



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA

ALCIONÉIA ZANGUEBUSCHE CORREA PERIN
CLAUDIA APARECIDA SIGEL

**O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE
CHAPECÓ**

CHAPECÓ

2017

ALCIONÉIA ZANGUEBUSCHE CORREA PERIN
CLAUDIA APARECIDA SIGEL

**O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE
CHAPECÓ**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul.
Orientador: Prof^a Dra. Maria Helena B V
Cordeiro

CHAPECÓ

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Alcionéia Zanguebusche Corrêa Perin

Claudia Aparecida Sigel

O período de adaptação nos centros de educação infantil:
Um estudo sobre a formação dos professores no município de Chapecó.

Trabalho de conclusão de curso de graduação como requisito para obtenção
de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira
Sul.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

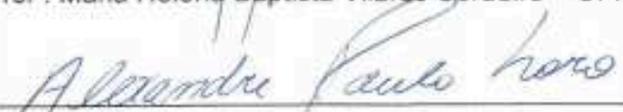
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

25/07/2017

BANCA EXAMINADORA



Profª. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS



Prof. Alexandre Paulo Loro – UFFS



Profª. Aline Fátima Lazarotto

RESUMO

O interesse em realizarmos este estudo surgiu das preocupações, angústias e dificuldades vivenciadas durante a realização de nossos estágios (obrigatório e não obrigatório), em relação à adaptação dos bebês que ingressavam nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs). Com base no referencial teórico de Bronfenbrenner, ao optarmos pela realização deste estudo, partimos do pressuposto que o ingresso nas creches e pré-escolas se constitui em uma transição muito importante no desenvolvimento das crianças, sobretudo dos bebês. Ao ingressarem nos CEIMs, essas crianças são inseridas em um novo microsistema, com pessoas, objetos, símbolos, regras e formas de interação muito diferentes dos que constituem o microsistema familiar. Essa inserção em um novo microsistema constitui-se, geralmente, em uma experiência dolorosa, tanto para as crianças como para suas famílias, exigindo um preparo específico dos professores, para lidarem com essa situação e obterem sucesso em tranquilizar pais e crianças, garantindo que esse período de transição se torne uma oportunidade de aprendizagem e contribua para o desenvolvimento saudável da criança. Assim, este trabalho tem como objetivo levantar as orientações e ações realizadas pela Secretaria de Educação (SEDUC) de Chapecó com vistas à preparação dos professores para o período de adaptação das crianças nos CEIMs. Para isso, foram analisados os documentos produzidos pela SEDUC, no que se refere à formação dos professores dos CEIMs, no período de 2014 a 2016. A análise mostrou a preocupação da SEDUC em informar e debater com os professores vários temas relacionados tanto a questões gerais da educação, como a questões mais específicas, voltadas à instrumentalização para suas práticas cotidianas, como: propostas pedagógicas, currículo, avaliação, qualidade, brincadeira, rotina e saúde. Entretanto, não foi encontrada nenhuma formação específica que permitisse aprofundar os conhecimentos e elaborar estratégias pedagógicas para uma melhor compreensão e enfrentamento das dificuldades encontradas no período de adaptação. Como concluintes do curso de Pedagogia, também não tivemos a oportunidade de discutir mais profundamente sobre esse tema em nosso curso, apesar dele ter surgido em algumas discussões de vários componentes curriculares, para ilustrar algumas teorias ou propostas que estavam sendo debatidas. Assim, sugerimos que o período de adaptação se constitua em uma temática de estudo, tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: Período de adaptação, formação de professores, modelo bioecológico do desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The interest in doing this study arose from the worries, anxieties and difficulties experienced during the completion of our internships (compulsory and non-compulsory), in relation to the adaptation of the infants who entered the Municipal Infant Education Centers (CEIMs). Based on Bronfenbrenner's, when we opted for this study we assume that entering nursery schools and pre-schools constitutes a very important transition in the development of children, especially infants. When they join the CEIMs, these children are inserted into a new microsystem, with people, objects, symbols, rules and forms of interaction very different from those that constitute the family microsystem. This insertion into a new microsystem is usually a painful experience for both children and their families, requiring a specific preparation of the teachers, to deal with this situation and to succeed in reassuring parents and children, ensuring that this transitional period becomes a learning opportunity and contributes to the healthy development of the child. So, this work aims to raise the orientations and actions carried out by the Secretary of Education (SEDUC) of Chapecó with a view to the preparation of the teachers for the period of adaptation of the children in the CEIMs. In order to do so, the documents produced by SEDUC were analyzed with regard to the training of the teachers of the CEIMs, from 2014 to 2016. The analysis showed the concern of SEDUC to inform and discuss with the teachers several topics related to both general issues of education, as well as more specific issues, aimed at the instrumentalization for their daily practices, such as: pedagogical proposals, curriculum, evaluation, quality, play, routine and health. However, no specific training was found that allowed to deepen the knowledge and elaborate pedagogical strategies for a better understanding and coping with the difficulties encountered during the adaptation period. As students of the Pedagogy course we did not have the opportunity to discuss this topic further in our course, even though it had arisen in some discussions of various curricular components to illustrate some theories or proposals that were being debated. Thus, we suggest that the period of adaptation be a topic of study, both in the initial formation and in the continuing education of the teachers of Early Childhood Education.

Key-words: Adaptation period, teacher training, bioecological model of human development.

RESUMEN

El interés en realizar este estudio surgió de las preocupaciones, angustias y dificultades vividas durante la realización de nuestros pasos (obligatorio y no obligatorio), en relación a la adaptación de los bebés que ingresaban en los Centros de Educación Infantil Municipales (CEIMs). Con base en el referencial teórico de Bronfenbrenner, al optar por la realización de este estudio, partimos del supuesto de que el ingreso en las guarderías y preescolares se constituye en una transición muy importante en el desarrollo de los niños, sobre todo de los bebés. Al ingresar en los CEIMs, estos bebés se insertan en un nuevo microsistema, con personas, objetos, símbolos, reglas y formas de interacción muy diferentes de los que constituyen el microsistema familiar. Esta inserción en un nuevo microsistema se constituye generalmente en una experiencia dolorosa tanto para los niños como para sus familias, exigiendo una preparación específica de las profesoras, para hacer frente a esta situación y tener éxito en tranquilizar a los padres y los niños, garantizando que el período de transición se convierta en una oportunidad de aprendizaje y contribuye con el desarrollo sano del niño. Así, este trabajo tiene como objetivo levantar las orientaciones y acciones realizadas por la Secretaría de Educación (SEDUC) de Chapecó con vistas a la preparación de las profesoras para el período de adaptación de los niños en los CEIMs. Para esto, se analizaron los documentos producidos por la SEDUC, en lo que se refiere a la formación de las profesoras de los CEIMs, en el período de 2014 a 2016. El análisis mostró la preocupación de la SEDUC en informar y debatir con las profesoras varias temáticas relacionadas tanto a cuestiones generales de la educación, como a cuestiones más específicas, orientadas a la instrumentalización para sus prácticas cotidianas, como: propuestas pedagógicas, currículo, evaluación, calidad, rutina y salud. Sin embargo, no se encontró ninguna formación específica que permitiese profundizar los conocimientos y elaborar estrategias pedagógicas para una mejor comprensión y enfrentamiento de las dificultades encontradas en el período de adaptación. Como conclusión del curso de Pedagogía, tampoco tuvimos la oportunidad de discutir más profundamente sobre este tema en nuestro curso, a pesar de que surgió en algunas discusiones de varios componentes curriculares, para ilustrar algunas teorías o propuestas que se estaban debatiendo. Así, sugerimos que el período de adaptación se constituya en una temática de estudio, tanto en la formación inicial y en la formación continuada de las profesoras de educación Infantil.

Palabras-clave: Período de adaptación, formación de profesores, modelo bioecológico del desarrollo humano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de crianças atendidas em instituições urbanas e rurais, por nível e período de atendimento.....	23
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formações incluídas na categoria Saúde.....	27
Quadro 2 – Formações incluídas na categoria Aprofundamentos Teóricos.....	28
Quadro 3 – Formações incluídas na categoria Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Chapecó.....	30
Quadro 4 – Formações incluídas na categoria Ação Pedagógica – Instrumentalização.....	31
Quadro 5 – Formações incluídas na categoria Aspectos Afetivos.....	32
Quadro 6 – Formações incluídas na categoria Projeto Brincar a Paz.....	33

SUMÁRIO

FOLHA DE APROVAÇÃO.....	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
RESUMEN	5
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	6
INTRODUÇÃO.....	8
O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	11
A EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIGEM E TENSÕES DE UM MICROSSISTEMA	14
O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO: CRIANDO UM MESOSSISTEMA	22
CONTEXTO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CHAPECÓ.....	25
POLÍTICAS, AÇÕES E RECOMENDAÇÕES DA SEDUC RELATIVAS AO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	39

INTRODUÇÃO

Este estudo resulta de nossa preocupação em relação ao período de adaptação das crianças nos Centros Municipais de Educação (CEIMs). Tanto no estágio obrigatório como no não obrigatório, realizados em CEIMs de Chapecó, tivemos a oportunidade de vivenciar o período de adaptação de bebês. Foi uma experiência de muitas angústias, mas também de muitas aprendizagens e afetividade, tanto para nós, como para os professores e para as crianças, sobre o qual gostaríamos de refletir neste trabalho.

