

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE BEBÊS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

Graduação em Pedagogia (2015) pela Faculdade São Paulo; Graduação em História (2015) pela Faculdade Sumaré; Graduação em Letras (2019) pela Faculdade Centro Universitário de Jales; Pós-graduação em Contação de História e Musicalidade (2020) Faculdade XV de Agosto; Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

A adaptação de bebês de 3 a 24 meses a um crescimento depende mais da atitude do corpo docente e dos cuidadores do que do próprio bebê. Nessa idade, os bebês ainda não sabem por que vão à escola, mas a equipe do bebê deve estar preparada para recebê-lo. Esse trabalho de preparação e adaptação deve ser compartilhado com os pais do bebê. A disponibilidade dos professores nos centros de educação infantil durante os primeiros dias é fundamental para que o bebê se sinta confortável e protegido. Dessa forma, a sua adaptação à creche será mais fácil. O período de adaptação é um período de tempo necessário para que o bebê consiga adaptar-se corretamente ao novo ambiente que a creche proporciona. Deve-se ter em mente que, para muitos bebês, será a primeira vez que se separarão do ambiente familiar e será sua primeira experiência social. O início no centro de educação infantil representa uma mudança muito importante, os bebês saem do ambiente seguro e familiar para entrar em um ambiente muito mais amplo, com novas relações sociais e novas situações desconhecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência Social; Novo Ambiente; Preparação.

INTRODUÇÃO

Para muitas crianças, a creche é a primeira experiência regular de recebimento de cuidados não maternos, de modo que atenção especial deve ser dada ao período de adaptação. O objetivo desse artigo é investigar os aspectos que facilitam ou não a adaptação de bebês à creche.

Na busca pela educação infantil, tem-se apresentado crescimento expressivo a cada ano. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, 2015), houve um aumento de 64% no número de crianças matriculadas em creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro e cinco anos), do mundo, entre os anos de 1999 e 2012. A meta do governo federal é atender 50% das crianças de zero a três anos no futuro até 2024 (Observatório do Plano

ser expressiva nos próximos anos. Diante desse contexto, atenção especial deve ser direcionada ao período de adaptação ao crescimento, pois para muitas crianças essa é a primeira experiência regular de cuidados maternos.

Vale ressaltar que não há consenso entre os autores quanto ao termo “período de adaptação”. Por exemplo, Vasconcellos, Seabra, Eisenberg e Moreira (2012) afirmam em “processo de inserção à creche” em vez de período de adaptação. Outros autores utilizam o termo “transição para a creche” (Ahnert, Gunnar, Lamb, & Barthel, 2004 ; Datler et al., 2012 ; Peixoto et al., 2014 ; Zhang, 2015).

A adaptação é entendida como um processo, pois muitas vezes acaba se repetindo sempre que surgem novas situações, como a volta das crianças depois de um fim de semana, e ocasiões de aprendizado, troca de educadores, chegada de um novo colega, entre outros. Considera-se que a adaptação não envolve apenas a criação e sua família, mas também o crescimento dos próprios educadores, pois atender às particularidades de cada bebê e permitir uma rotina mais flexível são importantes nesse momento.

Dessa forma, ao considerar o primeiro ano de vida do bebê, mostra-se o quanto é importante se adaptar gradativamente ao crescimento (passar algumas horas nos primeiros dias e aumentar gradativamente), com demonstração de afeto, atenção individualizada, respeito ao ritmo de cada bebê e a presença da mãe ou de outra figura afetiva nos primeiros dias (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 1998; Vasconcellos et al., 2012). No entanto, por vezes, isso não foi considerado nas instituições de educação infantil, de modo que o contexto de creche se apresenta como estressante para os bebês.

Como afirma Szymanski (1997), a escola e a família:

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

Diante o exposto, pode-se destacar que mais atenção deve ser dada à entrada do bebê na creche nos primeiros anos de vida, momento de extremo vínculo entre mãe e bebê. Por exemplo, considerando os seis meses de vida, deve-se notar que de acordo com a teoria do processo de separação-individuação (Mahler et al., 1977), o bebê estaria no auge da simbiose mãe-bebê e passaria pela primeira subfase desse processo, denominada diferenciação. O desenvolvimento motor, que permite maior firmeza do corpo do bebê, possibilita que ele fique sozinho com a mãe e repare o rosto e, também, compare-se com outras pessoas, contribuindo para sua própria diferenciação psíquica em relação ao cuidador principal.

