



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EDUARDO AUGUSTO RIBEIRO RAMIRO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS:  
IMPACTOS DO “PROGRAMA MESA  
EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA”**

**CAMPINAS  
2018**

EDUARDO AUGUSTO RIBEIRO RAMIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS:  
IMPACTOS DO “PROGRAMA MESA  
EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação.

**Supervisora/Orientadora:** Profa. Dra. Eliana Ayoub.

O ARQUIVO DIGITAL  
CORRESPONDE À VERSÃO  
DIGITAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELO ALUNO  
EDUARDO AUGUSTO RIBEIRO  
RAMIRO E ORIENTADA PELO(A)  
PROF.(A) DR.(A) ELIANA AYOUB.

**CAMPINAS  
2018**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

Ramiro, Eduardo Augusto Ribeiro, 1985-

R1459f Formação continuada de educadoras - impactos do "programa mesa educadora para a primeira infância" / Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.  
120 f.

Orientador: Eliana Ayoub.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação docente. 2. Educação infantil. 3. Lúdico. I. Ayoub, Eliana, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Continued training of educators - impacts of the "educational table program for first childhood"

**Palavras-chave em inglês:**

Teacher education

Early childhood e education

Ludic

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Eliana Ayoub [Orientador]

Ana Lúcia Guedes Pinto

Elaine Prodócimo

**Data de defesa:** 14-12-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS:  
IMPACTOS DO “PROGRAMA MESA  
EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA”**

**Autor:** Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Eliana Ayoub

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto

Profa. Dra. Elaine Prodócimo

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2018**

Dedico este trabalho aos meus pais,  
Ivani e Luiz Carlos (*in memoriam*), que sempre me  
incentivaram a estudar.

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeira instância, à minha orientadora, Eliana Ayoub que, a partir do instante no qual começou a me orientar, me fez perceber a importância da escrita e responsabilidade com minha dissertação, além de compreender os percalços da vida de um mestrando trabalhador e que mora distante da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Agradeço imensamente ao meu companheiro de grupo de pesquisa, Robinson Rocha, o qual contribuiu desde o início da pesquisa até o fim do trabalho, tirando dúvidas, apresentando leituras e sugestões que implicaram no texto final.

Agradeço pelo acolhimento, auxílio nas pesquisas e no projeto, e, principalmente, pelo carinho da Marília Del Ponte de Assis e da Juliana Scarazzatto desde o meu ingresso na Unicamp.

Agradeço aos professores Ana Lúcia Guedes Pinto, Eliane Prodócimo e Guilherme do Val Toledo Prado por aceitarem participar da banca de qualificação.

Agradeço incondicionalmente às educadoras que foram entrevistadas, sem elas não seria possível realizar a presente pesquisa.

Agradeço à minha mãe que, após a graduação, me incentivou ainda mais a estudar, e se orgulha muito de mim, pois dos seus sete filhos vivos sou o primeiro a defender uma dissertação de mestrado!

Agradeço aos meus irmãos e sobrinhos que sempre estiveram ao meu lado.

Agradeço à Priscila Feitosa, que com seu olhar sensível percebeu minhas fragilidades para assimilar a vida pessoal, trabalho e estudos e carinhosamente me ajudou a superar os obstáculos! Permaneceu ao meu lado nos dias que se misturaram com as noites, nas angústias e alegrias a cada parágrafo construído, almejando tanto como eu que o trabalho fosse concluído com qualidade.

Agradeço a todos os amigos os quais passaram e encontram-se na minha vida Luiz Gustavo, Felipe Lima, Santini Caputo, Wellington Freitas, Pâmella Victória, Angélica Santos e em especial Bruno Garcia Terra o qual hoje posso chamar de irmão.

Agradeço aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos/SP, em especial à Rita de Cassia, Simone Datoguêa, Ana Paula Reis, Jéssica

Daniele Pinto, Tamires Fernandes dos Santos e Janaina Juvêncio Leal Dias pelo apoio e compreensão até o presente momento.

Agradeço ao meu pai, que faleceu há 22 anos, contudo me recordo dele pedindo minha carteirinha da primeira série e me parabenizando pelas notas.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar como as profissionais da educação infantil do município de Guarulhos/SP concebem o espaço de formação continuada “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” (conhecido como Mesa Educadora - ME), na sua constituição como educadoras dessa etapa de ensino e, a partir disso, compreender os impactos do referido programa na formação dessas profissionais. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa de campo envolvendo a realização de entrevistas com cinco educadoras (professora, coordenadora pedagógica, vice-diretora, diretora e cozinheira) na perspectiva da história oral. Além das entrevistas, também compuseram o material de análise as cartas iniciais e avaliativas e os cadernos de memórias, os quais fazem parte das atividades do ME. Elegemos, como uma das preocupações centrais, a busca pela compreensão de como esse espaço pode ser um diferencial na formação lúdica das educadoras, e como isso pode auxiliar na apreensão das temáticas acerca da educação infantil na rotina escolar e na relação das educadoras com o lúdico. As temáticas que foram sendo produzidas na análise foram as seguintes: incentivo à participação no ME, por ex-cursistas; registro na prática docente – cadernos de memórias; impactos das brincadeiras na prática profissional; projeto institucional; partilha de experiências e brincadeiras no ME; espaço e sua organização; proposta de formação continuada: é preciso acesso; atividades complementares: um complemento na constituição humana; e a importância do brincar na formação das educadoras. Os resultados apontam que as participantes da pesquisa consideram o Mesa Educadora um programa relevante para a sua formação profissional, reconhecendo o seu valor como uma proposta de aproximação entre teoria e prática por meio da partilha de experiências e da vivência e conhecimento de práticas lúdicas, tendo em vista o brincar como uma atividade social da criança. Indubitavelmente, o programa Mesa Educadora é uma ação formativa de grande relevância, entretanto, as educadoras expuseram a necessidade de mais espaços formativos, nos quais possam debater os complexos temas da educação infantil, sobretudo aqueles relacionados ao universo do lúdico e do brincar.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação infantil; Lúdico.

## Abstract

This research sought to analyze how the early childhood education professionals in the city of Guarulhos/SP conceive the space of continuing education "Program Mesa Educadora Program for Early Childhood" (known as "Mesa Educadora" -ME), in their constitution as educators of this step of teaching and, based on that, to understand the impacts of this program on the education of these professionals. To this end, we developed a field research involving interviews with five educators (teacher, pedagogical coordinator, vice director, director and cooker) in the perspective of oral history. In addition to the interviews, also composed the material for analysis the initial and evaluation letters and the notebooks of memories, which are part of the ME. We have chosen, as one of the central concerns, the search for understanding of how that space can make difference in ludic education, and how it can help in the apprehension of the themes about early childhood education in the school routine and the relationship of the educators with the ludic. The themes that were being produced in the analysis were as follows: encouraging participation in the ME, by ex-participants; registration in teaching practice - notebooks of memories; impacts of games in professional practice; institutional project; sharing of experiences and games on the ME; space and its organization; proposal for continuing education: access; complementary activities: an add-on in the human constitution; and the importance of play in the teacher education. The results indicate that the participants of the research consider the "Mesa Educadora" a program relevant to the professional education, recognizing his value as a proposal for a rapprochement between theory and practice through sharing of experiences and the experience and knowledge of ludic practices, in order to play as a children social activity. Undoubtedly, the program "Mesa Educadora" is a formative action of great importance, however, the educators have exposed the need for more education spaces, in which they can discuss the complex issues of early childhood education, especially those related to the ludic and play universe.

**Keywords:** Teacher education; Early childhood education; Ludic.

*Amar é brincar. Não leva a nada. Porque  
não é para levar a nada. Quem brinca já  
chegou.*

Rubem Alves (1994, p. 63).

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Jogos infantis, de Pieter Bruegel. Holanda, século XVI.....	20
<b>Figura 2.</b> Sala do “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” localizada no Centro Educacional Unificado Ponte Alta (CEU).....	45
<b>Figura 3.</b> Sala do “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” no Adamastor (ADM): Centro Municipal de Educação de Guarulhos .....	45
<b>Figura 4.</b> Arara de fantasias .....	46
<b>Figura 5.</b> Biombo para contação de histórias e livros infantis.....	47
<b>Figura 6.</b> Canto de jogos .....	47
<b>Figura 7.</b> Canto de instrumentos musicais .....	47
<b>Figura 8.</b> Sala do Mesa Educadora e outros materiais para empréstimo.....	48
<b>Figura 9.</b> Sumário do volume1, coleção 1.....	53
<b>Figura 10.</b> Sumário do volume 1, coleção 2.....	54
<b>Figura 11.</b> Criança brincando.....	57
<b>Figura 12.</b> Cursista brincando.....	57
<b>Figura 13.</b> Professora convidada.....	58
<b>Figura 14.</b> Cursista da turma 2.....	58
<b>Figura 15.</b> Professora convidada.....	58
<b>Figura 16.</b> Camarim pedagógico.....	60
<b>Figura 17.</b> Pista de trânsito.....	60
<b>Figura 18.</b> Parque sonoro - Escola da Prefeitura de Guarulhos Irmã Ofélia Echeveri Lopes.....	77
<b>Figura 19.</b> Cantinho de leitura – Escola da Prefeitura de Guarulhos Milton Ziller.....	78
<b>Figura 20.</b> Semana Mundial do Brincar 2016.....	97

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADI – Agente de Desenvolvimento Infantil  
ADM – Centro Municipal de Educação de Guarulhos  
CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil  
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério  
CEI – Centro de Incentivo à Leitura  
CEU – Centro Educacional Unificado  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DICEI – Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica  
DOEP – Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas  
EPG – Escola da Prefeitura de Guarulhos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FE – Faculdade de Educação  
FEI – Formação Educacional Integrada  
HA – Hora Atividade  
MAM – Museu de Arte Moderna  
ME – Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância  
PEB – Professor de Educação Básica  
PEI – Professor de Educação Infantil  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SME – Secretaria Municipal de Educação do município de Guarulhos  
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	20
CAPÍTULO 2 – O “PROGRAMA MESA EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA” NO MUNICÍPIO DE GUARULHOS .....	41
2.1. O “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” .....	41
2.2. Implementação e reflexões acerca do Mesa Educadora em Guarulhos .....	44
2.2.1. Carga horária do programa e seus desdobramentos .....	50
2.2.2. Processo seletivo para contratar os(as) coordenadores(as) .....	61
CAPÍTULO 3 – O EU, O OUTRO E O NÓS: CONSTRUINDO A METODOLOGIA NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA ORAL .....	63
CAPÍTULO 4 – VOZES DAS EDUCADORAS: DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	110
APÊNDICE .....	116

## INTRODUÇÃO

*Os professores lutam agora por dissolver a auréola adocorada aposta sobre o seu trabalho e sua profissão, alimentada, não resta dúvida, pela aura mágica que sempre envolveu a figura daquele que ensina.*

Lacerda (2006, p. 122).

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o programa de formação de educadoras da educação infantil denominado “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” (ME), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Guarulhos.

De acordo com o documento da Unesco, o “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implementações” (UNESCO, 2011) teve início em 2003, denominado, à época, como “Fundo do Milênio para Primeira Infância”, por uma iniciativa do Banco Mundial em parceria com a representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Uma doação inicial do Banco Mundial viabilizou a instalação do fundo e a elaboração do detalhamento da metodologia do programa, que foi implementado em cada estado com o apoio de empresas locais<sup>1</sup>. O Mesa Educadora tem como objetivo a constituição de um espaço de formação e aprendizado permanentes, no qual as educadoras<sup>2</sup> galguem novas perspectivas em torno da sua prática profissional, bem como possam partilhar suas práxis escolares em âmbito formativo, almejando a relação/aproximação entre teoria e prática. A primeira sala foi implementada em 2003, no Rio Grande do Sul, expandindo-se, também, para o estado de Santa Catarina. Até 2006, cerca de 12 salas foram inauguradas nos referidos estados brasileiros.

Entre 2008 e 2010, a iniciativa foi estendida aos estados de São Paulo e Minas Gerais, com a instalação de mais três salas. No ano de 2008, ocorreu a parceria entre Unesco e Prefeitura Municipal de Guarulhos para a criação da sala piloto do ME

---

<sup>1</sup> A partir de 2006, a Gerdau Aços Longos S/A. foi a principal mantenedora do programa em Guarulhos. A parceria se dava por meio de uma contribuição anual no valor de R\$ 2.000,00 (a fim de auxiliar na manutenção dos materiais da sala onde ocorre a formação) e da participação de um representante da empresa na solenidade de formatura de conclusão do curso. Após os três primeiros anos, essa parceria começou a oscilar e, a partir do edital de cursos formativos de 2018, o nome da empresa já não consta como mantenedora do programa, que permanece exclusivamente sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o termo “educadoras” no feminino, já que são majoritariamente mulheres que atuam nessa etapa da educação básica.

no município, que a princípio contemplava apenas educadoras das conveniadas<sup>3</sup> e, devido à avaliação positiva da formação, a ação foi estendida para toda a rede.

A sala permanece em atividade até o presente momento, completando, em 2018, sua 10ª edição. Trata-se de um aspecto de crucial relevância para este trabalho, pois um curso que se prolonga numa rede de ensino por tanto tempo, e que já contemplou cerca de 1.300 educadoras, pode trazer novas perspectivas formativas, ser aprimorado e, possivelmente, expandido a outras redes.

A motivação para estudar o ME advém da minha inserção como professor de educação infantil na rede municipal de Guarulhos, na Escola da Prefeitura de Guarulhos Martins Pena (EPG Martins Pena), instituição em que atuei durante o ano letivo de 2014. Nessa escola, tive contato com diferentes propostas de formação continuada, disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Guarulhos, dentre as quais o ME. Nos momentos de hora atividade (HA)<sup>4</sup>, a coordenadora pedagógica da escola informava-nos sobre os cursos ofertados pela SME, os quais eram ratificados via memorandos com informações mais precisas acerca dos locais, duração, dias, carga horária e certificação das formações. Os cursos destinados à educação infantil fora do horário de trabalho em 2014, ano de meu ingresso na rede, até 2016, foram: “Criança voz e vez”; “Múltiplas linguagens na educação infantil”; “Sexualidade na educação infantil”; e o “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância”. Todos os cursos com duração acima de dois meses.

É pertinente ressaltar que a maioria das propostas de formação continuada, oriundas da Secretaria de Educação, busca assegurar, ao menos, uma certificação de 30 horas, já que esta é a carga horária mínima exigida no município para evolução no plano de carreira. Atualmente, o único curso ofertado às educadoras<sup>5</sup> da educação infantil é o Mesa Educadora. Para além das ações formativas por etapa educacional fora do horário de trabalho, também eram oferecidas formações semestrais em horário de trabalho:

---

<sup>3</sup> As conveniadas são instituições escolares que possuem um contrato com a prefeitura de Guarulhos. São abertas nas proximidades de escolas da rede municipal, que não comportam a demanda de crianças no seu entorno. Nem todas as educadoras possuem formação acadêmica, há auxiliares nas salas com as professoras, o salário varia de escola para escola, uma vez que o presidente da instituição define um teto salarial e as educadoras normalmente trabalham 8h por dia.

<sup>4</sup> A hora atividade (HA) perdura cerca de 1 hora, entre os turnos de aula, e caracteriza-se como um espaço-tempo organizado pela coordenação da escola para formação continuada das educadoras.

<sup>5</sup> Segundo documento da Unesco de 2011, “Programa Mesa Educadora para Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implementações”, podem participar do programa todos os profissionais das instituições de educação infantil: diretora, faxineira, coordenadora, assistente de gestão, assistente de portaria, auxiliares, cozinheiras e professoras. Sendo assim, no presente trabalho, nos valeremos do termo educadoras para nos referir às diferentes funções.

“Mostra da educação”, que gerava certificado e auxiliava na divulgação dos trabalhos desenvolvidos nas instituições de educação infantil; “Salão do livro” (realizado a cada dois anos), cursos on-line, entre outros.

Em meio a distintas propostas de qualificação profissional, o “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” foi-me apresentado em linhas gerais por um grupo de educadoras de minha escola (quanto aos critérios de inscrição, horário e certificação). Inicialmente, necessitávamos de um grupo de educadoras para a escola ser contemplada no programa. Também me situaram quanto a outros aspectos do curso como, por exemplo, a formação anual, a realização de atividades culturais aos finais de semana e aulas presenciais uma vez por semana, o desenvolvimento de um projeto institucional na escola (por esse motivo era solicitada a inscrição de um grupo por escola) e, por fim, explicaram sobre a relevância da certificação para o plano de carreira. No entanto, o motivo crucial para que eu optasse pela formação foi a curiosidade gerada pelos relatos de algumas educadoras da escola que haviam sido cursistas em outras edições do ME e que elogiavam demasiadamente o programa.

A experiência com essa formação, naquele ano de 2014, levou-me a conjecturar se as características que encontrei no curso do ME (estrutura de sala diferenciada com cantos temáticos diversificados e a ênfase dada à ludicidade) estariam também presentes em outras formações voltadas para as educadoras da educação infantil, uma vez que a metodologia e organização do espaço eram distintas de outros contextos de formação pelos quais passei.

Embora a perspectiva formativa no município seja embasada nos documentos norteadores para a educação infantil – aspirando ao protagonismo da criança no contexto escolar por meio da interação e da brincadeira –, em diálogos com minhas colegas educadoras, sempre indagávamos quanto à ausência do brincar nos cursos ofertados a nós.

Quando passei a desempenhar a função de coordenador técnico do programa – função que realizo até o presente momento –, os questionamentos relacionados à escassez do brincar nas formações intensificaram-se. Havia, principalmente, duas questões que incomodavam as educadoras: a primeira referia-se à ênfase dada à densidade teórica com que as formações eram realizadas e o pouco desenvolvimento de atividades práticas; a segunda advinha da limitação de propostas pedagógicas brincantes em espaços de capacitação. As educadoras compreendiam que a realização de

formações pautadas em atividades práticas ligadas ao brincar poderia ampliar seu repertório lúdico e qualificar sua prática para atuar com a educação infantil.

A priori, eu considerava determinadas colocações exageradas, entretanto, recordei os meus meses iniciais na educação infantil e ponderei quanto a angustia de minhas colegas. Ao ingressar na creche, eu não mensurava a proporção das dificuldades que poderiam emergir. Uma das mais complexas sempre foi a rotina, cujos horários podem nos engessar e, indiretamente, nos conduzir a um trabalho repetitivo. Ao sentir-me inseguro nas práticas pedagógicas com as crianças, vi-me totalmente dependente dos horários e atividades da rotina: hora do parque, do canto musical, da sala de vídeo etc. Para além disso, eu reproduzia o aprendido junto às colegas, mas não proporcionava novos desafios às crianças. Com isso, havia uma sensação de distanciamento entre teoria e prática na minha atuação docente.

Mediante essa sensação de impotência, apoiei-me na experiência das colegas de trabalho e, gradativamente, passei a seguir os horários da rotina, e uma das primeiras ações em sala era cantar músicas com as crianças. A partir do contato com o repertório musical das outras educadoras, busquei pesquisar e aprender canções infantis no intuito de ampliar o meu. Paulatinamente, agreguei a experiência dos pares às pesquisas, ação que qualificou minha atuação docente com as crianças com o uso de um repertório musical diversificado.

Nas escolas do município de Guarulhos, realizamos todos os dias a leitura fruição ou deleite, momento cuja intencionalidade é ler com e para as crianças. Neste sentido, houve, em mim, uma contrapartida na perspectiva de partilhar minha experiência com as colegas professoras. Tendo sido mediador de leitura para crianças no Centro de Incentivo à Leitura (CEI)<sup>6</sup> entre os anos de 2012 e 2013, pude disseminar algumas estratégias de leitura no contexto escolar. Cabe ressaltar que eu havia trabalhado um ano no ensino fundamental I no estado de São Paulo antes de migrar para educação infantil, e compreender o funcionamento da creche (sua estrutura e especificidades) não foi tarefa simples, visto que a experiência acumulada na residência pedagógica<sup>7</sup> não sanava algumas dificuldades emergentes na rotina escolar.

---

<sup>6</sup> O Centro de Incentivo à Leitura é um projeto da prefeitura de Guarulhos que contrata estudantes de pedagogia para mediar leitura nos Centros Educacionais Unificados (CEU) e em escolas municipais.

<sup>7</sup> Na Universidade Federal de São Paulo, o estágio dos estudantes da Pedagogia faz parte de uma proposta intitulada Residência Pedagógica. Por meio dela, todos os alunos do curso de Pedagogia têm a oportunidade de passar um mês em imersão, em cada uma das modalidades da Residência - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão. Para maiores informações

A faixa etária das crianças de seis meses a três anos e 11 meses de idade era um mundo novo na minha carreira docente, por exemplo. Desde a alimentação – a qual eu não podia sequer “soprar” (por conta da possibilidade de contaminação da refeição das crianças) – às brincadeiras – por conta de a interação com crianças de nove anos ser distinta da interação com crianças da educação infantil. Progressivamente, adaptei-me ao contexto da creche, o que significa dizer que compreendia com mais clareza como e quais brincadeiras propor às crianças. Valia-me dos espaços da escola para ampliar meu campo de ação e o ensino/aprendizado dos pequenos. Conquistei, aos poucos, a confiança da equipe escolar, uma vez que a questão de gênero nessa etapa da escolarização é complexa, embora não tenha ocorrido problema algum, na EPG Martins Pena, que pudesse estar relacionado ao fato de ser eu homem. Por volta de quatro meses após meu ingresso, minha adaptação profissional já estava melhor. No entanto, sentia-me imerso em práticas redundantes e desorientado, no sentido de relacionar meu trabalho com minha formação acadêmica.

Em meio a essa gama de acontecimentos, distintos cursos eram oferecidos pela Secretaria de Educação, como mencionamos acima. Com isso, vislumbrei a possibilidade de os estudos me direcionarem a novas perspectivas em minha atuação docente. Por ter em minha sala um garoto de dois anos de idade com síndrome de down, inscrevi-me em um curso voltado para a inclusão de crianças com deficiência; participei de outro curso referente aos direitos das crianças; e, concomitantemente a esse curso, participei do Mesa Educadora. Os distintos conhecimentos e vivências possibilitados por essas formações auxiliaram-me a avaliar minha prática. As trocas de experiências, a ação-participação-reflexão, a ludicidade, as teorias e discussões nas mencionadas ações formativas modificaram substancialmente minha metodologia de trabalho.

Em meus planejamentos, não visava mais “encaixar” minhas propostas em uma rotina preestabelecida, mas sim promover ações educativas em que a criança estivesse na centralidade da/na educação infantil, de modo a potencializar sua constituição no contexto escolar. Atrelado a esse novo olhar, surgiu a ideia de aprofundar a temática da ludicidade na formação de educadoras para a educação infantil.

Em 2015, passei no processo seletivo para atuar como coordenador técnico<sup>8</sup> no programa Mesa Educadora, função que exerço até hoje. Conseqüentemente, minhas indagações sobre a referida formação aguçaram-se ainda mais. As falas de cursistas e ex-cursistas, referindo-se à qualidade do programa ME – que, na opinião da maioria, seria muito significativa na sua constituição profissional e humana –, somada às inquietações pessoais surgidas no decorrer de minha atuação profissional, minha participação como cursista e, depois, como coordenador técnico desse programa, levaram-me a propor a realização do presente estudo no processo de seleção para o mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp) no ano de 2016.

Nesta investigação, almejamos analisar como as profissionais da educação infantil do município de Guarulhos/SP concebem o espaço de formação continuada “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” na sua constituição como educadoras dessa etapa de ensino e, a partir disso, compreender os impactos do referido programa na formação dessas profissionais.