Ainda durante o período de formação como pedagoga, e mesmo antes de ter iniciado o estágio curricular na Educação Infantil (EI), uma das autoras (Claudia) trabalhou durante dois anos, como estagiária da Prefeitura Municipal de Chapecó, em um CEIM, com bebês de 04 meses a 02 anos de idade. Ao recordar esse período, ela afirma: “Foi uma experiência maravilhosa, de muitas aprendizagens, que provocou também muito medo de não saber lidar com tal situação. Porém, aos poucos, ia conhecendo cada criança, cada necessidade, cada olhar. Tenho a dizer que me tornei mãe nesse tempo que estive lá. Muitas crianças me chamavam de mãe, me tinham como referência. O final do ano pra mim era o mais difícil. A despedida era terrível, mas, dessa vez, o choro não era das crianças e sim meu. Foram momentos únicos em minha vida, eu não vejo o lado difícil e sim apenas o lado bom. Foi uma experiência que vou levar para minha futura formação, aprendizagens de grande valor, conhecimentos, enfim, foi um período muito prazeroso. Foi nesse período que eu percebi que vou dar conta do recado, quando realmente eu tiver um diploma em mãos”.

Nesse período, assim como durante o estágio obrigatório, a orientação dos professores (da universidade e da escola), das gestoras e, sobretudo, a convivência com as crianças, oportunizaram várias e ricas aprendizagens, ampliando consideravelmente os saberes relativos à prática, ao “como fazer”, mas sem proporcionar uma compreensão mais profunda do “por que fazer”. Sobretudo no que se refere ao período de adaptação das crianças, muitas situações nos deixaram perplexas, angustiadas, ou, simplesmente, intrigadas.

Nesses três anos de experiência (incluindo o estágio não obrigatório e o obrigatório), o segundo ano foi o mais difícil. Era muito choro. Houve crianças que, nos primeiros dias não sentiram muito a mudança, nem choraram e nem estranharam; porém, no decorrer dos dias, começou o choro, o estranhamento, mas aos poucos foram se acostumando. Houve crianças que os pais achavam melhor levar embora e não trazer mais, e também houve aquelas que choravam o ano todo. Houve também pais que não conseguiam superar a angústia de se

separar das crianças, transmitindo essa insegurança para os filhos. No decorrer do ano, geralmente, existe a chegada de novas crianças, o que requer uma adaptação individual. Às vezes é mais complicado adaptar uma criança sozinha, do que uma turma toda, são momentos difíceis, mas muito significativos.

Na sala do berçário, em todas as experiências de estágio, havia três estagiários permanentes, uma professora regente, uma de educação física (três horas semanais) e outra de linguagens (seis horas semanais). Nos momentos em que os professores de educação física ou de linguagens estavam na sala com as crianças, a professora regente se retirava para desenvolver as atividades de planejamento e avaliação ou receber os pais. Na entrada e na saída, eram os estagiários que estavam presentes, então muitos pais as tinham como referência para a criança. Muitas vezes, a professora regente nem conhecia alguns pais e quando ia conversar sobre a criança, era a estagiária quem tinha que responder, porque era ela quem convivia mais tempo com elas.

Essas vivências nos fizeram levantar várias questões sobre esse período de transição entre a vida familiar e a vida institucional, vivenciado por crianças tão pequenas. Questionávamos-nos, sobretudo, qual seria a melhor forma de tornar essa transição menos angustiante para todos os envolvidos. Como, durante o período de estágio não obrigatório, os estagiários não tiveram nenhuma orientação específica por parte da Prefeitura Municipal e eram elas que conversavam diariamente com os pais, estabelecendo a relação entre as famílias e o CEIM, nos perguntamos se haverá alguma política, algumas diretrizes ou orientações da Prefeitura que deem aos estagiários e professores mais segurança, tanto legal como profissional.

Para nós, em concordância com o que temos encontrado na literatura acadêmica, o período de adaptação é um tempo para conhecer a criança, estabelecer laços de afetividade, confiança e apego. É um período de conquistá-la, de preparação e, entendemos que, para isso, é necessário estabelecer elos entre a família e a instituição de educação infantil. Mas essa tarefa requer orientação profissional. As famílias são diversas, não apenas em relação aos valores culturais e às ideias de como educar uma criança, mas também em relação aos modos de expressar afeto, ou de estabelecer limites. Como lidar com essa diversidade? Como quebrar prováveis desconfiças de mães que sofrem por deixarem seus bebês entregues a estranhos durante tanto tempo? Como lidar com os vínculos de apego, a necessidade de nos apegarmos e desapegarmos a cada ano, de cada bebê? Será que as universidades e o poder público assumem a preparação dos professores para lidarem com essas questões?

Gostaríamos de buscar respostas para essas e outras questões suscitadas por nossas experiências, mas o limite de tempo para elaboração de um TCC nos obrigou a restringir nossos questionamentos, focando apenas em um deles, que elegemos como o problema desta pesquisa: Como é feita a formação dos professores para o período de adaptação das crianças nos CEIMS, no município de Chapecó?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo levantar as orientações e ações realizadas pela Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Chapecó com vistas à preparação dos professores para o período de adaptação das crianças nos CEIMS.

Para isso, analisaremos os documentos que gentilmente nos foram disponibilizados pelo setor de Educação Infantil da SEDUC. Porém, antes dessa análise, faremos uma breve digressão pela literatura acadêmica que aborda essa questão. Adotaremos como referencial teórico o trabalho de Bronfenbrenner, que se refere especificamente às relações entre microssistemas (neste caso a família e o CEIM) e aos períodos de transição, porque partimos do pressuposto que é possível estabelecer uma boa relação entre o CEIM e a família criando um mesossistema saudável para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, iniciaremos com uma digressão sobre a trajetória da educação infantil, para entendermos melhor esse microssistema, tão importante para o desenvolvimento das crianças nas sociedades industrializadas.

O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A teoria ecológica do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner, foi originalmente estabelecida por volta dos anos 70 e teve sua primeira versão publicada em 1979. Segundo Bronfenbrenner¹ (apud Haddad, 1997, p 27-28), o estudo do desenvolvimento humano pode ser definido como:

[...] o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, pelo curso da vida, entre um ser humano ativo, em crescimento, organismo biopsicológico altamente complexo - caracterizado por um distinto complexo de envolver capacidades dinâmicas e inter-relacionadas de pensamento, sentimento e ação - e as propriedades mutáveis dos ambientes nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (Bronfenbrenner², apud Haddad, 1997, p 27-28).

Portanto, nesta perspectiva, o estudo do desenvolvimento humano pressupõe não apenas um olhar sobre a pessoa em desenvolvimento, mas deve considerar obrigatoriamente o contexto em que essa pessoa está inserida. Ao considerar o contexto de desenvolvimento, o modelo proposto por Bronfenbrenner distingue quatro níveis hierárquicos que correspondem a quatro sistemas funcionais, denominados: micro, meso, exo e macrosistemas. Esses quatro sistemas funcionais podem ser modificados ou expandidos.

O microsistema é o sistema composto pelos processos estabelecidos nas relações cara-a-cara entre a pessoa e outros indivíduos, símbolos ou outros produtos culturais. Para (Bronfenbrenner, 2011, p. 114), o microsistema “[...] envolve estruturas e processos que ocorrem em um contexto imediato no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida (p. ex., casa, sala de aula, playground)”. Nesse sentido, tanto o ambiente familiar como o ambiente institucional de atendimento às crianças são microsistemas em que seu desenvolvimento vai ocorrer. Assim, quando a criança se insere na escola, ou em uma instituição de Educação Infantil, ocorre uma transição entre o microsistema familiar e o institucional.

¹ BRONFENBRENNER, U. **The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings**. In: WOZNIAK, R. H.; FISHER, K. (Eds.). Scientific environments. Hinsdale, NJ: Erlbaum, 1993. pp. 3-44.

² BRONFENBRENNER, U. **The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings**. In: WOZNIAK, R. H.; FISHER, K. (Eds.). Scientific environments. Hinsdale, NJ: Erlbaum, 1993. pp. 3-44.

Para que essa transição se dê de forma saudável, é necessário que se construa um sistema de relações entre os dois microsistemas, sistema esse que Bronfenbrenner, (2011, p. 114), chama de mesossistema, explicando que ele

[...] compreende os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida (p. ex., as relações entre a casa e a escola, a escola e o trabalho). Em outras palavras, um mesossistema é um sistema de microsistemas. (Bronfenbrenner, 2011, p. 114).