Diferentes reações por parte de bebês e crianças pequenas também são destacadas em outros estudos que abordam a adaptação ao crescimento, podendo aparecer na forma de gritos, choro, mau humor, alterações no apetite, resistência ao som, comportamentos regressivos, isolamento, passividade, agressividade e acometimentos de saúde (Bossi et al. 2014 ; Datler et al.

2012 ; MEC, 1998 ; Vasconcellos et al., 2012). Essas manifestações podem variar de acordo com as características do temperamento da criança, a segurança do vínculo mãe-bebê, a idade com que a adaptação começa a crescer, entre outras. É porque essas manifestações do bebê não ocorrem, apenas, como consequência da adaptação ao crescimento, mais simplesmente porque é algo esperado, não seu processo de desenvolvimento, considerar as características do psiquismo do bebê, ainda em formação.

Por parte da família, outros estudos também destacam que os sentimentos dos pais podem influenciar na adaptação, por isso precisam ser refletidos e apoiados pela escola.

AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS

Desde os primeiros dias não só nos desenvolvemos a nível motor ou cognitivo, mas também criamos o nosso mundo social, gerando desde o início uma forma de nos relacionarmos uns com os outros. Portanto, esta etapa é crucial para evidenciar a necessidade de gerar diversos espaços de aprendizagem onde seja possível trabalhar com as crianças pensando em seu futuro, e não apenas do ponto de vista acadêmico.

Paniagua e Palacios (2007, p.77) afirmam que:

Com o desenvolvimento, ocorrem mudanças não apenas no conteúdo das brincadeiras, mas também no grau de coordenação social que implicam. Assim, nas crianças menores, observam-se muitos jogos solitários (cada uma brinca sozinha à sua maneira, mesmo que esteja rodeada por outras), jogo de espectador (ver como os outros brincam, sem participar) e jogo paralelo (várias brincam ao mesmo tempo, inclusive imitam umas às outras, mas cada uma no seu ritmo e no seu estilo, sem interação com os demais). Quando crescem um pouquinho aparecem os jogos associativos (compartilham-se brinquedos e ou materiais e se levam em conta as indicações do outro, mas não se distribuem papéis nem se coopera ativamente para atingir uma meta) e, finalmente, mais próximo do final da educação infantil, os jogos cooperativos (coordenam-se esforços, visando a uma meta, com distribuição de papéis e cooperação na tarefa).

A relação entre os espaços de aprendizagem e o papel docente é essencial para favorecer a aprendizagem experimental de bebês e crianças, sendo protagonistas de seu próprio processo. E para isso, mais de uma vez, a atenção deve estar voltada para a criação de espaços motivadores, variados e atrativos, a partir da estimulação neurosensorial e motora como base de descoberta e desenvolvimento.

A partir do momento em que a criança surge na vida, a família constitui o seu espaço educativo por excelência. Adquire aprendizagens, valores e comportamentos que lançam as bases para um desenvolvimento integral. Essa imagem de amor, contenção, encorajamento, apoio e acompanhamento, forjará sua personalidade. Para que esse processo se concretize, é fundamental que haja respeito e compreensão: as crianças precisam de compreensão, paciência, reforço e firmeza, em clima de afeto e motivação positiva. Seria necessário e indesejável, infelizmente acontece muitas vezes e por diversos motivos não é uma realidade que as crianças vivenciam.

Considera-se a educação infantil como o período de cuidado e educação de bebês e crian-

ças nos primeiros anos de vida, fora do ambiente familiar.

É importante notar que ambos os quadros educativos (familiar e extrafamiliar) coexistem e se complementam, não estão estagnados, mas interagem de forma permanente e dinâmica.

Sabe-se que desde a gestação até os primeiros 3 anos de vida houve um acelerado processo de crescimento e desenvolvimento em todas as dimensões da procriação (física, motora, intelectual, socioemocional), fundamentos que estabelecerão todo o desenvolvimento posterior.

A criação é uma construtora ativa de seu desenvolvimento, que não chegou sozinha, mas cercada de sua família e cultura. Da mesma forma, nos primeiros anos de vida, como mãe ou outra pessoa significativa, consolidamos a matriz de aprendizagem. Nesse cenário, ou contexto, pode favorecer ou dificultar o seu desenvolvimento.

