois anos e um ano na creche, por se sentirem responsáveis pelo sustento dos filhos:

Ah, é um sentimento que... nenhuma mãe quer deixar seu filho, né? Mas, como eu sou mãe sozinha, ela só depende de mim, eu aceitei o fato, porque não tive opção, mas deu dó. Não senti culpa, porque preciso. Eu senti firmeza nas educadoras, desde a reunião, então achei que elas cuidam bem. Faz parte da educação dela, né? (MÃE 9).

Nossa, eu saía chorando, chorava de soluçar, nem tomava café de manhã de tanto que eu pensava neles, nos primeiros dias, mas depois eu me adaptei, me acostumei também, aí foi tudo bem. Eu sentia culpa de não deixar eles na creche, porque, se eu não deixar, quem ia comprar as coisas pra eles? O pai sozinho não pode, então... Eu chorava de tanta dó, mas eu não podia fazer nada, tive que deixar. (MÃE 12).

Culpada não, porque a gente sabe que a gente trabalha para o melhor, né? para dar as coisas para ela... Do que adianta a gente tá junto, estar com ela em casa, mas passando alguma necessidade, tá querendo comprar alguma coisa e não poder, culpada não, mas a gente sente, fica sentida. (MÃE 27).

Aí cortou meu coração, principalmente no primeiro dia, né? Porque eu era acostumada a ficar com ele o dia inteiro, acordar ele, eu senti muita saudade e porque eu amamento ele, dava o peito, então, na hora dele dá a mamada dele, meu peito cresce, fica quente, aí eu penso: “Meu Deus, tá na hora dele mamar, ele deve tá com fome...” A ói eu não via a hora de chegar do serviço em casa, pra dar mamar pra ele, então, mais nessa parte. No começo, eu senti culpa, mas depois eu fiquei pensando, assim, que eu ia deixar ele ficar aqui na creche pro bem dele, porque era melhor ele chorar aqui na creche, porque não queria ficar, do que chorar no fim do dia, porque não tem alguma coisa, alguma alimentação, alguma coisa e eu não ter o dinheiro pra comprar, pelo menos, eu deixando ele aqui, eu sei que no fim do mês eu ia ter dinheiro pra comprar as coisinhas dele. (MÃE 24).

Em consonância com as falas das mães acima, a Mãe 16 afirma que ficou com dó de colocar o filho de um ano e oito meses na creche, mas culpa não sentiu, porque só permitiu essa situação para trabalhar e, apesar das obrigações de profissional, é muito presente na vida do filho, acompanhando a sua vida na creche:

Como a gente tem as nossas necessidades de tá trabalhando, meus sentimentos foi assim: “Ah, e vou deixar ele lá com o coração apertado como será que elas vão cuidar?” Mas sempre a gente tá por dentro, né? Tá ali, ligando, perguntando, como tá, como não tá, elas diziam que tava muito bem, que ele tava sendo tratado muito bem, o pessoal da secretaria falava pra nós que ele tava sendo muito bem cuidado pelas professoras. Pela necessidade do trabalho, a gente não pode deixar muito o coração partir, né? Senão, a gente não deixa, tem que ser forte. Não senti culpa de deixar ele aqui, porque eu sempre tava por dentro, mesmo trabalhando, nunca me afastei. (MÃE 12).

A necessidade das mães de atuarem no mercado de trabalho obriga que enfrentem as angústias, a culpa e a insegurança, ao deixar suas crianças na creche, e o fato de não terem outra opção e de estarem fazendo o melhor que podem por seus filhos lhes traz alívio. Esses sentimentos negativos das famílias minimizados, por sua vez, contribuem para o sucesso da adaptação infantil, o que também foi constatado por Gonçalves e Damke (2016, p. 3382):

Uma grande porcentagem ficou entre “não demorou a se adaptar” e “poucos dias para se adaptar”. O fato de muitas mães precisarem trabalhar para reforçar o orçamento familiar, vem justificar estes dados, pois a adaptação da criança neste novo ambiente, e incorporação em uma nova realidade, passa a ser uma necessidade de toda a estrutura familiar.

Já os Pais 8 e 18 demonstram igualmente não sentir culpa, ao deixarem os filhos de um ano na creche, assim como algumas mães, porque o fizeram para garantir o sustento familiar, não havendo outra alternativa:

Ah, é complicado pro pai, é complicado, você deixa e volta com o coração na mão, né? Dá uma dó, porque você vê a criança lá chorando, mas a gente tem que trabalhar, né? Não tem como. Olha, a vida que a gente leva hoje em dia não dá pra gente se sentir culpado, porque a gente trabalha pra sobreviver, pra comprar comida, pagar aluguel e pagar as contas, então, tem que entender isso, né? (PAI 8).

Ah... Os sentimentos que já começou do serviço, né? O serviço exigiu muito de nós de deixar ele lá. Nós tivemos que deixar, porque nós não temos com quem deixar, não temos condição de pagar pra alguém ficar com ele, então, nós sente muito, nós

queremos deixar ele em casa, mas não tem como deixar, né? A gente sente muita dó, mas não tem outra solução, né? (PAI 18).

Maranhão e Sarti assinalam que pode ser mais fácil para os pais deixar os filhos na creche do que para as mães, o que explicaria a ausência de culpa dos mesmos:

Assim, as diferenças de comportamento relatadas e observadas podem ser explicadas pelo papel tradicional do pai de iniciar o filho no mundo extrafamiliar, estimulando sua independência. Para o pai, considerando que é educado em uma sociedade na qual o cuidado da criança é naturalizado como função feminina, talvez, possa ser mais tranquilo deixar o filho sob os cuidados de outros, sobretudo, quando este outro é uma mulher. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.186).

As Mães 21 e 2 afirmam não ter sentido insegurança, quanto aos cuidados oferecidos à sua filha, pelos profissionais da creche, porque esta é sempre muito bem conceituada pelas famílias usuárias, numa evidência de que presta um serviço de qualidade, como se verifica em suas palavras: *“Culpa e insegurança eu não senti, porque eu procurei saber da professora e disseram que ela cuida tão bem, tão bem, que os pais não querem que deixem de cuidar do filho deles.” (MÃE 21).*

Eu nunca tive medo que as tias não cuidasse bem, porque sempre ouvi falar bem da escola, né? Então, eu achava assim que ali ia está fazendo um trabalho legal com ela... Não tive essa preocupação, por eu já saber do histórico da escola, agora, se fosse uma escola que eu não conhecesse, acho que eu ia sentir medo, sim. (MÃE 2).

A Avó 5 também demonstrou confiar no atendimento prestado à neta de um ano e oito meses pelos profissionais da creche, garantindo não sofrer insegurança, apenas dor da separação:

O sentimento, sabe, é de dó, ficar longe, agora, quanto ao convívio aqui com os educadores, as meninas foram muito legais, muito amorosas, afetividade mil, falar assim, então, não tem problema, a gente fica tranquila. A gente tem um pouco de culpa, por excesso de zelo, mas não assim, porque não vai cuidar, né? Dor da separação, né? (AVÓ 5).

O Pai 18 afirma que sempre confiou nos profissionais: *“Eu sempre confiei nos profissionais, nunca tive medo que eles não cuidassem bem, não”.* (PAI 18).

Por seu turno, a Mãe 3, mesmo já tendo experiência em matricular o filho mais velho na creche, destaca que, ao se separar da filha mais nova, com dois anos, foi assaltada pela dor e incapacidade de consolar a filha que chorava:

Dor, muita dor e a incapacidade de não poder fazer ela parar de chorar, acalmar ela e poder falar “- Eu não vou... não, eu não vou...” Como se diz: “- Eu não vou deixar você aqui, vamos embora para casa!” Isso dói bastante. Só que ela para de chorar na hora, então, ajuda um pouco mais. (MÃE 3).

O choro da filha desencadeou o sentimento de culpa nas Mães 3 e 17:

No começo, eu sentia culpa, eu tenho que trabalhar, então, senti um pouco de culpa, mas, vendo o desenvolvimento dela, o cuidado que ela tem, a culpa passa, mas é só

mesmo o fato de deixar ela chorando na escola, mesmo sabendo que ela vai parar. (MÃE 3).

Muita tristeza, hein, eu chorava também, porque, quando eu deixava ela, ela ficava chorando e eu acabava indo pro serviço chorando lá. Eu me sentia culpada, sim, mas eu precisava trabalhar, né? (MÃE 17).

A possibilidade de o filho chorar na creche provocou igualmente o sofrimento na Mãe 21, já fragilizada pela saudade:

Aí, a primeira vez, eu fiquei triste, né? Porque você acostuma, o dia inteiro é só você, mesmo que tem o pai que ajuda e tudo, mas é só você o dia inteiro que faz tudo por ele, então, nos dois primeiros dias, foi bem terrível. Aí eu deixava ele, quando eu chegava em casa, parecia que tava faltando alguma coisa, e creche é diferente de escola particular, não dá pra tá indo lá ver, até porque é ruim para o desenvolvimento deles, né? Pra ele acostumar, mas eu tô vendo que tá sendo bom pra ele, né? [...] Nossa! Eu senti dó, menina! Mas porque eu via outras crianças chorando, no terceiro dia que eu cheguei lá, ele dormiu, eu escutei uma criança chorando e eu achei que era ele, mas me deu uma vontade de chorar, aí eu entrei, não era ele, tadinho, tava dormindo, mas eu jurava que era ele, pensei: “Tá chorando, tá se esgoelando...” Mas era uma menininha que tava chorando, por você ver os outros chorando, dá uma dó, porque você pensa: “Daqui a pouco, o meu vai tá chorando e elas não pegam no colo...”, porque, querendo ou não, elas não ficam com eles no colo, né? Deixam solto, então, eu pensava: “Ele vai chorar depois, ele não vai parar, ele vai querer eu...” Mas, graças a Deus, ele já tá bem. (MÃE 17).

Os sentimentos dessas mães, relacionados ao choro de suas crianças, estão de acordo com o pensamento de Rossetti- Ferreira (2000), para quem o choro infantil é o que mais ocasiona a ansiedade dos pais.

As Mães 27, 13 e 30, a despeito de pensarem que precisam trabalhar para o bem das filhas, foram assoladas pela culpa, nos primeiros dias das filhas na instituição. “*Sim, a gente sente culpada, sim, fica apreensiva, d’s aquela impotência, né? Ir trabalhar e deixar o coitadinho lá sozinho!*” (MÃE 27).

Bem, nos primeiros dias, eu queria muito levar ela na creche, porque eu trabalhava, eu ficava com muita dó dela, mas eu tinha que trabalhar, ficava com dó dela, mas era pro bem dela e pra mim, eu não podia perder o serviço. Eu me senti culpada porque, eu ficava pensando assim: “Se eu tivesse uma vida boa, mais estabilizada, eu não precisava deixar na creche...” Mas eu falava: “Um dia ela vai ter que ir na escola, um dia vai ter que ficar sozinha.” (MÃE 13).

Nós, mães, se sente com o coração partido, né, mas eu precisava trabalhar, então, eu tinha que deixar, eu não tinha outra opção, no começo nós sempre temos o sentimento de culpa, mas a escolinha deu todo o apoio, conversa muito comigo. (MÃE 30).

Por sua vez, as Mães 3, 12, 24, a Tia 4 e o Avô 6 relatam que sentiram muita insegurança, ao deixar as filhas, o sobrinho e a neta com pessoas desconhecidas, somente tendo esse medo diminuído, quando passaram a conhecer a professora responsável pelas crianças:

Agora, medo eu senti bastante de deixar com quem eu não conheço, porque eu não conhecia nenhum dos professores e você não sabe o que pode acontecer... O medo passou depois que eu fiz a entrevista com a professora, conheci ela e a escola, o medo passou. (MÃE 3).

Eu senti insegurança: será que vai cuidar bem? Será que não vai judiar? Tudo isso a gente pensa, lógico, mas depois eu acostumei, fui pegando confiança, quando eu chegava, eu perguntava como foi, se deu muito trabalho, elas falam foi tudo bem. Teve um dia que eu cheguei, minha filha tava com uma mordida na careca, a professora disse: “- Eu não posso fazer nada, é uma coisa que segue a gente, é muito rápido, entendeu?” Eu fiquei com muita dó, mas depois eu dei risada, foi muito engraçado, o outro mordeu bem na careca. (MÃE 12).

Eu sinto insegurança, já vim aqui e pedi: “Quero saber de tudo o que acontece com ele!” Eu ficava atenta, mas as tias são boas, eu tenho tido sorte nessa parte. (MÃE 24).

Um pouco de medo: será que vão cuidar bem, eu não conheço essas pessoas que vão cuidar dele, dá medo. Elas passam confiança pra gente, assim, elas conversam bastante com a gente, contam como foi o dia, então, assim, eu falo que o período de adaptação não é só pra eles (crianças) é pra nós também, porque nós vamos conhecendo ela, vendo se elas têm paciência ou não. A confiança a gente adquire aos poucos, hoje, eu confio totalmente nelas. (TIA 4).

Eu senti insegurança de deixar com as profissionais, da gente se preocupar demais com bichos escorpiões, a gente se preocupava demais com ela, de deixar ela aqui e se preocupa ainda, né? De acontecer alguma coisa. (AVÔ 6).

A Mãe 7 conta que, além de sofrer muito com saudades da filha, ficou muito preocupada com os cuidados que ela receberia na creche: “*Aí, fiquei doida de saudade, preocupada, né? Se eles iam cuidar bem, eu conheço só uma que já cuidou de mim também lá embaixo no bairro tal...*” (MÃE 7). Essa insegurança é reiterada pelas mães 10, 13, 14, 17, 23 e 26: “*Aah, é difícil, a gente fica com medo de acontecer alguma coisa, a escola não cuidar muito, a gente fica com o coração apertado, sabe...*” (MÃE 10). “*Insegurança a gente sempre tem de deixar com quem a gente não conhece, mas tem que confiar um pouquinho, né?*” (MÃE 13). “*Sentimento assim de insegurança será que ela tá bem? Se ela vai comer? Que dó, né? A gente tem dó mesmo, se pudesse, não deixava...*” (MÃE 14). “*Eu tinha muita insegurança, muito medo, depois que eu comecei a ter confiança, acabou o problema, no começo, eu tinha medo delas maltratar, bater, né? Ou as outras crianças bater nela também, né?*” (MÃE 17).

Eu sentia medo, depois que eu descobri que a professora era muito rígida, muito autoritária, eu achava que ela tava judiando da minha filha, que ela estava fazendo ela chorar; eu achava que ela gritava com ela, eu já cheguei até a pensar que ela tava batendo na minha filha, coisas assim de mãe, né? Pela situação que eu estava vivenciando. (MÃE 23).

Dá apreensão, às vezes, a gente até chora, se eles chorar, a gente chora também, porque é difícil, eles são pequeninhos e a gente acha que eles vão sofrer naquele local, mas, na realidade, fica tudo bem, é que é mãe e é meio complicado. A gente se sente triste, com medo, dá um certo receio da gente largar, eles são tão pequeninhos e a gente acha que é o fim do mundo, quando a gente coloca eles lá e

vai deixar sozinho, a gente acha que vai judiar, quando eles começar a fazer manha.(MÃE 26).