Haddad (1997 p. 37) acrescenta: “o mesossistema corresponde às inter-relações entre esses ambientes que contém a pessoa em desenvolvimento num momento particular da sua vida”. Assim, o mesossistema composto pelos processos de interação entre a família e o Centro de Educação Infantil incluiria: as visitas dos pais à instituição antes da entrada da criança para conhecer a rotina, o espaço e as pessoas; os momentos em que os pais entregam e recebem a criança; as reuniões de pais; as festas etc. Para a promoção de um desenvolvimento saudável é necessária a existência de um mesossistema saudável, que tenha como foco, garantir o bem-estar da criança.

O modelo ecológico inclui mais dois sistemas: o exossistema e o macrosistema. Haddad (*ibidem*) esclarece que “o exossistema invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela nem sequer está presente”. Um exemplo de exossistema seria o conjunto de eventos e processos que ocorrem no local do trabalho dos pais e que podem, indiretamente, afetar a criança, na medida em que interferem no modo como os pais vão se relacionar com ela.

Por último, Bronfenbrenner, (2011, p. 83) destaca o macrosistema que “engloba os padrões globais de estabilidade social, e sistema de crenças e estilos de vida associados”. O macrosistema envolve os padrões de estilo de vida, religião, cultura, etnia, crenças, valores, representações sociais e os recursos que a sociedade disponibiliza para a promoção do desenvolvimento das pessoas, por exemplo, por meio das políticas públicas.

Todos esses componentes do microsistema são afetados pelas condições econômicas, políticas e ideológicas em cada momento histórico. A influência externa afeta significativamente os microsistemas, tanto o familiar como a instituição de educação infantil, é sobre essa influência que transita entre esses dois microsistemas onde a criança esta inserida, que por sua vez também sobre impactos positivos ou negativos de todo esse processo externo.

Haddad (1997, p. 52) afirma que “a abordagem sócio-ecológica (*sic*) [de Bronfenbrenner], como ele mesmo se refere, consiste em um instrumento útil para compreender como os fatores ideológicos culturais e sociais influenciam os *microsistemas* de atendimento infantil”. A autora esclarece que

o microsistema do atendimento infantil inclui todas as variáveis e atividades relacionadas ao ambiente imediato da interação da criança, incluindo as características físicas, os equipamentos, a rotina, atividades, os materiais, os profissionais, assim como as interações criança-criança que ocorrem durante o período de atendimento (*idem*, p. 52-53).

A EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIGEM E TENSÕES DE UM MICROSSISTEMA

Para compreendermos como o macrosistema pode afetar o desenvolvimento das crianças nos microsistemas institucionais em que elas estão inseridas, começamos sintetizando alguns pontos sobre “a história da educação infantil no Brasil e no mundo, analisada do ponto de vista de uma abordagem integrada de cuidado e educação em instituições para a criança pequena” (HADDAD, 2007, p. 119). Procuramos, com isso, compreender por que, hoje, o atendimento à criança ainda oscila entre dois modelos: de um lado, “os serviços que oferecem uma estrutura de atendimento diário e de tempo integral, preocupados com a saúde e a proteção, comumente designados como creche; de outro, um conjunto de programas de tempo parcial ou integral, comumente denominados jardim da infância, escola materna ou pré-escola” (*ibidem*), voltados para o desenvolvimento global da criança e a aprendizagem preparatória para a escola. Apesar da LDB (BRASIL, 1996) ter definido como creches o atendimento de zero a três anos e como pré-escolas o atendimento de quatro a cinco³ anos, ainda é comum a confusão sobre o que distingue esse atendimento. Frequentemente, a concepção de creche e de pré-escola ainda está presa à divisão de serviços com base em diferentes funções, como descrevemos acima. Para Haddad (*op. cit.*), essa divisão não pode ser simplesmente explicada pelas diferentes origens desses serviços. É necessário levar em conta fatores sociais, políticos e econômicos que, ao longo da História, contribuíram para fortalecer as tendências para separar ou para integrar o atendimento.

Desenvolvendo esse argumento, Haddad (2007, p. 120) identificou quatro ciclos na história do atendimento à infância. O primeiro ciclo abrange “o surgimento das instituições voltadas à educação e cuidado da criança pequena”. As informações históricas sobre esse surgimento estão presentes em grande parte da literatura internacional da área, que revela a existência de um tipo de serviço que teve sua raiz na assistência aos pobres. “Era voltado ao atendimento de crianças e famílias em condições de vulnerabilidade. Teve sua expansão vinculada aos programas sociais e filantrópicos de proteção e prevenção ao abandono e à delinquência.” (*idem*)

Contrapondo-se a esse, Haddad (2007, p. 121) traz outro exemplo de serviço que:

³ No texto original, a pré-escola referia-se ao atendimento de quatro a seis anos, mas, a partir da lei 11274/2006, as crianças que completarem seis anos até 31 de março do ano da matrícula, serão incluídas no ensino fundamental, pelo que a pré-escola passou a atender apenas as faixas etárias de quatro e cinco anos (ou seis anos completados após 31 de março).

resultou de projetos educacionais bem-concebidos, inspirados nas filosofias pedagógicas e seus respectivos idealizadores. Geralmente era baseado em modelos de educação para a criança pequena que se baseavam em conceitos claros de infância e educação e estipulavam como os programas de cuidado e educação deveriam ser organizados. (Haddad 2007, p. 121).

Baseando-se no trabalho de Liebschener, (1991⁴), Haddad, (2007, p. 122) afirma que:

O primeiro Jardim de Infância criado por Froebel, em 1840, em Blankenburg, atendia crianças com idade de 1 a 7 anos, de diferentes níveis socioeconômicos e era aberto diariamente das 6:00 da manhã às 7:00 da noite. O Movimento de Jardim-de-infância, criado após sua morte, não concebia essas instituições como sendo somente para as classes média e alta. (Liebschener, 1991⁵ apud, Haddad, 2007, p. 122).

A autora apoia-se em Campos, (1992⁶) para se referir à realidade brasileira, que era um pouco diferente, em termos da população atendida, pois “alguns jardins de infância pioneiros foram estabelecidos na década de 1870, como resultado da influência americana. Eram localizados nos melhores bairros, atendiam crianças de classes sociais mais abastadas e operavam poucas horas por dia”. Além disso, ela chama a atenção para o fato desse movimento ter ocorrido em vários países do mundo, incluindo países não ocidentais. Baseando-se no trabalho de : Zhengao (1993), Haddad, (2007), p.121 afirma que “na China, os primeiros jardins de infância foram profundamente influenciados por instituições japonesas, incluindo métodos e materiais didáticos”.

Haddad (*op. cit*) identifica um segundo ciclo na história do atendimento à infância, o qual compreende o período da Guerra Fria e se caracteriza pela cisão entre cuidado e educação. A autora distingue duas situações neste ciclo:

a primeira se caracteriza por um sistema de cuidado e educação infantil que se desenvolve em bases sólidas; a segunda compreende novas conceituações, objetivos e formas de atendimento que são gradualmente introduzidos diferenciando e delimitando as ações de dois blocos de serviço e interrompendo o progresso que até aquele ponto era espontâneo.(Haddad *op. cit*).

⁴ LIEBSCHNER, J. **Foundations of progressive education: the history of the National Froebel Society.** Cambridge: The Lutterworth Press, 1991.

⁵ LIEBSCHNER, J. **Foundations of progressive education: the history of the National Froebel Society.** Cambridge: The Lutterworth Press, 1991.

⁶ CAMPOS, M. M. Childcare in Brazil. In: LAMB, M. E. et al. (Eds.). **Child care in context: cross-cultural perspectives.** London: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

A primeira situação se refere aos países que adotaram políticas mais democratizantes, ou mesmo socialistas. Nesses países, foi defendida a entrada da mulher no mercado de trabalho, em nome da igualdade de direitos. Para trabalhar fora de casa, as mães, não tendo onde deixar as crianças, reivindicaram e conseguiram um crescimento muito significativo de creches e pré-escolas (para mais detalhes, consultar Haddad, 2007⁷).

Assim, segundo a autora, (2007, p 123) “foi a partir dos anos 50 que a expansão da oferta de serviços de creche e jardins de infância em tempo integral passou a ser vista como uma ameaça ao sistema político capitalista”, nos países ocidentais que adotaram políticas capitalistas liberais.