A criança autônoma constrói seu próprio plano de ação a partir de sua iniciativa singular por meio do questionamento, surpresa, descoberta.

Entre os dois e três anos, culmina um processo que vai do nascimento à aquisição do “eu”, ou seja, a uma autonomia relativa sem sentimento de separação corporal e identidade.

Entre os quadros mais notáveis desse período, vale destacar:

- Como peculiaridades de seus ritmos vitais.
- O desenvolvimento da linguagem: surge intensamente na aquisição de vocabulário e organização gramatical.
- Desdobra a atividade motora espontânea: tanto direcionada para fora ou para fora (objetos ou pessoas) quanto focada no próprio corpo (equilibrar-se, girar, cair voluntariamente, caminhar, correr, puxar). Aqui, ou “sentir” predomina sobre ou “fazer”, e são muito valorizados tanto pelas sensações corporais quanto pelos estados tônico-emocionais, principalmente prazerosos.
- Aquisição do controle esfinteriano.
- Desenvolvimento de jogos espontâneos de imaginação.
- Desenvolvimento de gráficos espontâneos.
- Controle a agressividade.
- A necessidade de elevar seu próprio roteiro diante de altos e baixos iminentes da tríade e sentimentos de exclusão.

Dos 3 aos 6 anos parece mais pertinente falar de educação, na sua dupla vertente: aprendizagem e socialização. Antes dos três anos, não seria uma questão de ensinar, de estabelecer hábitos, mas de ajudar a criança a consolidar segurança suficiente para ter curiosidade sobre seu ambiente e poder desfrutar, desejar e pensar.

Portanto, a educação infantil é uma pedra angular do Desenvolvimento Infantil, traçando be-

A Educação Infantil é um ambiente seguro que oferece oportunidades, educação e diversão, para bebês e crianças continuarem em seu caminho de desenvolvimento, criatividade, imaginação e relacionamento com outras crianças. O cérebro da criança requer estímulos saudáveis que começam em casa e depois se expandem para outras áreas. Só assim capaz de aprender e crescer.

A VISÃO DE EMMI PIKLER PARA OS PRIMEIROS ESTÁGIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emmi Pikler é uma pediatra húngara, que investigou o papel do adulto e sua intervenção no desenvolvimento motor da criança. Em 1946, ela foi diretora do famoso Instituto Loczy em Budapet, um centro para crianças que deveriam estar fora da família e escreveu seu livro *Moving in Freedom: Global Motor Development*. Embora esses ensinamentos se concentrem nos estágios iniciais e decisivos de crescimento de 0 a 3 anos, seus princípios gerais são aplicáveis a todos os estágios da infância coletados em seu livro.

Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado com o único objetivo de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior do grupo, superando a situação ainda típica de muitas creches e instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em que são tratadas não como sujeitos em processo educativo, mas como objeto de trabalho dos adultos. (MELLO. SINGULANI. 2014. p.9)

A Emmi Pikler criou um sistema educacional baseado no respeito à criança e numa atitude não intervencionista do adulto, que permite o seu desenvolvimento autônomo. Ela acredita que o ritmo individual de cada indivíduo deve ser respeitado e todas as possibilidades de iniciativas autônomas, de liberdade de movimento e de jogo independente garantidas. Zelou pela saúde física e mental das crianças, levando em consideração o movimento, o ar livre e a alimentação. Este sistema é seguido atualmente no Instituto Loczy em Budapeste e existem várias associações em todo o mundo que o promovem.

O movimento é uma necessidade vital da criança, a vida nos leva a experimentar constantemente. Para a criança o primeiro a conhecer é o seu corpo e a partir do movimento descobrirá as suas partes e as possibilidades de encontrar diferentes posturas e depois conseguir mover-se.

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem. (FALK. 2011, p 48)

Quando respeitamos seu ritmo, sem antecipar, sem pressa, sem esperar o próximo passo, mas curtindo cada um, a criança faz seus movimentos evoluírem. A genética permite que as crianças façam esse processo sozinhas. São passos que todas as crianças realizam, independentemente do país de origem, a menos que tenham um problema de saúde, quando confiamos nelas e damos-lhes o espaço e o tempo necessários.

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. (BARBOSA. RICHTER. 2009, p.26).

Se interferirmos, faremos com que pule etapas, que podem perder no decorrer de seu crescimento.

