

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOCEI - ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VERA LÚCIA VIEIRA

CRIANÇA EM TEMPO INTEGRAL E PROFESSORAS EM TEMPO PARCIAL:
estratégias das professoras para a organização do cuidado e educação dos bebês em uma
Unidade Municipal de Educação Infantil

Belo Horizonte

2015

VERA LÚCIA VIEIRA

CRIANÇA EM TEMPO INTEGRAL E PROFESSORAS EM TEMPO PARCIAL:
estratégias das professoras para a organização do cuidado e educação dos bebês em uma
Unidade Municipal de Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Dra. Érica Dumont

Belo Horizonte

2015

VERA LÚCIA VIEIRA

CRIANÇA EM TEMPO INTEGRAL E PROFESSORAS EM TEMPO PARCIAL:
estratégias das professoras para a organização do cuidado e educação dos bebês em uma
Unidade Municipal de Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovado em 28 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Érica Dumont – Faculdade de Educação da UFMG

Bárbara Bruna Moreira Ramalho

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender como as professoras de nossa Unidade Municipal de Educação Infantil constroem as rotinas dos bebês de um a dois anos que permanecem em tempo integral na instituição, os desafios e as soluções encontradas. Indagamos como, numa organização institucional que estrutura o trabalho das professoras em turnos parciais, elas se organizam para efetivar uma rotina para o cuidado e a educação das crianças em turno integral, e quais elementos contribuem para a qualidade da educação em tempo integral de crianças muito pequenas. As contribuições do campo teórico sobre educação integral e os elementos que são importantes ao considerar a rotina para os bebês, fundamentaram o olhar para o campo de pesquisa, através da observação participante, uma das metodologias utilizadas. Os resultados dessa observação foram descritos neste trabalho e serviram de análise junto às professoras, por ocasião da devolução da pesquisa, através de outra estratégia metodológica, o grupo focal. Os resultados apontaram que a qualidade das interações entre as professoras e as crianças pequenas, além do respeito entre si e pelas crianças e o compromisso com a organização institucional, minimizam o impacto da fragmentação dos tempos de trabalho na rotina com os bebês. O trabalho permitiu ainda refletir sobre aspectos que devem ser considerados para qualificar as rotinas com os bebês e a própria organização institucional.

Palavras chave: educação integral; rotinas; bebês; prática docente.

ABSTRACT

This study aimed the understanding of how teachers of the Municipal Unit of Child Education develop the routines of one-year-old and two-year-old babies that remain full time in the institution; it discuss the challenges and solutions found. It is pondered how the teachers are organized to carry out a routine for the care and education of children in full-time, in an institutional organization that structures their work in partial shifts, and which elements contribute to the quality of the education of full-time children who are so young. The contributions of the theoretical field about integral education, and the elements that are important when considering the routine of babies, substantiate the approach onto the search field, through participant observation (one of the methodologies used). The results of this observation were described in this paper and provided the analysis along with the teachers, due to the return of this research, through another methodological strategy: the focus group. The final results showed that the quality of interactions between teachers and young children, the respect between the team and to the children, and the commitment to the institutional organization, minimize the impact of the fragmentation of the working hours in the routine of children. The work also allowed to reflect on aspects that should be considered to qualify the routines of babies and of the very institutional organization.

Key-words: integral education; routine; babies; teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 METODOLOGIA.....	10
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	14
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS	14
3.2 A ROTINA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO E O CUIDADO COM OS BEBÊS	18
3.2.1 Rotina: alimentação, sono e cuidados necessários.....	20
3.2.2 O caráter regulador da rotina e a resposta dos bebês.....	22
3.2.3 Rotina e proposta curricular	25
3.2.4 O ambiente como um outro educador: a organização do ambiente para as crianças e para os adultos.	30
3.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS.....	32
4 A DEVOLUÇÃO DA PESQUISA - RELATO	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE 01	45

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de indagações constituídas na minha prática profissional como professora da Rede Municipal de Ensino (RME) de Belo Horizonte durante 26 anos. Formada em Pedagogia pela FAE/UFMG, antes de ser professora municipal e, mesmo, antes de concluir o curso de Magistério/Ensino Médio, já trabalhava em escolas de educação infantil privadas, onde atuava com crianças de dois a cinco anos de idade, como auxiliar de turma e como professora.

Atuei como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da RME; como professora e vice-diretora numa escola de Educação Especial; no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), contribuindo com a formulação de políticas e ações de formação para professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns; na Gerência de Educação Pampulha, da RME, no acompanhamento pedagógico de escolas da região, e como diretora de uma escola municipal de ensino fundamental.

Nos últimos três anos – 2012 a 2014 –, voltei a me dedicar à educação infantil, na estruturação e gestão de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da RME e, neste ano de 2015, estou novamente na direção de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), à qual está vinculada administrativa, pedagógica e financeiramente uma UMEI.

Essa experiência de retorno à educação infantil tem se mostrado rica, apaixonante, mas, ao mesmo tempo, desafiadora, especialmente no que diz respeito à organização do trabalho voltado para os bebês de zero a dois anos, que permanecem na instituição em período de tempo integral.

Ao deparar com a necessidade de coordenar um trabalho direcionado ao cuidado e à educação das crianças pequenas (zero a três anos), que, pela especificidade da idade, já nos apresenta grandes desafios, percebi que desafio maior ainda era fazê-lo numa estrutura organizacional semelhante à de uma escola comum. De acordo com a organização do trabalho estabelecida atualmente nas UMEIS, cada professor atua por um período parcial de três horas com um grupo de crianças que permanece cerca de dez horas na instituição.

Mesmo com uma equipe de professoras que realizava um trabalho com compromisso e considerado satisfatório pelas famílias, as condições de trabalho na instituição, especialmente as relacionadas às dimensões “tempo” e “espaço” de trabalho, revelavam tensões: sete ou oito professoras assumindo uma turma de crianças ao longo do dia, uma criança que chorava diariamente na mudança da equipe de professoras de um turno ao outro; uma mãe que preferia

conversar com apenas uma das professoras da equipe; uma professora ou equipe de um turno com dificuldades de trabalhar com a outra; perda ou troca dos objetos pessoais das crianças, enfim, uma série de situações que alteravam o cotidiano, trazendo à coordenação da instituição um aumento de demandas, seja em relação às crianças, seja às famílias e à mediação de conflitos entre o grupo de professoras.

Ao final de 2014, iniciei o curso de especialização em docência em Educação Infantil, o que me aguçou o olhar para o contexto de trabalho. Preocupada com aquelas questões, propus às professoras um roteiro para registro das impressões de cada uma sobre nossa organização de trabalho naquele ano, a fim de que pudéssemos refletir sobre ela e pensar em mudanças para 2015. Em anexo, a resposta de uma das professoras da equipe, que pretendo reunir às outras e obter as percepções das professoras sobre o trabalho realizado em 2014 nas turmas de zero a três anos (Anexo 1).

As respostas das professoras nos dão indícios de que existem algumas práticas no trabalho que contribuem para que ele se efetive com maior ou menor qualidade. A necessidade de compreender essas práticas, os pressupostos que as orientam e suas regularidades nortearam a construção das perguntas de pesquisa: Como as professoras que trabalham em turno parcial organizam o trabalho coletivo e constroem a rotina para o cuidado e a educação das crianças em turno integral? Que elementos contribuem para a qualidade da educação em tempo integral de crianças muito pequenas?

A busca por um atendimento com qualidade para as crianças pequenas nos mostra a necessidade de refletir sobre dois desafios, a fim de superá-los: o da transição da concepção de creche como local de guarda e proteção das crianças, para um espaço de direito destas ao cuidado e a uma educação com qualidade; e a transição da concepção de tempo integral como simples ampliação do tempo da criança na instituição, para outra que pretende construir uma proposta de educação integral.

A revisão bibliográfica indica que a questão da educação em tempo integral na creche ainda é pouco abordada, o que pode se justificar devido ao fato de as políticas de educação infantil e de educação integral serem relativamente novas no País e também em Belo Horizonte, especialmente no que diz respeito ao atendimento de crianças pequenas na rede pública.

Os trabalhos sobre o cuidado e a educação das crianças pequenas na creche indicam-nos alguns temas de estudos transversais, a saber: educação em tempo integral, a relação escola/família, vínculos adulto/criança, a organização dos tempos e espaços (rotinas), a profissão docente na educação infantil, o trabalho coletivo, os planos de carreira.

Nos estudos, é possível verificar abordagens sobre a política de tempo integral no Brasil e a interface com a educação infantil. Alguns autores, como Bondioli, Kramer e Cavaliere, são referências para as pesquisas nesse tema e discutem, respectivamente, processos de qualidade, educação infantil e educação em tempo integral.

Porém, as pesquisas não contemplam, por exemplo, a discussão da organização dos tempos e espaços de crianças e professoras, pensadas em nível microssocial. Nesse tema, tem-se como referência o livro da pesquisadora Maria Carmem Silveira Barbosa, intitulado “Por amor e por força – rotinas na educação infantil”. Nele, a autora define rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano das instituições” (BARBOSA, 2006, p.35) e que recebe variadas denominações, como jornada, horário, plano diário, etc. Considera a rotina como categoria central, porém pouco estudada, o que compromete sua visibilidade e, conseqüentemente, sua análise, crítica e transformação. Reconhece as rotinas como necessárias ao próprio desenvolvimento humano, como um modo de organizar o cotidiano e adaptar-se a ele. Portanto, as rotinas não são algo restrito às instituições educacionais, mas estão relacionadas à organização social e a aspectos políticos e culturais. Assim, alerta para o caráter homogeneizador das rotinas e para a necessidade de considerar as crianças como sujeitos individuais, diversos, com experiências diferenciadas que precisam ser respeitadas. A autora aponta, além da discussão da organização dos tempos, outros elementos que precisam ser considerados na construção de rotinas, como a organização do ambiente, a seleção e a oferta de materiais e as atividades propostas.

Portanto, são aspectos como a construção de rotinas, a relação adulto/crianças, a relação com as famílias e as práticas pedagógicas das professoras na educação de crianças muito pequenas que frequentam as instituições em tempo integral que me interessam.

Essas questões exigem um maior aprofundamento teórico, além de um trabalho de campo substancial. Pretende-se que este trabalho de pesquisa seja uma etapa inicial, com perspectivas de continuidade em um projeto de pesquisa para o mestrado profissional, por exemplo.

Esses estudos iniciais me propiciaram maior clareza sobre a distinção e o alcance das diferentes pesquisas nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Trouxeram outros referenciais para a metodologia, para a história da educação infantil e novos conceitos e categorias a serem estudados.

Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender como as professoras de nossa UMEI constroem as rotinas dos bebês de um a dois anos que permanecem em tempo integral na instituição e os desafios e soluções encontradas, considerando a organização institucional.

É necessário esclarecer por que estou nomeando as crianças como bebês ou crianças pequenas, e não somente como crianças. Primeiro, porque a turma na qual o trabalho se realiza é composta por bebês e crianças pequenas na faixa etária de um a dois anos, sendo preferível serem assim consideradas, conforme defende Barbosa (2010, p. 2):

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.

Em segundo lugar porque, historicamente, os bebês e as crianças pequenas tiveram pouca ou nenhuma visibilidade quando se trata de políticas públicas de garantia de direitos, especialmente à educação infantil. Assim, ao realizarmos esse recorte, também estamos nos referindo aos bebês como sujeitos singulares, “potentes”, trazendo em sua herança genética e cultural uma forma própria de estar no mundo, de sentir, de se comunicar (BARBOSA, 2010). Essa é uma maneira de rompermos com a premissa de fragilidade e impotência dos bebês e de uma visão educacional centrada na proteção e nos cuidados, para implementarmos um trabalho alicerçado em pesquisas sobre aprendizagem, desenvolvimento e qualidade no atendimento a eles.

No entanto, esta pesquisa se propõe a escutar, principalmente, as professoras, porque são elas que realizam o trabalho, encontram soluções e enfrentam os desafios mais diretamente. Penso ainda que, como um produto desta pesquisa, podemos devolver às professoras e à instituição o olhar para essa prática, elaborando junto com elas procedimentos e/ou instrumentos que ampliem a qualidade da rotina dos bebês.

Assim, pretendo contribuir para a melhoria da qualidade da prática pedagógica desenvolvida na instituição na qual atuo e, quem sabe, para alimentar os debates da política de implementação da educação infantil na RME de Belo Horizonte.

2 METODOLOGIA

Para atender ao objetivo central e às questões específicas desta pesquisa, foi preciso optar por uma metodologia que nos ajudasse a compreender os sujeitos participantes das práticas, neste caso, as professoras da instituição, principais responsáveis pela realização do trabalho de educação e cuidado com os bebês.