Dessa forma, a segunda situação se refere aos países do bloco ocidental. Neste período, pós Segunda Guerra Mundial, os homens voltavam do campo de batalha para se reintegrar nos postos de trabalho que ocupavam antes da guerra e que estavam, nesse momento, ocupados pelas mulheres. Foi necessário, então, fortalecer, com novas evidências científicas, a "ideologia da família", ou seja, a antiga visão de que a educação e criação da criança pequena é um assunto privado e não uma responsabilidade pública. São bastante conhecidos os estudos relacionados à teoria do apego que atestam que a separação materna e a institucionalização da criança pequena causam danos profundos e irreversíveis ao desenvolvimento infantil, especialmente da criança menor de três anos. Assim, o atendimento público em creches, sobretudo de zero a três anos, passou a ser desencorajado e restrito às crianças provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico, que apresentavam alguma carência ou situação de risco, configurando um serviço de caráter social, caracterizado por um cuidado mais voltado à proteção, às necessidades básicas das crianças e das famílias, ao comportamento e à saúde.

Segundo Campos (1992), (apud, Haddad, 2007, p. 125), ainda argumenta que, contrastando com esses programas de atendimento infantil, a educação pré-escolar começou a ser promovida como um meio de prevenir fracassos futuros, referindo-se aos serviços educacionais destinados às crianças "normais" de famílias de classe média. Esses serviços eram oferecidos em uma escola ou centro educacional, por poucas horas do dia.

Para evidenciar essa cisão entre educação e cuidado infantil, Haddad (op. cit.) recorre à definição de creche encontrada no documento *Standards for Day Care Service*, que, em 1960, definia os padrões de atendimento às crianças nos Estados Unidos da América,

⁷ HADDAD, Lenira. **A trajetória da educação infantil em quatro ciclos**. In: Maria Elizabete S. P. Xavier. (Org.). *Questões de Educação Escolar*. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 119-136.

Os serviços de creche têm de ser diferenciados das escolas maternas ou jardins de infância e, por extensão, dos serviços escolares expandidos e outros programas oferecidos para a criança em idade escolar como parte dos sistemas de escola elementar. Estes têm como principal propósito a educação da criança pequena. O objetivo primeiro da creche é o cuidado e a proteção da criança. Esse propósito, as razões pela qual a criança e a família precisam da instituição e a responsabilidade dividida com os pais distingue um serviço de creche dos programas educacionais⁸. (Haddad op. cit.).

Fica claro, assim, que o atendimento em creche era considerado um serviço de assistência social, com ênfase na saúde e não um serviço educacional e que as famílias, consideradas, de alguma forma, como deficientes (economicamente, psicologicamente, ou culturalmente), eram tratadas como menos capazes e necessitadas de assistência.

No terceiro ciclo, a autora inclui o período da Revolução Cultural Ocidental (MORIN, 1986⁹), no qual foi observada a expansão das políticas de atendimento à infância e se caracterizou por novas tendências relativas ao cuidado e à educação, que surgiram de alguns movimentos sociais nos anos 60 e 70, sobretudo o movimento feminista.

O objetivo desses movimentos era romper com o modelo de ser humano que predominava na época e exaltava o homem adulto, branco e heterossexual. Os movimentos feministas buscavam a igualdade de direitos, exigindo a inserção da mulher no mundo do trabalho, na esfera pública, o que implicava na reivindicação do atendimento público à criança pequena como um direito das mulheres e da criança. Esta luta provocou uma grande mudança no contexto familiar, que obrigou os Estados a compartilharem com as famílias a responsabilidade pelo cuidado infantil, que deixou de ser papel só da família e passou para as autoridades políticas. Segundo Haddad (2007, p. 128) “o movimento colocou o foco nos direitos de todas as mulheres, desafiando a visão de que os serviços de educação e cuidado infantil deveriam ser restritos às famílias pobres, trabalhadoras ou em situação de desvantagem”. Nesse sentido, tanto as creches como as pré-escolas, deveriam ser vistas como corresponsáveis (juntamente com as famílias) pelo atendimento à criança, independentemente de sua vinculação a um sistema educacional, de assistência social, ou de saúde. Instituição e família deveriam ser consideradas capazes de educar a criança e deveriam colaborar uma com a outra.

⁸ Embora essa seja a definição encontrada no documento mencionado, a autora retirou a citação de CALDWELL, B. M. **A comprehensive model for integrating child care and early childhood education**. In: RUST, F. O.; WILLIAMS, L. R. *The care and education of young children: expanding contexts, sharpening focus*. New York; London: Teachers College / Columbia University, 1989, pp. 69-149.

⁹ Termo usado por MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo - 2: necrose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

Por fim, o quarto ciclo, é definido pela autora como um período que traz o retorno à visão de atendimento à criança como um serviço de caráter compensatório, destinado a prevenir o fracasso escolar e o agravamento de problemas sociais, como a criminalidade infantil e adolescente, que aumentaram em virtude da globalização. Baseado no trabalho de Myers¹⁰, Haddad, (2007) relata que os governos neoliberais reduziram a responsabilidade do Estado pelo atendimento à criança pequena, tendendo a restringir os investimentos em programas voltados para crianças em situação de risco, seja social, seja de fracasso escolar, na tentativa de amenizar o impacto da globalização nos países desenvolvidos. Assim, a UNICEF sugere universalizar o atendimento de crianças acima de 3 anos, com o objetivo de sucesso escolar no futuro, ao mesmo tempo que defende a criação de programas organizados pela sociedade civil (mães e agentes comunitários) que assegurem o desenvolvimento das crianças menores de 3 anos. Dessa forma, a educação infantil sempre está em uma situação de instabilidade, dependendo da relação entre a pressão dos movimentos sociais e culturais e, do outro lado, dos interesses econômicos que tendem a limitar essa função educacional.

Nesse contexto, apesar de todos os avanços, em muitos países ainda podemos encontrar a mesma realidade denunciada há 20 anos por Haddad (1997, p. 5): “o atendimento à infância na maioria dos países ocidentais encontra-se ainda em estágio crítico. Os serviços oferecidos são fragmentados, inflexíveis, incoerentes e segregados, refletindo cisão entre as ações de cuidar e educar a criança pequena”. Como afirmam Cochran¹¹; Moss¹² e Tietze¹³ (apud HADDAD, *op. cit*), a existência de sistemas paralelos de creches e pré-escolas é um fato histórico, e até recentemente comum à maioria dos países industrializados.

No Brasil, o atendimento à criança durante os séculos XVIII e XIX não era muito diferente do que ocorria em outros países. De acordo com Oliveira¹⁴, apud Gonçalves e Damke (2007, p. 3374),

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

¹⁰ MYERS, R. G. **Early childhood care and development**. UNESCO, 2000.

¹¹ COCHRAN, M. (ed.) **The international handbook of child care policies and programs**. Westport (Cot, EUA): Greenwood Press, 1993.

¹² MOSS, P. À volta da Europa com a rede. In: **Emprego, igualdade e acolhimento de crianças**. Bruxelas: Rede de Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças, 1992. (Relatório Anual, 92)

¹³ TIETZE, W. **A Educação Pré-escolar: uma perspectiva europeia**. Encontro sobre Educação Pré-escolar. Anais. Lisboa, jun., 4 - 6, 1990. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

¹⁴ OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 91.

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. (Oliveira¹⁵, apud Gonçalves e Damke 2007, p. 3374).

Gonçalves e Damke (*ibidem*) acrescentam que

a instituição que atendia crianças nos séculos anteriores era meramente assistencialista para as classes mais pobres e crianças rejeitadas.[...] Muitas contradições foram ultrapassadas para chegarmos até a concepção de que a Educação Infantil não é um mero espaço para cuidados, e sim um ambiente de interação social. (Gonçalves e Damke *ibidem*).

Haddad (1997) afirma que, por meados dos anos 70, começou a diminuir a acentuada diferença entre os programas das creches e pré-escolas, (*op. cit.* p. 2). Isso foi um resultado das reivindicações e lutas dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos feministas. Eles forçaram a reconceituação do atendimento infantil, de modo a atender às necessidades das crianças e de suas famílias, garantido o direito à educação, como um dever do Estado, tal como consta na Constituição Brasileira de 1988. Assim, Haddad (*idem*, p. 3) explica que:

A nova realidade introduzida pela Constituição de 88 pode ser vista como uma grande conquista e tarefa de solução simples para muitos que vêm lutando pela superação do caráter assistencialista das creches, acreditando ser o sistema educacional aquele que apresenta melhores condições de integrar o atendimento oferecido a essa faixa etária. (Haddad *idem*, p. 3)

Foi a partir dessa realidade que a creche e a pré-escola passaram a ter um espaço na discussão educacional. “No início dos anos 90, a produção do conhecimento sistematizado sobre a qualidade da educação disponível para as crianças era escassa” (Haddad, 1997, p. 10). Referindo-se aos direitos conquistados e garantidos no texto da Constituição Federal de 1988, Haddad (1997, p. 7) afirma que:

Uma longa trajetória foi percorrida até que a creche conquistasse um espaço constitucional, ao lado da pré-escola, como direito universal da criança à educação e dever do Estado, em ação complementar à família (Art. 280, inciso IV) e como direito dos trabalhadores (homens e mulheres) urbanos e rurais (Art. 7º, inciso XXV) [...] De multissetorial, o atendimento infantil passa a ser de domínio e coordenação

¹⁵
p. 91.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002,

de apenas um departamento: o Ministério da Educação e do Desporto. Anteriormente tratado como assunto multidisciplinar, agora está sob o domínio de dois saberes: a Psicologia e a Pedagogia. O foco é a criança como sujeito de aprendizagem. (Haddad 1997, p. 7).

