

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ADRIELE MACEDO RIBEIRO

**O PAPEL DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE
ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS**

PONTA GROSSA

2022

ADRIELE MACEDO RIBEIRO

**O PAPEL DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE
ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende
Peroza

PONTA GROSSA

2022

ADRIELE MACEDO RIBEIRO

**O PAPEL DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE
ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

(Orientadora)

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Kelly Cristina Ducatti da Silva

(UEPG)

Prof.^a Me. Perla Cristiane Enviy

(UEPG)

Prof.^a Dr.^a Geane Kantovitz

(UEPG)

Dedico este trabalho ao meu bom e
amado Deus, pela sua companhia
incondicional, por ter sido o meu sustento
e me concedido a sabedoria necessária
ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Desejo, neste momento de conclusão de curso, externar a minha gratidão primeiramente a Deus, que foi, é e, para sempre será, meu melhor amigo, refúgio nas grandes tempestades e o motivo real da minha alegria. Sou grata por me fazer chegar até aqui, me proporcionando momentos de grandes aprendizagens e me cercando de pessoas tão especiais e fundamentais nesta jornada.

A começar pelos meus filhos, minha inspiração para não desistir, Roger Bethuel e Samuel. Também, ao meu companheiro de todas as horas e maior incentivador na decisão pela Pedagogia, meu esposo, Roger. Juntos eles suportaram, dentro desses quatro anos e alguns meses de graduação, a minha ausência e as minhas lamúrias. Mas também, se alegram e comemoraram comigo cada pequena conquista nessa jornada. Sem o apoio de vocês eu não teria chegado tão longe.

À minha mãe, Noeli, que é um verdadeiro exemplo de persistência e resistência e que, ao longo desses anos, me motivou com suas palavras animadoras e demonstrando o quanto se orgulha e se alegra com as minhas conquistas.

Aos meus sogros Clarice e Zenilton, por me apoiarem tanto, estando presentes, cuidando dos meus bens mais preciosos, nossos filhos, enquanto eu precisava me ausentar devido às aulas. A todos os meus familiares e amigos próximos, que vibram e torcem por mim, fazendo parte, também, desta conquista.

Agradeço à professora Marilúcia Antônia de Resende Peroza que orientou esta pesquisa, mas, mais do que isso, acreditou na minha ideia e aceitou a missão de me acompanhar nesse desafio. Gratidão pela sua humanidade, empatia e acolhimento ao longo dos últimos meses que foram os mais desafiadores na minha trajetória acadêmica.

Também, não posso deixar de expressar o quanto sou agradecida às quatro pessoinhas que são os presentes que a UEPG me trouxe e que, juntas, formamos o “Nosso quinteto”, cada qual nas suas diferenças e singularidades. Dri, Gabi, Hemilli e Jana, um grupo de trabalho que rompeu os muros da universidade, tornando-se um vínculo firmado para além das atividades acadêmicas. Fomos o apoio umas das outras, rimos, choramos, nos estressamos, mas sempre tivemos convicção de que iria dar certo.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha vida desde a pré-escola até a graduação e, juntos, fazem parte da minha formação enquanto

Pedagoga. Dentre tantos mestres, alguns me inspiram de uma forma singular. Às colegas de trabalho com quem tanto aprendi enquanto estagiei, às crianças, com quem eu mais aprendi do que eu ensinei.

Enfim, quero neste espaço me dedicar a agradecer a alguém que superou as próprias expectativas, se desesperou, chorou, riu de si mesma, tropeçou, se achou impotente, mas hoje se orgulha do caminho que construiu para trilhar. Agradeço a mim por não desistir e persistir com o coração depositado no que se propôs a fazer, ser a melhor professora/pedagoga que puder.

"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes." (Rubem Alves)

RESUMO

Esta pesquisa toma como objeto de estudo o processo de adaptação e acolhimento das crianças e famílias. Tem como objetivo compreender o papel das diferentes profissionais da Educação Infantil no processo de acolhimento das crianças e suas famílias. Para alcançar o objetivo principal foram definidos como objetivos específicos: a) delinear as concepções de adaptação e de acolhimento e seus impactos no processo educativo de crianças da Educação Infantil; b) caracterizar práticas de adaptação/acolhimento às crianças na perspectiva das profissionais da escola; c) analisar as propostas de adaptação/acolhimento às crianças expressas nos documentos que orientam os CMEIs de Ponta Grossa. A pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo exploratória, tendo como fundamentação os pressupostos teórico-metodológicos de Gil (2015) e Severino (2002). Toma como base para a retomada dos aspectos históricos da Educação Infantil, os estudos de Kuhlmann Jr. (2015), e os atuais processos de adaptação e acolhimento presentes nos documentos orientadores da Educação Infantil: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (2020). Buscou-se, em Staccioli (2015), Costa e Mello (2017), dentre outros, compreender a relevância dos conceitos de adaptação e acolhimento na perspectiva da escuta respeitosa às crianças inseridas no ambiente educativo. Mediante as análises realizadas, percebeu-se a influência das concepções anacrônicas de infância que permeiam a educação brasileira na ausência de uma proposta de acolhimento dentro do principal documento orientador da Educação Infantil no município de Ponta Grossa. Compreende-se que a ausência dessa discussão na formação inicial e continuada leva à falta de compreensão das profissionais sobre a prática do acolhimento, fazendo-se presente, de forma velada, na instituição de Educação Infantil, a ênfase na adaptação como instrumento de enquadramento e padronização. Aponta-se, também, a ausência de práticas formativas que consideram o ambiente educativo como ponto de partida para as formações, de modo a abranger toda equipe de profissionais. Espera-se que os resultados contribuam para reflexão sobre as práticas de acolhimento e adaptação realizadas nos CMEIs no âmbito do curso de Pedagogia, de modo a possibilitar as mudanças necessárias para uma Educação Infantil que contemple as crianças em sua integralidade.

Palavras-chave: Acolhimento. Adaptação. Educação Infantil. Formação de professores.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei De Diretrizes e Base para Educação Nacional
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa
UNICEF	Fundo das Nações Unidas pela Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	17
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A DICOTOMIA COMO MARCA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA	17
1.2 PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
1.3 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO: CONCEITOS EM CONSTITUIÇÃO	30
CAPÍTULO 2: AS EXPERIÊNCIAS DE ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADA	35
2.1 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NO ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....	36
2.2 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DA ACADÊMICA	38
2.3 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS...45	
2.4 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	56
CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADAPTAÇÃO E O ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS	64
3.1 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO: IMPACTOS NO PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA	65
3.2 ACOLHER PARA PROMOVER ACOLHIMENTO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFISSIONAIS	68
3.3 A RELAÇÃO DISCURSOS E PRÁTICAS: EM QUESTÃO, OS DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
APÊNDICES	80
APÊNDICE I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS	80
APÊNDICE II – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SME PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	81

APÊNDICE III – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	82
APÊNDICE IV – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	83
APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	84

INTRODUÇÃO

O termo adaptação é comumente utilizado no ambiente escolar, em especial na Educação Infantil, para caracterizar os primeiros momentos da criança na escola ou o retorno da criança após as férias escolares, por exemplo. Durante esse período inicial das aulas, geralmente denominado de adaptação, ocorrem flexibilizações na rotina escolar a fim de proporcionar à criança ir, aos poucos, se acostumando a esse novo ambiente, às novas regras, aos novos pares na sua vivência diária.

Outro termo que tem ganhado destaque nos estudos e pesquisas recentes sobre a Educação Infantil é o acolhimento. Este, por sua vez, representa uma aproximação respeitosa entre os envolvidos nesse processo. Corroborando com esta reflexão, Monteiro e Pereira (2020, p. 14) afirmam que “acolhimento exige que alguém cative e o outro se deixe cativar”, fazendo uma relação direta entre o ato de acolher e a narrativa presente no livro *O pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry, sobre a aproximação e o diálogo entre a raposa e o Pequeno Príncipe. Essa comparação nos ajuda a perceber o acolhimento como um processo contínuo de respeito e escuta a cada criança e suas diferentes infâncias.

Ainda, é necessário atentar-se ao que expressam os documentos orientadores da prática pedagógica na Educação Infantil, com ênfase no que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) mencionam sobre os eixos estruturantes na organização neste segmento de ensino, as interações e brincadeiras. Considerando, portanto, estes aspectos presentes no cotidiano da infância como potencializadores do desenvolvimento integral da criança, quando há a mediação e interação com intencionalidade.

Desta forma, demonstra que a prática no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil deve acontecer de forma viva, dinâmica e atenta a acolher as diferentes infâncias que permeiam as instituições de ensino destinadas ao atendimento de crianças de 0 – 5 anos.

No início de 2020, estando no 3º ano do curso de Pedagogia, ingressei como estagiária na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) e fui encaminhada para trabalhar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pertencente à mesma comunidade em que resido. Esse fato contribuiu muito para que o desejo de pesquisa sobre a Educação Infantil emergisse e tomasse rumos mais específicos.

Pertencer à comunidade e contexto em que o CMEI está inserido me fez observar algumas necessidades e especificidades das crianças daquela instituição e perceber a urgência, enquanto atuantes na Educação Infantil, em problematizarmos o conceito de adaptação, bem como refletir sobre essa prática instituída.

Com o início da pandemia no mesmo ano, o contexto mundial foi modificado pelo vírus SARS-Cov2 (Covid-19), alterando a vida de toda a população nas mais diversas esferas: sociais, econômicas, políticas, culturais, tecnológicas e saúde. Isso impactou diretamente a área educacional, a qual teve que adequar-se às medidas sanitárias de isolamento e distanciamento e, por consequência, a suspensão das aulas presenciais foi necessária.

Todo esse contexto deixou ainda mais evidente a necessidade de se refletir sobre o processo de acolhimento na Educação Infantil, bem como em quanto o papel dos profissionais dentro das instituições se torna fundamental para a construção de uma relação de segurança entre escola, famílias e crianças.

Assim, esta pesquisa surge com o intuito de refletir sobre uma prática que causa inquietações, instigando a busca por embasamento teórico para compreender o papel dos profissionais da educação infantil no processo de acolhimento das crianças e suas famílias. Portanto, a pergunta que impulsiona a pesquisa é: **Qual o papel das diferentes profissionais da escola no acolhimento às crianças da Educação Infantil e suas famílias?** A busca por respostas a estas inquietações presume a necessidade de investigação sobre as práticas de acolhimento em CMEIs do nosso município.

Desta forma a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o papel das diferentes profissionais da Educação Infantil no processo de acolhimento das crianças e suas famílias.

Dos objetivos específicos pretende:

- a) Delinear as concepções de adaptação e de acolhimento e seus impactos no processo educativo de crianças da Educação Infantil.
- b) Caracterizar práticas de adaptação/acolhimento às crianças na perspectiva das profissionais da escola.
- c) Analisar as propostas de adaptação/acolhimento às crianças expressas nos documentos que orientam os CMEIs de Ponta Grossa.

Para o alcance dos objetivos descritos acima, partimos da premissa de que uma pesquisa vai se delinear a partir de um problema, visando buscar soluções que contribuam para a transformação de uma dada realidade.

Para tanto, fizemos uso da pesquisa qualitativa do tipo exploratória, por se intencionar um estudo inicial do objeto de pesquisa considerando o contexto em que ele está inserido e as características da comunidade a que pertence como elementos relevantes para obtenção de dados. Neste sentido, entendemos que a relação entre o pesquisador, o conhecimento e o sujeito, se dá de modo interativo. Assim, o ambiente onde ocorre a interação se torna fundamental para obtenção dos dados a serem coletados e o pesquisador busca observar para compreender os mais variados aspectos relacionados ao tema estudado.

A pesquisa qualitativa é caracterizada por Silva e Silveira (2008, p. 152) como “compreensiva [...], humanista bem adaptada para análise minuciosa da complexidade, [...] sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados”. Dentro dessa perspectiva, há a interação entre os envolvidos no processo da pesquisa. Severino (2013), afirma que:

O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a observação, as entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, bem como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2019) e demais documentos que orientam a primeira etapa da educação básica, de modo a desenvolver um estudo exploratório. Para Gil (2002, p. 41),

As pesquisas exploratórias têm como objetivo maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo, principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intencões. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

As estratégias adotadas ofereceram subsídios importantes para que pudéssemos conhecer a concepção de acolhimento presente no cotidiano das

profissionais do CMEI. Por se tratar de um método de investigação qualitativa, contribuiu proporcionando uma perspectiva mais ampla do estudo realizado.

Para a coleta de dados e observação, consideramos como *lócus* da pesquisa o CMEI Campo Florido¹, instituição onde durante o período em que desenvolvía o presente trabalho, estava atuando como estagiária, o que contribuiu no que diz respeito ao contexto pandêmico, que inibe as possibilidades de inserções em diversos campos de pesquisa de forma presencial.

O CMEI, no dado momento, contava com 22 funcionárias atuantes, sendo 4 serventes, 1 merendeira, 1 auxiliar de turma (creche), 11 professoras regentes de turma, 1 professora corregente e diretora e pedagoga. Do grupo de profissionais, 2 professoras e a Pedagoga estavam em situação de trabalho remoto por estarem gestantes, seguindo as determinações referentes ao protocolo de biossegurança adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em consonância com os decretos vigentes referentes às medidas de combate à COVID-19.

Para a realização da pesquisa, a primeira medida adotada foi solicitar a autorização da SME, mediante a autorização já protocolada junto ao Comitê de Ética. Concomitantemente, foi realizada a observação, autorizada, também, pela direção do CMEI. Nesta instituição, foi possível acompanhar desde o retorno das crianças às atividades presenciais como, também, as práticas adotadas para receber as crianças e as famílias na unidade educativa.

Seguindo um roteiro flexível de questões pertinentes ao tema pesquisado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com 13 profissionais que aceitaram e/ou tiveram condições de contribuir. As falas das entrevistadas foram transcritas destacando os aspectos mais significativos para a pesquisa.

O presente trabalho também se consolida como o resultado das análises documentais e estudo bibliográfico, procurando trazer para nossa discussão os conceitos aqui problematizados e as práticas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil que revelam como os sujeitos vão se apropriando e atuando na perspectiva do acolher e do adaptar.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro é dedicado à explanação sobre a História da Educação Infantil no Brasil. Para tanto, o capítulo se subdivide em três tópicos, a elucidar a relação presente entre o contexto histórico de

¹Optamos pela utilização de um nome fictício para nos referirmos à instituição pesquisada, a fim de manter sua identidade em sigilo em uma relação ética e respeitosa aos sujeitos da pesquisa.

construção da Educação Infantil brasileira, as elaborações de documentos para regimentar a mais recente etapa educativa vinculada à educação básica e os conceitos de adaptação e acolhimento que surgem dessas relações.

No segundo capítulo, que está dividido em quatro tópicos, partimos do estudo bibliográfico em que partimos da revisão de obras publicadas sobre a temática abordada no presente trabalho, com o objetivo de delinear a pesquisa. Discorreremos sobre as experiências de adaptação e acolhimento na instituição de educação infantil pesquisada, abordando as perspectivas da acadêmica enquanto estagiária, compondo a equipe atuante no CMEI. Em seguida, apresentamos respostas das profissionais que aceitaram participar de uma entrevista semiestruturada, o que foi elemento importante para a construção deste capítulo enquanto dados que remetem as concepções e experiências dessas profissionais. Por fim, analisamos os documentos orientadores da proposta curricular para a Educação Infantil.

No terceiro capítulo, apresentamos os conhecimentos que emergiram dos estudos e análises realizadas ao longo do processo de pesquisa que se apresenta dividido em três tópicos. No primeiro, abordamos os impactos no processo educativo mediante as perspectivas do acolhimento e da adaptação. Em seguida, trazemos uma análise sobre a formação inicial e continuada e a valorização do cotidiano da instituição como locus fundamental de formação teórico-prática envolvendo todas as profissionais, um dado relevante que emerge do diálogo com as profissionais nos momentos de entrevistas. O capítulo se encerra com a discussão sobre a relação que se estabelece entre o discurso presente nos documentos que orientam as práticas na instituição pesquisada e as práticas evidenciadas por meio da coleta de dados.

Nas considerações finais, abordamos todo percurso de pesquisa elencando os resultados e impressões que ficam dessa trajetória, com ênfase na necessidade de dar continuidade a esta pesquisa, haja vista não ser possível esgotar as possibilidades de respostas ao problema norteador da mesma com a abrangência deste trabalho.

CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste primeiro capítulo, nos propomos a discorrer sobre o processo de construção histórica da Educação Infantil no Brasil. Período marcado preponderantemente pela perspectiva assistencialista e dualista que, por sua vez, garantia privilégios de alguns, cuja situação econômica lhes resguardava das mazelas de uma vida fora dos seus palacetes, em detrimento à grande massa pobre, que vivia a depender da caridade e favores da sociedade burguesa como também dos órgãos filantrópicos, médicos e judiciários.

Nos dedicamos, também, a relatar sobre as influências, em âmbito mundial, que levaram a Educação Infantil a ser reconhecida nos textos legais como direito da criança de 0 a 5 anos e dever do Estado, família e sociedade. De igual modo, destacamos o papel dos movimentos sociais na elaboração de políticas voltadas para a Educação Infantil no Brasil.

Em seguida, trazemos o resultado de uma análise documental sobre a presença dos termos adaptação e acolhimento em documentos mandatórios e a sua influência sobre a concepção desses conceitos, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Para finalização deste primeiro capítulo, nos dedicamos a explorar os conceitos de adaptação e acolhimento, na intenção de suscitar inquietações quanto ao uso equivocado dos termos, ou de forma incoerente com os pressupostos teóricos e filosóficos que influenciam a elaboração dos documentos no âmbito da Educação Infantil, e, por conseguinte, orientam as práticas dentro das instituições.

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A DICOTOMIA COMO MARCA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA

A Educação Infantil no Brasil, hoje reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, é fruto de uma construção histórica que provocou grandes transformações no que tange à concepção de criança e foi se delineando ao longo das últimas décadas, modificando o olhar sobre as crianças de 0 a 5 anos.

Antes chamadas de asilos, creches, jardins de infância e pré-escolas, as instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas, ao longo dessa trajetória de constituição, vão demonstrando preocupação com a educação e cuidado

da criança pequena sempre atrelada à situação política, social, cultural e econômica de cada época.

Isso nos leva a buscar compreender as concepções de infância, criança e educação que emergem nos diferentes contextos e períodos da história. Por isso, voltar aos registros históricos sobre a Educação Infantil no Brasil, nos faz entender os acontecimentos atuais relacionados a esta etapa da Educação Básica.