Para tal, foi realizada uma pesquisa de campo na perspectiva da história oral com cinco educadoras que participaram do Mesa Educadora no ano de 2016, a fim de conhecer as visões das educadoras a respeito do espaço formativo e compreender os impactos do referido programa na formação dessas profissionais. Ao ouvir como foram suas experiências no curso, foi possível analisarmos algumas temáticas que surgiram nas narrativas, como: incentivo à participação no ME, por ex-cursistas; registro na prática docente – caderno de memórias; impactos das brincadeiras na prática profissional; projeto institucional; partilha de experiências e brincadeiras no ME; espaço e sua organização; proposta de formação continuada: é preciso acesso; atividades complementares: um complemento na constituição humana; e a importância do brincar na formação das educadoras.

Com a intenção de aprofundarmo-nos nos assuntos acima, apoiamo-nos em arcabouços teóricos, os quais elucidam, em seus postulados, algumas problemáticas e possibilidades quanto à estrutura, metodologia e qualidade dos cursos de formação voltados à educação e à importância do lúdico para as crianças e as educadoras da educação infantil. Também, nos respaldamos em documentos legais, os quais asseguram os direitos das crianças e da formação das educadoras como, por exemplo, a

---

<sup>8</sup> Nomenclatura referente aos formadores do programa.

Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DICEI (BRASIL, 2013).

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

No Capítulo 1, fazemos uma explanação sobre a formação continuada de educadoras da educação infantil.

No Capítulo 2, discorreremos sobre o “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” em Guarulhos, apresentando suas perspectivas formativas, implementação, estrutura da sala e processo seletivo dos formadores.

Após o panorama dos capítulos anteriores, explicitamos ao leitor a metodologia da pesquisa realizada, cuja explanação encontrar-se-á no Capítulo 3.

As vozes das educadoras é o título do Capítulo 4, no qual se encontram as reflexões produzidas em diálogo com a pesquisa de campo.

Por fim, as considerações finais refletem a respeito da relevância da ação formativa na constituição profissional das colaboradoras, salientando também, respostas positivas e crítico-colaborativas referentes ao processo formativo.

## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar tem sido pauta constante nas reflexões sobre o desenvolvimento humano; evidentemente, não é uma discussão atual, diversos pesquisadores vêm abordando esse tema. Muito se debate quanto à relevância do brincar para o desenvolvimento das crianças, no entanto, em séculos passados, nos quais os contextos sociais eram outros, os sujeitos experienciavam o brincar juntos, como averiguamos na obra abaixo:



**Figura 1** – Jogos infantis, de Pieter Bruegel. Holanda, século XVI.

Segundo Manguel (2001, p. 30), “Cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor. Nessa última (e primeira) leitura, nós estamos sós”. Deste modo, em nossas pesquisas sobre a obra, encontramos distintas leituras. Há quem afirme que são adultos em miniatura brincando, pois era a concepção de criança à época. Em contrapartida, existem opiniões referendando o brincar livre entre criança-adulto, dentre tantas outras.

Neste sentido, destacamos, a seguir, dois aspectos cruciais para a nossa pesquisa, na obra de Bruegel. O primeiro é a interação: independente de os sujeitos

serem crianças ou adultos, notamos interação entre eles, a qual se dá de distintas maneiras por meio do segundo aspecto relevante para nós, a brincadeira. Segundo Bacocina e Ribeiro (2006, p. 513) aparecem 84 brincadeiras no quadro de Bruegel. Podemos imaginar que a representação de “Jogos Infantis” caracteriza-se como um momento do brincar livre, não cerceado, mas sim partilhado entre sujeitos em um determinado contexto histórico, cultural e social.

Porém, no cursar das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade, modificaram-se, também, a maneira de se relacionar, os espaços de convivência social e familiar e, principalmente, a concepção de criança e infância, como nos mostra Freitas (2003), no seu livro “História Social da Infância no Brasil”.

No respectivo livro, averiguamos que, no século XIX, o infanticídio e o abandono de crianças ocorreram entre índios, brancos e negros em diferentes conjunturas; a roda dos expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada, no Brasil, por quase um século e meio; foi vagaroso o processo para realização de projetos e políticas públicas, os quais considerassem a criança como sujeito de direitos (FREITAS, 2003). Assim, evidencia-se que “A concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos [...]” (BRASIL, 1998, p. 21).

Desta forma, seja contemplando a leveza dos sujeitos a brincar, na tela acima, seja nas leituras sobre as mazelas e gradativas conquistas pelas quais passaram as crianças, na obra de Freitas (2003), concebemos que, na contemporaneidade, a escola é, possivelmente, um dos poucos espaços para a criança brincar com seus pares e adultos. Entendemos isto uma vez que o panorama de crianças de classe média e alta demonstra que estas possuem intenso contato com aparelhos tecnológicos e redes sociais, bem como percebemos que os contextos e ambientes para brincar sofreram grandes transformações.

Vigotski, psicólogo russo, realizou importantes pesquisas voltadas ao desenvolvimento humano e algumas de suas obras foram traduzidas no Brasil, por exemplo, “Pensamento e linguagem” (1934), “Psicologia da arte” (1965), “A formação social da mente” (1984), “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, na coletânea “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (1988), entre outras (OLIVEIRA, 2009). Seus estudos possibilitam, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, a compreensão do brincar, do lúdico e da

interação na constituição humana, auxiliando-nos a refletir acerca da formação lúdica de educadoras da educação infantil.

Oliveira (2009) aborda no livro “Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico” a importância dada, por este autor, à cultura e à linguagem na constituição humana, bem como a relação entre desenvolvimento e aprendizado, pensamento e linguagem e aspectos biológicos e culturais do funcionamento psicológico.

Embasado nos autores acima, concebemos que nas relações sociais entre adulto-criança, criança-criança, criança-meio, os sujeitos aprendem e apreendem novos saberes, coletiva e particularmente. Exemplo disso é que, tanto nas brincadeiras representadas na tela de Bruegel como nos tablets, celulares e computadores das crianças da classe média e alta, ocorre interação entre pares, adultos e objetos e se produz cultura. Contudo, é na sua singularidade que interpretam e desenvolvem essa cultura e “A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 40).

No desenvolvimento infantil, um momento primordial – no qual a criança começa a se constituir e refletir internamente quanto ao vivido no contexto sociocultural – se encerra no ato de brincar. É na experiência lúdica que os pequenos começam a saborear os prazeres e desprazeres da vida, conhecendo e lidando com os sentimentos “[...] num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKI, 2010, p. 109).

Desta forma, no mundo imaginário, o brinquedo estruturado ou um objeto pode assumir outro significado no ato de brincar da criança, no qual ela faz uso do conhecimento construído nas interações sociais e age sobre o objeto, podendo lhe atribuir outras formas e valores. Assim, em dado momento, um lápis pode se tornar um avião ou um menino pode ser a mãe na brincadeira de casinha; aí, notamos a realização dos desejos não realizáveis, concomitantemente, vai-se compreendendo as relações, os papéis sociais e o mundo, conforme Vigotski (2010). Na mesma perspectiva, constatamos que “É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações” (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, compete principalmente ao adulto potencializar o aprendizado da criança a fim de auxiliá-la na sua constituição humana. Para tal, é de extrema importância incentivar “O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos” (BRASIL, 1998, p. 46).

A nosso ver, a melhor maneira para intensificar o aprendizado e a constituição integral das crianças seria por meio do brincar, do lúdico.

Lúdico vem de ludus, que significa ‘jogo, divertimento, recreação’ e deu origem às palavras aludir, iludir, ludibriar, eludir, prelúdio etc. Mas, originalmente, refere-se ao brincar não-verbal, à ação propriamente dita. Brincar, etimologicamente, é ‘brinco + ar’. Brinco vem do alemão Blinken ‘brilhar, cintilar’ cujo sentido teria passado ao de ‘agitar-se’. Springen, por sua vez, é ‘pular, saltar; divertimento, jogo de crianças’ (FRIEDMANN, 2006, p. 42).

A partir da definição de Friedmann (2006), empregaremos, aqui, os termos lúdico e brincar como complementares, já que ambos divertem, agitam, aguçam, movimentam os corpos infantis e os inserem nos jogos e nas interações sociais. Cabe um adendo: vimos, anteriormente, que no brincar também se experimenta desprazeres, contudo sua importância para nós está em corroborar na constituição humana e, conseqüentemente, possibilitar que a criança compartilhe sua cultura entre pares e adultos.

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem as primeiras de uma série de cultura de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto (CORSARO, 2002, p. 114).

O conceito de cultura de pares do sociólogo norte-americano William Corsaro (2002) destaca a importância das interações e brincadeiras para a constituição humana. Isto é, a troca de cultura entre as crianças não significa um preparo para viver em sociedade quando adulto, mas sim a maneira pela qual as crianças se apropriam, produzem e reproduzem cultura, experimentando, significando e se apropriando dela por meio das interações sociais, as quais, entre as crianças, ocorrem de modo geral no e

pelo brincar, daí a perspectiva de cultura de pares que se dá entre crianças no ato de brincar.

Ora, se a criança é um sujeito social e “o brincar, uma atividade social e cultural” (KISHIMOTO, 2001, p. 238), devemos considerar também seu modo de compreender, ser e estar no mundo. Isso não significa desassociar mundo infantil e mundo adulto, “assim como no fim do século XIX, (no qual havia) uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 44). Ao contrário, objetivamos assinalar que a criança possui suas especificidades e cultura para compreender o *modus vivendi*<sup>9</sup> da sociedade na qual está inserida.

Por esse motivo, é importante o conceito de cultura de pares, o qual indica a singularidade das crianças para conceberem o mundo. Nesta perspectiva, por meio da brincadeira e do lúdico, as tramas das relações sociais começam a ser desvendadas pelas crianças. Na medida em que apreendem novos conhecimentos, elas ampliam sua capacidade de reflexão e ação sobre si, sobre os sujeitos e os objetos com os quais se relacionam. No entanto, “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 104).

Partindo do pressuposto de Brougère (1998), no qual o brincar, assim como outras atividades, é aprendido e possui significado social, é fundamental, principalmente em âmbito escolar, ofertar às crianças “[...] condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura” (BRASIL, 2006, p. 18).

Neste sentido, para as educadoras compreenderem a importância do brincar, do lúdico, da interação e da socialização para o ensino-aprendizado e desenvolvimento dos pequenos, elas também poderiam ser incentivadas a se apropriar do brincar, do lúdico, do imaginário na sua formação docente, considerando que “Somos todos, professores(as) e alunos(as), seres humanos inconclusos, em constante processo de constituição” (AYOUB, 2001, p. 56). Por esse prisma, abordaremos a formação lúdica das educadoras na sua constituição docente.

Nesta investigação, almejamos analisar como as profissionais da educação infantil do município de Guarulhos/SP concebem o espaço de formação continuada “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” na sua constituição como

---

<sup>9</sup> De acordo com o Dicionário Online de Português: maneira de viver; modo de se portar na vida, de conviver, de sobreviver: a modernidade marca grandes transformações no *modus vivendi* do homem.

educadoras dessa etapa de ensino e, a partir disso, compreender os impactos do referido programa na formação dessas profissionais. Para isso, reiteramos que, em nossa opinião, quaisquer propostas de qualificação profissional para educadoras deveriam refletir um olhar mais atento para a criança em sua inteireza, ou seja, no desenvolvimento cognitivo, corporal, social e cultural destas desde a creche.

Por essa visão, julgamos imprescindível o debate sobre a relevância de um contexto e formação lúdicos na formação/ação das profissionais da educação infantil, pois, como afirma Wajskop (1992, p. 1), “Reconhecer o direito da criança ao brincar implica numa preocupação com a formação cultural e educacional dos adultos que dela se ocupam, sejam eles homens ou mulheres, professores ou educadores”.

A autora evidencia que, embora seja de extrema importância discutir o direito da criança ao brincar, também é crucial atermo-nos à constituição cultural e educacional dos profissionais da educação. Em outras palavras, convém pensar se as educadoras recebem formação continuada para subsidiá-las a resguardar os direitos das crianças. Por consequência, seria prudente aprofundar discussões e estudos acerca do brincar não somente no desenvolvimento infantil, mas também e, principalmente, na constituição humana.

Nesta perspectiva, os espaços e metodologias formativos para educadoras da educação infantil poderiam proporcionar maior contato dos adultos com o lúdico, já que os documentos norteadores para a educação infantil destacam a importância da interação e das brincadeiras nas relações sociais desde a mais tenra idade. Assim, as profissionais da educação poderiam experienciar, sentir, analisar, compreender o brincar, para si e para o outro, brincando, considerando que, [...] “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2010b, p. 697).

O simples convite a brincar pode mover as educadoras do “papel social” construído em torno da imagem de responsável, séria, de quem precisa disciplinar as crianças. Sabemos que tais condições da vida adulta não se opõem à ludicidade, e a possibilidade de experienciar momentos distintos dos habituais pode aproximá-las do ato lúdico e desmitificar o paradigma do adulto não brincante, visto que “[...] não são apenas as crianças que brincam. No campo lúdico, os sujeitos brincantes podem ser crianças, jovens e adultos” (KISHIMOTO, 2014, p. 83).

Segundo Bondía (2002, p. 25), “Experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Concordamos com as contribuições do autor quanto ao sujeito estar aberto à sua transformação, porém, para isso ocorrer no contexto de formação docente, seria fundamental proporcionar momentos, materiais, espaços etc., nos quais as educadoras possam compartilhar experiências práticas, teóricas e lúdicas. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26).

No Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010b), constam propostas que podem contribuir com a perspectiva formativa a que aspiramos: criar, em municípios, programas de formação contínua em serviço, coordenados por técnicos do órgão municipal preparados para função e, quando possível, ser assessorado por universidades e receber cooperação técnica e financeira da União e do Estado. A qualificação profissional das educadoras inclui, também, conhecimento das bases científicas relacionadas ao desenvolvimento integral das crianças, uma boa prática metodológica, a ludicidade, que deve estar presente nas relações e ações educacionais, bem como habilidade e reflexão sobre a prática, de acordo com os prescritos neste documento.

No entanto, no texto, “Brincar na escola: caminhos e escolhas”, publicado sob autoria de Leite e Medeiros (2014), nos Cadernos Cenpec<sup>10</sup>, encontramos afirmações quanto a lacunas na efetividade dos programas de qualificação dos profissionais da educação infantil. Embora não tratem a fundo sobre como poderiam se dar os referidos programas, Leite e Medeiros (2014, p. 154) apontam a escassez de formações direcionadas a essa etapa do ensino: “[...] a formação continuada de educadores da educação infantil não tem estado na lista das prioridades da maioria das redes de ensino que encontramos no Brasil”.

As autoras asseguram também que, nas circunstâncias em que ocorre a qualificação profissional, os saberes/conteúdos apresentados para o grupo relacionam-se ao ensino fundamental I. Provavelmente, debates pedagógicos de outra etapa

---

<sup>10</sup> Periódico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, criado em 2006.

educacional não subsidiavam como poderiam a prática docente das educadoras da educação infantil (LEITE; MEDEIROS, 2014).

Mesmo mediante às oscilações apresentadas no âmbito formativo em questão, como averiguamos, é incontestável que o setor público e os pesquisadores da área, há décadas, vêm elaborando políticas públicas, documentos e produções científicas que intensificam a importância de investimentos na educação infantil, sobretudo no humano/adulto que atua com a criança.

Cronologicamente, a educação infantil é considerada recente no nosso país. Estudiosos assinalam que o atendimento de creches e pré-escolas ascendeu e melhorou significativamente, acompanhando fatos históricos. O advento da urbanização e industrialização, a transformação do núcleo familiar e a inserção da mulher no mercado de trabalho contribuíram substancialmente para um novo olhar voltado à infância e, conseqüentemente, tanto para a criança como sujeito social quanto para as mulheres que, à época, cuidavam das crianças nas creches.

Para discorrer brevemente sobre as transformações no modo de a sociedade compreender a infância, bem como a criança e a mulher como sujeitos sociais, nos valeremos dos postulados dos seguintes pesquisadores: Kuhlmann Jr. (2000), Abramowicz (2003), Macêdo e Dias (2012), Moura (2013), Canavieira e Palmen (2015).

Como sabemos, o processo de urbanização, no Brasil, ocorreu no início do século XX, a partir do processo de industrialização, o qual alavancou a migração da população da área rural para a área urbana. Com isso, homens, mulheres, adolescentes e crianças eram trabalhadores nos polos industriais. “O mundo do trabalho permitia identificar um certo tipo de infância e de adolescência que estava longe de reproduzir o cotidiano de crianças e de adolescentes das camadas economicamente dominantes [...]” (MOURA, 2013, p. 279).

Neste sentido, podemos pressupor diferentes infâncias num mesmo contexto histórico. De um lado, encontravam-se as crianças das camadas populares, invariavelmente, fadadas ao trabalho árduo, sem opção de escolha por questões econômicas e sociais. Com a migração do campo para as cidades, os jovens e crianças pobres trabalhavam horas a fio nas indústrias. Do outro lado, estavam as crianças da elite, as quais a educação de qualidade, à época, era destinada.

Essas crianças, desde os primeiros anos de idade, estudavam nos jardins de infância, onde a proposta educacional se pautava em preparar cidadãos para o Estado

moderno, cuja ideologia predominante era a liberdade e igualdade dos indivíduos (MACÊDO; DIAS, 2012). Por sua vez e, contraditoriamente, as crianças das camadas populares eram cuidadas em escolas maternais e creches, como verificamos a seguir:

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Mesmo com o “direito” das trabalhadoras assegurado (matricular suas crianças no berçário), observamos que o projeto Estatal se configurava em uma educação assistencialista. Nesse cenário, o Estado geria tais aparelhos educacionais em parceria com empresas privadas. Com isso, as indústrias possuíam autonomia suficiente para gerenciá-los e, ao fazê-lo, mantinham o pensamento burguês em voga, promovendo uma pedagogia da submissão, almejando preparar as camadas populares para aceitar a exploração social, como afirma Kuhlmann Jr. (2000).

Evidenciou-se, nos postulados acima, que tanto a submissão quanto a exploração social das camadas populares ocorria de maneira artilosa. As mães, agora inseridas no mundo do trabalho fabril, começam a “poder” exercer seus direitos civis e trabalhistas; concomitantemente, “recebem” o direito de matricular seus filhos nas poucas creches vinculadas às indústrias. A princípio, essas conquistas repercutiram positivamente na sociedade civil, principalmente no núcleo das famílias da camada popular, haja vista a segurança e cuidado que suas crianças receberiam na creche no período de trabalho dos pais.

Entretanto, o acelerado desenvolvimento urbano e industrial se juntou às condições de trabalho quase escravocratas nas indústrias. Homens, mulheres, jovens – e crianças, principalmente – faziam jornadas de trabalho exaustivas que, segundo Moura (2013, p. 270), “[...] em alguns estabelecimentos atingiam dez, 12 até 14 horas diárias, com intervalos reduzidos e sem descanso semanal, dificultando, senão inviabilizando, as possibilidades já restritas de frequentar a escola”.

A falta de acesso à escola, as precárias condições de trabalho, a excessiva carga horária, até mesmo as condições estruturais das indústrias geraram descontentamento e reivindicação dos trabalhadores, posto que: “Não foram poucas as crianças e foram muitos os adolescentes vitimados em acidentes de trabalho, em

decorrência do exercício de funções impróprias para a idade, das instalações precárias dos estabelecimentos industriais [...]” (MOURA, 2013, p. 259).

Deste modo, os movimentos sindicais intensificaram os protestos, exigindo condições mais salubres de trabalho, especialmente para as crianças e jovens, entre elas: “[...] a proibição do trabalho para os menores de 14 anos, do trabalho noturno independentemente da idade – inclusive para os adultos, no que fosse possível –, devendo ser a infância protegida até a idade de 16 anos” (MOURA, 2013, p. 279). Simultaneamente, os movimentos feministas ganhavam visibilidade, e pleiteavam, junto à sociedade patriarcal e excludente, o reconhecimento da mulher como sujeito social.

As mulheres aspiravam a mais do que o “protagonismo” dos seus lares, o qual, inclusive, ninguém lhes indagou se queriam ou não. Paulatinamente, e por meio de incontáveis protestos, foram inserindo-se na sociedade para poder exercer seus direitos civis como, por exemplo, trabalhar, estudar entre outros.

À medida que as mulheres começaram a se apropriar, e colocar em ação seus direitos civis, lutaram, também, pelos direitos das suas crianças. Com isso, a nosso ver, as mulheres ainda lutaram direta e inicialmente pela qualidade na formação das professoras das suas crianças, levando em conta que:

No que tange às lutas pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação, foram sindicalistas, pesquisadoras e/ou professoras ligadas a instituições de pesquisa, universidades e a movimentos sociais que levaram à frente as bandeiras de luta, levantadas por mulheres trabalhadoras, operárias ou não (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p. 35).

Provavelmente, as distintas pessoas envolvidas nos grupos e instituições acima projetavam, em seus encontros e estudos, instituições escolares adequadas para cuidar e educar as crianças, refletindo, assim, na formação das professoras, na infraestrutura das escolas, no currículo etc.; sobretudo, considerando a constante luta, inserção, acesso e permanência das crianças de todas as idades em escolas públicas de qualidade.

A priori, as creches foram construídas como intuito de atender os filhos dos trabalhadores da classe popular, porém, como averiguamos anteriormente, o Estado e a classe dominante tinham intenções outras para isso. Conforme Macêdo e Dias (2012, p. 5), “As crianças pequenas das classes populares não receberam nem recebem os mesmos cuidados e educação que as da elite”. Nesta perspectiva, o modo de promover e

gerir tais espaços fez surgir efervescentes debates quanto às funções sociais das creches, pré-escolas e, conseqüentemente, a nomenclatura e formação atribuídas às profissionais que atuavam com crianças.

A creche funcionava em período integral e, como sabemos, era atrelada ao serviço social (assistencialismo, na educação infantil); a pré-escola, em sua maioria, funcionava em meio período. Concomitantemente, havia “[...] diferenças na formação das profissionais e no nome atribuído a essas trabalhadoras de mesma função: professoras, para as pré-escolas; pajem, crecheiras, monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil etc, para as creches” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15). As dicotomias creche x pré-escola, formação de professora x formação de crecheira, período integral x período parcial, modificaram-se no transcurso da história da educação infantil, como veremos mais adiante, ao tomarmos como exemplo o município de Guarulhos.

Todavia, a educação infantil está e continua inserida num processo histórico mais amplo de transformações do campo escolar brasileiro e reivindicações dos professores por melhores condições de trabalho e maior qualidade da educação ofertada à população. Saviani (2009) resume as transformações legais implementadas no Brasil, quando da preocupação para qualificar a formação dos professores em nível nacional, as quais necessitaram de discussões e construções coletivas.

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143).

Para nosso estudo, faz-se necessário reiterar os avanços legais conquistados no ano de 1996, momento crucial para as educadoras da educação infantil em âmbito nacional e municipal, principalmente ao considerarmos as melhorias obtidas na carreira docente no município de Guarulhos, partindo dos postulados encontrados em Brasil (1996b, p. 27) que, no seu Art. 87 parágrafo §4º, atesta que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Mediante promulgação da lei acima, ocorreu, no município, profunda transformação na carreira docente. Anterior a essa lei, as profissionais da educação infantil eram contratadas via concurso como Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), atuavam 40 horas semanais, não possuíam plano de carreira e pouco discutiam questões pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizado na educação infantil. Com tais condições de trabalho, em que o “cuidar” era enfatizado na rotina das instituições infantis do município, dava-se pouca atenção ao desenvolvimento de um fazer pedagógico com as crianças.

Posteriormente aos avanços legais, a prefeitura de Guarulhos conveniou-se a algumas universidades privadas do município. As professoras prestavam o vestibular e, quando aprovadas, a prefeitura custeava as despesas com a graduação em pedagogia. Outros acertos legais foram realizados no município, a saber: a) a jornada parcial de trabalho nas creches, lembrando que a criança cuja família comprovasse a necessidade de acesso ao período integral teria seu direito resguardado, já que seria constatada a situação de vulnerabilidade social; b) as professoras da creche passaram de agentes de desenvolvimento infantil (ADI) para professoras de educação infantil (PEI); c) instituiu-se um plano de carreira para as professoras, sem distinção entre profissionais de creche e pré-escola; d) investiu-se em formações gerais para debater questões condizentes à educação infantil, nas quais havia aprofundamento das práticas docentes a fim de ampliar a qualidade nesta etapa educacional.