Este trabalho encontra-se no escopo de uma pesquisa social, já que ocorre entre pessoas e suas experiências no campo da educação, em uma instituição na qual sujeitos crianças e adultos são os protagonistas da ação. Esses sujeitos trazem suas histórias, experiências e subjetividades e vivenciam uma experiência coletiva de trabalho e de aprendizagem. Por isso, a abordagem metodológica parte da pesquisa qualitativa, que, de acordo com Minayo (2015, p.21), trata de experiências particulares, singulares, com um “nível de realidade que não pode ser quantificado”, mas que trabalha com a realidade vivida, que opera no campo das atitudes, das concepções, dos valores.

As duas principais estratégias quando se trata de pesquisa qualitativa são a observação e a entrevista. Minayo (2015, p. 63) afirma que, “enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas que pode ser captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores”. A observação e, em especial, a observação participante permite a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados: o observador participa diretamente da ação pesquisada com o objetivo de colher dados e compreender os contextos, interfere na realidade observada e sofre interferências dela (MINAYO, 2015). As rotinas de trabalho, que são o nosso objeto de estudo, por exemplo, não são quantificáveis e não cabem simplesmente em uma descrição, pois tratam de uma ação cotidiana sujeita a várias interferências e modos de fazer de cada pessoa, envolvendo questões emocionais e relacionais.

As entrevistas estruturadas poderiam nos ajudar a compreender como as professoras veem essa rotina, como ela se estabelece ao longo do dia e as concepções, conhecimentos que têm sobre o desenvolvimento dos bebês e as estratégias que utilizam para potencializar esse desenvolvimento. Foram feitas perguntas que incitavam a narrativa, permitindo à interlocutora contar-nos uma história sobre o cotidiano, a fim de alcançar maior profundidade das questões.

Para o início da observação em campo, conforme orientações, realizamos uma primeira reunião na UMEI Céu Azul com as professoras e a Auxiliar de Apoio à Inclusão, que atuam na turma de um a dois anos (Maternal I). Contamos também com a presença da vice-diretora e da coordenadora, durante a apresentação da pesquisa, com o objetivo de obter sua adesão, e

solicitamos as assinaturas dos termos de consentimento/autorização, além de marcar o início da observação da turma.

Na oportunidade, explicitamos os objetivos gerais e específicos da pesquisa e o cuidado que teremos com a preservação da escola e das profissionais, através do sigilo dos nomes das pessoas envolvidas no registro final. Informe também que haveria uma devolutiva para a instituição, que consiste na formulação de indicativos para a elaboração de uma proposta de rotina e de procedimentos para a turma de tempo integral.

As profissionais receberam de forma positiva a proposta do meu trabalho, demonstraram identificar-se com as questões apresentadas pela pesquisa, indicando que algumas de minhas indagações também eram as suas, e prontificaram-se a receber-me na turma e a colaborar com o trabalho de campo.

Feito isso, passei à observação da rotina da turma de um a dois anos. Nesse primeiro momento, foi realizada uma observação de dois dias inteiros – 20 horas e 40 minutos –, em que estive em sala acompanhando o trabalho, desde a chegada das crianças às 7:00h, até a sua saída, às 17h20min, observação esta que foi registrada num Diário de Campo.

Ressalto, desde já, a riqueza dessa experiência, expressa não só pelo número de questões que suscita, sendo que parte delas relacionadas às minhas perguntas iniciais, mas também pelo fato de a observação em campo ter desconstruído uma de minhas hipóteses, como será demonstrado na Parte 3 deste trabalho, onde apresento os resultados da observação e a discussão.

Em função da exiguidade do tempo e pelo fato de a observação participante ter-me permitido organizar um Diário de Campo bastante rico em questões para análise dessa prática, optamos por utilizar a técnica de grupo focal com as professoras e equipe de coordenação/direção, em substituição às entrevistas, inicialmente propostas. Assim, reunimo-nos, a orientadora e eu, com esse grupo menor de profissionais da escola, à noite, numa Reunião Pedagógica Remunerada, a fim de socializar com as professoras questões relevantes obtidas durante a observação, que poderiam ser melhor esclarecidas ou aprofundadas, lançando luz sobre aspectos pouco compreendidos durante o trabalho de campo e também sobre a própria prática pedagógica das profissionais. Ainda recorrendo a Minayo (2015), os grupos focais têm um papel complementar às entrevistas e observações, e “têm a qualidade de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto, ou de cristalizar opiniões díspares, a partir de argumentações”. Uma vez que estaríamos juntas, escutando os vários pontos de vista das profissionais sobre sua realidade e sobre a rotina de trabalho com os bebês de um a dois anos,

poderíamos qualificar a “escuta” obtida pelo trabalho de campo e a própria prática dessa instituição.

Em minha compreensão, e como proposta da disciplina *Análise da Prática Pedagógica* e do próprio Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica, há que fazer um trabalho de campo que contribua com a realidade pesquisada, com o compromisso ético do pesquisador em dar tratamento e retorno dos dados pesquisados ao grupo envolvido. No meu caso, como diretora dessa instituição, tenho não só o compromisso com a pesquisa, mas o intuito, como gestora, de contribuir para a melhoria do trabalho nela realizado e para a formação das professoras que o realizam diretamente. Dessa forma, como parte do trabalho, socializamos os dados e análises obtidos a fim de desenvolver, ao final, junto com as professoras, sujeitos desta pesquisa, novas estratégias e/ou a sistematização das práticas que qualifiquem a rotina oferecida aos bebês dessa e das demais turmas de tempo integral da UMEI Céu Azul. Essa ação também foi relatada na Parte 4 deste trabalho.

Importante registrar, ainda, minha dificuldade como diretora da escola em me desvencilhar da função, por dois dias inteiros, inicialmente, para a tarefa de observação dentro da própria instituição em que atuo. Mesmo quando consegui fazê-lo, fui acionada algumas vezes durante o trabalho de campo para algumas tarefas urgentes, como aparece no Diário de Campo. Se foi difícil desprender-me de algumas tarefas administrativas, também foi um desafio não intervir em alguns momentos da ação das profissionais ou com as crianças, que também dizem respeito ao meu lugar como diretora responsável pela instituição. Foi um exercício difícil, porém prazeroso e exitoso na maior parte das vezes, exceto em duas, também registradas no Diário de Campo.

Gostaria de destacar três situações sugestivas de que houve, por parte das crianças e das professoras, consentimento para a pesquisa: um dos bebês insistia em ver e pegar o caderno onde eu anotava as observações, para ele também “escrever”; a Auxiliar de Apoio comentou comigo que as crianças haviam me recebido sem estranhamento e não modificaram o comportamento com minha presença; e uma das professoras lamentou não estar presente num dos dias de minha observação, já que faria um curso fora da instituição.

Há que ressaltar que fui muito bem recebida pelas profissionais para a realização do trabalho de pesquisa, o que demonstra, por parte destas, a compreensão de seu lugar de saber como professoras e a necessidade de socializá-lo e problematizá-lo, numa concepção docente de aprender constantemente. Entretanto, não devo descartar a possibilidade de que minha presença também possa ter sido geradora de alguma preocupação, por parte delas, em apresentar uma prática próxima de um ideal esperado pela diretora da escola e pela universidade. Apesar

de não ter percebido tais preocupações, a pesquisa precisa considerar a existência dessa tensão, inclusive para efeito da relativização dos resultados obtidos num trabalho de tão curta duração.

E, por falar em tempo, já que este trabalho fala de rotinas e tempos de crianças e de professores, destaco ainda as dificuldades em relação ao meu tempo para dedicação à observação, à análise, revisitando as referências teóricas, e à escrita, principalmente. A escrita geralmente é um trabalho solitário, que não parece palpável, que ninguém vê, exceto a orientadora, e que não é um exercício fácil.

Mesmo sendo diretora e tendo, por esse motivo, maior flexibilidade nos tempos do trabalho, as demandas e responsabilidades da função não me permitiram utilizá-los, mesmo considerando legítimo esse uso.

Concluo, portanto, que um trabalho com esse nível de exigência e que, reconheço, é o que qualifica ainda mais esse curso, demanda um tempo liberado pela instituição para cada uma de suas etapas.

Contudo, há que ressaltar meu prazer em realizá-lo, pelo simples compromisso com minha profissão, que muito me orgulha, com a qualidade da escola pública em que atuo e, por isso, com a necessidade de aperfeiçoamento constante de minha prática docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS

Este trabalho, como mencionado anteriormente, foi desenvolvido na UMEI Céu Azul, que é vinculada à E.M. Míriam Brandão, ambas pertencentes geográfica e administrativamente à região de Venda Nova, em Belo Horizonte, e nas quais exerço o cargo de diretora.

A E.M. Míriam Brandão é uma EMEI localizada no Bairro Serra Verde e atende a 468 crianças com idades de três a cinco anos.

Já a UMEI Céu Azul está localizada no Bairro Jardim Leblon, entre os bairros Rio Branco e Céu Azul, e atende a 220 crianças com idades de zero a cinco anos.

A história dessa instituição reflete a história da educação infantil em Belo Horizonte, conforme as pesquisas que tratam do tema e os registros oficiais. Segundo registrado em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), essa instituição é fruto da luta da comunidade por uma creche no bairro. Uma vez construída e em funcionamento, foi assumida pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e passou a receber apoio governamental através de repasse de verbas, sendo, posteriormente, transformada em equipamento público, isto é, em uma UMEI. Vale a pena explicitar esse histórico, conforme se encontra muito bem registrado em seu PPP:

Construção, Autorização, Inauguração e Desenvolvimento

1992: a Associação Comunitária da Vila Nossa Senhora Mãe dos Pobres constatou a necessidade de uma instituição de Educação Infantil na região para atender à demanda das famílias carentes, cujas crianças permaneciam na rua;
1997: a Associação conseguiu organizar a comunidade para divulgação e aprovação da proposta de criação de uma creche na região;

1998: com o envolvimento da comunidade, levantaram-se outras demandas da região, e a Associação elencou prioridades e definiu pela construção de uma creche para atendimento das crianças da Vila e adjacências. Após sistematização da ideia e elaboração de um projeto, a Associação entrou em contato com os canais responsáveis pelo Orçamento Participativo. Através da força da comunidade, foi aprovada, por meio do Orçamento Participativo, a construção e compra de equipamento para uma unidade de Educação Infantil próxima à Vila. O próximo passo seria a localização, pela Associação, de lote disponível para venda, que atendesse às exigências legais de compra com verba pública e que fosse central, atendendo à demanda da Vila e comunidades próximas;

1999: aquisição do lote;

2000: iniciou-se a construção;

2001: entrega da obra concluída. Neste mesmo ano, a Gerência de Educação da Regional, através do Centro de Educação Infantil, entra como parceira, mediando toda a burocracia de autorização de funcionamento da unidade

identificada como Creche Comunitária Cisne Azul da Vila Mãe dos Pobres. Em setembro, já denominada provisoriamente como Creche Comunitária Céu Azul, iniciam-se os processos de compra de equipamentos pela Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional (SCOMGER). A Associação Comunitária da Vila Mães dos Pobres, através de seu presidente, apresentou-se como possível entidade mantenedora da creche e este apontou o interesse pelo convênio junto à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - PBH;

2002: o convênio ainda não havia sido assinado e, portanto, a unidade não iniciou o atendimento;

2003: a PBH, frente às creches, com uma política de atendimento à Educação Infantil, insere a Associação Municipal de Assistência Social – AMAS como parceira, gerenciando as creches construídas com verbas do Orçamento Participativo, apontando como vantagem deste gerenciamento, junto aos recursos públicos, a redução de gastos e a isenção dos pais na contribuição financeira;

2003: em 22 de abril, inicia-se o atendimento às crianças pela, então, Unidade de Educação Infantil Céu Azul. Em novembro deste mesmo ano, é publicada a Lei nº. 8.679 criando as Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs;

2004: início do processo de transição entre a administração da AMAS e da PBH, envolvendo a contratação de educadoras concursadas e a demissão de funcionárias da AMAS. (...)

Consta ainda no registro histórico dessa instituição que a transição administrativa de creche comunitária para equipamento público de educação infantil não se deu sem conflitos. As funcionárias da antiga creche que foram demitidas pertenciam à comunidade e, cada vez que chegavam novas educadoras concursadas da PBH, com a conseqüente demissão de antigas funcionárias da creche, assistia-se a uma “onda de protestos”. A comunidade parecia não compreender o que se passava. Além disso, o trabalho anterior, de cunho assistencialista, característico das creches em geral, passava agora por reorientação de propostas cujo foco era o direito das crianças à educação e ao cuidado. Essa nova forma de conceber a instituição também alterava procedimentos, o que demandava muitas conversas com as famílias, que nem sempre apoiavam as mudanças.