Para Silva (2007), pensar a constituição histórica da criança e da Educação Infantil nos provoca o empenho de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural. Nesse sentido, nos debruçamos a entender como se deu, historicamente, o surgimento das primeiras instituições voltadas a atender as crianças pequenas no Brasil, pois consideramos estar presente, no cerne da concepção de atendimento à infância, os subsídios necessários para a construção das respostas às nossas inquietações sobre o tema desta pesquisa.

Uma das instituições mais duradoras de atendimento à infância no Brasil, a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos, perdurou de 1734 até 1950 como a única instituição voltada a assistência de crianças desvalidas no país. Isso porque, era muito comum, no Brasil Colonial, o abandono de crianças, prática que estava relacionada à extrema pobreza e à vulnerabilidade feminina, o que levou ao surgimento de medidas adotadas por parte da Igreja, detentora do poder moral da época, e dos órgãos judiciais e médicos. Havia, ainda, a preocupação com o alto índice de crianças nas ruas e a alta mortalidade das crianças rejeitadas que, por muitas vezes, eram abandonadas ainda recém-nascidas, em locais que não ofereciam nenhuma condição de sobrevivência devido às condições insalubres.

Foi nesse contexto que as Rodas dos Expostos ganharam espaço no solo brasileiro e, influenciada pelo pensamento europeu, surgiu como meio de garantir à criança “rejeitada” o direito à sobrevivência. Já à mãe anônima e, por muitas vezes, sem outra alternativa diante da cultura moral posta na época, se não colocar sua criança na roda para ser cuidada pelas mãos, na maioria das vezes, de freiras, intencionava-se dar assistência para que essas mulheres pudessem sobreviver em uma sociedade onde o fato de ser mulher já a limitava, mulher e mãe a levava a situação de completa desvalorização.

É perceptível a relação entre infância, maternidade e trabalho feminino caracterizando-se como marco para origem das primeiras creches no Brasil. Kuhlmann Jr. (2015, p. 87), salienta que o surgimento dessas instituições foi

fortemente influenciado pelas concepções médico-higienistas daquela sociedade, bem como, pelos saberes jurídicos e religiosos, fomentando o desenvolvimento das políticas de assistência social para as famílias empobrecidas.

Haja vista as situações de abandono nas quais muitas crianças se encontravam, o que as deixavam expostas a condições de extrema miséria, fatores relacionados à saúde, como alimentação e higiene, eram elementos muito enfatizados dentro do discurso dos defensores das políticas de assistência. Na época, aumentava ainda a preocupação com as crianças filhas de operários e operárias, que ficavam nas ruas enquanto os pais trabalhavam, pois passaram a ser consideradas delinquentes, representando um perigo em potencial para a sociedade.

Estas situações causavam desconforto ao poder público e à burguesia. Assim, a criação das instituições assistenciais tinha, como principal intenção, prevenir a desordem causada por crianças e adolescentes delinquentes e suprir a carência das condições básicas para sobrevivência da criança. Nesse sentido, se destaca como foco destas instituições assistenciais, o atendimento das crianças pobres a fim de sanar os problemas presentes naquele contexto. Este atendimento tinha por objetivo, também, adaptar a criança aos comportamentos aceitáveis pela sociedade burguesa, no sentido de submissão dos pobres aos seus propósitos.

Por sua vez, nesse mesmo período, começa a ser pensado, também, um atendimento específico para as crianças, filhas da burguesia, pautado nos princípios de Fröebel, ideia trazida da Europa pelos intelectuais brasileiros que vislumbravam novas perspectivas para a educação no país.

Ainda que se tenha como marco do início dos Jardins de Infância o ano de 1875, sob a influência dos intelectuais europeus (KUHLMANN JR., 2015), um estudo recente afirma que, no ano de 1862, em Castro/PR, Emília Ericksen fundou o primeiro Jardim de Infância no Brasil. Espaço destinado atender crianças de 4 a 6 anos de idade, utilizando os métodos de Fröebel (LÖSSNITZ, 2006).

De modo geral, os Jardins de Infância tinham, portanto, o objetivo de favorecer o “desabrochar” das crianças, tendo como foco principal, iniciar as crianças na educação de acordo com o que a sociedade burguesa esperava. Tinha-se a convicção de que, inseridas nesse ambiente favorável, a criança seria capaz de explorar os mais altos níveis intelectuais (OLIVEIRA, 2002). Corroborando com esta afirmação, Nascimento (2016, p. 96) aponta que:

O Jardim de Infância seria o primeiro espaço de formação ordenada/planejada/intencional desses sujeitos, que se preparavam para ingressar na escola formal. Dessa lógica advém o termo pré-escolar, que significa o período dedicado à preparação, iniciação à trajetória estudantil.

Fica muito clara a raiz da presença de uma dicotomia entre a educação dos pobres e aquela que era destinada às crianças das famílias economicamente favorecidas. O dualismo, desde os primórdios do atendimento à criança no Brasil, demonstra que, para os filhos da burguesia criavam-se os jardins de infância, com cunho pedagógico. Já para as classes menos favorecidas economicamente, para os filhos dos operários e crianças abandonadas, ofereciam-se as creches, com ênfase no cuidado em detrimento da educação preparatória para a escola primária. É importante salientar que a sociedade da época estava “marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber” (KUHLMANN JR., 2015, p. 166).

Nesse contexto, com a expansão industrial e a crescente inserção da mulher como mão de obra barata nas indústrias que se instalavam nas grandes metrópoles brasileiras, os primeiros anos do século XX são marcados pela criação de instituições voltadas aos cuidados básicos das crianças filhas daquelas operárias. Daí a relação entre as “novas definições legais sobre assistência e educação das crianças pequenas” (CAMPOS, 1999, p. 120) e os movimentos sociais urbanos daquele momento, onde a creche era concebida como direito trabalhista. Campos (1999, p.120) ainda ressalta que:

(...) é interessante o fato de que a primeira vez em que é objeto de preocupação do legislador, a criança pequena em foco seja o filho de trabalhadoras mulheres, cuja saúde se quer protegida por essa medida. Assim, ao mesmo tempo que se procura salvaguardar o direito da criança a sobrevivência, resguarda-se, aparentemente de forma secundária, o direito da mãe trabalhadora de amamentá-la.

Tal afirmação demonstra a concepção de criança que permeava a sociedade e em como o seu desenvolvimento era visto de forma segregada. Ao assegurar à mãe o direito de amamentar, pretendia-se, tão somente, garantir a saúde física da criança. Desta forma, a relação de afeto e as consequências benéficas que o momento da amamentação pode proporcionar à mãe e à criança, não eram consideradas. Esse direito se configurava, de forma velada, como dever da mãe em manter a integridade da saúde da criança.

Entre os anos de 1920 e 1940 um forte discurso surge com ênfase na relação mãe e filho, encabeçado pelos grupos de mães burguesas que, vinculadas às associações religiosas e filantrópicas, defendiam a ideia de que a creche poderia prejudicar o desenvolvimento da criança, uma vez que estaria atrelado aos cuidados maternos, atribuindo exclusivamente à mãe a responsabilidade pela educação da criança pequena (KUHLMANN JR. 2015, p. 87). Concomitantemente, havia a preocupação com a disseminação de doenças e o aumento de mortes de crianças ocasionadas, tanto pela situação insalubre em que viviam, como pela exposição dentro das fábricas onde acompanhavam as mães. Por vezes, as crianças acabavam envolvidas em atividades de risco como manutenção dos maquinários, já que por serem pequenas poderiam adentrar espaços que um adulto não alcançaria, ocasionando graves acidentes.

Assim, um grupo composto por médicos, poder público e jurídico defendiam a creche como um espaço para se cultivar e transmitir os bons costumes relacionados à higiene e saúde, bem como oferecer segurança às crianças enquanto as mães trabalhavam, pois o movimento de industrialização pedia mão de obra barata para se manter, logo, as mulheres se faziam necessárias.

Nessa perspectiva, a creche passa a ser vista como um “mal necessário”, pois as mulheres pobres precisavam trabalhar e onde ficariam seus filhos, já que os espaços das fábricas não eram mais considerados locais seguros para as crianças? Oliveira (2002, p. 100), ainda, afirma que:

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares.

E é justamente neste mesmo período que se dá origem a algumas organizações em âmbito nacional e internacional, dedicadas à assistência social, dentre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP).

Como no período que antecedeu a década de 40, não existia uma política educacional para o atendimento das crianças pequenas, nas instituições assistencialistas, o atendimento prestado tinha caráter caritativo e era feito, em grande parte, por voluntários sem nenhuma formação pedagógica. Neste atendimento, o

aspecto enfatizado era o cuidado, seguindo os parâmetros e concepções médico-higienistas.

O contexto pós-guerra e os estudos sobre a criança nas áreas da Medicina e da Psicologia, de modo mais incisivo, fomentou a elaboração de documentos internacionais que favoreciam uma atenção maior às crianças, dentre eles, a Declaração Universal dos direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os direitos das crianças em 1989. Estes aparatos legais contribuíram para grandes transformações e maior visibilidade da criança. O reconhecimento da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano percorreu o mundo e passou a ser disseminado, também, em solo brasileiro.

Dentro deste contexto, no Brasil, o cenário de disputa política e delineamento de um projeto de sociedade, por sua vez, revelava no interesse pela infância, a preocupação com a criança e sua formação com o enfoque no adulto que se pretendia formar. Em resposta a essa demanda, a década de 1980 foi marcada pelos movimentos sociais e luta política pela democracia e pelos direitos das crianças pequenas à educação. Esses movimentos foram liderados por sindicalistas, grupos de mulheres trabalhadoras, movimento feminista e pesquisadoras que desenvolviam estudos sobre o desenvolvimento infantil e a importância de uma educação que contemplasse a criança de forma integral. Canavieira e Palmen (2015, p. 35), consideram que:

(...) foi o movimento feminista um dos primeiros a entrar na luta por direitos. As mulheres, nos anos 1970, tendo lutado pelo direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também – e principalmente – pelo direito de seus filhos e filhas à creche, o que lhes garantiria os outros direitos.

É esse grande apelo por parte da sociedade civil, reivindicando direitos para crianças e adolescentes, que resultou em mudanças no âmbito legal e no surgimento de uma nova concepção de infância. Por conseguinte, a criança deixa de ser objeto de posse e responsabilidade tão somente da mãe, e passa a ser considerada como um sujeito de direitos, entre eles, o acesso à Educação Infantil que, por sua vez tem como função cuidar e educar, o que representa um grande avanço no compromisso com a educação integral da criança pequena.

Com o surgimento de diversas pesquisas e estudos, a partir do interesse científico pela infância, que teve como principal expoente a tese de Philippe Ariès (1981), uma vasta articulação com entre diferentes áreas da ciência como a

Antropologia, a Psicologia e a Sociologia, dentre outras, passaram a trazer novo enfoque para a criança e seus modos de viver a infância. A partir dos estudos realizados sobre a infância e o desenvolvimento da criança de forma integral, reforçaram-se as concepções de que existem diferentes tipos de infâncias, ou seja, as crianças passaram a ser vistas como possuidoras de histórias próprias do seu contexto cultural/social, bem como de uma distinta forma de pensar e se expressar.

Tais mudanças trouxeram subsídios importantes para a elaboração de uma série de documentos no âmbito mundial que forçavam o movimento de reestruturação e criação de novas políticas nacionais de educação. Por isso, não é possível conceber o surgimento da Educação Infantil no Brasil de forma isolada, mas como resultado da dinâmica de articulação dos acontecimentos em uma esfera macro, assim como, dos movimentos políticos e sociais internos e de democratização da educação.

Assim, o Brasil, alinhado aos movimentos mundiais defensores da infância, deu seus primeiros passos em busca de elaborar propostas para implementação de um currículo para esta etapa da Educação Básica. Embora, sob intensos conflitos e pressões sofridas, com o fim do regime militar e a expansão da democracia, os documentos criados em meio a esse contexto serviram de referência para políticas públicas que embasaram as práticas cotidianas na Educação Infantil.

O primeiro grande marco legal na história da Educação Infantil brasileira foi a Constituição de 1988. Seu texto contém um capítulo dedicado à educação, no qual especialmente o artigo 208, inciso IV trata das creches e pré-escolas reconhecidas como um direito da criança e um dever do Estado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...) IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Esse direito, expresso na Constituição do país, teve como referência a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que concebe a criança enquanto sujeito de direitos e responsabilidade social. No entanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), promulgada em dezembro de 1996, é que a educação de crianças pequenas passou a ser considerada parte da Educação Básica e incluída no sistema educacional regular que reconheceu – pela primeira vez – a creche e a pré-escola como primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil recebe destaque na Seção II, capítulo II, desse documento nos seguintes artigos:

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

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 cinco anos de idade.

Art. 31 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.

Nesse sentido, é preciso considerar a escola como um espaço único de oportunidades de experiências sociais e culturais para as crianças, onde o atendimento ofertado fundamenta-se no cuidado e na educação na perspectiva de um processo educativo integrado. Segundo Kramer (2005, p. 82):

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

A Educação Infantil é o início da trajetória educativa da criança, e os profissionais nela atuantes precisam estar envolvidos numa dinâmica de comprometimento, dedicação, cooperação, afetividade, sensibilidade e de contínuo aprendizado. Portanto, o binômio cuidar e educar agora é visto de forma integrada, pois envolve atender as necessidades da criança dentro de uma perspectiva não mais assistencialista, mas que integra aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais proporcionando o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Diante deste contexto de transformações, se faz importante ressignificar os processos de acolhimento não só das crianças como das suas famílias, visto as constantes transformações sociais, as quais exigem de nós uma postura crítica e reflexiva que busca superar conceitos e práticas ultrapassadas de atendimento à infância.

É possível perceber a intrínseca relação da história do atendimento à criança e das instituições de educação infantil no Brasil com os ideais de progresso e modernização que permeavam o âmbito nacional. Assim, as estratégias adotadas entre os séculos XIX e XX, no que diz respeito à infância, se constituem para além da preocupação com o bem estar da criança, mas revelou interesses inerentes a

docilização dos corpos e manipulação do modo de pensar, uma manobra política para delimitação de indivíduos tolhidos do direito de refletir sobre o seu papel na sociedade.

Concordamos com Kuhlmann Jr. (2000, p. 13), quando afirma que:

(...) ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade.

Diante disso, para compreender a concepção de Educação Infantil que se tem expressa na atualidade, bem como de que forma se dá o acolhimento das crianças e das famílias, buscamos compreender os aspectos legais, ou seja, o percurso histórico pelo qual perpassa a elaboração dos documentos que virão a orientar as práticas na Educação Infantil.

1.2 PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao buscar compreender como são concebidos os processos de acolhimento nos documentos que orientam os processos educativos na Educação Infantil, percebemos que sobressai o movimento de acolher a criança como sujeito de direitos. Essa perspectiva parte do princípio da garantia do acesso à Educação Infantil, pela obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade como definido no artigo 208, inciso IV da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A partir da transformação provocada pela Constituição Federal no âmbito da educação, outros documentos passaram a ser elaborados com vistas a embasar o atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil. Nos documentos mais recentes, bem como nos estudos e pesquisas da área, as crianças são consideradas como participantes ativas e competentes no processo educativo e, portanto, parte integrante da sociedade. Neste sentido, uma proposta educativa, para atender às demandas reais das crianças, faz-se necessária a coerência entre as políticas educacionais promovidas pelas determinações legais previstas na lei maior e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições.

Desta forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, trazem determinações

específicas sobre a educação das crianças, deixando explícita a concepção de criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultura. À escola, cabe considerar, quando recebe a criança, as prerrogativas legais, como expresso no Artigo 15 da Lei nº 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Assim, a Educação Infantil se caracteriza como um direito também subjetivo de todas as crianças, cabendo ao Estado garantir a sua efetivação. À família é delegada a obrigação de matricular e acompanhar a vida escolar da criança, a partir dos 4 anos de idade. O não cumprimento deste dever é denominado abandono intelectual e acarreta em sanção legal prevista no Artigo 246 do Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940).

Deste modo, a legislação vigente aponta para o papel da família, do Estado e da sociedade, na garantia do direito da criança à educação, elemento presente, também, na LDBEN, que se efetiva em consonância com o ECA e com a CF.

Como forma de garantir propostas para superação do perfil dualista da Educação Infantil, onde as creches tinham relação direta ao cuidado assistencial e as pré-escolas à preparação para o Ensino Fundamental, em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Composto os Parâmetros Curriculares Nacionais, representou um grande avanço nas políticas educacionais, isso por estabelecer uma referência para elaboração do currículo nacional para a Educação Infantil. Além de reforçar o que trazem os documentos aqui já citados, apresenta em seu texto orientações que ainda servem de referência para aqueles que trabalham nas instituições de Educação Infantil.

No que diz respeito ao processo de acolhimento, neste documento, ele aparece sempre associado aos primeiros dias da criança no ambiente escolar e em uma perspectiva muito distante da realidade encontrada na maioria das instituições de Educação Infantil do nosso país. Como bem podemos perceber neste fragmento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 80),

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada.

Dois fatores valem ser destacados: a ênfase no acolhimento, nos primeiros dias das crianças na instituição, e a importância da atenção individualizada para aquelas que ingressam no ambiente educativo, sem fazer referência, em nenhum momento, sobre o acolhimento ser um processo contínuo. Destaca-se que naquele momento histórico, o acolhimento não era compreendido da forma como o concebemos hoje, visto que as pesquisas e reflexões sobre a criança nos contextos de educação infantil foram se desenvolvendo posteriormente à entrada das crianças nestas instituições.

Pautada na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12), nos apresentam a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Embora não seja encontrado o termo acolhimento no fragmento citado acima, percebemos, por meio dele, que um dos objetivos contidos no documento é demonstrar a necessidade de que todas as práticas na Educação Infantil sejam pensadas na perspectiva do integrar o cuidar e o educar. Para Motta (2014, p. 208),

A especificidade da Educação Infantil deveria se revelar numa institucionalização mais voltada para uma prática pedagógica que reconhecesse a infância em suas múltiplas dimensões. Sujeitos biopsicossociais, as crianças devem encontrar nas instituições voltadas a atender-lhes a possibilidade de ser vista em seus aspectos físicos, emocionais, relacionais e de contexto social, étnico, de gênero, dentre outros. Tal especificidade pressupõe, portanto, a inseparabilidade das dimensões do cuidado e da educação.

Desta forma, por meio das DCNEI, intenciona-se promover o acolhimento, pois considera a criança na sua totalidade, cujo trabalho se efetiva de suas múltiplas linguagens. Assim, é necessário favorecer um espaço para que a criança possa se apropriar do novo, o que implica a escuta e o respeito por parte de todos os profissionais que a recebem. Por isso, este documento precisa ser considerado no planejamento das práticas na Educação Infantil.