Assim, no Brasil, o direito de atendimento à criança pequena no sistema de educação, que hoje denominamos Educação Infantil, só foi reconhecido como dever do Estado e direito social da criança na Constituição de 1988.

Em 1990, a criação do Estatuto da criança e do adolescente veio a reforçar a constituição de 1988 no sentido de garantir os direitos e proteger a integridade física, mental, moral e social da criança e do adolescente (idades entre 0 a 18 anos) sendo assegurados os direitos: vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade e respeito, liberdade, convívio familiar e comunitária. Com o ECA, são asseguradas à criança as condições básicas de vida e as necessidades principais para tornar-se cidadão. Cabe à sociedade garantir os processos necessários para que isso ocorra, sendo a escola um ambiente fundamental para atingir esses objetivos.

Apenas oito anos depois de promulgada a Constituição, a Lei nº 9.394/96 regulamenta os direitos conquistados, estipulando que é dever do Estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade. É obrigatória a matrícula na educação infantil da criança que completa 4 e 5 anos até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula e as vagas são e devem ser oferecidas próximas às residências das famílias.

Assim, hoje vemos, por exemplo, que ao atribuírem as vagas às crianças da creche, os centros de Educação Infantil estão preocupados, não só com o atendimento às crianças, mas também com suas famílias, levando em consideração o trabalho materno e as condições sociais dessas famílias. Já a pré-escola tornou-se obrigatória a partir de 2013, de acordo com a Lei nº 12.796/2013. Essa lei mantém o que já estava determinado no artigo 29 da lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estipulava como sendo finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, e que a avaliação deverá ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (artigo 31). No entanto, na prática, a obrigatoriedade pode levar os educadores a associar mais ainda a pré-escola à escolarização, perpetuando seu caráter preparatório para o ensino fundamental.

Treze anos depois da promulgação da LDB, a Resolução n^o.5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação Básica (CNE), aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que têm por finalidade direcionar a organização de propostas pedagógicas na educação infantil, orientando o planejamento, a execução e a avaliação das propostas vide BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Sistema Educacional Brasileiro (SEB), 2010.

A proposta pedagógica das escolas precisa oferecer condições e recursos para as crianças usufruírem, possibilitando a convivência entre as mesmas, a igualdade de oportunidades educacionais, se comprometendo com a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade, além de todos os outros direitos que lhe são garantidos. Mais especificamente, a proposta pedagógica das instituições de educação infantil carece ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Nesse sentido, e diante do exposto acima, conclui-se que as Instituições de Educação Infantil constituem microssistemas com história, funções, organização e oportunidades de interação diferentes dos microssistemas familiares. Entretanto, ambos têm em comum a promoção do desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, é fundamental que se inter-relacionem constituindo um mesossistema que permita aperfeiçoar e não dificultar os processos que ocorrem em cada um deles.

O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO: CRIANDO UM MESOSSISTEMA

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner propõe que a relação entre o microsistema Centro de Educação Infantil e o microsistema Família constitui um mesossistema, ou seja, um conjunto de processos que conectam esses dois ambientes e que os torna interdependentes. Uma situação que ocorre em um dos microsistemas pode afetar o outro de alguma maneira, pois estão interligados pelos processos que se desenvolvem entre a família e a instituição de educação infantil.

O ingresso das crianças em um centro de educação infantil constitui-se em uma separação que muitas crianças vivenciam pela primeira vez, o que gera insegurança. Gonçalves e Damke (2007, p. 3375) alertam que “o processo de adaptação merece um cuidado especial para que a criança sinta-se confiante no novo ambiente”. Em virtude da separação dos pais, a professora passa a ser a referência para ela. Por isso, se faz necessária a construção de laços afetivos entre os professores e as crianças, o que requer certo tempo. Assim, é nos primeiros dias na (IEI) Instituição de Educação Infantil que a criança começa a criar vínculos afetivos com outras pessoas, além das que estão em seu convívio familiar, o que é necessário para que tenha segurança neste período. Além disso, como destaca Eltink (2000 p.. 2), “quando a criança começa a frequentar uma creche, além de ampliar sua rede de relações sociais, ela passa a vivenciar uma nova rotina, com diferentes horários e práticas de cuidado/educação.” Portanto, ao ingressar na IEI a criança ingressa em um outro microsistema, em que pessoas, objetos, espaços e tempos constituem um contexto bem diferente do microsistema familiar.

A hora da entrega da criança na creche é a hora mais dolorosa para o educador. Muitas crianças já começam a chorar quando estão saindo de casa e o momento de deixar a criança se torna um sofrimento muito mais para a mãe do que para a criança, por isso a família deve ser conscientizada de que a creche é um lugar extremamente importante para o desenvolvimento da criança, de forma a se tranquilizar e evitar sentimentos de culpa.

Gonçalves e Damke (2007, p. 3375) trazem uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹⁶ (1988, p. 79) que reconhecem essa situação ao afirmarem que:

¹⁶ BRASIL. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Infantil** – Referencial final. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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. (PCNs 1988, p. 79, apud Gonçalves e Damke 2007, p. 3375).

Sobretudo nos primeiros dias, é necessário que os professores ofereçam o colo para as crianças, não apenas porque é uma forma de amenizar o choro, mas porque esse é um comportamento fundamental para criar laços de afetividade, que permitirão que a professora se torne uma figura de apego para a criança.

De acordo com Eltink, (2000, p. 9), “o choro é o único meio que a criança consegue se comunicar, é uma das suas primeiras linguagens, ele pode sinalizar diversas coisas, como dor, cansaço, fome, irritabilidade, medo, dentre outras necessidades”. Muitas vezes não é só o ficar na creche que promove o choro, podem ser outros diversos fatores, por isso é mais um desafio para o professor, saber o que a criança está querendo, o porquê do choro, o porquê do desconforto. Mas é ao longo da convivência com a criança que o educador a vai conhecendo e descobrindo suas linguagens e o que significam, por isso é um processo lento e longo, que requer muito estudo e observação, o que pode ser bastante facilitado se houver um diálogo com a família que possibilite às educadoras conhecerem, de antemão, as preferências e idiossincrasias de cada bebê.

GONÇALVES e DAMKE (2007, p. 3375) afirmam que “a adaptação escolar deve ser compreendida como um processo natural e especial de construção de vínculos entre a escola, a criança e a família [e acrescentam que] os primeiros dias, geralmente, são os mais complicados, e os mais importantes”. É nesse período que a criança descobre o ambiente e conhece os indivíduos ao seu redor. O processo de adaptação do bebê na creche ou até mesmo de crianças pequenas é um grande desafio para elas, também para os pais e principalmente para os professores, que devem estar preparados para esse processo. O professor precisa passar tranquilidade e confiança à criança e à família. Algumas crianças encontram maiores dificuldades em separar-se emocionalmente de sua família; por isso, “é preciso estar ciente de que a família e a criança compartilham das mesmas ansiedades diante deste novo desafio, que se deve dar segurança e atenção para ambos os lados, família e criança, que acabam tornando-se apenas um” (*ibidem*).

Assim, durante esse período, crianças, professores e famílias experimentam sentimentos de sofrimento e insegurança. As autoras (op. cit. p. 3376) explicam que, nesta

etapa da adaptação, todo o apoio pedagógico da equipe escolar é fundamental. As instituições de educação infantil precisam ter, além de tudo, uma estrutura bem organizada para amparar e transmitir segurança aos pais, para que eles consigam o mesmo com seus filhos.

Entretanto, no contexto das instituições de Educação Infantil, geralmente é atribuída exclusivamente ao professor a responsabilidade de conduzir da melhor forma possível essa transição. Reda e Ujiie (2009, p. 10086) alegam que:

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 a confiança das crianças e familiares. (Reda e Ujiie 2009, p. 10086).

Assim, cabe aos professores à tarefa de acalmar as crianças, o que pode ser prejudicado pela insegurança dos pais. Por isso, há uma grande importância em dar atenção especial aos pais, pois eles sofrem com essa separação, e carregam a culpa em deixar os filhos nas instituições. A maioria deles deixam seus filhos por motivos de trabalho, geralmente a mãe precisa voltar a suas atividades profissionais e sofre com essa ruptura repentina em não estar todas as horas com o bebê. Portanto, o período de adaptação não pode ser considerado como um problema a ser resolvido exclusivamente pelos professores na sua relação com as crianças.

