

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VÂNIA LÚCIA DA SILVEIRA

**O TRABALHO DO DOCENTE NO BERÇÁRIO: desafios para a organização e
integralidade da prática pedagógica na perspectiva dos professoras**

Belo Horizonte
2015

VÂNIA LÚCIA DA SILVEIRA

O TRABALHO DO DOCENTE NO BERÇÁRIO: desafios para a organização e integralidade da prática pedagógica na perspectiva dos professoras

Texto de qualificação de Especialização apresentado ao Curso de Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos realização do Trabalho de Conclusão de Curso e para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Érica Dumont Pena

BELO HORIZONTE

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

VÂNIA LÚCIA DA SILVEIRA

O TRABALHO DO DOCENTE NO BERÇÁRIO: desafios para a organização e integralidade da prática pedagógica na perspectiva das professoras

Texto de qualificação de Especialização apresentado ao Curso de Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos para realização do Trabalho de Conclusão de Curso e para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Érica Dumont Pena

Aprovada em (dia) de (mês) de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Érica Dumont Pena - Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Ms. Natalia Fraga Carvalhais Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

“Eu queria escrever luxuoso. Usar palavras que rebrilhassem molhadas e fossem peregrinas. Às vezes solenes em púrpura, às vezes abismais esmeraldas, às vezes leves na mais fina seda macia.”

Clarice Lispector

RESUMO

As principais indagações desta pesquisa surgiram no momento do meu retorno às escolas. Meu percurso profissional sempre foi marcado por constantes desafios, mas o que diferencia as questões a que se propõem este estudo referem-se às minhas últimas funções exercidas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: coordenação pedagógica, direção e regência de classe. Este trabalho é relevante por se tratar de constatações e reflexões que emergem da minha prática. É a partir do chão da escola, que apareceram as principais inquietações deste estudo: os desafios da atividade docente, a rotina de trabalho com os bebês de 0 a 1 ano, no que diz respeito à integralidade da formação da criança e principalmente do trabalho dos docentes. O que observei é que a integração do trabalho da equipe de professoras, nas turmas de 0 a 1 ano, configura-se como um grande desafio, mediante a fragmentação pedagógica e da organização dos tempos e dos espaços da instituição. A investigação sobre o trabalho dos docentes no berçário e como acontece a organização e integração da prática pedagógica na turma de 0 a 1 ano, se deu a partir da observação e análise da pesquisa de campo e do levantamento dos desafios presentes no processo de planejamento e desenvolvimento do trabalho coletivo da equipe de docentes. Para alcançar os objetivos propostos realizei uma pesquisa qualitativa, faço de forma geral uma breve referência sobre a escola de tempo integral e estabeleci diálogo com alguns conceitos sobre a integralidade da formação da criança na perspectiva do cuidar/educar, as rotinas dos bebês e trabalho docente. Esta fundamentação teórica é descrita no primeiro tópico. Logo a seguir, descrevo o contexto da educação infantil em Belo Horizonte e o campo de estudo desta pesquisa. Finalmente, no terceiro tópico apresento as observações e conclusões da observação de campo, da entrevista realizada com os docentes da escola. O que pude constatar é que há uma dificuldade na integração do trabalho docente, imposta pela estruturação dos tempos e espaços da escola e a necessidade de buscar alternativas para superação deste desafio.

Educação Infantil -Trabalho Docente- Bebês - Educação Integral

ABSTRACT

The main questions this research emerged at the time of my return to schools. My route professional has always been marked by constant challenges, but what sets the questions that are proposed this study refer to my last positions held in the Municipal Network of Belo Horizonte Education: pedagogical coordination, direction and class regency. This study is relevant because it is findings and reflections that emerge from my practice. It is from the school ground, which appeared the main concerns of this study: the challenges of teaching activity, routine work with babies 0-1 year, with regard to the completeness of the child's education and especially the work of teachers. What I observed is that the integration of the teachers team work in classes 0-1 year appears as a challenge by the pedagogical fragmentation and organization of times and spaces of the institution. Research on the work of teachers in the nursery and as in the organization and integration of teaching practice in class 0-1 year occurred from the observation and analysis of field research and survey of the present challenges in the planning and development process the collective work of the team of teachers. To achieve the proposed objectives realized a qualitative research, I generally brief mention about school full-time and established dialog with some concepts about the completeness of the child's education from the perspective of care / education, the routines of babies and teaching . This theoretical framework is described in the first topic. Soon after, describe the context of early childhood education in Belo Horizonte and the study of this field of research. Finally, the third topic I present the observations and conclusions of field observation, interviews were conducted with school teachers. What I could see is that there is a difficulty in the integration of teaching, imposed by the structuring of time and school spaces and the need to seek alternatives to overcome this challenge.

Keywords: Early Childhood Education. Work Docente. Babies. Integral Education.

Lista de Figuras

FIGURA 1. Fachada Antiga do Jardim Municipal Maria Sales Ferreira.....36

FIGURA 2. Frente da Escola Municipal Maria Sales Ferreira.....37

Lista de Quadros

QUADRO 1. Atendimento da EM Maria Sales Ferreira, 2015.....	37
QUADRO 2. Profissionais da EM Maria Sales Ferreira, 2015.....	38

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1. Tempo de experiência das Professoras na Educação	40
GRÁFICO 2. Tempo de Experiência das Professoras no Berçário.....	41
GRÁFICO 3. Tempo de Exercício da Profissão na PBH.....	42
GRÁFICO 4. .Escolaridade das Professoras.....	43

Lista de Siglas

AMAS	Associação Municipal de Assistência Social
CEI	Centro de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERED's	Regionais de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PPP	Parceria Público-Privada
PNE	Plano Nacional de Educação
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PPE	Programa Primeira Escola
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
UMEI's	Unidades Municipais de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. METODOLOGIA	17
2. RESULTADOS E DISCUSSÃO	
3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DESTA PESQUISA	21
3.1.1 - Infâncias,bebês, desenvolvimento humano, cuidar e educar.....	21
3.1.2 - Rotinas de Educação e Cuidado na Educação Infantil.....	27
3.1.3 - A Educação em Tempo integral e Formação Integral.....	32
3.2 A PESQUISA DE CAMPO	33
3.2.1- A Educação Infantil em Belo Horizonte e na Escola Municipal Maria Sales Ferreira.....	33
3.2.2 A rotina e as práticas de educação e cuidado observadas na turma do berçário.....	43
3.2.3 Rotinas e práticas de educação e de cuidado a partir da percepção das professoras.....	51
3.3 - OS DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORAS DA TURMA DE 0 A 1 ANO: observações finais e sugestões para a escola	57
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	65

INTRODUÇÃO

O presente trabalho origina-se de indagações constituídas em um momento singular no decorrer de minha trajetória profissional. Esta experiência como docente é caracterizada por um percurso diversificado e marcado por desafios constantes. De “tia”, como carinhosamente era chamada pelas crianças, à pedagoga e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a minha trajetória é marcada e ampliada pelas várias funções exercidas: docente, coordenadora, gestora e formadora, as quais me despertaram a repensar a minha atuação profissional. Dessa forma, as várias inquietações sobre o lugar da mulher na educação, a função da docência na Educação Infantil, seus saberes e desafios foram ao longo desses anos gerando conhecimentos e também muitas indagações. Ressalto que a Educação Infantil, desde os meus primeiros passos, sempre foi a primeira opção na minha atuação profissional. As minhas experiências profissionais se deram majoritariamente na rede pública, onde se constituem também as minhas principais reflexões.

Mas, foi principalmente o meu retorno para as escolas e a minha atuação como coordenadora pedagógica e como vice-diretora de Unidade Municipal de Educação Infantil- UMEI-, que fizeram com que os principais pontos desta pesquisa ficassem latentes. Hoje, olhando por outro ângulo – o do espaço escolar-, percebo como se dá o processo de implementação da política de Educação Infantil de Belo Horizonte e os desafios na execução dessa política. Emergiram então indagações, angústias e algumas hipóteses para a solução dos desafios relacionados ao trabalho docente, dos quais destaco a rotina de trabalho docente com os bebês de 0 a 1 ano, no que diz respeito à integralidade da formação da criança e deste mesmo trabalho.

Nota-se que, mesmo diante de estratégias de comunicação, de recursos pedagógicos, dentre outros, a integração do trabalho da equipe de professoras, nas turmas de 0 a 1 ano, configura-se como um grande desafio diante da fragmentação pedagógica e da fragmentação dos tempos e dos espaços da

instituição. As crianças pequenas convivem com uma grande alternância na equipe de docentes. Durante um dia atuam numa mesma turma, em média, entre 6 a 8 trabalhadores denominados como apoio e referência¹. Estes atuam em jornadas diferentes de trabalho e dependendo da faixa etária trabalham juntos em uma mesma turma².

A instituição estudada se organiza, para além da estrutura física que dispõe, a partir dos turnos de trabalho dos docentes e demais profissionais. Atualmente nas escolas de Educação Infantil, os docentes têm três jornadas diferenciadas: turno da manhã (7h às 11:30h), intermediário (8:30h às 13:00h) e tarde (13:00h às 17:30h). O tempo de cada professor nas turmas, respeitando o tempo destinado em sua carga horária semanal ao planejamento e ao estudo para as atividades pedagógicas, representa diariamente (incluído o tempo de lanche) 1/3 de sua carga horária, equivalente a 1h e 30min. Dessa forma, cada professor tem diariamente 3 horas que atua diretamente com as crianças.

Nessa direção, observa-se que as crianças ficam na escola em período integral, mas se deparam com uma organização escolar fragmentada que impacta de diferentes maneiras na prática pedagógica dos docentes, influenciando nas formas de educar e cuidar das crianças, na relação com as famílias, dentre outras questões.

A perspectiva da integralidade da educação e cuidado com os bebês constitui um desafio atual no cotidiano escolar. Nesse sentido, indagamos: como as professoras das turmas de tempo integral organizam a rotina de trabalho com os bebês? Quais as possibilidades de comunicação e trocas entre as docentes? Que estratégias podem evitar a fragmentação da rotina das crianças de 0 a 1 ano atendidas em tempo integral e do trabalho docente?

1- As escolas chamam de referência o professor que trabalha somente com 01 turma, permanecendo ali as 3 h diárias. Já o apoio atua em 02 turmas, sendo 1:30h em cada uma.

2 - A organização do tempo de jornada dos professoras segue orientação advinda da Secretaria Municipal de Educação (SMED). As escolas recebem as orientações relativas à organização do quadro escolar.

Refletir sobre o desafio do trabalho docente em uma jornada de tempo integral das crianças ficou ainda mais pungente a partir do ano de 2002, quando a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte instituiu o - “Programa Primeira Escola”, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e a configuração da carreira profissional docente para a Educação Infantil.

Acreditamos na relevância da questão levantada pois o seu surgimento advém de inquietações observadas na prática do cotidiano escolar. Não se trata, porém, de uma lacuna identificada na literatura acadêmica, e sim, de constatações e reflexões que emergem da prática. Desta forma, esta pesquisa pretende identificar e analisar os desafios, as possibilidades da organização e integração do trabalho dos docentes voltado para a educação e cuidado de bebês de 0 a 1 ano que permanecem em tempo integral na Escola Municipal Maria Sales Ferreira.

Como objetivos específicos pretendemos identificar e analisar as práticas de educação e cuidado na turma de berçário de tempo integral; conhecer a percepção das professoras sobre as práticas de educação e cuidado com os dos bebês; analisar as potencialidades e os desafios dessas práticas na garantia da integralidade da formação dos bebês e finalmente, apresentar estratégias que possam contribuir para a melhoria do atendimento desses bebês. Portanto, esta pesquisa resulta de um interesse pessoal, como já destacado, mas também se constitui de forma acadêmica e social, pois trata-se de uma produção de conhecimento sobre um tema pouco pesquisado, que visa contribuir para a qualificação do atendimento na Educação Infantil.