A Mãe 13, por estar insegura, antes de pegar a filha, sentia a necessidade de observar o trabalho das profissionais, como cuidavam das crianças:

Quando eu chegava, eu não ia direto pegar ela, eu chegava, primeiro dava uma olhada pra ver como ela tava na escola, via como elas tratava as outras crianças, quando ela ia pegar, algumas delas era um pouco estupidinhas, mas depois ela viu que a gente ficava olhando... Eu ficava pensando: se ela pega a criança assim dormindo de qualquer jeito, imagina a minha como ela pega, aí eu falei “- Você pega a minha assim?” Ai ela falou: “- Não, essa criança é muito brava, ela não pode olhar pra mim”. Ai eu falei: “- Talvez porque você pega ela assim de costas de qualquer jeito, né?” Eu não queria, mas como a gente tava olhando, né?A gente tem que confiar, não tem opção. (MÃE 13).

A postura comum da Mãe 13, que pode desencadear conflitos entre os profissionais e as famílias, é comentada por Maranhão e Sarti:

As mães com filhos menores de três anos parecem sentir mais insegurança do que aquelas com crianças no pré-escolar, o que se justifica, tanto pela vulnerabilidade biológica e dependência dos cuidados de um adulto como pela aceitação social da idade em que a criança deve ir à escola. Para conferir se os filhos estão com as pessoas certas e em ambiente seguro, algumas mães utilizam estratégias para observá-los depois que os deixam na sala. Esse comportamento pode ser interpretado pelos profissionais como evidência de que a princípio é apenas a necessidade que impõe deixar a criança aos cuidados deles, e só com o tempo a confiança é estabelecida. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.182).

Para o Pai 8, o fato de conhecer alguns profissionais da creche o ajudou a superar a insegurança e a confiar nos cuidados oferecidos pela instituição: *“Primeiramente, a gente tem insegurança de deixar aqui, mas aqui a equipe é dez, tem umas pessoas aqui que a gente já conhece, foi mais fácil pegar confiança, agora é dez, é mil...” (PAI 8).*

O Pai 11 declara que sofreu, ao se separar da filha de 11 meses, com o seu ingresso na creche, e afirma que teve medo diminuído, quanto aos cuidados oferecidos a ela pelos profissionais, em decorrência das indicações positivas que teve da instituição de Educação Infantil e pela oportunidade de conhecer a instituição:

O coração partido, né? Ela já estava acostumada com a gente em casa todo dia, toda hora, quando a gente deixou ela na escola quase que quem chorou foi nós. A gente já ouviu falar de muitos casos de maus tratos, assim, a gente ficou com medo, mas a escola é excelente. A gente confiou nos profissionais por causa das indicações de que a escola era boa. A gente foi lá pra conhecer, as tias chamou a gente pra ir a escola, pra conhecer como era a refeição, então, a gente se sentiu mais seguro de como era a vivência de cada criança lá. Antes dela entrar, nós conhecemos a escola, perguntamos como é que era, disse que tinha nutricionista pra acompanhar a refeição dela. (PAI 11).

A Mãe 15, que segundo ela, sofreu mais do que o filho para se adaptar à creche, assim como o Pai 11, reconhece que se sentiu insegura ao matricular o filho na creche, em

função de conhecer, por meio da mídia, várias situações de maus tratos às crianças, contudo, a sensação passou, na medida em que foi estabelecendo contato com a educadora:

Os sentimentos, por mais que ele quis, quando eu deixei ele na porta da escola, eu chorei, né? Eu sou muito mole, eu comecei chorar, e ele não, e ele falava “- Tchau, mamã, eu tô bem, pode ir embora...” rrsrrsrs...Ele gostou, se adaptou rapidinho, não chorou, não deu trabalho, eu demorei mais pra se adaptar. Insegurança eu tive, sim, porque, às vezes, a gente vê, assim, a gente fica com aquela coisa de cuidar bem ou não, mas, lá no fundo, você sente, né? Porque você vê as coisas em reportagem de escola que não trata bem, de babá e você fica com um pouco de medo, mas, conforme você vai conhecendo a educadora, a professora deles, você vai acostumando, me soltando mais um pouco. (MÃE 15).

A Mãe 20 confessa que sentiu muita insegurança, nos primeiros dias em que a filha de três anos foi para a creche, não via a hora de buscá-la, o que nos leva a inferir um desejo dessa mãe de proteger a criança da vida na instituição e por acreditar ser necessário estar com sua filha nesse momento, auxiliando-a se relacionar com a professora e os coleguinhas. Ademais, lamenta que a escola não o permite:

Meus sentimentos, meu coração ficou muito apertado, a gente ouve tantos acontecimentos que, assim, eu acho que eu tinha que estar perto dela, pelo menos nos primeiros dias, acompanhando a adaptação dela, pra ver como seria essa participação dela com os coleguinhas, a reação dela com a professora, mas a escola não deixa e, em todo o momento, ela me surpreendeu. Eu não tive dó, porque ela queria ir, mas eu, como mãe, fiquei com o coração muito apertado, eu não via a hora de chegar a hora de buscá-la. (MÃE 20).

A fala dos pais acima evidencia a importância do trabalho dos profissionais para conseguirem a confiança das famílias. A esse propósito, frisam Maranhão e Sarti (2008, p.181):

Os primeiros contatos entre as famílias e os profissionais são decisivos na construção do relacionamento entre ambos. As primeiras impressões dos pais podem ser confirmadas ou modificadas nos primeiros dias como usuários, ainda vulneráveis por estarem no início de uma relação com os profissionais.

Já a Mãe 19 revela ter sentido medo, ao colocar o filho de três anos na creche, de que outras crianças o agredissem. Em suas palavras:

Eu tinha muita insegurança, como aqui tem parquinho e ele não tem aquela maldade, a esperteza que eu vejo que as crianças da idade dele têm, eu... É, às vezes, ele chegava machucado, chega com a cara suja de areia, porque algum amiguinho empurrou, então, não tem como a gente não sentir insegurança, né? Você sabe que aqui é a lei do mais forte, quem pode mais chora menos, né? (MÃE 19).

É interessante notar que o Avô 6, apesar de, no momento da entrevista, garantir confiar nas profissionais que cuidam da neta, quando acontece de as educadoras titulares faltarem, a insegurança retorna, por acreditar que a professora substituta não cuidará tão bem das crianças:

Olha, eu confio nos profissionais, só que, quando tem que colocar substituta, a gente fica com o pé atrás, né? Porque a substituta não vai dar a atenção, a dedicação que a cuidadora dela dá, e ela sente, quando a cuidadora não vem, que vem substituta, ela não gosta, fica reclamando, dá tipo uma baixa astral nela, mas as que cuidam dela hoje a gente não tem o que falar não, é muito bom. (AVÔ 6).

Gonçalves e Damke (2016) assinalam que a insegurança, ao deixarem os filhos na creche, pela primeira vez, é sentida inclusive pelos pais mais experientes, sendo necessário que os pais tenham clareza sobre os seus objetivos e estejam seguros a respeito da escolha que fizeram, considerando que a instituição de Educação infantil beneficiará tanto a criança como sua família. A segurança da família é um fator significativo, para que as crianças se adaptem tranquilamente e de forma menos sofrível à creche:

Este fator de segurança, transparece quando se questiona de como foi o período de adaptação da criança, quando uma pequena porcentagem aponta um longo tempo. A necessidade de se encontrar um local apropriado e que manifeste segurança é um forte motivo para que a adaptação seja tranqüila e não prolongada. (GONÇALVES; DAMKE, 2016, p. 3381).

O Pai 25 assume ficar apreensivo com o cuidado dos filhos adotivos, gêmeos de seis meses, porque sabe que a educação pública brasileira não é satisfatória:

A gente sente, porque sabe que vai ficar lá chorando, porque não conhece, não tá acostumado, né? A gente deixa aqui e sabe como vai ser mais ou menos a educação, a educação nossa não é cem por cento, a educação no Brasil não é boa, nunca vai ser, fazer o quê? Tem que deixar e pedir a Deus que cuidasse. Há falta de profissionais, muita falta de profissionais, você colocar 10 crianças pra uma pessoa tomar conta: enquanto cuida de um, tem nove pra fazer arte. (PAI 25).

A apreensão do Pai 25, com relação à qualidade da creche brasileira, é explicada por Maranhão e Sarti:

A argumentação de parentes e ou amigos sobre os riscos das diferentes opções que cada família tem para cuidar e educar os pequenos interfere na decisão de pais e mães em favor da creche, embora isso, de início, não exclua a insegurança, pois a creche ainda é percebida, por algumas famílias, como um lugar inferior à “escolinha” ou aos cuidados da “babá”.[...]

O preconceito não incide apenas sobre a creche como instituição de cuidado infantil, mas sobre seu caráter de serviço público, percebido como de pouco crédito, pelo atendimento de baixa resolutividade e massificado, no qual o usuário se sente “mais um”[...] (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.133).

Através da análise das falas das famílias usuárias da creche, a respeito dos seus sentimentos e emoções, ao matricularem suas crianças, é visível que esse momento é delicado, doloroso, complexo e os afeta, já que a família também passa pelo processo de adaptação à instituição: “[...] então, assim, eu falo que o período de adaptação não é só pra eles (crianças) é pra nós” (TIA 4); “A gente também passa por essa sensação de adaptação, não é só a criança, na verdade, né?” (MÃE 1). Isso evidencia a importância de as famílias serem igualmente acolhidas e respeitadas pelos profissionais:

Assim como cada criança possui seu tempo próprio no processo de adaptação, cada família também tem seu ritmo, que pode levar alguns meses. As famílias precisam ser ouvidas e acolhidas tanto quanto as crianças, devido à ansiedade da separação. (BRASIL, 2011, p. 14).

Averiguamos que o sofrimento da família, ao experimentar a adaptação à creche, é independente da idade da criança, uma vez que os familiares das crianças de 2 e 3 anos demonstraram os mesmos sentimentos, emoções e reações que os familiares dos bebês.

Interessantemente, os pais e o avô participantes demonstraram sofrer tanto quanto as mães; sobre isso, é pertinente a posição de Maranhão e Sarti, ao discutirem resultados semelhantes, em sua pesquisa acerca do relacionamento entre as famílias e a creche (2008, p.186):

Entretanto, há casos em que o pai se mostra tão ou mais ansioso que a mãe. Houve dois casos em que se evidenciaram, posteriormente, relações problemáticas entre pai-mãe-filha, afetando inclusive a saúde da criança. Assim, segundo Butler (2003, p.24), se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo, desta ou daquela maneira.

Constatamos que os familiares centram suas preocupações no cuidado oferecido às crianças pelas profissionais, não se preocupando com a sua formação, o que nos leva a pensar que as famílias valorizam mais o assistencialismo, o cuidado físico, delegando à educação uma importância secundária.

O sentimento que predomina na maioria das famílias é a insegurança perante o atendimento prestado às crianças, fazendo-nos concluir que a segurança dos familiares nos profissionais é algo construído lentamente, por meio da convivência. Os poucos familiares que não tiveram medo quanto ao cuidado que as crianças receberiam por parte dos profissionais justificam esse sentimento por possuírem conhecimento prévio dos profissionais, da escola, ou boas referências de pessoas conhecidas:

Quando os pais decidem compartilhar o cuidado e a educação de um filho com profissionais de uma creche partem do conhecimento que possuem sobre a instituição, seja pelo contato direto com esse tipo de serviço, seja com base no que ouviram das pessoas que compõem sua rede de sociabilidade. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p 173-174).

Surpreendentemente, a segurança nos profissionais adquirida pelos familiares depende da avaliação da equipe que trabalha junto a sua criança: se a equipe muda, a insegurança retorna, como fica claro na fala do avô. *“Olha, eu confio nos profissionais, só que, quando tem que colocar substituta, a gente fica com o pé atrás, né?”* (AVÔ 6).

Assim, retratamos a luta interna das famílias entre desejarem a vaga na creche para suas crianças, sobretudo para trabalhar e garantir o sustento familiar, e os sentimentos de culpa, insegurança, dó, vontade de cuidar eles mesmos de seus entes queridos, de sorte que

sublinhamos a urgência de sensibilidade dos profissionais aos comportamentos e reações das famílias, considerando que é a prática dos mesmos que pode auxiliá-los a terem, junto com suas crianças, uma adaptação feliz ao novo espaço creche.

Na sequência, discutiremos o que as famílias sentem, ao terem que se relacionar com os profissionais da Educação Infantil.

5.3.3. Sentimentos e concepções familiares ao se relacionarem com os profissionais da Educação Infantil

Nesta subcategoria de análise, temos a intenção de apreender os sentimentos e as concepções das famílias, ao estabelecerem contato com os profissionais da Educação Infantil. Questionamo-nos se os membros familiares se sentem acolhidos, respeitados, e se lhes são oferecidas condições de se relacionarem com as instituições de Educação Infantil ou se, ao contrário, se sentem excluídos do espaço e das atividades da creche. Tal discussão se faz necessária, porque cremos que algumas creches não compartilham o cuidado e a educação das crianças com as famílias, na sua prática, mas, antes, tentam substituir a família, inviabilizando o estabelecimento de uma parceira real entre essas instituições, visando ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Essa postura profissional, infelizmente bastante comum, é uma consequência de críticas veladas às famílias que precisam dos serviços oferecidos pela creche, por intermédio dos seus profissionais:

Há, também, uma indefinição quanto ao papel social e educacional da creche, o que resulta em influências sobre as pessoas que nela trabalham e que dela se beneficiam. Muitas creches, por exemplo, propõem-se a uma atuação como “substituta” da mãe, o que, além de ser impossível, acentua nos pais o temor de que a criança passe a gostar mais das educadoras e do novo ambiente. A educadora, por sua vez, é induzida a uma postura crítica com relação às mães e ao não-exercício pleno da maternidade por essas mães. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.119).

As Mães 1, 2, 9, 12, 13, 15 e 21 e a Tia 4, quando questionadas, responderam que se sentiram acolhidas, respeitadas, no momento de adaptação das crianças; todavia, suas respostas não se referem ao relacionamento entre elas e os profissionais. As mães não descrevem se foram ouvidas, se foi lhes possibilitado conhecer a instituição, os profissionais, os objetivos educacionais, expressar seus medos e angústias, ao matricular as crianças na instituição, porém, manifestam-se acerca do cuidado oferecido às crianças e às informações fornecidas sobre o que se passa com as mesmas, na instituição, conforme podemos verificar, em suas palavras:

Sim, sempre, das minhas duas filhas, eu tive sorte até hoje, as tias que pegou elas sempre tratou elas com muito carinho, atenção. Sempre que agente deixa ou pega elas, são bem atenciosas em explicar como foi a rotina da criança, se comeu ou se não comeu bem, se chorou, se ficou bem, se brincou bastante. Ela sempre foi muito atenciosa de explicar a rotina, nunca foi assim: vai embora e acabou, sabe? (MÃE 1).