A interlocução entre o Centro de Educação Infantil e a família possibilita a preparação de um ambiente que seja mais familiar para as crianças, diminuindo as diferenças entre os dois microssistemas nesse período de transição. Para isso, quanto maior for o conhecimento da realidade de cada criança, mais elementos a IEI terá para promover a adaptação. Trata-se da construção de um mesossistema, que requer a ação compartilhada entre a instituição como um todo e as famílias, de forma que a criança não sinta uma ruptura e sim uma continuidade na transição entre os dois microssistemas.

CONTEXTO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CHAPECÓ

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (2013, p. 21), até o ano de 1985, o atendimento público institucional à criança pequena, no município de Chapecó, tinha uma função assistencialista, o que era coerente com as concepções existentes no país à época. A primeira instituição era localizada no bairro Bela Vista, que iniciou em 1978, no Jardim de Infância Cantinho da criança. Estava ligada à Secretaria de Promoção Social, com a preocupação de cuidado e de nutrição de crianças de 3 a 4 anos. As crianças de 5 a 6 anos eram atendidas por monitores que foram formados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, portanto com uma preocupação de preparar as crianças para a escolarização. Outras situações eram atendidas pelas mães da comunidade, como as de crianças que necessitavam de assistência social. Constatou-se, portanto, que no Município também ocorria a cisão entre um serviço mais assistencial para as crianças mais novas e um serviço preparatório para a alfabetização.

O mesmo documento mostrou que, em 1993, a Secretaria de Educação (SEDUC) criou o departamento de creches e pré-escolas, ampliando a qualidade e o atendimento a crianças de 0 a 6 anos. As creches institucionais e domiciliares deixaram de estar vinculadas à Secretaria de Promoção Social e passaram a ser responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura. Portanto, em Chapecó, esse movimento ocorreu antes mesmo da promulgação da LDB.

Em 1998 foi autorizado o atendimento infantil na modalidade de creches comunitárias, ampliando o número de vagas para criança de 0 a 6 anos de idade, funcionando a partir de uma parceria entre comunidade e o município. Já no ano seguinte, foi regulamentada a Educação Infantil no âmbito do sistema municipal de ensino (*idem*, p. 23).

Em 2005 foi realizada uma avaliação com a comunidade escolar através do Programa Municipal de Avaliação Institucional, no qual foram avaliadas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, visando identificar avanços e insuficiências. A partir daí foi reorganizado o quadro curricular por níveis, que passaram a ser identificados como berçário, maternal e pré-escola. No ano seguinte foram municipalizadas todas as creches comunitárias. (*Ibidem*).

Hoje a Educação Infantil da rede pública de Chapecó atende a mais de 10 mil crianças, distribuídas em 75 centros de atendimento: 40 Centros de Educação Infantis Municipais (CEIMs), nove anexos a escolas, 10 pré-escolas municipais urbanas, 13 pré-escolas do campo e 03 Centros de Educação Infantis Comunitários (CEICs).

A tabela 1 mostra a distribuição de crianças atendidas de acordo com o nível, localização e período de atendimento

Tabela 1. Número de crianças atendidas em instituições urbanas e rurais, por nível e período de atendimento.

	Quantidade de crianças – urbana	Quantidade de crianças – rural	Total
Creche parcial	4651	–	4651
Creche integral	1.418	12	1430
Pré-escola parcial	4093	171	4264
Pré-escola integral	150	20	170
Total	10312	203	10515

Fonte Secretaria de Educação Chapecó

Para atender a esse efetivo de crianças, a rede municipal tem de 774 professores de Educação Infantil (efetivos e ACTs¹⁷) e 700 estagiários, aproximadamente. Os professores efetivos têm preferência na escolha das turmas em que querem atuar. Já as que têm contrato temporário (ACTs) devem aguardar e podem escolher as turmas que ainda estiverem disponíveis. Os professores têm 36% da carga horária dedicada ao planejamento, totalizando 40 horas. Esse período de planejamento pode ser usado para atendimento aos pais, se necessário. Os estagiários devem estar cursando Pedagogia ou Educação Física ou até mesmo o Ensino Médio e são contratados pela instituição.

As crianças são organizadas em turmas, dependendo da idade. No berçário (04 meses a 01 ano e 11 meses, completados até 31 de março), o limite é de 21 crianças por turma, atendidas por uma professora regente, uma de educação física e outra de linguagens, que pode ser pedagoga ou formada em Educação. Física, e mais dois estagiários. Os professores de Educação Física e as de Linguagens não estão presentes na sala ao mesmo tempo e quando eles atuam na sala, normalmente o professor regente é liberado para atividades de planejamento, portanto, geralmente ficam apenas três adultos na sala, sendo um professor e dois estagiários (que por vezes são ainda adolescentes). No maternal (de 24 a 48 meses, completados até 31 de março do ano de matrícula) são atendidas, no máximo, 20 crianças por turma, com a mesma quantidade de professores do berçário, mas um só estagiário e no pré-

¹⁷ ACT significa Admitido em Caráter Temporário.

escolar (de 4 a 6 anos, completados até 31 de março), 25 crianças, sem estagiário, a menos que exista alguma criança com necessidades especiais que necessite de um apoio extra.

A admissão das crianças é feita por ordem de chegada. As transferências de uma escola ou de um CEIM para outro só pode ser feitas uma vez por ano, porque acabam gerando muito transtorno e, muitas vezes, não há vagas. Atualmente, por exigência legal, a educação formal é obrigatória a partir dos 4 anos. Portanto, se a família não conseguir vaga para uma criança dessa idade, a SEDUC tenta matriculá-la em um CEIM ou escola o mais perto possível de sua residência. O atendimento é realizado em 200 dias letivos por ano (excluindo os que são realizados no período de férias).

POLÍTICAS, AÇÕES E RECOMENDAÇÕES DA SEDUC RELATIVAS AO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

Para o desenvolvimento deste tópico, utilizamos alguns documentos e conversamos com técnicas da Educação Infantil da SEDUC, pois não existem registros muito específicos sobre o tema de nosso trabalho. A SEDUC considera que o período de adaptação abrange todas as faixas (níveis), desde o berçário ao pré-escolar. É um período que deve ser pensado e planejado, para que sejam respeitadas as necessidades e os direitos de cada criança, no qual é proporcionado às crianças a permanência no Centro de Educação Infantil, (CEIM) por períodos de tempo diferenciados.

No processo de adaptação as orientações são dadas pela Secretaria, que determina qual o prazo de adaptação, no qual os horários das crianças podem ser flexibilizados. Quando acaba esse tempo, o processo se dá de acordo com a necessidade de cada criança, de forma individualizada. A adaptação geralmente se dá no máximo de uma semana com horários diferenciados. Ao término é feita uma avaliação da educadora para verificar se a criança está adaptada ou ainda precisa de um tempo maior. Muitas vezes é necessário um tempo maior, mas isso depende de cada criança e da disponibilidade dos pais. O choro nem sempre é o principal sinal considerado na avaliação da adaptação da criança, muitas vezes pode ser a alimentação, o sono e até mesmo o seu isolamento.

Aos poucos, as educadoras vão interagindo com as crianças, deixando que tragam seus objetos para o CEIM, gerando confiança e proporcionando, assim, o afeto entre aluno – professor.

Durante o período de adaptação, as educadoras procuram fazer projetos mais lúdicos, desenvolvendo atividades que cativem as crianças, tornando o espaço mais atrativo, diferenciado a cada dia. É recomendado que as crianças possam trazer seus objetos de apego nesse período, pois é algo que vai ajudar a criança, para não entrar repentinamente em um mundo totalmente diferente daquele a que está acostumada, pois é tudo novo: pessoas, objetos, lugares, rotina, o que, naturalmente, causará reações diversas.

Em relação ao atendimento aos pais, nos primeiros momentos é difícil, mas no decorrer do processo, nas horas de planejamento, os professores marcam horários para atendê-los. É exigido que eles preencham um documento chamado *anamnese*, onde são registradas várias informações que são importantes para conhecer as crianças, suas dificuldades e necessidades. Por meio dele, se busca conhecer o histórico da criança, desde informações da

gestação até o nascimento, como complicações durante a gravidez e o parto. O professor levanta também outros dados sobre a criança, por exemplo, de como é a sua rotina, informações médicas e psicológicas, se ela passou por algum trauma, perda ou separação, entre outros que possam permitir ao professor conhecer melhor a criança. Também a agenda é fundamental para suprir o diálogo entre pais e educadoras, já que muitas famílias não podem comparecer aos CEIMs nos horários de trabalho das educadoras.

Quanto à formação dos professores, objeto deste trabalho, foi nos informado que, quando necessário, é oferecida uma formação organizada pela gestão do CEIM ou, muitas vezes, pelas técnicas da SEDUC (não necessariamente enfocando o tema adaptação). A maioria das educadoras já está preparada, devido à experiência de anos, mas os novos que chegam necessitam de uma preparação especial. São proporcionadas aos professores 40 horas de formação continuada no decorrer do ano, uma vez por mês, na instituição, ou em palestras, dependendo dos encaminhamentos da Secretaria, com temas diversos, como veremos a seguir. As técnicas da SEDUC estão disponíveis para atender às necessidades dos professores, se estiverem com alguma dificuldade em relação à turma ou a uma criança específica, e organizam as formações de acordo com essas necessidades.