No primeiro tópico apresentamos a discussão teórica e os instrumentais analíticos que fundamentaram a pesquisa empírica facilitando a compreensão de sua leitura. Já no segundo tópico dissertamos a Educação Infantil em Belo Horizonte e na Escola Municipal Maria Sales Ferreira. Também apresentamos e analisamos a pesquisa de campo, a rotina e as práticas de educação e cuidado observadas na turma do berçário e as rotinas e práticas de educação e de cuidado a partir da percepção das professoras. Finalmente, a percepção das

professoras sobre a rotina da turma pesquisada é discutida a seguir. O terceiro tópico, assim, traz as observações de campo e as análises relacionadas aos conceitos trazidos na fundamentação teórica. Nele também apresentamos uma proposta para a escola baseada nos dados encontrados relativos ao trabalho das professoras e os desafios para a organização e integração da prática pedagógica na turma de 0 a 1 ano.

2. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, por entender que essa abordagem é capaz de expressar valores, representações, atitudes e opiniões. Deste modo o método qualitativo nos ajudará a compreender como os professoras atribuem significados a si e a sua prática profissional *“a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”* (MINAYO, 2007, p. 57). Ainda segundo Minayo (2003, p. 16-18), a abordagem qualitativa é uma atividade da ciência social que se preocupa com a realidade, a qual não pode ser quantificada.

Esta pesquisa foi composta por três etapas: pesquisa bibliográfica; observação das práticas de educação e cuidado dos bebês as quais foram anotadas em um diário de campo e entrevista com as professoras.

Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada de modo a permitir uma aproximação e observação mais aprofundada sobre o problema proposto, além de explorá-lo. Minayo (2003, p.61) afirma que o trabalho de campo, além de possibilitar essa interação entre pesquisador/atores, permite a construção do conhecimento empírico tão fundamental deste trabalho.

Esta pesquisa foi realizada na Escola de Educação Infantil (EMEI), da rede municipal de Belo Horizonte: Maria Sales Ferreira. A escola atende crianças de 0 a 5 anos de famílias oriundas do bairro Betânia e adjacências, situada sob administração da regional oeste. Esta escolha relaciona-se à orientação do próprio curso de docência da Educação Infantil- DOCEI. Como se trata de um curso de especialização e de docência a proposta da coordenação do curso é que o foco da pesquisa tratasse sobre as questões observadas da prática docente e que situasse no âmbito das escolas onde atuássemos. Este aspecto ao mesmo tempo que é interessante para a instituição pois seria uma contrapartida para ela, é, ao meu ver, um desafio. Isto porque exige um distanciamento muito grande do pesquisador da realidade que vive e da situação

analisada.

Assim, procedeu-se o processo de autorização da escola para a realização da pesquisa: reunião com a direção e coordenação para a apresentação do curso, da temática da pesquisa e de seus objetivos. A escola prontamente aceitou a realização deste trabalho. A partir de então, combinamos o cronograma, a reunião com os professoras da turma do berçário.

A observação participante aconteceu dentro da sala de aula na turma do berçário e em outros espaços, nos dias 02,04,08,09,11,22 e 23 de junho de 2015 sendo registrada em um diário de campo. A observação participante, segundo Minayo (2003, p.70) é um método que permite a compreensão da realidade, que possibilita a atuação como observadora, além da participação da vida social e do cenário cultural dos atores, para compreender e também modificar no contexto pesquisado.

Compreendemos que fosse fundamental identificar e analisar os desafios e as possibilidades de organização da rotina integral para os bebês de 0 a 1 ano, a partir da perspectiva dos atores sobre o seu contexto e as suas realidades. Os principais atores desse trabalho foram: as professoras (todas são mulheres) que atuam em uma turma do berçário bebês de 0 a 1 ano), com as quais realizamos entrevistas. A entrevista, de acordo com Deslandes (2013, p.46), é uma técnica da metodologia e o seu roteiro é um instrumento, na qual as dimensões técnicas (regras científicas) e ideológicas (a minha escolha sobre o que pesquisar) se articulam.

A entrevista semiestruturada teve questões que possibilitaram alcançar a percepção das professoras sobre a rotina das crianças e sobre o seu trabalho de modo a possibilitar uma reflexão sobre a realidade vivida na instituição.

A percepção, ideias, sentimentos e atitudes, dos atores correlacionados aos conceitos dessa pesquisa (criança de 0 a 1 ano, a docência no berçário, a rotina dessas crianças na escola) dialogarão com as fundamentações teóricas da

Educação Infantil, sobretudo sobre as práticas de educação e cuidado com bebês. Foram entrevistadas três professoras da turma do berçário. Escolheu-se uma de cada turno de trabalho: manhã, intermediário e da tarde. Este critério foi utilizado devido à organização dos tempos de estudo, planejamento e também de regência dos docentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DESTA PESQUISA

Neste tópico detalhamos o aporte teórico relacionado aos objetivos e às principais questões desta pesquisa.

3.1.1 - Infâncias, bebês, desenvolvimento humano, cuidar e educar

Este estudo buscou compreender as práticas de educação e cuidado dos bebês que permanecem na escola em tempo integral, na percepção das professoras. Nesse sentido, nos perguntamos quais são as especificidades das práticas com os bebês? O que chamamos de infância? A ideia de infância inclui os bebês na sua especificidade? De acordo com Barbosa (2014, p.648), atualmente, busca-se uma reflexão crítica sobre as produções existentes sobre a infância e a criança, com o objetivo de constituir bases teóricas que permitam novas conceituações educativas.

Ariès (1981), ao afirmar que a Infância é uma construção social e não uma realidade natural provocou e contribuiu para a problematização da concepção de que existia uma única infância. Dessa forma, surgiu outro campo da Ciência: a Sociologia da Infância, assim definida por Sarmiento:

“A sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22).

A problematização do conceito de infância também ganha corpo a partir do desenvolvimento da educação para as crianças pequenas e do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, em uma perspectiva que considera a infância como uma construção social (CORSARO, 2003).

A partir da década de 90, segundo Pinto e Sarmiento (1997), as pesquisas sobre as crianças, passaram a ser consideradas como fenômeno social da infância. Assim, surgem diferentes infâncias, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão

em confronto” (Dermatini, 2001, p.4). Pensar sobre as infâncias também nos remete às discussões sobre o desenvolvimento humano. Segundo Lima (2007), a partir das duas últimas décadas, houve um desenvolvimento bastante acentuado das ciências, das tecnologias e da produção literária que impactaram o desenvolvimento cultural da espécie humana. O desenvolvimento humano, pois, pode ser visto como resultado diante das mudanças que ocorrem e são produzidas culturalmente (LIMA, 2007, p.18).

Para Lima (2007), o desenvolvimento humano é marcado por períodos diferentes (infância, adolescência, maturidade e velhice). Cada um deles apresenta características e transformações sucessivas, baseadas na evolução biológica (comum para todos os seres humanos) e pela vivência cultural (LIMA, 2007, p.24). Esses períodos são conhecidos, geralmente, como fases da formação humana.

Essa mesma autora traz contribuições importantes em outras duas obras: Lima (2002), em livro *“Conhecendo a Criança Pequena”* e Lima (2001) em *“Como a criança pequena se desenvolve”*. Nota-se a existência de aspectos importantes, com relação ao crescimento e desenvolvimento da criança pequena.

Segundo a autora (2001), nos primeiros anos de vida ocorrem várias mudanças no desenvolvimento da criança. O bebê no início depende do adulto e à medida que cresce passa a dominar seu corpo (senta, engatinha, anda e aprende a falar) e se tornar mais independente. À medida que cresce e que se relaciona com o ambiente e com as pessoas a criança desenvolve suas potencialidades e mostra suas preferências.

Cada criança tem um ritmo e um tempo de desenvolvimento e crescimento. Elas apresentam diferenças individuais, desde bebês. A observação é importante, para saber quais são suas preferências e interesses, seu ritmo.

Para que a criança tenha um bom crescimento é necessário, por exemplo: alimentação, sono, movimentação livre desde bebê, brincadeiras diversas, cuidados de saúde.

O desenvolvimento da criança dependerá então das possibilidades de exploração do ambiente, das emoções, bem como as suas relações afetivas. Dependerá, também, da execução e do exercício de tudo que é próprio do período de desenvolvimento, o que lhe garantirá o sentimento de segurança, de autonomia e de sua constituição como pessoa (LIMA, 2002). É próprio de seu desenvolvimento (LIMA, 2002):

- o movimento – exploração do corpo, dos espaços físicos e dos ambientes e as interações.
- a imitação – a criança muitas vezes imita o que vê, repetindo através de seu corpo os gestos, as atitudes e as expressões das pessoas de sua convivência.
- o jogo, a brincadeira – a brincadeira é fundamental, pois é uma das principais formas de aprendizagem (das regras nas relações, o papel que cada um desempenha o conhecimento da sua cultura). Ela brinca de várias maneiras.
- falar, contar, conversar – ao começar a falar, a criança repete muitas vezes a mesma palavra (desde muito pequena) e mais tarde, a mesma pergunta. A brincadeira é um exercício de linguagem.
- a quietude – a criança tem necessidade de ficar sozinha, de brincar, de observar e olhar atento para algum objeto, cena, pessoa para entender a situação. Esse aspecto é pouco valorizado em nossa cultura, esse comportamento é entendido como algum problema com a criança.

Deste modo, Lima (2002) sugere que educar e cuidar da criança pequena significa:

- ensinar a cuidar de seu corpo e de sua saúde e a se conhecer, a auxiliá-la na exploração dos diversos ambientes, a viver diversas situações.

- mostrar a transformação das coisas realizadas através da atuação do homem, e colaborar na sua aprendizagem e domínio da linguagem oral, escrita, assim como na capacidade de construir conceitos e conteúdo das demais áreas de conhecimento.
- proporcionar convivência com crianças de mesma faixa etária e de diferentes idades, bem como experimentar diferentes emoções.
- permitir e estimular sua autonomia e iniciativas próprias. Fazer as intervenções quando observar que ela precisa de ajuda.
- a criança aprende nos momentos de cuidado e em todas as situações.

Lima (2002), aponta que o planejamento é importante, para que o cotidiano dos bebês seja repleto de situações educativas e que contenha atividades que abordem todos esses aspectos fundamentais para seu crescimento e desenvolvimento.³

Nas Proposições Curriculares da Educação Infantil Volume I (2004, p.66), para a educação municipal de Belo Horizonte, as diversas fases da infância estão organizadas como ciclos da Educação Infantil. Essa foi uma opção política que buscou trabalhar com uma concepção de educação que pudesse romper com a educação tradicional de modo a organizar as divisões pensando em termos de formação humana. Os ciclos devem nortear a organização dos tempos, dos conhecimentos, das experiências escolares e das vivências. Assim, segundo esse documento:

(...) Na Rede Municipal de Belo Horizonte, o ciclo da infância está organizado contemplando as crianças de zero a oito anos, subdivididas em três ciclos, dois deles na Educação Infantil um no Ensino Fundamental, a saber: 1º Ciclo: crianças de 0 a 2 anos – Educação Infantil; 2º Ciclo: crianças de 3 a 5 anos – Educação Infantil; 3º Ciclo: crianças de 6 a 8 anos – Ensino Fundamental.

3 Disponível: [//bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/crescimento_desenvolvimento.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/crescimento_desenvolvimento.pdf). Acesso em 03/09/2015.

Segundo consta nesse documento, a definição dos ciclos na Educação Infantil considerou também a “*dependência física da criança em relação ao adulto, o desenvolvimento da linguagem oral, a fase do apego e o desenvolvimento da função simbólica*”. Proposições Curriculares da Educação Infantil Volume I (2004.p.68).

Os bebês, fase que é foco deste estudo, compõe o primeiro ciclo as crianças de 0 a 1 ano. De acordo com Barbosa:

(...) Sabemos que a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser denominado de bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas. Em nossa cultura talvez possamos identificar a capacidade de andar, deslocando-se com desenvoltura, e a de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período da vida que se define um bebê. Assim, neste texto, vamos considerar como bebês as crianças do nascimento até 18 meses. Depois disto elas podem ser chamadas de crianças pequenas ou pequenininhas (BARBOSA, 2010. p.2) ⁴.