Ô... É que ela não me deu assim tanto trabalho, ela chorava um pouquinho, mas depois que entrava pra classe a professora dizia que conseguia acalmar ela... Então, tipo, eu não tive nenhum tipo de problema... pra falar... Ai, sua filha deu trabalho... [...] Acho que sim, que a escola me ouve, mas que eu nunca tive problema nenhum também, né? É uma criança fácil. (MÃE 2).

Sim eu podia perguntar as coisas. Tô satisfeita, não tenho do que reclamar, é bem cuidada, bem tomada banho, bem alimentada, ela explica que o jantar dele são três horas, então chega em casa tem direito a algo mais. (MÃE 9).

Eu tô satisfeita, elas são muito muito, muito respeitadoras, tudo que eu perguntava elas respondiam. (MÃE 12).

Sim, bastante. Pra mim tá bom, tá ótimo, porque todas as minhas crianças foram criadas na creche e estão até hoje. (MÃE 13).

Sim, das educadoras que cuidam dele são muito boas, tudo o que acontece com ele, elas chamam, ligam, porque meu menino tem um pouco de febre, né? Então, às vezes, assim, quando a febre sobe, sobe de uma vez, então, qualquer febrinha elas já ligam perguntando se pode dar tal remédio, se não podia, elas são bem atenciosas. (MÃE 15).

Mas quanto a isso, elas acolhem bastante, eu converso, elas respondem, não acham ruim, eu pergunto: “- Ele chorou muito?” Elas respondem “- Não, ele chorou tal hora e tal hora, mas aí eu percebi que ele queria colo, mas agente já tirou esse colo dele, ele já brinca bastante.” Então, assim, elas explicam tudo sobre ele, se precisar, ficar meia hora perguntado dele, elas explicam bastante. (MÃE 21).

Sim, eles fazem o possível, sim, conversam com a gente, conversam com a criança para a adaptação ser mais fácil, conversam, sim. Fiquei satisfeita, sim, ele conseguiu se adaptar bem, agora não chora mais, não dá trabalho nenhum, eles fazem o possível por ser uma escola pública, porque as crianças teve bastante dificuldade financeira, eles fazem o possível, a professora faz coisas que paga do bolso dela, eles sempre foram muito atenciosos. (MÃE 26).

Sim, a escola te ajuda, conversam dão bastante força, até ela se adaptar, uma semana, quinze dias, eu chegava, deixava ela e ficava lá escondidinha para ir vendo até ela se adaptar. Sim, hoje ela vai numa boa, vai rindo, graças a Deus tudo certo, estou satisfeita com a educação. (MÃE 27).

Senti, o período de adaptação foi pouquinho tempo, né? Era duas horas que ela ficava aqui, eu deixava ela aqui, ela ficava quietinha, só na hora de deixar que ela sentiu mais, mas depois não. Me senti respeitada e acolhida pela instituição, no começo foi um período menor, apenas de duas horas, para que ela pudesse se adaptar. Fiquei satisfeita, só que é assim, ela ainda chora, né? Na hora de ficar, ela ainda chora, mas eles tratam bem lá, eles cuidam muito bem, foi satisfatória, foi muito bom. (MÃE 28).

Muito, elas me ouvem bem, conversam, elas passam tudo, se ele chorou, se ele continuou chorando, se vomitou, assim, elas passam tudo. Elas poderiam falar “- Não, chegou, parou de chorar”, mas não, elas contam tudo, falam a verdade e eu confio nelas. (TIA 4).

Interessantemente, as Mães 2, 22 e 29 enfatizam que foram acolhidas pelas profissionais, porque os filhos, no momento de adaptação à creche, se comportaram como o esperado pela instituição, não dando trabalho. *“Tô satisfeita, no meu caso deu tudo certo, não tem nada que chamasse a atenção, que podia ser diferente, mas também minha filha não deu trabalho, né?”* (MÃE 2). *“Eu sempre conversei com os professores e eles me retornaram muito, é... tudo o que acontecia com ele a professora falava, mas o... sempre foi um menino muito tranquilo, nunca deu tanto problema, então...”* (MÃE 22). *“Eu não tive problema nenhum com ele, me senti acolhida. Eu fiquei satisfeita, a escolinha é muito boa lá, estou satisfeita, no caso de lá, sim”.* (MÃE 29).

Nota-se, pelas falas acima, que, para a família, o que importa é se a criança é bem cuidada na instituição, ficando em segundo plano a expansão da parceria real com a mesma, a participação do planejamento pedagógico anual, a discussão e fixação dos objetivos educacionais e de cuidado da instituição, as reuniões para saber se os objetivos têm sido alcançados, quais as dificuldades enfrentadas, o que é corroborado por Campos:

A família tende ser mais concreta e se ater aos aspectos que ela pode enxergar. Vimos isso na *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. Para as famílias, o critério mais importante para julgar se a creche ou pré-escola é boa é “cuidar bem da criança”. Esse cuidar bem para a família, significa que a criança não está largada, maltratada, descuidada. (CAMPOS, 2009a, p.7).

A Avó 5 se sente em casa, na instituição de Educação Infantil, por ter trabalhado na mesma 23 anos, confiando totalmente no cuidado e educação oferecidos à neta:

Olha eu não posso falar, porque eu já conhecia o pessoal, né? Bem dizer eu tô em casa aqui, eu trabalhei aqui 23 anos, eu tava em casa, eu conhecia o pessoal, por isso fico tranquila, eu tenho dó da minha outra neta, ano que vem ela vai pro pré, eu vou sentir, porque lá sim vai ser um lugar diferente, quando ela mudar de unidade, aqui não. Eu conheço o pessoal, tô em casa, por isso fico totalmente tranquila. A minha neta tinha condição de ficar mais perto de casa, mas pelo conhecimento, pra ficar tranquila com os profissionais, eu trago aqui, olha que é longe. (AVÓ 5).

A Mãe 16 se sente acolhida na instituição pelo fato de as profissionais realizarem as reuniões, tradicionais de pais e mestres, à noite, horário que lhe possibilita estar presente. *“Muito, muito, muito, sempre me informaram tudo, têm as reuniões às 7h da noite, né? Porque de dia não dar, né? Então, as reuniões são à noite.”* Concordamos com a Mãe 16, porque marcar as reuniões no melhor horário para as famílias é uma forma de acolhê-las, respeitar suas necessidades e estimular a sua parceria com a creche. Entretanto, julgamos pertinente a observação de Maistro (1999, p.51):

[...] a participação das famílias na creche [...] se reduz ao espaço de reunião de pais. Isso evidencia que a compreensão do que é participar parece restringir-se a "vir quando são chamados" pela instituição, o que revela a inexistência de um espaço mais efetivo e cotidiano de inclusão no contexto da creche.

As Mães 3 e 24 e o Pai 11 afirmam terem se sentido acolhidos pela instituição e justificam essa sensação pelo fato de as profissionais terem lhes permitido conhecer a escola e as atividades das crianças; a impressão favorável da filha sobre a creche reforça essa sensação, para a Mãe 3, enquanto a ausência do choro prolongado da filha, durante o processo de adaptação, para o Pai 11:

Sim, a professora veio, me acalmou, me mostrou como era a escola, me mostrou as coisas que ela faz, então, me acalmou bastante. Ver que na escola é bem cuidada, ver os relatos dela mesmo (a filha) contando que ela comeu, que ela brincou. (MÃE 3).

Sim, bastante, quando eu cheguei lá, elas me trataram superbem, elas eram superamorosas, boazinhas, tudo que eu perguntava elas respondiam. Ela me mostrou como era a sala, o lugar que eles dormiam, o banheiro, me mostrou todos os lugares que eles fica. Eu não pude ficar com ela aqui, só me mostrou e eu tive que ir embora. (MÃE 24).

A gente foi lá pra conhecer, as tias chamou a gente pra ir a escola, pra conhecer como era a refeição, então, a gente se sentiu mais seguro de como era a vivência de cada criança lá. Antes dela entrar, nós conhecemos a escola, perguntamos como é que era, disse que tinha nutricionista pra acompanhar a refeição dela. Nossa! A adaptação foi perfeita, logo em seguida, ela parou de chorar, quando a gente deixa, ela não chora mais, foi se acostumando a escola. (PAI 11).

As Mães 3, 10, 15, 21e 27 se dizem muito satisfeitas com o modo como a instituição conduziu a adaptação das crianças, que se traduz por uma separação abrupta delas da criança, desde o primeiro dia, por considerar essa estratégia facilitadora da adaptação infantil à creche:

Eu gostei do momento dela de adaptação. Do meu filho mais velho, eu fiquei com ele na sala, eu acho que essa adaptação, porque na escola que ele ficou tinha adaptação em uma sala, eu ia ficando e ia saindo aos poucos da sala, eu acho que foi mais difícil pra ele se adaptar do que com a minha filha, com adaptação normal, sem adaptação ser feita na sala. Eu acho que o fato de eu ficar na sala com ele criou uma falsa ilusão de que eu ficasse com ele naquela sala, então, o fato de ficar um pouco tempo que nem ela, entrar 7h30 e sair às 9h, então, ela sabe que eu deixo ela, mas eu volto pra buscar ela, que naquele momento ela vai ficar com a professora e os amigos, então, tudo o que acontecer é com a professora, não comigo. Ela, uma semana já estava adaptada, meu filho mais velho até ele aceitar que eu não ia ficar com ele na sala demorou, ele fazia um pouco das coisas e voltava comigo no fundo da sala e, quando eu saía da sala, ele chorava desesperado, é mais difícil assim, aqui é melhor. (MÃE 3).

Sim, as tias é bem legal, eu perguntava como foi a adaptação, elas respondiam que foi supertranquilo. Eu acho que, se eu entro na sala com ela, ela não ficava, ela ia achar que todo dia eu ia entrar na sala com ela, não ia ficar nunca, do jeito que tá é tranquilo, ela tá superbem, gosta da escola, tá tranquilo. (MÃE 10).

Tô sim, tô muito satisfeita, eu gostei bastante, ele é como eu falei, ele se desenvolveu bastante, mais do que eu esperava, ele é muito inteligente, a professora fala muito bem dele, né? Isso tudo influencia de eu ter colocado ele. Eu acho que assim tá bom, tem muitas crianças que não são como ele, se a mãe fica na sala é onde eles não vão acostumar. Tá tudo certo, essa semana de adaptação só pra eles e as educadoras, porque se a mãe e o pai ficar vai dar mais trabalho para se adaptar. (MÃE 15).

Eu deixo ele na porta da sala, se eu tivesse entrado junto na sala com ele, apresentado a escola, ia ser pior, como desde que ele nasceu é só eu, ele tava muito acostumado comigo, como é só eu, ia ser pior pro desapego dele comigo, ele ia chorar mais, ia dar mais trabalho, então, eu acho que ia ser pior. (MÃE 21).

Não tinha contato, via ela meio de longe, fazendo com que ela também não me visse, porque, se ela me visse, ela não ia querer ficar, aí que ela ia chorar mais, mais. (MÃE 27).

A Avó 5 afirma estar satisfeita com o trabalho de adaptação das crianças à creche realizado pela instituição, que a mesma entende a exigência de permanência reduzida da criança, na primeira semana a creche, aprovando que agora seja uma regra única para todas as crianças e famílias, embora reconheça que algumas crianças sofram mais e demorem para se adaptar, principalmente os bebês:

Satisfeita, tranquila, esse ano eu notei que as unidades falaram na mesma língua, porque teve época que as unidades faziam uma adaptação diferente das outras, embora o processo fosse igual para todas, tinha uma liberdade. Aqui não, o mesmo processo, vai ser assim a adaptação, na outra escola, na outra escola, era uma coisa naquela escola não foi assim... Tem criança que tá ficando assim. Não, foi tudo correto, não teve disse me disse, entendeu? Eu acho que esse ano fizeram uma coisa assim, mas correta para todas as unidades saírem tal hora e todo mundo seguiu prá todo mundo. O jeito que elas fazem eu acho que tá bom, a não ser aquelas crianças que choram muito, que não comem, acho que o lugar mais sofrido é o B1, tem criança que não mama, a mãe não fez aquele trabalhinho, aqui não aceita a mamadeira, aí fala pra buscar mais cedo, a mãe não gosta, porque realmente tá trabalhando, mas tirando isso aí, as crianças logo se adaptam, às vezes, um chora porque vê o outro chorando, não porque ele tá sentido, então, todo mundo chora vira aquele aiuê, tô satisfeita. (AVÓ 5).

A Avó 5, apesar de ter vivido grande parte da sua trajetória profissional como cozinheira da creche, não possui conhecimentos que lhe permitam compreender a complexidade do processo de adaptação das crianças e suas famílias à creche, desconhecendo que os indivíduos vivenciam de forma única esse processo e devem ser acolhidos de acordo com suas particularidades e necessidades, não sendo, portanto, correto uma regra única de adaptação para todos, como julga.

A fala da Avó 5 evidencia que os demais profissionais da creche, não sendo os professores, educadores e gestores, responsáveis pela parte pedagógica, não são considerados educadores, não lhes sendo possibilitado, em sua formação continuada em serviço, acesso aos conhecimentos que deveriam ter sobre as crianças e, principalmente, como se relacionar com as famílias, já que a avó culpabiliza algumas famílias pelas dificuldades na adaptação de suas crianças. Acreditamos que, na creche, todos são educadores e que uma escola democrática o é por meio do desejo e ação de todos os seus profissionais, na mesma linha das ideias de Paulo Freire:

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. (FREIRE, 1997, p. 23).

A Mãe 9 pensa igualmente que a forma como a instituição conduziu a adaptação da filha de 11 meses, sem contar com a presença dos pais, no espaço creche, é a mais correta, já que não poderia ficar com a filha na instituição, porque trabalha *“Eu não teria condições de ficar com ela na sala, pra mim já é difícil, porque eu entro às sete e saio às quatro, quatro e meia, como elas fazem tá bom.”*

A Mãe 14 também se sente bem com a forma “unilateral” com que a instituição se relaciona com ela, “explicando o que acontece com a filha” e como conduz a adaptação infantil, mesmo a filha tendo apresentado diversas reações de enfrentamento a essa experiência e sendo necessário prolongar o tempo de sua permanência reduzida, na creche por um mês:

Senti que eles conversavam comigo, explicava certinho o que acontecia com ela. Pra mim tá bom, ela ficar em adaptação por um mês, não acho que seja importante ficar com ela, na escola, não pode, tem que deixar ela no portão. (MÃE 14).

A Mãe 16 considera desnecessária, do mesmo modo, a presença dos pais na creche, durante a adaptação das crianças: *“Acho que não é necessário os pais entrarem na sala com as crianças, porque os professores cuidam muito bem.”* (MÃE 16).