É oportuno lembrarmos que a execução de melhorias no plano de carreira das professoras decorreu de reivindicações da classe por intermédio de greves, principalmente no tocante às professoras de educação infantil. Nessa passagem, referimo-nos com ênfase às professoras, uma vez que cozinheiras, faxineiras, agentes de portaria, assistentes de gestão do município de Guarulhos não foram enquadrados no plano de carreira.

Atualmente, as professoras viram-se forçadas a reivindicar o que lhes era de direito, exemplo disso foi a equiparação salarial entre professora de educação infantil (PEI) e professora de educação básica (PEB) “assegurada” pelos governantes do município no início de 2016 e, devidamente paga, ao final de 2017 mediante novas paralisações.

Ao retomarmos a história da educação infantil no país, explicita-se a desqualificação dessa etapa de ensino durante décadas. Deste modo, podemos pressupor que a diferença salarial entre pares dava-se pela concepção equivocada de que, na creche, não há trabalho pedagógico, somente cuidado. Entretanto, para exercer ambas as funções, a formação exigida é a mesma, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no título VI, art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Uma leitura plausível referente às requisições das professoras de educação infantil é a ciência do grupo acerca da importância do trabalho docente com crianças de 0 a 6 anos de idade e sua valorização profissional. Notoriamente, houve progresso quando dos cumprimentos das leis, todavia os sujeitos precisaram empoderar-se dos seus direitos e deveres para contestar qualidade profissional e social.

Tomar como ponto de partida a contribuição de Saviani (2009), além de algumas alterações na carreira docente no município de Guarulhos, comprova os avanços legais relacionados à formação de professores, os quais podem subsidiar a ampliação de novas práticas nas ações formativas, principalmente quando se trata da educação infantil. A temática, aqui intitulada formação lúdica, pode enveredar pelo mesmo caminho. Não temos pretensão em aprofundar as questões alçadas acima, mas acautelamos que, embora não seja evidente no excerto, podemos conceber que as questões de ordem cultural, social, interacionista, ética, racial, lúdica entre outras, devem ou deveriam ser preocupações vigentes em meio à elaboração e execução das leis tratadas acima.

A Constituição Federal de 1988 prevê um novo olhar para a criança, não mais enfatizando o cuidado e o assistencialismo, mas sim um ponto de vista amplo de

educação no qual as crianças são consideradas como sujeitos que possuem direitos, como se pode verificar no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 132).

Após a Constituição de 1988, surgiram leis e normativas legais que buscavam assegurar direitos às crianças e adolescentes: O Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990 (BRASIL, 1990; 2001); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010). Areladas a essas leis, surgiram, ao menos teoricamente, propostas de modificação do/no currículo da educação infantil, as quais visavam a profundas transformações no contexto escolar, em distintos aspectos da educação infantil: estrutura física das escolas; o reconhecimento e valorização da cultura infantil; a definição e desenvolvimento do cuidar/educar; o papel do imaginário e jogos simbólicos no universo infantil; autonomia e interação social (criança-criança, criança-adulto, criança-espaco) etc.

Isso pode ser constatado, por exemplo, no excerto de “Concepção de Proposta Pedagógica” da DCNEI:

- ✓ Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica;
- ✓ Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- ✓ Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- ✓ Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- ✓ Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- ✓ Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

Esses documentos norteadores refletem, assim, a preocupação com a constituição da criança como sujeito, almejando transgredir um currículo cuja proposta baseava-se no assistencialismo e na perspectiva básica de alfabetização, objetivando o vir a ser e não a criança em sua completude. Podemos pressupor que o excerto citado, mesmo que implicitamente, reitera a capacitação das educadoras da educação infantil, pois as impulsiona a desenvolver práticas docentes que potencializem a centralidade da criança no contexto escolar e prevejam (ou deveriam) sua qualificação profissional.

Maria Malta Campos (1999) assevera que “[...] após a ênfase nas reformas dos currículos, a formação de professores é agora o aspecto focalizado como prioridade pelas reformas promovidas em diversos países” (CAMPOS, 1999, p. 32).

Em termos legais e teóricos, podemos evidenciar progressos nas proposições relativas à reestruturação dos cursos formativos para educadoras da educação infantil; contudo, como constatado por Leite e Medeiros (2014) no início deste capítulo, isso ainda não é prioridade no Brasil. Sendo assim, o fato de algumas secretarias municipais enfatizarem conteúdos de outras etapas educacionais na formação de educadoras da educação infantil, desconsiderando sua especificidade, pode ser resquício do processo histórico da educação ocidental centrada numa perspectiva educacional transmissiva e preparatória do por vir.

No entanto, convém lembrarmos que, nos descritos em Brasil (2006, p. 21), ratifica-se que as secretarias municipais de educação “realizem programas municipais de formação de todos os profissionais de Educação Infantil de modo contínuo e articulado”. Isto posto, presumimos que as especificidades da educação infantil devem ou deveriam ser asseguradas nos programas de formação continuada desta etapa educacional, sobretudo o brincar, já que “A ação lúdica proporcionada pelo brincar tem essa potencialidade de penetrar nos campos das ciências da educação e integrá-los, embora esse processo não seja tranquilo” (KISHIMOTO, 2014, p. 83).

Neste sentido, consideramos fundamental investir em uma formação das educadoras em que o aspecto lúdico seja enfatizado, pois, como corroboram Leite e Medeiros (2014, p. 156), “Só é possível mudar as práticas dos adultos com as crianças se também são questionadas as práticas dos adultos entre os adultos, dos adultos em constante formação”. Ou seja, o processo formativo, seja inicial ou continuado, poderia ocorrer de modo mais democrático, culminando em práticas formativas mais próximas do que se exige das educadoras junto às crianças.

Com aprofundamento teórico e aproximação entre formadora-cursista, professora-aluna, corpo-espaço, provavelmente veríamos a colaboração crítico-reflexiva entre pares, a construção coletiva de conhecimento, a autonomia da turma para indicar temáticas formativas condizentes ao contexto escolar. Todavia, ainda nos deparamos com um modelo de educação/formação no qual o protagonista, na maioria das vezes, é o(a) formador(a) na sua sala repleta de mesas e cadeiras, com o quadro negro e o giz estático em práticas cristalizadas que possivelmente dificultam a realização de processos reflexivos com as professoras no sentido de auxiliá-las a se tornarem protagonistas do seu fazer pedagógico.

Implementar espaços de formação cuja intencionalidade seja promover a partilha de experiências, de práticas docentes, de atividades lúdicas entre educadoras, poderia desmistificar recorrentes colocações quanto ao hiato entre teoria e prática. Esta lacuna se dá na educação infantil, na profissão docente e nas relações humanas; sobretudo, quando nos embasamos na seguinte afirmativa: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25).

Podemos nos respaldar neste e noutros documentos, a fim de expandir e qualificar os espaços e metodologias formativos para educadoras da educação infantil, principalmente pela carência dessas formações, como constatado por Wajskop (1992). Na história da educação brasileira, sabemos que os debates relacionados ao ensino-aprendizado sempre estiveram em voga. Sendo assim, a qualificação docente surgia, principalmente, para sanar dificuldades vinculadas à alfabetização e ao letramento, visando à inserção do aluno no mercado de trabalho. As relações sociais e culturais não possuíam grande destaque nas instituições escolares. Contudo, com a crescente discussão em torno da educação infantil, a ludicidade, a brincadeira, a interação etc., ganharam ênfase nos documentos norteadores para a educação infantil, nas universidades e nas formações continuadas.

Assim, sucederam novas possibilidades de formação, com vistas não apenas a ampliar o repertório de conhecimentos das educadoras quanto às necessidades das crianças pertinentes ao cuidar e educar, mas, também, a uma melhor compreensão, por parte dessas profissionais, do universo lúdico infantil, o que denominamos, nesse estudo, de uma “formação lúdica”, segundo os seguintes preceitos:

Esse tipo de formação faz uso de elementos da cultura (músicas, danças, artes visuais e plásticas, textos literários e científicos, filmes, entre outros, e as próprias brincadeiras) que, nas mãos dos educadores, acessam seus prazeres, desprazeres, desafios e potenciais expressivos, criativos, lúdicos, essencialmente humanos (LEITE; MEDEIROS, 2014, p. 155).

Além do mais, vivências lúdicas efetivas no processo de formação cumprem, de uma só vez, a função de ampliar o repertório lúdico do professor, provendo-o de sugestões, e aproximam-no de sua própria infância, preparando-o, assim, para compreender a infância de seus alunos (FORTUNA, 2005, p. 113).

Conhecer a si e ao outro pela perspectiva lúdica pode ampliar as possibilidades de participação e compreensão das educadoras em constante formação sobre o seu próprio processo formativo. Segundo Fortuna (2005), práticas lúdicas atreladas aos elementos da cultura humana podem complementar as grades curriculares dos cursos de pedagogia, dos programas de formação continuada em horário de serviço ou não. Porém, para realizar programas formativos que sejam compostos com teoria e práticas lúdicas, é essencial tempo e espaço adequados.

No que tange à escassez ou inflexibilidade de tempo em espaços formativos, averiguamos, em Wajskop (1996, p. 132), descontentamentos no relato de uma diretora: “Pra mim, o mínimo é de 15 em 15 dias. Não dá mais pra fazer cursinhos curtos, teóricos!”. Explicita-se, aqui, a dificuldade em associar o tempo institucional ao tempo do ensino-aprendizado mais abrangente, não somente em conceitos, mas na construção de novos tempos e momentos de aprender, ou seja, aprofundar-se nas culturas, nos sujeitos, nas narrativas pessoais e/ou profissionais, na vida, já que: “A troca constante de experiências e o relato das práticas favorece um clima de companheirismo entre os/as professores/as e outros/as profissionais que atuam nas instituições, viabilizando a reflexão constante da docência” (SAYÃO, 2000, p. 5).

Deste modo, almejamos que, em formações continuadas, privilegie-se o conhecimento científico consubstanciado aos elementos da cultura humana, possibilitando às educadoras entrarem em contato com “suas dimensões sensíveis: a sensório-corporal, a emocional, a estética e a intuitiva à prioritária e isoladamente explorada dimensão cognitiva, criando pontes entre ‘Educação’ e ‘Vida Humana’” (GOMES, 2008, p. 55).

Consideramos ser essencial para isso a reorganização dos tempos e espaços destinados à formação e discussão das práticas realizadas com as educadoras nos cursos

de formação continuada. Por exemplo, para realizar uma cantiga de roda, necessita-se de tempo para a organização espacial, acordos, ensaio da coreografia (não apenas no sentido de decorar seus passos, mas na perspectiva de entregar-se à proposta), superação da insegurança, da vergonha, dos anseios e receios de “não conhecer ou lembrar” a canção ou os seus passos e, processualmente, tornar-se protagonista na ação-formativa: “Se se pretende, de fato, qualificar profissionais, há que se ampliar seus conhecimentos. Há que se forjar sua paixão pelo conhecimento” (KRAMER, 1994, p. 26).

Convidar as educadoras a protagonizar a sua formação nos programas, cursos ou projetos de qualificação docente não é uma tarefa simples nem atual, como averiguamos em Fernandes (2000, p. 22). Faz-se necessária “[...] a garantia da protagonização ativa dos professores, tanto no planejamento como na execução e avaliação nas práticas de formação em serviço” e, a nosso ver, fora dele também.

Para tanto, oportunizar a interiorização do vivido pelas educadoras, dar-lhes tempo, no decorrer e após as atividades nos encontros formativos, para analisar e se expressar quanto às transformações, sentimentos, conhecimentos e memórias das interações com o coletivo podem ser condições que despertem nelas a consciência da sua centralidade e protagonismo em ambientes formativos. Conforme Gomes (2008, p. 55), “Quanto mais autônomos, mais felizes, mais co-criativos, então mais fortalecidos para a implantação e/ou o confronto, em vista de uma profissão mais valorizada, mais creditada, mais conscientemente atuante”.

Não descartamos, aqui, ao menos a princípio, a não participação de educadoras em experiências nas quais ocorrerá sua exposição perante o grupo, porém “é um desafio que exige abertura à criação de novas formas de se gerir a aprendizagem, de se relacionar com seus pares, com a educação, e principalmente consigo próprio” (GOMES, 2008, p. 55).

Em suma, a perspectiva de formação lúdica, aqui defendida, almeja o contato das educadoras com a ludicidade na sua formação humana (profissional/pessoal). Isso consiste em não apenas teorizá-la, mas senti-la, colocá-la em prática, rememorando infâncias, adolescências, trajetórias de vida de sujeitos históricos nos contextos de formação continuada. Ponderamos que “Histórias de vida são consideradas memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro” (KRAMER, 2004, p. 498).

Neste sentido, arriscamos a seguinte analogia com os pressupostos da autora: diversos grupos de pesquisadoras, sindicalistas, professoras e/ou civis lutaram

pelo reconhecimento da educação infantil como etapa da educação básica (memória coletiva do passado); atualmente, a luta é por qualidade na educação infantil, no que diz respeito aos direitos das crianças como sujeitos sociais e a formação inicial e continuada das educadoras da educação infantil (consciência crítica do presente); o próximo passo a ser conquistado é a inclusão efetiva da ludicidade nas formações continuadas (premissa operativa do futuro).

Desta forma, o intento de pesquisar o lúdico na constituição das educadoras pode ser justificado pela possibilidade de auxiliá-las a compreender mais profundamente a criança na sua inteireza, e a própria concepção das educadoras sobre a importância dos porquês do brincar para si, no contexto escolar e na vida.

No entanto, um alerta: brincar com a criança não é ser a criança. A brincadeira do adulto é diferente daquela praticada na infância, ainda que nela deite suas raízes. A brincadeira do educador com seu aluno baseia-se em brincar de brincar, ao que denomino de brincadeira de segunda potência: é uma forma de brincar, porque baseia-se no ‘como se’, mas não do mesmo modo que uma criança brinca, ou, até mesmo, do modo como qualquer pessoa brinca, pois a intenção pedagógica está presente e é ponto de partida da ação lúdica do educador com o aluno (FORTUNA, 2005, p. 113).

Ao nos balizarmos em tal afirmação, explicitamos a seriedade de um olhar cuidadoso sobre o brincar adulto, que não necessita ser infantilizado ou petrificante, ou seja, seria necessário um brincar com elementos da cultura humana, como vimos anteriormente. Este seria capaz de proporcionar a participação ativa do adulto sem a pretensão de menosprezar o sujeito brincante ou transformar a brincadeira em mero instrumento de trabalho, institucionalizado.

Como já mencionamos, onde há criança, provavelmente, haverá brincadeira. No caso das educadoras, pode ser um pouco mais complexo, pois, geralmente, necessitam de algum incentivo para brincar, como contextos formativos nos quais ocorram distintas brincadeiras, interações, compartilhamento de experiências, brinquedos, materiais diversos. Em suma, a magia para acometer o corpo e a gestualidade do adulto pode auxiliar na experiência lúdica das educadoras.

Concordamos com Silva e Damiani (2005, p.24) quando afirmam: “Compreendemos, também, que as práticas corporais, como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível”. Práticas essas, que

podem permitir às educadoras apropriarem-se dos conhecimentos nas entranhas do lúdico, sempre embasadas em reflexões teóricas, uma vez que concebemos não ser adequado um caminhar sem o outro.

Neste aspecto, Ramos (2002, p. 3) defende que “[...] um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar, dificilmente desenvolverá um ‘olhar sensível’ para a prática lúdica do seu aluno, tão pouco reconhecerá o valor das brincadeiras na vida da criança”. Como se permitir adentrar no imaginário infantil, se não há uma entrega com olhos de educador atento, pesquisador e avaliador, como o coração de uma pessoa apaixonada, disposta a se entregar por inteiro?

Para além disso, é plausível refletir, também, que nem todo adulto foi, necessariamente, uma criança brincante na sua infância. As infâncias são singulares e pressupomos que nem sempre é possível aproveitá-las de maneira prazerosa. Deste modo, a participação efetiva das educadoras no imaginário infantil poderia ser o mote para um profundo mergulho em águas pouco conhecidas ou, até, desconhecidas pelas profissionais da educação infantil.

Geralmente, na brincadeira, não há barreiras para imaginar, interagir, investigar o mundo e os sujeitos. Todavia pode haver limitadores externos, especialmente quando temos crianças a desfrutar do lúdico, isto é, os adultos podem não avistar, na socialização brincante entre os pequenos, a seriedade deste fenômeno social. Conforme Fortuna (2007, p. 20), “Quando nós, adultos, recusamos tempo e espaço para a brincadeira infantil, desqualificando-a, desencorajamos as crianças a brincar”. Sonhamos com profissionais inseridos na educação infantil que brinquem, não simplesmente pelo fato de participar, mas com o intento de reavaliar suas práticas pedagógicas, mediar determinadas situações, acompanhar a constituição individual e social das crianças e, principalmente, para encontrar seu modo brincalhão de ser.

Penteado (2005, p.167) corrobora com essa ideia e afirma que, “Nesta perspectiva, a brincadeira deixa de ser ‘coisa de criança’ e passa a se constituir em ‘coisa séria’, digna de estar presente entre recursos didáticos capazes de compor uma ação docente comprometida com os alvos do processo de ensino-aprendizagem [...]”. O brincar pode ser valorizado para além da educação infantil, como já citamos, considerando que contém elementos da cultura e vislumbra a constituição humana.

Ao pensar na ampliação do repertório “brincante” das educadoras, cabe frisar: não é premissa da formação lúdica “ensinar brincadeiras” para elas (educadoras) “aplicarem” com as crianças. Entretanto, faria parte do processo partilhar brincadeiras,

canções, leituras, apresentações artísticas, peças teatrais etc., como elementos constituintes de discussões relacionadas à criança, no centro do seu desenvolvimento, almejando, também, sensibilizar os corpos e a gestualidade das educadoras no espaço de formação, conseqüentemente, na escola, mas sempre resguardando, às educadoras interessadas, o direito à liberdade de participar, respeitando a sua condição corporal.

Segundo Fortuna (2005, p. 111), “bastaria considerar a diversidade de posições para justificar a necessidade de mais estudos no campo da ludicidade e educação, a fim, não de chegar a um consenso, mas de refinar argumentos, apresentar novos dados [...]”. Ampliar-se-iam, deste modo, as dimensões metodológicas em âmbitos formativos em substancial, não mais enfatizando distinções entre teoria e prática, cuidar e educar, lúdico e ensino-aprendizado, mas sim com a possibilidade real de ampliar o repertório teórico-prático a partir das possíveis consonâncias nas discussões.

Objetivando alçar indagações acerca da ludicidade e da aproximação entre teoria e prática na formação de educadoras da educação infantil, apresentaremos, no capítulo a seguir, o “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” no município de Guarulhos.

## **CAPÍTULO 2**

### **O “PROGRAMA MESA EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA” NO MUNICÍPIO DE GUARULHOS**

#### **2.1. O “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância”**

A fim de apresentar o “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” e explicitar como se configura a proposta da parceria entre os municípios e os mantenedores do programa, no presente capítulo, nos apoiaremos no documento “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implementações” (UNESCO, 2011).

Este programa teve início em 2003, cognominado “Fundo do Milênio para a Primeira Infância”, por iniciativa do Banco Mundial, em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no Brasil, e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. O Banco Mundial foi responsável por doar, inicialmente, os recursos que possibilitaram a estruturação física e metodológica do programa.

Como já afirmado na introdução, o ME é instituído num formato de parceria entre os municípios e a instituição que promove esse programa de formação. Sua implantação ocorre pela realização de uma série de etapas, ao longo dos três primeiros anos, como segue descrito:

No primeiro ano, a instituição implanta a metodologia, capacita o(a) coordenador(a) técnico(a) e os integrantes do Grupo Gestor Local e oferece assessoria técnica presencial e a distância. No segundo ano, a instituição monitora a implantação do Programa, organiza seminários regionais, estaduais ou interestaduais de capacitação continuada para os coordenadores técnicos e oferece assessoria técnica a distância e assessoria técnica presencial somente em casos específicos. No terceiro ano, a instituição apoia a Prefeitura Municipal no processo de 14 municipalizações da Mesa Educadora, organiza seminários estaduais ou interestaduais de capacitação continuada para os coordenadores técnicos e oferece assessoria técnica a distância. A duração da parceria entre a Prefeitura Municipal e a instituição de promoção da metodologia Mesa Educadora para a Primeira Infância e as atribuições da instituição ao longo desse tempo podem ser acordadas de forma diferenciada, dependendo da negociação feita com o município (UNESCO, 2011, p. 13).

No ano de 2003, a sala piloto do programa foi instalada no município de Porto Alegre/RS. No decorrer de 2004, mais nove salas foram criadas nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Em 2006, outras três salas foram implementadas nas regiões acima. Entre 2008 e 2010, o programa rumou a novos horizontes e é expandido a São Paulo e Minas Gerais, chegando ao número de 15 salas.

Ademais, foi em 2008 que o Mesa Educadora iniciou sua parceria com a Prefeitura Municipal de Guarulhos, onde permanece até o presente momento, tendo contemplado cerca de 1300 educadoras na trajetória desse trabalho em conjunto. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos tornou-se referência nacional neste programa formativo, devido ao número de educadoras beneficiadas com a formação e pela estrutura física da sala onde esta ocorre.

O ME almeja potencializar a formação das educadoras da educação infantil tendo em vista a criança na centralidade de suas ações, isto é, ambiciona ampliar a dimensão do olhar docente sobre o pleno desenvolvimento da criança em âmbito escolar. Para tal, dispõe de um espaço permanente de discussão e aprendizado a respeito da práxis na educação infantil.

Têm como seus objetivos constituir novas formas de olhar para a ação docente por meio da pesquisa-ação, da partilha de experiências, de ouvir a voz das educadoras num espaço formativo contínuo; pretende reiterar a autonomia das profissionais na sua autoformação, intensificar o trabalho em grupo, a transformação/criação dos espaços escolares e proporcionar momentos lúdicos nos quais as educadoras podem compartilhar e criar brincadeiras.

Embora a implementação do programa no município de Guarulhos tenha completado 10 anos, e o vínculo com os parceiros fez-se crucial para o ingresso e continuidade da ação formativa – sobretudo nos três primeiros anos –, cabe pontuarmos, brevemente, dois aspectos sobre esse elo.

O primeiro é relativo à instituição do programa. Os representantes citados anteriormente cumpriram basicamente o acordado, qual seja: estruturar a sala do ME cedida pela prefeitura; selecionar e formar o(a) coordenador(a) para ministrar as aulas e atividades. Aos poucos, o município foi ampliando sua autonomia para gerir o programa e, dentro das suas condições, vem mantendo a formação até o presente momento. Entre as educadoras, o curso é bem quisto e todo ano há lista de espera. Pressupomos que as fragilidades da parceria foram as que constatamos na Introdução deste trabalho.

Atualmente, o programa é gerido somente pela Secretaria de Educação e os seus resultados são reflexos das parcerias com as escolas municipais e conveniadas, e daquelas que ocorrem cotidianamente entre coordenador(a)-educadoras e educadoras-crianças.

Evidenciou-se, assim, devolutivas positivas para o município, bem como para educadoras, crianças e instituições escolares, visto que vários projetos que vigoram atualmente nas escolas surgiram a partir do ME. Contudo, a participação do setor privado na educação pública pode gerar fins outros aos empresários que “aparecem no cenário da educação local como promotores de reformas educacionais” (FREITAS, 2014, p. 49). Eis, aqui, nosso segundo aspecto.

