



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Naethe Motta, Flávia

NOTAS SOBRE O ACOLHIMENTO

Educação em Revista - UFMG, vol. 30, núm. 4, octubre-diciembre, 2014, pp. 205-228

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360940010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

NOTAS SOBRE O ACOLHIMENTO

Flávia Naethe Motta*

RESUMO: Esse artigo é fruto das primeiras análises de uma pesquisa em um município da Baixada Fluminense que estuda as transições às quais estão submetidas as crianças nos espaços educativos. A questão das transições nas instituições educativas assume relevância diante das naturezas orgânica, sequencial e articulada, a partir das quais devem se estruturar as etapas e as modalidades do processo de escolarização.

A partir da observação da primeira semana de aulas de crianças de 2 anos, questionamos: Como se dá o primeiro ingresso da criança na Educação Infantil? Há estratégias específicas para a sua “adaptação”? As primeiras aulas visam prioritariamente ao bem-estar das crianças ou dos adultos? Ou se pautam nos aspectos administrativos das instituições?

Tomamos como referência o ciclo de políticas educacionais brasileiras, na tentativa de considerar os processos micro e macropolíticos, articulando os contextos que cercam a sua produção e os resultados das políticas refletidos nas práticas.

Palavras-chave: Transições. Acolhimento. Políticas Educacionais. Educação Infantil.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infâncias até dez anos (GRUPIs). Email: flavia_motta@hotmail.com

NOTES OF WELCOMING

ABSTRACT: This article comes as the result of the first analyses of a research made in Baixada Fluminense County. The research is about transitions to which are subjected children in educational spaces. The issue of transitions in the educational spaces is relevant in face of different types of nature: organic, sequential and articulated, from which the phases and modalities of the schooling process should be structured.

Starting from observation of the first week of class for 2-year old children, we asked: How does the first day of class affect the admission of a toddler in Early Education? Are there specific strategies for a “toddler’s adaptation”? The first classes are made mostly for the well being of children and adults. Or do those strategies follow the protocols of administrative aspects of institutions?

The policy of cycling approach of Brazilian policies for education works as a reference in an attempt to consider micro and macro-political processes by articulating contexts surrounding its production and the results of policies reflected on practices.

We took as a reference to the cycle of Brazilian policies for education in an attempt to consider micro and macro-political processes by articulating contexts surrounding its production and the results of policies reflected on practices.

Keywords: Transitions, Welcoming to School. Educational Policies. Early Childhood Education.

INTRODUCINDO O DEBATE

O presente ensaio é fruto das primeiras análises do campo de uma pesquisa maior, conduzida em um município da Baixada Fluminense, a qual estuda as transições às quais estão submetidas as crianças nos espaços educativos. Tal questão assume relevância diante das naturezas orgânica, sequencial e articulada, a partir das quais devem se estruturar as etapas e as modalidades do processo de escolarização (BRASIL, 2010, p. 07). Essa temática se destacou a partir de uma pesquisa mais ampla que busca analisar as transições pelas quais passam as crianças de projeto desenvolvido por grupo de pesquisa apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – até 1971, Conselho Nacional de Pesquisa, cuja sigla se manteve).

Tendo como objetivo a percepção de como a infância vem sendo vivida dentro do cotidiano das instituições educacionais, este estudo engloba algumas questões voltadas para: identificar quais são as práticas realizadas com as crianças no interior de creches,

pré-escolas e primeiros anos do Ensino Fundamental; perceber em que pressupostos se baseiam, bem como que concepções de infância traduzem; analisar a organização do tempo e do espaço; compreender as bases do currículo; discutir a experiência de ser criança que se materializa no cotidiano e nas interações entre as crianças, entre elas e os adultos e também com a cultura e o conhecimento; desvelar como as instituições educacionais “forjam” a transformação de crianças em alunos, detectando os movimentos de resistência e identificando como se manifestam.

A questão das *transições*¹ e de como ocorrem nos espaços educativos foi o eixo escolhido para adentrar a vivência das práticas pedagógicas voltadas às crianças pequenas, até os 6 anos de idade. O interesse por essa temática nasceu em uma pesquisa anterior, em que se estudou a construção do aluno enquanto agente social.

Um dos aspectos que mais se destacou na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi a maneira abrupta como ocorreu; praticamente não foram observados *eventos preparatórios*². O avanço de segmento educacional não incluiu a perspectiva dos ritos de passagem, como descreve Van Gennep (1978), que deveriam trazer uma sequência que incluisse “separação”, “transição” e “incorporação” da saída da Educação Infantil ao ingresso no Ensino Fundamental. Por decorrência, o que Corsaro e Molinari (2005) identificam como uma “ponte” que liga espaços ou territórios deixou de ser construída no contexto observado e não permitiu que as crianças alcançassem a zona de liminaridade (TURNER, 1974, p. 95), um espaço-tempo novo, entre duas posições definidas socialmente.

Na presente abordagem, trago para reflexão a primeira semana de aulas de crianças de 2 anos de idade. Busco responder algumas questões: Como se dá o primeiro ingresso da criança na Educação Infantil? Há estratégias específicas para seu *acolhimento/adaptação*? Elas visam prioritariamente ao bem-estar das crianças? Delas e dos adultos? Ou se pautam nos aspectos administrativos das instituições?

Para tal, inicialmente busquei averiguar a maneira como as publicações oficiais e a legislação tratam tal temática. Interessou essencialmente identificar nos textos que vozes se fazem ouvir, com quem dialogam, contra quem argumentam. A análise do texto considerou ainda o processo de sua construção, em busca dos contextos que o cercaram. De que forma a ideia de acolhimento foi sendo inserida no discurso oficial? É possível pensar numa articulação efetiva entre as dimensões da educação e do cuidado presentes nesses termos?

Em seguida, tratei de aspectos do campo de pesquisa que revelam o cotidiano escolar e suas práticas, no exercício de relacioná-los aos textos que as regulam, em busca de uma primeira análise sobre como se constrói essa relação e intencionando identificar a existência de ações voltadas para o acolhimento.