As concepções desses familiares de que o melhor para a criança em adaptação é ficar sem sua presença, na creche, contando apenas com os profissionais, são explicadas por Maranhão e Sarti (2008, p.183):

Algumas mães expressam diferentemente as emoções suscitadas ao delegar o cuidado do filho aos profissionais da creche, preferem não acompanhá-lo no processo de adaptação, apostando na capacidade de ele “se acostumar” ao novo ambiente.

Num primeiro momento, a Mãe 1 afirma que está contente com a forma como e a instituição conduziu a adaptação da filha, mas depois, aos poucos, confessa que gostaria de ter participado desse processo, apresentando o novo ambiente da creche para a filha e evitando que a mesma sofresse tanto, como sofreu:

Acho que tá bom...Talvez para algumas crianças, que nem minha filha, não teve necessidade, a mais velha, ela se adaptou com três dias, não estava nem a pra mim, mas que nem’, essa mais novinha, umas crianças que têm mais dificuldade, talvez entrar, distrair um pouco, mostrar pra ela que aquele ali é um ambiente confiável, porque é o primeiro dia que a criança vai, ela não conhece o ambiente, ela é deixada, acho que gera um certo pânico, aí, de repente, uma criança que é mais difícil se adaptar, acho que seria o ideal deixar a mãe entrar, nem que fosse por 5, 10 minutinhos e mostrar que a mãe é quem a criança confia... Então, a mãe mostra

que aquilo ali é um ambiente que ela pode confiar, né? Ela vai chorar de qualquer forma, vai, mas pelo menos ela tem a segurança de que a mãe está ali e que a mãe vai voltar, não tá abandonando ela. (MÃE 1).

A Tia 4 também partilha da vontade da Mãe 1 de poder ter ficado na sala, junto com o sobrinho, nos primeiros dias dele de adaptação à instituição: “*Eu queria ficar na sala com ele na adaptação, eu até me ofereci pra ficar com ele, mas não pode.*” (TIA 4).

Entretanto, a Tia 4 logo se corrige, ressaltando que a maneira como a instituição propõe a adaptação das crianças, de não permitir a presença dos familiares no espaço creche, é a mais correta, pois acabou sendo convencida disso pelas profissionais, assim como as mães 26 e 30:

Então, eu acho que a vontade de ficar é mais por parte de mãe mesmo, como elas passaram para nós, vindo, eles nunca vão se adaptar e, quando a gente parar de vir, eles vão chorar do mesmo jeito. Então, eu acho que é uma forma deles deixarem de chorar mais rápido, acho que elas tá certa, eu gostaria de ficar, mas me convenceram que assim é melhor. (TIA 4).

Não, você leva na porta da sala, deixa a criança e sai, elas falam que, se ficar perto, é pior, a criança vai achar: “Minha mãe vai ficar sempre aqui”. Eles não deixam a gente e acaba indo embora. (MÃE 26).

Funciona assim: eles falavam para não ter muito contato, porque senão a criança acaba não acostumando na escola, mas, se eu quisesse ir lá ver como ela estava, eu podia ir. Me senti satisfeita, sim. (MÃE 30).

O Avô 6 também considera que o processo de adaptação das crianças deveria incluir a participação dos pais, os quais poderiam transmitir a necessária confiança no novo ambiente às crianças, diminuindo os riscos de o ingresso da criança à creche se tornar uma experiência traumática:

Seria bom uma adaptação com os pais, né? Dá confiança pra criança e ir soltando ela, aos poucos, a gente ir deixando ela, aos poucos, dá um choque na criança deixar ela aqui desde o primeiro dia, pode causar um trauma na criança, né? Eu acho que a família deveria ficar pelo menos uma semana com a criança na escola. (AVÔ 6).

Enfatizamos que o Avô 6 é o único participante desta pesquisa que faz parte do Conselho de Pais, interessando-se em conhecer os problemas da instituição e lutar para solucioná-los, em parceria com os profissionais. O avô denuncia a falta de qualidade dos espaços físicos da creche, que, além de não serem adequados às crianças, comprometem a segurança delas, o que muito o preocupa:

Sim, sim, inclusive faço parte do Conselho dos Pais, até agora mesmo nós estamos com problema na sala lá, os pisos soltando tudo, as crianças correndo o risco de se cortarem na sala, até se você quiser depois dar um pulo na sala lá, você poder ver, aquilo é um perigo! Eu me propus a ajudar, liguei pro Secretário de Obras, ele foi muito compreensivo, diz que vai mandar um pessoal pra vir, só que ninguém veio, acho assim, se tratando de crianças, a ação tinha que ser rápida, tipo assim, não dá pra trocar o piso, pelo menos tirar, porque aquilo é um objeto cortante, né? A

cuidadora coloca uns colchões em cima, mas eu fico preocupado com ela. Aqui, a melhoria tinha que ser assim, na hora de deixar as crianças nesse corredor, quando chove, as mães passam por dentro da água, um problema que seria fácil solucionar, já dei ideia e não fizeram nada. Eles precisam ficar confortável pra criança, brincar num lugar que não ofereça perigo a elas, né? Quando chove, fica perigoso. (AVÔ 6).

As preocupações do avô estão em consonância com o pensamento de Maranhão e Sarti, (2008), quanto à baixa qualidade das creches, no caso em questão, deficiência estrutural que pode resultar em ansiedade e aumento de estresse nos pais.

Surpreendentemente, mesmo sendo conhecedor e atuante para solucionar os problemas estruturais de uma creche municipal destinada às famílias carentes, podemos inferir que o Avô 6 não teve a oportunidade de expressar aos profissionais suas concepções e sentimentos sobre como deveria ser realizada a adaptação das crianças ou o seu desejo de ficar com a neta, nesse período.

Na mesma linha de pensamento dos familiares acima, a Mãe 7 afirma ter-se sentido acolhida pela instituição, pois acredita ter sido ouvida, no entanto, não deixa claro o que pode partilhar com os profissionais ou qual o teor dessas conversas, reclamando de não lhe ter sido permitido acompanhar a filha, no período de adaptação. Sem sua presença, a Mãe 7 acredita que a filha teve seu sofrimento aumentando:

Senti eles me ouviam. Eu acho que seria melhor eu ficar na sala com ela, pra ela conhecer mais, né? Porque eu só saí... Ela não sabe onde fica, ela sofre mais, né? Eu acho que ela sofreria menos, se eu pudesse ficar com ela, mas agora ela tá normal, já dá tchau, brinca, gosta daqui. (MÃE 7).

O Pai 8 também crê ter sido acolhido, ouvido, porém, assim como a Mãe 7, não consegue justificar esse acolhimento; antes, expressa o desejo de poder ter ficado com o filho pelo menos um dia na instituição, para conhecer o filho dentro do espaço creche:

Sim, demais, eles me ouviam. Ô, vou falar pra você, eu queria ficar uns dias, pelo menos um dia, pra ver como ele é ali dentro, a gente queria estar lá dentro, porque a gente pega aqui na porta, às vezes, tá dormindo, às vezes, tá brincando, eu queria passar um dia pra ver como que é ele dentro da escola. Eu queria ficar com ele realmente, pelo menos um dia. (PAI 8).

Em seguida, o Pai 8 afirma, contradizendo a si mesmo, que está satisfeito com a forma como a instituição conduziu a adaptação de seu filho “*No exato momento, eu tô totalmente satisfeito, o que eu queria mesmo é a educação, a educação sempre foi o forte pra mim, vem em primeiro lugar, e eles dão.*” (PAI 8).

A Mãe 13 gostaria igualmente de saber o que acontece com o filho dentro da creche, porque, ao ser excluída do espaço creche, a única opção que tem são as informações fornecidas pelas profissionais:

Se eu pudesse ficar dentro da sala com minha filha, eu gostaria pra saber o que eles fazem, né? Porque eles só falam pra gente, mas ninguém sabe como é mesmo, né? Se eles se comportam mesmo daquele jeito que eles falam, as professoras, os alunos, só quem veve aqui mesmo pra saber. (MÃE 13).

A desconfiança da Mãe 13 a respeito da veracidade da fala das profissionais sobre as ações e comportamentos da filha prova que a proibição da entrada e permanência da família, no espaço creche, acaba por reforçar a descrença da família nas práticas profissionais, como confirma a fala das mães 17 e 24 e do Pai 18, os quais, a despeito de declararem se sentirem bem recepcionados pelos profissionais da creche, não escondem o desejo de ter permanecido no espaço creche, durante a adaptação de suas crianças, para conferir como são tratados e para o bem das crianças, demonstrando ainda que as falas das profissionais não são suficientes para que saibam como os filhos se comportam ou reagem à adaptação na creche:

Eu senti acolhimento, eles me ouvem, se eu tive que conversar leva a gente até a sala e conversa. Tô satisfeito, não tenho do que reclamar. É tem que deixar no portão, eu gostaria de ficar na sala e sair aos poucos seria bom, né? Porque aí a gente passava a ver como elas tavam sendo tratadas e aumentava mais a confiança da gente e pras crianças, a gente tando do lado delas, elas iam ficar assim mais contentes, mais feliz, iam procurar fazer amizade mais rápida. (MÃE 17).

Eu gostaria de ter ficado com ele na sala, nos primeiros dias, com certeza pra ver como era o tratamento delas com ele, né? A nossa presença é uma segurança que passamos pro nossos filhos, só que já fala semana de adaptação, se eu ficasse aqui, ele nunca ia se adaptar com as tias daqui, né? (MÃE 24).

Sim, sempre fui ouvido, quando ele tava com dor de cabeça, ligou pra nós, pra buscar ele, pra nunca deixar que eles cuidasse que nós cuidasse, quando ele tá doente. Sim, porque eles dá todo apoio, tudo o que precisa sobre a Páscoa, sobre o nascimento de Jesus, a creche ensina os nossos filhos as coisas boas, como ter um futuro. [...] Eu gostaria de ficar na sala com ele, porque a gente queria tá observando como ele é, na escola, a reação dele aqui dentro, porque, na nossa casa, é de um jeito, aqui pode ser que ele seja de outro, né? Eu acho que ele ficaria mais feliz e se adaptaria melhor, mais rápido e nós também ia tá observando ele, vendo nós ele não ia ficar com medo. (PAI 18).

As Mães 19, 20 e 23 reconhecem que nem sempre se sentiram acolhidas pelos profissionais, os quais, muitas vezes, não estão disponíveis para atendê-las ou não oferecem soluções para os problemas apresentados. Acrescentando o fato de não terem acesso ao espaço creche, a Mãe 19 lamenta não ter autorização para ficar com o filho, verificando o que o estava deixando triste; com efeito, para ela, o correto na adaptação das crianças é os familiares poderem circular pelos espaços, apresentando funcionários da creche para as crianças. Conforme a Mãe 20, os pais deveriam poder acompanhar os filhos na creche, possibilitando-lhes se sentirem seguros frente ao desconhecido; já a Mãe 23 acredita que estar presente no espaço creche permite aos pais conferir se os filhos estão felizes, nesse ambiente. E suas palavras:

Às vezes, sim, às vezes, não, porque, às vezes, o dia que ele estava mais entristecido que agente queria ficar mais ali por perto, sondando, rondando, a agente não podia, porque tem sempre um funcionário que fecha o portão, na verdade, é tudo fechado, não tem aquela acessibilidade, eu quero entrar, quero ver meu filho, não pode. Então, infelizmente, tem que ser assim, né? Até para a segurança deles, mas essa acessibilidade não existe nas escolas. [...] Em parte, me senti acolhida, porque, às vezes, quando eu queria falar com a diretora, com a coordenadora, nunca tinha tempo, nunca tava pronto, sempre tinha que marcar hora e, às vezes, o horário dela não batia com o meu. [...] Eu gostaria de ter ficado com ele na escola, eu creio que os pais tinha que chegar, mostrar a escola para as crianças, os funcionários, aqui é a direção, quando você precisar, você pode chamar fulano, sicrano. (MÃE 19).

No momento, eu senti que ela foi acolhida, mas, a partir de uns certos dias, começou a acontecer uns fatos, sempre uma coleguinha batia nela, e eu vim conversar com a diretora, e ela dizia pra mim ter paciência, e aí eu vim uma, duas três vezes e ela falava “ – A mãe da criança já foi chamada, já assinou o livro...” Um livro chamado é... um livro negro, onde a mãe é chamada, é relatado os fatos, mas eu não tive uma solução, algo da instituição de tomar providência, até agora ela permanece na sala com essa menina judiando dela. Eles não me ouviram, o relato deles é que a outra criança tem direito de permanecer na sala, eu acredito, sim, que todas as crianças têm esses direito, mas não podemos ficar de braços cruzados, sabendo que essa criança judiava, não só da minha filha como das outras crianças. Então, a adaptação... eu sempre fui uma mãe que até hoje eu acompanho até a sala, eu sempre verifiquei se os espaços físicos da escola são adequados, se não são, é... Sempre aguardei o professor chegar na sala de aula, e sempre acompanhei até a porta da sala, mesmo tendo fila, porque eu não me sentia que eu poderia deixar no portão, igual muitas mães falavam pra mim, deixa no portão, que depois eles já se vira, pra mim não existe isso, pra mim o bom pai e a boa mãe é aquele que acompanha os filhos em todos os momentos pra eles se sentirem seguros. Eu sei que, às vezes, a gente precisa soltar eles, mas até o momento minha filha precisa, sim, nunca pude entrar na sala, mas nos espaços fora eu sempre permaneci, nunca tive problema nenhum, só uma vez que a diretora falou pra mim assim que, exatamente isso como já foi citado, que era pra eu deixar no portão que depois o tio pegaria, levaria até o pátio, no interior da escola. (MÃE 20).

Não me senti acolhida, primeiro que, no primeiro momento, eu acho assim a diretora deveria ter colocado eu na frente da professora e falado assim “- Essa mãe tá querendo saber isso assim, dá uma explicação pra ela a respeito do assunto”, e pela própria professora, ela não me deu muita conversa, ela só disse assim: “Não, ela chega chorando aqui assim, quando ela começa a conversar com os coleguinhas, ela para e na hora de ir embora começa a chorar de novo” e virou as costas e deixou eu falando sozinha, não deu muito lado pra conversa não. Eu queria estar na sala com ela, eu, quando passo pelo corredor, eu olho por todas as portas pra ver como é, se é um ambiente agradável, se é um ambiente que uma criança vai se sentir bem, vai deixar ela alegre, eu olho tudo, até os lugares de fora, a fachada, se tem alguma coisa de criança mesmo, o parquinho eu olho tudo. Eu queria ficar com ela na sala, pra eu presenciar o comportamento dela com outras crianças, pra ver se o rostinho dela demonstra alegria em estar com as outras crianças, o que ela fazia de diferente de casa na escola e não pode. Eu cheguei até a pedir, já que ela tá chorando, deixa eu ficar um pouquinho com ela na sala, mas não me autorizaram, não deixaram. (MÃE 23).