O bebê, graças às pesquisas de várias áreas, tem sido compreendido como uma pessoa capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e de aprender. Possui um corpo e demonstra afeto, inteligência e se movimenta. Esses aspectos e a forma como são articulados definem as suas singularidades. Ele possui um ritmo, uma forma de ser e de se comunicar, que é peculiar a cada bebê (BARBOSA, 2010. p.2).

O Departamento de Atenção Básica em sua publicação “Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil” (2002)⁵ menciona outras características do desenvolvimento dos bebês: (...) *O bebê começa a*

4 BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010.

5Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/crescimento_desenvolvimento.pdf. Acesso em 03/09/2015.

formar a imagem do seu corpo, a partir das atividades exploratórias de seu próprio corpo, através do olhar da mãe. Assim, nesse mundo a dois, vai constituir a noção de si mesmo .(BRASIL, 2002. p 85).

Ainda segundo esse documento (BRASIL, 2002), o bebê nessa fase já desenvolve melhor as brincadeiras com as mãos e usa a boca para brincadeiras com os pés. Ele suga o dedo e as mãos, mas isto não significa que está com fome, serve-lhe de prazer e para acalmar.

Há mudanças de ritmos de sono, e o bebê começa a diferenciar o dia da noite. Agarra o objeto com a mão e mais tarde usará os dedos, nessa idade, já inicia o movimento de pinça fina (polegar e indicador). Brinca e utiliza os objetos para mordê-los e jogá-los fora, e dessa forma vai estabelecendo suas relações com o mundo (BRASIL, 2002. p 85).

Acontece a entrada do pai na relação e o bebê percebe que a mãe não é só dele. Ele percebe a existência de outras pessoas. Isso possibilita que o bebê construa outros laços afetivos (BRASIL, 2002. p 85).

O bebê, em seu primeiro ano, continua a se desenvolver, dá os seus primeiros passos, ganha maior mobilidade e habilidades para manipular objetos e explora mais o meio ambiente. Inicia a linguagem pelas trocas sonoras que evolui até se firmar dizendo não, faz escolhas, conhece e age no universo. Ele aprende a caminhar, alcançar objetos que quer. Sem a mãe, inicia a descoberta do mundo (BRASIL, 2002. p 85).

A partir da fundamentação teórica das infâncias, da definição sobre o desenvolvimento e crescimento dos bebês, dos ciclos da Educação Infantil que pretendemos pensar as rotinas de educação e cuidado na Educação Infantil, as quais se dão em tempo integral.

3.1.2- Rotinas de Educação e Cuidado na Educação Infantil

Como existem várias pedagogias, não podemos dizer que existe uma rotina e sim diversas rotinas de educação e cuidado na Educação Infantil. A rotina é um dos principais componentes das pedagogias da Educação Infantil. A partir de sua contextualização é possível analisar e conhecer minuciosamente a sua função pedagógica.

Através da obra de Barbosa (2006) foi possível perceber a diferença entre o cotidiano e a rotina, bem como o significado de cada termo e a convergência entre eles. De acordo com a autora (2006) o cotidiano é algo mais abrangente que a rotina sendo o modo como vivemos a nossa vida e realizamos as nossas atividades. No nosso cotidiano estão presentes as atividades que realizamos todos os dias (rotineiras), como, por exemplo, dormir e comer, as atividades triviais e as repetitivas. É possível em nosso cotidiano lidarmos com o inesperado, o que nos possibilita inovar. A autora cita Pais (1986.p.10 apud BARBOSA, 2006) para nos ajudar a entender que o cotidiano é um “cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento” (BARBOSA, 2006, p. 37). Como podemos perceber, a rotina é um dos elementos do cotidiano, diferente dele. Em sua obra Barbosa (2006, p.40), também apresenta os vários significados encontrados nos dicionários de pedagogia e ensino para a rotina:

- “é um processo até certo ponto mecânico para fazer ou ensinar alguma coisa...” (CAMPAGNE, s.d, p.545 apud BARBOSA, 2006). Para esse autor a rotina é um mal e que precisa ser combatido;
- “é uma prática resultante de um longo hábito adquirido sem estudo metodológico” (FONQUIÉ, 1976 e p.25 apud BARBOSA, 2006);
- “é uma prática de parte do trabalho de cuidados com a criança, necessária e importante. As rotinas são relevantes no desenvolvimento infantil” (BERTOLINI, 1996, p.530 apud BARBOSA, 2006). Ajudam a criança a se orientar nas experiências

novas trazendo-lhe tranquilidade e segurança. Ele alerta que nas escolas vários momentos têm sido rotinizados, sendo importante evitar um excesso de normatização da jornada da criança, impedindo a exploração, descoberta e a formulação de hipóteses.

Em síntese Barbosa (2006, p.45) define e apresenta as rotinas como:

- As rotinas fazem parte do cotidiano e é diferente desse último por não dar espaço para o novo e o imprevisto;
- Na palavra rotina está implícito a noção de tempo de espaço por tratar de deslocamentos espaciais conhecidos numa determinada frequência de tempo;
- Contém a ideia de repetição, tem resistência ao novo e se afasta da ideia de transformar;
- São criadas a partir de ações e procedimentos mantidos em uma ordem, sendo normatizadoras;
- As rotinas pedagógicas e rotinas são elementos estruturantes da organização escolar e elas normatizam as subjetividades das crianças e adultos que estão na escola;
- Elas têm um percurso social e histórico e diferentes campos do saber e fazer humano;

Não possuem um sentido real e único, porque não existe o sentido da palavra rotina.

De acordo com Barbosa (2006) as rotinas foram se constituindo em vários campos das ciências e da ação humana e pensadas por várias instituições como: hospitais, monastérios, escolas sociais até chegar à educação. Nos séculos XIX e XX, o processo educativo na Educação Infantil tornou-se um projeto moderno e fundamentado na racionalização, higienização,

psicologização, divisão do trabalho, controle e normatização. Ou seja, com a rotinização da vida individual e coletiva, as vidas das populações a foram desconsideradas enquanto experiências importantes para a educação e cuidado das crianças, criando rotinas científicas para as famílias e as escolas. E hoje, isso ainda prevalece na Educação Infantil? Barbosa (2006), que ao referir-se sobre as práticas educativas na Educação Infantil, aponta seus dois pontos divergentes: um que se baseia nas concepções hegemônicas, em que a educação das crianças pequenas tem foco na disciplina, na ordem e no controle dos impulsos das crianças. O outro, a partir da visão da criança, sua imaturidade, propõe uma educação aberta, livre e que não traga transtorno à natureza da criança.

Observa-se nas práticas educativas das professoras do berçário, esses dois impasses: ao mesmo tempo em que as professoras controlam os bebês, privando-os de explorarem outros ambientes (como o dormitório e a parte externa do berçário), elas atuam na perspectiva do coletivo, em grande parte, em detrimento do individual. Ou seja, a professora tem mais facilidade em trabalhar com toda a turma do que com apenas uma criança.

Na Educação Infantil as rotinas regulares sendo que existem várias ações que se repetem e existem alguns elementos que fazem parte delas que são invariáveis. No berçário observado, destaca-se na rotina os elementos relativos aos cuidados, sobretudo, pelo “cuidado necessário”. Segundo Tronto (2007), existe o "cuidado necessário" e o "serviço pessoal". A diferença entre eles, segundo a autora, é que o cuidado necessário refere-se àquele em que o outro, no caso o bebê, precisa de alguém para realizar pois ele mesmo não pode fazê-lo. Já o “serviço pessoal” é aquele cuidado que alguém pode fazer a si próprio, mas não o faz. A autora ressalta que:

(...) se confundirmos cuidado e serviço, acabaremos por separar os cidadãos democráticos dos “necessitados”. Enquanto todos os seres humanos necessitam de cuidado, se pensarmos em cuidado como serviço, então teremos uma forma de negar a centralidade do cuidado como parte de nossa experiência

humana. Poderemos, assim, cogitar a fantasia de que não cuidamos apenas porque há coisas mais importantes para “nós” fazermos. Podemos cogitar a fantasia, como cidadãos capazes, racionais e democráticos, de que não recebemos cuidados (mesmo de nós mesmos). Se pensarmos no cuidado como simplesmente uma conveniência para os outros como é para nós, então, aqueles que realmente precisam de cuidados, por esta necessidade, se desqualificam da cidadania e da participação total na sociedade (TRONTO, 2007, p. 292).

Entende-se, portanto, de acordo com Tronto (2007), que o cuidado é uma necessidade básica para a existência humana, na sociedade em que se vive. Ou seja, ele é essencial para todos nós.

No texto “*Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil*”, Campos (1994)⁶ correlaciona os objetivos educacionais com as crianças da Educação Infantil e o perfil do profissional. Para que as crianças tenham um lugar seguro e limpo para ficarem durante o dia, compreende-se que basta que o profissional tenha disposição para as tarefas do cuidado. Uma vez que a demanda são objetivos pedagógicos, demanda-se outro perfil do profissional relacionado às professoras, com plano de carreira e melhores salários, além de prestígio. Muito diferente do anterior, que não precisa ter alta escolaridade e tem baixa remuneração. Para a autora:

“Por outro lado, por serem profissionais que trabalham com alunos muito pequenos, o prestígio e salário das professoras de pré-escola costumam ser mais baixos do que o de professoras que se ocupam de outras faixas etárias: quanto menor a criança, menor o “status” de seu educador” (CAMPOS, 1994, p 33).

No entanto, a autora analisa que, na atualidade, essa dicotomia entre o cuidar e o educar tem sido superada. Isso porque a noção de “cuidado” inclui todas as atividades ligadas ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, etc. Portanto, todas elas integram o “educar”, não se restringindo às crianças pobres, já que todas as crianças são portadoras dessas necessidades e tem direito à educação e cuidado.

6 Trabalho apresentado no I Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil.MEC/COEDI. IRIJJP. Belo Horizonte, 25-27 de Abril de 1994.

Segundo Maranhão (2014), em *O cuidar de si e do outro “para o bebê, este ato de ocupação da educadora com ele, para ajudá-lo a limpar-se parece ser muito significativo, sobretudo pelo momento de atenção individualizada em um contexto coletivo”*. Esta situação nos remete a possibilidade de a criança construir uma imagem positiva de si mesma, por meio da interação cuidadosa do adulto com suas necessidades mais íntimas. Ou seja, o cuidar é uma interação entre adulto e o bebê. Essa interação tem uma importância significativa, sobretudo na relação afetiva constituída. Em outro exemplo, a autora demonstra esse aspecto: “as professoras ou a mãe, ao trocarem a roupa da criança com segurança e atenção aos movimentos e reações que sinalizam, a participação dela no processo de cuidado de seu corpo, estabelecem uma linguagem gestual, que Henri Wallon (apud Maranhão, 2014) denominou de *“diálogo tônico”*. O professor atento ao nomear para a criança a sua própria ação propicia segurança e reconhece-a como um interlocutor” (MARANHÃO, 2014).

⁷⁸Maranhão e Zurawski (2014) ressaltam que:

"Escutar a criança e cuidar dela torna-se, assim, um ato volitivo do adulto/professor, que depende de sua empatia e de sua autonomia: ele pode oferecer seu cuidado, nesse sentido pleno que aqui tentamos apresentar, ou simplesmente cumprir tarefas a ele delegadas pela função, restritas ao atendimento de prementes necessidades físicas das crianças, de forma mecânica, alienada ou desinteressada, significando o cuidado com o corpo do outro como algo sem valor" (MARANHÃO e ZURAWSKI, 2014, Capa).

Assim, na prática pedagógica, segundo Barbosa (2010) devem ser refletidas as finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores que estão presentes no processo de trabalho das escolas. Neste processo ocorre o que diz respeito à socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Também a criação e as possibilidades de transformá-los. A partir dele é que o professor se organiza

7 Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10878/cuidado-e-aprendizagem-na-educacao-infantil.aspx>. Acesso 07/09/2015.