Foi em 2005 que essa difícil transição se concretizou, somando-se ainda às próprias dificuldades de estruturação do trabalho da RME, que também iniciava sua história de atendimento às crianças menores e aos bebês. Nessa época, a rede contava com poucas escolas municipais de educação infantil, direcionadas ao trabalho com crianças de três a cinco anos, atendidas em turnos parciais. Portanto, a rede própria não tinha acúmulo de experiências no atendimento aos bebês e no trabalho em tempo integral.

O novo atendimento a crianças de zero a cinco anos foi estruturado através das UMEIs, que, diferentemente das escolas, não são unidades educacionais autônomas. Elas estão vinculadas a uma escola, que é responsável por sua gestão administrativa, financeira e pedagógica. A unidade conta apenas com uma vice-diretora, que responde pelo funcionamento

da instituição. À época, nem havia essa função, e as primeiras unidades contavam apenas com a coordenação pedagógica, professores e funcionários.

Assim, a UMEI Céu Azul, em 2005, estava vinculada à Escola Municipal José Maria de Alkmin, localizada no bairro Serra Verde, a 10km de distância. Seu diretor era também responsável pela unidade, tendo duas coordenadoras a auxiliá-lo: uma indicada por ele e outra pela Gerência de Educação da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Consta nos registros que a falta de conhecimentos específicos sobre a criança pequena por parte da direção e a falta de entrosamento entre as coordenadoras tornaram-se desafios para a efetivação de uma “proposta de trabalho significativa” que respondesse às demandas da comunidade e aos princípios da proposta para a educação infantil do município.

Em dezembro de 2007, houve a mudança de escola-núcleo, e a UMEI Céu Azul passou a ser vinculada à Escola Municipal Míriam Brandão, também localizada no bairro Serra Verde, uma escola de educação infantil. Na mesma época, foi criado o cargo de vice-diretor para as UMEIs, que ainda não poderia ser preenchido por educadores infantis. Já o cargo de coordenador pedagógico, pela primeira vez, poderia ser ocupado por educadoras infantis. Assim, a UMEI Céu azul teve como suas primeiras coordenadoras educadoras infantis oriundas da própria unidade e uma vice-diretora, professora da EMEI Míriam Brandão.

Diante de tantos desafios nesse início de estruturação da instituição, com uma comunidade atuante e questionadora, a UMEI Céu azul passou por um processo de intervenção administrativa por parte da SMED, quando foi designada nova diretoria para a unidade.

A UMEI também passou por alterações em seu espaço físico, chegando a mudar de localização. Em abril de 2012, a escola transferiu-se para uma casa em bairro vizinho, a fim de se proceder à reforma do prédio inicial, construído para a creche, visando a melhorá-lo e adequá-lo à estrutura arquitetônica de uma UMEI. Somente em fevereiro de 2014 houve o retorno ao espaço anterior, agora reformado para ser a sede definitiva da UMEI Céu azul.

Trata-se de um prédio pequeno, composto por dois andares, sendo que, no primeiro andar, localizam-se uma sala para o berçário e outras duas salas para as demais turmas de tempo integral (turmas de um a dois anos e de dois a três anos); um banheiro trocador com dois chuveiros; um banheiro misto; um banheiro masculino e um feminino, também com chuveiros; uma cantina; um almoxarifado de gêneros não perecíveis; um depósito de frios; uma lavanderia; uma sala/vestiário de funcionários; um refeitório; um parque externo; duas áreas gramadas pequenas; um hall de entrada com escadas e rampa de acesso. No segundo andar encontram-se outras quatro salas de atividades para as turmas de três a cinco anos do horário parcial; uma pequena sala multiuso utilizada como biblioteca e para apresentação de vídeos; um banheiro

masculino e um feminino; uma sala para a secretaria; uma sala para a direção e coordenação; uma sala para professoras; um almoxarifado para materiais diversos; um banheiro adaptado para pessoas com deficiências e uma pequenina área externa cimentada.

A instituição acompanha o padrão das UMEIs de Belo Horizonte, mesmo que adaptada e muito pequena, mas preserva-se um espaço, em geral, pensado para as crianças. Nessa direção, destaco duas características: o cuidado com a higiene e limpeza do ambiente e o material exposto no espaço, mesmo que reduzido, focado nas crianças, trazendo sua marca através dos desenhos, releituras e outros trabalhos feitos junto com as crianças.

Hoje, a UMEI Céu Azul atende a 220 crianças, sendo que 48 são bebês de zero a dois anos atendidos em horário integral e 172 crianças de três a cinco anos atendidas em turnos parciais, um matutino e outro vespertino. Conta com a vice-diretora, uma coordenadora nos dois turnos, 31 professoras de educação infantil, duas secretárias, quatro faxineiras, quatro cantineiras e cinco auxiliares de apoio à inclusão, para as crianças com deficiências.

A turma com a qual realizei o trabalho de campo era composta por 14 bebês com idades entre um ano e quatro meses e dois anos, que permaneciam na instituição das 7 às 17h20min. Dois bebês frequentavam a instituição em horário parcial, um no turno da manhã, outro no turno da tarde. Um desses bebês vinha apresentando certas características incomuns no seu desenvolvimento e encontrava-se em processo de diagnóstico médico. De acordo com a coordenação, a maior parte das famílias dessas crianças era presente na escola e mostrava-se interessada em acompanhar o cotidiano de cuidado e educação dos bebês.

Para atendimento a esses bebês, cinco professoras de educação infantil, concursadas em regime estatutário, se revezavam ao longo do dia, de acordo com a seguinte organização: uma professora-referência e uma professora compartilhada, atuando das 7 às 11h30min; uma professora compartilhada trabalhando das 08h30min às 13h; uma professora-referência e uma compartilhada atuando das 13 às 17:00h.

Além das cinco professoras que trabalham com a turma, há ainda uma professora que atua no horário da tarde, em Readaptação Funcional, que apoia o trabalho de cuidados, e outras duas professoras, uma pela manhã e outra à tarde, que apoiam a turma eventualmente.

As professoras que passam pela turma são concursadas para o cargo de Professora Municipal para a Educação Infantil, com carga horária semanal de 22 horas e 30 minutos e diária de quatro horas e trinta minutos, sendo que, destas, três horas são para o trabalho direto com as crianças e uma hora e trinta minutos de trabalho extraclasse, que compreende atividades de planejamento, reuniões com famílias e formação profissional.

Elas têm idades entre 32 e 55 anos, prevalecendo a idade superior a 40 anos, sendo que seis são casadas e duas divorciadas, e apenas uma delas não tem filhos. Há duas professoras com formação em ensino médio/magistério, e as demais têm formação universitária em pedagogia, educação artística e letras. A maioria entrou recentemente na RME (entre dois e cinco anos em média), sendo que há uma professora com dez anos de trabalho na rede pública.

A partir do mês de março de 2015, a turma passou a contar com uma auxiliar de educação infantil, contratada através da Caixa Escolar, em regime de trabalho CLT, para atuar no apoio às professoras e crianças das turmas de período integral, com carga horária de 44 horas semanais e horário de trabalho de 7 às 11h24min e de 13 às 17h24min.

Essa auxiliar tem 32 anos, é divorciada e mãe de três filhos (13, 9 e 4 anos). Tem ensino médio completo e iniciou recentemente o curso de magistério. Antes de trabalhar na UMEI-CA, trabalhou como agente comunitário de saúde no Centro de Saúde Céu Azul, durante quatro anos e meio.

Portanto, sete profissionais – seis professoras e a auxiliar – atuam junto aos bebês dessa turma ao longo de um dia, sendo que outras duas professoras atuam eventualmente. Caso falte alguma professora, uma outra, que compõe o quadro da UMEI também, passará pela turma para substituí-la.

Esse aspecto é um dos principais questionamentos deste trabalho: como esse número substantivo de profissionais que trabalha em tempos parciais e fragmentados na turma se organiza para efetivar uma rotina de cuidados com os bebês e crianças pequenas que permanecem em tempo integral na escola?

3.2 A ROTINA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO E O CUIDADO COM OS BEBÊS

Uma das primeiras questões observadas em campo foi a organização da rotina de trabalho com os bebês. Pude verificar aspectos recorrentes que, podemos pressupor, compõem a dinâmica de um dia dos bebês na instituição.

Eles chegam entre 7:00h e 7h15min, alguns com seus familiares – pai ou mãe –, outros com os responsáveis por transportes escolares, em sua maioria, homens. São recebidos na sala pelas professoras (a professora-referência e, quando possível, uma outra professora) e a auxiliar de apoio, que, inicialmente, dispõem alguns colchões e brinquedos no chão para acolhê-los. A professora também coloca uma música e algumas crianças dançam. Outra professora recolhe as agendas das crianças na mochila e reserva as que trazem recados das famílias. A auxiliar de apoio troca as fraldas das crianças que o necessitem, na própria sala, no espaço-trocador. Às

7h30min guardam os brinquedos e seguem com as crianças para o refeitório, para a primeira refeição do dia, geralmente leite e biscoitos, pão com manteiga ou mingau. Às 7h40min a auxiliar de apoio sai para um intervalo de vinte minutos.

A turma retorna à sala de atividades por volta das 8:00h. Seguem para o parquinho e lá permanecem até as 8h30min. No retorno à sala, os bebês bebem água. Em seguida, realizam uma atividade com música e dança, ou assistem a um vídeo. Enquanto isso, a auxiliar de apoio inicia os banhos, levando uma criança por vez ao banheiro-fraldário. Às 9:00h, bebês recebem escovas para escovar os dentes. Uma das professoras auxilia cada um a lavar as mãos e a boca. Em torno das 9h30min há uma atividade com as crianças relacionada às cores, ao desenho e/ou à literatura. A auxiliar de apoio realiza a troca de fraldas das crianças que não tomaram banho.

Às 10:00h, a turma segue novamente para o refeitório para o almoço, agora com outras duas professoras, que se revezam com as primeiras. A refeição é composta geralmente de arroz, feijão, carne, legumes e/ou verduras. Por volta de 10h30min a turma passa no banheiro para lavar as mãos e bebe água na sala. As funcionárias dos serviços gerais já deixaram a sala organizada para o sono, com os colchões e lençóis de cada criança estendidos. As professoras apagam as luzes, colocam uma música instrumental suave, entregam as chupetas e se dividem entre as crianças para auxiliá-las a dormir. Em geral os bebês estão dormindo em torno das 10h45min, e assim permanecem até as 13h.

Nesse período após o sono, a professora-referência da tarde chega, movimentando-se no espaço, retira os edredons dos já acordados e vai cumprimentando-os, até que todos despertem. A auxiliar de apoio chega e inicia a troca de fraldas dos que tomaram banho pela manhã e de algum outro bebê que precisar. Às 13h25min a professora mostra gravuras de frutas, para as crianças identificarem e elas seguem para o refeitório, para o lanche da tarde, que, geralmente, é uma fruta. A auxiliar de apoio inicia os banhos dos que não o fizeram pela manhã.

Às 14:00h é realizada uma atividade direcionada, em sala ou no espaço da sala de vídeo. Em seguida, às 14h30min, as crianças saem para o parquinho. Às 15:00h é realizada outra atividade, geralmente em sala, com, por exemplo, fotos das crianças. Depois é colocada uma música para as crianças dançarem. Às 15h30min, seguem novamente para o refeitório a fim de fazerem a última refeição do dia, geralmente um prato único, sopa ou macarrão, sempre acompanhados de legumes e carne. Entre as 16 e as 17:00h, as professoras auxiliam os bebês em nova escovação dos dentes e oferecem brinquedos, atividades com música e dança, literatura ou outra. Às 17:00h, preparam as crianças para a saída, deixando-as, geralmente, assentadas nos colchões, oferecendo-lhes ainda música e/ou brinquedos.

3.2.1 Rotina: alimentação, sono e cuidados necessários

De modo geral, a estrutura de trabalho observada nessa instituição aproxima-se de modelos de rotinas que vêm sendo direcionadas às crianças pequenas nas creches. Abramovich e Wajskop (1995, apud BARBOSA, 2006) apresentam a rotina como uma categoria pedagógica importante na educação infantil, a ser analisada exatamente porque ela controla e padroniza tempos, espaços e a própria relação entre adultos e crianças na escola. Alertam, ainda, que, em muitas situações, as rotinas desconsideram, por exemplo, “horários de alimentação e sono familiares e os hábitos de lazer das crianças, criando uma ruptura nas aprendizagens desenvolvidas no meio familiar” (ABRAMOVICH e WAJSKOP, 1995, apud BARBOSA, 2006, p.181).

Essa crítica tem sido recorrente quando as escolas, com o argumento de defesa do direito à educação infantil e sob a orientação das secretarias de educação, fixam horários para entrada e saída das crianças e, ao fazê-lo de forma padronizada e rigorosa, desconsideram as diferentes situações que envolvem os bebês e suas famílias. Na instituição em que eu atuava anteriormente, havia uma mãe que chegava diariamente com seu bebê de um ano e dois meses em torno das 8:00h, quando a tolerância era até 7h30min. Ao conversar com ela, a despeito da desconfiança de algumas funcionárias da instituição que a consideravam “folgada”, explicou que sua criança evacuava diariamente por volta das sete horas e que preferia aguardar, dar-lhe um banho e trazê-lo limpo e confortável para a escola.