A ENTRADA DA CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PELO VIÉS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

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 vistas 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.

Procuraremos agora discutir essa tensão a partir de uma contextualização dos dados relativos à Educação Infantil, mais especificamente às creches, para, em seguida, observar nos documentos oficiais como ela se coloca.

Trazendo alguns números

Embora no nível do debate já pareça superada a dicotomia entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, vários aspectos apontam para uma tensão, que se revela mais explícita até mesmo nos números relativos ao atendimento e à formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária. Segundo dados do INEP (BRASIL, 2009d), em 2007, nas creches brasileiras atuavam 95.643 professores, 82,2% dos quais, com a formação adequada ao que determina a atual legislação: 45% apresentavam o magistério na modalidade Normal, e 37,2% possuíam nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% apresentavam nível superior sem licenciatura; 9,9%, nível médio; e 3,0%, nível fundamental, o que representava, já à época, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência em relação às outras etapas de ensino. Além disso, dentre os docentes da Educação Infantil, apenas 11,8% haviam cursado formação continuada específica para atuar em creche.

Esse percentual maior de inadequação à formação demandada já é preocupante por si mesmo, entretanto, os dados se revelaram mais alarmantes quando identificamos que nem sempre as turmas de creche são acompanhadas por um docente. A função de auxiliar, para a qual se exige até mesmo apenas o Ensino Fundamental completo, é frequentemente desviada para o acompanhamento, sem a supervisão de um professor, de turmas de Educação Infantil.

Havia, segundo dados do Educacenso (BRASIL, 2012), 2.298.707 crianças matriculadas em creches em 2011. O relatório aponta que se trata de um segmento marcado por uma progressiva expansão, devido ao reconhecimento da creche como primeira etapa da Educação Básica, especialmente com a garantia de repasse de recursos a Estados, Distrito Federal e municípios via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e à ação do MEC com programas como o Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). Tal tendência de crescimento deve ser mantida nos próximos anos, em função de incentivos como a antecipação das verbas do Fundeb previstas na ação Brasil Carinhoso (do Plano Brasil sem Miséria) para creches e escolas (inclusive as conveniadas) que ampliarem a oferta de vagas de atendimento para crianças até 3 anos e 11 meses.

Esse aumento, entretanto, deixa de fora um número expressivo de crianças, ainda que reconheçamos que não há necessariamente uma demanda por matrículas pelas famílias com filhos nessa faixa etária, uma vez que a creche continua sendo um direito da criança e uma opção da família. Segundo o censo 2010 do IBGE (BRASIL, 2010b), havia 13.796.158 crianças entre 0 e 4 anos, em termos aproximados, sendo possível considerar que 16,7% dessa população se encontrava matriculada em creches.

Com a ampliação do acesso à educação no Brasil, o atendimento quase total da demanda pelo Ensino Fundamental se consolidou por volta de 1990. De acordo com Oliveira (2007):

De acordo com dados de Anuários do IBGE, em 1965, as séries que hoje compõem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; em 1970 esse número passa para 15,9 milhões. Dessa forma, se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano. No período subsequente, 1985-1999, o crescimento total foi de 45,6%, com uma média de 3,3% ao ano. Ressalte-se, entretanto, que foi neste segundo período, por volta de 1990, que se atingiu 100% de matrícula bruta, alcançando, assim, a capacidade potencial de atendimento a todos na faixa etária. (OLIVEIRA, 2007, p. 667).

Questões sobre a demora na ampliação ao atendimento da Educação Infantil e a menor exigência de formação para os profissionais que atuam com essa faixa etária demonstram que o seu processo de incorporação à área educacional não se dá sem tensões e que os resultados obtidos nessa área são produto do confronto de diversos atores: os movimentos sociais, o governo, a universidade.

O direito das crianças até 6 anos à educação era uma reivindicação de diversos fóruns que debatiam o tema desde a década de 1980. Com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a questão entrou de vez na agenda política nacional, que passou a discutir as práticas docentes e a formação dos profissionais desse segmento.

Apesar da expansão no atendimento (bem distante da expansão experimentada para as outras faixas etárias), ele ainda se encontra aquém do que fora previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) da década passada. Assim, o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2014) reitera a necessidade de expansão e fixa novas datas para alcançá-la em sua meta número 1: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos” (BRASIL, 2014, p. 9).

Para regular a relação das instituições educativas ante essa parcela da população, uma série de publicações oficiais foram divulgadas desde a incorporação da Educação Infantil na Educação Básica através da LDB 9.394/96. Passaremos, então a tratar de alguns desses textos, concedendo destaque especial à temática desenvolvida neste ensaio.

O que dizem os textos oficiais

Tendo como objetivo produzir reflexões iniciais sobre o início das aulas de uma turma de crianças de 2 anos, considerei pertinente buscar nos textos oficiais as palavras “acolher/acolhimento” e “adaptar/adaptação”. A ideia era encontrar que tipo de concepções haviam se tornado hegemônicas no discurso oficial acerca dessa temática.

A busca foi realizada nos seguintes documentos:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010);
- Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009a);

- Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b);
- Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação (BRASIL, 2009c);
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006a);
- Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b).

Interessa-nos salientar que o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso e sobre a interpretação que os profissionais fazem para relacionar os textos da política ao contexto da prática (FULGRAFF, 2008, p. 1). Assim, é interessante destacar que a temática da “adaptação escolar” como item de pesquisa por assunto na Scielo³ revela a existência de apenas dois artigos – Rapoport e Piccinini (2001); Escaraboto (2007) –, ambos, sob o viés da psicologia, embora um deles aborde a importância de conhecer as crianças como fator de sucesso para as práticas pedagógicas, enquanto o outro discute a separação precoce da mãe e do seu bebê e as consequências desta para o desenvolvimento infantil. O termo “acolhimento”, por sua vez, remeteu a 44 textos, dos quais 43 tratam da temática a partir de áreas relacionadas à saúde (psicologia, enfermagem, fonoaudiologia e medicina), e apenas um leva o debate para a área educacional, discutindo sua importância na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (LAFFIN, 2007). Assim, em termos de literatura acadêmica, percebemos que há pouca produção sobre a temática, embora ela apareça de forma recorrente nas publicações oficiais, como veremos adiante.

O documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (2006b) traz uma contextualização histórica da Educação Infantil no país e aponta para uma mudança na concepção de criança/infância, construída através do debate entre a universidade, os movimentos sociais e as instâncias políticas. O ingresso da criança na creche não é objeto desse documento oficial, que reafirma o pertencimento da Educação Infantil à esfera educacional e busca, a partir da definição das competências dos entes federados, estabelecer objetivos para a área, a saber:

a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006a, p.10).

Os *Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (2006b) funcionam como referências nas áreas de supervisão, controle e avaliação das instituições de Educação Infantil. Enquanto o primeiro volume aborda mais especificamente o conceito de qualidade e a legislação que regula a área, o segundo se ocupa das competências dos sistemas de ensino, traz características das instituições de Educação Infantil e define parâmetros de qualidade para as propostas pedagógicas, a gestão educacional, os profissionais que atuam com as crianças e a infraestrutura necessária para este atendimento.

Nesse documento oficial, aparecem a ideia de complementaridade entre a família e a escola e a da importância da interação entre essas instâncias. A questão do acolhimento é tratada, então, sob a perspectiva do estabelecimento de uma relação que antecede o ingresso da criança na instituição e que permite aos profissionais e às famílias um conhecimento mútuo, além de uma continuidade desse contato para a escuta de solicitações, reclamações ou sugestões. Especificamente sobre o momento inicial da criança na instituição de Educação Infantil, o documento preconiza:

O período de acolhimento inicial (“adaptação”) demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição. (BRASIL, 2006b, Vol.2 p.32).

Embora o termo “acolhimento” já apareça, há necessidade de especificar para o leitor do que se está falando: da *adaptação*, termo colocado entre aspas no documento, como que a revelar sua inadequação para explicar o fenômeno que está sendo abordado.

Em busca da definição dicionarizada⁴ dos termos encontramos, registrava-se o seguinte:

Adaptar (*lat adaptare*) **vtd 1** Pôr em harmonia: *Adaptar uma peça teatral. Adaptar o estilo ao assunto.* **vtd 2** Fazer acomodar a visão: *Adaptar os óculos. Adaptar o binóculo ao exame de uma paisagem.* **vtd e vti 3** Tornar apto: *Adaptara o aprendiz ao ofício.* **vtd 4** Combinar, encaixar, justapor: *Adaptar um verso a outro.* **vtd e vpr 5** Ajustar (uma coisa a outra): *Adaptar o sapato aos pés. Adaptar o corpo ao leito.* **vpr 6** Aclimar-se: *Adaptar-se ao meio.* **vpr 7** Acomodar (-se), pôr(-se) em harmonia: *Esta lição adapta-se a todas as mentalidades.* (MICHAELIS, verb. Adaptar)

Identificamos nas definições acima uma ação que envolve um agente – aquele que adapta – e um objeto (que eventualmente será um sujeito) que a sofre – aquele que será adaptado. Trata-se de uma concepção de criança submissa à ação do adulto que assumirá as ações necessárias para a condução do processo. O termo “acolher”, por sua vez, é assim definido:

Acolher (*a1+colher*) *vtd 1* Hospedar, receber (alguém). *vtd 2* Abrigar, dar acolhida a, recolher (alguém). *vtd 3* Atender, deferir, receber (pedido, requerimento, opinião). *vtd 4* Dar crédito a, dar ouvido a. (MICHAELIS, verb. Acolher)

Enquanto a ideia de adaptação remete a um objeto, a de acolhimento sugere (embora não necessariamente) um sujeito a ser acolhido. O documento analisado traz ainda citações sobre gestores e professores de qualidade como aqueles que respeitam o momento de acolhida inicial das crianças (sempre acompanhada da “adaptação”), permitindo o ingresso e a permanência dos responsáveis e assegurando “que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção com especial atenção durante esse período ou em outros momentos peculiares de suas vidas”. (BRASIL, 2006b, vol. 2, p. 39).

A publicação *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSENBERG, 2009), cuja primeira publicação ocorreu de 1995, afirma: “Nossa crianças têm direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche” (CAMPOS; ROSENBERG, 2009, p.13). O momento de ingresso na creche, denominado à época “período de adaptação”, deveria observar ainda algumas peculiaridades: as crianças receberiam atenção individual, enquanto a família seria especialmente atendida para desenvolver a confiança nos profissionais. Esse momento seria de planejamento flexível, e as crianças teriam direito à presença de um familiar ou mesmo de um irmão mais velho no ambiente escolar. O texto sugere ainda que a criança poderia levar para a creche um objeto pessoal (brinquedo, chupeta, travesseiro) que funcionasse como objeto transicional⁵. Por mais que o documento aborde o período de adaptação como dependente de uma ação institucional para bem-receber a criança e a sua família, a dimensão temporal aparece no próprio termo “período”, pressupondo um processo com início e fim determinados, durante o qual se esperam certos resultados/produtos.

A parceria da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da OCDE (Organização

para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) num projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância incluiu o Brasil em avaliação realizada em 2004-2005. O resultado dessa avaliação, aprovada pelo MEC em 2006, constitui a primeira parte do documento *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação* (BRASIL, 2009c), que traz ainda os textos de especialistas brasileiros que subsidiaram o estudo e um capítulo que atualiza as informações relatando aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de atendimento. No que se refere ao nosso interesse específico, encontramos a ideia de “adaptar-se” como ingrediente para o futuro sucesso escolar: “O sucesso na escola depende não apenas da capacidade de ler, escrever e contar, mas também, e mais importante, da disposição para aprender e da capacidade de se comunicar e se adaptar ao ambiente social da vida escolar” (BRASIL, 2009c, p. 53).