8 Idem 7.

e faz o planejamento de seu trabalho. Considerando o conceito de práxis baseada em, Marx e Engels (1989), a prática pedagógica do professor deve ser vista a partir da relação entre teoria e prática. Ou seja, *"a prática é referência vital para a organização do pensamento teórico de todo professor, mas que, ao mesmo tempo, não pode ocorrer isolada desse processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo"*.

3.1.3- A Educação em Tempo integral e Formação Integral

Uma vez que na Educação Infantil as práticas de educação e cuidado acontecem em período integral é preciso aprofundar a discussão sobre a educação em tempo integral associado ao desenvolvimento integral.

Guará (2009, p.71)⁹ apresenta um estudo complexo sobre desenvolvimento integral e educação integral recorrendo à teoria do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1989), que serve de aporte teórico para a sua perspectiva. Para a autora, para além dos aspectos políticos da educação integral, como proteção para os mais pobres e a aprendizagem como caminho para a inclusão social, a escola deve ter como eixo central as potencialidades das pessoas em outros contextos e espaços de aprendizagem, pois, é na vida cotidiana que começa a nossa formação.

Para Guará (2009, p.78), a sócio educação integral e o desenvolvimento integral devem criar oportunidades para um crescimento humano em suas várias dimensões da vida. Cria-se a possibilidade de a criança adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos, e, assim, ela participará de ações e projetos mais complexos e em terá cada vez mais relações ampliadas.

⁹ Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>. Acesso em 07/09/2015.

Para Cavaliere (2010)¹⁰ educação integral é definida como a ampliação de tempos e espaços bem como os compromissos sociais da escola, associadas às políticas sociais e à comunidade escolar, visando a melhoria da qualidade da educação.

3.2 - A PESQUISA DE CAMPO

Para que pudéssemos apresentar o panorama da Educação Infantil em Belo Horizonte recorreremos ao documento da PBH “*Planejamento Estratégico de Belo Horizonte 2030 – 2ª versão - A Cidade Que Queremos*” e “*BH Metas e Resultados - Planejando o Futuro /Transformando o Presente*”. Segundo a PBH, esses documentos foram elaborados para que a prefeitura pudesse ter algumas respostas às questões da cidade.

3.2.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte e na Escola Municipal Maria Sales Ferreira

Este tópico tem como objetivo apresentar um panorama sobre a Educação Infantil em Belo Horizonte e a escola onde este estudo foi desenvolvido.

O Programa Primeira Escola (PPE) surgiu em 2002, transformando-se numa política de governo. Em 2003, o governo municipal apresentou o PPE, como parte de seu planejamento estratégico. O Programa contempla três eixos: expansão do Ensino Infantil, expansão da Escola Integrada e melhoria da Qualidade da Educação. Minha pesquisa destacará o eixo da expansão do atendimento da Educação Infantil.

Segundo a PBH, de acordo com o referido documento, a expansão da Educação Infantil tem como objetivo ampliação de vagas da rede pública municipal.

¹⁰ Para saber mais: <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=20> . Acesso 16/10/2015

Uma das estratégias adotadas pelo governo municipal foi à criação das UMEI's. Conforme destaca Silva (2014, p. 23)¹¹

Como forma de diminuir o problema da oferta de vagas para a Educação Infantil em Belo Horizonte, foi criado, no ano de 2003, o Programa Primeira Escola. Além da questão de uma crescente demanda por vagas, outro motivo para sua criação foi o novo ordenamento constitucional e legal brasileiro, que determinava ser de responsabilidade da escola e do poder público o atendimento a tal demanda. Esses fatores impulsionaram o governo a decidir pela construção do Programa Primeira Escola e pela ampliação da rede municipal de escolas de Educação Infantil, para o atendimento a crianças de zero a cinco anos e oito meses (SILVA, 2014.p.23).

Em 2003, houve a promulgação da Lei Municipal N º 8679/2003 criando as UMEI's, inaugurando um novo modelo de atendimento público na Educação Infantil em Belo Horizonte. Até 2003, a rede municipal atendia crianças de 4 a 5 anos em turno parcial e com estas mudanças iniciou-se o atendimento público de crianças de 0 a 5 anos.

Conforme consta no referido documento, de 2009 a 2014, foram inauguradas 100 novas UMEI's e doze unidades foram ampliadas através de reformas.

Nesse contexto a PBH manteve convênio com entidades mantenedoras de instituições educacionais privadas, comunitárias, filantrópicas e confessionais¹², sem fins lucrativos, para o atendimento de crianças de até seis anos, por meio de parceria com o Ministério de Educação /Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE).

¹¹ SILVA, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/06/disserta%C3%A7%C3%A3o-2011-Vania-Lucia-da-Silva.pdf>>. Acessado em 23/08/2015

¹² - São instituições privadas.

Observa-se que o movimento feito pelo poder público municipal de Belo Horizonte, está circunscrito em vários ordenamentos jurídicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), considerado um marco histórico para a Educação Infantil, reconhece esta etapa como sendo a primeira etapa da educação básica. Na LDBEN, os municípios são responsáveis pela Educação Infantil. A Constituição Federal- CF- de 1988 prevê em seu art.6º: *“são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”* (BRASIL, 1988). Já o Plano Nacional de Educação¹³ (PNE) de (2014/2024) prevê na primeira meta, a universalização, até 2016, do atendimento às crianças de 3 a 5 anos e o atendimento de 50% da demanda realizado por creche, na faixa etária de 0 a 3 anos (MEC, 2014).

Então, a iniciativa da PBH em ampliar o atendimento público para as crianças de 0 a 5 anos pode se dizer que procura responder às exigências de âmbito jurídico ao direito da criança à educação infantil.

Retomando o campo, essa pesquisa ocorreu em uma Escola de Educação Infantil (EMEI), da Rede Municipal de Belo Horizonte. Como dito anteriormente, esta escola foi criada com a pretensão da SMED em ser uma referência para a rede. A instituição surgiu como Jardim Maria Sales Ferreira em 1988, com origem em um projeto denominado Educação Pré-Escolar Comunitária (EPEC), desenvolvido no Campus do Ministério da Educação e Cultura localizado no Bairro Gameleira. Esse projeto era proveniente de uma parceria entre o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP) e a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG).

Após o término desse projeto, atendendo ao pedido da comunidade, a Prefeitura

13 Disponível em< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 04/10/2015

de Belo Horizonte, em 1988, assumiu a escola.

Nesse período a escola atendia somente crianças de 3 a 6 anos, nos turnos da manhã e da tarde, filhos de funcionários dessa escola e também dos bairros adjacentes. Utilizava um prédio alugado da Fundação João Pinheiro cujas suas estruturas eram inadequadas para o atendimento. A casa possuía um porão e um espaço com quatro cômodos adaptados como salas de aula. As salas de aula não tinham qualquer luminosidade e ventilação, porém seu espaço externo era muito bom, com muitas árvores, plantas e terra. Uma velha jardineira, usada na década de 60 para conduzir os educadores da rede de ensino estadual, se tornou símbolo da escola.

FIGURA 1. Fachada antiga do Jardim Municipal Maria Sales Ferreira



Fonte: Amorim, 2010.

De acordo com a necessidade de expansão do atendimento da Educação Infantil, no ano 2000 a SMED solicitou às regionais de educação (GERED's) um estudo sobre os terrenos disponíveis para a construção de UMEI's . Dessa forma, a GERED da regional oeste propôs a mudança da escola para o bairro Betânia, para que fosse construída uma escola de acordo com o padrão arquitetônico para a construção das UMEI's, com capacidade para atender 440 crianças de 0 a 5 anos. Nessa época, houve muita resistência da direção, professoras e familiares. Entretanto, no dia 27 de julho de 2004, a escola mudou para esse novo endereço.

FIGURA 2. Frente da Escola Municipal Maria Sales Ferreira



Fonte: Google Maps, 2015.

A partir da mudança de endereço, a escola passou a atender crianças de 0 a 5 anos de famílias oriundas do bairro Betânia e adjacências.

A escola tem 21 turmas, sendo seis de crianças 0 a 2 anos e 16 de crianças de 3 a 5 anos, como demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 1. Atendimento da EM Maria Sales Ferreira, 2015.

Turmas	Nº Turmas	Denominação	Quantidade de crianças	Turnos
Berçário	2	BO	16	Integral
1 a 2 anos	1	B1	12	Integral
2 a 3 anos	2	B2	32	Integral
2 a 3 anos	1	B2	16	Parcial
3 anos	3	Início	60	Manhã
3 anos	3		30	Tarde
4 anos	2	Meio	40	Manhã
4 anos	3		60	Tarde
5 anos	2	Fim	50	Manhã

5 anos	2	50	Tarde
Total	21	366	

Fonte: Sistema Gestão Escolar-SGE , 2015.

A escola também passou a contar com os professoras para Educação Infantil (na época educadora infantil). Essa situação causou, segundo os professoras, uma situação delicada, visto que ambos desenvolviam a mesma função e possuíam carreiras e cargos diferenciados. Atualmente, como o número de professoras municipais é bem menor, conquistada à diminuição de diferença salarial entre as duas categorias, esse conflito esta invisibilizado além de silenciado. A seguir, apresento o quadro de atendimento e de funcionários.

Conforme os dados do SGE, a escola tem atualmente o seguinte quadro de funcionários:

QUADRO 2. Profissionais da EM Maria Sales Ferreira- 2015.

Funcionário	Qtde.	Função
Professor municipal	44	Regência
Apoio de Inclusão	04	Apoio ao professor em sala de aula
Faxineiro	04	Limpar a escola
Cozinheiro	04	Fazer alimentação das crianças
Vigia	02	Vigiar a escola
Diretor	01	Fazer a gestão da escola
Vice Diretor	01	Ajudar na Gestão da escola
Vice Diretor da UMEI	01	Fazer a gestão da UMEI
Secretário escolar	01	Cuidar da parte adm. da escola
Auxiliar de Secretaria	02	Auxiliar a secretária escolar
Auxiliar de Biblioteca	02	Responsabilizar pelo acervo literário
Monitor de Informática	01	Cuidar do laboratório de informática e demais equipamentos tecnológicos.

Fonte: Sistema de Gestão Escolar , 2015.

Em janeiro de 2015¹⁴, as escolas receberam por e-mail orientação da SMED que define a contratação, pela Caixa Escolar¹⁵, de monitor de apoio à Educação Infantil para as turmas de berçário, de 1 e de 2 anos. Esses apoios estão em fase de seleção e contratação, sendo que seu quantitativo dependerá da classificação da escola: de alta, média ou baixa complexidade. Pretende-se que esses profissionais ajudem o professor nos momentos de rotina: higiene, refeição, parquinho, brincadeiras, dentre outros. Nessa orientação também consta o quantitativo de coordenadores de acordo com essa categoria de escolas.

Então, em 2015, a escola organizou seu quadro com dois coordenadores por turno e mais um apoio de coordenação e regência compartilhada, também por turno. Os monitores ainda não estão na escola.

Retomando a minha preocupação com a dimensão do atendimento da criança de 0 a 1 ano no cotidiano escolar, no que diz respeito à estruturação do trabalho docente, destaca-se que sete professoras assumem uma turma de crianças ao longo do dia. Levando em consideração que as jornadas de trabalho dos profissionais são diferentes dos horários das crianças, propomos pensar como as professoras das turmas de tempo integral percebem e organizam a rotina das crianças, assim como identificar as possibilidades de comunicação e trocas entre as docentes que atuam nos três turnos na turma de 0 a 1 ano. Além disso, pretende-se refletir sobre estratégias que podem contribuir para a integralidade da rotina desses bebês atendidos em tempo integral.

A turma de 0 a 1 ano tem sete professoras no total, mas uma delas atua no turno da manhã e da tarde. As suas jornadas de trabalho foram organizadas de forma a sempre ter duas professoras no berçário. Jornadas de trabalho das professoras:

14- Ver Anexo1. Monitor de apoio à Educação Infantil para turmas de berçário, 1 e 2 anos. p.33.