Em meio à constante busca nacional por melhoria na educação pública, os empresários, de modo perspicaz, organizam-se e ofertam formações, estratégias, parcerias ao Estado e municípios para “qualificar” o ensino-aprendizado, podendo, com isso, incorrer em reformas educacionais voltadas, preferencialmente, a questões econômicas, preterindo, assim, uma formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Não podemos afirmar com segurança que os precursores e parceiros do ME aspiravam a instituir uma reforma educacional no município. No entanto, as reflexões de Freitas (2014) sobre a participação e possíveis implicações dessas “confrarias” na educação pública em âmbito mundial e nacional, levam-nos a questionar os sentidos dessas parcerias. Para o autor (2014, p. 52),

A matriz de controle mundial das políticas educacionais é hoje a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um organismo internacional destinado à cooperação e desenvolvimento econômico das nações desenvolvidas, que se associa às estruturas anteriormente existentes de Bancos de financiamento (Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)). Ela é responsável pela avaliação em nível mundial da qualidade da educação dos países ricos nas disciplinas de leitura, matemática e ciências, pelo exame do Programme for International Student Assessment (PISA). Somam-se ainda a estes, uma plêiade de fundações e bilionários que resolveram “doar recursos para a educação”. Uma parte deles está voltada para a criação de estruturas de controle ideológico e influência em governos e legislativos; outra, está mais interessada em abrir mercado que até agora esteve sob controle do Estado – por exemplo: a educação – e faturar. Têm forte apoio da mídia. No caso brasileiro, a organização que mais cumpre esta função é o Movimento Todos pela Educação.

A educação pública também é vista como um mercado amplo e rentável por investidores e associados aos conglomerados acima ou outros. Todavia, analisar a

seriedade, viabilidade, os pontos positivos e fragilidades de certas parcerias é papel dos representantes do Estado e dos municípios. A fim de evitar que a educação pública se torne mais um produto a ser comercializado (seja por meio da formação de professores, gestores, ou com vendas e “estratégias metodológicas” de como utilizar materiais didáticos, aspectos perigosos para carreira docente), como averiguamos na passagem abaixo:

O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno. Além disso, uma visão pragmatista cada vez mais se instala nas agências formadoras do professor, diminuindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias. ONGs como a Teach For América, nos Estados Unidos, formam professores em cinco semanas (FREITAS, 2012, p. 61).

À medida que dialogamos com as produções de Freitas (2012; 2014), verificamos dados importantes, relativos à estrutura do programa ME. Principalmente, as coleções de livros norteadores para a formação docente do programa a serem ponderadas na pesquisa.

## **2.2. Implementação e reflexões acerca do Mesa Educadora em Guarulhos**

A primeira sala do programa ME no município de Guarulhos foi implantada no Centro Educacional Unificado Ponte Alta (CEU), em 2008. É crucial ressaltar que os encontros formativos tiveram início com a mediação de uma coordenadora<sup>11</sup> de programas educacionais. Porém, em dois anos, a demanda de interessados no programa aumentou significativamente e outra coordenadora passou a incorporar a equipe, medida cabível, como constatamos em Unesco (2011, p. 16): “Conforme for a demanda de IEs participantes para o Ciclo de Formação Inicial dos Profissionais das Instituições de Educação Infantil, o município poderá disponibilizar mais de um(a) coordenador(a) técnico(a) para a Mesa Educadora”.

Em 2014, a procura se intensificou ainda mais e, com isso, inaugurou-se o segundo espaço no edifício da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, este não era amplo e arejado suficientemente para receber um grande número de educadoras. Desse modo, ocorreu a mudança para a Sala do Adamastor (ADM) no Centro Municipal

---

<sup>11</sup> Luciana Cristina Pereira

de Educação de Guarulhos, que é mais ampla e arejada, resguardando a proposta estrutural e organizacional exigida no documento da Unesco (2011, p. 14): “A área da Mesa Educadora deverá ser de, no mínimo, 50 m<sup>2</sup> e organizada na forma de uma sala de aula de educação infantil com diferentes cantos temáticos – faz de conta, teatro, artes, cantinho do bebê, jogos e contação de histórias”. Tal organização pode ser observada nas imagens abaixo:<sup>12</sup>



**Figura 2:** Sala do “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” localizada no Centro Educacional Unificado Ponte Alta (CEU).



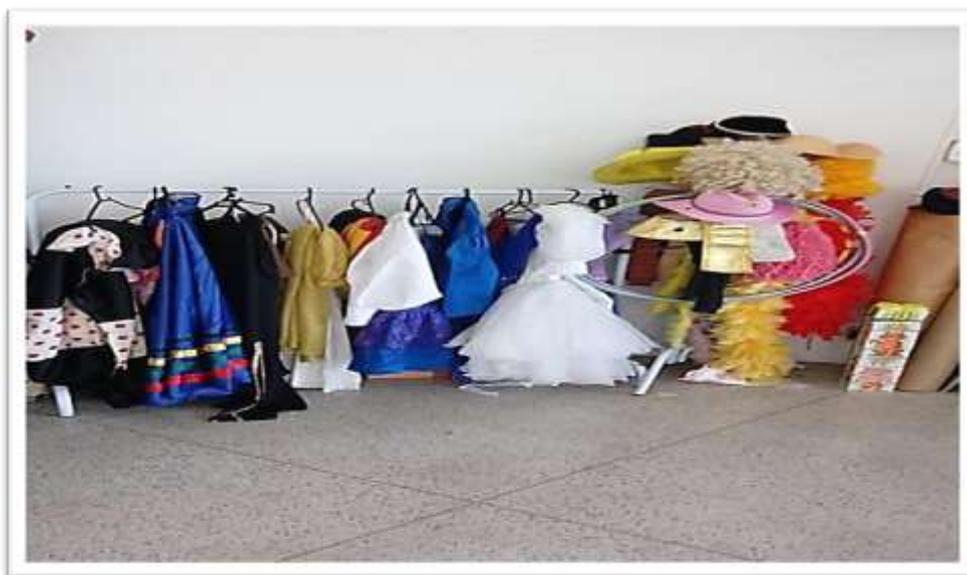
**Figura 3:** Sala do “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” no Adamastor (ADM): Centro Municipal de Educação de Guarulhos.

A formação ocorreu concomitantemente nos dois ambientes até o final de 2016, contemplando aproximadamente 82 instituições de educação infantil municipais e conveniadas, sendo 60 delas próximas ao CEU. Atualmente, as salas foram acopladas, tendo como principal motivo o atendimento às escolas de outras regiões. Essa mudança aconteceu após algumas reuniões entre chefia da secretaria de educação, os formadores do programa e uma representante dos, até então, mantenedores do programa, chegando

<sup>12</sup> Todas as imagens anexadas no trabalho são do arquivo pessoal do autor.

ao consenso de unificar as salas no Adamastor por ser uma região central e de fácil acesso. Esse é, inclusive, um ponto salientado pelo programa: “o local deve ser de fácil acesso não apenas a servidores públicos, mas também aos outros participantes da Mesa Educadora, isto é, profissionais oriundos das IEs comunitárias e filantrópicas” (UNESCO, 2011, p. 35).

Para além de um local de estudos, a organização do espaço em cantos temáticos pode servir de exemplo para as educadoras transformarem o ambiente de suas salas. O acervo do espaço é disponibilizado às cursistas, isto é, a sala funciona também como uma espécie de “biblioteca” monitorada pelo coordenador, como consta no documento da Unesco (2011, p. 16): “Os empréstimos devem ser monitorados pelo(a) coordenador(a), por meio de um caderno de registro, buscando preservar o patrimônio do Mesa Educadora”. Abaixo, seguem imagens de parte do acervo que é emprestado às educadoras:



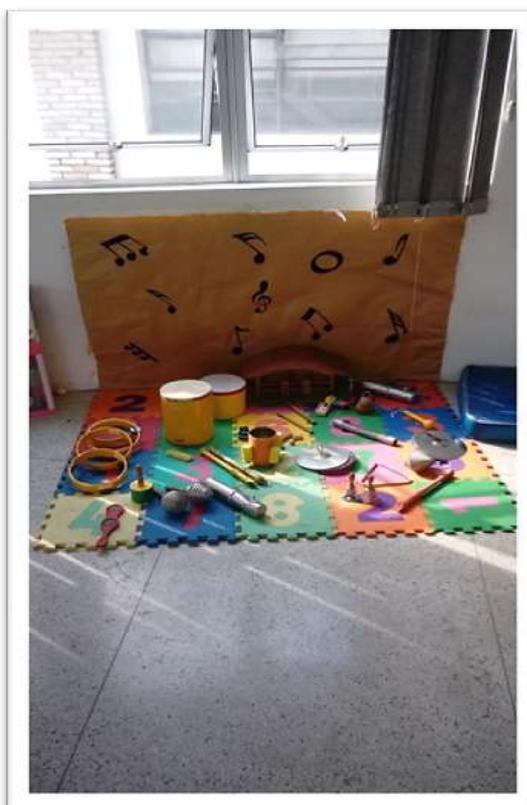
**Figura 4:** Arara de fantasias.



**Figura 5:** Biombo para contação de histórias e livros infantis.



**Figura 6:** Canto de jogos.



**Figura 7:** Canto de instrumentos musicais.



**Figura 8:** Sala do Mesa Educadora e outros materiais para empréstimo.

Cabe ressaltar que, em 2017, o programa passou a atender educadoras dos primeiros anos, pois, em outros espaços formativos do município, essas profissionais explicitaram a necessidade de formações lúdicas para atuar com crianças de seis anos de idade, haja vista determinadas dificuldades para lidar com o ensino-aprendizado de crianças recém-chegadas da educação infantil e adaptadas a uma etapa educacional na qual as práticas pedagógicas ocorrem de maneira lúdica.

Algumas diretoras e coordenadoras de escolas que também atendem à etapa inicial da educação fundamental reiteraram a “urgência” da participação das educadoras do fundamental I no Mesa Educadora. Justificaram que o contato das profissionais da primeira etapa do ensino fundamental com um ambiente lúdico, no qual ocorram discussões e trocas de experiências acerca do desenvolvimento da criança na educação infantil por meio da interação e brincadeira, poderia culminar num olhar mais sensível à criança em sua completude na transição para o ensino fundamental I.

Para além disso, poderia ampliar no contexto educacional a importância da continuidade das referidas etapas educacionais, isto é, na educação infantil e no ensino fundamental I, o lúdico é fundante, já que alfabetização e ludicidade não se contrapõem, ao contrário deveriam complementar-se, pois nas duas etapas educacionais trabalha-se com crianças. “Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990, p. 35).

Em consonância com as reivindicações das profissionais acima, o documento da Unesco (2011, p. 20) ressalta que “A formação realizada pela Mesa Educadora tem como pressuposto a quebra de paradigmas, colocando em tensão a proposta à qual os profissionais da educação infantil estão acostumados”. Neste sentido, em reunião entre representantes da secretaria de educação e os antigos mantenedores do curso, estendeu-se aos primeiros anos do ensino fundamental a possibilidade de participar da ação formativa. Com isso, no início de 2017, as educadoras dos primeiros anos puderam se inscrever no ME.

As inscrições no programa são realizadas por grupos de educadoras como, por exemplo, cinco professoras, duas cozinheiras, diretora, assistente de gestão e duas faxineiras. Os grupos são formados nos encontros da hora atividade, após explicação da coordenadora pedagógica da instituição escolar sobre os critérios de inscrição para o ME. Na sequência, passa-se uma lista e solicita-se que as interessadas a assinem com intuito de atingir a quantidade de participantes para formar o grupo que varia, a depender do porte da instituição: grande, média ou pequena.

Nesse momento, cabe à coordenadora explicar às educadoras a metodologia e atividades realizadas no ME, principalmente quanto ao projeto institucional a ser desenvolvido pelo grupo na escola. Sendo assim, a partir das discussões semanais na sala do ME e das necessidades das crianças levantadas pelas educadoras no contexto escolar, o grupo elabora o projeto institucional com a finalidade de criar ou revitalizar um espaço na escola do qual todos possam fazer uso.

Semanalmente, ocorrem discussões teórico-práticas na sala do ME, partindo de brincadeiras, rodas de leitura, dinâmicas e vivências. A partir da temática da semana, o(a) coordenador(a) propõe uma atividade, como criar uma paródia para discutir sobre música e ritmo na educação infantil; uma encenação teatral para debater o tema do cuidar e educar; brincadeiras distintas para abordar a avaliação na educação infantil etc. Para isso, utilizamos materiais como: fantoches, instrumentos musicais, fantasias, livros infantis e técnicos.

Ocorrem, também, no período do curso, atividades culturais complementares uma vez por mês, aos finais de semana. As educadoras relatam com frequência três pontos positivos sobre esses encontros: (1) a possibilidade de conhecer espaços culturais no Estado de São Paulo (como o Museu Cata-Vento, unidades do Serviço Social do Comércio - Sesc, o Museu de Arte Moderna - MAM, a Pinacoteca, parques no município de Guarulhos onde acontecem brincadeiras, contação de histórias

etc.),o que gera satisfação, já que podem participar das atividades com seus filhos, sobrinhos, netos e cônjuges, porque normalmente não visitam esses locais por falta de tempo ou de hábito; (2) o fato de compartilharem fotos dos eventos nas escolas, com os pares e crianças, via slides, vídeos constituídos com fotografias das atividades complementares, painéis nas salas e corredores da instituição; (3) o espaço proporcionado para a discussão, nos encontros semanais, sobre o modo de mostrar tais espaços às crianças, já que no município raramente ocorre “passeio” extra escolar.

Explanamos, então, o panorama de funcionamento no ME: a Unesco forneceu os materiais da sala; as atividades complementares, normalmente, são planejadas em locais onde a entrada é gratuita e aos finais de semana, a fim de flexibilizar a participação das educadoras; aos mantenedores, resta o provimento do subsídio para a condução.

Isto posto, concordamos com Pansini e Marin (2011, p.98) que “[...] investimentos públicos, tanto na esfera material quanto nos processos formativos dos profissionais envolvidos, é condição básica para que propostas de inovação educacional obtenham sucesso”. O investimento mencionado pelas autoras é minimamente assegurado ao Mesa Educadora pela Secretaria Municipal de Educação, todavia é do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) a incumbência de realizar toda e qualquer manutenção do programa.

Ao analisarmos os subsídios oferecidos à manutenção do Mesa Educadora, notamos certa conexão com a corroboração encontrada em Brasil (2013, p. 58): “Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional [...]”.

A priori, fica implícito um movimento positivo a propósito da formação das educadoras de educação infantil. Sendo assim, o cenário da qualificação das profissionais da educação infantil no Mesa Educadora pode estar se distanciando da afirmação de Pansini e Marin (2011, p. 92), quando enfatizam que “[...] a formação de professores continua ocorrendo de forma precária, por meio de práticas que pouco contribuem para a elevação dos conhecimentos desse importante grupo de profissionais”.

Com o intuito de situar o leitor quanto às ramificações do curso, no tópico seguinte, explicitaremos a carga horária total e específica necessárias para a certificação do Mesa Educadora. Também, algumas ações que ocorrem nos encontros e o processo seletivo para ser coordenador(a) do programa.

### 2.2.1. Carga horária do programa e seus desdobramentos

A carga horária anual do programa é de 240 horas de formação, divididas em: 90 horas de encontros semanais na sala; 30 horas de registro em cadernos de memórias; 30 horas de atividades complementares (exposições, teatro, cinema, palestras e outros eventos); 90 horas de projeto institucional. Para certificação, a educadora deve atingir 80% de frequência.

A formação é anual, porém as ações transgridem as paredes da sala na qual ocorrem os encontros semanais que iniciam com uma leitura fruição e uma brincadeira feita pela educadora do dia, selecionada por sorteio. O objetivo dessas ações é compartilhar leituras com o grupo e sublinhar a importância deste momento entre adultos e crianças, já que este movimento é realizado nas escolas. Apresentar brincadeiras nos encontros pode ampliar o repertório lúdico das educadoras.

A rotina dos encontros do Mesa Educadora ocorre a partir de temáticas relacionadas ao ensino-aprendizado das crianças como, por exemplo: identidade; questões de gênero e sexualidade na educação infantil; letramento; complexidade social entre outras. Para subsidiar esse planejamento, o(a) coordenador(a) dispõe de duas coleções de livros: Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, do volume 1 ao 4, e Série Mesa Educadora para a Primeira Infância, do volume 1 ao 5<sup>13</sup>.

No entanto, é fundante que o(a) coordenador(a) analise e utilize o material quando e se necessário, sempre a ponderar quanto ao lugar dos materiais didáticos nas suas ações. Segundo Certeau (1998, p. 261), “Os procedimentos ‘pedagógicos’, com base na rede escolar, se desenvolveram a tal ponto de abandonar como inútil ou quebrar o ‘corpo’ professoral que os aperfeiçoou durante dois séculos [...]”. Concebemos como procedimentos “pedagógicos” o possível e equivocado uso das referidas coleções como único aporte teórico do programa, ainda mais, se abordados capítulo a capítulo, temática a temática, numa linearidade que não é flexível a complementos teórico-práticos, imagéticos, tampouco aberta a sugestões das educadoras quanto a possíveis temáticas e materiais a serem incluídos ao programa.

---

<sup>13</sup> As coleções de livros do ME, foram constituídas por distintos pesquisadores(as) convidados(as) pela Unesco, tais como: Vital Didonet, Américo Córdoba, Marise Campos, Euclides Redin, entre outros. Para conhecer os demais pesquisadores(as), é preciso consultar cada publicação, pois são pesquisadores(as) diferentes em cada uma delas.

Desta forma, os encontros na sala e fora dela são realizados com o agrupamento de materiais de estudo, não se restringindo às coleções do programa. Este versar de fontes é realizado pelo(a) coordenador(a). Ao citarmos complementos teórico-práticos, referimo-nos principalmente às brincadeiras realizadas no início, no meio e no final dos encontros, a depender da discussão.

No caso da minha atuação, a maioria das brincadeiras são incentivadas e iniciadas por mim, convidando as educadoras a brincar, exceto no momento da leitura fruição, como já mencionamos. A intenção de cada leitora realizar uma brincadeira com o grupo é partilhar este repertório cultural entre elas, que permeiam as escolas do município de Guarulhos. Afirmamos isso, pois a maioria das ex-cursistas que propuseram brincadeiras no programa, em 2017, relataram experienciá-las com as crianças nas escolas e com efeito na formação humana, visto que “[...] os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência” (VIGOTSKI, 2010b, p. 683).

Mencionamos, no capítulo 1, o respeito quanto à participação ou não das cursistas nas propostas do programa. Assim, se, por ventura, alguém decidir não brincar por algum motivo, seu direito é assegurado. No entanto, a maioria das educadoras se dispõe a ler e brincar na sala, principalmente na medida em que a turma vai constituindo vínculos.

Sempre que possível, proponho brincadeiras pouco ou nada conhecidas pelas educadoras, objetivando apresentar outras possibilidades e, provavelmente, ampliar o repertório “brincante” das cursistas. Por exemplo, “Si Mama Kaa” é uma brincadeira de origem africana, mais especificamente da Tanzânia. Para brincar, os sujeitos se dispõem em círculo ou espalhados para dançar de acordo com as instruções da música, que está em Suaíle (um dos idiomas falados na Tanzânia). A letra da música é:

Si Mama Kaa/ Si Mama Kaa  
Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa  
Tembea, tembea, tembea/ Tembea, tembea, tembea  
Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa  
Kimbia, kimbia, kimbia/ Kimbia, kimbia, kimbia  
Ruka, ruka, ruka; Si Mama Kaa

Segue a tradução das orações: Si Mama = ficar parado em pé; Kaa = abaixar; Ruka= pular; Tembea = andar; Kimbia = correr<sup>14</sup>. Para aprender a canção da brincadeira no idioma citado, utilizei o vídeo: Si mama Kaa. A game from Tanzania with Sam Mbogo<sup>15</sup>.

A seleção do referido vídeo ocorreu porque, a nosso ver, a maioria dos vídeos encontrados sobre a brincadeira não permitiam aos participantes, crianças ou adolescentes, vivenciarem a gestualidade pressuposta na canção. De modo geral, os sujeitos cantavam enfileirados e parados, com enfoque na marcação do ritmo. Com isso, aproveitei o ensejo para provocar debates acerca da importância e usos da música, da dança, da gestualidade na educação infantil e no âmbito de formação docente.

Certamente, para brincar e compreender a relevância deste (brincar) na constituição humana, é preciso pesquisar, estudar, dialogar. Para isso, o(a) coordenador(a) possui duas coleções de livros do programa, nas quais as temáticas são idênticas e complementares, embora a primeira coleção seja de 2005 e, a segunda, de 2011.

Cabe ao(à) coordenador(a) selecionar os conteúdos pertinentes para os encontros, não necessariamente a partir dos referidos livros. A seguir, averiguaremos imagens dos sumários do volume 1 das duas coleções, na respectiva ordem, a fim de situar o leitor quanto aos possíveis debates que ocorrem na formação:

### *Sumário*

<i>Apresentação</i> .....	7
<i>Introdução</i> .....	9
<i>Concepção de infância</i> .....	11
<i>Marise Campos</i>	
<i>Brincar e criar</i> .....	19
<i>Maria Helena Lopes</i>	
<i>Desenvolvimento infantil e aprendizagem</i> .....	33
<i>Elaine de Menezes Castro</i>	
<i>Qual o perfil do profissional de educação infantil?</i> .....	55
<i>Euclides Redin</i>	

**Figura 9:** Sumário do vol. 1, coleção 1.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/apostilas-jogos-e-brincadeiras-africanas-e-afro-brasileiras/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dFYGD3IA-44&t=5s>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1 Crianças, infâncias, culturas: só o plural respeita a diversidade – Vital Didonet.....	8
CAPÍTULO 2 Política Nacional de Educação Infantil – Vital Didonet.....	26
CAPÍTULO 3 A complexidade social brasileira – Américo Córdula.....	46
CAPÍTULO 4 A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil – Andrei Bastos.....	62
CAPÍTULO 5 Para discutir sexualidade e relações de gênero na infância – Jane Felipe.....	74

**Figura 10:** Sumário do vol. 1, coleção 2.

Caso haja interesse em pesquisar mais a fundo as temáticas das coleções, sugerimos consultar o material disponível em pdf. Seguem as denominações da primeira coleção: volume 1. Olhares das ciências sobre as crianças; volume 2. A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo; volume 3. Legislação, políticas e influências pedagógicas na educação infantil; e volume 4. O cotidiano no centro de educação infantil.

Prosseguimos com os títulos da segunda coleção: volume 1. O educador como proponente e executor da política de educação infantil; volume 2. O educador como gestor de espaços educacionais; volume 3. O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador; volume 4. O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança; e, volume 5. Programa Mesa Educadora para Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implementação. Este último, por vezes, é utilizado durante o curso.

Todavia, reiteramos que são livros norteadores e compete ao(a) coordenador(a) pesquisar em outras fontes, como sites de produções acadêmicas, livros técnicos, vídeos, filmes, entre outras para enriquecer as discussões. Notamos a autonomia do(a) coordenador(a) no planejamento dos encontros no fragmento extraído de Unesco (2011, p. 21): “Ao considerar esse contexto, o(a) coordenador(a) técnico(a) pensa e organiza, com base em seu repertório teórico e prático, o que realmente é

importante ser pauta dos encontros de formação e que deverá ser incluído no planejamento [...]”.

Nesta perspectiva, realizo distintas estratégias de leituras como: ler em subgrupos, discutir e expor o conteúdo do texto para a turma; momento de leitura em voz alta, no qual cada um lê durante o tempo que se sentir à vontade; indicações de leituras, antes e após os encontros; leitura e exposição da temática por meio de paródias, representações teatrais, danças; e a leitura fruição, na qual surgem distintos gêneros textuais (poesia, literatura infantil, textos reflexivos, capítulos de livros etc.).

Conforme Certeau (1998, p. 270), o “[...] lugar (do leitor) não é aqui ou lá, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro, misturando-os, associando textos adormecidos, mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário”. Assim, a variedade de leituras realizadas no ME, seja das coleções do programa e/ou de outras fontes, objetiva transitar entre distintas produções teóricas e aguçar debates, análises, reflexões relacionadas ao trabalho para e com as crianças e, conseqüentemente, qualificar a formação docente. Entre um e outro texto, permeiam diferentes campos e temáticas relacionados à educação infantil, os quais podem transformar o momento de leitura em conhecimento coletivo, ou seja, nos debates, o grupo pode se colocar, participar, citar outros textos, expor diferentes pontos de vista, mesclando, assim, as memórias recentes, as passadas e as reflexões conjuntas.