O texto faz referência a uma ampliação dos estudos relativos ao acolhimento de crianças de até 3 anos em instituições de horário integral (BRASIL, 2009c, p.179), os quais, no entanto, não tratam especificamente da temática do acolhimento/adaptação. Entre eles, por exemplo, Rocha (1999) é um estudo dos assuntos apresentados nas reuniões da ANPEd entre os anos de 1990-1996. Percebe-se, por este estudo, que a temática aqui discutida não estava na pauta das preocupações acadêmicas da época.

O documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009b) caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil. Foi elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e contou com a participação de um grupo técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área.

Os indicadores são apresentados como sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Em seu conjunto, possibilitariam uma visão geral do que vai bem e do que vai mal na realidade avaliada. No item *avaliação da dimensão cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social*, o acolhimento, já sem o apêndice da adaptação, ganha um indicador próprio: 7.1 que avalia o respeito e o acolhimento (BRASIL, 2009b, p. 36).

Na dimensão da multiplicidade de experiências e linguagens, explicitamente influenciada por Loris Malaguzzi (1999)⁶, a questão

do acolhimento é posta inicialmente na ação do adulto, o que tem como consequência uma dada relação da criança com seu corpo, buscando-se avaliar a rapidez e a maneira empregada no atendimento das professoras às demandas fisiológicas das crianças (BRASIL, 2009b, p.42). Embora não se trate da abordagem proposta neste texto, chama atenção o emprego do gênero feminino na formulação da questão; seria o acolhimento um atributo de gênero? Por sua vez, nos indicadores que se referem ao respeito, encontramos um item direcionado especificamente às crianças muito pequenas e aos bebês que avalia a ação de eles receberem colo ao longo do dia como forma de propiciar interação, acolhimento e afetividade (BRASIL, 2009b, p. 46).

O acolhimento aparece como critério ainda quando direcionado às famílias, seja na existência de um espaço físico para sua recepção, seja no espaço subjetivo de sentirem-se acolhidos mesmo no primeiro contato (BRASIL, 2009b).

Progressivamente, a ideia de adaptação foi sendo substituída pela de acolhimento, o que pareceu tomar forma de um discurso articulado no documento *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica* (BRASIL, 2009a):

A adaptação deve ser encarada não apenas como um período no qual a criança deve se adaptar às novas rotinas, mas como um momento de conhecimento e reconhecimento de sujeitos sócio-histórico-culturais que se encontram num espaço institucional. A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição. (BRASIL, 2009a, p.31)

A adaptação de que fala esse documento não é mais uma ação imposta à criança enquanto objeto da ação pedagógica, mas um ajuste necessário a todos os atores envolvidos na prática educativa, sendo um dever institucional inserir o acolhimento em seu planejamento e levá-lo a cabo tanto no que se refere às crianças quanto às suas famílias, “considerando a necessária adaptação, tanto da instituição quanto das crianças e seus responsáveis, às novas rotinas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço” (BRASIL, 2009a, p. 29).

O acolhimento ganha status de definidor ideal das instituições de Educação Infantil, que, de acordo com esse documento, são pensadas para ser “espaços de convívio coletivo, [que] privilegiam trocas, acolhimento e aconchego para garantir bem-estar para crianças e adultos que com elas se relacionam e entre si” (BRASIL, 2009a, p.16).

Os termos pesquisados para este ensaio não aparecem uma única vez nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), que, no entanto, sugerem que temas específicos estão sendo objeto de debate para a elaboração de orientações para implementação das diretrizes curriculares pela Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada (BRASIL, 2010, p. 31).

Uma vez que este parece ser um momento de transição de conceitos, em que se constrói uma ideia de que o acolhimento faz parte da ação pedagógica voltada para as crianças pequenas, é interessante identificar o que efetivamente significa tal conceito, até para que sua incorporação à área ocorra de forma reflexiva e crítica.

O CONCEITO DE ACOLHIMENTO

Já dizia Bakhtin (2002) que as palavras não são inocentes nem desprovidas de sentidos ideológicos, assim, “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 2002, p. 46). Como pensar a questão da adaptação/acolhimento a partir dessa perspectiva? E mais, que processo levou o modelo italiano a uma posição hegemônica?

Levantar essas questões não significa discordar de que o “acolher” parece um termo mais bem-apropriado ao processo de ingresso de uma criança e sua família no espaço educativo do que o “adaptar” e que, ao adotá-lo, mudam-se as práticas e as ações, porém, não somos ingênuos de pensar que os discursos não produzem seus objetos, pois, como afirma Bakhtin (2002), não é a experiência que organiza a expressão; a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e sentido. O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem.

O enunciado sempre cria algo que, antes dele, não existia, algo novo e irreprodutível, algo que está relacionado com um valor (...). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa dada (...). O dado se transfigura no criado (BAKHTIN, 2000, p. 348).

O conceito de “acolhimento” parece ter se originado na área da saúde, por volta dos anos 1990. Inicialmente, foi pensado como uma

estratégia de mudança do processo de trabalho, alterando as relações e humanizando a atenção para “estabelecer vínculo/responsabilização das equipes com os usuários, aumentar a capacidade de escuta às demandas apresentadas, resgatar o conhecimento técnico da equipe de saúde, ampliando a sua intervenção” (FRANCO *et al.*, 1999).

O termo “acolhimento” apresenta também uma vertente jurídica, apoiada na assistência social, e refere-se à aceitação de uma criança ou de um adolescente em outro ambiente familiar. Como modalidade formal, o *acolhimento familiar* surgiu na década de 1990, com a necessidade de evitar o encaminhamento de crianças e adolescentes a instituições. Um marco na sua implantação foi o:

Programa de Atenção Integral à Família (PAIF/portaria nº 78, Governo Federal, 2003) que, através do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), prevê uma rede de proteção social onde situa o *acolhimento familiar* como uma modalidade de Proteção Social Especial de Alta Complexidade. (BAPTISTA, 2006, p.39).