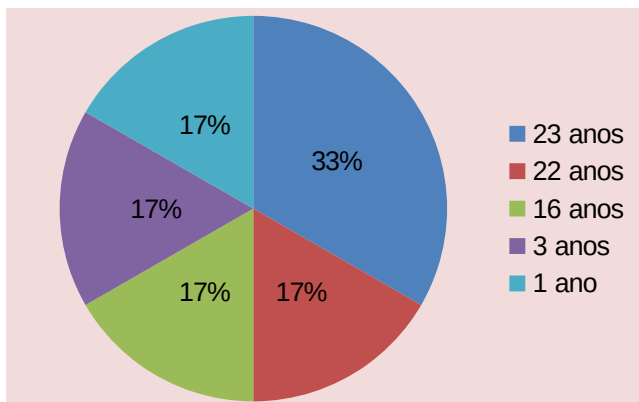
15- Ver Anexo 2. Caixa Escolar. p.34.

- 07h00minh às 11h30minh- 2 professoras
- 08h30minh às 13h00minh- 2 professoras
- 13h00min às 17h30minh- 3 professoras sendo que 01 é a mesma que trabalha de 07h00minh as 11h30minh

Para analisar o perfil dessas profissionais foi considerado o total de seis professoras, devido ao fato de que uma delas trabalha no berçário em dois turnos. Os dados a seguir detalham o perfil desses profissionais.

O Gráfico 1 mostra que entre as seis professoras duas delas tem 23 anos de experiência como docente, enquanto as demais têm entre 22 anos a 1 ano. Ou seja, as quatro professoras têm respectivamente 16, 3 e 1 ano de experiência cada uma delas. Isto significa que 4 professoras são muito experientes e 2 estão iniciando a carreira docente.

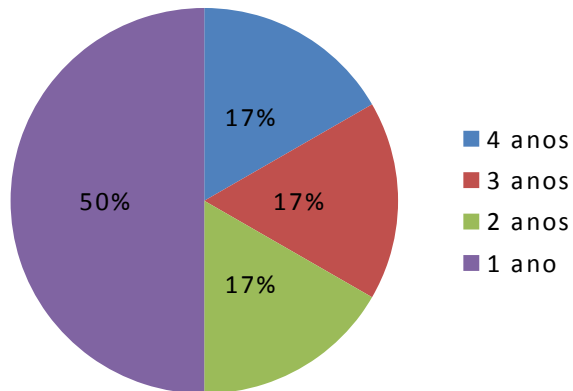
GRÁFICO 1. Tempo de experiência das Professoras na Educação



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Como aponta o próximo gráfico, a metade da equipe das professoras desta turma está vivendo a primeira experiência de trabalho com essa faixa etária.

GRÁFICO 2. Tempo de Experiência das Professoras no Berçário



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Sabemos que as experiências também são adquiridas durante os anos de experiência com determinada faixa etária, segundo Tardif e Lessard (2000, p.212/¹⁶) "*aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser*". Para esses autores, os saberes que os professoras adquirem para o exercício profissional se relacionam à vários aspectos, dentre eles estão: a experiência de trabalho -compreendida como uma a fonte privilegiada de saber-ensinar , a personalidade docente, o entusiasmo, a integração, a participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho, os conhecimentos do trabalho compartilhados com os colegas, as atividades pedagógicas e o material didático.

Para esses autores, a experiência prática do professor é importante para a construção de sua competência na implantação das práticas de educação e cuidado do trabalho. Ou seja, se aprende a trabalhar, trabalhando.

Enfim, a experiência do trabalho do professor, além de exigir conhecimentos teóricos e práticos no exercício da função, exige também uma vivência profissional que o possibilita, paulatinamente, construir sua identidade enquanto

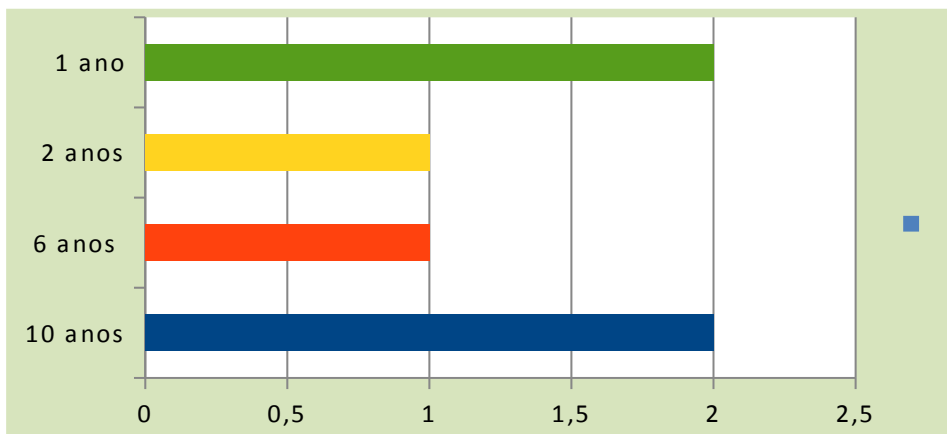
16 TARDIF, Dezembro, 2000.

docente. Assim, o tempo é um fator importante para refletir sobre a prática docente.

Então, o fato de a metade das professoras trabalhar no berçário como sua primeira experiência, parece ser um dado relevante. Porque, os saberes adquiridos com a experiência são significativos, mostram as capacidades e neles vão se construindo as certezas profissionais. Por outro lado, sabe-se que com o passar do tempo os hábitos também podem se tornar consolidados e reificados, fazendo com que o docente não tenha abertura para o novo, a descoberta e experimentação.

Já o Gráfico 3 demonstra o tempo de exercício da profissão na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, como podemos ver abaixo:

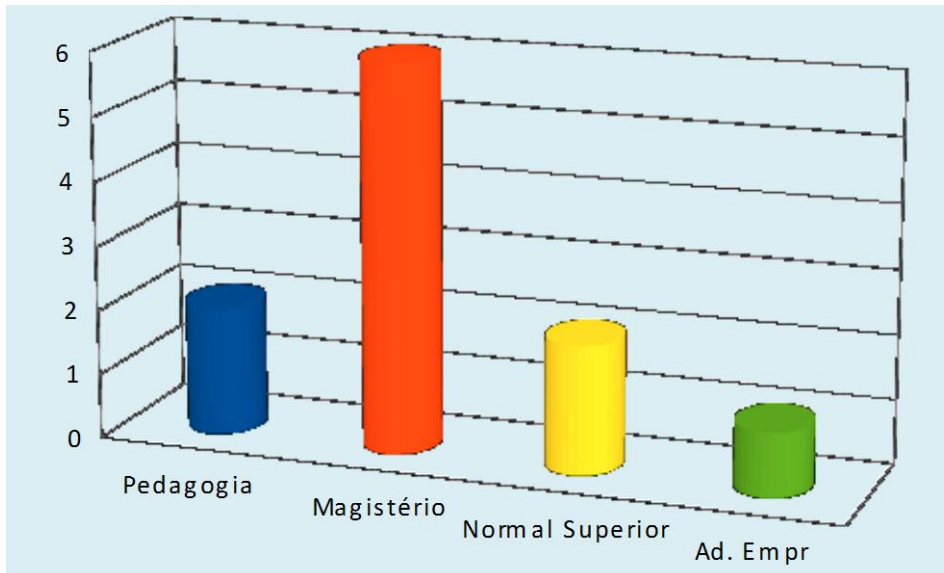
GRÁFICO 3. Tempo de Exercício da Profissão na PBH



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O tempo de exercício da função de professora na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte de 67% do professoras, está entre 06 e 10 anos. Isso significa que a maioria se encontra adaptada à estrutura organizacional da educação municipal. O próximo gráfico nos mostra a escolaridade das professoras.

GRÁFICO 4. Escolaridade das Professoras



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Toda a equipe possui curso superior, como demonstrado no gráfico quatro, bem como todas as professoras são formadas no curso de magistério. Essa informação revela que a formação inicial e a habilitação da equipe estão em consonância com a legislação atual.

A turma possui uma monitora contratada pela escola, como apoio ao trabalho das professoras em sala. Na parte da manhã, ela é que fica, praticamente, por conta dos banhos.

A seguir, detalho algumas informações sobre os bebês, rotina diária e práticas do berçário.

3.2.2 A rotina e as práticas de educação e cuidado observadas na turma do berçário

Como nos coloca Tristão (2015, p.146), a educação de crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil, aqui focando nos bebês, é caracterizada pela sutileza, e as ações das professoras são quase imperceptíveis. Veremos alguns aspectos do professoras do berçário.

O berçário estudado tem 14 bebês, sendo que 02 deles ficam somente um turno, porque a família optou pelo atendimento parcial. Então, um deles vem somente pela manhã e outro somente a tarde. São crianças que moram em torno da escola. Seis deles já completaram 01 ano, os outros têm entre 07 a 11 meses. São 06 meninas e 08 meninos. Segundo as professoras, dois bebês tiveram acesso à escola através de mandato judicial. Elas afirmam que eles não foram classificados e conseguiram a vaga devido à sua vulnerabilidade social. Cinco deles já andam. Um já se arisca a ficar de pé, outros engatinham. Vimos anteriormente que, quando o bebê adquire a habilidade de andar, ele começa a explorar mais os ambientes e ter maior independência em relação aos adultos.

A acolhida dos bebês no berçário acontece a partir das 7:00h. Nesse momento, as professoras e as famílias trocam e/ou reforçam recados anotados nas agendas, de acordo com a necessidade de ambos. As professoras recebem as crianças, organizam as agendas e a mochila de cada uma delas. Uma professora recebia as crianças, a outra anotava os recados em um quadro branco da sala. Geralmente alguns bebês são colocados nos carrinhos e outros no chão.

Entre 7:20 e 7:30 acontece a primeira alimentação. A maioria toma mingau na mamadeira e alguns nos copinhos, sozinhos. Depois se preparam para irem para “rodona”. Mesmo que algum bebê esteja dormindo é colocado no carrinho para “rodona”. A partir das 7:40 acontece a “rodona”. A “rodona” é diária, uma atividade coletiva, sendo que a cada dia da semana uma professora é responsável por desenvolvê-la: teatro da turma, músicas, dentre outras. Sua duração é em média de 20 minutos.

Às 8:00 acontece o banho de sol e os brinquedos livres. Eles ficam no teatro de arena ou no espaço livre na frente da escola. Nesse horário se iniciam os banhos dos bebês, e às 8:30 a troca (revezamento) de professoras para que todas tenham momentos de estudo e planejamento. Se alguma criança fizer

cocô antes desse horário é dado o banho. Pela manhã a monitora é que, geralmente, dá o banho. Eles retornam para o berçário após 55 minutos.

Eles comem fruta às 9. Geralmente as professoras dão as frutas para duas crianças ao mesmo tempo. *Como são muitos, as professoras dão as frutas rapidamente para eles.* Tive a impressão de que atendem primeiramente aqueles que reclamam de várias formas: chorando e balbuciando, por exemplo. Quando quatro delas veem a fruta, começam a chorar e levantam as mãozinhas em direção aos vasilhames em que foram trazidas. Pareceu que estavam pedindo para comê-las.

A partir das 9:15 até as 10:25 os bebês dormem, brincam, tomam o banho e/ou trocam as fraldas. Já das 10:30 até as 11:00 eles almoçam, e nesse momento geralmente tem muitos que estão dormindo. As professoras seguem a mesma organização das frutas: dão o almoço a dois bebês ao mesmo tempo. De 11:00h às 11:30h é o momento do sono, trocas de fraldas e brinquedos livres. Um bebê sai às 11:30h pois fica somente de manhã. As professoras que trabalham no turno da manhã vão embora e ficam as do horário intermediário.

Entre 11:30h até 13:00h acontecem as mesmas atividades anteriores. Se alguma criança não almoçou porque dormia no horário, ele almoça. Às 13h chegam 02 bebês que ficam somente à tarde. A partir das 13:00h acontecem as trocas de fraldas e a preparação para a rodona. Um bebê que dormia é colocado no carrinho para rodona.