Verifica-se que a aquisição de confiança nos profissionais, por parte da família, é um processo lento, que não pode ser generalizado. A proibição da entrada e permanência da família no espaço creche acaba por reforçar a descrença da família nas práticas profissionais:

Apesar das diferenças de gênero e grau de parentesco com a criança, para pais, mães, avós, irmãos, tios, o processo de aquisição de confiança é lento e variável,

dependendo da história pessoal, valores, expectativas de cada família, e de como os profissionais da creche percebem essas peculiaridades e lidam com elas. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.133).

Interessantemente, as famílias participantes deste estudo, as quais, em sua maioria, são carentes, mesmo sem nunca ter acesso aos conhecimentos científicos sobre a adaptação das crianças à creche, apresentam concepções de acordo com os aportes teóricos desta pesquisa, que enaltecem a importância de os membros da família atuarem como mediadores na apresentação das novidades do espaço creche, da rotina e da convivência com pessoas até então desconhecidas. Além de demonstrarem sensibilidade com relação ao sofrimento infantil, ao vivenciarem a separação da sua família e ingressarem na creche, imaginando que sua presença o diminuiria e contribuiria para uma adaptação menos sofrível e possivelmente agradável, expressam exatamente a mesma concepção de autores que nunca leram (RAPOPORT, 2005; MANZANO; PINTO, 2006; RAPOPORT; PICCININI, 2000).

Observa-se que a maioria dessas famílias afirmaram, inicialmente, ter-se sentido acolhidas pelos profissionais da Educação Infantil, embora depois reconheçam que gostariam de poder ter participado do processo de adaptação de suas crianças, estando junto com elas, evidenciando a sensação familiar de não pertencimento ao espaço creche, concebido como voltado apenas para as crianças e reforçado pela autoridade docente, ao exigir que as crianças devam ser deixadas no portão ou na porta do berçário.

Essa relutância em reclamar da instituição, que se revela igualmente nas contradições nas falas dos participantes, que, após se mostrarem insatisfeitos com o serviço institucional oferecido, logo se corrigem, pensamos estar ligada a pelo menos dois fatores: primeiro, o fato de as famílias precisarem da vaga e temer perdê-la. Ora, apesar de a pesquisadora deixar claro que o participante não seria exposto, a mesma é uma pessoa estranha, assim como a circunstância de algumas entrevistas terem sido realizadas no espaço creche aumenta a insegurança das famílias, ao se mostrarem insatisfeitas com o serviço oferecido pela instituição, não só às crianças, como a elas:

O número insuficiente de serviços para a infância restringe as possibilidades de escolha por parte da família, submetendo-a a uma situação de espera e interferindo na relação com a equipe, uma vez que os pais podem se sentir gratos ao conseguirem a vaga, sobretudo, quando a creche é a única opção da família, reproduzindo a idéia de um “favor”, em detrimento do reconhecimento de um direito. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.133).

O segundo fator é representado pela falta de vagas, nas creches públicas brasileiras, a qual impede que os pais possam escolher a instituição que entendem ser a mais adequada para seus filhos e desencadeia nos familiares das crianças o sentimento de gratidão,

de favorecimento, quando conseguem a necessária vaga. Resultados semelhantes foram encontrados por Maistro (1999, p.50-51):

Ao entrevistar as famílias a respeito de como elas compreendiam estas relações, pôr mais que a maioria tenha iniciado dizendo: *“não tenho nada a reclamar...”*, no decorrer da conversa, algumas de uma forma tímida, outras de modo mais explícito evidenciaram tensão neste contato. A impressão era de que qualquer crítica que pudessem fazer, tivesse o significado de "reclamações" ou mesmo de "ingratidão" . Isso sugere que algumas famílias mantêm uma posição submissa frente à instituição utilizando-a como se estivessem "recebendo um favor" e não usufruindo do seu direito enquanto cidadãos. Desta forma a creche acaba muitas vezes reproduzindo uma postura de tutela com as famílias, provocando uma relação de submissão, impotência e esperando em troca, gratidão e reconhecimento.

Esta investigação também deixa evidente que há dificuldades de diálogo, compartilhamento de ideias, concepções sobre o cuidado infantil, entre profissionais e familiares, principalmente por parte das famílias, que não conseguem expressar seus desejos sobre o cuidado das crianças e participar mais ativamente das ações e decisões que envolvem a creche, sendo comum que se rendam aos saberes transmitidos pelas profissionais, como corrobora a fala da Tia 4: *“Então, eu acho que é uma forma deles deixarem de chorar mais rápido, acho que elas tá certa, eu gostaria de ficar, mas me convenceram que assim é melhor”*.(TIA 4). Isso nos leva a concordar com Bonomi, (1998), quando assevera, ao se basear na experiência italiana, que as famílias não contam com um espaço para troca de experiências com a equipe da creche, antes, há um modelo educacional imposto pela instituição.

Pelo exposto, comprovou-se que as famílias não são acolhidas e respeitadas pelos profissionais da Educação Infantil, embora tenham essa ilusão, pois defendemos que acolher aos familiares da criança implica garantir o conhecimento sobre as propostas pedagógicas das instituições, além de permitir e incentivar que os pais discutam, opinem e participem da elaboração dessas propostas e cooperem para o alcance dos objetivos educacionais. Os familiares estão tão habituados a não participar das atividades e decisões da creche, que, com exceção do Avô 6 – *“Sim, sim, inclusive faço parte do Conselho dos Pais”* (AVÔ 6) – não demonstraram o interesse em participar mais ativamente, ficando satisfeitos apenas com o cuidado de qualidade oferecido às crianças.

Entendemos que as concepções das famílias acerca do processo de adaptação das crianças, assim como delas mesmas quanto à instituição de Educação Infantil, resultam da síntese dos três fatores que se destacam nas suas vozes: a definição do processo de adaptação infantil à creche, os sentimentos e emoções que vivenciam, ao matricularem suas crianças na instituição de Educação Infantil, e o fato de se sentirem acolhidas e respeitadas pelos profissionais, nesse momento, por meio de suas ações ou práticas.

As famílias demonstraram compreender o processo de adaptação de suas crianças à creche, com base nas reações infantis exibidas, sendo que as crianças que apresentaram doenças, choro intenso, relutância em dormir, ou seja, o que Rapoport (2005) nomeia de reações de enfrentamento, foram consideradas como possuindo maiores dificuldades adaptativas ao novo espaço e pessoas da instituição.

As famílias afirmaram ter-se sentido predominantemente inseguranças, quanto aos cuidados oferecidos às crianças pelos profissionais. Verificou-se que a segurança da família sobre o atendimento oferecido pela instituição é conquistada pelas profissionais com o tempo, estando fortemente relacionada às práticas e competências docentes (MARANHÃO; SARTI, 2008).

Por fim, embora as famílias, inicialmente tenham afirmado se sentirem acolhidas pelos profissionais da Educação Infantil, expressaram o desejo de permanecer com as crianças no espaço creche, durante a adaptação, por acreditarem poder transmitir para a criança confiança no ambiente e nos profissionais, tornando essa experiência mais feliz e menos angustiante, o que está em consonância com o referencial teórico desta pesquisa, (RAPOPORT; PICCININI, 2001; BRASIL, 1998b), todavia, prática refutada pelos profissionais da instituição participante.

Apresentaremos, em seguida, reflexões a partir das considerações dos profissionais, associadas às das famílias, objetivando identificar e compreender as suas possíveis consonâncias e contradições.

5.4. REFLEXÕES: A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS E DOS PROFISSIONAIS

O que foi possível perceber, por meio dos depoimentos das professoras e educadoras de Educação Infantil e das famílias usuárias das creches, é que esses participantes mantêm concepções sobre a adaptação das crianças e os papéis que desempenham, nesse processo, assim como na parceria entre eles, as quais se contrariam, implicando os seguintes desafios e dilemas:

Dificuldades de parceria

Verificamos que, entre os profissionais e as famílias, há dificuldades de se firmar uma parceria que resulte na melhor forma de promover a adaptação infantil ou, além dela, para cuidar e educar as crianças; antes, entre essas instituições, observa-se um relacionamento que se caracteriza por um distanciamento, expresso pela “culpabilização de uma pela outra” (OLIVEIRA, 2002).

Ausência de cuidados da família dirigidos à criança

As professoras e educadoras acusam as famílias de serem desinteressadas de suas crianças, de não cuidarem delas adequadamente, de não compreenderem as necessidades infantis, não colaborando com a adaptação, não buscando as crianças no horário estipulado. Segundo as profissionais, as famílias não se interessam pelos problemas da creche e em participar das reuniões e conselhos de pais, além de não valorizarem a ação educativa do trabalho docente, estando preocupadas apenas com o assistencialismo, ou seja, com o cuidado oferecido às suas crianças: “*A gente tem a questão também que muitas crianças vêm sujas de casa, que não existe higienização em casa.*” (EDUCADORA 5).

Essa escola é complicada, porque tem uma clientela um pouco problemática, tem um histórico muito diferente de outras unidades, então, nós estamos mexendo com filhos de traficante, sabe, são pessoas que...Sexta-feira eu tive uma criança que foi embora seis e meia, porque o avô estava dormindo e os pais são usuários de drogas, a criança estava aqui na escola aos prantos, então, nós temos muitos casos, uns mais complicados do que os outros. (EDUCADORA 5).

As mães são bastante ausentes, se você for falar alguma coisa, elas se aborrecem, então, pra você evitar um mal maior, você não fala que a criança tá chorando muito, não. Você sabe que vai ficar e, se você ficar falando muito, vai aborrecer a mãe, que depois vai ficar te provocando o ano inteiro; aqui nessa creche, a realidade é assim, muitas mães precisam trabalhar, então, elas não querem que você incomoda. Então, a gente fala que tá dando tudo certo, mas, na realidade, você sabe que chorou, que não comeu muito bem, aí você fala que comeu um pouquinho, pra evitar confronto, é bem ausente as mães, elas querem, elas brigaram na SEDUC

para não ter a semana de adaptação. Uma semana de adaptação elas acharam muito. (EDUCADORA 4).

Acho que é de fundamental importância a família colaborar com a gente, acompanhar o desenvolvimento deles, até porque é de interesse deles, o filho é deles. Eles não podem ver a escola como um depósito, mas como uma instituição de educação, que é o que somos, não somos mais assistencialistas que prestam um auxílio às famílias que trabalham, aqui nós temos o nosso trabalho, nós temos o nosso planejamento e isso passa despercebido para a maioria dos pais. Eu queria que os pais reconhecessem e apoiassem nosso trabalho, em todos os sentidos; a minoria vem as reuniões, mesmo os pais que a gente sabe que não trabalham são ausentes, porque eles ainda vêem a escola como assistencialista, tanto é que, quando eles vêm fazer matrícula, eles falam: “Eu preciso trabalhar e preciso de alguém para cuidar dos meus filhos” - e não é só cuidar, deveria ser porque os pais querem o desenvolvimento dos seus filhos. (EDUCADORA 7).

Insegurança das famílias

As famílias, por sua vez, demonstraram inicialmente sentir insegurança com relação aos cuidados oferecidos às crianças pelos profissionais, pressupondo, em algumas situações, a incompetência dos mesmos, seja para promover a adaptação infantil, seja para cuidar e se relacionar com as crianças e as famílias (GONÇALVES; DAMKE, 2016; MARANHÃO; SARTI, 2008).

Insegurança eu tive, sim, porque, às vezes, a gente vê assim, a gente fica com aquela coisa de cuidar bem ou não, mas lá no fundo você sente, né? Porque você vê as coisas em reportagem de escola que não trata bem, de babá e você fica com um pouco de medo, mas, conforme você vai conhecendo a educadora, a professora deles, você vai acostumando, me soltando mais um pouco. (MÃE 15).

A gente sente, porque sabe que vai ficar lá chorando, porque não conhece, não tá acostumado, né? A gente deixa aqui e sabe como vai ser mais ou menos a educação, a educação nossa não é cem por cento, a educação no Brasil não é boa, nunca vai ser, fazer o quê? Tem que deixar e pedir a Deus que cuidasse. Há falta de profissionais, muita falta de profissionais, você colocar 10 crianças pra uma pessoa tomar conta, enquanto cuida de um, tem nove pra fazer arte. (PAI 25).

Meus sentimentos, meu coração ficou muito apertado, a gente ouve tantos acontecimentos que, assim, eu acho que eu tinha que estar perto dela pelo menos nos primeiros dias, acompanhando a adaptação dela, pra ver como seria essa participação dela com os coleguinhas, a reação dela com a professora, mas a escola não deixa. Eu tinha muita insegurança, como aqui tem parquinho e ele não tem aquela maldade, a esperteza que eu vejo que as crianças da idade dele têm, eu... É, às vezes, ele chegava machucado, chega com a cara suja de areia, porque algum amiguinho empurrou, então, não tem como a gente não sentir insegurança, né? Você sabe que aqui é a lei do mais forte, quem pode mais chora menos, né? (MÃE 19).

Mas, quando ela entrou na creche, foi muito difícil, ela ia chorando e voltava chorando, chorava aqui o tempo todo, quando eu deixava ela, ela ficava chorando, aí a professora recebia ela, acalmava ela e ela não chorava no decorrer do tempo que ficava na creche. Mas, quando eu ia buscar, ela já vinha com os olhinhos cheios de lágrimas, ela ficou assim uns cinco meses, até que um dia eu resolvi conversar com ela: “Bebê, porque é que você chora, quando a mamãe deixa você na creche, qual o motivo?” E ela não respondia e eu sempre insistindo, até que um dia ela disse “- Mamãe, eu não gosto da minha professora...” Aí eu falei: “Porque ela não é boazinha com você?” Ela balançou a cabeça que não[...] Aí o que eu fiz, eu fiquei

lá de fora, escutando como ela era com as crianças e realmente ela se mostrou ser uma professora muito bruta, vamos usar esse termo, ela não tinha aquele tato, aquela paciência, aquela delicadeza com as crianças dentro da sala, às vezes eu chegava e até escutava algumas crianças chorando, até aí eu achava que era pelo comportamento dela, que as crianças não tinham aquele apego com ela. (MÃE 23).

Conflitos - fatores causais

Creemos que esses conflitos entre os participantes da pesquisa se devam a diversos fatores, sendo o primeiro deles a idealização da família, por parte das profissionais, baseada no modelo familiar atualmente vigente, que se caracteriza pela composição pai, mãe e filhos, de classe média, a qual pode oferecer bens materiais aos filhos e acesso à cultura dominante, com disponibilidade, principalmente da mãe, para atender às necessidades dos filhos e acompanhar suas atividades na creche. Infelizmente, as famílias carentes atendidas pela instituição participante não se encaixam nesse modelo de família.

Concepções negativas de famílias

Nota-se a permanência teimosa de julgamento, com base no senso comum, de concepções familiares, através do discurso implícito das profissionais, o qual desqualifica as famílias pobres, considerando a ótica da meritocracia, como se as famílias fossem pobres por não se esforçarem para melhorarem de vida, de sorte que parecem confundir pobreza com desordem, imoralidade, vícios, incapacidades protetivas, carências afetivas ou ausência de afeto:

Diante disso, é possível dizer que muitas das percepções sobre a organização das famílias pobres, construídas historicamente, teimam em permanecer hegemônicas no pensamento cotidiano e no senso comum das educadoras. Estas pareciam presas nas malhas de uma confusão conceitual que identifica pobreza com carência afetiva, diversos tipos de organizações familiares com famílias irregulares, desorganizadas e desintegradas. (MAISTRO, 1999, p.53).