“Acolher”, nesse contexto, trazia uma dimensão de escuta do outro e de construção de vínculos. Já na área educacional, o termo “acolhimento” foi progressivamente sendo incorporado. Ainda que inicialmente viesse acompanhado da palavra “adaptação”, aos poucos, foi se desvinculando dela para assumir seu espaço como conceito que operacionaliza algumas práticas.

Em nosso campo, percebe-se uma influência do modelo italiano de pré-escola, que, a partir de Reggio Emilia⁷, desenvolveu uma filosofia educativa, uma pedagogia, uma organização comunitária e social peculiares. Após a Segunda Guerra Mundial, os cidadãos de Villa Cella, região próxima à Reggio Emilia, decidiram criar uma escola para as crianças pequenas que desenvolvesse fortes sentimentos de cooperação e colaboração a partir de uma sustentação comunitária. Para efeito deste texto, interessa abordar especificamente a maneira como o primeiro ingresso da criança na instituição escolar se dá: na perspectiva italiana, o *inserimento* “... é a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças...” (BOVE, 2002, p. 135) e, ainda, “a tentativa de criar uma continuidade emotiva entre família e creche através da elaboração de um projeto daquele delicado momento de transição...” (MANTOVANI; TERZI, 1998, p. 173). Em síntese, o *inserimento* pode ser considerado o processo de acolhida da criança e de sua família na instituição educativa e não está limitado a um período temporal. Inicia-se com a participação dos pais no espaço educativo, de forma a promover segurança para a

criança e permitir que os professores estabeleçam vínculos com elas. Progressivamente, os pais reduzem o tempo de permanência, e as crianças vivenciam atividades planejadas de separação e reencontro.

O planejamento do *inserimento* é cuidadoso e inclui visitas às famílias antes do ingresso das crianças, além de reuniões entre pais e professores antes, durante e após o início das atividades escolares. O processo pode ocorrer individualmente – uma criança e sua família – ou em pequenos grupos.

O embasamento teórico para essas práticas é retirado da pedagogia das relações, que seria:

uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento [...]. Através das relações que progressivamente se entrelaçam entre a criança sozinha e os adultos – entre crianças no grupo de jogo –, cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de história social (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 29).

Nesse modelo pedagógico, as crianças são consideradas agentes ativos e capazes e irão construir seus conhecimentos a partir das relações e das interações que estabelecerem. O conflito faz parte do processo, e a escuta é essencial para legitimar e valorizar o outro.

A proximidade dos conceitos de “*inserimento*” e “*acolhimento*” parece evidente, na medida em que ambos nos remetem a um processo, e não a um período, e pressupõem uma relação de natureza dialógica com as crianças e suas famílias. Podemos supor que, junto com outras conquistas das crianças – serem reconhecidas como cidadãs, sujeitos de direito, atores sociais, consumidoras, sujeitos culturais –, elas tornaram-se também detentoras do direito a uma “pedagogia dos pequenos” (GUIMARÃES; LEITE, 1999), afastada das fortes marcas da psicologia do desenvolvimento e das culturas escolares, cada vez mais em busca de suas especificidades.

A construção discursiva que cria uma dada realidade parece cada vez mais sólida, entretanto, numa realidade marcada por sua especificidade histórica, sua concretização caminha a passos lentos, e ainda se fazem presentes de forma muito intensa as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder que foram responsáveis pelo surgimento de esferas distintas de atendimento. Para as crianças pobres, as instituições de guarda e assistência imperaram durante muitos anos, com ênfase na educação compensatória (KRAMER, 1995); já as crianças burguesas viveram um processo escolar marcado pela trajetória exposta por Ariès (1978)

e Postman (1999). Nas práticas, tal histórico teve como resultado a existência de três instituições envolvidas no processo educacional das crianças: a creche, a pré-escola e a escola de Ensino Fundamental.

Como – e será que – essas questões chegam às práticas? Vejamos agora alguns eventos retirados da primeira semana de aulas de crianças de 2 anos de idade numa escola pública de um município da Baixada Fluminense.

“CHEGARAM AS FLORES DO NOSSO JARDIM”

A instituição observada fica numa região pobre de um município da Baixada Fluminense. Sua estrutura é de uma creche do ProInfância, com seu modelo arquitetônico próprio. Apesar de o governo federal financiar a ampliação das vagas na Educação Infantil, a gestão das novas unidades fica a cargo dos municípios que as recebem. Assim, nesse caso, optou-se pela sua transformação numa escola municipal, e não numa Escola Municipal de Educação Infantil (Emei). Segundo profissionais da rede, essa escolha envolveu uma disputa política entre as equipes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e a decisão acabou por estabelecer um “arranjo” pouco comum: uma escola de Ensino Fundamental que oferece vagas para crianças a partir de 2 anos até os 6. São seis turmas, em horário integral, assim distribuídas: uma turma de 2 anos, uma turma de 3 anos, uma turma de 4 anos, uma turma de 5 anos e duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 anos, que ocupam as salas destinadas no projeto original do governo ao berçário, contando, inclusive, com lactário e solário.

A Secretaria de Educação do município autorizou a realização desta pesquisa na escola desde que os pesquisadores estivessem acompanhados de uma funcionária especialmente destacada para essa finalidade, e lá estávamos nós no primeiro dia de aula.

As informações a seguir foram retiradas do Caderno de Campo, de 6/2/2012:

“Cheguei à escola às 7h20. Já havia algumas mães com crianças aguardando do lado de fora. Fui recebida pela diretora, a coordenadora e algumas professoras, todas, muito acolhedoras. Em seguida, chegou Rosana⁸, funcionária da Secretaria Municipal de Educação (Semed) designada para me “acompanhar” durante a pesquisa. A diretora nos apresentou o espaço e contou que a creche tinha sido “uma obra do PAC”, por isso, tinha estrutura

para duas turmas de berçário, porém, a Rede de Nova Iguaçu não atende a essa faixa etária, decidindo, então, por transformar os espaços destinados aos bebês (salas, lactário e solário) em espaços reaproveitados para alocar duas turmas de Ensino Fundamental. Depois, soube que tinha havido uma disputa interna na secretaria, que desejava transferir a Educação Infantil para outro prédio com pouca estrutura e deixar a escola para o Ensino Fundamental. A maneira como ficou foi o arranjo político possível. Não pude deixar de perceber um mural onde estava escrito: “Chegaram as flores do nosso jardim”. Pensei no quanto as ideias froebelianas ainda estão arraigadas na cultura da Educação Infantil.