Na instituição pesquisada, não se observavam tensões quanto a horários de entrada e saída dos bebês, mas, como nas demais, os tempos de sono, alimentação e banho, por exemplo, eram padronizados e diferiam, muito provavelmente, das rotinas familiares. Em nossas famílias, especialmente nas zonas urbanas, dificilmente almoçamos às 10:00h e jantamos às 15h30min. No entanto, os bebês se mostraram adaptados à rotina e responderam bem, com apenas uma exceção, aos horários de alimentação e de sono, como relatado no Diário de Campo:

10:30 – Crianças e professoras voltaram do almoço. Eu havia saído para ir ao banheiro e fazer um lanche e não acompanhei o almoço e a lavagem de mãos. Crianças beberam água e, ao retornar, seus colchões já estão preparados pelas faxineiras para a hora do sono. Professoras apagam as luzes, colocam uma música suave, instrumental. Crianças já vão se deitando em seus colchões. Professoras lhes entregam as chupetas. Muitas a utilizam. Professoras se dividem assentadas no chão entre as crianças em seus colchões. Auxiliam aquelas que têm mais dificuldade para dormir, tocando-as delicadamente, como que ninando-as. Também ajudo duas crianças a dormir, D. e U.
10:45 – Todas as crianças estão dormindo. Penso: isso é incrível! (Diário de Campo, 09/06/2015)

Observei também que a alimentação na escola favorecia os bebês mais vulneráveis, que não a têm de forma adequada ou em horários organizados em casa. Nessa turma, por exemplo, era visível a satisfação das crianças quando chamadas para o refeitório e ao se alimentar.

Já em relação aos cuidados no banho, observei como essa atividade pode impactar positiva ou negativamente os bebês. Era inverno, o dia estava muito frio, e os banhos das crianças iniciavam-se às 8:00h. Nessa mesma manhã, um pouco mais tarde, as crianças realizaram uma atividade utilizando pincéis e se sujaram bastante, porém algumas delas já haviam tomado o banho. Além dessa marcação do tempo em relação ao clima e à temperatura, os tempos das atividades e das brincadeiras, por vezes, foram interrompidos pelos tempos demarcados do banho, como observei no relato do campo:

Camila chama Samuel para o banho. Ela leva sua mochila e lhe entrega uma toalha enrolada que ele próprio carrega e segue com a Auxiliar para o Banheiro Trocador. Depois chama Melissa, que vai contrariada para o banho, pois foi retirada em plena dança - atividade que ela mais gosta, segundo as professoras. A Professora B chama as crianças para a roda (círculo no chão). Cada um ganha uma folha de papel A3 e pincel atômico. Liliane mostra os pincéis e a criança escolhe a cor. Ela fala a cor escolhida e a criança repete. Camila chega trazendo Davi e chama Davi Souza. Ele chora. Liliane pergunta se não é possível levar outra criança. Camila o carrega e o leva assim mesmo. Foi impossível disfarçar minha insatisfação. A criança que mais parece gostar da atividade de desenho/escrita foi levada ao banho justo quando iniciava a atividade! Manifestei à Professora, que também estava sensibilizada, que ela poderia e deveria determinar quem vai pro banho e não a Auxiliar. Mais uma vez na mesma manhã a rotina de cuidados se sobrepôs à atividade em que a criança estava envolvida. (Diário de Campo, 09/06/2015)

Não apenas os banhos, mas outras ações da rotina de cuidados, interrompem a rotina pedagógica, como observado em outro momento do mesmo dia:

07:30 - Liliane pede pra guardarem os brinquedos para irem para o refeitório. As crianças estão no auge da brincadeira e há grande interação entre elas. Guardam o brinquedo e João não conseguiu levantar a torre. (Diário de Campo, 09/06/2015)

Na condição de observadora e de alguém que está estudando as rotinas com bebês, vi-me também às voltas com a mesma concepção da imposição da rotina sobre a ação da criança, quando um dos bebês, que, por várias vezes, havia “solicitado” meu caderno de registro e eu havia “permitido”, me fez questionar minha própria ação, como descrevo a seguir:

Davi S. quer meu caderno e caneta. Fico de pé para que ele não alcance. Me perguntei nessa hora se era isso mesmo que eu devia fazer. No entanto, apresentar um limite para o Davi e não permitir que ele saísse da rotina da turma me pareceu mais adequado e, ao que pude perceber, agradou as professoras. (Diário de Campo, 09/06/2015, 9:00)

Davi faz mais rabiscos no meu caderno no Parquinho. (Diário de Campo, 09/06/2015, 14:25)

Davi pega meu caderno. Deixo até a hora de seguir para o lanche. (Diário de Campo, 18/06/2015, 07:20)

E há ainda outra questão que, junto a essas anteriores, constituem verdadeiros dilemas na rotina com bebês, como a pergunta constante que me fiz na observação de campo: Devemos ou não acordar as crianças? “Ariane vai acordando as crianças, retirando os edredons, deixando as mais adormecidas por último” (Diário de Campo, 09/06/2015).

Para Maranhão (2011, p. 23), “a criança também regula suas necessidades biológicas conforme o meio”. Dessa forma, as crianças adaptam suas necessidades, mesmo as biológicas, como as de sono e vigília, de acordo com a organização social da família ou com os horários da creche, por exemplo. Há ainda questões culturais que influenciam a escolha dessa ou de outra forma de cuidado com as crianças, como a postura para dormir ou o uso de fraldas descartáveis ou de pano, por exemplo, que se modificam de acordo com os conhecimentos que são difundidos.

3.2.2 O caráter regulador da rotina e a resposta dos bebês

Essas questões corroboram as discussões sobre o caráter regulador da rotina sobre as ações das crianças. Porém, a despeito das tentativas de contenção e controle do adulto, há outro aspecto importante na análise, constatado no trabalho de campo, que é o protagonismo das crianças. Fato é que os bebês também driblam ou simplesmente saem de cena, quebrando, por vezes, a rotina proposta. Na observação de campo, houve momentos em que as crianças optaram por uma atividade diferente da proposta pela professora. Na maioria das vezes, quando estavam em roda ou dançando, algumas crianças optavam por apanhar brinquedos ou livros na prateleira ou, mesmo, brincar dentro da prateleira do armário, que é de alvenaria. Mesmo as professoras, também em dois momentos distintos, pareceram modificar ou introduzir uma atividade a partir da demanda das crianças:

Professoras dizem às crianças que elas vão ganhar uma folha de papel. Davi S. rodopia. Me pareceu que a Professora Liliane “leu” a necessidade de Davi e introduziu a atividade escrita. (...) Ana Luiza percebe que enjoaram do

chocalho, os guarda numa sacola e pede às crianças para se assentarem na rodinha para verem os bichinhos. Mostra gravuras de animais e fala seus nomes, as crianças repetem. É intensa a conversação das crianças nesse momento (Diário de Campo, 09/06/2015).

Acontecem também situações e interações das crianças com objetos ou com as outras crianças no cotidiano da creche que, simplesmente, passam despercebidas pelas professoras, especialmente se o foco delas estiver no planejamento ou na atividade de rotina. Vivenciei uma situação assim no Parquinho, que não estava no campo de observação das professoras, quando a turma que eu observava brincava junto às crianças de dois anos:

14:25 – No Parquinho.

Uma criança da outra turma vê uma barata, vai lá conferir e outras crianças também vão. Começam uma conversa longa sobre a barata, a dengue, e me chamam para ver a barata. Conversamos, elas especulavam se a barata estaria viva ou morta, e a barata virou objeto de investigação das crianças. Depois de explorarem muito o fato, chamei a funcionária para retirar a barata. Ela me lembrou que a escola havia sido dedetizada no final de semana anterior (Diário de Campo, 09/06/2015).

Esse fato evidencia a importância de planejamento da rotina e de atividades com as crianças, mas, fundamentalmente, a observação das interações que ocorrem entre os bebês e entre eles e os objetos de conhecimento. Isso significa que deve, sim, haver intencionalidade das ações através do planejamento, mas que é também fundamental que existam espaços e tempos vazios nessa rotina que favoreçam as interações.

As interações merecem destaque como categoria de análise neste trabalho. Inicialmente, é preciso ressaltar o quanto é cuidadosa e afetuosa a relação adulto/criança nesse grupo e, ao que me pareceu, esse aspecto influencia as interações dos bebês da turma. Foram flagrantes, em diferentes momentos, o acolhimento e o respeito à criança na comunicação do que vai acontecer, em suas dores, tristezas, alegrias:

07:00 - Chega a criança Ana com o pai, tira a chupeta da boca, guarda na mochila e deita no colchão. Chega Junior com o pai e a mãe, resiste um pouco na entrada, mas aceita ir para o colo de Liliane. Chega Davi Souza com o pai, comendo biscoitos de um pacote. Camila o recebe e guarda o pacote de biscoitos. Chega João com o pai, Liliane o pega no colo e pergunta se melhorou.

No refeitório: Camila limpa o nariz de Davi. São nove crianças e estão todas assentadas. Liliane coloca uma touca descartável na cabeça, mas antes diz para as crianças que vai colocar a touca.

12:55 – Melissa deu uma acordada, Margarida deitou-se ao seu lado e ela dormiu novamente. (...) Davi Souza abriu os olhos, viu Margarida e voltou a

dormir. Margarida diz que quando coloca dois edredons para Davi, ele dorme melhor (Diário de Campo, 09/06/2015).

Esse respeito à criança, à sua individualidade, o acolhimento no choro, no adoecimento, na hora dos cuidados, a organização das professoras e o afeto que permeia a relação entre os adultos e as crianças parecem humanizar e minimizar o impacto da rotina sobre os bebês. A perspectiva na qual se vem apostando na educação infantil é mesmo essa, do cuidado que envolve a habilidade técnica, mas com qualidade relacional que exige contato com conteúdo emocional, afeto, respeito, zelo.

Em um momento, porém, registrei uma conduta que pareceu inapropriada, realizada por outra profissional da instituição, que registro para reflexão:

Melissa fica para trás na hora de voltar para a sala. Uma Auxiliar de Apoio à Inclusão, que apoia outra turma, a vê fora do grupo e pega a criança por trás e a coloca na direção de sua turma, que segue para a sala. Observo que a intenção da funcionária foi correta, porém a forma completamente inadequada. A criança foi pega como objeto, como uma coisa, e poderia ter se assustado, já que não podia ver o que estava acontecendo. Não vi em nenhum outro momento os adultos tendo conduta semelhante, ao contrário, conversam com as crianças, se agacham para estar na mesma altura, enfim, têm sido muito respeitosos com as crianças (Diário de Campo, 09/06/2015).

Por outro lado, o que podemos ressaltar é a disponibilidade que a professora da educação infantil tem que ter para o outro, neste caso, para os bebês. Há uma disponibilidade que é corporal e emocional:

Assento no chão junto com as crianças. Melissa vem para o meu colo; Luiz Miguel da outra turma coloca a mão na minha perna, tocando minha meia-calça, experimentando a textura. Observo que as professoras têm que ter muita disposição, pois levantam, assentam e agacham a toda hora. O corpo e a emoção das professoras ficam expostos o tempo todo (Diário de Campo, 09/06/2015).

Novamente, na roda, professoras ficam muito próximas às crianças, elas assentam no colo, tocam as professoras e essas as acolhem muito afetuosamente.

Como mencionado antes, o respeito e o cuidado na relação adulto/criança parecem contaminar positivamente as relações entre as crianças, como observado em vários momentos em que as professoras encorajam os bebês nos cuidados consigo e com os outros. Gostaria de citar alguns deles:

07:30 - Liliane pede pra guardarem os brinquedos para irem para o refeitório. As crianças estão no auge da brincadeira e há grande interação entre elas. Guardam o brinquedo e João não conseguiu levantar a torre. Liliane sugere a outra criança que o ajude, as crianças repetem “ajuda”. Levantam juntos e vão todos para a porta, disputam, um bate no outro. Liliane organiza as crianças e pede que se deem as mãos para sair. Professoras e Auxiliar vão acompanhando e cantando com as crianças ‘o pato...ele faz um som assim. [...]

Hora da escovação dos dentes - Samuel será o ajudante do dia. A professora Liliane coloca o creme dental em cada escova e é ele quem entrega a escova para cada colega. Todos escovam juntos. [...]

Professora faz chamada com foto das crianças na rodinha. Chama Luiz Otavio, que insiste em permanecer no mesmo brinquedo em que estava de manhã, mas as crianças o chamam: “Vem Luiz, vem Luiz...”. [...]