Das 13:30 às 13:45, elas vão para a rodona. Permanecem lá por meia hora. Depois retornam para o berçário. Das 14:15 às 14:30 comem a fruta. Durante meia hora, após a fruta (de 14:30h até 15h), é o momento da troca de fraldas, brinquedos livres e banhos. A tarde, as professoras se revezam para dar os banhos. Acontece a troca de professoras.

De 15:00 às 16:10 é hora do jantar. As professoras seguem a mesma organização das demais: dão o jantar a dois bebês ao mesmo tempo. Alguns

brincam, outros dormem e outros jantam. Às 16:00h há a troca de professoras. Durante uma hora, ou seja, de 16:00h até as 17:10, acontecem as trocas de fraldas, brinquedos livres e músicas. Tem os banhos, quando necessário (se o bebê fizer cocô).

E de 17:10 às 17:20, os bebês são preparados para saída e arrumação do ambiente em que ficam quando não estão dormindo, e passam a maior parte do tempo. Os bebês esperam no chão ou nos carrinhos. Entre 17:20 e 17:30 acontece a saída dos bebês. Existe troca e/ou reforço de recados entre professoras e família, de acordo com a necessidade de ambos.

Pode se observar que as práticas pedagógicas e de cuidado no berçário, em consonância com a fundamentação teórica, revelam que há *“hábitos consolidados devido à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto de tradição e consolidado na prática”* (BARBOSA, 2006, p.116), acrescidos das atividades cuja ênfase é o cuidado que não podem deixar de acontecer. As atividades estão organizadas de acordo com a duração do tempo e nota-se que as práticas de cuidado muitas vezes são delegadas às monitoras.

Em um episódio a professora, muito experiente, demonstrou que não queria trocar a fralda do bebê:

O bebê X chama a professora A. Ela diz que ele está com cocô fedorento! A monitora quer pegá-lo para a troca de fralda, ele se recusa. A professora A o coloca no colo e leva-o para a troca, só que o deixa com a monitora. Ele chora durante todo o tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Como menciona Barbosa (2006, p.150), predominam como centralidade e são inevitáveis, nas práticas com as crianças de 0 a 3 anos, as atividades relacionadas aos cuidados como banho, sono e alimentação. Nesse berçário, foi possível perceber isso, sendo que, em raros momentos, algumas professoras associaram educar e cuidar:

(...) as crianças almoçaram, tomaram água e/ou suco. O bebê falou “cabô” quando terminou de comer. A professora D ficou surpresa. Algumas começaram a brincar com os copos e mamadeiras. Uma balbuciou para entregar o copo e a professora

C disse para ele: “O que você disse”? É o copo! Fala ‘copo’ (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Na maior parte do tempo elas não demonstram ter compreensão de que cuidar e educar são indissociáveis:

A professora D me fala que agora com a monitora ajudando, ficara mais tranquilo para o trabalho pedagógico, pois os banhos as consumiam (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

A monitora deu banho em 03 bebês. Ela tinha iniciado o banho quando cheguei para observar. Ela somente dava o banho sem mencionar uma palavra. Já com as outras conversou o tempo todo (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Destaco que quem as monitoras de apoio recebem da coordenação pedagógica e gestor da escola orientação sobre seu trabalho e sua função.

Chamo atenção para a existência de uma desconexão entre a concepção descrita no Projeto Político Pedagógico da escola e a prática observada:

O que significa para nós Cuidar e Educar as Crianças? Acreditamos que cuidar e educar são funções indissociáveis em qualquer momento e nível educacional (...). O cuidar remete-nos à ideia de acolhimento, aconchego, segurança, atenção (...). A expressão cuidar nos remete à ideia de orientação, de possibilitar que a criança se aproprie de procedimentos, conhecimentos, atitudes, valores, inclusive aqueles voltados ao autocuidado (Projeto Político Pedagógico 2007-2011, p.26).

Ainda sobre as práticas observadas na turma dos bebês dessa escola, nos momentos de brinquedos livres e ou de banho de sol, foram poucas as interações entre as professoras e crianças, sendo este momento utilizado para maior interação entre elas. Parece-me que este momento é aproveitado para a troca entre elas.

Outro fato também ilustra o lugar do cuidado nessa instituição. Os brinquedos são sempre os mesmos, alguns parecem velhos e estragados. Durante o tempo que estive observando a rotina, não presenciem a higienização deles.

Muitas vezes eles ficam no chão e passam pelas bocas dos bebês. As chupetas quando caem no chão também não são higienizadas imediatamente.

Durante a observação notamos que o momento dos bebês irem pra “rodona” é bastante estressante para as professoras, porque elas precisam levar todos, incluindo àqueles que por ventura estejam dormindo. Elas não contam com ajuda, nem de equipe definida para auxiliá-las. São as crianças maiores que as ajudam ou outros funcionários. Na parte da tarde é ainda mais crítico, porque, como não tem monitora, os bebês ficam em seus carrinhos, sozinhos no corredor até que todos sejam reunidos. Isso evidencia, tanto a falta de segurança para os bebês, quanto as precárias condições de trabalho das docentes.

Durante todo esse tempo de observação notei que as professoras têm a seguinte organização: uma fica com as crianças na sala de referência, enquanto a outra efetua as trocas de fraldas. Porém, no momento em que os bebês têm que sair do berçário, como, por exemplo, ir para a rodona, a que está com os demais os levam aos poucos para outro espaço que ficam fora de seu campo de visão, até que busque todos. No turno da manhã esse fato quase não acontece, devido à presença da monitora. Já a tarde ocorre com muita frequência (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Compreende-se que a partir da organização estabelecida pela escola, as práticas são determinadas em função do tempo para cada turma, em relação ao uso dos espaços e das ações relativas aos cuidados (banho, alimentação, trocas de fraldas, sono). Essas práticas fazem parte das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil. Neste caso, as situações cotidianas vivenciadas pelo grupo de professoras do berçário, que tem questões específicas da prática pedagógica, não são discutidas em reuniões pedagógicas de modo a atender à necessidade deste grupo.

Retomando as principais questões dessa pesquisa, observa-se que os bebês ficam na escola em período integral. Contudo, a organização das práticas está orientada pela fragmentação dos tempos sobretudo pelo fato da escola possuir

várias turmas e precisar definir os horários de uso dos espaços para garantir o seu funcionamento e as jornadas de trabalho dos professoras, os quais atuam em turnos diferenciados.

Esta escola também retrata um dos dilemas da educação: sua política baseia-se em concepções das crianças como sujeito cultural e de direitos, protagonistas de seu processo de desenvolvimento, capazes de se apropriar de conhecimentos. Mas, nota-se que esses aspectos aparecem, sobretudo como desafios. Percebe-se que existem amarras na estrutura funcional e nas condições materiais que impossibilitam a escola de colocar em prática as suas propostas pedagógicas.

Esta situação impacta de diferentes maneiras nas práticas dos docentes, trazendo dificuldades na coesão do trabalho coletivo, nas formas de educar e cuidar das crianças e na relação com as famílias. Vejamos, a seguir, dois exemplos de situações que podem ilustrar este aspecto.

A primeira reflete, claramente, a diferença de postura entre duas professoras que praticamente tem o mesmo tempo de experiência na Educação Infantil:

(...) somente uma criança almoça. Enquanto a professora B dá almoço para ele, a outra tira fotos dele almoçando. A que estava tirando foto, foi limpar a boca da criança para fazê-lo, a professora B a orienta que não faça isso e que é para tirar a foto com a boca suja, pois ela está fazendo o registro de sua refeição (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Já a segunda nos sinaliza um problema de relação entre a equipe de professoras:

A professora A entra no berçário para buscar algo e deixa a porta de entrada do berçário que dá entrada pelo corredor aberta e também a do dormitório. Um dos bebês vai para o corredor. As outras professoras reclamam dela, dizendo que é muito “voada”, dispersa (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Dentre os aspectos que dificultam a integralidade das práticas de cuidado e educação das crianças, destaca-se o espaço físico.

A separação por paredes entre a sala de referência (onde bebês passam grande parte de seu tempo), o lactário e entre o fraldário e o dormitório, dificulta o

trânsito das professoras nestes espaços. A divisão destes espaços tem uma dimensão educativa, pois ajudam os bebês compreenderem que existem espaços e momentos coletivos e aqueles voltados para sua privacidade, intimidade, individualidade trazendo-lhes tranquilidade dentre outros.

O dormitório, a meu ver, é mais propício aos bebês, visto que possui uma grande área, totalmente livre, para que engatinhem ou andem. Também os berços, em forma de colchonetes, ficam a sua altura, para que possam sair sozinhos ao acordarem.

O lactário e fraldário atendem às necessidades das crianças e das professoras. Já a sala de referência atende mais as professoras do que os bebês, porque possuem estantes para que elas possam organizar os seus objetos, uma pia e um sofá de alvenaria no canto, usado pelas professoras, que pode oferecer um certo risco para os bebês (é alto e suas quinas não tem proteção emborrachadas).

Segundo Horn e Cairuga (2014, *et al* p. 26) a organização do espaço institucional reflete a importância que ele tem no desenvolvimento dos bebês, além das propostas pedagógicas e a concepção de infância e o seu entendimento como parceiro pedagógico.

Portanto, foi observado que o espaço físico do berçário não oferece aos bebês oportunidades desafiadoras, materiais e experiências diferentes para que assumam diferentes papéis e aprendam a se conhecer melhor, em um processo no qual o professor não seja sua maior lente de contato.

A seguir descreve-se a percepção das professoras sobre as práticas de educação e cuidado.

3.2.3 Rotinas e praticas de educação e de cuidado a partir da percepção das professoras.

No presente estudo, entrevistamos três professoras da turma do berçário. Escolhi uma professora de cada turno de trabalho: manhã, intermediário e da tarde. Este critério pareceu-me interessante, haja vista que a organização dos tempos de estudo, planejamento e também de regência se faz a partir dele.

Depois de elaborado o roteiro da entrevista foi agendado um horário com cada professora e a entrevista ocorreu durante três dias, no período de 30 de outubro a 6 de novembro. As questões apresentadas na entrevista se referiram ao dia a dia do bebê na escola, a proposta de trabalho para a o berçário, como acontece seu planejamento, os critérios utilizados para o desenvolvimento das atividades propostas e sobre a existência da integração do trabalho docente. A seguir apresentamos as percepções das professoras sobre essas questões.

O dia a dia do bebê de 0 a 1 ano do berçário da Escola Municipal Maria Sales Ferreira é organizado através de rotina que contém atividades de cuidado e de educação, como afirma a professora Marilda:

O dia a dia do bebê é desenvolvido em rotina: em rotina de alimentação, higiene e pedagógica, né? A partir do momento que estamos fazendo a parte da alimentação e da higiene envolve a pedagógica: a gente conversa, estimula, brinca. O grupo é muito bom e uma apoia a outra, né? (Entrevista Marilda, 2015).

Para Marilda, todo o trabalho depende das crianças e do tempo delas. Segundo esta professora o cuidado tem uma dimensão importante, pois o bebê fica em tempo integral na escola: “... *por exemplo, a alimentação. É uma hora importante, pois eles ficam o dia inteiro com a gente. Então é importante saber se está bem alimentado*”(MARILDA, 2015).

A rotina dos bebês também foi assim descrita pela professora Ana Paula:

9:00 horas comem fruta. Entre uma atividade e outra são feitas as trocas e banhos. Segunda feira eles vão para a biblioteca, onde ouvem histórias contadas, fantoches, manuseiam livros.

Na quarta vão para a informática. Por volta das 10:00 é hora do almoço. Logo depois escovam os dentes e vão dormir. Quando acordam tomam suco. São feitas trocas. (Entrevista Ana Paula, 2015).

Já a professora Marilda define a rotina como algo essencial e que deve ser estruturada de forma que tenha atividades permanentes.

" A rotina pra mim é essencial, ela sendo bem estruturada tendo as atividades permanentes (trocas, rodona, voltar olhar pra eles) lavar a mão, o lanche o jantar, intervalinho pequeno é que vai cantar dá autonomia para ver o que vai acontecer". (Entrevista Marilda, 2015).