Na hora da entrada, a diretora foi ao portão e dirigiu-se aos pais falando sobre aquele momento de acolhimento que é muito especial, dizendo que cada criança seria vista em sua individualidade e recebida com muito carinho. Solicitou que os pais das crianças de 2 e 3 anos acompanhassem os filhos até as salas para uma conversa específica com eles. Acompanhei a professora da turma de 2 anos, que seguiu para a sala com as crianças e seus responsáveis. A sala era ampla, contava com mesas e cadeiras em tamanho pequeno, uma mesa da professora, estante, pia e um banheiro próprio.

A diretora adjunta veio à sala e explicou que a escola estava sem algumas professoras para o turno da tarde, então, na quinta e na sexta, quando as demais turmas fariam o horário invertido, essa turma continuaria vindo pela manhã. Disse ainda esperar que, até a semana seguinte, o problema estivesse resolvido, pois a prefeitura estava contratando professores. Liberou, então, as mães que quisessem ir embora, deixando a decisão a seu critério. Lembrou a importância de não se atrasar na hora de buscar as crianças, pois um minuto de atraso poderia fazê-las sentirem-se abandonadas. Foi sem dúvida uma fala unidirecional; as mães/responsáveis não perguntaram nada, apenas foram informadas dos procedimentos que seriam adotados.

Pedro Henrique chorava bastante. Havia crianças sem acompanhantes. Algumas mães tentaram falar com a professora sobre as chupetas, as garrafinhas de água ou sobre como as crianças pronunciam palavras importantes, como “água”, mas a professora, sem auxiliar, não conseguia dar atenção a elas. Várias mães saíram. Um dos meninos fugiu da sala. A professora correu atrás dele para recapturá-lo. A porta fechava a parte de baixo, mas, como estava sem a chave, as crianças conseguiam abri-la. Algumas mães saíram escondidas; as crianças ficavam perguntando: “Cadê minha mãe?” e choravam

bastante. Várias crianças “invadiram” o banheiro; a professora foi atrás. A orientadora pedagógica apareceu para ajudar, trouxe uma chave para a porta e avisou que era hora do lanche. A professora não organizou nenhum esquema para colocar nomes nas crianças, assim, não sabia como dirigir-se a elas. Disse várias vezes que era a primeira vez das crianças e também a dela com aquela faixa etária.

Quando voltamos à sala, a orientadora trouxe uma caixa de brinquedos, que atraiu a atenção de algumas crianças. Ao meu lado, havia uma tia com um menino; a professora só se dirigia a ela como “mãe” ou “mamãe”. As crianças que estavam acompanhadas quase não recebiam atenção da professora, que precisava se dedicar aos que estavam sozinhos. Chegou a mãe educadora⁹ e pegou o Antônio, que estava chorando muito; ele se acalmou no colo dela. A professora orientou que ela não desse atenção a uma criança específica.

Uma das mães tentava fugir várias vezes sem o filho perceber, o que só aumentava sua atenção nela. Ela parecia satisfeita ao vê-lo chorando sempre que ela desaparecia de sua visão. A tia, que estava sentada próxima a mim, disse que ela não fizesse isso, pois era pior. Nesse momento, apenas duas crianças das treze presentes não choravam. A professora imitou um personagem de televisão chorando e disse que um dos meninos estava igual a ele (pareceu um pouco debochado o comentário).

A professora chamou todo mundo para conhecer um “lugar especial”, o banheiro, e convidou as crianças para fazerem xixi, embora a maior parte delas estivesse de fraldas. Lá, há uma rampa que leva a um chuveiro, que fica a um metro do chão. As crianças subiram e abriram o chuveiro. Uma das mães conseguiu fechar, e a professora os tirou de lá.

As crianças começaram a escalar uma estante de ferro que fica ao lado da porta, numa tentativa de fuga. Uma mãe abriu a mochila do seu filho e deu massa de modelar para ele. A mãe do Antônio falou com Isabela: “Sua mãe foi embora”, mas ela não ligou. A professora pegou uma cabeça de boneca de papel e tentou iniciar uma atividade; bateu na porta bem forte e perguntou: “Adivinha quem veio nos visitar?”. Nessa hora, todos pararam e pareceram se interessar. A professora disse que o nome da boneca era Lola, que ela estava com medo de vir para a escola porque um moço disse que era ruim, mas ela estava vendo um monte de crianças e de brinquedos. Depois que Lola entrou na sala, quis “dar beijinhos” em cada criança. Todos se desinteressaram, e recomeçou a confusão.

Depois de mais um lanche rápido na sala, chegou o horário da saída. Algumas crianças estavam sem sapatos, e foi muito difícil identificar o material de cada um, pois quase nada estava com nome e, mesmo que estivesse, a professora não sabia o nome das crianças, e várias não falavam” (CADERNO DE CAMPO, 2012).

A opção por apresentar o registro do primeiro dia quase na íntegra objetiva trazer ao leitor uma visão mais ampla do que aconteceu nesse primeiro encontro. Evidentemente, foi um recorte feito por mim enquanto pesquisadora, o único que poderia fazer, mas, ainda assim, desperta algumas questões.

Fica evidente a falta de planejamento para esse dia. A professora, sem dúvida, não deve ser responsabilizada individualmente pela maneira como o processo transcorreu. Há uma dimensão institucional que demanda uma reflexão. Que contato essas famílias já tinham estabelecido com os profissionais da escola? O que já se sabia das crianças antes de recebê-las? Que orientação foi dada aos responsáveis sobre a maneira de se afastar das crianças? Que preparação essa docente recebeu para atuar com crianças tão pequenas?