Mais recentemente, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O documento se organiza de forma a garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, por meio dos quais se estabelece os cinco campos de experiência, que devem ser utilizados como

elementos basilares em todas as propostas pedagógicas para a Educação Infantil brasileira, seja na rede pública ou particular.

Não há, no entanto, dentro da estrutura da BNCC, um espaço que trate, especificadamente, sobre o acolhimento. Porém, dentro daquilo que propõe para Educação Infantil, o acolhimento aparece permeando o documento, sendo perceptível ao fomentar as discussões que envolvem o desenvolvimento pleno da criança, evidenciando a articulação entre cuidar e educar.

Assim, o acolhimento parece estar relacionado como um dos princípios que orientam a educação, trazendo um enfoque de humanização, quando aparece relacionado nas competências gerais da BNCC, práticas inerentes ao papel docente de apoiar, ouvir ativamente, amparar. Como demonstrado nesse excerto do documento:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p. 53).

Nesse sentido, em seu bojo, também traz a preocupação com a transição da criança para o Ensino Fundamental, isso pela diferença na estruturação dos conteúdos nas diferentes etapas da Educação básica e na própria configuração dos espaços. Portanto, incentiva à aproximação, criação de vínculos e confiança nas relações e interações.

Para balizar e orientar a construção de propostas curriculares para os CMEIS de Ponta Grossa foi aprovado, em quatro de dezembro de 2019, o documento intitulado Referenciais Curriculares para Educação Infantil do Município de Ponta Grossa. O referido documento contou com o assessoramento de entidades representantes do setor privado e também internacional, para sua elaboração, tendo como objetivo garantir que haja coerência nas práticas exercidas nas instituições frente às DCNEI, a BNCC, e as políticas públicas.

No entanto, percebe-se incoerência quando é analisado na perspectiva do acolhimento, fazendo uso do termo adaptação para caracterizar esse período inicial da criança no ambiente escolar. Atendendo aos dispositivos legais acerca do

acolhimento na Educação Infantil, esse documento orienta as práticas no cotidiano da Educação Infantil nos CMEIs, visando a familiarização da criança ao ambiente e à rotina escolar de forma gradual e sem rupturas bruscas que possam gerar insegurança nas crianças e suas famílias (PONTA GROSSA, 2020, p. 38). Ainda conforme o documento,

Alguns fatores são importantes para esse período, tais como: segurança, satisfação das necessidades básicas (alimentação, higiene, carinho, entre outros) e estratégias que atenuem a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar. O acolhimento que a unidade de ensino oferece é determinante para o sucesso desse processo. Além disso, a mediação do professor tem fator fundamental, pois é ele quem introduzirá o aluno no novo grupo (PONTA GROSSA, 2020, p. 39).

Podemos observar que o documento define o período inicial da criança na escola como um momento que pede uma atenção especial em relação a todos que participam desse processo – crianças, famílias, profissionais. No entanto, apesar de estabelecer uma relação de prioridade às necessidades da criança, enfatiza o papel docente como promotor de sua interação com o novo grupo no qual está sendo inserida, sem uma orientação clara sobre a importância de propiciar autonomia para que ela explore e vivencie as experiências nesse novo contexto, o que revela uma concepção de criança pautada na passividade.

Outro aspecto importante, diz respeito à flexibilização da rotina. Porém, não deixa claro que ela pode ser retomada sempre que houver necessidade, o que aponta para uma concepção relacionada, tão somente, ao período de ingresso da criança na escola, dentro de uma dimensão temporal, com prazos definidos para início e fim (MOTTA, 2014, p. 2013). Isso também fica perceptível quando, ao longo das análises documentais, o termo acolhimento é utilizado como sendo um momento dentro do “período de adaptação”.

Em suma, se destaca que apesar do que aparece como avanço nas elaborações dos documentos orientadores da Educação Infantil, em que se intenciona estabelecer práticas que atendam às necessidades das crianças e das famílias no processo de acolhimento, percebe-se que ainda predomina o uso do termo adaptação e suas concepções intrínsecas. Esse fato se justifica quando, neste caso, tais orientações são elaboradas e discutidas fora do contexto real da Educação Infantil, envolvendo indivíduos alheios à realidade deste segmento de ensino e sem dar espaço para participação daqueles que trabalham diretamente nas instituições de Educação Infantil, cuja formação é direcionada para tal.

Nesse sentido, consideramos que o campo da Educação Infantil continua em processo de construção que, assim como a sociedade, passa por constantes transformações. Por isso, percebemos a relevância de se realizar pesquisas acerca de temas pertinentes à Educação Infantil, no intuito de contribuir com esse processo contínuo de mudanças. No caso de nossa pesquisa, entendemos que uma ressignificação da adaptação e do acolhimento são alguns desses temas.

1.3 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO: CONCEITOS EM CONSTITUIÇÃO

É bem comum, por falta de conhecer o real sentido de determinados conceitos, naturalizarmos práticas culturalmente vivenciadas. Por isso, para propormos a reflexão crítica sobre determinado assunto, se faz necessário nos debruçarmos a compreender os conceitos nele envolvidos. Nesse sentido, Resende (1996, p. 149) contribui afirmando que, “quando nos referimos a alguns conceitos ligados ao nosso dia-a-dia, somos compelidos a enquadrá-los e reduzi-los ao nosso universo mental, como se por todos os tempos eles designassem a mesma coisa e da mesma maneira”.

Desta forma, compreendemos que os conceitos de adaptação e acolhimento aqui discutidos, são frutos de uma construção histórica e influenciados pela forma de pensar e conceber a criança, a infância e a Educação Infantil, ao longo de um processo de transformações que, vale ressaltar, é contínuo.

Estes conceitos, no âmbito da Educação Infantil, embasam a construção dos referenciais e diretrizes curriculares, assim como, para elaboração de um currículo específico para este segmento de ensino que, por sua vez, se consolida nas práticas exercidas pelos profissionais atuantes na Educação Infantil.

Para tanto, em busca rápida ao dicionário pelo significado da palavra adaptação, vamos encontrar razões suficientes para fomentar grandes inquietações diante da naturalização do uso deste termo, bem como de práticas incoerentes com os princípios orientadores da Educação Infantil.

De acordo com o dicionário Aurélio (*apud* FERREIRA, 2008), adaptação é a ação de adaptar, resultando desta ação um sujeito apto a sobreviver no ambiente onde se encontra. Portanto, quando usamos o conceito de adaptação e o praticamos, estamos sugerindo que a criança se adapte ao formato da escola em detrimento de proporcionar um ambiente que lhe ofereça segurança e que escute suas necessidades e especificidades.

O termo adaptação também é utilizado pela biologia, desta vez para se referir a um processo pelo qual todos os seres vivos desenvolvem características necessárias para sua sobrevivência, considerando as inúmeras e constantes transformações que ocorrem no ambiente onde estão inseridos. Portanto, ao utilizar-se do termo adaptação, subentende-se uma submissão à determinada situação posta, sendo esta agradável ou não para o submetido, no entanto fundamental para a sua sobrevivência.

Dentro da Educação Infantil, a adaptação aparece relacionada aos primeiros dias da criança na escola. O que, para Motta (2014, p. 213), “trata-se de uma concepção de criança submissa à ação do adulto que assumirá as ações necessárias para a condução do processo”, contradizendo, portanto, à perspectiva do protagonismo infantil tão enfatizado nos documentos que orientam e regem a Educação Infantil.

Logo, quando falamos em adaptação na Educação Infantil, acabamos por nos remeter ao ato de conformar, enquadrar a criança aos moldes e formatos da escola, desconsiderando-a como um ser que pensa e age, como expresso nos documentos que orientam esta etapa. Consequentemente, um retrocesso permeia a prática, remetendo às intenções presentes nas práticas da Educação Infantil brasileira, anteriores à legislação e orientações vigentes.

Os primeiros momentos na instituição são vividos de maneira diferente pelas crianças, mas a finalidade é a mesma para todas: a transição do meio familiar para outro, agora estranho e novo, com formato, regras, rotinas e pessoas diferentes. Por isso, vemos a adaptação mais comumente relacionada ao início do ano letivo, quando as mudanças se apresentam de forma mais intensa e perceptível.

Adaptar parece ganhar o sentido de controlar, ou seja, à medida que a criança, na visão do adulto, vai se acostumando e incorporando as regras e as rotinas do ambiente escolar, fica mais fácil conduzir as atividades rotineiras, pois o adulto tem a sensação de controle da situação. O fato é que, estar acostumada à rotina diária não significa que a criança esteja, de fato, se sentindo segura e à vontade. Mais cedo ou mais tarde, a insegurança será manifestada por meio do “choro sem motivo”, pelas atitudes tidas como agressivas ou, até mesmo, pelo doloroso silêncio e inércia da criança.

É interessante observar como, dentro dessa relação existente entre adaptação e controle, à criança cabe, tão somente, apropriar-se de uma rotina e regras já prontas

e acabadas, estabelecidas pelos adultos. Como bem pontua Debertoli (2008, p. 93-94),

Fala-se em combinados. Mas qual é o lugar do outro nessa combinação? Qual é o lugar das crianças na construção das regras que elas irão partilhar? Na maioria das vezes, às crianças não cabe participar da construção das regras; apenas cumpri-las. O combinado se torna uma exposição e explicitação do comportamento que as crianças deverão assumir em determinadas situações ou diante de alguma pessoa, principalmente se esta ocupar um lugar social de importância.

Por mais que as regras, os combinados ou a rotina em si sejam passíveis de flexibilizações, geralmente isso ocorre com a finalidade de que a criança se acostume e incorpore os novos ritmos (tempos), ambientes (espaços) e sujeitos (interações) que, a partir daquele momento, passarão a fazer parte do seu cotidiano. Isso demonstra que o chamado “período de adaptação” tem um fim, objetivamente com ênfase em um resultado, em detrimento do processo de construção que envolve a educação integral da criança, como evidenciado no que expressam os documentos orientadores das práticas na Educação Infantil.

É justamente nessa perspectiva, de considerar a subjetividade e valorizar o processo, que o acolhimento se destaca como sendo o termo mais coerente quando nos referimos à Educação Infantil. Isso porque, no mesmo dicionário onde consultamos o significado da palavra adaptação, o termo acolhimento é apresentado como ação ou efeito de acolher, recepcionar, dar atenção, consideração e abrigo.

Neste sentido STACCIOLI (2013, p. 28) afirma que “acolher uma criança é também acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”, nos levando a refletir sobre o ingresso da criança na educação infantil e a sua passagem pela primeira etapa da educação básica como uma trajetória que exige olhar e escuta, um acolher que considera a criança na sua inteireza, respeita e considera sua subjetividade em um movimento de aproximação por meio da escuta, um ato de empatia e respeito.

Por esta razão, o conceito de acolhimento também aparece relacionado com a área da saúde, haja vista as mudanças sofridas no atendimento das unidades básicas de saúde e hospitais, bem como a articulação com o Serviço Social, visando atender demandas mais amplas que implicam na qualidade de vida do ser humano.

Há, também, a intrínseca relação com a esfera jurídica, quando, também, articulado ao Serviço Social, “refere-se à aceitação de uma criança ou de um adolescente em outro ambiente familiar” (MOTTA, 2014, p. 217).

O acolhimento, portanto, deveria estar presente em todas as relações humanas, porém não é uma prática habitual, pois demanda o esforço de exercer a empatia no seu real sentido, demonstrando preocupação e respeito com relação aos sentimentos do outro, revelando uma postura altruísta.

Percebe-se presente, no cerne do conceito de acolhimento, outros conceitos muito presentes quando se fala em Educação Infantil, a exemplo da escuta. No entanto, escutar aqui vai muito além de ouvir o que a criança fala, mas sim, diz respeito a estar à disposição para (re)conhece-la, valorizar o que expressa. Esta escuta sensível promove o que tanto defendemos na Educação Infantil, o protagonismo, não só pelo fato de colocar a criança em destaque, mas por considera-la na inteireza das suas relações (familiares, sociais e culturais). Conseqüentemente, gera condições para que a criança se sinta segura a ponto de se expressar espontaneamente.

Em vista disso, no contexto da Educação Infantil, o significado de acolhimento, portanto, se torna ainda mais amplo. Influenciado por estudos sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, pelas transformações na forma de conceber a criança e a infância, o acolhimento deixa de se limitar ao cuidado, pautado nas práticas de assistência, e exerce papel de processo contínuo. Desta forma, o acolhimento, como enfatiza Staccioli (2013, p. 25), "(...) não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo".

Nesse sentido, podemos compreender que o acolhimento expressa, no seu sentido mais profundo, um processo na relação com o cotidiano da Educação Infantil. Todas as relações estabelecidas no ambiente escolar devem ser permeadas pelo acolhimento das crianças e, de igual importância, das suas famílias.

Mas, para que aconteça um acolhimento efetivo dentro do contexto da Educação Infantil, é necessário que se rompa com a visão de que esta é uma fase preparatória das crianças para o ensino fundamental, como tradicionalmente os jardins de infância faziam. Aqui, destacamos a importância de promover processos acolhedores de transição na Educação Infantil e entre esta etapa e o Ensino Fundamental.

É interessante refletir que as transições ocorrem cotidianamente, bem como são necessárias para o desenvolvimento das crianças, por esta razão, remetem a uma dinâmica viva que exige do adulto se mostrar presente, planejar e respeitar as

transições cotidianas sob o viés do respeito e reconhecimento dos acontecimentos que demarcam as etapas na vida da criança como fatores importantes. Desta forma, não basta que a crianças se adaptem a uma nova rotina, a um novo ambiente, a novas pessoas no seu dia a dia, a um novo comportamento tido como aceitável para sua idade. É preciso que haja empatia por parte dos adultos afim de que, estando próximo da criança, possam encorajar suas novas conquistas ao longo do seu do desenvolvimento.

Assim, o acolhimento se caracteriza como elemento imprescindível para a construção de uma escola da infância, em que se deve prezar pelo respeito aos direitos da criança, sem negligenciar a presença das famílias nesse processo, acolhendo-as e demonstrando segurança, tecendo assim, uma relação sólida e profícua.

Desta forma, os conceitos aqui abordados e discutidos, se caracterizam como elaborações advindas de concepções historicamente construídas, permeadas, assim, pelas influências culturais e sociais, logo, exprimem intenções intrínsecas ao seu uso. Por isso, destacamos a importância deste tópico quanto a pretensão em compreender o real sentido dos conceitos de adaptação e acolhimento, visto que estão presentes nos discursos e nos documentos âmbito da Educação Infantil. Nessa perspectiva, no próximo capítulo, iremos mergulhar nas vivências e experiências possibilitadas pela pesquisa exploratória e documental realizada, no propósito de chegar mais próximo de responder à pergunta basilar desse trabalho.

CAPÍTULO 2: AS EXPERIÊNCIAS DE ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADA

Como elemento fundamental para nossa formação, a articulação da teoria com a prática se torna indispensável na construção de práticas significativas. Considerando a dialogicidade presente nessa relação, este capítulo busca trazer para a discussão as experiências vividas no espaço da Educação Infantil, a fim de dialogar com o percurso teórico realizado. Sendo assim, nosso objetivo é de contribuir para a ressignificação de conceitos que possam perspectivar mudanças nas práticas desenvolvidas na educação infantil.

Em vista disso, este capítulo está organizado em quatro tópicos, sendo o primeiro dedicado à exposição do percurso realizado em busca do aporte teórico para fundamentação desta pesquisa. Este processo vivido também pode ser caracterizado como uma importante experiência frente ao objeto de pesquisa, por nos oferecer dados relevantes referentes ao que já existe de produções acerca da temática deste trabalho.

Em seguida, no segundo tópico, trazemos o relato de experiência da acadêmica como estagiária em um CMEI, revelando a perspectiva da mesma com relação à adaptação e ao acolhimento. Suas percepções geraram as inquietações que moveram a produção desta pesquisa.

No entanto, para ampliar o olhar sobre as práticas de adaptação e acolhimento presentes na instituição, no terceiro tópico deste capítulo apresentamos a perspectiva das profissionais atuantes no CMEI, sendo equipe pedagógica, professoras e auxiliares, assim como das equipes de limpeza e cozinha. As respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma remota, forneceram os dados apresentados nesse tópico e nos demonstraram a necessidade de incluir a perspectiva dos documentos que orientam a Educação Infantil na instituição pesquisada.

Deste modo, o quarto tópico destina-se a uma análise crítica e reflexiva sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como aponta dados importantes presentes nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil de Ponta Grossa. Os documentos justificam os dados obtidos pela entrevista com as profissionais, ao mesmo tempo em que contradizem algumas práticas observadas. Também, se dedica

a comparar os dados resultantes da análise de documentos que orientam a Educação Infantil de outras cidades brasileiras.

2.1 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NO ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

No momento em que salta aos olhos as inquietações inerentes ao contexto de vivências e experiências nas quais estamos imersos, é fundamental que se busque por referências teóricas na intenção de compreender os movimentos atuais pertinentes ao tema a ser investigado, possibilitando uma perspectiva mais ampla do todo.

Deste modo, realizou-se o levantamento de produções acadêmicas já existentes sobre o objeto de estudo para dar início à pesquisa, pois dentro de uma gama de dados já obtidos, percebeu-se o nível de interesse e desinteresse sobre o tema. Desta forma, também se considerou a interpretação da ausência desses dados sobre a temática escolhida, uma vez que ela revela a relação com a concepção que se tem sobre acolhimento e adaptação na Educação Infantil.

Portanto, realizar o estudo bibliográfico na presente pesquisa, se configurou como um exercício desafiador, já que na busca por trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pouco material foi encontrado na área da educação.

A busca foi delimitada pela combinação dos descritores relacionados à temática, tais como: “Educação Infantil”, “acolhimento” e “adaptação”. No entanto, percebeu-se nos resultados das buscas realizadas a predominância de trabalhos que tratam sobre o acolhimento na perspectiva da Assistência Social e da Saúde.

Por conseguinte, foi necessário classificar os trabalhos encontrados buscando relacionar com o tema e objetivos propostos na presente pesquisa, o que nos levou a um total de seis trabalhos selecionados. Datando o período de 1999 a 2020, a escolha por esses trabalhos, foi delimitada pelos descritores em comum presentes nos resumos coerentes com os objetivos desta pesquisa, onde se destacaram, nesta ordem de frequência, as palavras “educação Infantil”, “acolhimento” e “criança”; “adaptação”; “infância”.

Nesse sentido, os trabalhos encontrados apresentaram, como aspectos gerais, o histórico sobre a concepção de infância e a história da Educação Infantil no Brasil tecendo a relação do ato de acolher com a prática de assistência social. Como vimos,

esta concepção esteve presente no bojo do assistencialismo, que marcou os primórdios do atendimento educativo à criança, por isso uma temática muito presente nos estudos nas áreas de Serviço Social e Saúde.