Neste sentido, a leitura fruição é pertinente no processo de autoformação das cursistas, pois desperta autonomia, colabora na rememoração de textos, além de propiciar confiança em certas educadoras, como constatamos nas seguintes passagens retiradas dos registros do pesquisador no/dos encontros: *Eduardo, eu tinha vergonha de ler para adultos, mas com a prática da leitura fruição comecei a fazê-lo; depois que você conhece o grupo fica mais à vontade para ler; gosto da leitura fruição porque podemos mostrar um pedaço de nós para o grupo; a leitura da amiga veio ao encontro de uma situação que passei hoje na escola; trouxe esse texto que li no magistério para compartilhar com vocês*<sup>16</sup>.

Com isso, as educadoras se sentem pertencentes ao grupo, avaliam direta ou indiretamente o motivo de assumir determinadas posturas frente a outros adultos, percebem uma timidez que influencia na sua constituição docente e começam a se auto

---

<sup>16</sup> As frases foram retiradas do caderno de planejamento do pesquisador referentes aos anos de 2016 e 2017.

avaliar. Essa avaliação ou análise sobre si, venho notando nas narrativas das educadoras em certas atividades e, por vezes, nas memórias escritas nos cadernos das cursistas.

Outro componente do curso é o caderno de memórias, no qual as educadoras descrevem suas impressões e reflexões acerca dos encontros regulares e das atividades complementares. Isto é, se a temática problematizada condiz com o contexto escolar, se as brincadeiras partilhadas contribuem ou não na rotina com as crianças e, em algumas ocasiões, nas reuniões de pais, se as atividades complementares agregam algo no trabalho com as crianças e na sua constituição docente etc.

Na minha dinâmica de trabalho, procuro recolher os cadernos de memórias a cada quatro encontros registrados. O intuito é ler e, a partir da leitura, mapear como as educadoras estão concebendo a formação e se há reflexo desta nas ações das cursistas em âmbito escolar. Contudo, não faço uma devolutiva às cursistas, mas me embaso nas leituras principalmente para avaliar e replanejar minhas ações no programa, já que, com frequência, há sugestões e temáticas pertinentes e necessárias para as educadoras a serem abordadas na ação formativa.

Convém mencionarmos que o primeiro encontro do programa se dá num espaço amplo com todas as turmas; atualmente, cerca de 100 educadoras e quatro turmas. As cursistas são colocadas a par dos critérios do curso, participam de algumas brincadeiras para conhecer a metodologia do ME e o grupo. Por fim, cada uma escreve uma carta a si mesma, na qual expressam suas expectativas a respeito da formação, e entregam ao(a) formador(a), que as lê e devolve no último dia de curso. A intencionalidade dessa ação é que, ao final do curso, as educadoras avaliem se suas expectativas foram atendidas ou não no processo formativo. Após a releitura e diálogo relacionado à carta de ingresso, o(a) formador(a) lhes solicita a escrita de uma carta avaliativa sobre o ano no programa. Esta é endereçada aos organizadores do curso. O objetivo é ler as avaliações e considerar as sugestões para possível aprimoramento do programa no ano seguinte.

Como já citado, as atividades complementares são aos finais de semana. Estas possuem como objetivo ressaltar a importância de nos apropriarmos de espaços culturais e educacionais como: museus, teatros, shows, palestras. Cabe ao(à) coordenador(a) pesquisar o conteúdo das atividades acima e, quando possível, agendar programações as quais as educadoras possam discutir nas escolas ou mesmo que auxiliem a avaliarem determinadas práticas etc.

Ao pesquisar sobre a exposição “O corpo é a casa”, do austríaco Erwin Wurm, no ano de 2017, decidi incluí-la no cronograma de atividades complementares, porque pensei na relação corporal das cursistas com a obra e no debate que poderia surgir após a exposição. Vários temas emergiram na discussão pós-visita, tais como: a) O que os adultos concebem como brinquedo?; b) O que as crianças compreendem como brinquedo?; c) A importância de pensar em cantinhos, baús, caixas com materiais outros na sala, não apenas brinquedos estruturados; d) a dimensão do faz de conta na rotina da instituição de educação infantil e na constituição da criança como sujeito social; e) a diferença entre interagir com a obra e observá-la; f) a intenção de visitar o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), um espaço desconhecido para muitas cursistas.

Observamos todos os pontos de reflexão levantados acima pelas educadoras e por mim, e pela disposição das cursistas em participar da proposta, ou melhor dizendo, se tornar a proposta como constatamos abaixo:



**Figura 11:** Criança brincando.



**Figura 12:** Cursista brincando.

Concordamos com Nóvoa (1992, p. 27) que “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Na mesma perspectiva assinalada pelo autor, outra

ação do programa, que é responsabilidade do(a) coordenador(a), e pode auxiliar na emancipação, autonomia e produção de saberes profissionais são as parcerias com educadoras da rede municipal de Guarulhos para colaborarem nas atividades complementares.

Em outubro de 2017, organizei uma atividade complementar intitulada “Ca(o)ntação de histórias”, na qual um cursista da turma 1, que era músico e especialista em canções infantis, presenteou-nos com algumas canções. Tivemos, também, duas contações de histórias: a primeira, com uma professora da rede municipal que não era partícipe do programa, mas veio, graciosamente, a convite de uma cursista colaborar conosco; a segunda história foi contada por uma cursista da turma 2. Vejamos algumas imagens<sup>17</sup>:



**Figura 13:** Professora convidada.

**Figura 14:** Cursista da turma 2.

<sup>17</sup> A autorização do uso de imagem em quaisquer meios de comunicação foi acordada com as cursistas no primeiro encontro. Idem, com nossos colaboradores.



**Figura 15:** Professora convidada.

Para consolidar esse tipo de atividade complementar, torna-se necessário planejar, articular, dialogar, convidar e mediar a participação dos colaboradores. Por exemplo, na ca(o)ntação de histórias acima mencionada, convidei os dois cursistas para participarem da atividade complementar, reforçando a ideia de autoformação, partilha de práticas pedagógicas, momento cultural com familiares, além da divulgação dos trabalhos do cursista e da professora convidada, os quais atuam profissionalmente nas áreas de música e contação de história.

Essa prática tende a aproximar as educadoras, no sentido de conhecerem os trabalhos realizados nas escolas; acentua a autoformação, incentivando-as a partilhar conhecimentos, metodologias, estratégias para ca(o)ntar histórias; auxilia na emancipação e autonomia profissional. Temos, como demonstração, a contribuição da cursista que nos contemplou com a contação de história. Ela revelou ao público nunca ter se apresentado a adultos antes, a não ser no ME, todavia superou os receios, desfrutou do momento e agradeceu. “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Além de formativas, as atividades complementares podem ser concebidas como ocasiões de aproximação e conhecimento entre famílias-cursistas sobre o processo de constituição e qualificação docente das educadoras. Ademais, proporciona aos familiares e cursistas o contato com outros contextos e pessoas. Várias cursistas relataram que não têm oportunidades de conhecer museus, teatros, unidades do Sesc

etc., por falta de tempo, informação e, por vezes, de recursos financeiros. Sendo assim, “O objetivo é impulsionar o profissional a buscar sua contínua autoformação, ao problematizar o cotidiano, e, dessa forma, favorecer a compreensão de que existem diferentes possibilidades de se posicionar frente ao mundo, à escola e a si mesmo” (UNESCO, 2011, p. 20). Em decorrência das discussões e reflexões no programa, cada grupo escolar desenvolve um projeto institucional que consiste na criação ou revitalização de um espaço de uso coletivo no ambiente escolar.

O(a) coordenador(a) auxilia de três maneiras na implementação dos projetos: ministra encontros referentes às temáticas; recebe e lê as propostas a fim de contribuir com sugestões; acompanha o desenvolvimento destes *in loco*. Assim, conhece as escolas, o entorno, o grupo de educadoras das instituições escolares e se coloca à disposição para realizar formação relacionada à proposta do projeto ou sobre outro tema. Quando necessário, a gestão escolar solicita ao(à) coordenador(a) uma formação relacionada ao assunto. Por exemplo, nas imagens a seguir, as temáticas foram “Camarim pedagógico” e “Pista de trânsito”.



**Figura 16:** Camarim pedagógico.

**Figura 17:** Pista de trânsito.

Assim sendo, as educadoras do Mesa Educadora, em conjunto com o restante do grupo escolar, avaliam o tipo de projeto e materiais para compor o local que poderá auxiliar no desenvolvimento das crianças. Cada ambiente varia em materiais e

estrutura: numa brinquedoteca, pressupomos brinquedos, fantasias, espelho; num canto de leitura, livros, pufes; numa pista de trânsito, sinalização na via, motocicletas, bicicletas.

Portanto, é necessária a participação de um grupo de educadoras por escola para que esse trabalho seja concretizado. Desta forma, durante o processo de inscrição no programa, solicita-se que as escolas enviem um e-mail com os nomes de um grupo de educadoras a depender do porte de cada escola. Temos, no município, escolas de porte grande, médio e pequeno, como mencionado anteriormente, condição que faz os grupos variarem entre 5 a 15 pessoas por escola.

Na sequência, discorreremos sobre o processo seletivo para atuar como coordenador(a) técnico(a) do Mesa Educadora. Vale lembrar que este termo era utilizado pela Unesco no início do curso. No entanto, quando uma educadora ou educador do município de Guarulhos é designada(o) a trabalhar na Secretaria de Educação, utiliza-se a nomenclatura Coordenador(a) de Programas Educacionais<sup>18</sup>, simplificada a coordenador(a).

### **2.2.2. Processo seletivo para contratar os(as) coordenadores(as)**

O(a) coordenador(a) do Mesa Educadora deve ser um(a) professor(a) de educação infantil, cedido pelo município, com experiência em sala de aula e possuir as seguintes características descritas no documento da Unesco (2011, p. 16): ser capaz “[...] de exercer liderança, de administrar conflitos, de trabalhar em equipe, de ser proativo e de ter iniciativa; ter facilidade para trabalhar com a diferença e com a diversidade; gostar de trabalhar com criança; ser sensível aos problemas sociais; gostar de desafios”.

A princípio, uma equipe da Unesco visitou algumas escolas do município e, em parceria com a gestão destas, selecionou algumas educadoras que, na concepção dos representantes da Unesco e gestão escolar, possuíam os pré-requisitos citados acima para concorrer à vaga de coordenadora(or). Estas participaram do processo seletivo do Mesa Educadora.

Posteriormente à seleção, este grupo frequentou formações ofertadas pela Unesco, num período de seis meses, no qual um(a) educador(a) seria

---

<sup>18</sup> O(a) coordenador(a) de programas educacionais é professor no município de Guarulhos. Passa a trabalhar na Secretaria de Educação como designado por meio de provas e entrevistas, atuando com a formação de professores.

contemplado(a) com a vaga de coordenador(a). Ao final da proposta de formação, a educadora Luciana Cristina Pereira foi aprovada para coordenar o programa no município de Guarulhos, permanecendo na função de 2008 a 2016, ano em que retornou à escola.

No decurso dos dez anos do Mesa Educadora em Guarulhos, quatro coordenadores mediaram as ações formativas, sendo eles: Luciana Cristina Pereira, Roberta Letícia Santana Gerevini, Rodrigo Prado e, atualmente, o proponente da presente pesquisa. Os três últimos passaram por um processo seletivo distinto da primeira, pois a política da Unesco, quanto ao apoio para a formação, é a seguinte: implementar o curso nos municípios, acompanhar o início do trabalho e, aos poucos, dar autonomia para a secretaria de educação desenvolver a formação com outros parceiros.

Portanto, o processo seletivo para atuar como coordenador(a) no programa sofreu alterações, quais sejam:

- para participar do processo seletivo é necessário ser ex-cursista, pois se entende que tais pessoas compreendem minimamente a metodologia do curso;
- as cursistas são “observadas” pelo(a) coordenador(a) no transcurso de um ano, período de duração do curso;
- após esse período, o(a) coordenador(a) indica algumas educadoras à sua chefia para seleção da prova e entrevista. Cabe ressaltar que o(a) coordenador(a) analisa a participação-ação destas no curso;
- entende-se que, para trabalhar no programa, a educadora deve ser comprometida com as discussões que permeiam a educação infantil e ser um adulto proativo, participativo;
- por fim, realizam uma prova e são entrevistados(as) para, então, haver um(a) contemplado(a).

Após apresentarmos o ME e seus desdobramentos no município de Guarulhos, no próximo capítulo, discorreremos sobre a opção metodológica da pesquisa, sua trajetória e a caracterização das participantes do estudo.

### **CAPÍTULO 3**

## **O EU, O OUTRO E O NÓS: CONSTRUINDO A METODOLOGIA NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA ORAL**

Neste estudo, realizamos uma investigação qualitativa que envolveu pesquisa bibliográfica e de campo<sup>19</sup>.

No que se refere à pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas, na perspectiva da história oral, com cinco educadoras que participaram do Mesa Educadora no ano de 2016, numa das turmas coordenadas por mim. De acordo com Portelli (2001, p. 12), “A entrevista, implicitamente, realça a autoridade e a autoconsciência do narrador e pode levantar questões sobre aspectos da experiência do relator dos quais ele nunca falou ou pensou seriamente”.

Essa possibilidade nos coloca diante de uma riqueza de produção de sentidos acerca das experiências vividas. Na história oral, prevalece o interesse pelo processo, pelas pessoas e suas narrativas. “O trabalho que desenvolvemos com narrativas em processos rememorativos pode favorecer uma amplitude de sentidos, pois não se caracteriza pela busca de acabamento, mas permite, sempre, interpretações múltiplas” (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 24).

Desse modo, optamos por entrevistar pessoas que atuam em diferentes funções: uma professora, uma cozinheira, uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Estas trabalham com crianças em diferentes escolas, mas, basicamente, no mesmo contexto, qual seja a educação infantil. Ao ouvir, gravar e transcrever as narrativas de distintas profissionais participantes do mesmo curso no período de um ano, objetivamos compreender os impactos do Mesa Educadora sob o prisma de pessoas que exercem distintas funções nas instituições escolares para educação infantil, uma vez que

A abordagem da História Oral ressalta a importância de não perdermos de vista, ao analisarmos os depoimentos, as pressões sociais que envolvem os dizeres dos depoentes e levarmos em conta os lugares sociais que cada interlocutor ocupa e como essas diversas origens do falar constituem a narrativa (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 49).

---

<sup>19</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp (Parecer CEP 2.010.660, 10/04/2017, CAAE: 65220016.9.0000.5404).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à relação entre entrevistado e entrevistador. Para Amado (1997, p. 154), essa relação

[...] em vez de apresentar-se nos termos habituais, onde existe um pólo poderoso e dominante (o do historiador) e um pólo fraco e submisso (o do entrevistado) – o que acaba gerando culpa no primeiro, se este é um profissional “ético”, dotado de senso de responsabilidade social –, o que em verdade acontece é uma relação desde o início negociada, caracterizada pelas trocas entre os objetivos do historiador (escrever a pesquisa acadêmica e, se possível, transformá-la em livro) e os do informante (levar sua experiência até outros ciclos sociais, via produto final do trabalho do historiador).

Embora este não seja um trabalho de “historiador”, consideramos muito pertinente o alerta de Amado (1997), tendo em vista que, no caso desta investigação, existe uma relação entre “aquele que está falando em nome da pesquisa da universidade” e “aquelas que fazem parte do cotidiano da escola” e, ainda, “aquele que foi coordenador de um curso” e “aquelas que foram suas alunas”. Portanto, a postura adotada na entrevista foi a de uma escuta atenta e aberta ao diálogo.

As entrevistas<sup>20</sup> foram realizadas a partir de um roteiro composto por duas questões, quais sejam:

1. Dados pessoais: nome; data de nascimento; instituição profissional; área de formação acadêmica;
2. Fale sobre o processo de formação vivenciado durante o “Programa Mesa Educadora para Primeira Infância”.

A escolha da turma para a realização da pesquisa de campo foi feita dentre as que o pesquisador coordenou em 2016: uma de 4ª feira à noite e outra de 5ª feira, no mesmo período, ambas com aproximadamente 30 inscritas.

Optamos, previamente, pelo segundo grupo, considerando ser primordial a variedade de função entre as cursistas. Para tal, valemo-nos dos seguintes critérios: cinco educadoras de distintas funções no ambiente escolar; pró-atividade em participar da pesquisa e disponibilidade de tempo para ceder as entrevistas, visto que, “[...] quando fazemos uma entrevista, invadimos a privacidade de outra pessoa e tomamos seu tempo” (PORTELLI, 1997, p. 21).

---

<sup>20</sup> As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Cada entrevistada recebeu a transcrição para que fossem revisadas e aprovadas para utilização na pesquisa.

Diante desses critérios de escolha, as pretensões desta investigação foram, pessoalmente, explicadas para toda a turma. Prontamente, seis educadoras se pré-disponibilizaram a participar. Vale ressaltar que a sexta interessada ficou numa espécie de lista de espera, caso houvesse desistência, já que havíamos delimitado cinco profissionais para entrevistar. Concordamos com Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 48), quando asseveram que “[...] ao optarmos por trabalhar com os pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, temos ciência de que a relação entre pesquisador e entrevistado tem início a partir do primeiro contato, da primeira aproximação”.

Faz-se necessário aludir que houve certa resistência de parte das educadoras em contribuir com nossa pesquisa. Justificaram que não queriam se comprometer por escassez de tempo e por conceberem certa distância entre as “produções acadêmicas” e o trabalho desenvolvido no chamado “chão da escola”. Conforme destaca Portelli (2010, p. 3), “[...] trabalhar com seres humanos, com cidadãos, com nossos iguais. É um trabalho de relação e, como todos os trabalhos de relação, levanta questões políticas e questões éticas. Isso é fundamental”.

A negativa por parte de algumas das educadoras pode ser concebida como ato político, considerando que o argumento delas se pautou numa relação distante entre universidade x escola pública; principalmente, ao recordarmos pesquisas no campo da educação que questionavam de maneira áspera as práticas docentes. Por outro lado, atualmente, conhecemos várias parcerias entre universidades públicas e municípios, atuando juntos na formação inicial e continuada de estudantes e educadoras. No próprio município de Guarulhos, há um convênio entre a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e as escolas municipais e estaduais a fim de contribuir na formação de alunos das licenciaturas.

Para documentar nosso convite e esclarecer os procedimentos da pesquisa junto às futuras entrevistadas, enviamos um e-mail redigido no gênero carta, informando-lhes a metodologia da pesquisa, reiterando o convite e agradecendo. O tempo das devolutivas oscilou entre duas e quatro semanas; a princípio, os retornos foram sucintos.

No entanto, nem todas as educadoras acessam o e-mail com frequência, assim, com o intuito de mantê-las mais próximas e informadas, um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp* foi criado, o que facilitou o contato entre os envolvidos no processo da entrevista, grupo este que se tornou o principal meio de comunicação entre

nós, facilitando o diálogo entre as partes: “Uma coisa que é mais fácil agora, com todos os meios disponíveis, como o e-mail e tudo o mais [...]” (PORTELLI, 2010, p. 8).

Trabalhar com o gênero carta vai ao encontro de um dos aspectos metodológicos do Mesa Educadora, procedimento utilizado no ingresso e avaliação da ação formativa, como já acenamos anteriormente. Nesta troca de correspondência, mencionamos, também, nossa intenção de valermo-nos dos cadernos de memórias, cartas de ingresso e avaliativas das colaboradoras, como fontes da pesquisa. Cabe ressaltar que houve explanação às cursistas sobre a utilização do material e todas consentiram. Embora algumas correspondências não tenham identificação, pois é opcional, esclarecemos que, se necessário, não divulgaríamos os seus nomes.

As primeiras fontes acessadas foram as cartas avaliativas da turma de 5ª feira, porém a carta de uma das participantes não foi encontrada. Provavelmente, ficou com outra coordenadora do ME, a qual foi acionada, mas alegou ter se desfeito do material que estava em sua posse.

O acesso aos outros documentos ocorreu durante e após as entrevistas. Entretanto, as educadoras não tinham todo o material que esperávamos, pelas seguintes justificativas: a coordenadora e a cozinheira estavam ausentes no primeiro encontro no qual a carta de ingresso foi escrita; a diretora e a vice-diretora não encontraram seus cadernos de memórias e a carta, pois estavam juntos.

Desta forma, trabalhamos com o seguinte material: três cadernos de memórias, uma carta<sup>21</sup> de ingresso, quatro cartas avaliativas e as cinco entrevistas. Assim, analisamos esse material em diálogo com as referências bibliográficas que levantamos com intento de expressarmos nossas considerações sobre a formação para educadoras da educação infantil. “Aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e múltiplas interpretações; as muitas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores” (PORTELLI, 1997, p. 27).

Os cadernos e a carta de ingresso das educadoras serão devolvidos na conclusão desta pesquisa. As cartas avaliativas ficam com o coordenador do programa, considerando que são avaliações referentes ao ME. Consideramos ser um procedimento ético em pesquisas, como a por nós desenvolvida, a disponibilização de uma cópia final do trabalho, em PDF, às educadoras.

---

<sup>21</sup> A carta de ingresso foi escrita em 02 de março de 2016. As cartas avaliativas são de 27 de outubro de 2016.

Em relação ao andamento das entrevistas, a professora inicialmente relacionada a participar da pesquisa estava com problemas pessoais e não pôde ceder a entrevista. Deste modo, convidamos a sexta educadora que se dispôs a participar, a qual aceitou o convite prontamente.

Cabe enfatizar que houve um encontro com a professora “desistente”. Nós nos conhecemos desde a minha inserção na rede municipal de Guarulhos, em 2011, como estagiário. Possivelmente, este fator corroborou no diálogo amigável no qual a educadora expôs os percalços que inviabilizaram sua participação na pesquisa e a mesma sugeriu a extensão do convite à outra educadora.

Inicialmente, pretendíamos estabelecer um local indicado pelas educadoras para realizarmos as entrevistas. Porém, ao nos aprofundarmos nas produções acadêmicas acerca da história oral, atentamo-nos às reflexões de Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008), e percebemos a importância de realizar as entrevistas na sala do Mesa Educadora. Essas autoras destacam a importância das “muletas da memória” como elementos constitutivos dos processos de rememoração: “Podemos denominar de disparadores da memória ou muletas da memória os objetos que evocam de algum modo o passado e auxiliam os sujeitos no processo de rememoração” (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 43).

Concebemos, então, que entrevistar ex-cursistas na sala onde estudaram durante um ano poderia auxiliá-las no processo rememorativo quando do momento das entrevistas. Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 22) afirmam ainda que “Trabalhar com processos rememorativos implica a atividade de narrar, uma atividade que não é linear, visto que, por meio dela, os sujeitos podem re-elaborar suas vivências, propor alternativas, possibilidades”.

Novamente, fizemos contato por e-mail e no grupo de *WhatsApp*, aludindo e explicando sobre a possibilidade de as entrevistadas se deslocarem até o Centro Educacional Adamastor, espaço onde a sala do programa está estruturada e, felizmente, as respostas foram positivas. Os procedimentos metodológicos da pesquisa haviam sido esclarecidos via e-mail, entretanto, no início de cada entrevista, retomamos nossos objetivos e os explicitamos, a fim de situar de maneira aprofundada nossas aspirações com o presente trabalho<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> No momento de cada entrevista, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi lido e assinado por todas as entrevistadas, ficando uma cópia com o pesquisador e outra com as entrevistadas.

No transcurrir das entrevistas, não ocorreram imprevistos. Assim, em cerca de um mês, essa etapa do processo foi concluída e a transcrição das entrevistas enviada por e-mail para as respectivas colaboradoras, que retornaram com mensagens concordando com a utilização destas, sugerindo pequenas alterações ou até mesmo correções no texto. Com isso, acreditamos ter cumprido os procedimentos referidos na perspectiva da história oral, como notamos abaixo.