Na segunda observação, no terceiro dia de aulas:

A professora disse que iria ensinar uma música nova e, sem nenhuma melodia, começou a perguntar: “Quem será, quem será que a tia vai chamar?”. Ela trouxe papezinhos azuis com os nomes das crianças escritos e pretendia prendê-los em suas camisas com um clips. Disse para as crianças que era um presente. Percebi que era a primeira vez que ela tentava identificar as crianças. O primeiro a ser chamado foi Fábio Luís; sua mãe pegou o papel e o clips, mas o menino não permitiu que ela os colocasse na sua blusa. Ana Clara disse para a professora: “Ele não quer colocar não”. A professora ia chamando um a um e demonstrava ainda não saber o nome das crianças. (CADERNO DE CAMPO, 8/2/2012).

Nesse dia, a professora, enfim, buscou identificar as crianças, entretanto, um clips metálico e um pedaço pequeno de papel com os nomes escritos não durariam muito tempo. Percebemos aqui até mesmo o desconhecimento do adulto com relação às características de crianças daquela faixa etária, uma vez que os crachás, para funcionarem como elemento identificador, deveriam ser de material mais resistente e menos perigoso.

A professora pegou uma caixa de presente de papelão e falou bem baixinho: “Vamos sacudir antes de abrir. O que será que tem aqui?”. As crianças ficaram interessadas, vários se aproximaram. As que não tinham vindo também puderam sacudir a caixa nas mãos da professora. Pedro Henrique começou a chorar; a mãe educadora deu colo para ele. A professora disse que a surpresa que tinha

dentro da caixa tinha pena e abriu um saco de penas, dando uma para cada criança. “Sopra, vê como é levinha.” Não havia ninguém mais chorando nessa hora. Escutei Mariana perguntar para a avó: “Você vai embora?” A sua mãe já tinha saído. Dentro da caixa, havia um galo que emitia um som de cacarejo. (CADERNO DE CAMPO, 8/2/2012).

Nesse momento, nitidamente, a professora conquistou o interesse e a atenção das crianças; o fez diante de uma atividade planejada para ser atraente e preparada com antecedência para que pudesse ocorrer.

A vice-diretora entrou na sala e disse que ia contribuir com uma coisa; tirou a chupeta de Lucas e colocou no alto da estante. Disse odiar chupetas, nunca havia dado ao seu filho. Não entendi o critério para escolher apenas o menino, já que havia ao menos umas quatro crianças com chupeta na sala. Lucas queria a chupeta de volta, mas ela o distraiu, e ele acabou deixando para lá. (CADERNO DE CAMPO, 8/2/2012).

Esse evento mostra com clareza a confusão entre as dimensões de profissionalismo e personalismo ainda presente na educação de crianças pequenas. Cuidamos delas na escola como na vida pessoal, não estabelecendo os limites necessários entre essas esferas. A ideia do objeto transicional parece não ter espaço nessa instituição. Na verdade, a profissional pareceu fazer da chupeta da criança um objeto que integrava suas dimensões afetiva (mãe) e profissional (equipe pedagógica), sem clareza dos papéis que ocupava em cada uma delas. Nesse caso, para quem a chupeta se configurou como objeto transicional?

Cabe ressaltar que o município tem uma equipe atuante na Educação Infantil, ainda assim, o que é possível fazer numa turma que tem 25 crianças de 2 anos e um único adulto para atender-lhes? Na realidade, as únicas estratégias identificadas como específicas para esse período foi o horário reduzido e a permissão para ingresso dos responsáveis durante as duas semanas iniciais de aulas.

As práticas, então, colocaram em xeque a distância entre os textos oficiais, a reflexão acadêmica e a realidade concreta daqueles sujeitos. As crianças não tinham nomes; não era possível sabê-los quando o adulto que as acompanhava já se fora. Os próprios adultos eram “mãe” ou “tia”; sem o reconhecimento de uma identidade, como acolher o outro? A impressão que tivemos foi que o que se aguardava era a construção de certa familiaridade entre os sujeitos, as rotinas e os espaços, para que um funcionamento ordenado se estabelecesse, nada mais.

ENSAIANDO UMA ANÁLISE

Não podemos tratar o acolhimento como uma política a ser analisada, porém, podemos pensá-lo como parte integrante de uma proposição mais ampla que se consolida enquanto construção de uma política para a Educação Infantil no país. Nesse sentido, essa ousadia pode se revelar um exercício profícuo que ajuda a problematizar a relação entre as diferentes esferas ou contextos.

Como forças atuantes no contexto de influência, percebemos a ação de pesquisadores e pessoas na defesa da Educação Infantil que adotaram uma concepção de criança como um sujeito biopsicossocial, ator social competente, criado na cultura e criador dela. Notadamente, o campo político foi influenciado pela presença, na Coordenação Geral de Educação Infantil, da Secretaria de Educação Básica do MEC, de uma pessoa envolvida com a militância e a pesquisa na área da Educação Infantil. A própria escolha de uma profissional com tal perfil denota uma decisão política do governo em estabelecer para a área uma posição mais dialogada com os segmentos que produzem conhecimento sobre ela.

Assim, percebemos a influência dos movimentos sociais, da universidade e de um modelo de pedagogia para a infância que estabelece uma distinção clara entre os objetivos do Ensino Fundamental, mais centrados nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências, e os da Educação Infantil, voltados para funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado de um sujeito em suas múltiplas dimensões.

Os textos ora analisados refletem as posições decorrentes desse confronto com uma realidade em que a Educação Infantil ainda é vista com frequência como instância preparadora para um futuro escolar e que ainda dissocia as práticas de educação e cuidado como esferas pertencentes a status diferenciados, portanto, de responsabilidade de profissionais de diferentes formações. Com frequência, encontramos unidades escolares onde a dimensão dos cuidados (especialmente aqueles vinculados ao corpo da criança, como alimentação e higiene) é atribuída aos auxiliares, enquanto a dimensão educativa (“pedagógica”) fica sob a responsabilidade do professor. Trazer nos textos a ideia de acolhimento em substituição à de adaptação parece apontar para uma visão mais integrada da educação e do cuidado.