Tais fatores aguçaram ainda mais o interesse em propor uma leitura crítica e reflexiva sobre o acolhimento na Educação Infantil, mais especificamente, sobre qual seria o papel das profissionais atuantes na educação infantil no processo de chegada e permanência da criança no contexto da instituição. Mediante as vivências como estagiária em um CMEI, foi possível vivenciar a importância de acolher as crianças em lugar de apenas adaptá-las ao contexto. Esse movimento de indagação nos levou pela busca e análise dos documentos que regem a Educação Infantil, a fim de compreender a intrínseca relação entre os conceitos estudados e a concepção de criança que vem se delineando ao longo da história.

Para tanto, se fez importante conhecer os aspectos históricos acerca da constituição da Educação Infantil no Brasil. Assim, o ponto de referência tomado foi a obra de Kuhlmann Jr. (2015), "Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica". Por meio dela, foi possível estabelecer as relações inerentes aos conceitos discutidos neste trabalho, considerando o processo histórico ao qual a Educação Infantil esteve enleada, revelando o quão recentes são as discussões sobre o acolhimento. Neste sentido, importa destacar a pouca quantidade de materiais que abordam o assunto na perspectiva enfatizada neste trabalho.

Sendo assim, foi necessário ampliar a pesquisa bibliográfica, buscando por autores que abordassem a Educação Infantil na perspectiva da escuta, por se tratar de um elemento presente no cotidiano de uma Educação Infantil que acolhe. Para tanto, foram utilizadas as obras de Gianfranco Staccioli (2013) e de Sinara Almeida da Costa e Suely Amaral Mello (2017).

Staccioli (2013) trata sobre o acolhimento das crianças na instituição educativa como um aspecto contínuo, ou seja, desde os seus primeiros momentos as vivências cotidianas da relação entre sujeitos naquele ambiente são estabelecidas. Deste modo, o ato de acolher se caracteriza como um método de trabalho que, na perspectiva sensível e provocadora do autor, demonstra a importância de se pensar nas crianças como sujeitos pertencentes a esse contexto, logo, não apenas agregados a ele.

Costa e Mello (2017) por sua vez, trazem a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, importante relação presente neste trabalho que se contrapõem a ideia de que

não podemos fazer uma prática dissociada da teoria, mas que se fundamenta na teoria a fim de refletir e agregar significado às ações.

Nesse sentido o presente trabalho trilha no caminho da resignificação de práticas que, em concordância com a constituição da Educação Infantil, é passível de reflexão e transformação. Portanto, compreendemos não ser adequado afirmar que podemos substituir ideias, conceitos ou conhecimentos anteriormente construídos, por novas descobertas, pois é a partir dos conceitos que delineamos a elaboração de novas formas de pensar e agir.

Na medida em que nos aproximamos das produções já existentes sobre o acolhimento na Educação Infantil, percebemos a necessidade de desenvolver uma pesquisa que apresentasse o acolhimento enquanto um processo contínuo, no qual todos os profissionais da instituição, crianças e famílias estão envolvidos.

2.2 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DA ACADÊMICA

Este tópico foi construído, sobretudo, com base em minhas experiências enquanto acadêmica contratada pela SME e lotada no CMEI Campo Florido como estagiária. Estar no espaço da instituição me possibilitou participar ativamente da dinâmica de trabalho como um todo, desde a chegada das crianças, o atendimento às famílias, a relação interpessoal no ambiente de trabalho, o desenvolvimento de atividades junto às crianças, etc.

Com o ingresso na instituição de Educação Infantil, as inquietações inerentes à esta etapa da educação emergiram de forma mais objetiva enquanto intenção de problematizar a realidade. Alguns aspectos observados delimitaram e direcionaram o olhar, possibilitando perceber elementos importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa, portanto gerou o tema desenvolvido neste trabalho.

As experiências durante a passagem pelo CMEI, foram registradas e organizadas em forma de anotações pessoais e orientadas por um roteiro de observação (APÊNDICE IV) que, posteriormente, foi utilizado para a elaboração da entrevista semiestruturada, destacando os aspectos pertinentes a esta pesquisa. Assim, foi possível a coleta de dados articulando as vivências da acadêmica aos relatos obtidos por meio das falas das entrevistadas.

O período de atuação como estagiária compreendeu dois anos de trabalho na mesma instituição, ao longo dos anos de 2020 e 2021. Portanto, foi possível vivenciar

a implantação das aulas remotas, bem como o retorno presencial gradativo e escalonado das crianças ao CMEI, em função da pandemia de Covid-19. É importante ressaltar que, durante o período desta pesquisa, havia um movimento intenso de mudanças na sociedade como um todo, que precisou se organizar e reorganizar por muitas vezes devido às necessidades específicas do contexto pandêmico. Essas bruscas mudanças afetaram a educação, trazendo desafios a serem superados para que o processo de ensino e aprendizagem continuassem acontecendo, garantindo assim, mesmo que em meio ao inesperado, o direito das crianças à educação (BRASIL,1988).

Esses fatores compreenderam uma situação desafiadora frente às práticas de acolhimento, que se configurou como uma rica possibilidade para se exercer o acolhimento que supera as práticas mecanicamente realizadas. Haja vista que, no retorno, havia a impossibilidade do contato físico, como o colo, o abraço. Soma-se a isso, o fato de todos estarem fazendo uso de equipamentos de proteção individual, não sendo possível visualizar as expressões faciais dos sujeitos. Neste sentido, estratégias precisaram ser adotadas para tornar o ambiente do CMEI acolhedor, mesmo sendo proibidas as práticas afetivas habituais de acolhida.

Percebeu-se que a linguagem verbal e o contato visual passaram a ser ainda mais expressivos, pois se configuraram como ferramentas indispensáveis para a interação social. Assim, se vislumbrava uma prática de acolhimento pelo viés da escuta atenta e sensível que promove a segurança das crianças e dos adultos envolvidos no processo educativo, o que não se pode conseguir com gestos e contatos físicos realizados automaticamente e, por muitas vezes, não consentidos pela própria criança.

No entanto, tal contexto não foi percebido como possibilidade para todas as profissionais ali envolvidas no acolhimento das crianças. Para algumas delas, isso representou um grande desafio, que exigiu a desconstrução de concepções e conceitos, aos quais se mostravam resistentes e inseguras. Neste momento, se destacou a postura da equipe gestora em se aproximar e procurar conhecer quais eram as causas de tal resistência, sempre sem imposições e com muita empatia, realizando um trabalho coletivo que iniciava com o planejamento e se estendia nas práticas e expressas nas ações de acolhida.

Assim, na perspectiva das profissionais, o acolhimento se mostrava presente no planejamento das professoras quando era possível flexibilizá-lo em virtude das

necessidades das crianças; na organização do CMEI, quando os ambientes eram pensados para a autonomia das crianças, garantindo a segurança e seu bem estar; no modo de preparar e servir as refeições, já que, por diversas vezes a cozinheira deixava o seu “posto de trabalho” e se deslocava para o refeitório, em contato direto com as crianças, para explicar sobre um determinado alimento, como o preparou, a importância dele para a saúde. Isso despertava nas crianças a curiosidade em experimentar um alimento antes não conhecido ou provado, dentre tantas outras ações.

Ao chegarem, todas as manhãs, as crianças eram recepcionadas no portão com o entusiasmo bom dia da diretora que, por sua vez, contava com o auxílio de uma estagiária para realização dos protocolos de biossegurança, tais como a aferição da temperatura e a aplicação de álcool em gel para higienização das mãos. Acompanhadas pela diretora, as crianças seguiam até suas respectivas salas, onde uma professora ou estagiária as aguardava.

Dentro da instituição, era perceptível que a maioria das profissionais que recebiam as crianças em sala de aula, estavam ali em função de realmente recepcioná-las. As profissionais se mostravam atentas à criança que chegava, dirigindo-se a cada uma pelo seu nome que, nos primeiros dias de aula, estava registrado em uma etiqueta junto ao corpo da criança, justamente para facilitar e promover essa interação e aproximação. Da mesma forma, a profissional se apresentava às crianças. Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de que as mesmas profissionais que mantinham essa postura eram aquelas que estavam à porta da sala recebendo as crianças, o que demonstrava sua disposição para as crianças.

Uma prática recorrente de duas professoras em suas respectivas turmas tomo como evidência desta recepção. Quando as crianças chegavam, as professoras iam até a porta da sala recebê-las e, em seguida, auxiliavam, à medida que cada criança apresentasse necessidade, a guardar seus pertences e então faziam um convite à brincadeira, possibilitando a escolha das crianças pelo que despertavam maior desejo.

Durante a brincadeira, realizavam alguns questionamentos, indagando como a criança estava se sentindo, quem a levou pra escola naquele dia, como passou a noite, se dormiu bem. Havia, naquele momento, um diálogo para além das palavras, a começar pela postura da adulta que, abaixando-se, se alinhava à altura das crianças e, mesmo com a barreira da máscara e demais equipamentos de proteção, deixava transparecer a alegria e segurança daquela profissional. Essa forma de acolher

possibilitava, desde o primeiro momento, uma avaliação diagnóstica de cada criança, ferramenta importante para o desenvolvimento do planejamento diário.

O espaço também se destacou como elemento importante para o acolhimento das crianças. Como em tudo se exprime uma concepção, a preparação desse espaço, portanto, deixava clara qual é a concepção de acolhimento, de criança e de Educação Infantil que tem quem o preparou.

A orientação quanto à preparação e organização dos espaços na Educação Infantil, presentes no documento que orientam as práticas na Educação Infantil de Ponta Grossa, sugere que a criança seja participante da construção desses espaços com vistas às atividades que serão desenvolvidas. A intenção é de atender às necessidades da criança, promover sua autonomia e valorizar sua identidade. Desta forma, aponta que “é fundamental a participação da criança na construção da rotina para que as atividades a ela propostas, não se tornem mecânicas e repetitivas e que o espaço não se constitua como algo desinteressante e sem significado” (PONTA GROSSA, 2019).

Em vista disso, era comum estarem dispostos pela sala uma variedade de materiais e brinquedos que, aos poucos, as próprias crianças selecionavam, classificavam, criavam e recriavam os seus espaços de interesse, realizando o que as professoras chamavam de “brincadeiras livres”, no sentido de estarem livres para brincar e modificar o ambiente. No entanto, concordamos com Staccioli (2013, p. 35), quando afirma que:

O ambiente preparado e organizado sob medida para a criança é um local que expõe mensagens e solicitações. Não é um lugar neutro, uma zona culturalmente sem forças, nem um espaço casual. Em um ambiente bem preparado, as pessoas são levadas a agir de um modo e não de outro: ações são realizadas, exigem-se capacidades colocam-se em prática certos comportamentos (...). Um ambiente confuso produz situações confusas, um ambiente muito rígido dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente muito vazio torna-se desmotivador etc. Um ambiente preparado expõe a criança a estímulos preciosos e lhes envia sinais identificáveis.

Logo, compreendemos que não basta dispor de diversos materiais espalhados aleatoriamente pelo ambiente para que a criança escolha, selecione, classifique e agrupe criando espaços. Entendemos que a organização da sala precisa ser pensada com intencionalidades, de modo que propicie o seu desenvolvimento.

Corroborando neste sentido, Burg (2012, p. 90) ressalta que,

De um modo geral, as instituições de Educação Infantil valorizam pouco o potencial, a riqueza que o espaço pode ter e suas múltiplas possibilidades. Muitas vezes, esses espaços são pouco explorados, por estarem em função do tempo, que determina todos os momentos na unidade educativa.

Algo muito comum na chegada das crianças, principalmente daquelas que chegavam antes das oito da manhã, era acontecer a união de turmas, cuja professora responsável ainda não havia chegado. Isso gerava um desconforto visível em algumas crianças. Em muitos casos, a professora que ali estava explicava o que estava acontecendo, o porquê da criança estar em uma sala que não era a sua ou com uma professora diferente, comunicava que logo a professora chegaria. Ao longo dos dias que seguiram, já não representava mais tanto desconforto, pois as crianças sabiam o que estava acontecendo e como se resolveria a situação.

Ficou muito evidente a necessidade, também, de comunicar às crianças sobre as mudanças repentinas e inusitadas que as envolviam, pois tratá-las como se não fizessem parte daquele contexto, refletia diretamente no comportamento que elas expressavam, tais como irritabilidade, choros, resistência à realização das atividades propostas e aos combinados estabelecidos, que algumas profissionais denominavam como birra.

No cotidiano da Educação Infantil é corriqueiro que rearranjos sejam feitos e, muitas vezes, impostos às crianças sem antes comunicá-las, a exemplo de quando ocorre a ausência ou troca de professoras. Em alguns casos presenciados, a professora que precisou se ausentar da sala simplesmente assim o fez, logo outra pessoa assumiu o seu lugar, causando grande alvoroço entre as crianças, inclusive choros, principalmente quando isso ocorria em turmas da creche.

Nas turmas da pré-escola quando essa mesma situação ocorreu, houve a indagação das crianças a respeito da ausência da professora, o que não significa que ficaram à vontade com a situação, tão somente puderam comunicar através da linguagem verbal o incômodo sentido. Deste modo, a escuta e a atenção das professoras que assumiam as turmas, entram em evidência como forma respeitosa de acolher as angústias das crianças e de dar respostas claras às suas inquietações.

Assim, se torna primordial que, em momentos como estes acima relatados, se estabeleça um diálogo prévio, comunicando os acontecimentos que virão, para que as crianças se sintam seguras e consideradas como sujeitos participantes do contexto. Sarmiento (2011) ainda destaca que,

Nos habituamos, durante muito tempo, a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar da vida coletiva.

Essa dinâmica de interação social demanda, daqueles que trabalham com a Educação Infantil, uma postura aberta à comunicação. Esta, por sua vez, se faz para além do ouvir o que a criança tem a dizer, implicando em interpretar as diferentes formas de linguagens que a criança usa para se comunicar e expressar seus sentimentos.

Ao longo do dia dentro de um CMEI, nos primeiros dias de aula, para as crianças que não conhecem aquele o ambiente, tudo se torna uma novidade que pode assustar. Por isso que, apenas comunicar a família a respeito dos procedimentos e estratégias adotados não basta para que a criança se sinta segura. É preciso se posicionar respeitosamente, também, diante da criança, a fim de estabelecer um diálogo sobre esse novo ambiente e mediar as inúmeras transições às quais a criança passará. Neste sentido, como bem pontua Lima (2016 *apud* FORTALEZA, 2016, p. 11), “precisamos reconhecer e afirmar que não devemos fragmentar a vida escolar da criança em momentos estanques e sem sentido para elas”.

Tendo em vista promover na turma a interação e os sentimentos de segurança e pertencimento em relação à instituição, uma das professoras, junto de toda a equipe atuante na instituição planejou, para a primeira semana de atividades, um *tour* pelo CMEI. A intenção era que as crianças conhecessem as dependências da instituição e as pessoas as quais elas veriam todos os dias naquele ambiente. Assim, apresentou às crianças todas as profissionais pelos seus respectivos nomes e funções exercidas na instituição. Da mesma forma, apresentou toda a turma à equipe, fazendo menção dos nomes de cada criança.

Acompanhando todo o percurso, foi possível perceber que as crianças que ainda estavam chorosas e desconfiadas, durante aquela atividade, passaram a sorrir e interagir com espontaneidade umas com as outras e com as profissionais do CMEI. Esta foi uma das inúmeras estratégias presenciadas na primeira semana de volta às atividades presenciais na instituição, o que revela a sensibilidade de algumas professoras em promover práticas com as crianças envolvendo toda a equipe de profissionais. Atitudes como essas, demonstram a compreensão do papel, enquanto docente na Educação Infantil, e dos demais adultos envolvidos. Para Carvalho e

Focchi (2017, p. 36) “pensar em estratégias para que as crianças possam fazer parte, pertencer e participar da vida cotidiana é uma das dimensões do papel do adulto na educação infantil”.

Essas práticas indicam a concordância de que “acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar.” (STACCIOLI, 2013, p. 25). E ainda, para Mussati (*apud* BONDIOLLI e MANTOVANI, 1988, p. 190), “uma reflexão sobre os aspectos de socialização entre crianças implica também uma reconsideração do momento da inserção”. Portanto, concordamos que, ao chegar à escola, a criança passa a socializar-se com outras crianças, e isso precisa ser considerado e até mesmo valorizado como elemento aliado no processo de acolhimento.

Nesse sentido, foi percebido, que as crianças já familiarizadas ao CMEI agiam de forma a acolher as recém chegadas à instituição, em um movimento de apoio e identificação espontâneos, sem ter a necessidade de intervenção direta da professora ou de qualquer outra profissional.

Neste contexto, entendemos que as práticas de acolhimento e adaptação precisam ser tratadas no processo formativo inicial e continuado. Sendo assim, cabe aos momentos de formação idealizados pela SME, que hoje são aplicados pela pedagoga da instituição, dar conta de sanar as dificuldades que emergem no dia a dia do CMEI. No entanto, como já mencionado, as formações já chegam com uma temática definida e não abrangem as necessidades de todas as profissionais, o que gera lacunas no trato com as crianças. Identificou-se que não há espaço para um estudo mais amplo e para a reflexão coletiva sobre as temáticas oriundas da realidade vivenciada, como a abordada neste trabalho.

Contribuem para essa discussão sobre a formação continuada, Domingues e Belletati (2016, p. 67), ao salientarem que,

Com influência de políticas internas e externas, os projetos de formação docente propostos por órgãos governamentais têm forte comprometimento com políticas educacionais internacionais, mais preocupadas com metas econômicas, que não consideram as especificidades de cada unidade escolar relativas às questões estruturais e materiais e aquelas referentes aos trabalhadores da escola.

Entendemos que a Educação Infantil não se sustenta apenas por conhecimentos estáticos e uniformes, homogêneos. A formação contínua deve contribuir para a transformação das práticas, ou seja, a formação continuada se torna

fundamental não apenas para o desenvolvimento teórico e técnico, mas como propulsora da reflexão e troca de experiências.

Frente às vivências no dia a dia na Educação Infantil, passamos a significar nossas inquietações sistematizando-as a fim de buscar por respostas que, na articulação teoria e prática, encontra força para subsidiar a pesquisa. Essas discussões devem estar pautadas nos processos inerentes a esta etapa da Educação Básica, em detrimento dos resultados que, são cada dia mais, cobrados pelo Estado e pela sociedade.

Para tanto, se faz necessário conhecer a perspectiva das profissionais que atuam no CMEI, e nos propusemos fazer isso por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma remota. As respostas das entrevistadas deram o aporte para elaboração do tópico a seguir.