Com relação à devolução das transcrições das entrevistas, utilizamos a seguinte conduta: todas as transcrições, assim que finalizadas, eram enviadas aos sujeitos entrevistados. No momento mesmo da entrevista já ficava combinado com o entrevistado o modo como seria encaminhada a ele a devolução da transcrição. Também era destacada por nós a importância do retorno com as impressões sobre a leitura do texto transcrito, as concordâncias e possíveis discordâncias (GUEDES-PINTO, 2015, p. 214).

Ressaltamos, ainda, que ao recebermos todas as transcrições lidas e as mensagens das educadoras autorizando sua utilização, percebemos a importância dos postulados da história oral quando da aproximação entre entrevistado/pesquisador, de modo que o primeiro possa analisar e contribuir no uso que o segundo fará da sua narrativa.

Objetivando situar as participantes da pesquisa, elaboramos o quadro abaixo. Nele, constam os nomes<sup>23</sup>, idades, locais de exercício, formação acadêmica e as funções de cada profissional no âmbito escolar. Posteriormente, especificaremos o tempo de exercício profissional das educadoras no campo educacional.

Dados dos sujeitos da pesquisa	Valéria	Fernanda	Tatiana	Carolina	Vera
Idade	34	43	33	53	32
Local de exercício	EPG Heitor Maurício de Oliveira	EPG Heitor Maurício de Oliveira	EPG Helena Antipoff	EPG Helena Antipoff	EPG Nazira Abbud Zanardi
Formação acadêmica	Magistério e Pedagogia	Pedagogia	Magistério, Letras e Pedagogia	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação em psicopedagogia	Magistério, Pedagogia e Artes

<sup>23</sup> Utilizamos nomes fictícios a fim de resguardar a identidade das depoentes.

Função	Professora	Cozinheira	Diretora	Vice- diretora	Coordenadora pedagógica
--------	------------	------------	----------	----------------	-------------------------

Quadro1: Informações gerais sobre as entrevistadas

### **Valéria**

Concluiu o magistério em 2001 e iniciou a carreira docente em escola particular, no entanto, como não havia retorno financeiro satisfatório, migrou para outra área. No ano de 2004, passou no concurso para trabalhar na rede de ensino do município Guarulhos. À época, a função era de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) e a carga horária de trabalho, 40h semanais. O critério para realizar a prova era ser formada no magistério. No presente momento, atua como professora de educação infantil, completando, nesse ano (2017), 16 anos de experiência na educação, já que o tempo de trabalho desde o seu ingresso foi cumulativo.

### **Fernanda**

Trabalha no município de Guarulhos desde 2003, na função de cozinheira escolar, somando, assim, 14 anos de experiência. Passou por outras duas escolas do município, sendo elas: Escola da Prefeitura de Guarulhos Virgilina Serra de Zoppi e Escola da Prefeitura de Guarulhos Raul Cortez, ambas no bairro Primavera. Atualmente, desenvolve sua função na Escola da Prefeitura de Guarulhos Heitor Maurício de Oliveira, instituição onde foi contemplada para participar do programa.

### **Tatiana**

Foi professora durante cinco anos na rede de ensino estadual de São Paulo e trabalha há 14 anos na rede de ensino do município de Guarulhos. Desses, nove anos foram na sala de aula e cinco, na função de diretora escolar, agregando, assim, 19 anos de experiência em âmbito educacional.

### **Carolina**

Ingressou na Prefeitura de Guarulhos em 1990, na função de professora de educação infantil (PEI); perpassou, também, o ensino fundamental I, a modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA) e a coordenação pedagógica. Atualmente, é vice-diretora e possui 27 anos de experiência no município. Atuou por quatro anos na rede

particular, experiência que, segundo a entrevistada, auxiliou demasiadamente no seu trabalho docente.

### **Vera**

Lecionou na rede de ensino do estado de São Paulo como professora eventual e trabalhou em escola privada por um ano e meio. Em 2006, ingressou na Prefeitura de Guarulhos como Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), assim como Valéria (professora). Participou dos processos de mudança na carreira docente no município e, atualmente, sua função é de coordenadora pedagógica, acumulando cerca de 17 anos de experiência na educação.

Essas são as interlocutoras que auxiliaram no processo de reflexão acerca de como as profissionais da educação infantil do município de Guarulhos/SP concebem o espaço de formação continuada “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” na sua constituição como educadoras dessa etapa de ensino. A partir disso, buscamos compreender os impactos do referido programa na formação dessas profissionais.

No próximo capítulo, serão explicitadas nossas reflexões sobre a formação continuada de educadoras da educação infantil no ME, em diálogo com suas cartas, cadernos e entrevistas, com o objetivo de aprofundar as discussões acerca do lúdico na formação das educadoras da educação infantil no município de Guarulhos.

## CAPÍTULO 4

### VOZES DAS EDUCADORAS: DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO

Conforme mencionamos no capítulo anterior, nosso material de análise é composto por um conjunto variado: carta inicial, cadernos de memórias, cartas avaliativas e entrevistas.

Para iniciarmos as análises, realizamos uma leitura minuciosa das fontes acima, buscando encontrar temáticas relacionadas ao nosso objetivo: como as profissionais da educação infantil do município de Guarulhos/SP concebem o espaço de formação continuada “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” na sua constituição como educadoras dessa etapa de ensino. A partir disso, procuramos compreender os impactos do referido programa na formação dessas profissionais.

As temáticas que foram sendo produzidas na reflexão são as seguintes: incentivo à participação no ME, por ex-cursistas; registro na prática docente – caderno de memórias; impactos das brincadeiras na prática profissional; projeto institucional; atividades complementares: um complemento na constituição humana; impactos do ME na prática docente e no cotidiano da sala de aula; partilha de experiências e brincadeiras no ME; a importância do brincar na formação das educadoras; acesso das profissionais as propostas de formação continuada; e espaço e sua organização.

À medida que essas temáticas aparecerem no texto, serão destacadas em negrito, almejando ressaltar para os/as leitores/as nossas reflexões sobre elas. Partimos da carta inicial, a qual é escrita no primeiro encontro do ano com intuito de revelar as impressões e expectativas das participantes sobre o ME.

Na referida carta, Valéria (professora) afirma ter se inscrito no curso devido ao **incentivo das amigas (ex-cursistas)**, relata ter gostado do encontro inicial, revela-se entusiasmada e apreensiva com os compromissos do programa: realizar o projeto institucional; ir aos encontros semanais; relatar suas impressões no caderno de memórias; comparecer às atividades complementares e participar nas aulas, pois se considera tímida.

A síntese da carta revelou o aceite de parte das educadoras do município quanto ao programa, visto que as amigas incentivaram e impulsionaram sua participação tal como ocorreu com outras cursistas, como constataremos no decorrer das análises.

Neste sentido, à medida que a formação é indicada pelos pares, explicita-se sua relevância na constituição docente das educadoras da educação infantil em Guarulhos.

Valéria (professora) também sublinhou, na sua carta, a timidez como uma característica que poderia atrapalhá-la nos momentos de interação no ME. Sua apreensão surge da participação dos pares no programa, principalmente no que tange à postura lúdica mencionada no termo de compromisso de participação, assinado pelas educadoras, além de ter ouvido rumores da participação obrigatória na ação formativa, como cita na entrevista.

Embora tenha pontuado ser mais resguardada, no momento da entrevista, a educadora externou apreciar a escrita, afirmando ser esse o motivo pelo qual seus relatos no caderno de memórias variavam entre duas e três páginas por encontro. Partindo disso, observamos que as ramificações do ME em encontros semanais, atividades complementares, projeto institucional e caderno de memórias podem explorar o potencial de expressão de cada cursista. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Mesmo não sendo a educadora mais ativa nos debates e atividades corporais, Valéria (professora) escrevia com afincamento suas impressões dos encontros. Tal postura nos levou a refletir sobre o **registro na prática docente – caderno de memórias** e nos conduziu a ponderar que a metodologia do programa possibilita distintas maneiras de participação no processo formativo. Tal premissa torna-se mais evidente ao nos atentarmos para as referências que as cursistas fizeram ao caderno de memórias durante as entrevistas.

*Para mim, era tranquilo fazer o caderno. Às vezes, eu escrevia minhas memórias aqui mesmo, mas eu gosto de escrever, tenho dificuldade para falar. Às vezes, eu escrevia duas ou três páginas por aula. Eu sempre gostei de escrever (Valéria, professora – entrevista).*

*Se você olhar meu caderninho, vai perceber que faltei poucas aulas. Eu pensava: vou aproveitar todas as aulas. Aliás, sempre fiz isso em todos os cursos dos quais participei (Fernanda, cozinheira – entrevista).*

*O caderno de memórias era importante pra gente refletir sobre a construção, a gente tem que lembrar o que aconteceu e porque, o que marcou e os pontos pró e contra dos encontros (Tatiana, diretora – entrevista).*

*O caderno, a gente fazia como uma lição de casa, mas eu achei importante porque é uma maneira de registrar o que a gente estava aprendendo. Eu acho que para qualquer curso é importante você ter esse registro (Carolina, vice-diretora – entrevista).*

*O caderno, hoje, desvinculado da obrigação, é uma coisa boa, ficou como registro para eu revisar. Vou fazer uma atividade, consulto meu caderninho, pode ser que tenha alguma coisa (Vera, coordenadora – entrevista).*

*Mas é pessoal mesmo. Eu via a Cristina e a outra Cris, elas escreviam com prazer, a Cris dissertava mesmo. É algo meu, pra eu dissertar é difícil, sou muito objetiva (Vera, coordenadora – entrevista).*

Notamos que, no decorrer e posteriormente ao processo formativo, o caderno de memórias foi analisado de distintas maneiras pelas cursistas. Durante a formação, Carolina (vice-diretora) e Vera (coordenadora) avaliavam o caderno como uma “tarefa/obrigação”, porém ambas reconheceram sua dimensão como instrumento formativo. A primeira compreendeu a necessidade de registrar as discussões realizadas no ME e/ou qualquer outro espaço de formação, mesmo sendo uma obrigação; a segunda utiliza o caderno como instrumento de trabalho; por vezes, o consulta para preparar a formação das educadoras na escola onde é coordenadora pedagógica.

Tatiana (diretora) concebeu o objeto como um instrumento de reflexão sobre os encontros, momento no qual analisava os pontos positivos e negativos das discussões pedagógicas no programa. “Não há mapa, cada um que faça o seu: a viagem entre os fios, nos meandros, no avesso: é pessoal e não se transfere” (LACERDA, 2006, p. 120).

Valéria (professora) e Fernanda (cozinheira) gostavam de escrever no caderno. Tal afirmação não se explicitou na entrevista da segunda educadora, contudo, após a leitura dos três cadernos, nota-se que o de Fernanda (cozinheira) é o mais detalhado, mais “completo”.

À vista disso, explicitou-se que o caderno foi avaliado como outra forma de expressão no ME, principalmente por Valéria (professora), dado que a educadora se considera demasiadamente tímida e os relatos dos encontros possibilitaram que se expressasse com mais liberdade. “Portanto, a prática do registro pode ser compreendida como um exercício de transformação; como um exercício diário fundamental para novos aprendizados [...]” (AYOUB, 2005, p. 47).

O caderno foi considerado pelas demais entrevistadas como um efetivo instrumento de registro, reflexão e consulta durante e após o programa, bem como torna-se mais um material avaliativo para o trabalho no ME, já que, junto aos registros da formação, buscamos considerar as opiniões e sugestões individuais e coletivas descritas nos cadernos de algumas educadoras: “O registro, assim como o planejamento, precisa ser algo vivo e dinâmico” (AYOUB, 2005, p. 47).

Avalia-se, assim, que a participação individual de cada cursista no programa e, conseqüentemente, sua prática docente ocorrem em consonância com os documentos norteadores da educação infantil: “Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças, ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades” (BRASIL, 1998, p. 59).

Neste momento, voltando nossa análise mais especificamente para as cartas avaliativas, observamos que, de modo geral, as cartas possuem agradecimentos e determinados aspectos do programa que, a nosso entender, surgiram porque foram mais relevantes na constituição docente de cada educadora. Valéria (professora) destacou três pontos de vista, referentes ao ME, na sua carta: a diversidade de atividades, o projeto institucional e as atividades complementares.

Ao ponderarmos sobre esse conjunto de atividades, faz-se necessário reiterarmos o acanhamento de Valéria (professora) – mencionado em sua carta inicial e entrevista. Todavia, mesmo com essa característica, a educadora interagiu com o grupo, realizou as ações propostas no programa e as pontuou como importantes. Tal postura pode ter refletido diretamente na sua prática docente, como constataremos num fragmento retirado do seu caderno de memórias:

*A dinâmica<sup>24</sup> inicial de hoje, achei ótima para reunião de pais, onde os pais se sentirão no nosso lugar em relação a seus filhos (Valéria, professora – caderno de memórias).*

Já Tatiana (diretora) fez alusão à mesma brincadeira na sua entrevista:

*E dinâmicas que a gente fez como aquela da bexiga, a gente usou em reunião de pais. Bastante coisa que a gente teve aqui foi aproveitada na escola (Tatiana, diretora – entrevista).*

---

<sup>24</sup> A palavra dinâmica aparece em outros momentos e materiais de análise, contudo ela possui o sentido de brincadeira.

Provavelmente, Valéria (professora) também convidou os pais a refletirem sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças por meio da brincadeira. Isso revela os **impactos das brincadeiras** (dessa, em especial, e, possivelmente, de outras) na prática docente das duas educadoras e como essas “dinâmicas” podem ser realizadas com as famílias a fim de abordar como ocorre o ensino-aprendizado dos pequenos na educação infantil no e pelo brincar.

Consideramos relevante mencionar como é esta brincadeira da bexiga. O mediador da brincadeira distribui uma bexiga por pessoa. A proposta é que cada um cuide da bexiga como se fosse uma “criança” a ser ninada, jogando-a para o alto. Quando o mediador toca no ombro dos participantes (um por vez), estes saem da brincadeira e ficam observando quem ainda estiver a ninar a “criança”, recebida no começo da dinâmica, e, agora, também, as daqueles que saíram. No final, todas as pessoas serão tocadas pelo mediador e, conseqüentemente, todas as “crianças” cairão no chão.

Esta atividade proporciona um debate interessante, concernente à dificuldade das educadoras em educar – e cuidar de – aproximadamente 30 crianças por turma, motivo pelo qual estas, eventualmente, machucam-se ou mordem, visto sua grande quantidade nas salas. Discute-se, também, a importância do trabalho em equipe considerando que, na creche, há duas ou três educadoras por sala e quando uma delas falta demasiadamente prejudica o planejamento de todo o trabalho da turma.

No que tange ao **projeto institucional**, Valéria (professora) mencionou a cumplicidade e envolvimento do grupo na constituição deste. Com isso, reafirmamos uma condição crucial para a sua realização na escola: o trabalho em equipe, o qual, segundo a educadora, ocorreu de maneira harmoniosa, mas com calorosos debates pedagógicos. Presumimos que harmonia não seja sinônimo de escassez de debates, contradições, envolvimento, alegrias e tristezas, tendo em conta as relações humanas e decisões colaborativas e democráticas que, nem sempre, contemplam a todas do grupo. “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 29).

Objetivando reiterar o trabalho em equipe e outras reflexões nas práticas docentes das colaboradoras quanto aos impactos do projeto institucional, complementamos a narrativa de Valéria (professora) com excertos das transcrições das

entrevistas relacionados ao tema, nos quais podemos perceber o processo de transformação do contexto escolar enfatizado por Nóvoa (1992):

*Nosso projeto foi sobre educação no trânsito. Participamos de cada detalhe das pinturas, dos desenhos, das montagens, sempre pensando no melhor para as crianças e seu desenvolvimento e na melhor compreensão das regras do trânsito (Fernanda, cozinheira – entrevista).*

*Muitas pessoas não participaram do curso na escola, mas mesmo assim, quando a gente foi fazer o projeto, essas pessoas que não estavam participando do curso ajudaram na implementação (Tatiana, diretora – entrevista).*

*A participação das professoras, a mudança que teve naquele parque, o objetivo foi alcançado porque todas as professoras estavam interessadas, mesmo sendo de turmas diferentes, o trabalho foi ótimo [...] (Carolina, vice-diretora – entrevista).*

*A vivência que a gente teve aqui, elas (professoras) ainda têm na sala de aula. Esse trabalho em equipe, eu percebo no projeto que estamos começando a realizar, pensamos muito na vivência que tivemos no Mesa [...] (Vera, coordenadora – entrevista).*

Evidenciamos a relevância do trabalho em equipe, o olhar para a criança na centralidade do planejamento, uma vez que todas as educadoras das escolas se prontificaram a realizar os projetos, sobretudo, as não inscritas no ME. Desse modo, salienta-se um olhar atento às necessidades de todas as crianças das escolas e potencializa-se o trabalho com projetos em algumas instituições:

*Esse ano eu falei para elas: vamos fazer um projeto igual o do Mesa Educadora, para motivar, porque motiva, as pessoas se sentem motivadas, vamos fazer um projeto! Estamos com um projeto esse ano de brinquedos, para fazer brinquedos não estruturados. Ano passado, a gente fez um projeto trazendo também essa vivência do Mesa, levamos esse projeto de brinquedos não estruturados pra escola e perdurou, está funcionando (Vera, coordenadora – entrevista).*

Ação de extrema relevância, considerando a participação do núcleo escolar e familiares:

*[...] a gente fez um cantinho na escola, a comunidade participou. Os alunos usam até hoje, o projeto permanece, eu sempre vou à biblioteca e organizo o espaço, peço para as professoras arrumarem (Vera, coordenadora – entrevista).*

A inserção da comunidade (leia-se, responsáveis pelas crianças) nos projetos ocorre de diversas maneiras como, por exemplo: por meio do envio de materiais recicláveis ou não (como chave, tampas e panelas, cano pvc, garrafas pet, entre outros); há a participação dos pais e filhos no momento de estruturar o espaço, quando é preciso pintar, lixar, parafusar e pregar objetos nas paredes, alguns responsáveis se prontificam; entre outras participações.

Nos projetos do ME, a maioria dos voluntários para as atividades citadas acima foram homens, como no projeto abaixo, no qual o marido da coordenadora pedagógica estruturou o espaço, os responsáveis doaram a maioria dos materiais e as crianças pintaram e montaram certos objetos:



**Figura 18:** Parque sonoro – Escola da Prefeitura de Guarulhos Irmã Ofélia Echeverri Lopes.

Relativo ao trabalho voluntário nas escolas, a Secretaria de Educação disponibiliza um termo de adesão ao voluntariado, o qual resguarda ambas as partes caso ocorra qualquer acidente. O trabalho com projetos aproxima a comunidade das escolas, como se explicitou anteriormente, e pode, ainda, subsidiar um novo olhar para os tempos e espaços das instituições de educação infantil, rompendo visões centralizadas dos/nos adultos, principalmente quando a hierarquia é predominante no contexto escolar:

*O projeto também foi bom por essa construção coletiva e pelo fato de a direção estar aqui no Mesa, assim, pôde perceber a importância do*

*projeto para as crianças e dedicou parte da verba da escola para fazê-lo. Falo isso, porque ouvimos falar que outras diretoras, por não conhecerem o projeto, nem a proposta do Mesa, não ajudam ou pouco dispõem da verba da escola para construção de algum projeto que o profissional esteja fazendo que não seja ideia vinda diretamente da escola. Muitas escolas tinham dificuldade de executar o projeto por conta dessa falta de colaboração do gestor (Carolina, vice-diretora – entrevista).*

Mediante a narrativa acima, é oportuno esclarecermos que, nas discussões concernentes ao projeto institucional no programa, sugerimos às cursistas que apresentem a proposta do ME para a gestão e o restante do grupo escolar e, a partir da realidade da escola, ocorra a discussão e implementação deste na instituição. Evidentemente, debatemos, na ação formativa, quanto à participação das crianças no projeto, considerando que este desabrocha tendo como ponto de partida as manifestações e necessidades dos pequenos. Para prevenir casos como o anterior, sugere-se que, na medida do possível, a temática do projeto esteja em consonância com o projeto político pedagógico da escola, ação que pode precaver empecilhos como os descritos por Carolina (vice-diretora).

Ainda versando sobre o projeto institucional, vejamos a imagem do “Cantinho da leitura” realizado na EPG Milton Luiz Ziller. Faz-se necessário situar o leitor: as educadoras da referida instituição foram cursistas do ME em 2017, entretanto o espaço reformado por elas impactou não somente na rotina das crianças, mas, também, na prática docente do núcleo escolar.



**Figura 19:** Cantinho de leitura – Escola da Prefeitura de Guarulhos Milton Ziller.

Não temos entrevistadas da instituição acima, porém ressaltamos o projeto porque uma dificuldade encontrada nas escolas é a utilização e manutenção deste espaço. As preocupações relacionadas à efetividade e intencionalidade dos projetos institucionais advêm de distintas situações: a primeira se refere à gestão escolar, a qual, por vezes, compreende a ação como uma tarefa pontual e, após as educadoras concluírem o curso, desativam o espaço; a segunda surge do grupo de educadoras das instituições que não participam do ME, algumas alegam não saber como utilizar o espaço construído ou reformado pela equipe escolar.

Tal situação ocorreu na EPG Milton Luiz Ziller, em que um grupo de educadoras não inscritas na ação formativa expôs em “Hora Atividade” falta de experiência com contação de histórias, alegando que estavam com dificuldades para utilizar o cantinho de leitura com suas crianças. Todavia, o grupo de cursistas do ME se propôs a dar formação para essas educadoras a fim de garantir a efetividade do projeto. Concordamos que “A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas” (BRASIL, 1998, p. 41).

O projeto institucional movimenta educadoras, tempos e espaços no contexto escolar, todavia este possui um poder de alcance mais amplo, por exemplo, muitas escolas conseguem parcerias com lojas de brinquedos e/ou depósitos de material de construção, os quais doam tintas, brinquedos e outros materiais para subsidiar a constituição dos projetos, as famílias auxiliam com materiais reutilizáveis ou não e mão de obra como já citado, as crianças começam a sentir-se parte da escola por auxiliarem na construção e pintura dos materiais para o espaço. Em suma, o projeto extrapola as expectativas do núcleo escolar, chega também a outros membros da comunidade.

Isto posto, constatamos novamente o trabalho em equipe, entretanto com um adicional primordial para a carreira docente: a (auto)formação. A partir da necessidade do grupo, as próprias idealizadoras do projeto se colocaram à disposição da coordenação para auxiliar na formação dos pares, revelando, assim, a preocupação das cursistas com a constituição humana das crianças e com a qualificação profissional das companheiras. Como afirma Nóvoa (1992, p. 26), “[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico”.

Por fim, Valéria (professora) descreve, na sua carta, o impacto das **atividades complementares como um complemento na sua constituição humana**, em especial, a visita ao museu Catavento, como averiguamos numa passagem da sua entrevista:

*Fiquei apaixonada pelo curso, compareci em todas as atividades complementares com minha filha, ela amou. Depois do Mesa, fomos ao museu Catavento cinco vezes. Esse ano foi aniversário dela, ela falou: mamãe eu não quero festa de aniversário, podemos levar minhas amigas no museu Catavento? (Valéria, professora – entrevista).*

Tatiana (diretora) e Vera (coordenadora) também mencionam, na entrevista, aspectos da ação formativa:

*Também foi muito bom participar das atividades extras. Minha mãe adorou participar, foi em todas, praticamente, desde o filme, até o passeio no museu Catavento. Foi bom. Os passeios para fora foram interessantes (Tatiana, diretora – entrevista).*

*Por exemplo, conhecer o museu Catavento que outras pessoas não conhecem, elas falavam da vivência que tiveram naquele lugar, do filme “Preciosa, uma história de esperança”, a visão da vida daquela menina e multiplicavam isso para as professoras, passavam a visão que elas tiveram para o outro. A gente vai conhecer aquele lugar de outra forma, a gente vai ver o filme de outra forma, foi diferente de quando eu fui conhecer o museu Catavento por conta e quando fui pelo Mesa, fui com mais vontade, parece que você está mais engajado. Quando eu fui lá por conta, fui com aquela visão mais subjetiva, agora quando você vai lá com objetivo é diferente (Vera, coordenadora - entrevista).*

Evidenciou-se, nos extratos, a participação das famílias nas atividades complementares e a extensão da proposta na escola, já que, segundo Vera (coordenadora), havia multiplicação das atividades complementares no contexto escolar, possibilitando que as demais educadoras da instituição pudessem, ao menos, ouvir relatos sobre o programa e os espaços visitados. Além disso, a educadora pontuou que visitar os espaços por meio do ME incentivou a reflexão pedagógica sobre estes, demonstrando a intencionalidade do programa, ou seja, realizar visitas culturais sempre visando às práticas docentes com as crianças.