Elas destacam que os bebês têm desenvolvido sua autonomia. Esse aspecto está retratado em vários depoimentos, como por exemplo neste trecho de Marilda:

" O que de mais importante que está acontecendo agora, como estão com 1 ano e pouquinho, eles mesmos já sabem que não querem mais, mostrando a autonomia. Por que as vezes a pessoa acha que ele tem que comer tudo que foi mandado, porque é a nutricionista e tudo. É bonitinho demais, vai tendo essa autonomia. Ele mostra do jeito dele que não quer mais e a gente não insiste. " (Entrevista Marilda, 2015).

Deusy define a rotina dos bebês como tranqüila, mesmo nos momentos de choro. Ressalta que a adaptação deles vai acontecendo aos poucos.

" O dia a dia dos bebes é muito tranquilo, tem os momentos de choro. No início de adaptação é momento muito difícil para crianças, porque tem crianças sendo amamentada. Mas a medida que o tempo vai passando, elas vão acostumando com professoras e confiando vai ficando mais tranquilo. Tem momentos de choro, mas por pouco tempo, não é igual no inicio do ano." (Entrevista Deusy, 2015).

Para fazer o planejamento do trabalho nesta turma, na opinião das três professoras entrevistadas, é considerado os seguintes pontos:

- .O projeto institucional
- .A rotina diária dos bebês
- .A faixa etária
- .Os referenciais teóricos

- .Demanda do momento
- .O desenvolvimento da fala, desenvolvimento motor, social
- .As atividades que podem colaborar com o desenvolvimento dos bebês.

Ainda sobre o planejamento do trabalho, algumas estratégias utilizadas são elaboradas a partir do projeto institucional (meio ambiente), escolhido pelas professoras em 2015, que tem enfoque na água. Daí elas utilizam a música, o cuidado com as plantas do jardim em frente ao berçário:

...é feito lá, tem o projeto institucional e agente faz de acordo com o que vai seguir diariamente na rotina, né? O institucional é o projeto água, aí tá cantando música, tem jardim, eles molham as plantas. Eles ainda não falam. Manifestam apontando. Aí fica a...a....a.... A partir daquilo ali é que agente vai desenvolvendo os projetos na sala. O institucional. O da sala é mais envolvendo a oralidade, a música. É a fase deles, né? (Entrevista Marilda, 2015).

A professora Deusy destacou que procuram envolver as famílias neste projeto. Ela ainda pontua um dos principais objetivos deste trabalho que é o desenvolvimento dos bebês:

...bom, no projeto institucional que é o meio ambiente nós voltamos muito pra economia da água. Desenvolvemos um projeto onde agente está envolvendo as famílias das crianças, pra economia da água, de como utilizar a água para que ela não falte. Questão que o país e o mundo está vivendo. O projeto musicalidade na educação infantil que é outro projeto, uma coisa que as crianças gostam muito de músicas, de gestos. Então, agente sempre está pensando nessa proposta de trabalho que é a música. E o desenvolvimento motor da criança que é os desafios mesmo subir escada, sair do engatinhar para o andar. Depois correr. Então, é propor pra eles desafios pra que desenvolva bem. (Entrevista Deusy Maria, 2015).

O tempo do planejamento é diferenciado e acontece de acordo com o momento destinado para ele. Acontece em duplas devido à organização da escola. Esse aspecto pode ser retratado na fala da professora Marilda, por exemplo. Observamos que a professora cita que as professoras conversam muito entre si quando estão em sala com os bebês.

Agente tem projeto, senta naquela horinha mesmo. Pensa alguma coisa e troca ideia entre agente. Tem o horário de projeto estou sozinha mesmo, não estou com o grupo e agente troca ideia entre agente. Ocorre quando estamos com bebês na sala. E também nas reuniões de projeto. Agente vai troca ideia ali. Procura muito a coordenação. A coordenação auxilia bastante. (Entrevista Marilda, 2015).

Embora conversem em sala de aula, a integração do trabalho entre a equipe de professoras aparece como um desafio na entrevista realizada. Para as professoras isso acontece porque não existe um momento coletivo de planejamento, pois cada dupla tem um horário diferente para tal.

"... Por exemplo, sempre encontramos com as pessoas que estão no mesmo turno, mas no turno da tarde, fica uma troca de informação podemos dizer pobre, ou por meio de caderno de comunicação ou ali rapidinho na saída, podíamos ter um momento com o grupo todo." (Entrevista Ana Paula, 2015).

O grupo participa da reunião pedagógica que acontece fora do horário de trabalho e que é remunerada pela PBH. Mas, segundo elas, esta reunião já tem outra pauta definida e não é destinada aquele coletivo para discutir e planejar seu trabalho.

" Junta mais nas reuniões que são pagas já tem alguma coisa pra ser trabalhado. Desafio é ter tempo pro trio coletivo. Não tem outro horário. Estratégia é passar entre nós. Conversando, às vezes, na sala quando tá mais liberado que já fez as fases lá... agente senta e conversa." (Entrevista Marilda, 2015).

Vejamos como a outra professora descreve o desafio do trabalho coletivo:

"... Nosso trabalho é planejado coletivamente. Eu estou trabalhando nos dois turnos, então posso fazer tipo uma ponte mesmo de informação, agente usa um caderno de comunicação também do que agente está pretendendo, tem alguns momentos que agente encontra, conversa dentro de sala, na hora da troca de turnos agente se comunica. Agente se esforça para comunicar o melhor possível. E em alguns momentos agente senta com algumas (ACEPATE) a dupla se encontra. No turno da manhã somos 4, por exemplo. Não dá pra sentar com todas. Então, no momento de estudo a dupla encontra. Isso é intercalado, o que facilita que as 4 na semana se encontrem. Na

parte da tarde isso já não acontece. Agente tem que conversar dentro da sala de aula." (Entrevista Deusy, 2015).

Para Marilda o trabalho coletivo funciona, pelo fato da turma ser de bebês e requerer que a mesma atividade seja feita várias vezes:

(...)acho que funciona porque como eles são menores (bebes) aquela musica fica vários meses. É repetida várias vezes. Então dá pra gente está fazendo. Não vai ter que fazer de imediato aquele objetivo. É a longo prazo. Ruim é que não dá pra junta trio, quem está no berçário. (Entrevista Marilda, 2015).

Ainda sobre o desafio da equipe na execução do trabalho, a ausência de encontros coletivos para planejamento e discussão impacta na integração do trabalho.

" O ideal mesmo seria agente ter o tempo para encontrar, esse grupo que trabalha no integral. Isso não tem essa estrutura , essa organização do tempo dentro da escola, de encontrar todas , as que trabalham. Agente encontra em alguns momentos, não porque tem tempo marcado para encontrar. Não é todos os dois turnos que se encontram. Esse é um desafio. Esse ponto com certeza faz falta para o trabalho integrado, de forma coletiva, não acontecido porque não tem esse momento." (Entrevista Deusy, 2015).

Mas, segundo uma das professoras, essa situação não traz muito prejuízo ao trabalho coletivo uma vez que elas buscam minimizar a ausência de encontro e planejamento através de esforços individuais. Enfim, na opinião de todas, existe um trabalho integrado na medida do possível, diante de todos os obstáculos.

" Ele não influencia demais no trabalho integrado, porque todo mundo tá buscando e tá tendo seu interesse de comunicar, mas que ajudaria numa questão de melhorar sim. Com certeza se agente pudesse encontrar mais vezes esse coletivo, acho que melhoraria pelo diálogo. De agilizar mesmo as ações ali dentro. Por que tudo depende. Um exemplo: se eu tenho uma proposta no turno da manhã, eu tenho que aguardar o turno da tarde pra aprovar aquela proposta pra passar pra coordenação. Se agente tem momento de encontro coletivo, isso facilitaria. Ali já sairia uma resposta, uma definição única. Então, eu tenho que aguardar momentos pra tomar atitude." (Entrevista Deusy, 2015).

Uma das alternativas apontadas para o enfrentamento deste desafio seria uma maior parceria entre a equipe e ter momentos coletivos, como podemos

perceber na fala de uma das professoras. Então, em sua opinião, seria preciso interesse institucional. Mas, ao meu ver, é necessário uma mudança política e não esforço individual:

Para resolver isso é tem que ter mais parceria, encontrar mais, no horário quando uma entra e outra sai que agente conversa. Eu chego, por exemplo, 10 minutos quando preciso falar com alguém. (Entrevista Marilda, 2015).

Interessante observar que para uma das professoras a equipe da tarde sofre mais os impactos das questões que surgem sobre o trabalho coletivo referente aos cuidados dos pertences dos bebês.

Sempre tive experiência de trabalhar em horário integral. Agente tem mais controle quando está em tempo integral. Quando está em um horário parcial atrapalha porque quando chega a tarde tem os materiais das crianças que você não sabe de quem são. A equipe da tarde é que paga o pato, porque certas coisas passam despercebidos pelas outras. E os da tarde é quem vai entregar a criança. Quando é a tarde quem tem que dar solução para alguma coisa é agente." (Entrevista Marilda, 2015).

O atendimento dos bebês em tempo integral é visto pelas professoras como uma necessidade para a mãe que trabalha fora. Além disto apresentam-no como uma vantagem para os bebês, sendo uma oportunidade de alegria e segurança deles. Mas, ao mesmo tempo, as professoras sinalizam suas observações sobre alguns momentos em que eles parecem cansados por ficarem na escola durante todo o dia.

Deusy ressalta que os bebês, em sua opinião, sentem falta de sua família.

Vejo que ficar com a família faz falta, não só final de semana, acho que um tempo, talvez meio horário com a família. Eu acho que seria muito bom para esses bebes também. Mas eu vejo que a necessidade é da família, é da mãe que precisa trabalhar e tudo. Eu penso que se a criança pudesse falar, ela ia querer ficar um tempo com essa família". Entrevista Deusy, 2015).

Ela aponta como um desafio do atendimento em tempo integral a aceitação das famílias em ficar pouco tempo com as crianças, o que faz com que algumas mães optem por deixar a criança somente em um turno na escola.

Para Ana Paula um outro desafio do atendimento em tempo integral é atender de forma adequada a todas as crianças e suprir todas as suas necessidades. Ao indagá-la sobre o que chama de forma adequada, ela esclarece:

"...suprir as necessidades do cuidar educar e até mesmo de afeto, uma vez que são muito pequenas e necessitam de momentos de carinho, de uma forma mais individualizada." (Entrevista Ana Paula, 2015).

A comunicação do cotidiano, entre as professoras e as famílias, acontece na hora da entrada e da saída dos bebês, além, é claro, por intermédio da agenda. A escola envia muitos bilhetes para as famílias, com informações diversas sobre reuniões, eventos, convites, solicitações e/ou orientações sobre alguma atividade que deve ser realizada (por exemplo, a confecção dos bonecos para festa junina).

Foi notado certo desconforto e conflito entre algumas professoras e famílias relativo às queixas registradas pelas famílias, sobre trocas de peças de vestuário dos bebês ou o não retorno para casa de algumas delas. Esse fato ocorre com frequência no berçário.

3.3 OS DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA TURMA DE 0 A 1 ANO: observações finais e sugestões para a escola

Neste tópico pretendemos tecer algumas sugestões para a escola no que diz respeito a integração do trabalho das professoras da turma do berçário, a partir das observações sistematizadas neste estudo.

Notou-se que a integração do trabalho das professoras ainda se constitui desafio, o qual é reiterado pelo relato das professoras. Elas apontam que, na medida do possível, existe um trabalho integrado que acontece por meio do projeto institucional, contudo ainda falta de tempo coletivo de planejamento, o que contribui para fragmentação do trabalho.

A organização escolar contribui também para esta fragmentação na medida que cada dupla de professoras tem um tempo diferenciado para encontro e para planejamento do trabalho. Isto impacta diretamente na qualidade do tempo efetivo do professor com o bebê, porque este momento também passa a ser utilizado para discussão e troca de ideias quando estão juntos em sala. Além, é claro, de contribuir para que haja posturas diferentes na condução do trabalho pedagógico e no cuidado dos bebês.