Urge a necessidade de rompermos com essas concepções negativas de famílias, principalmente das mais pobres, tidas com incultas, para considerarmos que as famílias pobres lutam diariamente por melhores condições de vida, e que não são pobres por desejarem, contudo, são vítimas da exclusão e de desigualdades do contexto social em que estão inseridas. Precisamos construir uma concepção de família mais abrangente, com as diferentes estruturas e formas de organização familiar que se mostram cada vez mais variadas. A instituição familiar deve ser entendida como histórica, social, influenciada por fatores psicológicos, econômicos, sendo formada de acordo com as necessidades e vicissitudes humanas.

Nesta perspectiva vale salientar que, enquanto as instituições educativas não trabalharem no sentido de desfazer esta visão idealizada e muitas vezes preconceituosa a respeito das crianças e das famílias que atendem, prevalecerá uma ótica na qual tais famílias são desqualificadas. Na medida em que acabam por negar o contexto em que as classes subalternas - principais usuárias da instituição - vivem cotidianamente, estas são vistas como desprovidas de afetividade, incapazes de estabelecer vínculos positivos com seus filhos e de mudar suas condições de vida. É importante, entretanto, lembrar, que a inserção destas famílias no contexto sócio-econômico, não ocorre por uma escolha deliberada e consciente, mas é resultado de uma modalidade de inserção social. Vivendo em condições adversas que favorecem o processo de reprodução das relações sociais, o lugar destinado à pobreza é marcado pela exploração, subalternidade e exclusão, lugar este que não escolheram. (MAISTRO, 1999, p.53).

O outro fator de culpabilização das famílias, pelas professoras e educadoras, é o aparente desinteresse familiar de participar das atividades da creche:

Eu gostaria que as famílias participassem mais, como amigos da escola, prestando serviços, do Conselho da Escola, está superdifícil conseguir pais para compor o Conselho, é uma luta, então, assim, que eles tivessem mais uma visão das necessidades. (EDUCADORA 7).

Eu gostaria que as famílias participassem mais, se a família não puder vir, mandar alguém que possa dar o recado, a criança se sente valorizada, quando alguém pergunta como ela está na escola e quando vem na reunião também. (PROFESSORA 7).

Restrição à participação da família

Todavia, comprovamos que essas profissionais só querem que as famílias participem quando e nas atividades que forem por elas solicitadas, sendo contrárias, por exemplo, à presença da família no espaço creche no período de adaptação das crianças:

Eu acho que a família aqui dentro atrapalha, porque os pais com os bebês eles choram, porque até hoje, quando eles entregam, eles choram, passa cinco minutos tá todo mundo quietinho, imagine se os pais tivesse aqui. (EDUCADORA 11).

A família não pode ficar na sala, se a mãe ficar, a criança não se adapta, por isso que ela sofre é uma ruptura, uma ruptura da família, que ela sente, porque ela tem medo de ser abandonada, ela acha que a mãe vai desaparecer, não vai buscar mais ela, e se mãe ficar ali... Não dá, não dá pra ser, ela vai ficar com a mãe, não vai interagir com as crianças, com o professor, ela não se adapta. É preciso haver essa separação, tem mãe que não quer ir, você tem que pedir “- Mãe, por favor, pode ir, a senhora espera lá fora um tantinho...” Mas não dá, se não não dá pra trabalhar, se a mãe tiver ali, ela não vai estar com as crianças, não vai estar com o professor, é uma ruptura que tem que acontecer, faz parte da vida. (PROFESSORA 2).

A prática dos educadores infantis

É visível que as professoras e educadoras não atribuem para si, em suas práticas e formas de se relacionar com as famílias, a responsabilidade pelo desinteresse,

apatia e omissão das famílias, diante das decisões educacionais e organizacionais da creche, resultados esses que se assemelham com os da pesquisa de Maistro (1999):

Um outro aspecto significativo deste trabalho, foi que a participação das famílias na creche, para as duas instituições, se reduz ao espaço de reunião de pais. Isso evidencia que a compreensão do que é participar parece restringir-se a "vir quando são chamados" pela instituição, o que revela a inexistência de um espaço mais efetivo e cotidiano de inclusão no contexto da creche. (MAISTRO, 1999, p.51).

Passividade familiar

As famílias, por sua vez, pela imensa necessidade que possuem da vaga para a criança, na creche, a fim de que possam desempenhar outros papéis sociais que lhes cabem, e por entenderem a instituição pública "creche" como um favor social, demonstraram preferir desempenhar o papel de passividade em uma relação de poder vertical e autoritária com os profissionais da creche, sendo comum falas como "nada tenho a reclamar", "pra mim tá ótimo"; "o jeito que fazem tá bom"; "fazer o quê? Não tem outra opção" (MARANHÃO; SARTI, 2008; MAISTRO, 1999).

Tô satisfeita, não tenho do que reclamar, é bem cuidada, bem tomada banho, bem alimentada, ela explica que o jantar dele são três horas, então chega em casa tem direito a algo mais. (MÃE 9).

Eu tô satisfeita, elas são muito, muito, muito respeitadoras, tudo que eu perguntava elas respondiam. (MÃE 12).

Sim, bastante. Pra mim tá bom, tá ótimo, porque todas as minhas crianças foram criadas na creche e estão até hoje. (MÃE 13).

A passividade das famílias frente aos profissionais da creche é explicada por (MAISTRO, 1999):

Constatou-se, porém, que a maioria das famílias prefere permanecer neste lugar. Nas entrelinhas de suas falas manifestaram as principais dificuldades que as acompanham, seja nas reuniões, seja no dia-a-dia da creche e esclareceram os sentimentos que as levavam a se auto-excluir - o medo, a vergonha e o silêncio. Estes parecem ser basicamente o que marca a participação da maioria das famílias investigadas, apontando inclusive, que é preferível "amordaçarem sua fala", não manifestando o que sentem e o que pensam, para evitar o preconceito, a discriminação e até mesmo a ameaça para a permanência de seus filhos na instituição. (MAISTRO, 1999, p.51).

Entretanto, em alguns trechos dos depoimentos, apresentados a seguir, conseguimos identificar o desejo mútuo de aproximação:

Horário das reuniões de acordo com a disponibilidade das famílias

Nos profissionais, observaram-se certas atitudes, como, por exemplo, a mudança de horário das reuniões para o período noturno, mais favorável às famílias:

Eu passo para os pais que é importante a presença deles na reunião, hoje, as reuniões costumam ser 18h30, porque dá tempo dos pais tarem saindo do trabalho e tarem vindo aqui, é, teve um tempo atrás que era no horário normal de aula, bem na entrada, mas aí não dava pra conversar bem, porque os pais tinham pressa, tinham que ir trabalhar, a gente viu que esse horário, depois do expediente, é o melhor para recebermos o maior número de pais e tem dado certo. (PROFESSORA 7).

Reconhecimento do sofrimento familiar à adaptação infantil

Notou-se o reconhecimento, por parte das profissionais, de que as famílias também sofrem o processo de adaptação à creche, sentindo-se predominantemente inseguras quanto ao tratamento que será oferecido às crianças, o que tem sido reforçado pelas notícias midiáticas de maus-tratos infantis, saberes que enfatizamos se confirmaram na fala das famílias:

Então, esse processo de adaptação, ele vai estar conhecendo os educadores que são pessoas estranhas, o ambiente que é estranho pra ele, é o tempo que ele tem pra conhecer a gente, a gente tem que passar confiança, inclusive para os pais, a gente fala que tem pai que dá mais problema para adaptar que a própria criança, então, a gente tem que fazer tanto esse trabalho com criança como com a família, né? (EDUCADORA 5).

É muito importante, na adaptação, nós temos que ganhar a confiança da criança, no momento que eles têm confiança em nós... prá eles, nós somos pessoas, todos estranhos, é uma turma nova, somos estranhos para eles. Que nem os pais pensam: como vou deixar com essas pessoas estranhas que eu nunca vi na minha vida? Eles não sabe se agente é boa, na cabeça deles também somos pessoas estranhas, né, eu acho que passa mil coisas, então, a adaptação é muito importante, porque nós temos que ganhar a confiança deles e...o ambiente tem que estar assim bem confiável, tem que passar confiança pra criança. Eles começam com duas horas, três horas mais ou menos duas semanas, depois eles ficam o período integral. (PROFESSORA 3).

*Bom, pra mim, é um processo delicado para criança, é um processo difícil e pra família também, às vezes, é mais difícil pra família do que pra criança, têm pais que têm mais dificuldade de adaptar do que a própria criança. Tem que ser algo planejado, tanto quanto as outras atividades, no decorrer do ano, tem que ocorrer um planejamento, nesse momento de separação da criança para que os dois **[família e criança]** consigam se adaptar bem. Eles ficam metade do período, quando é integral ainda é menos da metade, eles ficam pouco tempo mais para conhecer a escola, os professores, os funcionários. (PROFESSORA 6 - explicação nossa em negrito).*

Colaboração das famílias no processo de adaptação das crianças

Quanto às famílias, algumas demonstraram entender a importância da estratégia utilizada pelas profissionais, de aumentarem o tempo de permanência da criança na creche, de forma gradual, de acordo com suas necessidades, providência acatada pela maioria das famílias e mesmo aquelas que não buscaram a criança mais cedo na creche, não o fizeram pelas exatamente exigências trabalhistas que possuem; na realidade, apenas uma minoria de familiares não concorda com essa prática. As famílias

expressaram o desejo de participar mais do processo de adaptação das suas crianças à creche, permanecendo no espaço junto com elas, atuando como mediadores na apresentação do novo ambiente e pessoas, assim como intensa sensibilidade ao sofrimento infantil perante a adaptação à creche. Ora, na sua maioria, defenderam a permanência do familiar na instituição, para minimizá-lo, mesmo sem possuir os necessários conhecimentos científicos, posicionamento que deveria ter sido feito pelos profissionais, os quais, contraditoriamente refutam tal prática:

Acho que tá bom... Talvez para algumas crianças, que nem minha filha, não teve necessidade, a mais velha, ela se adaptou com 3 dias, não estava nem aí pra mim, mas que nem, essa mais novinha, umas crianças que têm mais dificuldade, talvez entrar, distrair um pouco, mostrar pra ela que aquele ali é um ambiente confiável, porque é o primeiro dia que a criança vai, ela não conhece o ambiente, ela é deixada, acho que gera um certo pânico, aí de repente uma criança que é mais difícil se adaptar, acho que seria o ideal deixar a mãe entrar nem que fosse por 5, 10 minutinhos e mostrar que a mãe é quem a criança confia... Então, a mãe mostra que aquilo ali é um ambiente que ela pode confiar, né? Ela vai chorar, de qualquer forma vai, mas pelo menos ela tem a segurança de que a mãe está ali e que a mãe vai voltar, não tá abandonando ela. (MÃE 1).

Seria bom uma adaptação com os pais, né? Dá confiança pra criança e ir soltando ela aos poucos, a gente ir deixando ela aos poucos, dá um choque na criança deixar ela aqui desde o primeiro dia, pode causar um trauma na criança, né? Eu acho que a família deveria ficar pelo menos uma semana com a criança na escola. (AVÔ 6).

Eu acho que seria melhor eu ficar na sala com ela, pra ela conhecer mais, né? Porque eu só saí... Ela não sabe onde fica, ela sofre mais, né? Eu acho que ela sofreria menos, se eu pudesse ficar com ela, mas agora ela tá normal, já dá tchau, brinca, gosta daqui. (MÃE 7).

Julgamos pertinente problematizar os seguintes pensamentos dos sujeitos desta pesquisa: os profissionais acreditam que as famílias não confiam no trabalho que realizam. Com efeito, embora a confiança, por parte das famílias, seja uma construção lenta e dependente das práticas docentes (MARANHÃO; SARTI, 2008), as famílias expressaram confiar na atuação das profissionais, o que não poderia ser de outra maneira: há confiança maior do que permitir que as crianças frequentem a instituição cinco dias semanais? Há valorização familiar ao trabalho institucional maior do que essa? “*Eu sempre confiei nos profissionais, nunca tive medo que eles não cuidassem bem, não.*” (PAI 18).

Eu nunca tive medo que as tias não cuidasse bem, porque sempre ouvi falar bem da escola, né? Então, eu achava assim que ali ia está fazendo um trabalho legal com ela... Não tive essa preocupação, por eu já saber do histórico da escola, agora, se fosse uma escola que eu não conhecesse, acho que eu ia sentir medo, sim. (MÃE 2).

O sentimento, sabe, é de dó, ficar longe, agora, quanto ao convívio aqui com os educadores, as meninas foram muito legais, muito amorosas, afetividade mil, falar, assim, então não tem problema, a gente fica tranquila. A gente tem uma pouco de

culpa por excesso de zelo, mas não, assim, porque não vai cuidar, né? Dor da separação, né? (AVÓ 5).

As profissionais criticam as famílias por valorizar mais o assistencialismo do que a educação. Porém, como as crianças atendidas pela creche são pequenas e muito dependentes do cuidado e atenção de adultos, a preocupação familiar predominantemente no cuidado às crianças não seria plenamente justificável? Maistro (1999) observa que a valorização da creche para as famílias usuárias incide, principalmente, na criação de um espaço de cuidado e segurança para seus filhos:

O que se constatou no depoimento das famílias, entretanto, foi que, de fato, esta instituição tem para elas a função primordial de "cuidar" dos seus filhos. Iniciaram suas falas valorizando a creche, deixando claro que este é um espaço de cuidado e segurança para si e seus filhos enquanto estão na labuta diária. (MAISTRO, 1999, p.55).

Acreditamos que as profissionais tenham a preocupação centrada na valorização da educação, na sua prática, em decorrência da história das instituições de Educação Infantil brasileiras, em sua origem, serem vistas como predominantemente assistenciais e com uma educação voltada para a submissão dos pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 2000a); todavia, é preciso considerar que não existe instituição de Educação Infantil de qualidade sem cuidado, porque ambas as funções indissociáveis e complementares desse nível de ensino, cuidar e educar, possuem a mesma importância. Assim, nenhuma família se contentará com uma instituição que ofereça uma excelente educação e não disponibilize cuidado às crianças, contudo, as profissionais parecem temer que, se o assistencialismo – o cuidado – for valorizado, o trabalho pedagógico perca seu espaço, o que se evidencia, pelas falas, que as “[...] famílias vêem a instituição como um depósito de crianças, enquanto trabalham”, entretanto, na fala das famílias, fica clara a necessidade que possuem, efetivamente, de trabalhar, sendo essa a principal razão de matricular o filho na creche, além de possuírem expectativas de desenvolvimento e aprendizagem infantil:

Eu sentia culpa de não deixar eles na creche, porque, se eu não deixar, quem ia comprar as coisas pra eles? O pai sozinho não pode, então... Eu chorava de tanta dó, mas eu não podia fazer nada, tive que deixar. (MÃE 12).