Com isso, explicita-se a necessidade de o município propiciar às educadoras momentos nos quais possam conhecer espaços culturais e educacionais para além dos muros da escola, objetivando ampliar o conhecimento profissional e pessoal, com a

premissa de as educadoras dialogarem sobre essas atividades com seus pares e crianças em âmbito escolar. “Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 26).

A seguir, listamos experiências que marcaram as outras entrevistadas. Fernanda (cozinheira) assinalou, na sua carta avaliativa, o quanto aprendeu através das atividades complementares e temas abordados no programa. Carolina (vice-diretora) destacou as novidades apresentadas no ME, como as atividades complementares e possíveis impactos na prática docente das educadoras, sobretudo as inexperientes:

*Os passeios, para quem não vive ou não sabe trabalhar com a criança dentro de uma sala de aula, mostravam muitas possibilidades* (Carolina, vice-diretora – entrevista).

Contudo, ressaltou certa dificuldade em participar, mas disse ser possível.

Acreditamos que a educadora faz alusão à quantidade de atividades complementares do ME, que, à época, eram dez, e, igualmente, o fato de serem aos finais de semana. Isso exigia certo planejamento das cursistas, já que o cronograma das atividades complementares é entregue no segundo encontro do programa.

No excerto a seguir, Vera (coordenadora) menciona a entrega do cronograma das atividades complementares com antecedência às cursistas, objetivando que as mesmas pudessem se planejar para participar.

*Como foi entregue uma agenda no início do ano, para mim não era muito cansativo. A gente tem que se organizar, não pode fazer nada esse final de semana. Foi muito gratificante ir ao cinema com as pessoas do curso e com as pessoas dos outros grupos. Essa interação com os outros grupos para mim foi importante* (Vera, coordenadora – entrevista).

Desta forma, na narrativa de Vera (coordenadora), evidenciamos a possibilidade de organização antecipada pelas educadoras, além de ratificar a interação entre todas as cursistas e seus familiares a partir da referida proposta. Contudo, acreditamos que a quantidade de atividades complementares e alguns locais podem ter sido um dos maiores empecilhos na participação das cursistas, pois quando não ocorrem no município de Guarulhos, a locomoção é o maior entrave. Provavelmente, venha daí a colocação de Carolina (vice-diretora) na carta, *difícil de participar, mas possível* (Carolina, vice-diretora).

Desde 2017, a quantidade de atividades complementares diminuiu para cinco por ano por motivo de mudança de governo no município. A nova gestão alega não ser possível conceder uma folga ao(à) formador(a) para cada final de semana trabalhado – política assegurada na antiga gestão – e sugeriu uma mudança ou cancelamento desse segmento do programa.

Desse modo, algumas propostas foram apresentadas e a aceita pela gestão foi: cinco atividades complementares anuais, mas sem a presença do(a) formador(a), ou seja, as cursistas visitariam os locais e discutiriam com o formador nos encontros. Entretanto, como poderia o formador debater sobre uma exposição a qual não visitou? Se todas as pessoas envolvidas no programa deixassem de participar das atividades complementares, a nosso ver, o cunho de interação e socialização entre os sujeitos se perderia, conseqüentemente, modificar-se-ia a intencionalidade da proposta.

A fim de não perder esse mote importantíssimo na constituição humana, como vimos acima, como único formador do ME, decidi realizar as atividades complementares graciosamente. Atualmente, há negociação com a gestão sobre a possibilidade de conceder as folgas ao coordenador esse ano. Essa medida traz indícios da concepção de educação e formação docente da presente gestão.

No que se refere aos **impactos do ME na prática docente e no cotidiano da sala de aula**, as entrevistadas trazem alguns apontamentos em suas reflexões.

Carolina (vice-diretora) escreveu, em sua carta avaliativa, em 2016:

*Gostaria de dizer que esse curso é totalmente direcionado ao professor de sala de aula, porque ajuda a refletir sobre as ações que pode ter diretamente com os alunos (Carolina, vice-diretora).*

A mesma educadora, em sua entrevista, em 2017, diz:

*A participação foi muito boa, as músicas, as dinâmicas feitas, muitas delas eu não conhecia mais, porque eu estou fora da sala há algum tempo, muita coisa para mim foi nova (Carolina, vice-diretora).*

A princípio, pode parecer uma contradição, mas devemos considerar de onde a educadora fala. No presente, ela é vice-diretora e não possui muito vínculo com as práticas pedagógicas *in loco*, com as crianças. Partilha e discute sobre o trabalho pedagógico com seus pares, normalmente em Hora Atividade ou em outros momentos formativos, porém sua função é mais voltada ao administrativo.

Daí, pressupomos a enfática colocação quanto ao curso ser totalmente direcionado para o professor de sala de aula, uma vez que as discussões partem de vivências, das práticas docentes e das brincadeiras, como a própria educadora menciona na sua entrevista. No entanto, sua narrativa, no ano seguinte, demonstra o contrário: no ME, ela entrou em contato com novas músicas e dinâmicas que não faziam parte do seu repertório, como constatamos acima.

Nesta perspectiva, a participação de gestores no programa vem a contribuir para uma melhor compreensão da prática docente das educadoras junto às crianças na rotina escolar, sobretudo ao se tratar das brincadeiras e do lúdico. O mesmo ocorre com as demais participantes que não atuam diretamente com as crianças, entretanto são consideradas educadoras, como Fernanda (cozinheira) que é pedagoga formada e teve a possibilidade de ampliar seu repertório teórico-prático:

*Cada dinâmica que a gente participava no curso era algo novo para mim, era uma descoberta e abordava temas importantes como: convívio, respeito com os colegas de trabalho e práticas pedagógicas (Fernanda, cozinheira – entrevista).*

Afirmamos, ainda, que as propostas desenvolvidas no ME contribuem para atualizar também as educadoras da gestão escolar, uma vez que se encontram fora da sala de aula e isso acaba distanciando-as, em certa medida, das práticas docentes e discussões pedagógicas acerca da educação infantil. Na mesma perspectiva, Tatiana (diretora) pondera que:

*Talvez fosse importante que o Mesa fosse estendido para esses gestores. Não é só porque a gente não está na sala de aula trabalhando que não tem que entender como funciona a infância e propiciar espaços para a brincadeira (Tatiana, diretora – entrevista).*

Com isso, observamos a necessidade do compartilhamento de experiências lúdicas no programa, já que foi a partir das brincadeiras e canções que a educadora pôde reavaliar a importância do brincar na sua constituição docente. De acordo com Nóvoa (1992, p. 28), “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

Ao narrar sua experiência no programa, a educadora enfatizou a **partilha de experiências e brincadeiras no ME**, como complementares à sua formação. Convém

reiterarmos que o programa é ofertado a todas as educadoras das instituições de educação infantil, incluindo as diretoras, mas cabe a elas a inscrição.

O fragmento acima, extraído da entrevista de Tatiana (diretora), reitera nossas proposições sobre **a importância do brincar na formação das educadoras** e, conseqüentemente, no contexto escolar. Cabe, aqui, salientar um extrato da sua entrevista, no qual cita sua experiência no ensino fundamental e o seu ingresso na educação infantil, após assumir a direção na EPG Helena Antipoff, onde trabalha atualmente, e como se apropriou mais da discussão sobre o brincar ao ingressar na escola e no ME:

*Sobre o Mesa Educadora, o que eu pude avaliar é que contribuiu bastante comigo, para minha formação, porque toda minha experiência foi praticamente no fundamental. Eu aprendi muito sobre o infantil quando me tornei diretora no Helena, que é uma escola que tem muitas turmas do infantil (creche, pré-escola) e algumas do fundamental. Então, todo meu histórico basicamente como professora foi no fundamental, não tive muita experiência com o infantil, apesar de ter gostado muito do infantil no meu estágio. E aí, vir para o Mesa foi bom para ter um outro conhecimento, para saber um pouco mais sobre a importância do brincar na sala de aula. A gente vê as crianças brincando, acha que é importante, mas não tem muita base do porque que é importante, e o Mesa Educadora ajudou bastante neste sentido (Tatiana, diretora – entrevista).*

Partindo da colocação da educadora, notamos um olhar mais atento por parte dela quanto às práticas docentes das professoras no contexto escolar, principalmente no que concerne às brincadeiras. O brincar e as interações são imprescindíveis na constituição humana (VIGOTSKI (2010, 2010b, 2011); BROUGÈRE (1998); OLIVEIRA (2009); KISHIMOTO (2001)). No entanto, verificamos, na entrevista de Tatiana (diretora), que o seu contato com essa atividade social (o brincar) deu-se de forma mais aprofundada na educação infantil e no ME.

Desta forma, parece-nos que a continuidade da educação infantil para o ensino fundamental I ainda se dá com a ruptura do brincar para uma atividade “séria”: alfabetização. Porém, cabe a nós pesquisadoras(as), educadoras(es), discutirmos a relevância do brincar, do lúdico, do direito à infância em ambas as etapas educacionais, a fim de assegurar ensino-aprendizado e constituição plena de todas as crianças. Afirmamos isso com base na citação de Tatiana (diretora), e concebemos que, se o brincar fosse visto como fundante na constituição humana em âmbito educacional, a diretora o teria citado, também, em experiências formativas, quando atuava no ensino

fundamental, mas, como ela reiterou, foi na educação infantil e no ME que começou a refletir sobre esse assunto.

Convém elucidar que o processo seletivo para ser diretora(o) no município ocorre via concurso público. As(os) interessadas(os) se inscrevem para a função, mas não indicam a etapa de ensino. Assim, são alocados mediante demanda e classificação. As(os) vice-diretoras(es) são indicados pelas(os) primeiras(os), após aprovação no concurso; as(os) coordenadoras(es) também realizam um concurso e são escolhidas(os) pelas educadoras da escola a partir de uma lista tríplice, isto é, três coordenadoras(es) apresentam suas propostas de trabalho nas instituições que não possuem coordenadora(o) e as professoras votam naquela(e) que considerarem mais significativa(o).

Para Vera (coordenadora), o ME trouxe novas propostas de brincadeiras, proporcionando a vivência de momentos de interação e alegria com o grupo. Houve, segundo ela, a reflexão sobre temas do dia a dia e o conhecimento de sugestões de brincadeiras, músicas, textos e outras práticas. Evidenciamos, aqui, a contribuição do brincar, do lúdico, dos elementos da cultura humana como, por exemplo, a música para a interação da educadora com o grupo e que, conseqüentemente, transformou sua prática profissional.

Deste modo, ficou explícito o papel da dimensão lúdica como facilitadora das discussões e da participação da cursista no programa. Para além disso, Vera (coordenadora) considera que o brincar auxiliou não somente nas interações e relações sociais no programa, mas, também, ampliou seu repertório lúdico, o qual ela utiliza nas formações com as educadoras no contexto escolar, como mencionou na entrevista.

Igualmente, como na carta inicial de Valéria (professora), aparecem, nas narrativas das entrevistas, como as educadoras divulgam e se interessam em participar do ME. Para discorrermos sobre, sublinhamos as seguintes citações:

*Eu conhecia a proposta do curso e gostava, mas eu nunca tinha me inscrito porque eu sou muito tímida; diziam que a formadora queria que falássemos em todas as aulas e isso me desanimava, mesmo assim aceitei o convite (Valéria, professora – entrevista).*

*Agora, falo para minhas colegas, muitas professoras deveriam fazer o curso, porque às vezes as pessoas não têm noção do que falam, e o Mesa abre mesmo a mente para certas coisas, por exemplo, nos ajuda a entender que cada turma é uma, cada criança é uma criança, porque, às vezes, a pessoa não tem essa noção (Valéria, professora – entrevistas).*

*Fizemos as inscrições por que a maioria das professoras tinha interesse, eu tinha curiosidade. As coordenadoras que trabalham com a gente na escola já tinham feito o curso e falaram que foi muito bom [...] Carolina (vice-diretora – entrevistas).*

A partir dos fragmentos acima, podemos encontrar dois indícios dos impactos do Mesa Educadora. O primeiro refere-se à aceitação das educadoras quando da procura pela formação docente, visto que os pares incentivaram e impulsionaram a participação de Valéria (professora), bem como ocorreu com outras cursistas, como foi mencionado por Carolina (vice-diretora).

Valéria (professora) mencionou também sua timidez, a qual, segundo descreve, poderia atrapalhá-la nos momentos de interação no ME. Sua preocupação surge da participação de algumas colegas suas no programa, principalmente, no que tange à postura lúdica deste, além de ter ouvido rumores de participação obrigatória no ME, como cita na entrevista.

Quanto à participação, solicita-se, sim, uma postura ativa nas atividades lúdicas e discussões nos encontros. Possivelmente, algumas educadoras têm receios em relação à participação ativa, no sentido de que serão obrigadas a realizar atividades que as constrojam, intimidem. Interessante que a própria Valéria (professora) comprovou o contrário no decorrer da formação, já que passou a indicá-la às suas colegas.

O segundo indício do impacto do ME está relacionado ao número de contemplados e a razoável demanda na lista de espera. Atualmente, cerca de 1300 educadoras concluíram o curso e adquiriram o certificado de 240 horas. Em 2016, ano em que as colaboradoras da pesquisa foram cursistas, a lista de espera para inscrição no ME continha 180 educadoras; 85, em 2017, e 45, em 2018.

Consideramos contribuir para esse decréscimo a mudança de gestão entre 2016/2017, a saída da outra formadora e a falta de novos formadores(as). Devido à mudança de gestão, a outra formadora voltou para a escola; junto a isso, o memorando de inscrição de 2017 para o ME foi enviado às escolas três vezes, pois havia equívocos nas datas e horários da formação, implicando na desistência de algumas escolas em participar do programa; por fim, à época, não foi permitida a designação de outra formadora, a qual poderia nos auxiliar a ampliar as turmas do noturno.

Em suma, acreditamos ser a falta de formadores o maior entrave, pois as listas de espera de 2017 e 2018 foram para turmas do noturno. Porém, não tínhamos

como suprir a demanda neste ou em outro período, com isso, as educadoras que tentaram se inscrever num ano, acabaram desistindo no ano seguinte, pois nunca eram contempladas no horário desejado.

Apesar do declínio dos números nas listas de espera e das condições mencionadas acima, consideramos razoável a procura por parte das educadoras para participar do ME. Tal condição revela que as educadoras da educação infantil do município de Guarulhos buscam se qualificar. À vista disto, podemos questionar se tamanho interesse não seria somente pelo certificado e progressão na carreira, já que este agrega pontuação no plano de carreira das educadoras ditas da “rede própria”, que são: professoras, diretoras, vice-diretoras e coordenadoras concursadas. Porém, as demais educadoras não possuem plano de carreira, logo, o certificado para elas não é de grande valia, quando nos referimos à evolução funcional. Para melhor compreensão do assunto, vejamos duas passagens da entrevista da Fernanda (cozinheira):

*Aproveitei ao máximo, porque nós, cozinheiras, não temos essas oportunidades que as professores têm para participar dos cursos da rede. Quando a Secretaria de Educação abre esses cursos, sempre são direcionados ao professor, e quando o curso é aberto a todos é no nosso horário de trabalho e não podemos nos inscrever, acabamos sendo excluídas. Sempre tive vontade de participar de um curso da Prefeitura na área de educação. A meu ver, é uma coisa que o sindicato deveria pleitear pela nossa categoria, penso que, por não termos plano de carreira, dificulta nossa participação nos cursos e acabamos ficando sem estudar (Fernanda, cozinheira - entrevista).*

A educadora em questão é cozinheira, mas, também, são participantes do ME faxineiras, assistentes de gestão escolar, agentes de portaria, professoras auxiliares e demais funcionárias das entidades conveniadas, as quais não possuem plano de carreira, assim como Fernanda (cozinheira). Desta forma, presumimos que haja o interesse das educadoras no sentido da relevância de uma formação educacional mais ampla na sua constituição profissional, uma vez que o certificado não lhes vale para evolução funcional.

Em contrapartida, averiguamos um desarranjo nas políticas públicas do município, visto que muitas profissionais da educação ainda não possuem plano de carreira. Seria crucial instituí-lo, inclusive, para incentivar e proporcionar o **acesso dessas profissionais nas propostas de formação continuada**, principalmente ao nos atentarmos às atribuições que as diferentes redes de ensino têm em relação ao plano de carreira dos seus profissionais. Em Brasil (1998, p. 39), especificamente em relação à

carreira docente, afirma-se que as redes de ensino, “Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos”. Podemos extrapolar essa discussão para uma atenção mais ampla e efetiva das redes para todos os profissionais que atuam nas instituições escolares.

Temos acompanhado um caloroso debate no município acerca do por que as educadoras se inscrevem nos programas de formação. Muito se fala sobre a necessidade de evoluir na carreira, deixando em segundo plano as discussões pedagógicas:

*Eu percebo, hoje, pessoas da minha idade que ainda estão na sala de aula, mas não querem mudar, elas não querem estudar, fazer um curso, uma formação. Às vezes, elas participam de uma formação, mas por obrigação e porque isso vai melhorar no plano de carreira e salário (Tatiana, diretora – entrevista).*

Evidentemente, não podemos descartar esse mote, até porque, quanto mais certificados, maior a pontuação e, assim, as educadoras asseguram sua sede de trabalho. Entretanto, averiguamos a demanda para uma formação educacional para além do plano de carreira, haja vista a explanação de Fernanda (cozinheira) e os demais exemplos.

Portanto, cabe às redes de ensino ofertar formação educacional de qualidade para todas as educadoras. Para tal, é crucial planejar não somente as temáticas a serem debatidas nesses espaços, mas também a sua **organização espacial**, com intuito de apresentar possibilidades às educadoras, considerando que:

[...] o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p. 30).

Essas discussões remetem à temática do espaço e sua organização. Ora, se é atribuição das educadoras organizarem espaços que proporcionem situações ricas de ensino-aprendizado, estas devem também ser formadas para tal, pois “O espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas” (HORN, 2004, p. 9).

Isto é, os programas de formação docente devem debater e levar possibilidades de organização espacial para melhor atender a criança nos processos educativos. Nesta perspectiva, vale mencionar as impressões de algumas educadoras ao adentrarem na sala do ME:

*Quando eu cheguei aqui, fiquei deslumbrada, mexi nos livros, gostava de mexer nas coisas, de tocar as coisas, e você fica assim, olhando, observando, é um ambiente muito gostoso, muito acolhedor, a gente via que as professoras faziam isso na sala de aula (Vera, coordenadora – entrevista).*

*Este foi o meu primeiro encontro, e quando entrei na sala oval, fiquei encantada de saber que ali seriam ministradas as aulas presenciais do curso Mesa Educadora (Fernanda, cozinheira – caderno de memórias).*

*Senti-me encantada com a organização e arrumação dos espaços. Em cada canto, uma surpresa (Valéria, professora – caderno de memórias).*

Relacionadas a essas narrativas, mencionamos algumas indagações das educadoras ingressantes no programa, em 2018, que, novamente, enfatizam a dimensão do espaço e sua organização: *essa sala vai ficar assim, ou você a organizou para nos receber? Nossa, Eduardo! Podemos tirar foto para fazer isso na escola?* Com isso, evidenciou-se a importância da disposição dos materiais no espaço para acolher as educadoras e, principalmente, a fim de apresentar possibilidades de organização espacial, as quais podem ser realizadas nas instituições escolares.

Deste modo, temos alguns indícios referentes à constituição dos espaços nas escolas e contextos formativos, ou seja, podemos pressupor, pelo encantamento em relação à organização e materiais da sala do ME, que poucos ou nenhum espaço formativo do município são estruturados com materiais utilizados na rotina escolar. Se o sujeito aprende com o outro e com o meio no qual convive, quanto maior o contato das educadoras com contextos formativos estruturados, a fim de favorecer autonomia, acolhimento e interação entre as educadoras, maior será a possibilidade de modificarem os espaços das instituições escolares: “Assim, o espaço não é algo dado, mas deve ser construído como uma dimensão do trabalho pedagógico” (HORN, 2004, p. 9).

Segundo Vera (coordenadora) e Carolina (vice-diretora), a reestruturação das salas das escolas onde trabalham ocorreu a partir do ingresso das educadoras no ME. Em suas narrativas, constatamos uma avaliação das educadoras sobre certas

práticas docentes, as quais refletiram na reestruturação do espaço institucional, como veremos abaixo:

*Para mim, a sala (do Mesa) me fez repensar várias oportunidades que perdemos, por exemplo, usar um pneu, usar uma tampinha de amaciante, tornar o ambiente mais lúdico, e isso eu vi nas práticas das professoras que também faziam o Mesa educadora, quando eu chegava nas salas delas, eu via os móveis iguais aos aqui na sala. Os brinquedos ficavam mais expostos (Vera, coordenadora – entrevista).*

*Eu acho que o espaço aqui ajuda muito porque elas podem ver os cantinhos e todas as possibilidades que a sala apresenta, até os materiais podemos levar. Nossa colega da escola pediu um pneu emprestado para usar na escola, mas eu sinto que as meninas da creche têm muita habilidade para esses cantinhos. Elas sempre montam um espaço dentro da sala de aula que tem um tapetinho, um cantinho do brinquedo ou um cantinho do espelho, muitas vezes elas penduram as coisas no teto para chamar a atenção das crianças. Eu sinto que elas usam muito esses cantinhos e esse espaço é muito importante. Acho que elas fazem pela questão do aprender mesmo, de criar; olha, aquela ideia é legal, eu posso fazer na minha sala, com certeza, ajuda muito (Carolina, vice-diretora – entrevista).*

Podemos notar o impacto da estrutura da sala do programa na reorganização dos espaços, materiais, livros, brinquedos etc., nas instituições onde trabalham Vera (coordenadora) e Carolina (vice-diretora) e, provavelmente, em outras escolas. “Está posto, pois, que além dessa atitude reflexiva, as experiências de vida e de trabalho devem povoar de modo multifacetado a vida do educador, tanto no que se refere ao seu saber técnico quanto no campo de cultura mais ampla” (HORN, 2005, p. 31).

Neste sentido, as partilhas das experiências e brincadeiras no grupo repercutem diretamente nas escolas de educação infantil, como constataremos abaixo, uma vez que traz à tona discussões, práticas e relações interpessoais de distintas escolas. Ao debatermos sobre tempos e espaços, as educadoras citam práticas realizadas com as crianças. Por exemplo, há uma resistência dos adultos em disponibilizar livros para as crianças do berçário I, pois são crianças de 6 meses a 1 ano e 9 meses de idade e, frequentemente, rasgam os livros.

A princípio, levantamos quais motivos levam as crianças a rasgarem os livros. Segundo Vigotski (2011, p. 866), “[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento”. Partimos da mesma premissa com relação ao acesso à leitura e

zelo com os livros por parte dos pequenos. Assim, o diálogo se dá acerca da intencionalidade das educadoras ao ofertar livros às crianças, pois, se os disponibilizarmos em prateleiras e nichos ao alcance das crianças sem trabalhar com elas a função social destes, provavelmente irão rasgá-los. Por outro lado, rasgar os livros ou amassar suas páginas também faz parte da sua exploração do “objeto” livro e, por conta disso, podemos oferecer aqueles mais usados, que possam ser parcialmente danificados. Mantê-los simplesmente fechados em armários ou expostos em prateleiras altas não contribui ao acesso e apropriação da função social dos livros pelas crianças desde bem cedo.