Liliane acompanha a turma todo o tempo. Lorena ajuda Samuel a beber o leite. Ele recusa, ela recolhe o leite. Somente Ana agora que se alimenta com os biscoitos, os demais já terminaram e ficam inquietos. Liliane pede para esperarem Ana, enquanto limpa o nariz de outra criança. Ana me dá um aceno. Mando um beijo e ela me devolve outro (Diário de Campo, 09/06/2015).

3.2.3 Rotina e proposta curricular

No trabalho com os bebês, um dos desafios é elaborar a proposta curricular e entender o que é, de fato, conteúdo de trabalho com crianças tão pequenas.

Uma primeira questão, quando estamos falando de uma proposta curricular para bebês, é que parece ainda difícil caracterizar o cuidado como uma ação educacional e que tem valor. Para Maranhão (2011, p. 23),

o problema é que as atitudes e procedimentos para cuidado de si e do outro, por parecerem muito ‘naturais’ e fazerem parte do cotidiano dos adultos, que já os incorporaram, nem sempre são considerados como experiências significativas no processo de aprendizagem das crianças.

Uma cena se repetiu na rotina de cuidados da auxiliar de apoio e me chamou a atenção: Camila chama Samuel para o banho. Ela leva sua mochila e lhe entrega uma toalha enrolada que ele próprio carrega e segue com a Auxiliar para o Banheiro Trocador.

Percebo que a auxiliar, com essa atitude, contribui para a autonomia da criança e a inclui, de fato, na consolidação da rotina que diz respeito à hora do seu banho.

Defendemos que o cuidar e o educar são indissociáveis, entendendo que é essencial garantir o cuidado, mas também incutir nas crianças a importância do cuidado de si e incentivá-las na exploração dos espaços e nas brincadeiras:

Em seguida ao teatro, calçam novamente os sapatos das crianças, eu também ajudo, e descem a escada para voltar à sala. Ritual difícil, tenso, pois se descem

as crianças de duas em duas. Somente duas professoras não são suficientes para essa tarefa. Mais pessoas precisam auxiliar (Diário de Campo, 09/06/2015).

Outro aspecto é que vivemos numa sociedade de consumo, em que a possibilidade de ter sobrepuja-se à de ser, a competitividade à solidariedade, a individualidade à coletividade. Cuidar do outro, respeitá-lo, lidar com a condição humana que é forjada na diferença, avaliar as ações do homem que impactam o planeta constituem, portanto, um grande desafio.

Problematizar essa lógica e analisar a concepção de cuidado que estamos privilegiando são temas importantes no trabalho com os bebês, já que o cuidado é um dos conteúdos dessa ação. Em meu trabalho de observação, pude perceber que o conteúdo ético e os valores do cuidado com o outro que são ensinados aos bebês estão contidos na rotina dos tempos, espaços, nas interações e nas brincadeiras.

Se o cuidado precisa ser reconhecido como “conteúdo curricular” no trabalho com os bebês e as crianças pequenas, há outra questão importante a se considerar: que trabalho “pedagógico” deve ser direcionado a essas crianças, ou melhor, que ações contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nessa faixa etária?

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que, ao falar de conteúdo ou currículo para bebês, não estamos tratando aqui de uma concepção tradicional de currículo como lista de conhecimentos baseada nos estágios do desenvolvimento ou em áreas do conhecimento, como no ensino fundamental, tampouco como lista de cuidados necessários, como por vezes observamos em algumas creches. Lembrando Maria Carmem Barbosa, “os bebês interrogam o currículo” e põem em xeque nossas perspectivas educacionais, pois não podem ser considerados “alunos”, não permanecem quietos esperando nossas orientações e exigem, portanto, novas formas de organizar as ações cotidianas na educação infantil.

Os bebês, compreendidos como sujeitos potentes, estão chegando ao mundo e adquirindo suas primeiras aprendizagens, suas relações de pertencimento, compreendendo seu corpo, o espaço, os objetos, enfim, aprendendo a “ler” o seu mundo.

Portanto, apresentar esse mundo, a cultura, os objetos, e permitir que os bebês os explorem, mediados por relações de segurança e afeto, parece ser um caminho para refletirmos sobre prática pedagógica na educação infantil. Partir do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem para bebês significa proporcionar sua imersão na sociedade através do acesso à sua cultura, mediado pelas linguagens que essa cultura produz, a fim de permitir que possam elaborar significados sobre sua condição humana e de estar neste mundo. Para CAIRUGA

(2014, p. 99), os bebês criam essa perspectiva a partir de ações educativas que conciliem os aspectos lúdicos e cognitivos nas diferentes linguagens.

considerar, na ação pedagógica da creche, a relevância de favorecer processos de aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência.

Na rotina da turma, observei que a música tem um lugar privilegiado na ação pedagógica, seja para as professoras, seja para as crianças, como descrevi muitas vezes no Diário de Campo:

7:00 (...) Liliane coloca uma música (“Pé com pé” - Palavra Cantada). Ana sai do colchão e vem dançar e brincar junto ao grupo.

A música congrega as crianças para uma roda demarcada no chão com fita adesiva.

09:36 – Professoras iniciam uma atividade com balões. Enchem balões para as crianças e estimulam que brinquem. Cantam a música popular “Cai, cai, Balão”.

13:25 - Ariane chama para a roda para preparar as crianças para o lanche. Mostra gravuras de frutas. Entrega uma para cada criança. Fala o nome das frutas e elas repetem. Recolhe as gravuras e pede para se darem as mãos para lanche. Saem cantando uma música: “Come, come, come, pra mamãe ficar feliz. Qual frutinha, qual será? Lá, lá, lá, lá...”

15:15 - Mais música, “Senhor Lobato; mais música, “Pé com Pé”... Ariane diz que as crianças adoram música.” (*Diário de Campo, 09/06/2015.*)

Importante ressaltar que a música entrou em momentos diferenciados nessa prática, não só para demarcar a mudança de atividades na rotina, mas para contar uma história ou permitir conversar sobre algum assunto. Outro aspecto observado é que o repertório utilizado não reproduz as músicas já exploradas pela mídia, com vistas ao consumo de produtos, como é o caso da música “Galinha Pintadinha”, por exemplo, tão conhecida dos lares brasileiros. Ele busca oferecer o que considero de maior qualidade, isto é, músicas pensadas para as crianças numa perspectiva mais cultural, para além do consumo. Além disso, percebi que era comum se cantar “Cai, cai, balão” e outras músicas do repertório popular, cantadas por diversas gerações.

Outro aspecto a se considerar é a vivência da música na escola, não como produto cultural ou de consumo. Ela desempenha uma função não só lúdica, mas de estímulo à criatividade.

Na rodinha, Ana Luiza retoma com a turma a conversa sobre a dengue, fala do teatro e mostra o desenho do mosquito. Em seguida, entrega um brinquedo musical, que é um chocalho, feito pelas crianças com garrafas PET. Cantam “O sitio do Senhor Lobato”, marcando o ritmo. As crianças exploram o chocalho e algumas vêm me mostrar. *Vejo que o chocalho é algo significativo para elas.* (Diário de Campo, 09/06/2015).

A presença da música na educação infantil pode se dar em diferentes momentos, como na contação de histórias, nos cantos da história oral, nas canções de ninar, na construção de instrumentos, na exploração e improvisação instrumental e vocal, nas escutas dos sons da escola, da casa, dos trajetos e também das músicas como produto cultural. *(Notas da aula do Professor Marco Scarassatti, DOCEI/FaE/UFMG, 14/11/2015).*

No tocante à questão da necessidade de se cogitarem ações que façam sentido e tenham significado para a criança, houve algumas situações em que não consegui perceber esses aspectos nas atividades propostas:

09:36 – Professoras iniciam uma atividade com balões. Enchem balões para as crianças e estimulam que brinquem. Cantam a música popular “Cai, cai, Balão”. João foi brincar debaixo da prateleira. A professora acha que ele tem medo de balão. *Me pergunto qual o objetivo dessas atividades com o balão e com o desenho* (Diário de Campo, 09/06/2015).

16:45 - Ana Luiza recolhe as gravuras para mudar de atividade e consegue reunir todas as crianças na roda. Apresenta e oferece um papel A3 amarelo e um saquinho de TNT amarelo para cada criança. As crianças abrem os sacos, uma fala: abriu, fechou; algumas o colocam na cabeça. Ana insiste em colocar o saco na cabeça. Ana Luiza chama sua atenção. *Eu penso: porque não lhe deixa explorar o objeto novo?* Ulisses embola o saco e joga pra cima. Agora Ana Luiza imita o que Ulisses fez. Depois ela amassa o papel amarelo e diz para as crianças amassarem também e colocar no saco. Ana insiste em brincar com a sacola na cabeça. Ana Luiza diz: Olha, ela faz isso só pra me desobedecer.

Observo que é uma brincadeira da criança e a professora não percebe. E me pergunto: qual o objetivo desta atividade? Lu parece me escutar e comenta comigo que depois vão construir um boneco com esse saco e que aos poucos vão colocando papéis de várias cores. *Penso: será que construir o boneco primeiro não seria mais significativo para as crianças?* (Diário de Campo, 09/06/2015).

Quais são as necessidades dessas crianças? Quais são seus interesses? Que experiências devemos contemplar ou priorizar? Essas indagações são necessárias para o trabalho com qualquer criança ou sujeito em situação de aprendizagem, especialmente no trabalho com bebês e crianças muito pequenas.

Falando sobre como as crianças se apropriam e transformam o seu mundo, Salles e Faria (2012, p.63) apontam que:

as crianças não absorvem simplesmente o que vem de fora, por mera assimilação. Ao reproduzir aspectos da cultura dos adultos, elas produzem significados, culturas próprias, saberes e conhecimentos. Isso ocorre porque possuem a capacidade de transformar o mundo e agir sobre ele. É nesse sentido que o brincar se torna a forma privilegiada de as crianças pequenas agirem e se apropriarem do mundo, pois, possibilita-lhes compreender e subverter a ordem das coisas.

Em contrapartida, presenciei outra situação em que a professora me pareceu entender a necessidade da criança e incluiu uma atividade na rotina para atendê-la:

Davi S. quer meu caderno e caneta. Fico de pé para que ele não alcance. Me perguntei nessa hora se era isso mesmo que eu devia fazer. No entanto, apresentar um limite para o Davi e não permitir que ele saísse da rotina da turma me pareceu mais adequado e, ao que pude perceber, agradou as professoras.

Professoras dizem às crianças que elas vão ganhar uma folha de papel. Davi S. rodopia. Me pareceu que a Professora Liliane “leu” a necessidade de Davi e introduziu a atividade escrita.

A Professora B chama as crianças para a roda (círculo no chão). Cada um ganha uma folha de papel A3 e pincel atômico. Liliane mostra os pincéis e a criança escolhe a cor. Ela fala a cor escolhida e a criança repete. (Diário de Campo, 09/06/2016)

E, em outros três momentos distintos, as professoras também me pareceram perceber o interesse, a brincadeira ou a ação das crianças e dar-lhes significado, entrando na brincadeira e na atividade com os bebês:

João deita a torre, pula sobre ela e chama Liliane para ver. Liliane entra na brincadeira e estimula outras crianças a fazerem o mesmo. Junior desperta e começa a verbalizar. Vai pular a torre e grita “pula”. Davi M. me olha e também pula a torre. (Diário de Campo, 09/06/2015).

Ana Luiza continua e convida as crianças a brincar jogando a sacola para o alto. Três crianças colocaram a sacola na cabeça. A professora finalmente cede à brincadeira das crianças e as fotografa (Diário de Campo, 09/06/2015).

No refeitório, a Professora Ariane coloca luvas, touca, assiste às crianças. Ela conseguiu comer a melancia junto com as crianças. Davi repete o “hummm...” como fez a professora (Diário de Campo, 09/06/2015).

Por último, uma categoria de análise que apareceu, de forma tímida, porém sem ser considerada de menor importância, foi o tempo das atividades com as crianças. Em conversa informal com as professoras comentamos que “as atividades têm que ser trocadas, modificadas constantemente, entre dez ou quinze minutos, não duram muito”. (Diário de Campo, 09/06/2015).

Formular uma rotina para a educação de crianças tão pequenas significa organizar as questões do tempo, reconhecer a necessidade dos cuidados básicos e necessários, considerar a aquisição do conhecimento e a aprendizagem, mas, sobretudo avaliar: quem é esse sujeito bebê ágil, dinâmico, aberto às experiências, que tem seus próprios tempos de interesse e de significação? É importante reconhecer que a rotina controla. Por isso mesmo, por vezes, é preciso “dessacralizá-la”, para que se possam considerar as necessidades dos sujeitos crianças e adultos envolvidos no cotidiano da escola de educação infantil.