Geralmente, cada tema é trabalhado primeiro com os coordenadores pedagógicos dos CEIMs, pela equipe da SEDUC e depois é reproduzido por aqueles para os professores nas instituições. Eventualmente, são feitas palestras com convidados e todas as equipes (da SEDUC, equipes gestoras e professores) participam.

Como os momentos de formação continuada abordam diversos temas, procuramos verificar se é possível identificar quantas horas de formação foram dedicadas especificamente ao período de adaptação, nos últimos três anos - 2014, 2015 e 2016.

Para isso, organizamos os conteúdos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação nesse período, em seis categorias:

1. Saúde;
2. Aprofundamentos teóricos;
3. Proposta pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó;
4. Ação Pedagógica;
5. Aspectos Afetivos;
6. Projeto Brincar a Paz.

Apresentaremos a seguir os conteúdos trabalhados em cada categoria.

Saúde

Este tema foi objeto de formação dos professores em 2014 e só foi continuado em 2016, para os grupos de estagiários e coordenadores pedagógicos dos CEIMS, totalizando oito horas de formação para cada grupo.

Quadro 1. Formações incluídas na categoria Saúde

Tema/conteúdos	Ano	formadores	Horas	Públio-alvo	Total de horas
A saúde na primeira infância.	2014	Pediatra	2	Núcleo II e V; CEICs	8
Saúde bucal da criança.	2014	Odontóloga	2		
Prevenção de acidentes e primeiros socorros	2014	Bombeiro	4		
A saúde na primeira infância.	2014	Pediatra	2	Núceos I, III; IV	8
Saúde bucal da criança.	2014	Odontóloga	2		
Prevenção de acidentes e primeiros socorros.	2014	bombeiro	4		
Prevenção de acidentes e primeiros socorros.	2014	bombeiro	4	Estagiárias	4
Primeiros socorros	2016	bombeiro	4		
Doenças infectocontagiosas	2016	enfermeira	4		
Doenças infectocontagiosas	2016	Equipe pedagógica de educação infantil – SEDUC	4	Coordenadoras	4

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados fornecidos pela SEDUC.

Como podem ser observadas no quadro acima, as formações constaram de palestras ministradas por profissionais da área de saúde e de segurança e abordaram temas que geralmente são motivos de preocupação e de dúvidas, pois não costumam ser tratados nos cursos de formação inicial.

Aprofundamentos Teóricos

Esta categoria foi dividida em quatro subcategorias:

- Avaliação;
- Teorias pedagógicas;
- Intervenção pedagógica;
- Educação especial.

Quadro 2. Formações incluídas na categoria Aprofundamentos Teóricos

subcategoria	Tema/conteúdos	Ano	formadores	Horas	Públio-alvo	Total de horas
avaliação	Avaliação descritiva do processo educativo na educação infantil	2014	Equipe pedagógica educação infantil- SEDUC	4	coordenadores pedagógicos	4
	Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.	2015	Equipe de educação infantil	4	coordenadores pedagógicos	4
			Gestão escolar e equipe de educação infantil	4	professores	4
	Indicadores de qualidade na educação infantil	2015	Equipe de educação infantil	4	gestoras	4
	Indicadores de qualidade na educação infantil	2016	Equipe de educação infantil	2 4	coordenadoras pedagógicas	6
	Indicadores de qualidade na educação infantil	2016	Equipe gestora	8	professoras	8
teorias pedagógicas	Didática da Pedagogia Histórico-critica	2014	Equipe de educação infantil	6	coordenadoras pedagógicas	6
intervenção pedagógica	O que leva uma escola a ter alto desempenho: o papel do professor	2014	palestrante	4	coordenadoras	4
				4	professoras	4
	A construção de limites na primeira infância	2014	palestrante	4	Professoras de berçário e maternal	4
				4	Professoras de pré-escola	4
	O resgate da autoridade do professor	2016	palestrante	4	Professoras	4
Comportamento e criatividade frente a criança de Educação Infantil	2015	palestrante	4	Estagiárias	4	
educação especial	educação especial	2015	palestrante	4	Professoras	4

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados fornecidos pela SEDUC.

Avaliação: foram abordados aspectos mais específicos da avaliação das crianças e do trabalho pedagógico, em 2014 e 2015, assim como os aspectos mais gerais com base nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, publicados pelo MEC, em 2016. Assim, no total, na formação neste tema foram dedicadas 12 horas para os professores, sendo quatro em

2015 e oito em 2016 (estas sobre os indicadores de qualidade). Os coordenadores pedagógicos receberam 14 horas de formação neste tema, sendo quatro em 2014, quatro em 2015 e seis em 2016. Foram ainda oferecidas quatro horas de formação para os gestores dos CEIMs, em 2015, quando foi iniciada a discussão sobre os indicadores de qualidade.

Teorias pedagógicas: constaram seis horas de formação apenas para os coordenadores, sobre didática da pedagogia histórico-crítica.

Intervenção pedagógica: abordaram diferentes conteúdos específicos, totalizando quatro horas para os coordenadores em 2014 e oito horas para os professores em 2014 e mais quatro horas em 2016. Um dos conteúdos específicos desta subcategoria (comportamento e criatividade frente à criança da Educação Infantil) foi trabalhado também com os estagiários em 2015.

Educação Especial: foi abordado apenas com os professores em 2015, numa formação de quatro horas.

Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Chapecó

O quadro 3, que segue abaixo, apresenta os conteúdos de formação incluídos na categoria “Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Chapecó”.

Esta categoria teve uma oferta de 12 horas para os coordenadores, sendo todas oferecidas em 2014, e 38 horas para os professores. Os conteúdos trabalhados com os professores foram: avaliação e anamnese, totalizando 16 horas em 2014 (provavelmente participaram grupos diferentes em cada formação de oito horas, mas isso não está claro nos registros); diretrizes curriculares da Educação Infantil, que foi discutido ainda em 2014, em um encontro de quatro horas e complementado em 2015 (mais duas horas); concepção histórico crítica, proposta pedagógica e encaminhamentos práticos foram discutidos em uma formação de 8 horas em 2015 e questões sobre o PPP e o currículo da EI de Chapecó foram discutidas em uma formação de oito horas em 2016. É interessante verificar que apenas em uma das formações de 2015, no conteúdo “encaminhamentos práticos”, aparece explicitamente a referência ao projeto de adaptação das crianças, possivelmente constando de orientações práticas sobre como elaborar esse projeto, sem um específico mais profundo, pois não haveria tempo disponível para aprofundamento, dada a lista de encaminhamentos sugerida.

Quadro 3. Formações incluídas na categoria Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Chapecó

Tema/conteúdos	Ano	formadores	Horas	Público-alvo	Total de horas
Processo de avaliação e anamnese	2014	equipe pedagógica SEDUC	8	todos os professores	8
Reorganização Curricular; anamnese como recurso pedagógico		equipe pedagógica SEDUC;	4	coordenadores pedagógicos	4
Processo de avaliação e anamnese		equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	Professoras	8
			4	professoras	
diretrizes curriculares		equipe pedagógica SEDUC;	4	coordenadores pedagógicos	4
			4	professoras	4
Planejamento: Projetos, plano de aula e rotina		equipe pedagógica SEDUC;	4	coordenadores pedagógicos	4
Concepção histórico-crítica; proposta pedagógica; encaminhamentos práticos: calendário, projeto de adaptação, rotina, estudo do currículo; avaliação etc	2015	equipe gestora	8	professoras	10
diretrizes curriculares da Ed Infantil	2015	equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	2	professoras	
Concepção SEDUC; atualização PPP; currículo EI	2016	equipe gestora	8	professoras	8

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados fornecidos pela SEDUC

Ação Pedagógica - Instrumentalização

Esta categoria também foi subdividida em subcategorias.

- Rotina e Práticas Pedagógicas
- Importância do Brincar
- Avaliação das práticas

Quadro 4. Formações incluídas na categoria Ação Pedagógica - Instrumentalização

Subcategoria	Tema/conteúdos	Ano	Formadores	Horas	Público-alvo	Total de horas
Rotina e práticas pedagógicas	Organização e encaminhamentos práticos e pedagógicos	2014	equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	20	professores	20
	Oficinas pedagógicas		equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	Professores de linguagens	4
	Jogos e brincadeiras p/ Ed. Infantil		equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	professores de educação física	4
	Rotina contextualizada	2015	equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	professores	4
	Práticas Pedagógicas de linguagens		equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	Professores de linguagens	4
	Práticas pedagógicas educação física		equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	professores de educação física	4
	Procedimentos necessários da prática pedagógica na ed. infantil		Gestão escolar	4	Estagiárias	4
Importância do brincar	Documentário território do brincar	2015	equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	professores	4
			equipe pedagógica SEDUC	4	Coordenadores Pedagógicos	4
Avaliação das práticas	Orientações sobre avaliação	2014	equipe pedagógica SEDUC	4	Coordenadores Pedagógicos	6
	Avaliação do ano letivo			2		
	Socialização de experiências por nível	2015	equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	professores	4

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados fornecidos pela SEDUC.