Culpada não, porque a gente sabe que a gente trabalha para o melhor, né? para dar as coisas para ela... do que adianta a gente estar junto com ela em casa, mas passando alguma necessidade, tá querendo comprar alguma coisa e não poder, culpada não, mas a gente sente, fica sentida. (MÃE 27).

Da minha primeira filha eu senti um pouco de culpa, já da segunda não muito, porque eu vi como era importante, né? Depois que ela entrou na creche, o quanto ela se desenvolveu, evoluiu, foi muito bom, então, culpa eu não senti, porque eu sabia que aquilo ali era o melhor pra ela. (MÃE 1).

No exato momento eu tô totalmente satisfeito, o que eu queria mesmo é a educação, a educação sempre foi o forte pra mim, vem em primeiro lugar, e eles dão. (PAI 8). Sim, porque eles dá todo apoio, tudo o que precisa sobre a Páscoa, sobre o nascimento de Jesus, a creche ensina os nossos filhos as coisas boas, como ter um futuro. (PAI 18).

As necessidades e expectativas das famílias, somadas aos avanços científicos da área da Educação Infantil, tornam esse temor de voltarmos às instituições do passado improvável, apesar dos resquícios históricos que ainda carregam:

Na instituição infantil investigada ainda era marcante a indefinição quanto ao seu papel educativo, o que interferem nas relações creche-famílias, criando conflitos e desencontros, pois as profissionais, na prática, apresentam dificuldades em compreender que a função da creche está em cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados no âmbito familiar.

As entrelinhas de suas falas remetem para possíveis resquícios de um passado recente em que predominava uma visão dicotomizada do educar e do cuidar. Subjaz um receio de que, se assumirem que a creche também tem a função de cuidar, de prestar assistência à criança pequena, o "pedagógico" poderá perder seu espaço e seu valor, correndo o risco da creche possuir um papel exclusivamente assistencialista. Isto ficou evidenciado nos depoimentos por parte de algumas Profissionais de que a maioria das famílias vêem a instituição como "um depósito" como um espaço onde deixam seus filhos para poderem trabalhar. (MAISTRO, 1999, p.55).

Não desejamos, com este trabalho, inverter a polarização da culpa das famílias para os profissionais de Educação Infantil, que, além de demonstrarem muito se empenhar para cuidar e educar as crianças, são, muitas vezes, vítimas de má formação docente, de condições de trabalho precárias, baixos salários, assim como de sentimentos angústia e impotência perante um contexto social que ainda não valoriza devidamente a Educação Infantil e que não pode mudar facilmente (CAMPOS, 1999; TARDIF, 2002; MAISTRO, 1999).

Pelo exposto, parece-nos que os profissionais e as famílias temem expor seus sentimentos, concepções, uns em relação aos outros, por medo do conflito, do embate, alimentando a ilusão da participação das famílias no cotidiano da creche e de que tudo vai bem, enquanto os mecanismos de exclusão familiar e os confrontos latentes e velados permanecem. Sem a parceria entre as instituições, o que se observa é que não há uma complementação de papéis, mas a substituição de um pelo o outro.

Pensamos que as famílias provaram, a despeito da descrença das profissionais, se importarem e muito com as suas crianças e sofrerem tanto ou mais do que elas, durante o processo de adaptação, o que reforça a necessidade de os profissionais serem sensíveis também às necessidades das famílias e não imporem uma maneira correta de se promover a adaptação das crianças, construindo junto com as famílias estratégias que minimizem o sofrimento infantil e familiar, ao vivenciarem o ingresso da criança na creche. Visando a pensar na oportunidade de um trabalho cooperativo entre as famílias e as instituições de

educação infantil, para uma adaptação feliz das crianças e suas famílias, esta pesquisa foi realizada e, a esta altura, almejamos ter cumprido esse intento, conforme procuramos delinear, nas Considerações Finais.

SEÇÃO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção traduz o desejo de apresentar possibilidades de se promover a adaptação infantil à creche, com a devida parceria com as famílias, objetivando diminuir o sofrimento infantil e familiar ao longo dessa experiência, que defendemos deve ser sistematizada, pensada e organizada pelos profissionais da infância, de maneira a ser agradável, feliz e não traumática.

Não pretendemos ensinar os profissionais ou oferecer-lhes a resposta ou o modelo que anseiam, em situações de estresse e incertezas nas suas práticas junto às crianças pequenas e suas famílias, como pode ser o período de adaptação, pois, para o pesquisador, “[...] não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer, não há conhecimento absoluto e definitivo.” (GATTI, 2012, p. 10).

A pesquisa se caracterizou pela metodologia qualitativa, considerando a abordagem teórico-metodológica da “Rede dinâmica de fatores ou de significações”. Por meio de entrevistas semiestruturadas dirigidas às 11 educadoras infantis, 7 professoras e 30 famílias de uma instituição de Educação Infantil pública de Presidente Prudente, situada no interior do Estado de São Paulo, responsável pelo atendimento a 182 crianças e suas famílias, analisamos as concepções e sentimentos dos participantes a propósito da adaptação infantil à creche .

Este trabalho teve como objetivo central compreender o processo de adaptação das crianças às creches, e, como objetivos específicos, buscou averiguar quais são as estratégias de adaptação utilizadas pelos profissionais, contrapondo-as às concepções, sentimentos e sugestões das famílias acerca do processo de adaptação das crianças às instituições de Educação Infantil.

Visando a uma melhor compreensão dos resultados obtidos por este estudo, fez-se necessário sistematizar os dados, a partir das seguintes categorias: - Concepções das

educadoras e professoras sobre a adaptação das crianças; - Concepções das famílias sobre a adaptação das crianças.

As concepções das educadoras e professoras sobre a adaptação das crianças elucidaram uma compreensão do processo de adaptação infantil à creche como uma experiência emocionalmente complexa, por potencializar sentimentos em todos os envolvidos (crianças, famílias e profissionais).

As profissionais destacaram o estranhamento infantil ao espaço, à rotina e às novas pessoas da creche, o sofrimento das crianças pequenas ao experimentarem a sensação de serem abandonadas pela família na instituição, o medo de a família não mais voltar para buscá-las e o de não pertencimento ao espaço creche, o que percebem através de sintomas físicos e psicológicos.

Quanto às famílias, segundo as profissionais, elas se mostram bastantes inseguras, ao deixarem as crianças ao cuidado de pessoas estranhas.

A principal estratégia que as profissionais apontam como imprescindível para o sucesso da adaptação é o tempo reduzido de permanência da criança na instituição, que deve ir aumentando gradativamente, de acordo com as reações e necessidades infantis. Ademais, as educadoras infantis salientam a importância do acolhimento e do afeto dirigido às crianças, de despertar o interesse infantil em permanecer na creche, com recursos como brinquedos e atividades atrativas.

As professoras e educadoras assumiram a inexistência de um planejamento pedagógico, para receber as crianças e as famílias na instituição, assim como para promover a adaptação infantil, ausência estendida ao papel dos gestores da instituição e da própria Secretaria Municipal de Educação.

Os profissionais mantêm uma relação conflituosa com a gestão e com a própria SEDUC que deveria ter uma política de adaptação das crianças ao espaço creche que fosse muito além da semana com horário reduzido estipulado por esse órgão, os professores deveriam ser ouvidos, suas sugestões muitas vezes aqui comprovadas benéficas e sensíveis as necessidades das crianças acatadas e não totalmente ignoradas como tem ocorrido. Os profissionais claramente demonstraram não se sentirem apoiados pela SEDUC.

A presença das famílias no espaço creche, no período de adaptação, é vista pelas profissionais como impeditiva para a formação do vínculo entre profissional e criança. A participação familiar é desejável apenas em reuniões formais e no cumprimento das regras, normas e ensinamentos propostos pela instituição.

O sucesso da adaptação das crianças à instituição é expresso, segundo as educadoras infantis, quando a criança passa a confiar nos profissionais e consegue se alimentar e dormir na instituição.

Quanto às concepções das famílias sobre a adaptação das suas crianças, verificou-se que estão intrinsecamente ligadas às reações infantis a esse processo; as famílias classificaram as crianças como tendo uma boa adaptação. Logo, por não demonstrarem um grande sofrimento ou adoecimento quando a vivenciaram; em contrapartida, as crianças difíceis de se adaptar manifestaram doenças, choro intenso e relutância em dormir.

Os familiares revelaram sentir predominantemente insegurança, ao deixar as crianças na creche, indicando, em alguns casos, sentimentos como culpa potencializada pela impressão de estarem abandonando a criança e compaixão, quanto ao sofrimento infantil. Esses sentimentos corroboram a necessidade histórica, ainda persistente, das famílias de compartilharem o cuidado e educação das crianças, provocada pela entrada das mulheres no mercado de trabalho. As famílias matriculam as crianças pequenas na creche com certa relutância e resignação, por não poderem elas mesmas cuidarem de suas crianças.

Com o tempo, um elo de confiança é estabelecido entre as famílias e os profissionais, de modo que os membros familiares passam a acreditar que suas crianças estão sendo bem cuidadas e educadas e começam a perceber o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, concretizados pelo trabalho da creche.

As famílias deixaram claro o desejo de participarem do processo de adaptação, permanecendo com as crianças no espaço creche, transmitindo-lhes confiança no ambiente e nos profissionais e diminuindo o sofrimento infantil.

Os dados apreendidos nessa pesquisa nos permitem afirmar que existe uma parceria frágil entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, o que inviabiliza o que defendemos como tese: a participação familiar no momento de adaptação da criança e também da família à creche, o que torna necessário discutir alguns pressupostos que podem ajudar a mudar essa realidade.

A adaptação da criança e da família à instituição de Educação Infantil é desejável e deve se iniciar no momento em que a família vai conhecer a instituição ou matricular a sua criança, quando os profissionais devem estar receptivos e abertos a responderem todas as dúvidas que porventura as famílias possam ter, ser transparentes quanto aos objetivos educacionais, proposta pedagógica, formas de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem infantis, caracterização da instituição, de seus profissionais e clientela e, principalmente,

como promovem o cuidar e o educar, as duas funções indissociáveis e complementares da Educação Infantil:

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências e vivências...em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade. (ANGOTTI, 2008, p.25).

As famílias, ao terem conhecimentos sobre a instituição, suas práticas e profissionais, terão sua insegurança e medo diminuídos e, assim, se tornarão mais capazes de transmitir a devida segurança e confiança aos seus filhos sobre o estar na creche.

Acreditamos que as famílias devam atuar como mediadores, mostrando a creche e as novas pessoas que passarão a fazer parte da vida de suas crianças. Para que isso ocorra, é de extrema relevância que os profissionais planejem o processo de adaptação envolvendo as famílias, ao invés de excluí-las, visando ao bem-estar emocional das crianças, que também deve ser objetivo da Educação Infantil e não mais apenas o desenvolvimento cognitivo:

A resposta ao para quê a Educação Infantil fundamenta-se na necessidade de se entender a criança de corpo inteiro, de não fragmentá-la em suas perspectivas e, sobretudo, no que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e sua emoção, de compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa. (ANGOTTI, 2008, p.25).

As famílias necessitam ser estimuladas a permanecer junto à criança, nos primeiros dias dela na creche; os profissionais podem organizar atividades para as famílias desempenharem junto com as crianças, como uma excursão à creche, a apresentação de todos os espaços, e dos funcionários. Os membros familiares podem ajudar na decoração e arrumação dos espaços destinados às suas crianças, participar das refeições, da hora do sono e do banho.

Além disso, alguns membros familiares podem contar histórias, outros cantarem músicas e cantigas infantis, encenarem peças de teatro, as suas brincadeiras de infância, e participarem de brincadeiras com as crianças, promovidas pelos profissionais.

Ao final dessa primeira semana interativa entre todos os envolvidos no processo de adaptação (crianças, famílias e profissionais), é o momento de a família começar a se distanciar da criança, deixando-a com a professora e as outras crianças, em determinados espaços, mas permanecendo ao alcance de sua visão. Caso a criança chore, se angustie, os membros familiares devem se aproximar, acalmar e consolar a criança, que, com essas atitudes, fortalecerá a confiança na família e de que esta voltará para buscá-la na creche.

Não é bom que as famílias saiam escondidas, mintam para as crianças ou se atrasem para buscá-las, atitudes que reforçam a fantasia da criança de que foi abandonada na creche pela família.

Quando a criança não mais demonstrar precisar da presença física dos familiares, no espaço creche, é interessante que passe a ficar na creche sem os mesmos, inicialmente por um tempo reduzido, que será prolongado aos poucos, em consonância com as necessidades infantis, até o período parcial ou integral combinado previamente com as famílias, no momento de matrícula.

Obviamente, a família precisará se organizar para poder participar do processo de adaptação da forma que defendemos, e, ao mesmo tempo, atender às exigências do mercado de trabalho; a mãe pode iniciá-lo antes de a licença gestante acabar, ou os pais programarem as férias para esse período. No entanto, se os pais não tiverem disponibilidade, outras pessoas íntimas da criança podem fazê-lo, como avós, tios, babás etc.

Quanto à instituição, só consideramos possível realizar o processo completo de adaptação como aqui descrito, no início do ano letivo, período em que a maioria das crianças começa a frequentar a creche; nos casos específicos em que as crianças entram em outros momentos, pode-se permitir a presença da família no espaço creche e o seu afastamento gradativo.

Reconhecemos que a nossa tese se traduz em um desafio para as famílias e os profissionais da infância, todavia, as crianças não podem mais ser deixadas na instituição sem a presença da família, desde o primeiro momento, enquanto a família passiva sofre pela separação e por vivenciar o sofrimento de seus filhos. Sonhamos que a gestão democrática passe a ser realidade, nas instituições de Educação Infantil, no período de adaptação, mas muito além dele, o que implica uma nova proposta pedagógica aberta também às famílias e à comunidade.

Nesta perspectiva, fica evidente que as crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais que proporcionam uma qualidade de vida mais justa e feliz. (COSTA; LIMA, 2017, p.2).

As possibilidades aqui apresentadas contribuem para que a adaptação infantil e familiar à creche ocorra sem sofrimentos psíquicos, ocasionados pelos sentimentos de perda, separação, ansiedade, abandono, medo – ou como se fosse um mal necessário. Antes, é

imperioso que se torne uma experiência feliz, a qual proporcione crescimento a todos os envolvidos.

É necessário investimentos na formação inicial e continuada dos professores e gestores da Educação Infantil que os possibilite se preparar adequadamente para o relacionamento com as famílias das crianças.

Acreditamos que, enquanto educadores, devemos buscar a felicidade das pessoas com as quais trabalhamos, concordando com o grande educador Freinet, para quem a educação tem por finalidade a conquista da felicidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [*on line*]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <[http:// books.scielo.org](http://books.scielo.org)>. Acesso em: 16 jul. 2017.