No contexto da prática, pouco se faz sentir a influência dos rumos estabelecidos pelos textos políticos, embora o termo “acolhimento” tenha sido usado pela diretora da escola observada ao receber os pais, o que aponta para um discurso que circula efetivamente nessa dimensão. A interpretação dada, entretanto, não pode se desvincular das condições concretas de realização das atividades e das dificuldades que imperam nos sistemas, que, embora sejam regidos por documentos que apontam que “a relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária: uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos (BRASIL, 2006b, p.36)”, são demarcados pela realidade de, naquela instituição, por exemplo, uma única professora ser responsável por um grupo de 25 crianças de 2 anos de idade.

Os efeitos da introdução do acolhimento como objeto de reflexão podem, a médio prazo, trazer para a esfera da educação pública uma ação de qualidade que vai contribuir para a concretização de uma pedagogia dos pequenos coerente com seus pressupostos. Na dimensão estratégica, poderíamos pensar, então, na superação do modelo historicamente construído de uma educação para crianças de camadas populares (creches públicas) e outra para as das camadas médias e altas.

Para que o acolhimento se torne uma realidade, a dimensão do cuidado deve receber especial atenção. Cuidado, nesse contexto, se refere a uma postura de respeito às necessidades integrais da criança, observando-se o conforto, a alimentação, a socialização, as necessidades de repouso e, ainda, as necessidades emocionais e as características individuais, a identidade racial, cultural e de gênero. A dimensão do cuidado se inscreve numa esfera da ética que deve permear todos os níveis de ensino, independentemente da idade dos sujeitos envolvidos.

Voltar a ênfase para o cuidado não significa abrir mão da dimensão educativa, contraste presente no binômio educar-cuidar. Na realidade, as crianças têm direito ao conhecimento e ao reconhecimento delas mesmas como sujeitos que integram suas várias dimensões. As ações possíveis para atingir esse fim são muitas: maior proximidade com as famílias, conhecimento dos novos professores, adequação dos espaços da escola, revisão

de rotinas e horários, valorização da brincadeira como atividade infantil por excelência, formações conjuntas para as equipes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, suporte das secretarias de educação, entre tantas outras. Afinal:

Cuidado, pois, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira designa a atitude de desvelo, de solicitude e atenção para com o outro. A segunda nasce desta primeira: a preocupação e a inquietação pelo outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados ao outro. (BOFF, 2005, p.29)

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- BAKHITIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAPTISTA, Rachel. *Acolhimento familiar, experiência brasileira: reflexões com foco no Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social. Rio de Janeiro, 2006.
- BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. *Revista Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar., 2005
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. Bambini. *A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 134-149.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/ SEB, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC/SEB; Unesco, 2009c.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009d.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. 2010. Tabela 1.1.1 - População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de idade. 2010b. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_1.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_1.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*. Brasília: Inep, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/Sase, 2014.
- CADERNO DE CAMPO. Elaboração pessoal de Flávia Naethe Motta para fins de pesquisa, não publicado. 2012.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSENBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. *I Compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press, 2005.
- ESCARABOTO, Kellen M.. Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia*. USP [online]. 2007, vol.18, n.4, pp. 133-146. ISSN 0103-6564
- FRANCO, T. B. et al. O acolhimento e os processos de trabalho em saúde: o caso de Betim, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*; 15(2) (supl2): 121-131, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000200019>. Acesso em: 17 jul. 2012.
- FULGRAFF, Jodete Bayer Gomes. *Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu: ANPED, 2008.
- GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. *A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos*. 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, Set/1999. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 12 mai. 2012.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *Educação em Revista* [online]. 2007, n.29, pp. 101-119. ISSN 0104-4060.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, et al. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A Inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Orgs.). *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 173-184.
- MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 16 jun. 2012.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Grafia, 1999.
- RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia, Reflexão e Crítica* [online]. 2001, vol.14, n.1, pp. 81-95. ISSN 0102-7972.
- ROCHA, Eloísa A. C. As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPED (1990-1996). *Pro-Posições*, v.10, n.1, mar. 1999, p. 54-74.

- TURNER, Victor. *O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.
- VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

NOTAS

¹ A ideia de transição inclui uma perspectiva de construção de ligações entre a etapa inicial e a que vem a seguir, de forma a dar continuidade ao processo que os sujeitos vivenciam, minimizando as inevitáveis rupturas.

² Ocasões que antecipam transições iminentes na vida das crianças e têm como objetivo prepará-las para a mudança. Eles se manifestam em: celebrações, atividades, discursos ou oportunidades de compartilhar informações, ou seja, ações que apresentam para as crianças o que virá na etapa seguinte. (CORSARO; MOLINARI, 2005).

³ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros: <<http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt>>.

⁴ Em consulta a <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 16 de julho de 2012.

⁵ Conceito desenvolvido por Winnicott (1975) que se refere a um objeto material que apresenta valor emocional para o sujeito, representando as pessoas importantes para ele, e que permite um afastamento menos sofrido de seu objeto de amor. Tem caráter de intermediação entre os mundos interno e externo.

⁶ Educador italiano, idealizador do projeto educativo de Reggio Emilia.

⁷ Escola italiana criada pelos habitantes da região de mesmo nome após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de princípios como: respeito, responsabilidade e participação na vida comunitária.

⁸ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos envolvidos.

⁹ Mulheres que ajudam crianças do horário integral nas atividades de higiene e alimentação e que recebem R\$ 100,00 como ajuda de custo.

Recebido: 11/02/2013

Aprovado: 28/08/2014

Contato:

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Campus Nova Iguaçu Instituto Multidisciplinar
 Departamento de Educação e Sociedade
 Av. Governador Roberto Silveirsa, s/n Centro
 Nova Iguaçu | RJ | Brasil
 CEP 26.210-210.