Poucos estudos têm mostrado, de forma tão próxima e real, a forma como as crianças têm de se relacionar e compreender o mundo como os contribuídos por Emmi Pikler e o Instituto Lóczy de Budapeste.

Para compreender as ideias de qualquer autor é interessante saber primeiro o que foi que o levou a ser quem foram, as suas experiências de vida.

Pikler nasceu em Viena no início do século 20, mas viveu grande parte de sua vida em Budapeste. Há vários acontecimentos em sua vida que podem influenciar sua maneira de ver as crianças e seu espírito transformador.

Um dos eventos que poderia influenciar muito sua teoria foi seu trabalho com o Dr. Pirquet durante seu estágio no Hospital Universitário de Viena. Foi neste centro que descobriu como os pediatras procuravam cuidar e curar as crianças com grande delicadeza para evitar que chorassem.

Ele observou que não era preciso enganar ou distrair, era preciso criar um vínculo baseado na confiança. Para isso, os médicos explicaram à criança o que iriam fazer e esperaram que ela aceitasse. Eles também consideraram o conforto das roupas, quartos externos e espaços de lazer no hospital importantes.

Outros fatos que podem ter influenciado seu espírito de luta podem ser sua origem judaica em um país com leis anti-semitas ou sua possível conexão com o movimento comunista húngaro. Ela também se casou com György Pikler, um educador progressista cujas ideias também contribuíram para sua carreira.

No final da Segunda Guerra Mundial, em 1946, o governo húngaro pediu a Pikler que trabalhasse como diretor em uma creche em Budapeste, onde cuidava de crianças órfãs ou sem a possibilidade de cuidados de seus pais.

Este centro denominado Lóczy, a partir do nome da rua onde está localizado, sofreu uma grande mudança com a chegada de Emmi Pikler.

Pikler queria dar aos filhos do centro uma atenção, não idêntica à de uma família porque é completamente impossível, mas uma experiência de vida que lhes permite desenvolver-se como pessoas completas e sem deficiências dramáticas.

Vendo a dificuldade de gerar mudanças no tratamento das crianças por parte das enfermeiras que ali trabalhavam, ela decidiu mudar completamente o quadro de funcionários e começar com jovens sem estudos, mas com interesse pela educação.

Esses novos educadores receberam manuais onde foram especificados os móveis, o tipo de talheres e brinquedos, roupas, etc. Todo um treinamento baseado em seus anos de observação da infância e da família.

Este centro passou assim de um simples presépio a um centro de educação respeitosa e

metodologia aplicada, onde a investigação enriqueceu a prática e a prática a teoria.

Atualmente este centro abriga a Fundação Instituto Emmi Pikler. Não continua como Casa-Cuna devido à diminuição das candidaturas e ao crescimento das famílias de acolhimento, mas continua a trabalhar com uma Escola Infantil dos 0 aos 3 anos.

Além disso, vários educadores e ex - fundadores continuam realizando treinamentos tanto no próprio centro como no exterior; com o esforço incessante para manter todas as pesquisas à tona e continuar mostrando que para criar uma sociedade respeitável devemos aprender a respeitar o que temos de mais importante, a primeira infância.

Uma das principais contribuições de Emmi Pikler foi a transformação do olhar do adulto para crianças e bebês.

Ele deixou de vê-los como futuros cidadãos em crescimento para considerá-los já pessoas com pensamento autônomo e iniciativa própria. Isso significa que, desde o nascimento, os bebês são pessoas ativas, com interesse e iniciativa para aprender.

Partindo dessa ideia, dedicou-se a observar e gerar as condições ótimas para que esse desenvolvimento natural e autônomo ocorresse.

A primeira forma de relacionamento que as pessoas têm com o mundo é o nosso corpo. Por meio dela nos relacionamos, tocamos e sentimos.

Pikler percebeu como os adultos colocam todos os nossos esforços no sentido de fazer as crianças andarem e quanto mais cedo melhor.

No entanto, graças às suas observações sobre o desenvolvimento das crianças, ele demonstrou como os bebês desde o nascimento realizavam exercícios e posturas naturais em preparação para esse movimento ereto (em pé). Esse deslocamento é o mais complexo de todos (pense que levou séculos de evolução para chegar lá) e, portanto, leva seu próprio tempo e prática para se estabelecer completamente.