2.3 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DAS PROFISSIONAIS

Compreendemos o espaço da instituição educativa como um ambiente vivo, permeado por relações de trocas de experiências dos diferentes sujeitos que ali convivem intensa e cotidianamente e que carregam consigo trajetórias e histórias de vida. Desta forma, se constitui como um local de embates de ideias que se fundam em concepções inerentes à construção de vida de cada um, o que ocorre para além desse ambiente.

Nesse sentido, é primordial considerar a escuta das profissionais que atuam no CMEI Campo Florido, haja vista que este espaço e as práticas nele exercidas, são constituídos, também, pelas concepções dessas profissionais. Assim, não se pode conhecer uma equipe apenas pelo quadro funcional presente no PPP ou impresso em um cartaz nas paredes da instituição, mas se faz necessário observar e ouvir aspectos subjetivos para que se conheça, com mais clareza, os conceitos que embasam suas práticas. É a partir da escuta que se pode compreender quem são essas profissionais e, por conseguinte, ter dados significativos para a elaboração do presente trabalho.

Portanto, as entrevistas semiestruturadas, tendo em vista sua flexibilidade, bem como, seu potencial para oportunizar que as profissionais pudessem ser ouvidas, foi vista como a estratégia mais adequada para a coleta desses dados, compondo assim, este tópico. Deste modo, os dados são evidenciados de forma significativa e as

respostas não aparecem condicionadas ou padronizadas, o que demonstra concepções reais.

Portanto, aqui, apresentamos a análise das respostas obtidas por meio da entrevista com as profissionais atuantes no CMEI Campo Florido. Por meio da análise das falas nas entrevistas, foi possível identificar elementos comuns nas expressões das profissionais. Também, abordaremos os aspectos singulares e pontuais, no entanto, significativos, que apareceram nas respostas obtidas que, por sua vez, contribuem para o alcance dos objetivos estabelecidos neste trabalho. Tomamos o cuidado de categorizar as respostas conforme o roteiro utilizado, evidenciando as relações ou disparidades presentes nas respostas.

O Perfil das participantes

De um total de 23 profissionais que estavam atuantes no CMEI, 13 aceitaram participar da entrevista. No entanto, como a participação aconteceu de forma voluntária, 7 profissionais não expressaram desejo em participar, enquanto as 3 restantes estavam afastadas, em condição de trabalho remoto, seguindo as determinações referentes ao protocolo de biossegurança adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em consonância com os decretos vigentes referentes às medidas de combate à COVID-19.

O quadro a seguir demonstra, especificadamente quais profissionais participaram da entrevista, a formação de cada uma delas, bem como o tempo de atuação na educação infantil.

QUADRO 1 – Perfil das participantes da entrevista

Função	Formação	Tempo de atuação na educação infantil
Servente Merendeira	Ensino Médio	6 anos
Servente auxiliar de cozinha	Ensino Médio/cursando Pedagogia	6 anos
Professora	Magistério Sup./Pedagogia	12 anos
Professora	Pedagogia/Pós em Educação Especial e Inclusiva	3 anos
Professora	Pedagogia/Pós em Educação Infantil e Psicopedagogia	2 anos

Professora	Magistério/Cursando Psicologia	2 anos
Professora	Pedagogia/Pós em Práticas na Educação Infantil, Gestão Escolar e Alfabetização	1 ano
Professora	Pedagogia/Pós em Psicopedagogia	6 meses
Professora	Pedagogia	4 anos
Professora	Pedagogia	2 anos
Diretora	Pedagogia/Pós em Educação e Arte e Psicopedagogia Clínica e Institucional	14 anos
Estagiária	Magistério/Graduanda de Pedagogia	1 ano e meio
Estagiária	Graduanda de Pedagogia	3 meses

Fonte: a autora, 2022.

Como demonstra o quadro, consideramos pertinente envolver não somente as profissionais que compõe a equipe pedagógica do CMEI, haja vista este trabalho tratar sobre o papel das profissionais de Educação Infantil no processo de adaptação e acolhimento das crianças e famílias. Portanto, compreendemos que todas são participantes, em alguma medida, no processo educativo das crianças.

Foi possível estabelecer, no momento da entrevista, um rico diálogo com as profissionais do CMEI, considerando que a entrevista semiestruturada possibilita a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa. Assim, foram evidenciadas concepções e angústias presentes entre as profissionais, bem como revelou necessidades e anseios da equipe do CMEI como um todo.

Para preservar a identidade dessas profissionais, optamos por fazer uso de nomes fictícios, neste caso, escolhemos, intencionalmente, nomes de flores delicadas, remetendo à beleza singular presente nesse ornamento vivo e natural e aos múltiplos formatos por meio dos quais se manifestam na natureza.

Contribuíram, portanto, para a elaboração deste tópico as entrevistas com Jasmim, Sakura (Flor de Cerejeira), Dente de Leão, Begônia, Lírio, Dália, Violeta, Girassol, Orquídea, Peônia, Antúrio, Azaléia e Margarida conforme o quadro abaixo.

QUADRO 2 – Nomes das entrevistas

Professoras	Antúrio, Jasmim, Lírio, Orquídea, Dente de Leão, Violeta, Sakura (Flor de Cerejeira) e Begônia
Equipe de gestão e cozinha	Girassol, Dália e Azaléia
Estagiárias	Margarida e Peônia

Fonte: a Autora, 2022.

Recepção na sala: elas chegaram!

Para início de conversa, foram propostas questões relacionadas à recepção que tinham a respeito das crianças no CMEI, a relação que se estabelecia entre adulto e criança nesse ambiente, bem como, a organização de espaço e tempo dentro do cotidiano da Educação Infantil.

Em consonância com a concepção de acolhimento presente no texto dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil do Município (PONTA GROSSA, 2020), as falas da maior parte das entrevistadas trouxeram o acolhimento ora relacionado a um momento dentro do contexto cotidiano da Educação Infantil, como parte da “rotina” de chegada das crianças no CMEI (acolhida), ora relacionado às práticas de atendimento nos primeiros dias do ano letivo quando, para muitas, se faz necessário maior atenção às crianças e flexibilização da rotina. Esta flexibilização da rotina, por sua vez, foi destacada por algumas das entrevistadas como elemento fundamental no processo de adaptação.

Ao serem indagadas sobre o que consideravam mais importante ao receber as crianças no início e ao longo do ano letivo, responderam:

Pra mim, a rotina é fundamental para a criança se adaptar bem. Tenho um aluno que chorava muito, só parou quando, junto com toda a turma, mostramos ali no painel da rotina, qual era o momento que a gente estava e qual seria o momento que o pai viria buscar ele. A turma se preparava para ir almoçar, então fomos conversando e mostrando cada momento ali, aí ele entendeu que depois da janta, o pai viria. Então, enquanto isso, ele tinha outras atividades pra realizar aqui. (JASMIM, 2022)

Ainda relacionado ao choro da criança e aos primeiros momentos dentro da instituição, Girassol relata:

É muito comum que, quando a criança está chorando demais, algumas professoras pedirem pra pedagoga ou diretora chamarem os pais para vir buscar essa criança, por acreditarem que o choro de uma criança vai atrapalhar a adaptação de todas as outras. Mas, na maioria das vezes que isso ocorre não se vê um empenho da professora em entender o choro. (GIRASSOL, 2022)

O relato de Jasmim suscita um questionamento, se a criança realmente parou de chorar por que compreendeu a “rotina”. É possível que a criança, por ter conhecimento do que aconteceria ao longo do tempo em que estaria no CMEI, sentiu-se mais segura, pois até então, não conhecia a relação temporal e espacial a qual estava submetida. Remetendo-se ao painel como referência temporal, ignora-se, que essa compreensão da rotina, geralmente estática, pode vir a gerar outro problema se a rotina for quebrada em algum momento. Nesse sentido, a rotina aqui é apresentada como algo pronto e acabado, sobretudo benéfica à criança. Apresenta, portanto, um fim em si mesma, e caracteriza a delimitação e enquadramento da criança aos padrões adultocêntricos.

Compreendemos, no entanto, que acolher o choro da criança também é necessário. Desta forma, tal postura se configura como um ato de escuta sensível, onde revela-se muito da concepção que se tem acerca da necessidade de acolher os sentimentos que, no momento do choro, são expressos pela criança. Staccioli (2013, p. 38) contribui com nossa reflexão afirmando que “a escuta é algo mais do que uma técnica didática; exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude o seu modo de ver e sentir para tentar captar o do seu interlocutor”.

No relato de Girassol percebe que ainda vivemos sob as consequências de uma cultura da repressão do choro, o que relaciona o choro da criança a um comportamento inaceitável, portanto, com conotações sempre negativas. Contudo, é importante que a criança se sinta acolhida quando chorar, pois tem múltiplas formas de expressar seus sentimentos, logo, o choro é uma dessas formas. Deste modo, ignorar sua expressividade, é o mesmo que abandonar a criança em meio aos seus medos e insegurança, gerando nelas traumas.

Nesse sentido, as entrevistadas apontaram para a necessidade de se mostrar presente em um movimento de aproximação às crianças, mas revelam em suas falas uma dedicação maior aos primeiros dias de aula.

Quando as crianças chegam, eu procuro conhecer elas. Por isso, no início do ano, procuro trazer mais atividades livres. Deixo eles desenharem sem direcionar, mais rodas de conversas, pra ouvir as crianças e daí ter noção dos alunos que tenho na minha turma. Nessas primeiras semanas, posso dizer que realizo uma pesquisa sobre as minhas crianças, por que temos que fazer a escolha dos símbolos individuais e da turma. (VIOLETA, 2022)

Eu penso primeiramente na organização da sala, a primeira impressão é a que fica, né. Mas, claro que mais importante do que a estética da sala, é a criança se sentir bem nela, gostar daquele lugar e querer voltar. Por isso que, desde os primeiros dias, procuro envolver as crianças na construção da sala,

e olha, é nesses momentos que eu vou conhecendo elas de verdade! Do que elas gostam e não gostam, isso vai dando forma pra sala e identificando a turma. (LÍRIO, 2022)

Fica muito claro que o ato de receber as crianças está muito relacionado ao início do ano letivo. Isso nos leva a refletir que, a partir do momento em que Violeta concluir suas observações sobre as crianças, estabelecerá práticas que permanecerão na rotina de forma permanente, desconsiderando uma prática acolhedora em processo. Entendemos que, quando falamos em receber a criança, estamos nos referindo às práticas cotidianas, ou seja, em uma perspectiva de continuidade e constância.

Outro aspecto presente em sua fala remete às demandas de planejamento instituídas pela SME. O fato de precisar dar conta de realizar a escolha dos símbolos individuais com as crianças, bem como, o símbolo da turma nas primeiras semanas de aula, de certa forma, gera uma aceleração da rotina e não favorece uma aproximação com o universo da criança.

Lírio, por sua vez, aponta para uma prática na dimensão da escuta, apesar de não fazer referência à continuidade dessa ação, deixa claro que a sala é das crianças quando se preocupa que elas se identifiquem com aquele espaço, propiciando o envolvimento das crianças na sua construção.

Parece haver uma descontinuidade nas práticas realizadas pelas profissionais no que diz respeito ao acolhimento das crianças. Ao mesmo tempo em que há uma preocupação em considerar respeitosamente a criança, há um rompimento das ações voltadas para esse acolhimento, fazendo-nos entender que a concepção presente entre as profissionais está alinhada ao que se encontra expresso nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil de Ponta Grossa (2020), quando mensura o acolhimento dentro do período de adaptação.

Ainda, sobre o início das aulas, destacaram a dificuldade gerada pelo distanciamento físico, uma necessidade imposta em decorrência da pandemia, quando os abraços e o colo precisaram ser evitados. Quando perguntamos sobre qual foi o maior desafio no retorno às aulas presenciais, uma fala se destaca quando a profissional aponta para a necessidade de ressignificar algumas de suas práticas e cita o abraço.

Esse retorno não foi fácil, nos obrigou a aprender novas maneiras de se relacionar. Era muito comum eu receber minhas crianças com um abraço, até mesmo durante o dia todo, o abraço era a ferramenta que eu utilizava para

dizer que estava ali à disposição, que eu gostava de estar com elas e se tinha choro eu via o abraço como recurso para acalmar. Só que agora não dava pra ter esse contato, né. Então eu me vi obrigada a buscar outros recursos para substituir isso, foi aí que percebi que eu poderia fazer as crianças se sentirem abraçadas toda vez que colocava um agasalho e um calçado quando a criança estava com pouca roupa no dia de frio, por exemplo, eu posso abraçar meu aluno quando digo eu acredito em você, se precisar de ajuda eu estou aqui, quando eu escuto o que a criança tem pra falar sem interromper ela. São tantas as formas de abraçar, né. (ORQUÍDEA)

Percebe-se na fala desta profissional que, o que ela chama de “fazer as crianças se sentirem abraçadas”, se caracteriza como a prática do acolhimento, e tal concepção foi fruto de sua experiência aliada à sua sensibilidade.

Enfrentar a dada realidade exigiu tomadas de decisões frente às ações de acolher as crianças, e isso não está presente somente em decorrência de um evento inusitado, a exemplo da pandemia. O movimento de busca por melhorar nossas práticas precisa ser constante.

A relação entre as profissionais e entre as profissionais e as famílias

A prática de flexibilização adotada pelo CMEI foi apontada por todas as entrevistadas como elemento importante no estabelecimento da relação de segurança entre as famílias e a escola. Nesse intuito, foi considerado atender as necessidades específicas de cada criança e a disponibilidade das famílias em buscar a criança, caso ela não estivesse se alimentando ou chorasse excessivamente. Destacam, também, algumas estratégias que foram adotadas no sentido de amenizar a ruptura na relação com as famílias e promover a reaproximação, como dito por essa profissional:

Vejo que este é o momento que podemos tecer, novamente, os laços de confiança, sempre com uma conversa transparente com as famílias, isso gera segurança, que será percebida lá na sala de aula com as crianças. Por isso, é utilizado o *WhatsApp*, assim as famílias podem se comunicar diretamente com as professoras e também podem acompanhar as atividades que a criança realiza ao longo do dia. (GIRASSOL, 2022)

Transparece nesta fala, a consciência de que a família e o CMEI precisam estar em uma relação de parceria. Há uma preocupação em não deixar se perder essa relação, por ser considerada como propulsora do desenvolvimento integral da criança, elemento importante no que diz respeito ao processo de acolhimento.

Contudo, quando indagada sobre o que considerava importante para um acolhimento efetivo dentro da instituição, Peônia afirma que “*A professora e todo mundo que trabalha com as crianças, precisam querer estar ali, as crianças sentem*

isso.”. Insurge, por meio da fala desta profissional, uma necessidade eminente: o acolhimento das profissionais na instituição. O fato de querer estar ali está para além da escolha pessoal e denota bem estar, se sentir segura e pertencente àquele espaço. Porém, essa acolhida envolve uma esfera ainda maior de relações, como reforça outra profissional:

Quando eu cheguei no CMEI, não tive uma conversa com a gestão, com a pedagoga. Já fui direto pra uma sala porque uma professora tinha faltado. Aliás, a falta de professoras na rede é muito comum, e isso prejudica muito, não dá tempo pra diretora e pedagoga pararem pra orientar as professoras que chegam, é muita burocracia envolvida e que são obrigadas a dar conta. (DENTE DE LEÃO)

É interessante a relação que se estabelece nesses discursos. As falas destas profissionais apontam para uma esfera macro que acaba por influenciar dentro da instituição e, por conseguinte, implica nas relações da sala de aula, com as crianças. Ao passo que, ao aumentar às demandas burocráticas as questões subjetivas ficam em segundo plano, como se não representassem importância alguma para o processo de desenvolvimento profissional das servidoras e educativo das crianças.

Deste modo, a burocratização não se apresenta tão somente no âmbito da gestão, mas também representa um grande desafio para todas as profissionais. Ainda, respondendo o questionamento sobre o que consideravam importante para um acolhimento efetivo dentro da instituição, elas enfatizam o aumento da burocratização como fator que tem gerado a sobrecarga para todas dentro da instituição, impedindo que vínculos sejam estabelecidos entre as profissionais, entre as profissionais e as crianças, de igual modo entre as profissionais e as famílias.

O que eu vejo, ao longo desses anos trabalhando com a Educação Infantil na rede, é que a burocracia está engolindo as professoras. Antes você via isso mais sobre equipe de gestão, mais no administrativo, sabe. Agora professora também tem papelada pra preencher, planilhas. Daí não sobra tempo pro mais importante que é conhecer as crianças, escutar, observar elas. (GIRASSOL, 2022)

Não posso reclamar da participação dos pais aqui na escola, pelo menos toda vez que chamei pra conversar estiveram aqui. Muitas vezes eles vêm espontaneamente, pedem pra falar com a professora da sua criança sobre algum assunto específico. Na medida do possível a gente atende, mas nem sempre dá tempo, tem tanta coisa pra fazer além da sala de aula. E na pandemia aumentou o serviço de todas nós, e as famílias sentiram isso. Antes era diferente, era comum ter pais na escola, eles levavam as crianças até a porta da sala, agora muitos deles nem sabe qual é a sala da criança. (BEGÔNIA, 2022)

Percebemos, portanto, que o protagonismo infantil e a relação entre família e escola, tão enfatizados nos documentos orientadores da prática na Educação Infantil, não são considerados por aqueles que intensificam os mecanismos burocráticos. Entendemos que essas práticas burocratizadas, acabam se tornando um mecanismo de controle, um limitador das relações. Mais uma vez, a perspectiva neoliberal impera sobre os processos educativos desde os documentos regulatórios, demarcando os papéis a serem seguidos nas relações cotidianas.

Quando questionadas sobre quem seria a profissional fundamental e que participa no processo de acolhimento das crianças, dentre as respostas, destacamos as seguintes:

A equipe gestora. Por que são elas que recebem as crianças, aqui sempre foi assim. Daí, por conhecer as crianças, as famílias, elas conseguem orientar a gente, pois lá no portão recebem informações diretamente dos pais ou de quem traz as crianças, pessoalmente. É mais difícil pra gente aqui dentro ter esse contato. (JASMIM, 2022)

Eu penso que seja a diretora, ela faz questão de estar presente na entrada e saída das crianças. Eu considero ela o ponto de mediação entre nós, aqui dentro, e a comunidade. Ela conhece as crianças e as famílias como nenhuma de nós conhecemos. (DÁLIA, 2022)

É complicado falar de alguém fundamental, porque eu considero que todas nós somos importantes para o acolhimento das crianças. A diretora faz uma recepção maravilhosa lá fora, mas aqui dentro a criança também precisa se sentir bem vinda. Eu acho que não é uma pessoa, mas é o nosso trabalho coletivo. Ter uma boa comunicação entre a equipe. Veja, se alguma criança precisa que a alimentação seja diferente das outras crianças, por questão de saúde, por exemplo, geralmente quem tem essa informação é quem faz a matrícula, que no caso, quase sempre é a diretora ou a pedagoga e, depois precisam repassar pra professora, o que é comum os próprios pais fazerem. Mas a cozinheira precisa saber, né. Ela vai preparar a comida. Então precisamos incluir ela. As estagiárias, as corregentes também, as demais professoras, mesmo que não seja sua criança, seu aluno, muitas vezes a professora não tá presente nas refeições, viu como acaba envolvendo todo mundo? (ANTÚRIO, 2022)

Fica notório, mediante as falas de Jasmim e Dália, que se reforça uma concepção de acolhimento na instituição pautada no momento de receber a criança, desconsiderando, assim, a necessidade de acolher a criança ao longo do dia e por todas as pessoas envolvidas nesse processo dentro da instituição educativa. Portanto, denota-se, que acolher seja uma responsabilidade tão somente da equipe gestora.