Percebemos também que o tempo integral não pode ser visto como sinônimo de formação integral. Como sinalizado pelas professoras o tempo integral do bebê na escola não lhe assegura um atendimento diferenciado e individualizado que seja capaz de suprir todas as suas necessidades: de cuidados e educação com afeto.

Existem potencialidades da rotina em tempo integral: atender às necessidades das famílias, garantir a segurança para os bebês.

Mediante às conclusões obtidas através da pesquisa de campo apresentamos as seguintes sugestões para a escola:

- Incluir na pauta das reuniões pedagógicas remuneradas o planejamento do trabalho da equipe.
- Organizar um encontro entre a equipe de professoras do berçário, no horário das reuniões pedagógicas remuneradas, para que a equipe possa discutir coletivamente o trabalho pedagógico.

Finalmente, vimos que a escola retrata as contradições e dilemas da educação: tem-se uma política baseada em concepções avançadas de crianças e profissionais como sujeitos culturais e de direitos, protagonistas e capazes de se apropriar de conhecimentos. Mas, a realidade está pautada em amarras na estrutura funcional e nas condições materiais que impossibilitam a escola de colocar em prática as suas propostas pedagógicas. O que nos sinaliza a necessidade de mudança e adequação da política.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como finalidade estudar os desafios para a organização e integração da prática pedagógica no berçário, na perspectiva das professoras da Escola Municipal Maria Sales Ferreira.

Os procedimentos metodológicos constituíram-se da revisão bibliográfica concernente ao tema deste estudo, observação da rotina dos bebês com construção de diário de campo e entrevista semiestruturada com as professoras.

Nesta pesquisa foi possível constatar a percepção das professoras sobre a rotina da turma pesquisada e as limitações na integração do trabalho da equipe das professoras, em decorrência da falta de espaço e de tempo para a organização deste trabalho. Notou-se que as professoras criam estratégias para tal: tentam conversar entre si quando estão em sala de aula com os bebês, chegam um pouco mais cedo na hora da troca dos turnos, para falarem sobre o trabalho educativo e cuidado das crianças. Contudo essas estratégias refletem a precarização do seu trabalho uma vez que dizem sobre a falta de tempo e espaço institucionalizado para tal. Mas, ao meu ver, é necessário uma mudança política, o que está além do esforço individual e institucional.

A integração do trabalho coletivo é apontada pelas professoras como um dos maiores desafios. Para o seu enfrentamento estas profissionais apontam alternativas, como por exemplo, acrescentar como pauta das reuniões pedagógicas remuneradas o planejamento do trabalho coletivo.

Assim, este estudo apresentou para a escola sugestões para que possa ser minimizado estas situações vivida pelas professoras. Acreditamos que através desta contrapartida os bebês serão beneficiados, pois o planejamento coletivo do trabalho docente estará mais integrado proporcionando uma melhoria na qualidade da prática pedagógica. Mas, acredita-se que esta proposta contribua para uma melhoria na integração do trabalho das professoras do berçário.

Percebeu-se que há uma contradição entre a fala e a prática das professoras sobre a indissociabilidade do cuidar e educar. Para que as professoras possam superar esta dualidade e percebam, como nos apontou Donohue-Colleta (apud EVANS, 1993, p. 3), que a noção de “cuidado” inclui todas as atividades ligadas ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, por exemplo e que integram o “educar”, é necessário que elas tenham formação continuada e em serviço que abordem estes aspectos.

As observações também indicam que o atendimento em tempo integral dos bebês não garante sua formação integral, uma vez que a organização escolar contribui também para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Sabemos que isto traz impactos na qualidade do tempo efetivo do professor com o bebê. Superar esta questão requer investimento grande da PBH na mudança da organização das escolas de educação infantil. Seria necessário garantir que o professor tivesse uma outra carga horária, permitindo a escola pensar em outras estratégias de organização dos tempos de efetivo trabalho do professor com as crianças e também de estudo e planejamento. É preciso que a PBH conheça outras experiências diferenciadas de escolas de educação infantil que conseguiram romper com a lógica de organização escolar atual que fora herdada do ensino fundamental. Esta lógica não atende às especificidades da educação infantil.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcelo Otávio. **As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: investigações sobre um padrão arquitetônico**. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, I.G. Prática pedagógica na Educação Infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BELO HORIZONTE. Lei Nº 3.726, de 20 de março de 1984. **Regulamenta as Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte e dá outras providências**. Disponível em [file:///C:/Users/V%C3%A2nia%20L%C3%BAcia%20da%20Silva/Downloads/lei3726%20\(caixas%20escolares\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/V%C3%A2nia%20L%C3%BAcia%20da%20Silva/Downloads/lei3726%20(caixas%20escolares)%20(1).pdf). Acesso em 11/04/2015.

_____. Lei Nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. **Criação das unidades municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil**. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003.

_____. Lei Nº 10572, de 22 de novembro de 2012. **Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras providências**. Disponível em: <file:///C:/Users/V%C3%A2nia%20L%C3%BAcia%20da%20Silva/Downloads/PL%20233720Abertura%20de%20prazo%20para%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final.PDF>>. Acesso em 01/04/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em 20/08/15.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil** / Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação – Decênio 2011-2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em setembro/2015.

CAVALIERE, A.M. **Educação integral**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DEMARTINI, P. **Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar**. Revista Zero a-seis, Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>. Acesso em: 21 jun. 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo(organizadores). 33.ed- Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

DURÁN, M.T.M. **Formação integral**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/122>. Acesso em 07/09/2015.

IBGE, 2010. **Censo Demográfico 2010: Resultados da Amostra - Características da População.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.phplang=&codmun=310620&idtema=90&search=minas-gerais|belo-horizonte|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao->. Acessado em; 29/08/2015.

JUNIOR, Moysés Kuhlmann. **Histórias da Educação Infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação.Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em 15 out.2015.

LIMA, Elvira Souza. **Conhecendo a Criança Pequena.** Ed. Sobradinho.3ª ed. 2002.

LIMA, Elvira Souza.**Como a criança pequena se desenvolve** .Ed.Sobradinho.3ª ed. 2001.

MARANHÃO, Damaris Gomes; ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. **Cuidado e aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Pátio - Edição Cuida e Educar, nº 41 ano: XII, 2014. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10878/cuidado-e-aprendizagem-na-educacao-infantil.aspx>. Acesso em 07/09/2015.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. . Educação, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 201.

MELO, Isabella Bez. **Parceria Público-Privada no Brasil.** Disponível em: <http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/20092/isabella-bez-melo.pdf>. Acesso em:21/08/2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos.** In: As crianças: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____. **Proposições Curriculares da Educação Infantil: fundamentos/** Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org)- Belo Horizonte: SMED, 2014.136p.(Desafios da Formação,1)

SILVA, Vânia Lúcia. **Os desafios da gestão escolar na implantação do Programa Primeira Escola em duas unidades infantis: limites e possibilidades.** Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José (et al.). *Infância plural: crianças do nosso tempo.* Porto Alegre: Mediação, 2006. p.39-56.

TRONTO, J. **Assistência Democrática e Democracias Assistenciais.** *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, pp. 285-308, maio/ago, 2007. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

VIEIRA, L.M.F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ANEXOS

Anexo 1. Monitor de apoio à Educação Infantil para turmas de berçário, 1 e 2 anos

Prezados(as) Gerentes, acompanhantes, diretoras, diretores, vice-diretores(as) das UMEIs e EMEIs,

De acordo com reunião realizada com a Secretária Sueli no dia 09/01/15, iniciamos o processo para contratação de Monitor de Apoio à Educação Infantil, para as turmas integrais de 1 e 2 anos e para o berçário.

Esta seleção está sendo planejada e será realizada pelas equipes da GECEDI e GEREDs, a partir de um cronograma que já foi iniciado.

Conforme o acordado com o SINE, as vagas serão enviadas por instituição, por regional, em grupos de 2 instituições por vez; após o encaminhamento do candidato pelo SINE, as entrevistas serão agendadas e realizadas pela GECEDI/GERED; os candidatos aprovados serão encaminhados para as UMEIs e Escolas que possuem atendimento integral de berçário, turma de 1 e 2 anos e a direção fará a contratação deste profissional pelo Caixa Escolar.

Tão logo os monitores das instituições sejam aprovados, a GEOE será avisada para reorganização dos quadros, conforme as orientações da SMED.

Até que a GEOE convoque cada escola ou UMEI, não está liberada a reorganização dos quadros das UMEIs e escolas que possuem atendimento integral. Ou seja, os cargos a mais de coordenação e apoio à coordenação/regência compartilhada somente serão definidos após a chegada do monitor e conversa da direção com a GEOE. Até lá, as UMEIs e escolas iniciarão seu funcionamento em 02/02/2015 exatamente como estavam em 2014.

As UMEIs e Escolas classificadas como de **Alta complexidade** terão quatro cargos de coordenação pedagógica e quatro cargos para apoio à coordenação/ regência compartilhada, sendo um às 7h, um às 8:30h e dois cargos às 13h. Estes cargos serão os primeiros profissionais a assumirem a substituição, em caso de faltas, **quando chegarem os monitores**

As UMEIs de **Média complexidade** terão dois cargos de coordenação pedagógica e três cargos de apoio à coordenação/ regência compartilhada, sendo um às 7h, um às 8:30h e um cargo às 13h. Estes cargos serão os primeiros profissionais a assumirem a substituição, em caso de faltas, **quando chegarem os monitores.**

As UMEIs e escolas classificadas como de **Baixa Complexidade** e não possuem turmas integrais,

poderão reorganizar seus quadros imediatamente, contando com um professor por turno (7h e 13h) para apoiar a coordenação ou fazer regência compartilhada, que serão os primeiros a substituir em caso de faltas. Estas UMEIs e escolas deverão entrar em contato com a GEOE para orientar-se sobre como proceder para esta reorganização.

As UMEIs classificadas como de Baixa Complexidade e possuem turmas integrais só poderão reorganizar seus quadros, **após a chegada dos monitores e conversa com a GEOE.**

Serão enviadas orientações da SMED para as GEREDs e Direções sobre todo este processo.

Porém, já alertamos que estas profissionais chegarão às escolas e UMEIs antes da formação que será realizada pela GECEDI e GERED e as direções serão responsáveis por receberem e orientarem os Monitores e já determinarem que **é expressamente proibido que eles atuem substituindo professores ou realizem tarefas sem a orientação dos professores.** Os Monitores serão contratados para apoiar os professores que atuam nas turmas integrais nos diferentes momentos da rotina, nos momentos de brincadeiras, rodinhas, alimentação, parquinho, higiene, organização das mochilas etc. **Mas sempre sob a supervisão e orientação dos professores.**

Atenciosamente.

Mayrce Terezinha da Silva Freitas
Gerência de Coordenação da Educação Infantil - GECEDI
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED
Rua Carangola - 288 - 8º Andar - Sala 829 - Bairro Santo Antônio
Belo Horizonte - MG - CEP 30.330-240 - Telefone/FAX 3277-8625

Anexo 2. CAIXA ESCOLAR

Entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura. As Caixas Escolares recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica. Esses projetos buscam complementar a formação de alunos e professoras e suplantam deficiências de aprendizagem. Utilização do recurso: deve obedecer a decisões coletivas, envolvendo o colegiado da escola. A aplicação da verba tem que estar de acordo com as normas e orientações da Secretaria de Educação. As Caixas Escolares prestam contas, obrigatoriamente, de todos os recursos recebidos. Conforme consta no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte. Criada pela Lei Nº 3.726, de 20 de março de 1984 e retificada em 24/3/1984, no artigo 2º são detalhados as possibilidades financeiras:

Art. 2º - A Caixa Escolar, de acordo com suas possibilidades financeiras, tem por finalidade congrega iniciativas comunitárias, objetivando:

- I - prestar assistência aos alunos carentes de recursos;
- II - contribuir para o funcionamento eficiente e criativo da escola;
- III - promover, em caráter complementar e subsidiário, a melhoria do ensino;
- IV - colaborar na execução de uma política de concepção da escola como agência comunitária em seu sentido mais amplo.