Assim começou um estudo de cada uma dessas posturas e movimentos tão despercebidos ao olho humano. Ele os definiu e os integrou em suas avaliações de desenvolvimento motor. Deixou de ser um simples “engatinhar ou caminhar”, passou a existir um mundo de possibilidades que reconhecem o grande esforço que os bebês fazem antes de caminhar.

Começar por respeitar essas posturas é o primeiro passo para respeitar tudo o que virá depois: a hora de aprender a tabuada, de ler, de fazer amigos ou de andar de bicicleta.

Além de respeitar esse movimento inato, Pikler considerava essencial criar um vínculo estável com um adulto.

Como seres sociais que somos (e pelo fato de nascermos antes de estarmos totalmente maduros) precisamos criar um primeiro vínculo que nos dê aquela segurança física, mental e emocional fundamental para continuarmos nos desenvolvendo.

equipe, várias estratégias tiveram que ser criadas para preservar essa segurança afetiva.

Por exemplo, um adulto de referência foi escolhido para um grupo de crianças, que foi estável ao longo do tempo; ou as crianças foram ensinadas a esperar a vez da rotina e ordem nos momentos de cuidado (tomar banho, comer, trocar fralda, dormir etc).

Foi feita uma tentativa de dar à família a estabilidade que faltava por meio da estabilidade externa.

Outro pilar fundamental em Lóczy era a comunicação verbal e corporal.

Os gestos e palavras do adulto demonstraram total respeito e escuta às necessidades das crianças. Por exemplo, na hora de trocar de roupa ou na hora das refeições, esperavam que a criança indicasse com seus gestos, seu olhar ou suas verbalizações que concordavam com o que lhes era pedido.

Ainda hoje em Lóczy eles são questionados e explicados o que acontece diariamente. A narração faz parte da convivência e da relação dos adultos com as crianças.

Embora os bebês não falem, eles sabem se expressar com o corpo e entendem o que acontece até no plano emocional e afetivo. Por isso, não é de estranhar que chorem ao ver os outros chorarem ou que fiquem tensos se o adulto que os acompanha estiver tenso.

A palavra nos relaxa e nos permite esclarecer o que nos acontece e o que acontece com eles.

Como adultos, temos a sabedoria da experiência, mas também a ingenuidade da aparência. Ao fingir que sabemos mais que os outros e que todos nos devem respeito, esquecemos que os outros, principalmente os mais novos, também nos ensinam e que para nos respeitarem é necessário que o respeito seja mútuo.

Baixando a cabeça e aceitando bebês e crianças como pessoas com seu próprio tempo, estaremos em condições de ouvir o que eles precisam desenvolver em todos os momentos.

Assim, tanto o profissional quanto o familiar passam a orientar a criança por trás, seguindo seus próprios interesses e ritmos.

ACESSO A CUIDADOS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Um conceito democrático de qualidade na educação não deve deixar de levar em consideração o acesso a creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde as crianças de 0 a 6 anos representam 13,3% do total, população (17 por cento em alguns estados (Brasil, 2002), com desigualdade desenfreada de renda, distribuição e entre regiões, é importante descobrir quem tem acesso à educação e que tipo de educação é oferecida.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados coletados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e MEC para o período 1995-2001. Essas agências são as principais

fontes de dados estatísticos sobre a educação brasileira: IBGE coleta dados em domicílios por meio de censos demográficos decenais e amostra nacional anual de pesquisas, e o MEC coleta dados de matrícula escolar fornecidos pelos sistemas escolares. Como Rosemberg mostrou (1999), os registros do IBGE sempre apresentaram maior número de matrículas do que o MEC. Uma explicação para isso pode ser o fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são fiscalizados ou registrados em órgãos competentes, ou seja, eles têm uma existência marginal em oposição aos sistemas regulares de escolas públicas e privadas.

O estudo de Kappel mostrou que no período considerado houve uma expansão no número de inscrições, no entanto, grande parte das crianças brasileiras ainda estava fora da escola em 2001. Naquele ano, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos e 57,1% das crianças entre 4 e 6 anos frequentavam creches e pré-escolas nas grandes cidades.