Na fala da professora Antúrio, por sua vez, encontramos uma compreensão sobre o acolher dentro de uma perspectiva de atenção às necessidades específicas de cada criança, o que também condiz com a perspectiva defendida neste trabalho. De igual modo, essa percepção está coerente com as orientações presentes nos

documentos orientadores, sobre a dissociabilidade do cuidar e educar. Nota-se, contudo, que Antúrio compreende que todas as profissionais dentro da instituição participam desse processo, demonstrando que cada qual, com suas atribuições, exerce papel educativo e de cuidado. Portanto, considera que todas participam desse processo.

Uma formação para o acolhimento

Chamou a atenção, o termo adaptação aparecer com frequência nas falas de todas as profissionais, sempre na perspectiva da criança se acostumar e aceitar estar naquele ambiente e de cumprir as regras existentes ali, remetendo a um “mal necessário”. Isso evidencia a ausência da proposição de estudos e diálogos sobre os temas adaptação e acolhimento por parte da SME e de uma compreensão a respeito da criança e de seus processos educativos.

Haja vista, essa ausência de formação que aborde o acolhimento como processo, ressaltamos as seguintes falas:

Em todo esse tempo na rede, não me lembro de uma formação que abordasse o acolhimento como um tema específico. Aparece sim, em meio a outros temas, principalmente a adaptação, o período da adaptação (...) não dá pra jogar a responsabilidade toda para formação inicial, porque muita coisa vai surgindo na prática mesmo. Mas daí a rede precisaria ouvir mais as nossas necessidades e oferecer as formações conforme as demandas que surgem dentro da realidade, eu acredito. (ÓRQUÍDEA)

A gente sempre conversa, troca experiências com as colegas, mas sinto falta de um momento só pra isso sabe, até para a gente conhecer o PPP do CMEI. Seria interessante que o CMEI tivesse uma proposta de acolhimento discutida entre toda a equipe e que isso ficasse claro no PPP e nas nossas práticas. (LÍRIO)

As nossas formações são mais técnicas, como limpar, como manusear e preparar os alimentos, qual a quantidade correta por criança, essas coisas. Sobre a o contato com as crianças não, isso fica mais para as professoras. No início do ano sempre tem aquela reunião aqui com todo mundo para apresentar quem é nova na equipe, para passar as orientações da SME sobre como será a volta às aulas, principalmente agora na pandemia, né. Mas, nunca participei de nenhuma formação que tratasse sobre esse tema. (AZALÉIA)

Estas profissionais apontam, portanto, para o que já abordamos neste trabalho referente à concepção de acolhimento presente no documento orientador das práticas na Educação Infantil da rede municipal de ensino. Logo, condiz com a visão que se tem implícita nesse documento, que trata o acolhimento como um momento dentro do período de adaptação.

Contudo, compreendemos o acolhimento como constante e permanente que, conforme percebido nas falas acima, ainda precisa ser entendido como aprendizado, ou seja, em construção sempre, exigindo conhecimento e sensibilidade daqueles que atuam na Educação Infantil, desde a gestão até aqueles que atuam diretamente e cotidianamente dentro dos CMEIs.

De igual modo, quando questionadas sobre a abordagem do tema na formação inicial, as falas das entrevistadas revelam novamente uma ausência, e isso se justifica pelo fato de ser um tema recente nos meandros das discussões sobre a Educação Infantil e se confirma ao encontrarmos poucos materiais como reesultados de pesquisas dentro dessa perspectiva.

No entanto, concordamos com Carvalho e Focchi (2017, p. 23) quando caracterizam a formação inicial como “um potente modo de promover a construção de uma pedagogia do cotidiano que acolha as crianças com seus peculiares jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo”.

Desta forma, fica evidente a urgência em se repensar a formação inicial articulada à promoção de formações continuadas, estudos e pesquisas que incluam todos os profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil da rede municipal de ensino. As respostas apontam, também, a necessidade de pensar os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil numa perspectiva de constante atualização, em vista às necessidades emergentes de contextos reais. Portanto, nesse movimento constante, é imprescindível trazer para essa (re)elaboração as vozes e a experiência de quem conhece e vive essa realidade, o que implica outros profissionais além da equipe pedagógica e professoras.

O fato de apenas 2 das 5 das profissionais que atuam como serventes, desejarem participar desta pesquisa, nos alerta para o sentimento que existe no ambiente educativo e no âmbito da gestão de políticas de formação continuada, de que essas profissionais não precisam participar de momentos propostos para capacitação e aprimoramento de práticas. No entanto, compreendemos que todas as profissionais que atuam no cotidiano da Educação Infantil, fazem parte da equipe educativa, portanto, trazer essas profissionais para os momentos de formação é também um ato de acolher a equipe que atuará diretamente com as crianças.

No trabalho diário com as crianças, é essencial assegurar momentos em que os professores e demais profissionais possam refletir sobre suas práticas, num

movimento de formação permanente, que busca dar sentido e qualificar continuamente o processo educativo.

Tomando por base as falas das participantes, propomos no próximo tópico uma análise reflexiva dos documentos que orientam as propostas pedagógicas dos CMEIs de Ponta Grossa, em face do que apresentam os documentos de outros municípios brasileiros, tecendo assim, uma proposição de que podemos caminhar para a transformação das práticas de acolhimento partindo dos pressupostos teóricos e atualizando os documentos orientadores.

2.4 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO NOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As grandes angústias propiciadas pela análise dos processos de acolhimento e adaptação vividos no cotidiano da Instituição de Educação Infantil, principalmente no que se refere ao ingresso da criança na escola, já foram abordadas neste trabalho fazendo referência à concepção presente nos primórdios da história da Educação Infantil no Brasil.

Neste sentido, já foi vista como um “mal necessário”, na perspectiva de que, em algum momento, a criança superaria aquele trauma, demonstrando o desprezo pela criança enquanto sujeito. O fato é que, diante das constantes transformações sociais e culturais e por meio da construção de novos conhecimentos na área, esse pensamento bem como a relação da Educação Infantil com o assistencialismo vem sendo superado, quando cuidar e educar assumem papéis articulados nas práticas pedagógicas.

No entanto, ainda é equivocado afirmar que superamos de forma definitiva os paradigmas estabelecidos desde os primórdios da Educação Infantil brasileira. Haja vista, a ausência, nos documentos que orientam as propostas pedagógicas dos CMEIS de Ponta Grossa, a explanação sobre o processo de acolhimento instituído como proposta curricular.

Entendendo o Projeto Político Pedagógico do CMEI Campo Florido como um documento que exprime a identidade desta instituição educativa, abordamos de forma reflexiva elementos presentes nesse documento pertinentes a essa pesquisa. Portanto, iniciamos nossa análise pelo sumário do documento, procurando identificar a existência de um espaço destinado a tratar sobre adaptação ou acolhimento na

Instituição. A busca, porém, foi frustrada pela inexistência do que se esperava encontrar.

Buscamos, então, analisar o corpo do documento. Mesmo sabendo que não haveria um espaço especificamente nomeado para abordar adaptação e acolhimento, o que se pretendia era verificar a existência de pistas sobre quais eram as práticas adotadas pelo CMEI.

Contudo, o que se percebeu, é que o documento está organizado de forma que não revela a identidade da instituição, pois não aborda detalhes específicos sobre suas práticas desenvolvidas fazendo-se, em muitos momentos, uma cópia dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa (2020). Deste modo, no PPP, percebe-se fortemente uma referência sobre como devem ser desenvolvidas as práticas, mas não como o CMEI Campo Florido e sua equipe entendem seus processos internos.

Assim, busca traçar suas propostas em coerência com os documentos que orientam a construção do PPP pautado na proposta da SME, de forma que não há uma contextualização da identidade da instituição. Essa constatação corrobora, portanto, a inexistência de uma proposta de acolhimento discutida coletivamente na/para instituição, uma vez que ela não está expressa no documento de referência municipal.

Isso se justifica quando analisamos os Referenciais Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa (2020), cuja na parte introdutória do documento, nos agradecimentos, encontramos a reverência ao corpo de profissionais que elaborou ou assessorou o documento.

Este Referencial Curricular da Educação Infantil foi elaborado com o apoio de muitos parceiros, os quais foram fundamentais para a (re)construção de conceitos através de orientações, leituras, correções do documento preliminar, fornecimento de referências e apoio em todas as etapas da elaboração do texto final.

Agradecemos a Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, nas pessoas de Eduardo Marino, Eduardo Queiroz e Cristine Rosa, pelo compromisso com as políticas educacionais voltadas para a infância. Sentimo-nos muito honrados em integrar este Projeto.

Agradecemos à professora Claudia Costin, da Fundação Getúlio Vargas, através do CEIPE, pelo seu engajamento na luta por uma educação pública de qualidade para as crianças e adolescentes do nosso País; a professora Zilma de Oliveira por compartilhar seus conhecimentos através da mentoria que desenvolveu junto à equipe técnica da SME e à Beatriz Alqueres pelo suporte, carinho e profissionalismo que sempre demonstrou.

À Fundação Lemann nas pessoas de Felipe Michel Braga e Leticia Biaggioni, agradecemos pela confiança e indicação de estarmos neste Projeto.

Sharon Lynn Kagan – Teachers College – Columbia University, nosso agradecimento pelo apoio extraordinário, acolhida e confiança que teve em relação ao nosso projeto, o qual teve como norte a construção de um currículo voltado para a infância, onde estão presentes novas concepções (olhares), tempos (da criança e da escola) e atitudes dos docentes e gestores das instituições de Educação Infantil. (PONTA GROSSA, 2020, p. 5)

Fica clara a participação do setor privado, representado por instituições, inclusive, internacionais, na elaboração das propostas presentes no documento. Nos alerta o fato de não ser mencionada a participação de professores e demais servidores que atuam na Educação Infantil. De igual modo, não apresenta, de forma clara, se há articulação e diálogo com especialistas e pesquisadores da área e que atuem na formação inicial e continuada em nossa cidade, como seria o caso da UEPG. Tal constatação justifica a ausência de formações significativas, conforme ficou explícito durante a entrevista com as profissionais.

Nesse sentido, a perspectiva apresentada no documento no que diz respeito ao acolhimento enfatiza, como já mesurado neste trabalho, uma relação aos primeiros dias da criança na instituição, uma disparidade em relação ao que encontramos presente nos outros documentos, quando o acolhimento é tido como processo contínuo.

Consideramos que estamos e em um processo de construção e desconstrução de concepções e de práticas. Sendo assim, acreditamos na possibilidade que os desafios nos apresentam para a reflexão sobre as práticas exercidas de modo a construir meios para ressignificá-las, a fim de superar concepções ultrapassadas que permeiam a Educação Infantil.

Nesse sentido, o movimento de busca por novas maneiras de fazer acontecer uma Educação Infantil de qualidade, é possível e já acontece em solo brasileiro. Neste sentido, com base em documentos referenciais de outros municípios, passamos a conhecer outras perspectivas que se dedicaram a elaborar uma proposta curricular pautada no acolhimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Trazemos então, para uma análise comparativa o Documento Orientador da Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo (2020), documento este que veio às minhas mãos em momentos de estudos na graduação sobre referenciais curriculares. Dentre tantos outros documentos, este chama a atenção se comparado aos Referenciais Curriculares da

Educação Infantil de Ponta Grossa (2020), cuja elaboração ocorre no mesmo período, porém apresenta discrepâncias no que tange sua organização, discursos e concepções, por conseguinte nas práticas que defende.

A escolha deste documento teve também como critério a similaridade entre as cidades em termos de número populacional, tendo Novo Hamburgo 247.032 habitantes, enquanto Ponta Grossa 355.336. Além de Novo Hamburgo também se tratar de uma cidade de interior e localizada na região sul do Brasil.

O Documento Orientador da Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo (2020), faz parte de uma coleção composta por três cadernos e, como expressa a apresentação do documento,

[...] é fruto do esforço coletivo de diferentes atores que assumiram a responsabilidade de construir um documento que retratasse realidades, princípios, orientações e saberes, abrindo possibilidade para seguir construindo novos percursos, valorizando saberes, tempos e espaços de cada escola do contexto da Rede Municipal. (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 5)

No início do documento, os organizadores destacam quem participou da sua elaboração sinalizando os profissionais da própria rede, o que denota um compromisso coletivo e de percepções da própria realidade municipal e de cada instituição em particular. A proposta de escrita coletiva junto dos profissionais atuantes na rede de ensino “visa orientar e induzir práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e de autoria de professores e crianças, tendo como princípio uma Rede que escuta e respeita suas crianças, em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo.” (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 7).

Destacamos que identificamos, presentes no documento, aspectos pertinentes a concepções sobre a Educação Infantil emergentes de estudos aprofundados na área e contextualizados no documento, por meio de imagens fotográficas que registram as vivências das crianças da rede de ensino dentro das instituições educativas.

O documento não só apresenta uma proposta de acolhimento, como trata do tema como fio condutor das práticas nas instituições de Educação Infantil da rede, que implementou o projeto: “Acolhimento e continuidades no percurso educativo”. Percebe-se, portanto, com clareza, a concepção que permeia as reflexões sobre a Educação Infantil e que envolve todos os profissionais, concebendo a criança na sua inteireza.

Nesse sentido, a riqueza de detalhes com que organiza as orientações demonstra a preocupação de que todos os momentos da criança dentro da instituição sejam permeados por atividades significativas, promotoras do desenvolvimento integral da criança enquanto sujeito.

Ao contrário do que podemos observar nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa (2020), aborda o acolhimento em um tópico específico, expressando sua característica enquanto processo contínuo e cita o termo adaptação na perspectiva de um momento dentro do processo de acolhimento e enfatiza a importância da participação de todos os profissionais, para que se efetive o acolher contínuo. Este fato nos aponta um movimento inverso ao que observamos no documento de Ponta Grossa e endossado na fala das profissionais.

Pensando nessa participação e mobilização coletiva na elaboração de propostas para toda uma rede, pode suscitar o sentimento de impossibilidade de isso acontecer em município e redes maiores. No entanto, trazemos a análise dos documentos orientadores da prática para Educação Infantil da cidade de São Paulo, Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) e Proposições Curriculares para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2015), para demonstrar que tanto é possível, como é uma prática já realizada em grandes cidades, a exemplo dessas capitais que trazem para essa discussão e elaboração de um documento tão importante, todos os profissionais.

Realizando a análise desses documentos, tomamos o cuidado para não estabelecer comparativos infundados e incabíveis com relação aos documentos anteriormente analisados, portanto, consideramos a singularidade regional e cultural apresentada nestes distintos contextos. No entanto, nos importava entender como se constituíram os processos de elaboração dos documentos referenciais e em que medida era possível contar com a participação dos profissionais que atuam diretamente nos contextos educativos.

O documento Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), foi elaborado de forma coletiva,

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade - Educação Infantil elaborado a muitas mãos pelos profissionais de nossa Rede ao longo do ano de 2018. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo da Cidade busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história desta Rede.

O que se evidencia na presença de relatos do contexto real das instituições de Educação Infantil, chamados de “cena”, demarca uma possível articulação presente entre o discurso e a prática, quando se é valorizada a realidade vivenciada pelos profissionais que atuam nessas instituições.

A organização e sistematização do documento também ganham nossa atenção, haja vista a presença de desenhos feitos por crianças da rede de ensino, ou seja, uma forma contextualizada de expressar a coerência do documento. Também, apresenta uma vasta relação dos envolvidos nas pesquisas e estudos desenvolvidos para a elaboração e reformulação das orientações para a prática na Educação Infantil da cidade de São Paulo.

Dentre os nomes, encontramos Professores Mestres e Doutores, especialistas na área de Educação Infantil, Professores, Gestores, Assessores Pedagógicos e demais profissionais que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino. Logo, não faz menção de Institutos, empresas ou instituições privadas de forma direta. Assim, como no documento anteriormente analisado, o movimento de aproximação da rede à equipe de professores e demais servidores, faz suscitar o respeito e valorização desses sujeitos como atores e autores na construção de uma Educação Infantil de qualidade.

No que diz respeito à concepção de acolhimento, o documento se faz entender de forma clara e objetiva,

É urgente um olhar sensível para acolher todas as crianças, não só no início das atividades anuais, com propostas planejadas, mas no decorrer do ano, atendendo às especificidades e peculiaridades destas que vão sendo matriculadas durante esse período. É preciso ampliar a concepção de acolhimento no sentido de abraçar a criança na condição que está, acolher não só a criança, mas sua história de vida, seu contexto, seu modo de ser e estar no mundo. Parece algo simples e sistemático, mas às vezes ficamos no campo discursivo, ou mesmo confundimos acolhimento com a adaptação da criança ao meio em que está inserida. Muitas vezes, essa adaptação não passa de expectativas de visões adultocêntricas. Acolher exige se colocar no lugar do outro. Em outras palavras, é uma questão humanitária e de muita sensibilidade. (SÃO PAULO, 2019, p. 50)

Ainda mais incisivo de que o documento anterior, este, por sua vez, dialoga com a concepção de acolhimento defendida no presente trabalho, quando o concebe como um processo contínuo e de grande relevância para a formação humana das crianças enquanto sujeitos de direitos. Enfatiza, também, a necessidade de “abraçar” o mundo todo da criança, o que implica acolher sua família.

Não aparece em seu texto uma condenação ao período de adaptação ou sequer sugere que haja uma substituição do termo. No entanto, destaca que adaptação e acolhimento são termos distintos, com propósitos diferentes e articulados, quando o primeiro se refere à objetividade e o segundo a subjetividade.

Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2015), o diferencial reside desde a nomenclatura do documento, perpassando pela concepção do papel dos profissionais como atores na construção das orientações.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil são, assim, uma aposta e um convite à reflexão, ao envolvimento ativo dos profissionais e a constantes reformulações que vão torná-las instrumento cada vez melhor e mais claro para orientar as instituições em suas ações pedagógicas cotidianas. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 14)

Percebe-se, portanto, um movimento de acolhimento desses profissionais na elaboração do documento, de forma que demonstra o reconhecimento dos envolvidos na Educação Infantil, como podemos constatar neste fragmento:

Reafirmando o protagonismo dos professores e educadores infantis, na elaboração das Proposições Curriculares, a Secretaria Municipal de Educação propôs esta reflexão e produção. Para tanto, organizou a Rede de Formação da Educação Infantil, cujos encontros iniciaram em 2007 e se estenderam por 2008, quando contaram com a participação significativa de mais de 2.300 profissionais. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 14)

Essa dinâmica de aproximação com os profissionais caracteriza uma gestão que respeita e considera suas vivências, entende que as demandas que emergem da realidade é que darão sentido às proposições documentadas. Quando são salientadas as formações promovidas pela rede aos profissionais, nos faz compreender que o documento não se pauta, tão somente, nas experiências dos envolvidos em sua elaboração, mas buscam na relação dialética entre teoria e prática, a construção de conceitos que convergem para um conhecimento significativo.

De igual modo, considera

Para que a compreensão e o aprofundamento a respeito das crianças sejam garantidos, é imprescindível que todos os profissionais que atuam nas instituições educativas se comprometam sem isenção de responsabilidade. (...)Têm indiscutivelmente, uma influência educativa sobre as crianças e precisam ser orientados e formados nesse sentido. (BELO HORIZONTE, 2015, v. 3, p. 84)

É evidente a preocupação em assessorar e envolver todos e todas as profissionais no processo de acolhimento das crianças nas instituições de Educação

Infantil, inspirando segurança e o contínuo movimento de aproximação, conseqüentemente, acolhe-se também a equipe de profissionais da rede.

Desse modo, mesmo fazendo menção ao período de adaptação associado aos primeiros dias da criança na instituição, explicita a concepção de acolhimento como processo. Além disso, faz referência à atitude respeitosa do adulto ao abordar as crianças, ou seja, a adaptação aqui aparece como um momento dentro do processo de acolhimento, o que revela a intenção em fazer uma Educação Infantil de qualidade ao considerar as crianças de forma integral.

Ao nos debruçarmos sobre os Referenciais Curriculares para Educação Infantil do Município de Ponta Grossa (2020), percebemos a acentuada discrepância em relação aos documentos anteriormente analisados, a começar pela elaboração do documento, cujos envolvidos são representantes de instituições privadas, o que justifica a predominância dos aspectos técnicos presentes no documento.

Contudo, nossa intenção aqui não é defender a substituição do termo adaptação, ou simplesmente a realocação desses termos dentro do texto do documento, justamente por entendermos que há ainda, por detrás do discurso, concepções e paradigmas que precisam ser rompidos e superados.

Defendemos, portanto, o diálogo reflexivo e coletivo, a aproximação dos profissionais atuantes na educação Infantil na elaboração dos documentos que irão orientar a suas práticas. Defendemos o processo de acolhimento para com aqueles que irão acolher as crianças e as famílias nos CMEIs.

Nessa perspectiva, apontamos para a possibilidade de um novo olhar sobre o processo de acolhimento dentro dos CMEIs de Ponta Grossa, haja vista compreendermos a educação como um campo que não está alheio às mudanças que emergem de um contexto social e cultural em contínua transformação, mas faz parte e pode impulsionar grandes mudanças na educação.

CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADAPTAÇÃO E O ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS

Na trajetória desta pesquisa, foi possível perceber a necessidade de, enquanto profissionais da educação, perspectivar possibilidades reais de transformação, num exercício contínuo de observação e reflexão para a transformação da própria prática. Desta forma, nos dedicamos neste terceiro capítulo a trazer para o diálogo as impressões angariadas ao longo deste percurso que tanto contribuiu para a formação da acadêmica.

Portanto, abordando pontos importantes que a pesquisa suscitou, este capítulo se apresenta dividido em três tópicos. No primeiro, propomos a discussão sobre os impactos que a adaptação e o acolhimento têm sobre o processo educativo das crianças, destacando o papel das profissionais em se comprometer, de forma consciente, ao exercício de práticas que promovam um ambiente acolhedor às crianças e as famílias.

Em seguida, em um movimento de escuta e atenção ao que nos falaram as profissionais nos momentos das entrevistas, consideramos realizar uma reflexão sobre as lacunas por elas apontadas com relação à formação inicial e continuada e a ausência do acolhimento nos momentos formativos. Bem como, ressaltamos a importância de que as propostas formativas envolvam todas as profissionais da instituição, a fim de garantir uma coerência nas práticas exercidas e estabelecer vínculos entre a equipe.

Para finalizar o tópico em questão, trata da relação percebida entre os discursos presentes nos documentos que orientam as práticas pedagógicas, com ênfase na necessidade de haver uma articulação entre esses documentos e as ações exercidas no ambiente educativo. Da mesma maneira, que sejam trazidos para a discussão coletiva na instituição, a fim de delinear sua identidade, deixando-a expressa no PPP. Promovendo, por meio disso, a participação de toda a comunidade educativa, o que caracteriza este documento como espaço de participação.

3.1 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO: IMPACTOS NO PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA

Partindo do pressuposto legal que considera a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, e que nela deve ser garantido à criança condições para o seu desenvolvimento integral, (BRASIL, 1996), compreendemos também, que é nesse ambiente que se estabelecem, de modo geral, as primeiras relações da criança fora do ambiente familiar.

No entanto, para que se chegasse a essa compreensão sobre a educação das crianças de 0 a 5 anos e, influenciada por ela, a regulamentação, leis e documentos orientadores têm sido elaborados no Brasil, desde o final da década de 1980. Assim, pudemos perceber uma trajetória histórica que demonstra avanços e retrocessos, alinhamentos e contradições, representando a necessidade de compreender a Educação Infantil como um campo ainda em construção, passível de estudos, pesquisas, reflexões e, conseqüentemente, de mudanças.

Desta forma, de passiva e secundária no processo educativo, a criança passa a ser considerada ativa e protagonista. Logo, não se pode mais conceber que à instituição educativa caiba somente cuidar da criança enquanto a mãe trabalha, dentro de uma perspectiva assistencialista. No entanto, ainda que se identifique a existência desse pensamento refletido nas práticas na Educação Infantil, buscamos compreender as possibilidades que venham romper com esse pensamento e que possam transformar práticas que tomam como pressuposto a adaptação em detrimento do acolhimento.

Os conceitos de adaptação e acolhimento e, conseqüentemente, a presença deles nas práticas da Educação Infantil, são fortemente influenciados pela concepção de criança, infância e Educação Infantil que vem, ao longo da história, se transformando, o que nos leva a afirmar que estão em processo de constituição.

Durante a trajetória desta pesquisa, nos deparamos com autores que entendem que a Educação Infantil precisa se organizar de forma acolhedora, considerando a criança em sua inteireza. O acolhimento nessa perspectiva se configura enquanto método, ação e princípio (STACCIOLI, 2013).

Sendo um método, acolher remete a uma escolha que poderá delinear o planejamento no qual um adulto poderá pautar suas ações com as crianças. Enquanto ação, por sua vez, acolher está impresso nas posturas, na entonação da voz, no

silêncio que dá espaço para a escuta. Quando a escuta entra em cena, percebemos o acolhimento enquanto princípio de confiança. Uma confiança que, por sua vez, respeita e considera as múltiplas formas de linguagens que tem a criança, o que implica estar ao lado da criança, no sentido de apoiá-la e encorajá-la nos diferentes processos.

Dentre os processos pelos quais a criança passa, está a transição do meio familiar para o da instituição educativa que, por si só, se configura como algo impactante para a criança. Por isso, essa transição e todas as outras que criança e os adultos empreenderão, precisam ser pensadas no intuito de agregar bem estar e segurança a todos, em consonância com a legislação, os documentos orientadores vigentes, assim como, com os novos estudos que impulsionam as mudanças teórico-práticas nesta etapa educativa.

Desta forma, entendemos que o acolhimento não pode ser reduzido a um momento dentro de um período chamado de adaptação que, conforme elucidado nesta pesquisa, caracteriza um limite temporal para sua ocorrência. Portanto, o acolhimento é um processo com caráter potencializador no desenvolvimento da criança, por isso não se encerra com a assimilação das regras e organização do contexto, já que as relações continuam se transformando dentro e fora da instituição e inúmeras pequenas transições continuam acontecendo à medida que a criança se desenvolve.

Nesse sentido, precisamos delinear práticas que estejam alinhadas ao que os documentos orientadores da Educação Infantil expressam sobre a autonomia e protagonismo da criança, considerando suas experiências e vivências para além do espaço educativo, bem como os sentimentos que emergem das inúmeras transições pelas quais a criança passa. Assim, o sentimento de abandono ao ingressar no CMEI, o medo e a insegurança ao se deparar com adultos desconhecidos, ambientes e espaços estranhos a ela, a alegria da chegada ao novo espaço e o desempenho de um papel diferente daquele de filho, por exemplo, devem ser elementos considerados pela equipe em seu planejamento. É por isso que acolhimento é um método complexo (STACCIOLI, 2015), que exige disposição e conhecimento. Não basta querer acolher, é preciso conhecer como fazer o acolhimento sair dos discursos para as práticas, rompendo com a mera substituição dos termos utilizados que reforçam a reprodução de ações adultocêntricas.

O uso do termo adaptação, no entanto, parece estar muito mais ligado às intenções de fazer com que a criança se acostume à nova rotina, ao novo ambiente, às novas pessoas, do que ao ato de aproximação e estabelecimento de vínculos, remetendo-se, assim, somente aos primeiros dias de aula. A adaptação apresentada pelas profissionais e pelo documento orientador das propostas municipais anuncia um tom de imposição que desrespeita a criança, sem espaço para que ela possa expressar seus sentimentos, e mesmo que expresse é repreendida ou simplesmente ignorada.

É comum que seja considerada adaptada, a criança que não chora, obedece às rotinas e combinados sem resistência, ou seja, comportamentos estabelecidos por adultos. Em suma, percebeu-se que o uso do termo adaptação está relacionado à submissão da criança ao adulto. É o adulto quem faz a organização da rotina, sem consultar as crianças, sempre atendendo ao tempo e espaço estereotipado pelo mundo adulto, condicionado às determinações de outrem que desconhece os contextos reais e suas necessidades.

Ao nos referimos a contextos reais, nos remetemos às singularidades que os compõem. Deste modo, mais uma vez, acolher parece ser a forma mais adequada para delinear as práticas dentro de uma instituição educativa que considera ser “fundamental que a educação desde sua primeira etapa busque estratégias que contribuam para a formação de um cidadão autônomo, comprometido, crítico e participativo”. (PONTA GROSSA, 2020, p. 53).

Portanto, consideramos que não é o uso do termo adaptação o maior problema, mas sim as concepções que permeiam e estabelecem as práticas, e que precisam ser urgentemente repensadas. Deste modo, a simples substituição dos termos não é o bastante para que haja uma mudança significativa das práticas. Mais do que isso, precisamos exercer a reflexão crítica sobre o tema, o que requer um processo de formação inicial e continuada comprometida com as crianças e suas experiências no contexto educativo. Neste sentido, buscamos trazer as contribuições deste trabalho em relação à discussão do acolhimento e da adaptação na formação docente.

3.2 ACOLHER PARA PROMOVER ACOLHIMENTO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFISSIONAIS

É fato que as urgências e necessidades do cotidiano dentro da instituição de Educação Infantil, têm dificultado o trabalho do coordenador pedagógico no sentido de promover formações na perspectiva de atender as demandas inerentes ao contexto da instituição. No entanto, não podemos ignorar a urgência deste profissional em retomar sua função elementar para a construção de práticas significativas.

Nesse sentido, dentro da perspectiva de articulação entre a teoria e a realidade vivenciada no ambiente educativo, entendemos o coordenador pedagógico como fundamental na promoção a conscientização para um projeto formativo coletivo, embasado por objetivos e metas em comum, dando ênfase a legitimação do ensino de qualidade (DOMINGUES, 2014, p.114). Assim, percebemos a necessidade do coordenador pedagógico ter um conhecimento amplo sobre a instituição onde atua, para assim, poder auxiliar perante os problemas que permeiam o espaço educativo, envolvendo todos que fazem parte desse espaço.

Nóvoa (2002 *apud* DOMINGUES, 2013, p. 184), ainda destaca que,

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional.

Portanto, compreendemos que as temáticas e assuntos abordados nas formações proporcionadas na instituição, devem surgir das demandas cotidianas, se configurando como momentos de escuta às necessidades e anseios específicos da comunidade educativa, promovendo o acolhimento de todos.

Ao longo da pesquisa, especialmente por meio da entrevista realizada, percebeu-se, nas profissionais, a ausência de um referencial que lhes ajudasse a compreender o acolhimento e a adaptação e seus impactos nas práticas com as crianças. Isso nos demonstra a necessidade de se repensar os processos formativos iniciais que marcam as experiências pessoais dessas profissionais e aqueles que são promovidos ao longo do exercício da docência na Educação Infantil.

Neste sentido, para pensar os modos como se estabelecem as estratégias de acolhimento dessas profissionais dentro da instituição educativa, é necessário entendermos que as lacunas da formação inicial e continuada, por si só, não podem

representar a justificativa para a reprodução de práticas padronizadas e homogeneizadoras, ou seja, o ato de acolher exige de todas as profissionais da instituição disposição e conhecimento para um fazer educativo acolhedor. No entanto, isso só será possível por meio da discussão coletiva e reflexiva sobre as propostas de acolhimento da instituição, em um movimento de aproximação entre equipe gestora e demais funcionárias. Esse processo, no entanto, é complexo, e como ressalta Franco (2008, p. 124),

[...] as práticas só podem começar a mudar quando os práticos constroem uma nova concepção dos próprios processos de aprender e ensinar, reconhecendo os próprios limites e as próprias deficiências. Isso significa que mudar a prática é um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva diante do mundo. Acima de tudo, mudar implica reconhecimento de que é necessário mudar, reconhecimento esse que vai dar origem ao desejo de mudar, que vai desembocar na busca de condições para se poder mudar. Essa busca só se dá no coletivo [...]

Portanto, é preciso, primeiramente, querer romper com paradigmas e construir novas propostas educativas pautadas em conhecimento teórico e reflexão sobre a prática. No que se refere à formação inicial, nos cursos de Pedagogia, recai a responsabilidade de constante adequação das propostas curriculares para atender às mudanças próprias dos novos estudos e perspectivas teóricas. No entanto, no espaço de atuação profissional, inicialmente, cabe ao coordenador pedagógico promover momentos de formação continuada, para além do que vem pré-estabelecido por órgãos superiores e das abordagens realizadas ao longo da graduação.

As formações, para que sejam significativas e cumpram o seu papel, precisam estar articuladas com as necessidades da comunidade local, imbricadas, portanto, com o contexto de atuação das profissionais. Domingues (2013, p. 188) pontua que “a formação como elemento introdeterminado manifesta-se no envolvimento pessoal e efetivo dos participantes, dando concretude ao projeto educativo da escola por meio de uma relação coerente entre teoria e prática”. Dessa forma, as práticas devem ser coletivamente acordadas e amparadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) que, por sua vez deve ser elaborado a partir das necessidades específicas do cotidiano da instituição.

Kuhlmann Jr. (2015, p. 6), por sua vez, alerta para o fato de que:

Enquanto se defende que as crianças tenham favorecida sua autonomia e se motivem para a fruição dos bens culturais, que aprendam a gostar de ler e conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além, é claro, das condições dignas de trabalho e de salário.

Diante do exposto, é urgente repensar as práticas formativas pelo viés do acolhimento, e aqui ressaltamos a importância do coordenador pedagógico enquanto articulador desse processo de formação e de reflexão. A ele cabe planejar formações na perspectiva do acolhimento que envolva todas as profissionais da instituição, já que todas são agentes educativos nesse espaço que, conforme defendemos nesse trabalho, precisa ser acolhedor e seguro para as crianças.

Para tanto, compreendemos que se faz necessário todos no ambiente educativo estarem engajados nesse propósito, o que só é possível quando também são acolhidos e respeitados em suas individualidades, proporcionando, assim, a autonomia e o sentimento de pertencimento.

Entende-se a necessidade de haver formações específicas para o corpo docente, no que tange conhecimentos característicos para sua atuação profissional, bem como para as demais profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil. Porém, quando nos referimos na relação com as crianças e com as famílias dentro desse espaço, é preciso trazer para o diálogo todas as profissionais envolvidas. Desta forma, no exercício da profissão, em contato com o lócus de atuação, nos embates diários é que, refletindo coletivamente, se construirá novos caminhos que conduzirão à transformação da realidade. Para isso, é preciso garantir a essas profissionais, espaço e tempo apropriados para a construção da sua identidade profissional.

É claro que toda essa dinâmica para uma formação continuada significativa, que dê conta de atender as demandas da realidade e supra as possíveis lacunas de uma formação inicial, esbarra nas políticas públicas para Educação Infantil. Nos últimos anos tem-se percebido o avanço de um currículo técnico, conservador que busca atender os interesses de uma sociedade capitalista, onde o resultado é enfatizado, enquanto o processo desmerecido da mesma atenção.

Diante dos aspectos abordados, entendemos que, ainda que haja uma proposta formativa presente nas políticas educacionais para a Educação Infantil, ela se encontra engessada, com cunho técnico e objetivo. Portanto, a postura sensível do coordenador pedagógico às necessidades presentes na instituição e, conseqüentemente, a promoção de formações continuadas que abranjam a realidade vivenciada, são elementos de real valor para o acolhimento da equipe educativa, das crianças e das famílias, por assim se tratar de um movimento, por parte da gestão pedagógica, de observação, aproximação e escuta aos envolvidos no processo educativo da instituição.

3.3 A RELAÇÃO DISCURSOS E PRÁTICAS: EM QUESTÃO, OS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Remetendo-nos à influência exercida pelas políticas elaboradas para a Educação Infantil sobre as práticas que ocorrem dentro do espaço educativo, desde as formações ofertadas, perpassando pela padronização do planejamento e atingindo a autonomia dentro da instituição, compreendemos que se estabelece uma relação de disparidade entre o que expressam os documentos e o que revelam as práticas.

Ao longo da graduação em Pedagogia, temos estudado a constituição histórica da educação no Brasil e, nela, a Educação Infantil. Essa compreensão foi retomada na análise documental para construção deste trabalho, o que nos possibilitou reforçar o entendimento de que a Educação Infantil traz como princípios a construção de identidade pessoal, social e cultural da criança, a interação, participação, o direito de brincar e se expressar, explorando o mundo e ampliando assim seus saberes, visando a constituição de uma criança autônoma, crítica e reflexiva sobre seu lugar de pertencimento (BRASIL, 2018).