ANGOTTI, M. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em Educação Infantil. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 69-91, jan./dez. 2007.

_____. (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARANHA, A. **Adaptação** – Depoimentos de um pai. 2015. Disponível em: <[http://: www.adaptação/depoimentosdeumpai.htm](http://www.adaptação/depoimentosdeumpai.htm)>. Acesso em: 21 set. 2015.

AVERBUCH, A. R. **Adaptação de bebês à creche**: o ingresso no primeiro ou segundo semestre de vida. 1999. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BALABAN, N. **O início da vida escolar**: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas Sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio Sectorial del Banco Mundial. Washington, 1995.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; HORN, M. G. S. Organização do espaço e o tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.) **Educação Infantil**: prá que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BHERING, E.; DE NEZ, T.B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18, n.1, jan./abr. 2002.

BIANCHI, C. A. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, n. 001, p. 51-72, 2004.

BONOMI, A. O Relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.161-72.

BORGES, M. F.S. T.; SOUZA, R. C. (Org.). **A práxis na formação de educadores de Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BOSSI, T. J; LOPES, R. C. S; PICCININI, C. A. Adaptação à Creche e o Processo de Separação-Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais. **Revista Psico**, v. 45, n. 2, p. 250-260, abr./jun. 2014.

BOUCHARD, J. M. De l'institution a la communauté: les parents et les professionnels-une relation qui se construit. In: DURNING, R. **Education familiale**. Vigneux: Matrice, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 22 de 17 de dezembro de 1998**. Brasília: CNE, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.1 Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Resolução CEB nº5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Série Mesa Educadora para a Primeira Infância**, v.3. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? :In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDERÓN, A. I.; GUIMARÃES, R. F. **Família**: a crise do modelo hegemônico. São Paulo:Cortez, 1994.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios. In: MACHADO, M.L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A educação infantil frente a seus desafios**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio 2009a (Difusão de idéias).

_____. Ser integral. **Revista Educação**, n. 2, abr. 2009b.

CARVALHO, M.E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de O. (Org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTOLDI, L. **As configurações familiares e a história de perdas e separações na família**: implicações para a adaptação da criança à pré-escola. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia de Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1997.

_____; LOPES, R de C. S; PRATI, L. E. O Genograma como Instrumento de Pesquisa do Impacto de Eventos Estressores na Transição Família-Escola. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n.2,p. 292-300, 2005.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA; CEPAL; INEP, 1995.

CERVO, A. L; BERVIAM, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002, p.242

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: **Professor reflexivo no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.89-110.

CORRÊA, E. S. Como criar um clima propício à adaptação. **Revista Pátio Educação Infantil**.Conteúdo exclusivo, 2008.

COSTA, E. M. D.; LIMA, M.F. **Concepções e práticas de gestão democrática**. 2011.

Disponível

em:<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0150.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, sem pág., jan./fev./mar./abr.2001.

CUNHA, M.V. A escola contra a família. In: FARIA FILHO, L. M; LOPES, E.M.T.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.447-468.

DAVINI, J.; FREIRE, M. (Org.). **Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Brasília, v 18, n.73, p.11-28, 2001.

DIESEL, M. Adaptação escolar: sentimentos e percepções do educador diante da questão. **Revista do professor**, Porto Alegre, n. 19, p 10-13, abr./jun. 2003.

DI GIORGI, C. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Walon. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

FERREIRA, G. V. **O impacto da adaptação de crianças na creche sobre os sentimentos maternos**. Trabalho de conclusão de curso (TCC) –Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FERREIRA, L. A. M; GARMS, G.M.Z. **Educação infantil e a família- perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação**: Porto Alegre:IBDFAM: Letras & Vida, 2011. p.71-86.

FRAGO, A.V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GASPARETO, M. 26,3% dos docentes tem jornada maior que 40h. **Jornal O Imparcial**, sábado, 1 de agosto de 2015, p. 6b.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? São Paulo: **Cad Pesq**, n. 91, p. 54-61, 1994.

GONÇALVES, J.P.; DAMKE, A.S. **O processo de adaptação**: os primeiros dias da criança no ambiente escolar. 2016. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere>. Acesso em: fev. 2016.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Direito humano à educação. In: LIMA JÚNIOR, J. B. (Coord.) **Plataforma brasileira de direitos humanos econômicos, sociais e culturais**(DhESC): relatório brasileiro sobre direitos humanos econômicos, sociais e culturais 2003. Recife: Bagaço, 2003. p.199-252.

_____. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n 129, p. 519-546, dez. 2006.

JACOB, S. H. **Estimulando a mente do seu bebê**. São Paulo: Mandras, 2004.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: FARIA FILHO, L.M.; LOPES, E.M.T.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p.469-496.

_____. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p.5-8. maio-ago. 2000b.

_____. **Infância e educação uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LACERDA, M. P. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LA ROCCA, M.E.C. **A formação do professor de educação infantil**: interfaces luso-brasileiras. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT082221_int.pdf. Acesso em: 12 fev. 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, A. O.; PORFÍRIO, A. V. **Professores e representações de família**: um estudo em escolas públicas da zona centro da cidade de Recife. v.1. São João Del Rei: Pesquisas e Práticas Psicossociais, 2006.

LOPES, C.C. G.P. **Trabalho com famílias na Educação Infantil: concepções e práticas.** 2008.133 p.Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente,2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAGALHÃES, G.M. **Modelo de colaboração jardim-de-infância/família.** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MAISTRO, M. A. Relações creche e famílias, a quantas andam?**Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 49 -59, jan./jun. 1999.

_____. **As relações creche-famílias: um estudo de caso.** 2015. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 6 jan. 2015.

MANZANO, C. S.; PINTO, F.S.C.N. A entrada na creche: a chegada dos bebês e suas vicissitudes. **Psicanálise, Educação e Transmissão,** 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100025&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em:12 fev. 2016.

MARANHÃO, D.G.; SARTI, C.A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa,** v. 38, n. 133, , p. 171-194, jan./abr. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MARTINS FILHO, A. J. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: MARTINS FILHO, A. J. et. al. **Infância Plural: crianças do nosso tempo.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 13-37.

MENDEL, M. Lugares para os pais na escola – local de desafios – parceria consciente. In: ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M. **Pais e Escola: parceria para o sucesso.** Porto, Portugal: ISET, 2003, p. 201-210.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MINAYO, M.C. S. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MONDIN, E. M. C. Interações afetivas na família e na pré-escola. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 10, n.1, p.131-138, 2005.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa. **Saúde e Sociedade** v.13, n.3, p. 44-57, set./dez. 2004.

NUNES, D. G.; VILARINHO, L. R. G. “Família possível” na relação escola-comunidade. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.5, n.2, p. 21-29, 2001.

OLIVEIRA, S. C. M. **As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de Educação Infantil: avanços, contradições e possibilidades**. 2013. 129 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, Z.M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **A criança e seu desenvolvimento perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PAVESI, R. **A adaptação inicial na Educação Infantil: reflexões sobre a prática no Centro de Convivência Infantil Chalezinho da Alegria da UNESP de Presidente Prudente/SP**. 2012. Disponível em: www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF.../14926.pdf. Acesso em: 6 jan. 2016.

PEREIRA, D. C. Ler com olhos de ver. In: STOER, S.R.; SILVA, P. (Org.). **Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005. p. 109-114.

PERISSÉ, P.M. Os desafios da adaptação. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n.13, p. 41-43, mar./jun. 2007.

RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____; PICCININI, C. A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25673/000292479.pdf?sequence=1>> Acesso em: 12 fev. 2016.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

REDA, M. G.; UJIIE, N. T. **A educação infantil e o processo de adaptação:** as concepções de educadoras da infância.2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496_1090.pdf. Acesso em:6 jan. 2015.

RIZZO, G. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RODRIGUEZ, D.T. Infant day care: how very young children adapt. **Children today**, v. 1, p.10-12,1981.

ROSEMBERG, F. **Creche.** São Paulo: Cortez/ FCC, 1989.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.25-63, jan./mar. 2002.

_____.Do embate para o debate: Educação e assistência no campo da educação infantil. In: **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005. p.117-132.

ROSSETTI-FERREIRA, C.; VITÓRIA, T. Processo de Adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p.55-64, ago. 1993.

ROSSETTI-FERREIRA, C.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** 2. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: **Professor reflexivo no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.81-88.

SALLA, F.**Escola e família: hora de firmar a parceria.** 2015. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/escola-familia-hora-firmar-parceria-comunicacao-749883.shtml?page=4>. Acesso em: 12 fev. 2015.

SAMBRANO, T. M. Relação instituição de educação infantil e família. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê?Campinas: Alínea, 2006.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, E. P. Adaptação de crianças na educação infantil. **Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório**,v.2, n. 10, ago. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº. 111/2012.** Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.Disponível em:<<http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=53>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SARTI, C. A. A Assimetria no atendimento à saúde: quem é o necessitado? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 20. Caxambu, 27-31 out. 1998.

SILVA, M. de L.; CAVALCANTE, L. M. **Relação família/escola**: as contribuições da família no processo pedagógico vivido na educação infantil. Campina Grande: Realize, 2012.

SOUZA, E.K. de. **Adaptação escolar na educação infantil**. Santo Ângelo: EDURI, 2004.

SOUZA, M. R. Configurações plurais. **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo, p.52-65, 2006.

STRENZEL, G.R. Tempo de chegada na creche: conhecendo-se e fazendo-se conhecer. **Revista Zero a Seis**. Seção Cotidiano na Educação Infantil. n. 6, ago./dez. 2002.

SZYMANSKI, H. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. **Idéias**, n. 25, p. 213-225, 1997.

_____. Teorias e teorias de família. In: **A família contemporânea em debate**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.23-27.

_____. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2004.

_____; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R.C. A. R. Perspectivas para análise de entrevista. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2008.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, YI-FU. **Espaço e Lugar**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

WEINSTEIN, C. S.; MIGNANO JUNIOR, A, J. **Elementary classroom management**: lesson from research and practice. New York: McGraw-Hill, 1993.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 1982.

_____. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WULFF, F. **Adaptação de bebês à escola de Educação Infantil**: implicações na separação entre mãe e bebê. 2010. 39 p. Trabalho de conclusão de curso (TCC) –Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2010.

YUSTE, E. M. L. **Adaptação de crianças à creche**: uma comparação entre diferentes estratégias. 2007. 76 p. Monografia- Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2007.

APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTAS

PROFESSORAS E EDUCADORAS:

Tempo de carreira na Educação Infantil:

Formação:

- Como você entende o processo de adaptação das crianças à instituição de Educação Infantil?
- Quais são os procedimentos e práticas utilizadas por você para promover a adaptação das crianças?
- Está satisfeito(a) com a forma como se dá o processo de adaptação das crianças? Justifique!
- O que você pensa sobre a participação das famílias, no período de adaptação das crianças. Justifique!

FAMÍLIAS:

- Como define o momento de adaptação do(a) seu(sua) filho(a) à creche? Relate como se deu essa experiência.
- Quais foram os seus sentimentos, ao deixar a sua criança na instituição de Educação Infantil pela primeira vez?
- Você se sentiu acolhid(o)a, respeitad(o)a, nesse período de adaptação? Exemplifique!
- Está satisfeit(o)a ou não sobre como a instituição tem conduzido a adaptação do seu(sua) filho(a)? Justifique/exemplifique!

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO E DOCUMENTOS DO COMITÊ DE ÉTICA



Município de Presidente Prudente
Secretaria Municipal de Educação
Gabinete da Secretária



Presidente Prudente, 25 de Novembro de 2015.

AUTORIZAÇÃO

Diante do parecer favorável da Comissão de Estágios, Projetos de Pesquisa e Extensão – ano letivo 2015, autorizamos o desenvolvimento do trabalho **“O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE PARCERIA ENTRE AS FAMÍLIAS E AS INTITUIÇÕES”**, a ser realizada pela acadêmica Suélen Cristiane Marcos de Oliveira, sob orientação da Prof^a Dra. Gilza Maria Zauhy Garms.

Lembramos que esta Secretaria deverá receber cópia da finalização da pesquisa antes que esta seja proclamada e publicada.

Por ser verdade, firmo o presente.


Ondina Barbosa Gerbasi
Secretária Municipal de Educação



FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP/
CAMPUS DE PRESIDENTE



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADE DE PARCERIAS ENTRE AS FAMÍLIAS E AS INSTITUIÇÕES.

Pesquisador: SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA

Versão: 1

CAAE: 52850316.7.0000.5402

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Tecnologia

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 005340/2016

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE DE PARCERIAS ENTRE AS FAMÍLIAS E AS INSTITUIÇÕES.

Pesquisador: SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52850316.7.0000.5402

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Tecnologia

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.408.558

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa surgiu da necessidade de discutir o processo de adaptação das crianças de 4,5 meses a 3 ano à creche, a partir das considerações feitas pelos educadores infantis e as famílias, na intenção de contribuir para a consolidação de uma parceria entre a família e a instituição de Educação Infantil. A intenção é de analisar as estratégias utilizadas pelos profissionais no processo de adaptação das crianças, averiguar se estão satisfeitos com as ações que desempenham ou se as mudariam e dar visibilidade às iniciativas que têm dado certo no processo de adaptação. A proposta de investigação se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. As técnicas empregadas para coleta de dados serão entrevistas semi-estruturadas, dirigidas aos educadores e as famílias, para que explicitem o processo de adaptação e para resgatar as concepções e sentimentos das famílias ao deixarem suas crianças na creche. Este estudo será realizado em todas as instituições municipais de Educação Infantil da cidade de Presidente Prudente do Estado de São Paulo (SP), que atendam mais de 30

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

Continuação do Parecer: 1.408.558

crianças, de 4,5 meses a 3 anos e cujos profissionais e as famílias desejem contribuir para a construção de seus conhecimentos científicos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral consiste em discutir o processo de adaptação das crianças às creches e o papel dos profissionais e das famílias neste contexto. Como específicos busca-se identificar as concepções, sentimentos e sugestões das famílias a respeito do processo de adaptação das crianças as instituições de Educação Infantil; averiguar quais são as estratégias de adaptação utilizadas pelos profissionais da Educação Infantil e se existe neste processo a parceria com as famílias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme citado no projeto poderá haver apenas pequeno desconforto pelo uso do gravador, o que a pesquisadora afirmou tentar minimizar por meio do estabelecimento de um clima agradável de conversa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de altíssima relevância, pois investigará processo de alta complexidade em função dos vários segmentos que envolve, bem como sentimentos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos são apresentados e preenchidos corretamente.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 12.02.2016, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP/
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 1.408.558

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_371371.pdf	29/01/2016 11:43:01		Aceito
Outros	COMPROMISSO.doc	19/01/2016 20:49:57	SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.doc	12/01/2016 20:54:13	SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.doc	12/01/2016 20:44:48	SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	05/01/2016 23:49:20	SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	05/01/2016 23:47:14	SUÉLEN CRISTIANE MARCOS DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 15 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador)

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

Página 03 de 03