3.2.4 O ambiente como um outro educador: a organização do ambiente para as crianças e para os adultos.

A UMEI Céu Azul conta com pouquíssimo espaço externo. Apesar de bonito e muito bem cuidado, constatamos, infelizmente, a falta de espaço para as crianças brincarem livremente e para que possam receber o sol da manhã. O espaço do parque das turmas de um e dois anos se circunscreve a um corredor comprido e estreito; tampouco há espaço para contato com plantas, terra e água; enfim, as experiências das crianças ficam bastante reduzidas desse ponto de vista.

Por isso mesmo, os ambientes onde as crianças permanecem por mais tempo, neste caso, as salas de atividades, precisam ser ricos de oportunidades e de estímulos. O espaço pode e deve constituir-se como um “segundo educador”, provocando e permitindo às crianças o maior número de interações possíveis, seja com os objetos, com o próprio espaço e entre os sujeitos crianças e adultos.

Na observação de campo, a organização do espaço da sala da turma de um a dois anos foi objeto de minha atenção, como descrevi longamente no Diário de Campo:

Fico para trás e observo com mais atenção a sala agora vazia. Confesso que me senti um pouco incomodada com o espaço. A sala tem um bom tamanho em relação ao número de crianças. No chão, ao centro, há uma demarcação de um círculo feito com fita adesiva, que serve de referência para as crianças ficarem em roda. Penso que o círculo poderia estar melhor demarcado, talvez com uma fita colorida ou outro material, pois a fita adesiva não deu um resultado estético bonito. Pelo lado da porta de entrada há um armário sem portas e com prateleiras de ardósia onde são colocados os brinquedos na parte de baixo, ao alcance das crianças; mais acima as mochilas e um container plástico onde são guardados os livros de história, sem acesso visual e pouco acesso físico das crianças; na terceira prateleira ficam as agendas, o caderno de comunicação e outros objetos das crianças e das professoras. Nas prateleiras de cima ficam colchões e outros materiais. Rente à parede do fundo, vazia, permanecem alguns colchões no chão. Na parede da frente está o quadro branco onde são anotadas informações sobre as crianças, como quadro com seus nomes, ladeado por dois quadros tipo flanelógrafos, vazios. Rente há uma mesa e uma cadeira para crianças e uma cadeira para adultos. (...) Ainda na parte interna da sala, de um lado dessa porta maior, está uma pia com o escovário, um filtro, as canecas de água das crianças. Do outro lado, um espaço para troca de fraldas. No teto um enfeite feito de papel representando gotas de água com a foto de cada criança em cada gota. A sala não tem cantinhos de brincar, tem pouco estímulo visual, não apresenta os trabalhos das crianças, exceto as gotas penduradas no teto (Diário de Campo, 09/06/2015).

Foi possível perceber como os bebês vão se apropriando desse espaço, entram “dentro” das prateleiras, escalam-nas, abrem e fecham a lixeira, acendem e apagam as luzes, enfim, nada lhes passa despercebido.

O ambiente da sala de atividades dessa turma, entretanto, pode se constituir e se revelar como um espaço ainda mais desafiador e que estimule esse grupo de bebês em suas investidas motoras, sensoriais e sociais.

Alguns pressupostos podem nortear a estruturação do ambiente para bebês e crianças bem pequenas, como descreve Cairuga (2014, p. 155), no relato de uma experiência: o espaço deve ser amplo, iluminado e arejado, mas não deve ser vazio; deve ser seguro, mas desafiador, permitindo o encontro entre as crianças e também espaços para brincarem sozinhas; possibilitar que as crianças possam estar juntas ou em pequenos grupos, próximas ou distantes das professoras; atender às várias necessidades de cuidado, interações e aprendizado; ter materiais adequados para “descobrir, experimentar e movimentar-se”, num “espaço familiar, acolhedor e habitado; e que acolha também a família. Pode ser organizado em “áreas temáticas”, como sons e sensações, atividades motoras e corporais, de brinquedos, de repouso, da roda.

Outro aspecto que merece destaque é a ausência da produção, da marca da criança e dos profissionais no ambiente da sala, como observado a seguir:

As professoras recolhem os desenhos das crianças e guardam. Me dizem que estão guardando para ver a evolução do desenho deles. Recentemente elas fizeram uma formação exatamente sobre a evolução do desenho na criança. E eu me pergunto: não vão expor os desenhos deles na sala? Mas resisti e não comentei sobre essa minha indagação (Diário de Campo, 09/06/2015).

Nota-se que os bebês da UMEI não se encontram confinados em suas salas de atividades e que, a despeito do pouco espaço existente, participam dos momentos coletivos da escola junto às crianças maiores.

No ambiente externo, mesmo driblando o pouco espaço já mencionado, também é possível fazer pequenos jardins e hortas em pneus e proporcionar às crianças, mesmo as bem pequenas, o contato com a natureza.

Há ainda que pensar no espaço para os adultos. Se falta um espaço desafiador ou acolhedor para os bebês, também o falta para as profissionais. Como observado no Diário de Campo, os objetos pessoais das professoras estão localizados na estante quase que juntos aos objetos das crianças, assim como só há uma pequena mesa na sala com cadeiras pequenas e apenas uma cadeira para adulto, ou seja, não há um espaço adequado para as profissionais fazerem registros, leitura de agendas, organizarem o próprio material ou outro trabalho que exige a rotina.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS

A organização do trabalho das professoras foi um dos aspectos observados e que pode contribuir com a compreensão de como as rotinas com as crianças são organizadas no cotidiano da turma de um a dois anos. As observações centraram-se no planejamento da ação pedagógica com os bebês, nos procedimentos, nos registros e outras estratégias de comunicação entre as professoras, e nas relações de trabalho.

Na Instituição o planejamento é realizado semanalmente, a partir de um planejamento mensal e outro global realizado no início de cada semestre. Os planejamentos têm referência nas Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009), elaborados para cada faixa etária de crianças.

Segundo relato das professoras, o trabalho é realizado em comum acordo nos dois turnos, já que os planejamentos globais e mensais são únicos. Os planejamentos semanais podem sofrer alterações de acordo com a possibilidade das crianças, mas ele é referência para todas as professoras. Assim, o que se inicia em um turno, procura-se dar continuidade no outro, de acordo com a disponibilidade das crianças.

Esse planejamento semanal é entregue à Coordenação Pedagógica até a quinta-feira anterior à semana em que será executado. Esse tempo permite à Coordenação analisar e propor alguma mudança e ainda elencar o material previsto que será utilizado na semana seguinte para ser separado ou adquirido pela direção da escola.

Foi importante observar que esse grupo de trabalho se preocupa com o planejamento e a intencionalidade das ações, sendo que combinam até mesmo alguns procedimentos em relação às crianças, a organização dos objetos, como anotado a seguir:

07:00 - Chega a criança Ana com o pai, tira a chupeta da boca, guarda na mochila e deita no colchão.

(...) Me disse ainda que há um combinado para os procedimentos para beber água, escovação, saídas da sala, e mesmo sobre o trajeto das crianças na escola, além de uma forma muito próxima de tratamento às crianças. (Diário de Campo, 09/06/2015)

Há uma preocupação com a comunicação e uma organização entre as professoras quanto aos registros das rotinas:

6:58 – A Professora Liliane lê o “Caderno de Comunicação” e pergunta à Camila sobre uma das crianças, se havia melhorado no dia anterior à tarde, pois estava com febre pela manhã. Camila lhe informou que a criança ficou bem à tarde.

Karen faz registros no Caderno de Comunicação entre as Professoras a partir das agendas, cola bilhetes da escola etc. Ela é responsável por coordenar o almoço e a hora do sono.

11:00 – Liliane volta à sala para organizar os pertences e registrar as informações da rotina da manhã nas agendas das crianças. Lorena apoia lendo e passando para ela os bilhetes das famílias.

Camila registra os banhos colocando um X no quadro onde estão os nomes das crianças. (Diário de Campo, 09/06/2015)

Vi e pude folhear rapidamente o caderno de comunicação entre as professoras. Ele está intitulado “Maternal 1 – 2015” e contém informações objetivas: receitas médicas das crianças, documentos dos pais, autorizações, informações sobre assaduras, febres, acidentes. Quando ocorre, raramente, no relato das professoras, de alguma informação deixar de ser anotada, elas recorrem à auxiliar de apoio, que é quem permanece na escola o dia inteiro e, por isso, detém a maioria das informações.

As anotações nas agendas dos bebês são de responsabilidade das professoras regentes e das professoras em regência compartilhada.

Não encontrei registros coletivos ou diários de bordo com anotações sobre o trabalho desenvolvido ou o processo de aprendizagem das crianças, exceto um da professora do horário intermediário, que registra diariamente como foi o sono das crianças no caderno de comunicação, mencionado anteriormente.

Assim, dentro do que foi possível observar, os registros coletivos encontram-se organizados, mas estão centrados na rotina de cuidados básicos das crianças, e não incluem informações dos aspectos do desenvolvimento das mesmas.

Cabe ressaltar que, mesmo tendo uma preocupação com o planejamento de ações voltadas para a aprendizagem e o conhecimento, o registro da rotina de cuidados novamente prepondera sobre o da aprendizagem, o que pode ter efeito sobre a avaliação que se tem do processo de desenvolvimento das crianças da turma. Assim, vale pensar no investimento em formação e nas contribuições das discussões sobre avaliação, documentação e registro na educação infantil. Essa questão corrobora a observação feita anteriormente sobre o ambiente da sala, quando relatei uma certa ausência dessa documentação do trabalho com as crianças e com a marca do que fazem as crianças desta turma.

Finalmente, quero abordar um aspecto da organização das professoras que saltou-me aos olhos e que considero fundamental para a prática educacional de qualquer instituição: a qualidade das relações profissionais, neste caso, vista sob a ótica do compromisso com o trabalho e do respeito às crianças e colegas.

Dentro da questão do compromisso com o trabalho, destaco a pontualidade das professoras, como registrado no Diário de Campo:

6:55 – Chego na Instituição antes das crianças, vejo e cumprimento à porta a vice-diretora Gilda pronta a recebê-las e me dirijo à turma de 01-02 anos na qual farei a observação. Entro na sala e também já se encontram presentes a Professora Referência Liliane e a Auxiliar de Apoio à Educação Infantil, Camila.

Observo que a pontualidade é um ponto muito positivo entre as professoras, o que favorece a relação entre elas que é muito boa, não constato estresse na relação. (Diário de Campo, 09/06/2015.)

Essa pontualidade, principalmente, mas não só, talvez expresse com mais concretude, o respeito percebido, durante todo o tempo de trabalho em campo, das professoras entre elas e com as crianças. Antes mesmo de finalizar o tempo de uma professora com as crianças, a próxima professora já estava presente na sala, no refeitório ou em qualquer outro espaço para

assumir sua função na turma. Assim, essa transição se dava sem tensões para a professora e as crianças ali presentes, como expresso nesse outro registro de campo:

Lili ressalta a tranquilidade das crianças com a troca de professoras, observa que ela fica na sala e as crianças não a procuram, procuram a Ana Luiza, sabem que agora ela quem fica com elas.
Conversamos que a tranquilidade das crianças é facilitada pelo respeito aos horários e a harmonia na transição da entrada e saída dos adultos da sala.
(Diário de Campo, 09/06/2015)

A qualidade das relações profissionais, traduzidas no compromisso com o trabalho e no respeito às crianças e nas próprias colegas parece ser o diferencial desse grupo e dessa pesquisa em relação à uma das hipóteses construídas por mim: a de que os problemas quem envolvem a rotina das crianças em tempo integral decorriam da estrutura de trabalho organizada com muitas professoras passando pela turma.

Assim, é o componente humano que, pautado por relações profissionais respeitadas e compromissadas com as crianças e entre si, sobrepõe-se e suaviza possíveis tensões ocasionadas pela estrutura organizacional.

Digo isso, porque no relato dos professores e professoras, tem sido recorrente a fala de que muitos se sentem desanimados, apáticos, desencantados; é crescente o número de ausências ao trabalho, adoecimento, perda do entusiasmo; o que tem sido caracterizado como “síndrome do abandono ou Síndrome de Burnout”. Como lembram GENTILI e ALENCAR (2003), por outro lado, há outros que ainda acreditam em seu trabalho, reconhecem a educação como um processo e continuam sua “pequena revolução” diária.

Já TEIXEIRA (1996), enfatiza a necessidade de olhar os professores antes como sujeitos socioculturais, constituídos por sua corporeidade que marca sua possibilidade de estar no mundo através de suas dimensões orgânicas (capacidades biológicas e psíquicas), sociais (do fazer-se no reconhecimento de si e do outro e na cultura), por sua história e experiências vividas que constituem sua sociabilidade; também sujeitos de linguagem, cultura e de múltiplas linguagens (das ciências às artes), que experienciam vários espaços e tempos, seres concretos, plurais e éticos, sujeitos da ação política e sujeitos de direitos.