Desta forma, garante-se o respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos presentes no que dispõem os documentos que orientam a Educação Infantil. No entanto, no que tange o documento que orienta as práticas na Educação Infantil do município de Ponta Grossa, percebe-se que ele não faz referência ao acolhimento como processo contínuo. Essa constatação nos leva à compreensão de que os princípios éticos, estéticos e políticos, que possibilitam uma formação de sujeitos na dimensão integral e humanizada (OSTETTO, 2017), não se efetivam na prática. Isso se faz claro ao analisar o PPP da instituição pesquisada, demonstrando a relação de descontinuidade existente entre os discursos presentes nesses documentos e as práticas influenciadas pelas concepções presente no documento orientador do município e exercidas na instituição.

Para compreensão da real significância de tais princípios, Ostetto (2017, p. 54) afirma que, “para tanto, é fundamental a leitura do documento, o debate entre pares, a troca de ideias. Só entrando no texto pode-se trazer de lá significação, superando a aparente compreensão que acaba transformando-o em palavras vazias. Bonitas, mas esvaziadas de sentido”.

Portanto, a fala da autora corrobora para o que, incansavelmente, viemos defendendo ao longo deste trabalho, ou seja, que efetivamente ocorra a

ressignificação das práticas de acolhimento e adaptação exercidas no contexto da Educação Infantil. Esse redimensionamento pode promover uma articulação teórico-prática, considerando o estudo dos documentos que vão orientar a elaboração de uma proposta pedagógica própria da instituição, delineando, desta forma, sua identidade.

Ainda, para Ostetto (2017, p. 48), a falta de diálogo desses documentos com as necessidades reais da instituição, bem como a não retomada deles em debates coletivos, implicam na caracterização do PPP como mais uma demanda burocrática a ser realizada, desconsiderando o seu papel com um potencial instrumento de participação, logo, um meio de acolhimento de toda a comunidade educativa, crianças, famílias e funcionárias da instituição.

O óbvio seria que todos os documentos orientadores das práticas na Educação Infantil, do mais amplo ao mais específico, se articulassem e mantivessem os mesmos princípios, na letra e na ação, em uma busca pela qualidade no acolhimento às crianças e suas famílias. No entanto, como observado e em coerência com os dados obtidos por meio da entrevista com as profissionais, existe uma descontinuidade marcante no que diz respeito à concepção de acolhimento, bem como há o desconhecimento do que os documentos expressam sobre a temática.

Assim, quando gestores educacionais impõem a burocratização à Educação Infantil, a exemplo, sugerindo registrar o desenvolvimento das crianças por meio, majoritariamente, do preenchimento de planilhas/tabelas, de forma engessada, percebemos a descaracterização da concepção de Educação Infantil presente nos documentos mandatórios e o persistente movimento de supressão da análise crítica e reflexiva da prática, sucumbindo com o exercício da autonomia dentro das instituições. A falta dessa autonomia, por sua vez, gera a insegurança de toda a equipe e se apresenta refletida nas práticas e na incoerência da identidade da instituição documentada por meio do PPP.

Compreendemos, portanto, que o papel das profissionais está em realizar um trabalho comprometido, consciente e acolhedor, de forma que (re)conheçam a criança em sua totalidade, respeitando seu ritmo, tempo, entendendo-a como sujeito de direitos (BRASIL, 1990). Tal prática e concepção advêm de processos de acolhimento e valorização do trabalho dessas profissionais. Isso possibilita que a criança seja considerada a protagonista do seu desenvolvimento.

Essa preocupação com a criança em seu aspecto integral, de ser e estar no mundo, vem sendo amplamente discutida e fomenta a elaboração de importantes

documentos ao longo da história da Educação Infantil brasileira, denotando um processo contínuo de acolher a criança como participante ativa no processo educativo e a sua família como ação complementar. Esse movimento de parceria, possibilita tecer vínculos de segurança por meio da garantia do direito à participação no processo de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se responder qual o papel das diferentes profissionais da escola no acolhimento às crianças da Educação Infantil e suas famílias, de forma que nos propusemos como objetivo geral, compreender o papel das diferentes profissionais da Educação Infantil no processo de acolhimento das crianças e suas famílias. Para tanto, perseguimos atingir os objetivos específicos propostos, que foram: a) delinear as concepções de adaptação e de acolhimento e seus impactos no processo educativo de crianças da Educação Infantil; b) caracterizar práticas de adaptação/acolhimento às crianças na perspectiva das profissionais da escola e c) analisar as propostas de adaptação/acolhimento às crianças expressas nos documentos que orientam os CMEIs de Ponta Grossa.

Desta forma, por meio da relação dialógica entre as vivências da acadêmica enquanto estagiária, os dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada, análise documental e estudo bibliográfico, desde o início do percurso investigativo, percebeu-se a constituição histórica da Educação Infantil brasileira em um campo de embates ideológicos, políticos e sociais.

Estes movimentos sociais tiveram um importante papel nesse processo de mudanças no âmbito da educação das crianças de 0 a 5 anos, onde a preocupação com o bem estar da criança passa a estar associada não somente a atender suas necessidades, mas também aos interesses de controle e docilização dos corpos. No entanto, os crescentes movimentos de pesquisas sobre infância e desenvolvimento da criança, influenciaram na construção de novos conhecimentos que, por sua vez, impactaram na forma de conceber a criança, a infância e Educação Infantil.

Por conseguinte, a elaboração dos documentos que regulam e orientam as práticas na Educação Infantil, urgem pela resignificação dos conceitos de adaptação e acolhimento. Assim, estes conceitos se caracterizam como frutos de concepções historicamente construídas, influenciadas cultural e socialmente.

Nesse sentido, explorar as vivências de observação e conhecer as concepções das profissionais com relação a esses conceitos, desencadeou importantes reflexões inerentes às relações que se estabelecem em torno dos discursos e das práticas. De igual modo, demonstrou a carência de sensibilidade e escuta por parte da gestão pública para com as profissionais que atuam no espaço educativo, no sentido de promover práticas formativas que propicie a coletividade e unidade no atendimento

prestado às crianças e famílias. Percebe-se, também, a ausência de uma formação significativa com vistas a atender as demandas internas e específicas à instituição. Isso se reflete na ausência de uma proposta que, discutida no coletivo de profissionais, oriente as práticas de acolhimento.

Isso se comprova na análise realizada sobre o PPP da instituição, que também revelou a ausência de uma identificação do CMEI no que diz respeito às tomadas de decisões coletivas para elaboração de propostas em coerência com os documentos que orientam a construção do mesmo. No entanto, aponta as práticas que precisam ser desenvolvidas, tal qual aparecem expressas nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa (2020), sem a necessária contextualização.

Portanto, implica na reprodução de concepções presentes no referido documento, que por sua vez, demonstra suas intenções enquanto ferramenta de implementação de uma política pública voltada a atender os anseios do setor privado, haja vista as alianças estabelecidas com representantes do setor privado nacionais e internacionais e registradas no documento.

Destacamos, assim, a importância desta pesquisa em contribuir para reflexão crítica diante da realidade vivenciada no contexto da Educação Infantil, que pede por um posicionamento, enquanto acadêmicos e acadêmicas do curso de Pedagogia e profissionais atuantes nesta etapa da Educação Básica, de nos permitirmos ressignificar práticas instituídas. Neste sentido, a pesquisa contribui com o curso de graduação em Pedagogia, ao propor mais momentos de debates e discussões concernente as propostas de adaptação e acolhimento presentes no contexto da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

No entanto, ponderamos que a presente pesquisa não esgotou as possibilidades de respostas à problemática levantada, gerando outros questionamentos, tais como aqueles relativos às práticas formativas dos profissionais da Educação Infantil na rede municipal de ensino e como isso impacta no processo de acolhimento das crianças de 0 – 5 anos e suas famílias dentro das instituições educativas. Compreendemos que estas lacunas podem ser preenchidas em um movimento de continuidade desta pesquisa.

Em suma, consideramos que os objetivos propostos, bem como a questão que embasou este trabalho, foram alcançados e contemplados, mas as possibilidades de entendimento não foram esgotadas.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, p. 181-189, 2013.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014. 171 p.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, M. A. R. S.; CAMPOS, E. F. E. (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 59-76. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas.pdf#page=61> . Acesso em: 13/03/2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. Belo Horizonte: SMED, 2016. vol. 01-03. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/politica-pedagogica-da-rmebh> Acesso em: 07/01/2022.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 21/08/2021.

BRASIL. Lei Federal nº 8069. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> . Acesso em: 21/08/2021.

BRASIL. Lei Federal nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em: 03/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol.1-2-3, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 05. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em 25/09/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 01/03/2022.

BURG, Lucimare Coelho. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In: COUTINHO, Angela. DAY, Gisele. WIGGERS, Verena (org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 87-100. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Praticas-pedagogicas-na-Ed-Inf.pdf#page=88> . Acesso em: 15/02/2022.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100006> Acesso em: 22/09/2021.

CANAVIEIRA, F. O.; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: GEPEDISC, **Infância e movimentos sociais**. Vários autores, Leitura Crítica, Campinas, SP, 2015.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212/2947> . Acesso em: 11/01/2021.

CAVICCHIA, D. D. C. Novos rumos para o acolhimento da infância: a educação infantil. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 2, 2017. DOI: 10.26673/tes.v2i0.9855. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9855> . Acesso em: 16/09/2021.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professores e professoras. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DEBORTOLI, José Alfredo de Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço tempo da Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 4, p.79-112, jan./jun., 2008.

FERREIRA, E. M. ; SARAT, M. “Criança (s) e infância (s)”: perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n.27, p. 234 – 252, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013234> . Acesso em: 13/01/2022.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Curitiba, 2008.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental** – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FRANCO, M. R. S.; CAMPOS, E. F. E. **A Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola**: Processos e Práticas. Santos (SP): Editora Uiversitária Leopoldianium, 2016.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

GIL, C. A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2002.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMAN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 5-18, maio-ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10/01/2021.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LÖSSNITZ, G. **O Primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emília Ericksen**. Orientadora: Maria Isabel Moura Nascimento. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2006.

MONTEIRO, S. S.; PEREIRA, R. R. D. Desafios e possibilidades em tempos de pandemia: pensando o acolhimento no contexto da educação infantil. **Revista de Ciências Humanas**, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/10997>. Acesso em: 27/02/2021.

MOTTA, F. N. Notas sobre o acolhimento. **Educação em Revista**, v. 30, p. 205-228, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w6GqBPzMmr7mmGwzryfXc7z/?lang=pt#>. Acesso em: 07/06/2021.

MUSSATI, T. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In: BONDIOLLI, A. MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.189-212, 1998.

NASCIMENTO, J. M. História Social da Infância no Brasil: práticas escolares do Jardim de Infância Modelo de Natal – RN (1953 – 1965). **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 93-104, set. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4854>>. Acesso em: 28/08/2021.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. **Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil / Documento Orientador / Caderno 2 / Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, 2020. v. 2. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf Acesso em: 03/01/2022.

OLIVEIRA, Z. R. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 35, p. 46- 68, jan-jun, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>. Acesso em: 21/03/2022.

PONTA GROSSA (PR). Secretaria Municipal de Educação. Referenciais Curriculares: Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Referenciais-Curriculares-da-Educacao-Infanti.pdf>. Acesso em: 30/09/2021.

RESENDE, D. C. **Roda dos Expostos**: Um caminho para a Infância Abandonada. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em “História de Minas – Século XIX” da FUNREI. São João del Rei, 1996.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED. 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 27/11/2021.

SARMENTO, M. J. Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças. Fernanda Campagnucci. **De olho no Plano**, 2011. Disponível em: <http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html> Acesso em: 03/01/2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [http://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Cient%C3%ADfico - 1%C2%AA Edi%C3%A7%C3%A3o - Antonio Joaquim Severino - 2014.pdf](http://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico%20-%201%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Antonio%20Joaquim%20Severino%20-%202014.pdf). Acesso em: 02/11/2021.

SILVA, P. T. **A infância multifacetada**: Representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX. Orientador: Beatriz Anselmo Olinto. 2007. 113 p. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Guarapuava, 2007.

SILVA, J.M.; SILVEIRA, E. S. Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS



Setor de Ciências Humanas Letras e Artes
Departamento de Pedagogia

À Exma. Sra.
Diretora do CMEI

Autorização para aplicação de questionários com professores da Educação Infantil no CMEI

Eu, Adriele Macedo Ribeiro, RG 10.486.211-0, CPF 074.507.899-06, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, venho, pelo presente, solicitar autorização para realizar aplicação de questionários on-line com profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil desta instituição, como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Esse trabalho constitui-se numa atividade acadêmica de pesquisa e sistematização de conhecimentos sobre um objeto de estudo pertinente à profissão, ao curso de graduação e à realidade social, desenvolvida mediante controle, orientação e avaliação docente, como um requisito essencial e obrigatório para finalização do curso.

A aplicação de questionários e as entrevistas que compõem a metodologia do TCC de minha autoria, estão vinculadas ao tema: “O papel das profissionais de educação infantil no processo de adaptação e acolhimento das crianças e famílias”, que tem por objetivos:

- a) Delinear as concepções de adaptação e de acolhimento e seus impactos no processo educativo de crianças da Educação Infantil.
- b) Caracterizar práticas de adaptação/acolhimento às crianças na perspectiva dos profissionais da escola.
- c) Analisar as propostas de adaptação/acolhimento às crianças expressas nos documentos que orientam os CMEIs de Ponta Grossa.

No intuito de atingir esses objetivos, solicito autorização para realizar a pesquisa com professoras que na Educação Infantil, de acordo com o cronograma que será estabelecido com a escola e com as profissionais.

Esclareço, ainda, que o TCC está sendo realizado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza, do Departamento de Pedagogia da UEPG.

Certa de sua compreensão, peço deferimento e me comprometo a compartilhar e discutir os resultados do trabalho junto à equipe de educadoras desta instituição.

Ponta Grossa, 01 de novembro de 2021.

Assinatura da Acadêmica
adriele.roger@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Marilúcia A. de Resende Peroza
malu.uepg@gmail.com

APÊNDICE II – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SME PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Departamento de Pedagogia



Ponta Grossa, 16 de novembro de 2021.

Excelentíssima Senhora:
PROF.^a Simone do Rocio Pereira Neves
Secretária Municipal de Educação
Ponta Grossa-Pr

Venho à Vossa Excelência solicitar permissão para realização de uma pesquisa no CMEI João Vitor Maciel Lepinski, como parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) orientado pela prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende, cujo tema é: “O papel das profissionais de Educação Infantil no processo de adaptação e acolhimento das crianças e famílias”.

A pesquisa a ser realizada será qualitativa, de tipo exploratório, tendo como estratégias para coleta de dados as entrevistas semiestruturadas – realizadas de forma remota, com profissionais da instituição; e a análise de documentos – Projeto Político Pedagógico (PPP) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) do município de Ponta Grossa.

Os documentos necessários a essa solicitação encontram-se em anexo.

Desde já, agradeço e me coloco à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Acadêmica: Adriele Macedo Ribeiro

Assinatura:

APÊNDICE III – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a)

Eu, Adriele Macedo Ribeiro, portadora do RG 10.486211-0, acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou desenvolvendo uma pesquisa, sob orientação da Professora Dr^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza. A investigação possui como tema *“O papel das profissionais de Educação Infantil no processo de adaptação e acolhimento das crianças e famílias”*, e como objetivos:

Geral:

- Compreender o papel dos diferentes profissionais da Educação Infantil no processo de acolhimento das crianças e suas famílias.

Específicos:

- a) Delinear as concepções de adaptação e de acolhimento e seus impactos no processo educativo de crianças da Educação Infantil.
- b) Caracterizar práticas de adaptação/acolhimento às crianças na perspectiva dos profissionais da escola.
- c) Analisar as propostas de adaptação/acolhimento às crianças expressas nos documentos que orientam os CMEIs de Ponta Grossa.

Compreendemos que a prática no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil deve acontecer de forma viva, dinâmica e atenta a acolher as diferentes infâncias que permeiam as instituições de ensino destinadas ao atendimento de crianças de 0 – 5 anos. Portanto, esta pesquisa surge com o intuito de contribuir para a reflexão sobre as práticas de adaptação/acolhimento que causam inquietações, instigando a busca por embasamento teórico para compreender o papel dos profissionais da educação infantil no processo de acolhimento das crianças e suas famílias.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e a coleta de dados se dará por meio de entrevista semiestruturada, realizada de forma remota, de acordo com as orientações sanitárias vivenciadas no momento (segundo as orientações do Ofício Circular nº2/2021).

APÊNDICE IV – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Recepção na sala:

Contato adulto-criança

Organização de espaço e tempo

Organização dos grupos (trocas de professores/profissionais)

Comunicação adulto-criança (mudanças, organização de tempo-espaço)

2. Recepção na escola:

Comunicação escola-família

Contato profissionais-famílias

Orientações sobre a organização da escola (pandemia)

Orientações sobre a organização pedagógica

Relação entre as demais profissionais (cozinha, secretaria, gestoras) com as crianças.

APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM AS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL
CMEI JOÃO VÍTOR****Recepção na sala:**

Contato adulto-criança

Organização de espaço e tempo

Organização dos grupos (trocas de professores/profissionais)

Comunicação adulto-criança (mudanças, organização de tempo-espaço)

- a) O que você entende ser importante a professora considerar quando recebe uma criança na sala de aula (início do ano letivo; ao longo do ano; após recessos ou férias, etc.).
- b) De suas experiências no período de retorno pós-pandemia, o que você destaca como desafios vivenciados por você e pelas crianças em sala?
- c) Quais aspectos da organização do tempo e do espaço da sala você considera importante na acolhida das crianças no cotidiano?
- d) As crianças participam na elaboração da rotina? Há assembleias? Quais os temas que as crianças mais abordam? Como você conversa com elas sobre esses temas?
- e) Para você, qual (quais) é(são) o(s) momento(s) mais importante(s) de adaptação/acolhida da criança?

Recepção na escola:

Comunicação escola-família

Contato profissionais-famílias

Orientações sobre a organização da escola (pandemia)

Orientações sobre a organização pedagógica

Relação entre os demais profissionais (cozinha, secretaria, gestoras) com as crianças

- a) Como é o processo de comunicação entre a escola e as famílias?
- b) O que você percebe como sendo uma característica positiva nesses diálogos?
- c) Quando a criança chega à escola pela primeira vez, como a família acompanha?
- d) As famílias têm acesso a quais profissionais na escola para dialogar? Como acontece esse diálogo?