As porcentagens de crianças matriculadas foram maiores para as crianças que se aproximavam sete anos de idade, de famílias brancas, de alta ou média renda e pais – principalmente mães – com maior escolaridade, mães que trabalham e famílias com menor número de pessoas, localizadas em áreas urbanas em regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade das escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de educação anterior e treinamento no trabalho de professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

Antes da legislação vigente, as duas principais divisões da primeira infância sistemas de ensino no Brasil (atendimento e educação de crianças de 0 a 6 anos) diferentes agências governamentais. Pré-escolas, que geralmente atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de tempo parcial, sempre estiveram vinculadas às redes regulares de ensino, nas escolas primárias ou nas suas próprias instalações. Nessas escolas, os professores (principalmente mulheres) eram normalmente obrigados a ter um grau de educação de nível médio, mas em alguns sistemas escolares há um número significativo de professores com formação superior.

Em algumas regiões brasileiras, os atendimentos de urgência permaneceram, em geral por meio de acordos que admitiam professores não qualificados.

Para Piccinin (2012, p. 40):

A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

As creches, por sua vez, eram em sua maioria supervisionadas por agências de assistência social, fornecendo cuidados e educação em tempo integral para a faixa etária de 0 a 6 anos. Elas foram administradas por governos locais ou estaduais ou por meio de acordos com agências ou ONGs locais ou internacionais.

As agências de bem-estar social raramente se preocupavam com escolaridade mínima ou

grau de instrução anterior para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). No máximo, algum treinamento não sistemático no trabalho foi oferecido, seja diretamente por meio de sistemas de supervisão ou por meio de consultores.

Após a recente, mas não totalmente concluída, integração das creches ao sistema de ensino, a formação de professores é legalmente exigida. Várias estratégias têm sido para enfrentar esse desafio: organização de cursos de educação de adultos para educadores que atuam em creches; substituição de educadores não qualificados por profissionais com formação acadêmica.

A tendência observada é a exigência de mais educação para educadores de crianças que estão se aproximando dos sete anos, e mais flexibilidade para aqueles que cuidam das mais jovens crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

A criança é considerada como um ser que não é ainda social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Desta forma, o desenvolvimento cultural da possibilidade naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dado as condições precárias de vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.

Portanto, a adaptação de bebês e crianças no centro de educação infantil é um processo de vital importância para a futura socialização da criação, pois é o primeiro contato social fora do ambiente familiar. Tornou-se um ambiente novo e desconhecido para ele, não aquele que não se sente seguro e insatisfeito com sua estrutura familiar.

REFERÊNCIAS

AHNERT, L., GUNNAR, MR, LAMB, ME, & BARTHEL, M. **Transição para o cuidado infantil: associações com apego mãe-bebê, emoção negativa infantil e elevações de cortisol.** Desenvolvimento Infantil, 75 (3), 639-650. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x. 2004.

BARBOSA, M. C. S. RICHTER, S. R. S. **DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS - QUAL CURRÍCULO PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS? Salto para o futuro.** Apresentação da série Educação de crianças em creche. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009 – Secretária de Educação a Distância.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Tradução: Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara, JM Editora, 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Brasília, DF: INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escuela/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 20 ago.2022.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE.** Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

MAHLER, M., PINE, F., & BERGMAN, A. **O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação** (JA Russo, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 1997.

MELLO, S. A. SINGULANI, R. A. D. **A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações.** Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 - 900, set./dez. 2014.

Ministério da Educação e Cultura. (1998). **Referência curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 1. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 21 ago.2022.

Observatório do Plano Nacional de Educação. (2014). **Educação infantil.** Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em 22 ago.2022.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2015). Educação para todos 2000-2015: Progressos e desafios: Relatório conciso. Paris, França: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.Pdf>. Acesso em 24 ago.2022.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil: resposta educativa a diversidade**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

PICCININ, Priscila Vanessa. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SZYMANSKI, H. **Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola**. Ideias, n. 25, p. 213-225, 1997.

VASCONCELLOS, VMR, SEABRA, KC, EISENBERG, ZW, & MOREIRA, ARCP. **O local suscita debates sobre parentalidade e co-parentalidade**. Em CA Piccinini & P. Alvarenga (Orgs.), **Maternidade e paternidade: A parentalidade em diferentes contextos** (pp. 341-365). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2012.

ZHANG, X. **O temperamento difícil modera o efeito do conflito familiar nos problemas de comportamento e competência social das crianças chinesas durante a transição para o berçário**. Journal of Family Violence , 30 (4), 501-513. doi: 10.1007/s10896-015-9693-y. 2015.