Rotina e práticas pedagógicas: as formações incluídas nesta subcategoria foram direcionadas a todos os professores e aos estagiários. Aos professores regentes foram oferecidas 20 horas em 2014 e quatro horas em 2015. Entretanto, às 20 horas de 2014 devem corresponder às formações dos cinco núcleos (quatro horas por núcleo) e não a todo o grupo

de professores, o que não está claro nos documentos. Aos professores de linguagens e de educação física também foram oferecidas quatro horas em 2014 e quatro horas em 2015 e os estagiários puderam participar de uma formação de quatro horas apenas em 2015

Importância do brincar: em 2015, os coordenadores pedagógicos e os professores puderam assistir ao documentário intitulado *Territórios do Brincar* e participar do debate sobre o mesmo.

Avaliação das práticas: foram promovidas atividades sobre avaliação para os coordenadores (seis horas em 2014) e aos professores (quatro horas em 2015).

Aspectos Afetivos

Quadro 5: Formações incluídas na categoria Aspectos Afetivos

Tema/ conteúdos	Ano	Formadores	Horas	Público-alvo	Total de horas
Motivacional	2014	Palestrante	4	Professores	4
Professor, uma abordagem motivacional	2015	equipe pedagógica SEDUC	4	Coordenadores pedagógicos	2
		equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	Professores	2
Palestra: motivação, emoção e sentimento em crianças e adolescentes		Palestrante	4	Professores	16
Palestra: Socioemocional		Palestrante	4		
Palestra: interação sensorial na escola		Palestrantes	4		
Reflexões cotidianas: importância do socioemocional		equipe pedagógica SEDUC	4	Coordenadores pedagógicos	4
		equipe pedagógica SEDUC; equipe gestora	4	Professores	4

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados fornecidos pela SEDUC.

Esta categoria apresenta cinco conteúdos e uma palestra motivacional para professores no ano de 2014, com quatro horas. No ano de 2015, os coordenadores e os professores assistiram a uma palestra de duas horas sobre motivação do professor. Os aspectos afetivos foram abordados em mais três palestras dirigidas aos professores, totalizando 16 horas. Além

disso, a equipe pedagógica da SEDUC ofereceu uma formação para os coordenadores sobre a importância dos aspectos sócio-emocionais e estes abordaram também essa temática com os professores, em uma formação de quatro horas,

Projeto Brincar a Paz

Quadro 6: Formações incluídas na categoria Projeto Brincar a Paz

Tema/ conteúdos	Ano	Formadores	Horas	Público-alvo	Total de horas
Yoga e Meditação	2014	equipe pedagógica SEDUC	4	Coordenadores pedagógicos	20
Brincar a paz na roda		Palestrante	4		
Práticas de centramento		Palestrante	4		
Valores de convivência		Palestrante	4		
Avaliação e Fórum de debates		Palestrante	4		
Brincar a paz: relatórios de avaliação na E.I	2015	equipe pedagógica SEDUC	4		4

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados fornecidos pela SEDUC.

Esta categoria foi constituída apenas pela formação de coordenadores pedagógicos, em torno de um único projeto, denominado *Brincar a Paz*, que tem o intuito de trabalhar os valores, a convivência e principalmente a paz. Com uma carga horária de 20 horas em 2014, incluiu vários temas, como: Yoga e meditação; brincar a paz na roda; práticas de concentrar; valores de convivência; avaliação e um fórum visando à avaliação. No ano de 2015, o mesmo público teve uma carga horária de quatro horas para relatórios de avaliação da educação infantil relativos ao projeto.

Conclusão das análises

Com base nas análises dos documentos fornecidos pela SEDUC percebemos que há uma diversidade de temas abordados a cada ano na formação de professores, abrangendo questões ligadas à saúde, às teorias pedagógicas, à proposta pedagógica do município e à instrumentalização das práticas pedagógicas, assim como questões ligadas à afetividade e à promoção de valores. Em 2014 foram oferecidas 44 horas de formação para os professores e, em 2015, foram oferecidas 48 horas. No entanto, em 2016 essa oferta foi reduzida para apenas 20 horas. As formações podem ser realizadas por meio de palestras de profissionais convidados, ou podem fazer parte da formação em serviço, realizada pelas gestoras dos

CEIMs após estas terem recebido uma formação sobre o tema, realizada pela equipe técnica de Educação Infantil da SEDUC. Os estagiários receberam quatro horas de formação em 2014, sobre saúde, oito horas em 2015 sobre práticas com crianças e oito horas em 2016, também sobre saúde, o que sugere que lhes são atribuídas um papel de apenas cuidar das crianças, sem que haja preocupação em formá-las como educadoras.

As formações dos professores em 2014 foram predominantemente ocupadas com as discussões relativas à proposta pedagógica da rede municipal, o que não é surpreendente se considerarmos que essa proposta foi publicada em 2013. O número de formações sobre esse tema sugere que há uma preocupação em manter uma base comum em todas as instituições, trabalhando com o mesmo foco e os mesmos parâmetros de qualidade, garantindo que toda a rede de educação infantil do município trabalhe na mesma linha de pensamento, com um olhar reflexivo sobre a criança. Em 2015 foram predominantes às formações dedicadas aos aspectos afetivos e em 2016 houve mais tempo dedicado ao aprofundamento teórico. Em 2015 também houve uma forte preocupação com a instrumentalização das ações pedagógicas e, em uma das formações, foi rapidamente abordado o projeto de adaptação. Isso sugere que os professores são orientados a elaborar projetos diferenciados para o período de adaptação das crianças. No entanto, não há evidências de que tenham recebido uma formação mais aprofundada para a elaboração desses projetos.

Também não há evidências de que a integração com as famílias seja considerada uma prioridade, sobretudo nesse período de adaptação, para além da troca de informações necessárias para a prevenção de questões relativas à saúde das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos pontos discutidos ao longo do trabalho, percebemos que o período de adaptação ainda é pouco abordado na formação de professores. Como é um período que varia de criança para criança, o professor precisa sentir-se apoiado, assim consegue ser mais confiante em suas ações, deixando a criança e a família mais tranquilas. Como esse processo ocorre no início do ano, há pouco tempo para formação de professores, porém esse tema poderia (e deveria) ser tratado com maior aprofundamento ao longo do ano, para preparar os professores para esse desafio nos anos seguintes.

O fato dos professores terem contratos temporários é outra fonte de insegurança, pois pode ocorrer mudança de instituição, ou seja, o profissional, a cada ano, tem um novo local de atuação, em um ambiente desconhecido com colegas diferentes. Portanto, há uma adaptação também do professor a esse local, o que também cria mais demandas psicológicas, sobretudo de ordem emocional.

Durante esse processo de avaliação de documentos, não conseguimos perceber nenhuma atividade que envolvesse a família. Como esta relação família e instituição é extremamente necessária e importante para o fortalecimento de um mesossistema saudável e para a adaptação da criança nos CEIMs, reiteramos a importância de promover esse envolvimento da família na instituição, trabalhando nas formações de professores essa relação com a família.

Enquanto acadêmicas, também sentimos que há uma grande necessidade em tratar desse assunto especificamente mais aprofundado ao longo do curso de formação inicial, para que possamos sair preparadas para esse desafio. O período de adaptação poderia ser mais estudado e problematizado em algum componente curricular, para que aprendêssemos a lidar com esse processo e não nos sentíssemos tão despreparadas para enfrentar os choros e as outras manifestações de angústia, sobretudo dos bebês.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ELTINK, Caroline Francisca. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. 2000

GONÇALVES, Josiane Peres; DAMKE, Anderléia Sotoriva. O Processo de adaptação: os primeiros dias da criança no ambiente escolar. In: **VII Congresso Nacional de Educação EDUCERE: Saberes Docentes, Edição Internacional; V Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar**. Curitiba-PR: 2007. p. 3373 - 3384.

Haddad, Lenira. **A Ecologia do atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e Educação**. 1997. 336 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: Maria Elizabete S. P. Xavier. (Org.). **Questões de Educação Escolar**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 119-136.

REDA, Maysaa Ghassan; UJIIE, Nájela Tavares. A Educação Infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância. In. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná-PR, PUCPR, 26 à 29 de outubro de 2009.

ESTADO DE SANTA CATARINA MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó**. Chapecó-SC, 2013. Disponível em:
http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/prop_chapeco.pdf . Acesso em: 04.12.2016