Vistos primeiramente como pessoas, como sujeitos socioculturais, o que marca a condição de professor, a sua singularidade, é principalmente a relação professor-aluno, mediada pelo conhecimento. Trata-se de uma relação entre sujeitos concretos, onde um não existe sem o outro; de proximidade pessoal em espaços e em tempos próprios de trocas onde professores e alunos aprendem, de conflitos e tensões, de intimidades (liberdade e acolhimento humanos),

portanto, de enorme envolvimento humano e afetivo. Ainda demarcam sua condição de professor o lugar da escola (como espaço físico e social de credenciamento e de prestígio ou não) e o tempo em sua vida: extensão do tempo da escola para o tempo da casa e o contrário; tempos e remuneração como a necessidade de ampliar a jornada; tempos de aula e de planejamentos; tempos de “descanso da casa” e tempos de transgressão – greves; tempos da experiência e do novo, das culpas e do prazer, tempos do encontro (TEIXEIRA, 1996).

Ao longo desse trabalho de reflexão, à luz da observação da prática pedagógica das professoras da turma de um a dois anos da UMEI Céu Azul, esses elementos que caracterizam o sujeito professor foram bem marcados, principalmente em sua dimensão humana como bem caracterizou Inês Teixeira, e que pude constatar ao observar o quanto as professoras oferecem de si mesmas, da sua própria corporeidade, de suas múltiplas linguagens e experiências, do acolhimento humano, enfim, de sua disponibilidade para os bebês com as quais trabalham.

Tudo isso estando presente na ação dessas professoras, mesmo sabendo que elas vivem as condições de trabalho que não são as que almejamos para a profissão, muitas vezes com os desafios das múltiplas jornadas da escola e da casa, do cuidado com os filhos e da sustentação de suas famílias.

O tempo de jornada de trabalho do professor é uma questão importante quando tratamos de uma proposta educacional em tempo integral. Esses tempos, no entanto, sempre foram mote para debates e lutas sindicais no sentido da resistência a políticas que pretendem o aumento da jornada de trabalho.

A defesa dos sindicatos é pela garantia do tempo de formação e planejamento incluídos na jornada diária, que não deve ser ampliada. Essa bandeira tem como pressuposto a desvalorização do professor em nossa sociedade traduzida especialmente pela baixa remuneração. Assim, há uma desconfiança das políticas que propõem a ampliação da jornada, porque elas não necessariamente representam aumento salarial significativo que permita aos professores melhores condições de vida, sem precisar migrar de um emprego ao outro diariamente. Há ainda uma característica da profissão que é eminentemente feminina, e de forma mais incisiva na educação infantil, o que contribui para a resistência de aumento da jornada, uma vez que muitas mulheres professoras acumulam as funções do trabalho na escola e os serviços de cuidados domésticos e com os filhos, o que teoricamente, estaria garantido por uma jornada parcial de trabalho.

Essa realidade, aliada ao fato de que os planos de carreira no magistério, especialmente na educação básica, estão organizados em jornadas parciais de 22 horas e 30 minutos semanais, como no caso do município de Belo Horizonte, dificultam as iniciativas de se pensar uma

jornada ampliada e digna de trabalho, prevendo tempos de atividade com os alunos, planejamento individual e coletivo, e formação, que em minha opinião, constituiriam um enorme avanço na profissão e na educação no país. Há outras iniciativas em municípios próximos, especialmente na educação infantil, de redes com jornadas de 40 horas semanais aos professores, porém, a notícia que se tem é a de que os salários e os tempos de formação não correspondem ao esperado pela categoria, representando, muitas vezes, numa desvalorização ainda maior do profissional.

Portanto, nossa esperança de dias melhores para a profissão e para a educação brasileira parece estar adiada do ponto de vista da valorização do profissional, da garantia de condições dignas de trabalho e da elaboração de jornadas de trabalho condizentes com as políticas que também defendemos que é a da educação integral para as crianças e jovens brasileiros.

Assim, por enquanto, é preciso apostar nessa multiplicidade do professor como ser humano e como sujeito que media a relação das crianças com o conhecimento, e no caso dos bebês, na descoberta e conhecimento do mundo ao seu redor, aliada a uma melhoria na estrutura e organização institucionais, para alcançarmos a pretendida concepção de educação integral.

O conceito de educação integral não deve ser entendido, como explica Miguel Arroyo (2013) como escola de tempo integral, mas a educação que entende o ser humano como “um como sujeito total, pleno, integral de conhecimentos, de valores, culturas, identidades, memória, imaginação”, e que precisa dar conta de trabalhar essas várias dimensões humanas. Parece consenso que é preciso mais tempo na escola, para dar conta desse desenvolvimento global do ser humano, como requer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 2º.

Arroyo (2013) alerta ainda para a necessidade de se reconhecer que a formação humana se dá em outros espaços para além da escola e, por vezes, de forma muito mais marcada, positiva ou negativamente. E a educação escolar precisa dialogar com esses outros espaços de formação.

Esse aspecto também apareceu neste trabalho quando refletimos junto a essa equipe de professoras que a rotina da educação infantil, principalmente, precisa reconhecer a rotina da casa dos bebês e aproximar-se dela.

Essas discussões sobre educação integral dialogam com o que Maria Carmem Barbosa (2006) apresenta como elementos importantes ao se pensar uma rotina de qualidade para os bebês e as crianças pequenas: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e a proposta de atividades, a seleção e a oferta de materiais.

Portanto, não se trata de simplesmente ampliar o tempo da criança na escola, o que na educação infantil em nossa instituição e na rede municipal de ensino, temos tentado superar, buscando avançar para além dos objetivos de guarda e proteção.

Precisamos considerar que, esses elementos apontados sobre a elaboração da rotina aliados a uma estrutura institucional centrada nas crianças, que se organiza na perspectiva de trabalhar as várias dimensões humanas, além de profissionais capazes de escutá-las e aprender com e sobre elas, são o que qualificam uma proposta de educação integral e a diferenciam da ideia de ampliação do tempo e guarda da criança na escola.

E, com base nessas contribuições do campo teórico e nessa experiência observada na UMEI Céu Azul, não podemos afirmar que a organização em que vários professores atuam em uma mesma turma, é uma dificuldade intransponível ou o que qualifica ou não o atendimento aos bebês e às crianças pequenas.

Essa era uma de minhas hipóteses que vi desconstruída nesse trabalho. Isso demonstra a importância da observação de campo que nos permite exatamente o confronto de hipóteses com a realidade. Realmente quem pesquisa precisa trabalhar na perspectiva de encontrar em campo não apenas a constatação de uma ideia ou as respostas que se quer ouvir, mas, de repente, encontrar outras perguntas.

4 A DEVOLUÇÃO DA PESQUISA - RELATO

Como parte desse trabalho de análise da prática pedagógica, compromisso do curso e também da função que exerço como diretora da instituição pesquisada, realizamos um encontro com as professoras que atuam na turma de um a dois anos a fim de socializar as questões observadas e analisadas. O encontro, além de se constituir numa devolução da pesquisa, também se configura para a escola como um momento de discussão e qualificação da própria prática pedagógica das professoras e da instituição.

O encontro foi realizado na noite do dia dezesseis de novembro de 2015, em horário destinado à “Reunião Pedagógica Remunerada”, que ocorre mensalmente na instituição. Essa reunião acontece para fins de formação dos profissionais e planejamento da ação pedagógica, sendo que a participação não é obrigatória, mas se dá pela adesão dos profissionais, sendo que os participantes recebem um abono no valor de cem reais a cada encontro.

Estiveram presentes além de mim, seis professoras que foram sujeitos da pesquisa e uma das coordenadoras pedagógicas. As demais professoras atuam em outros grupos de crianças e participaram de outra reunião no mesmo horário, ou não estiveram presentes na instituição. A auxiliar de apoio não fora convocada por motivos trabalhistas, respeitando seu regime de trabalho.

Logo no início do encontro, apresentei à equipe um panorama da pesquisa em sua versão quase final de escrita. Utilizando o grupo focal como estratégia para a discussão, apresentei às professoras quatro das categorias analisadas por mim, a fim de que as mesmas as lessem e fizessem os apontamentos que julgassem necessários: sobre a rotina e os cuidados necessários; a rotina e a proposta curricular, o ambiente como outro educador; e a organização das professoras.

Uma questão inicial e que considero um retorno positivo à pesquisa de campo, foi que as professoras disseram se reconhecer nas discussões apresentadas e nas notas do Diário de Campo. Elas apresentaram ainda contribuições ao trabalho complementando informações sobre o planejamento e a organização, além de pensar sugestões para aprimoramento do trabalho a partir das questões apresentadas. Houve também quem discordasse do meu olhar em relação a uma das ações realizadas, tendo a oportunidade de colocar o seu ponto de vista e sua intencionalidade com a ação, permitindo a discussão da questão.

Em relação às rotinas de cuidados atravessando a rotina de brincadeiras e atividades de maior interesse das crianças, elas apontaram que já estavam modificando a organização, de modo que a professora passou a definir junto à auxiliar de apoio sobre quem deveria ir para o

banho ou outra atividade de cuidado, a partir do envolvimento da criança na atividade e de sua necessidade. Refletimos também que essas escolhas requerem uma escuta atenta dos adultos, já que uma criança pode gostar tanto do banho que o preferiria sobre qualquer outra atividade. Houve ainda a proposta de reorganizar os tempos de cuidados e atividades de forma que algumas delas não se sobreponham. E conversamos ainda sobre as diferenças entre as rotinas de sono e alimentação da casa e da escola. Lembramos que a rotina dos bebês que permanecem em tempo integral na escola pode ser mais flexível do que a das crianças de tempo parcial, porém, ambas dependem de outros condicionantes como os espaços disponíveis na escola e os funcionários que apoiam essas atividades.

Quanto às reflexões sobre a rotina e a proposta curricular, as professoras ressaltaram que há projetos de estudo em curso como “os animais”, por exemplo, que não aparecem na observação de campo e análise, além do destaque para o projeto “brinquedos e brincadeiras” onde reiteraram a intencionalidade da presença da música “Cai, cai, balão”, como resgate de músicas e brincadeiras populares. Dentro da análise realizada por mim que questionava o objetivo de determinada atividade, caminhamos por uma discussão sobre intencionalidades dentro de um currículo prescrito e o que tem sentido e significado na aprendizagem para os bebês. Esse ponto pareceu-me importante ser priorizado nas formações da equipe.

Houve destaque para outra discussão sobre o tempo das atividades e a necessidade de se valer de várias atividades pois o tempo dos bebês de atenção é pequeno. Por outro lado, foi discutida a importância da rotina prever tempos “livres”, sem intencionalidade, ou melhor, com a intencionalidade de permitir que os bebês sejam simplesmente bebês, crianças descobrindo possibilidades, experimentando a partir de seu próprio fazer. Esse apontamento aparece também em Barbosa (2006) que observou que nas rotinas destinadas às crianças pequenas as atividades têm um tempo mais ampliado, sem a exigência de que as crianças cumpram as ações no tempo previamente definido, sendo que na pré-escola as rotinas já se apresentam mais próximas do modelo escolar.

Nas análises sobre a organização das professoras houve contribuições à própria pesquisa no complemento às informações. Além disso, foi enfatizada a necessidade de contato maior entre as professoras da manhã, tarde e intermediárias. Ou seja, essa necessidade de articulação do trabalho e da rotina das crianças, e, portanto, de maior diálogo sobre a prática pedagógica é considerado um ponto importante na organização do trabalho. Ressaltamos que a formação inicial é importante, mas é preciso investir na formação contínua das professoras, sendo que o compartilhamento de experiências é uma das ações mais importantes, pois no ofício de professor, aprendemos fundamentalmente com a prática dos colegas. Foi mencionado ainda

que, para isso, é preciso generosidade para partilhar sua prática e seus conhecimentos, e humildade para aprender, como enfatizava Paulo Freire.

Foi discutida ainda a perspectiva de ruptura ou de continuidade da organização de professoras de um ano para outro. Essa questão se apresenta como um dilema: por um lado, é proveitoso garantir a continuidade da equipe que construiu um saber sobre a rotina das crianças daquela faixa etária, e por outro, temos os princípios sustentadores da continuidade do mesmo grupo de professores e bebês, pensando na importância das relações e da referência dos adultos para as crianças pequenas. Uma perspectiva apresentada foi a de dividir a equipe: alguns professores seguem com o grupo de crianças e outro permanece na mesma faixa etária, reunindo as experiências constituídas por essa equipe, beneficiando as novas crianças que chegam.

Em relação às análises sobre as características do ambiente, houve uma concordância quanto à necessidade de potencializar o espaço da sala de atividades criando espaços alternativos com livros e fantasias, ampliando e tornando o ambiente mais desafiador para os bebês. Também foi ressaltada a dificuldade decorrente dos espaços que são pequenos, dentro e fora da sala. Sentiu-se a ausência do espaço apropriado para os adultos e a necessidade da escola pensar sobre esse aspecto. Foi realizado um diálogo entre essa questão do espaço que desafia o bebê e potencializa sua ação, com a questão curricular, a partir da reflexão teórica trazida pela pesquisa, da perspectiva de currículo também como narrativa da ação e das descobertas da criança.

Finalmente, a exiguidade do tempo determinou a suspensão da discussão, que se mostrava vibrante, e foi sugerida a retomada da discussão posteriormente à leitura do trabalho final com essa mesma equipe e a coordenação, com perspectivas de ampliação para as outras professoras da instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, gostaria de retomar as questões iniciais que me propus ao realizar esse trabalho. O objetivo central desta pesquisa foi o de “compreender como as professoras de nossa UMEI constroem as rotinas dos bebês de um a dois anos que permanecem em tempo integral na instituição, os desafios e as soluções encontradas, considerando a organização institucional”.

Desdobrando-o em perguntas mais específicas que orientassem o trabalho, queria compreender “como professoras que trabalham em turno parcial na escola organizam o trabalho coletivo e constroem a rotina para o cuidado e a educação das crianças em turno integral; e ainda quais elementos contribuem para a qualidade da educação em tempo integral de crianças muito pequenas”.

Ao fazer essas perguntas, que tinham como questionamento principal a questão do tempo, tinha a premissa de que seria o tempo de dedicação parcial das professoras em uma rotina em tempo integral dos bebês, o principal desafio a ser enfrentado no interior da escola e pela política pública de educação infantil do município.

No entanto, a atuação das professoras da turma dos bebês de um a dois anos da UMEI Céu Azul não confirmou essa hipótese. A qualidade das interações entre as professoras e as crianças pequenas, além do respeito entre si e pelas crianças e o compromisso com a organização institucional, caracterizados pelo cumprimento dos horários, do planejamento e o investimento na comunicação entre as professoras, como pude perceber nitidamente e registrar na observação em campo, mostrou que elas conseguem minimizar o impacto da fragmentação dos tempos de trabalho na rotina da turma.

Constatou-se, portanto, que o diferencial foi a equipe de trabalho e não as condições institucionais. Assim, são as profissionais as responsáveis pela resistência e superação da estrutura de trabalho fragmentada. Dessa forma, fica a pergunta: em outras instituições com outras equipes de trabalho os resultados seriam os mesmos?

Um apontamento possível diante desta constatação é a de que, se as condições permanecerem as mesmas nas instituições de Educação Infantil nos próximos anos, há de se ter muito cuidado e investimento na formação da equipe que atua na turma, considerando os aspectos da organização, do planejamento, da formação teórico/prática, da comunicação e da relação profissional e pessoal.

Este trabalho também me permitiu ampliar o estudo do campo teórico sobre educação em tempo integral para crianças pequenas, compreendendo o conceito de educação integral como sinônimo do que deve ser a educação – o trabalho com todas as dimensões da formação

humana, traduzidas em suas várias linguagens. Assim, educação integral difere de escola de tempo integral, reconhecendo que é preciso mais tempo na escola para se trabalhar nessa perspectiva, não desprezando os outros tempos e espaços de formação das crianças e jovens.

As contribuições do campo teórico foram fundamentais para iluminar a observação em campo, especialmente quanto aos elementos que são importantes ao considerar a rotina como as questões sobre o ambiente, os materiais disponibilizados para os bebês, a organização dos tempos e a seleção das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Esses elementos puderam ser problematizados nas práticas observadas, descritos neste trabalho e serviram de análise junto às professoras, por ocasião da devolução da pesquisa, outro momento rico e que poderá ser potencializado na instituição posteriormente.

Uma última consideração ao campo teórico e a título de finalizar esse trabalho, diz respeito à orientação de que devemos tratar nossas crianças de zero a dois anos como bebês ou crianças pequenas. Essa contribuição é muito cara para a educação infantil quando muitos profissionais se referem às crianças pequenas como alunos, numa perspectiva semelhante ao do ensino fundamental.

Se essa pesquisa ressaltou a importância e a diferença que o sujeito professor da educação infantil faz na rotina das crianças e, por isso mesmo, a importância de considerá-lo; é preciso também ressaltar que o sujeito de nossa ação é o bebê, a criança pequenininha ou criança pequena, e que assim devemos considerá-lo. Isso significa reconhecê-lo como um ser humano potente, recém-chegado ao mundo, para o qual temos o dever de apresentá-lo e permitir que ele o compreenda, o vivencie e o transforme.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Conceito de Educação Integral**. Centro de Referências em Educação Integral, 2013. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso 21. nov. 2015.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497672>>. Acesso em: 18. set. 2015.
- CAIRUGA, Rosana Rego. Os profissionais que atuam com os bebês. In: “**Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**”. Rosana Rego Cairuga, Marilene Costa de Castro, Márcia Rosa da Costa (organizadoras). – Porto Alegre: Mediação, 2014.
- FONSECA, Bruna Fabiane Carvalho. FONSECA, Adriane Jaqueline Carvalho. CARDIRERI, Elisabete. 2009. **Escola de Tempo Integral: Perspectivas para o atendimento à criança na Educação Infantil**. IX Congresso Nacional de Educação – PUCPR, Paraná, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3641_2085.pdf>. Acesso em: 18. set. 2015.
- GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 3ª edição, Petrópolis, Vozes, 2003.
- MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado de si e do outro**. Educação, São Paulo, v.2, p. 14-29, 2011.
- MINAYO, Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34.edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- RIBEIRO, Sandra Maria Silva. **As práticas pedagógicas no berçário e a relação com as famílias**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Básica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- SOUZA, Ediléia Alves Mendes. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.
- TEIXEIRA, Inês de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**, Editora UFMG, Belo Horizonte, 1996.
- WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Bebês na escola infantil pública: a escuta e as palavras nos anos iniciais da vida**. 2012. IX Seminário da ANPED – SUL. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1851/327>>. Acesso em: 18. set. 2015.

APÊNDICE 01



PESQUISA TEMPO INTEGRAL

Prezadas Professoras,

é certo que precisamos todos, UMEI Santa Amélia e Rede Municipal de Educação, avançar na organização do trabalho com as crianças de zero a três anos do turno integral.

Muitas foram as angústias apresentadas não só por vocês, mas também vivenciadas por nós da coordenação geral da escola nesses três anos, seja em relação ao trabalho coletivo das professoras, seja à reação das crianças e famílias à nossa estrutura e funcionamento.

Necessário dizer, que mesmo a despeito disso, reconhecemos o esforço e o trabalho bonito e cuidadoso que tem sido desenvolvido por vocês.

E para melhoria dessa estrutura, contaremos mais uma vez com sua contribuição respondendo às questões em anexo que servirão para pesquisa, formação e aperfeiçoamento do trabalho no próximo ano.

Agradecemos desde já. Um abraço,

Direção/Coordenação Pedagógica – dezembro de 2014.

Observação: Se preferir, pode ser respondido por e-mail: umeisa-jmh@pbh.gov.br (com cópia para vera.l.vieira@pbh.gov.br)

Registre abaixo suas considerações (aspectos positivos e entraves na sua prática pedagógica) sobre as seguintes questões:

1. Organização do trabalho da equipe de professores:

Combinados, Divisão do trabalho e formas de registros da organização – da rotina de cuidados banhos/medicação/roupas, alimentação/outros;

Planejamento da ação com as crianças e a avaliação do trabalho e seus registros – portfólio e relatórios semestrais;

Relacionamento profissional e interpessoal;

Outras observações.

Professora:

Partindo do ponto de vista do trabalho realizado com a turma de um ano em 2014, cito a importância das duas equipes (manhã/tarde) realizarem encontros mensais ou semestrais para socializarem os combinados, as divisões de trabalho, as formas de registros, etc. Enfim, toda a organização do trabalho que será desenvolvido com a turma. Esta socialização é importante para que cada equipe possa conhecer o trabalho que será desenvolvido com a turma dentro da proposta pedagógica da UMEISA e assim, as duas equipes poderem discutir qual o melhor caminho, de forma democrática a ser seguido. Escutar o outro contribui para o amadurecimento do grupo, desta forma é essencial o registro de todas as decisões tomadas pela equipe em ata, caderno de registro, etc. Estes registros não podem ser desconsiderados para não ficar o dito pelo não dito.

Respeito pelo trabalho do outro, cooperação, bom senso e atitude. Estes foram os principais elementos que fizeram do trabalho com a turma de um ano uma parceria bem-sucedida.

Todo o trabalho com as crianças era dividido entre os turnos. Na ocorrência de algum fato que alterasse esta divisão como os banhos por exemplo, era registrado e a diferença compensada no outro dia. Gostaria de citar um exemplo que aconteceu no dia da reunião de pais realizada no turno da tarde. A equipe da tarde já se preparando para dar os banhos

referentes ao turno observou que todos os banhos já estavam dados pela a equipe da manhã, foi quando a professora da manhã nos procurou e disse “Já demos todos os banhos para que vocês possam ter mais tempo para se prepararem para a reunião de pais.” Este fato me chamou a atenção pois não havia nenhum combinado à respeito mas, mesmo assim, as professoras tiveram o bom senso e a atitude para tornar o trabalho do outro mais leve e produtivo.

Acredito que, um dos principais problemas enfrentados pelo integral é a falta de socialização, de troca de ideias. Esta troca ou contato é importante não só para o bom desenvolvimento do trabalho das equipes, mas também, para criar vínculos afetivos entre os profissionais gerando respeito entre ambas as partes. O “respeito é a “alma do negócio”, as críticas devem ser construtivas tomando uma forma mais de aconselhamento do que “chingamento”. O grupo precisa entender que às vezes o silêncio diz mais do que uma crítica inconsequente, ele nos dá a oportunidade de refletirmos com calma sobre um determinado acontecimento. Em 2014, tive a oportunidade de trabalhar no turno da manhã e assim ter mais contato com as nossas parceiras da manhã. Este contato favoreceu a divisão da construção do Portfólio da turma (que aconteceu de forma incrível !), cartões para os aniversariantes, etc. Também contamos com a presença de uma outra parceira da manhã no turno da tarde facilitando a integração da equipe com os turnos. Concluir que, sem dúvida, este intercâmbio é fundamental. Claro que nem sempre será possível a integração dos turnos, mas penso que a coordenação pode criar estratégias para que isto ocorra.

2. Ação com as Crianças:

Construção de vínculos com as crianças, observação e investimento no desenvolvimento de cada uma, outras observações.

Professora:

Um fator importante foi o carinho e o cuidado das equipes no trato com as crianças, não deixando de serem firmes nos momentos em que eram necessárias atitudes mais enérgicas. A criança percebe que são queridas até mesmo nas intervenções dos adultos, elas precisam de limites tanto quanto de amor. Acredito que o profissional não deve se esquecer de que é com uma criança que está lidando e como tal deve ser tratada. Elas respondem mais ao adulto quando são tratadas com uma linguagem mais respeitosa.

Foram desenvolvidos projetos dentro da proposta pedagógica da UMEISA que buscaram integrar a família no processo de aprendizagem da criança e tiveram resultados positivos, como o projeto de literatura” Vou te Contar Uma História... “

Os projetos pedagógicos atribuem sentido às aprendizagens, portanto é uma metodologia de trabalho que precisa continuar a ser estimulada.

Interação com as famílias:

Formas de contato, entrevistas (anamnese); relação professor/família; outras observações.

Professora:

As agendas foram uns dos principais veículos de comunicação com as famílias e nelas registrado tudo o que acontecia com a criança até mesmo as pequenas coisas. Isto favoreceu para a construção de uma relação de confiança com as famílias. Foram utilizadas linguagens respeitadas e sucintas. Quando ocorria algum fato mais polêmico as famílias eram convidadas a virem até a UMEI para tratar o assunto. Os pais também eram informados sobre as formas de intervenção pedagógicas com as crianças e incentivados a “falar a mesma língua”, para que os objetivos fossem alcançados.

A grande maioria das anamneses foram feitas no ano anterior, com isto quando precisávamos de algum tipo de informação da criança recorriamos a ela. Acredito que as anamneses devem ser reformuladas dando maior visibilidade aos dados pessoais das crianças, e construídas **anualmente**. A sua importância para o processo é indiscutível.

As festas (FESTA DA FAMÍLIA, CAFÉ MINEIRO, FESTA DE FINAL DE ANO DOS FUNCIONÁRIOS, ETC) contribuíram para a construção de uma boa relação afetiva entre pais, escola e funcionários.

Gostaria de pontuar uma observação pessoal, a de que a UMEISA utiliza muito poucas músicas na sua rotina principalmente no integral. Não estou falando apenas delas ouvirem músicas infantis, mas de ensiná-las a cantar.

Quem sabe criar momentos coletivos para que elas juntas possam aprender novos repertórios musicais...

Espero ter contribuído um pouco com o trabalho de pesquisa da UMEI.

Abraços, A. G.