Esse e outros exemplos de partilha das práticas pedagógicas contribuem substancialmente para a constituição docente e profissional das educadoras. Vejamos alguns excertos retirados dos materiais de análise, associados à socialização de práticas docentes no programa e suas possíveis colaborações à formação das educadoras:

*Ouvir as experiências que os professores vivenciam, foi como se estivéssemos sendo avisados: olha, isso vai acontecer, você está preparada, ouviu que elas vivem isso. E, então, cada experiência que as professoras relataram aqui contribuiu para meu futuro (Fernanda, cozinheira – entrevista).*

*Saber da realidade das outras escolas foi muito importante também. Quando você perguntava, trazia questões, nos envolvia no diálogo (Vera, coordenadora – entrevista).*

*A diferença de outro curso para o Mesa era o fato de que você vinha com uma pauta e nós tínhamos que trazer nossa vivência. Normalmente, num curso, vem um texto, um livro e vamos estudar sobre. No Mesa não; o fato de você poder contar sua história, sua experiência, ouvir a experiência do colega é muito importante. O Mesa foi bom por isso (Carolina, vice-diretora – entrevista).*

*Foi bom também para ouvir histórias de outras escolas. Nos encontros, me incomodava um pouco com algumas falas sobre o gestor porque eu sou gestora, então me doía. Mas, por outro lado, eu sei que tem gestores que não dão muita força na escola. A gente tem casos de diretor que manda voltar para sala porque está fazendo barulho. Mas criança faz barulho, criança tem que brincar. Então, essas falas que foram feitas durante o curso, eu entendo, e doía ouvir, mas eu entendo que faz parte da realidade também (Tatiana, diretora – entrevista).*

*A conversa hoje foi bem produtiva, com experiências como canto da leitura, ciranda do livro e várias ideias, experiências e vivências bem parecidas com as nossas. Muito bom ouvir e conhecer o trabalho de outras escolas, parecido com o nosso. E novas ideias, como mascote,*

*maletas, caixas (de leitura)* (Valéria, professora – caderno de memórias).

Não necessariamente, Fernanda (cozinheira) passará por experiências idênticas às mencionadas no programa. No entanto, os exemplos citados nos encontros podem auxiliá-la a compreender melhor as práticas pedagógicas na instituição onde trabalha e na sua futura carreira docente, considerando sua formação em pedagogia e a aprovação em dois concursos públicos, nos quais aguarda ser convocada para lecionar (como mencionou na sua entrevista).

Nos trechos acima, evidenciamos que, no processo de partilha de experiências, as educadoras repensavam e/ou avaliavam sua prática docente, uma vez que a metodologia do programa possibilitava e incentivava o diálogo sobre as ações educativas nas instituições escolares, sobretudo, ao discutirem a partir do próprio contexto de trabalho. Valéria (professora) passou a desenvolver novas práticas docentes voltadas à leitura junto às crianças e à família, já que implementou, na sua turma, o mascote da leitura (urso de pelúcia) ou outro brinquedo da sala escolhido e levado para casa pelas crianças, na sexta-feira, junto com um livro, com intuito de incentivar o cuidado do mascote pela criança e sua família, além de os pequenos contarem aos familiares como escolheram o mascote.

No tocante à diretora, à vice-diretora e à coordenadora, ao se atentarem para as diferentes narrativas relacionadas a possíveis ações “arbitrárias” e fragilidade no apoio pedagógico por falta de mediação de certos gestores em outras instituições, estas puderam avaliar as relações entre pares e com a gestão, assim como as concepções de educação infantil que permeiam as escolas nas quais trabalham. Com isso, repensaram igualmente a relevância de avaliar/reavaliar o suporte pedagógico destinado às educadoras na rotina escolar, pois, como averiguamos na citação de Tatiana (diretora), infelizmente, ainda há gestores os quais não compreendem o papel do brincar na constituição humana e mandam a professora voltar para a sala com as crianças porque não querem barulho na escola de educação infantil. Tal postura reitera a importância, quiçá, necessidade da participação de gestores nesse e noutros programas formativos relacionados à educação infantil.

Observamos na citação de Tatiana (diretora) o quão complexo é presenciar narrativas ríspidas sobre a atitude de alguns gestores escolares no programa, mas, a partir dessas ressalvas, é possível pensar numa relação mais horizontal com as educadoras no contexto educacional, no sentido de ouvi-las quando das práticas

docentes com as crianças, em especial, no tocante ao brincar como fundante nos processos de ensino-aprendizado.

Sendo assim, os momentos de discussão e troca de experiências no ME caracterizaram-se como mote para uma ampla autoavaliação das participantes, considerando as possibilidades de diálogo referente às práticas pedagógicas não somente das educadoras com as crianças, mas das educadoras com elas mesmas. “Compartilhar é um processo que contribui para que a instituição se constitua como unidade educacional no qual são expressas as teorias e os saberes que sustentam a prática pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 67).

Aproveitamos o ensejo para discorrer sobre a partilha de brincadeiras na ação formativa e os desdobramentos na constituição docente e profissional das educadoras. Pontuamos, no cursar do texto, as brincadeiras como ponto de partida para as discussões pedagógicas no programa. A seguir, analisaremos algumas citações das entrevistas referentes a essa atividade social.

*Muitas pessoas que estavam aqui, às vezes, não viam muita importância no brincar, no contar história, no cantar com as crianças. É uma coisa que estava muito aquém no Helena [escola], poucas turmas cantavam com as crianças e a gente começou a ver isso, de fazer circuito com as crianças do lado de fora, cantar musiquinhas com as crianças para marcar rotina ou não, cantar por cantar. Então, essas mudanças, nós vimos (Tatiana, diretora – entrevista).*

Percebemos que seus dizeres apontam transformações e mudanças nas práticas docentes no contexto escolar, devido à participação das educadoras no ME. Para tal, foi necessário às educadoras experienciarem o brincar, ou seja, colocá-lo em prática nos seus corpos, para, então, perceberem os seus impactos no corpo infantil e no contexto educacional. Após os debates e brincadeiras realizados no ME, as professoras avaliaram seu trabalho e, gradativamente, modificaram as práticas pedagógicas com as crianças no centro das ações: “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Desta forma, verificamos que sem a disposição das educadoras em adentrar, mergulhar, viver, sentir e experienciar as brincadeiras propostas no programa, não haveria autoavaliação quando das práticas docentes dos adultos com as crianças,

tampouco sobre as transformações do brincar nos corpos dos adultos, como veremos a seguir:

*As dinâmicas de sala foram muito legais também de participar porque a gente fica de fora, a gente vê as crianças brincando, a gente vê que é importante, mas a gente não brinca né, a gente não participa. E aí você vê que se diverte e propõe para as crianças também, porque você é adulto e se diverte com aquilo. E dinâmicas que a gente fez como aquela da bexiga a gente usou em reunião de pais, foi bastante coisa que a gente teve aqui que foi aproveitado na escola (Tatiana, diretora – entrevista).*

Se a educadora apontou a necessidade de os adultos se permitirem entrar nas brincadeiras, temos um indício de que isso pouco ocorre no contexto escolar e noutros programas formativos, pois ela é diretora e fala de si, da sua relação ou não com o brincar até o momento de imersão no programa. Nesta perspectiva, observamos que a postura lúdica, a qual permeia os debates pedagógicos no ME, desencadeou em Tatiana (diretora) um olhar mais atento para o brincar não somente para ela, mas, também, para as demais colaboradoras da pesquisa.

*Porque no infantil, o principal é isso, você tem que sentar ao lado dela [criança] conversar, deixá-la falar. Então, tinham experiências bonitas e importantes, principalmente, das professoras da educação infantil, elas são muito boas. E tinha um lado que não tinha essa experiência, não viveu isso e, às vezes, era um pouquinho fechado. Mas eu acho que todos que estavam no Mesa foram resistentes no começo, acho que com o tempo foram aprendendo a entender o Mesa e a participar das atividades propostas (Carolina, vice-diretora – entrevista).*

*A experiência de trazer esse brincar, movimentar o corpo, mudar a visão, quebrar um pouco os paradigmas, dar banho ou não, tirar o piolho ou não, é muito importante repensarmos ou até pensar nessas discussões porque às vezes não pensamos. Quando temos um mediador para nos fazer repensar algumas práticas e vivências que a gente se depara no dia a dia como professor é muito importante, e o Mesa para mim trouxe isso. Pensar e quebrar alguns paradigmas, trazer práticas lúdicas (Vera, coordenadora – entrevista).*

*Voltando ao curso da Mesa Educadora, ele tira esses medos da gente que não tem experiência do trabalho na sala e nos prepara. Eu tive a experiência de fazer o curso com minha amiga que também é cozinheira, graduada em pedagogia e se formou junto comigo, nos formamos na mesma época, mas em faculdade diferente. O curso dela era semipresencial, então ela falava assim: nossa, na minha faculdade, não fizemos essas brincadeiras. Na minha formação, tive muitas brincadeiras e oficinas na disciplina de didática. Mas ela*

*supunha que pelo curso dela ser semipresencial, não tinha essa parte*  
(Fernanda, cozinheira – entrevista).

Deduzimos certo complemento entre as narrativas quando do impacto das brincadeiras nos corpos das educadoras e nas suas práticas docentes com as crianças e com os pais. Carolina (vice-diretora) reitera a resistência inicial de algumas participantes do ME quanto à metodologia utilizada nos encontros, qual seja, o brincar e o lúdico como propulsores das discussões pedagógicas. No entanto, a educadora notou, no decorrer do curso, maior participação e compreensão das educadoras nas brincadeiras propostas.

Nesta perspectiva, após se permitir adentrar nas brincadeiras realizadas no programa, Tatiana (diretora) passou a compreender os prazeres e desprazeres do brincar brincando, o que a fez notar o quão rico é para o adulto se envolver em práticas lúdicas. As reflexões suscitadas na relação com o outro durante as experiências de imersão no brincar podem conduzir a uma avaliação mais atenta sobre os seus sentidos e significados no seu próprio corpo e, conseqüentemente, nos corpos das crianças.

Para isso, foi primordial à Tatiana (diretora) experienciar brincadeiras no ME, conviver num contexto com especificidades da educação infantil, com práticas pedagógicas, as quais respeitem a criança como sujeito de direitos para, assim, transformar suas próprias ações no campo da educação infantil.

Impacto similar ocorreu com Vera (coordenadora), visto que a educadora pondera o quanto o brincar e o movimento corporal a fez avaliar determinadas práticas docentes, as quais ela presenciava e/ou realizava na escola. Assim, podemos pressupor uma postura diferente da educadora no seu trabalho formativo com o grupo de professoras. A partir da sua narrativa na entrevista, explicitou que passou a ofertar e se atentar às práticas lúdicas com seus pares e desses com as crianças.

Essa situação não expressa desconhecimento das educadoras quanto ao impacto do brincar na rotina escolar. Ao contrário, pontua a importância de terem experienciado distintas brincadeiras que as tocaram e as transformaram como educadoras da educação infantil. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Tal como na citação acima, transcorreu com a amiga de Fernanda (cozinheira), ou seja, mesmo surpresa com a quantidade de brincadeiras realizadas no programa, a educadora se expôs e, para além disso, afirmou não ter participado de tantas

brincadeiras na sua formação acadêmica e, possivelmente, adentrar na proposta do ME contribuiu na sua constituição profissional. Concordamos com Wajskop (1995, p. 68), ao afirmar que “[...] parece-me que a integração entre trabalho e brincar é, hoje, um dos maiores desafios com os quais nós, profissionais da educação infantil, nos defrontamos”.

Mesmo diante da dificuldade apontada por Wajskop (1995), constatamos gradativa mudança das educadoras ao se tratar de práticas lúdicas no contexto formativo. Com isso, averiguamos que o brincar transgrediu o espaço formativo, transformando a prática profissional das educadoras com as crianças e, por vezes, com os pais na rotina escolar, mostrando-se um diferencial para discussão pedagógica com adultos e crianças. Mas é crucial enfatizarmos que, para isso, foi necessária a disposição das educadoras em embrenhar-se no novo, no arriscado, em experiências lúdicas que as tiraram das suas zonas de conforto.

Tal entrega pode romper com uma fala pejorativa que escutamos recorrentemente na educação infantil do município de Guarulhos, quiçá de outros municípios do país: as crianças não fazem mais lição na escola, elas só brincam! É plausível ouvir essa colocação de pais que foram educados num sistema educacional no qual o foco da educação não era a constituição do sujeito de direitos, crítico, autônomo, mas sim, do futuro adulto.

Portanto, brincar com os pais sempre que possível no contexto escolar pode suscitar neles/com eles a discussão sobre a essencialidade do brincar, do lúdico, do imaginário na constituição humana. “Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história” (KRAMER, 2004, p. 499).

Desta forma, o debate com as famílias quanto às transições e metodologias das práticas docentes na educação infantil pode ser aprofundado na medida em que esses pais possam experienciar o modo de ser, estar, aprender e conviver das crianças no mundo, sobretudo, nas instituições escolares. “A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo, adotado” (KRAMER, 2004, 508).

Neste sentido, contextualizar para os responsáveis pelas crianças as transformações históricas na educação infantil é medida cabível e necessária. Porém, cabe ao corpo docente esclarecer a intencionalidade das práticas pedagógicas realizadas

com as crianças em prol dos processos de ensino-aprendizado, principalmente, ao se tratar do brincar. Assim, é dever do núcleo escolar “[...] partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças, utilizando uma sistemática de comunicações regulares” (BRASIL, 1998, p. 79).

Defendemos, portanto, que as práticas lúdicas com as famílias poderiam compor o rol de comunicações e sistemáticas já realizadas pelas educadoras da educação infantil, tais como: o diálogo com os familiares na entrada e saída das crianças na escola; os recados nas agendas; os informes nas reuniões de pais; nas reuniões de conselho, entre outras. E, por que não fazê-los por meio do brincar?

Brincar: verbo que transita, em tempos e espaços. Transita entre infâncias, provocando, promovendo e construindo. Transita entre adultos, resistindo em provocar sorrisos, resistindo em provocar a vida de responsabilidades em ser mais prazerosa. Transita na história da humanidade migrando das praças, ruas e quadras para as escolas públicas e privadas. A transitividade do verbo brincar constrói relações: com quem?

No nosso caso, primeiramente, com as colaboradoras da presente pesquisa, podendo construir caminhos para possíveis transformações em suas práticas docentes e profissionais; com o núcleo escolar das ex-cursistas, já que houve socialização e reflexão do brincar com seus pares no contexto escolar; com as famílias dos educandos, considerando que, provavelmente, as educadoras brincaram com os familiares das crianças a fim de debater questões pedagógicas; e com as crianças, é claro!

Consequentemente, o brincar pode promover transformações substanciais no modo de aprender das crianças e, igualmente, nas práticas dos adultos com as crianças e entre os próprios adultos.

No ME, o brincar vem transgredindo concepções historicamente arraigadas, transpondo muros, rompendo barreiras entre os pejorativamente chamados “mundo adulto” e “mundo infantil”; e objetivando subsidiar as práticas docentes, as relações e interações entre sujeitos sem distinção de idade, etnia ou gênero, como podemos espiar na seguinte imagem:



**Figura 20:** Semana Mundial do Brincar 2016.

O sorriso era uníssono, a heterogeneidade dos brincantes era vasta, havia cursistas (inclusive, as nossas entrevistadas), seus familiares e alguns frequentadores do parque Júlio Fracalanza (em Guarulhos) que se envolveram nas brincadeiras. Outros transeuntes eram mais contidos, porém refletiam felicidade ou, ao menos, curiosidade ao observar tantas pessoas brincando.

O brincar pode auxiliar na constituição de uma nova relação dos sujeitos com o ensino-aprendizado, principalmente, entre os adultos. O cerne da questão está no ato de brincar, no experienciar essa atividade social produzindo e partilhando cultura. Exemplo disso, veremos nos fragmentos das entrevistas a seguir, nos quais as educadoras narram o impacto das brincadeiras musicais realizadas no ME no contexto escolar:

*Outra coisa que tivemos aqui no Mesa Educadora foram as atividades com música, esse repertório musical eu ainda não tenho (Fernanda, cozinheira – entrevista).*

*É uma coisa que estava muito aquém no Helena [escola], poucas turmas cantavam com as crianças e a gente começou a ver isso [...] (Tatiana, diretora – entrevista).*

De acordo com Jardim (2013), a música “Mobiliza, portanto, a experiência do corpo em conexão com o espírito, o sentimento e a razão, daí sua relevância para a formação individual que transcende para a formação coletiva e social” (JARDIM, 2013, p. 15).

Isto posto, pressupomos que foi exatamente o que ocorreu com as educadoras da EPG Helena Antipoff, segundo Tatiana (diretora), visto que, a partir de experienciarem em seus corpos a musicalidade “infantil”, estas relataram sentir o significado desse elemento da cultura humana na constituição das crianças. Além disso, participar desses momentos, provavelmente, lhes ampliou e/ou apresentou possibilidades de canções a serem realizadas com as crianças na rotina escolar. Como no caso de Fernanda (cozinheira), a qual menciona em sua entrevista não possuir muito repertório musical:

*Eu não tenho muito repertório de música infantil, eu não estudei na creche, vim do interior do Piauí, e quando fui para cidade estudar já tinha 10 anos, fui direto para o primeiro ano, não tive essa fase (Fernanda, cozinheira – entrevista).*

A educadora relaciona o seu “desconhecimento” sobre as canções infantis por não ter sido matriculada na escola desde a mais tenra idade. Essa afirmação pode nos auxiliar a pensar nas oportunidades de conhecimento que a educação infantil pode oferecer às crianças e a necessidade de práticas musicais na formação das educadoras da educação infantil, considerando que todo adulto já foi criança, mas, por motivos sociais, culturais e econômicos, nem todos os adultos tiveram seu direito de constituição plena assegurados na infância.

Assim, ao estar inserida no contexto da educação infantil no qual trabalha e podendo se qualificar profissionalmente no ME, Fernanda (cozinheira) pôde conhecer, discutir, experienciar e analisar distintas metodologias quanto à musicalização na rotina escolar e na prática docente, como se evidenciou no seguinte excerto da sua entrevista:

*Às vezes, eu escuto quando as professoras levam as crianças ao refeitório, meu lanchinho, meu lanchinho... Todo meu conhecimento sobre musiquinha infantil aprendi porque trabalho na escola, não como professora, mas porque eu vejo as professoras e fico encantada com o vasto repertório musical delas. Você pode chegar numa sala e, por vezes, as crianças estão dispersas, mexem umas com as outras, começa a cantar uma musiquinha, coloca todo mundo para articular, fazer gestos com as musiquinhas. Na mesma hora, a sala fica maravilhosa (Fernanda, cozinheira - entrevista).*

Mesmo com outra intencionalidade, as educadoras da instituição onde Fernanda (cozinheira) trabalha partilham práticas docentes com seus pares, como constatamos na citação acima. Foi ouvindo-as cantar com as crianças que ela começou a se apropriar do repertório musical infantil e, a partir disso, ampliou seu olhar para as

práticas docentes relacionadas à música. Tal situação explicitou-se, sobretudo, na sua colocação sobre as canções entoadas na escola com intuito de envolver a turma e retomar ou iniciar as atividades planejadas, momento no qual, segundo a educadora, a sala fica maravilhosa.

Evidentemente, é necessário ponderar sobre a intencionalidade dessa “maravilha” na instituição escolar e na formação das crianças. O brincar, o cantar devem ser utilizados com o intento de subsidiar na constituição humana, possibilitando a interação, a socialização, o desenvolvimento da oralidade, incentivando a participação e criatividade das crianças ao se expressarem. Caso contrário, as práticas lúdicas podem ser institucionalizadas e transformadas, simplesmente, em ferramentas para condicionar os pequenos, colocá-los em ordem, quietos.

Sendo assim, é fundamental discutirmos as propostas de formação continuada e o acesso a elas. Em meio aos debates sobre o cuidado com as crianças, também podemos pensar no “cuidado” com o adulto que cuida da criança, mais especificamente, as educadoras. Isso remete, entre outras coisas, a refletirmos sobre quais são as condições oferecidas a elas em termos de formação profissional. De acordo com Brasil (1998, p. 67), “A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc”.

É complexo analisar tal assunto, visto que as educadoras contratadas pelas escolas conveniadas trabalham em período integral das 8h às 17h. Cabe, aqui, um parêntese referente ao convênio dessas escolas com a prefeitura.

Para efetivar a parceria, é necessário que a conveniada seja aberta próximo a uma escola da rede municipal que não possui espaço físico para atender à demanda do entorno. O valor a ser repassado a cada escola vai depender do número de crianças, ou seja, paga-se um determinado valor por criança inscrita na instituição.

As educadoras são contratadas e pagas pelos responsáveis do convênio; todas as conveniadas devem ter um projeto político pedagógico; a proposta curricular é a mesma das escolas da rede; as educadoras das conveniadas são convocadas para as formações em horário de serviço fora da escola, no entanto, não possuem horário formativo no contexto escolar.

O contrato entre a prefeitura e as escolas conveniadas não garante o direito da formação em serviço, ou seja, não há espaço constituído para formação da equipe escolar seja pelo coordenador, diretor, supervisão escolar e/ou demais formadores da

Secretaria de Educação ou formadores externos, por exemplo, professores da Unifesp e demais universidades. Sendo assim, conjecturamos em qual momento as profissionais das referidas instituições se reúnem para planejar, trocar experiências, estudar etc.

Como constatamos, é latente, nas escolas conveniadas, a escassez de tempo/espço formativo em horário de trabalho. Não há plano de carreira, o salário é quase 2/3 menor que o das educadoras concursadas no município para atuar 8h e algumas instituições funcionam em condições inadequadas em termos de estrutura física, de materiais e, o principal que já foi dito, de investimento no humano.

Nesta perspectiva, um dos poucos espaços formativos que as educadoras das redes conveniadas dispõem para formação é o ME, que, como mencionamos na introdução do trabalho, iniciou no município de Guarulhos em 2008 contemplando apenas educadoras das conveniadas e, devido à avaliação positiva da formação, a ação foi estendida para toda a rede. Objetivando assegurar o direito à formação docente de todas as educadoras, sobretudo, das educadoras citadas acima, elas possuem “preferência” nas turmas da noite, haja vista suas condições e horário de trabalho, não dispondo de tempo hábil para se inscreverem noutros períodos.

Situação oposta a das educadoras “da rede”, uma vez que estas trabalham entre cinco e seis horas por dia e possuem certa flexibilidade para escolher o período de formação oposto ao horário de trabalho. No entanto, muitas educadoras concursadas no município também enfrentam dificuldades para se qualificar, considerando a dupla jornada de trabalho que muitas realizam por questões salariais e/ou pessoais.

Neste sentido, há recorrentes ponderações quanto ao tempo de duração do “Programa Mesa Educadora para Primeira infância” (um ano de formação), devido ao desgaste físico e psicológico dessas profissionais:

*Para mim, não foi uma coisa sacrificante. Ao contrário, foi gostoso, prazeroso, mas eu ouvia algumas pessoas dizendo que é cansativo, não dá, é muito tempo, mas penso diferente. Acho que nunca tinha feito um curso de um ano. Eu sempre fazia de seis meses, só o curso Criança Voz e Vez que foram dois módulos de seis meses, mas eu não via dificuldade com relação ao período de um ano do Mesa. Tinha dia que estava cansada, mas para mim foi tranquilo. Acredito que está bom assim (Vera, coordenadora – entrevista).*

Indubitavelmente, é papel da Secretaria de Educação analisar e buscar alternativas para tais questões. No momento, acreditamos que proporcionar turmas nos três períodos – manhã, tarde e noite –, almejando ampliar as opções de escolha das

educadoras para se inscrever no ME, seja a medida mais coerente, mas não exclui analisar e propor outras medidas que facilitem o ingresso das educadoras nesta e em outras propostas formativas.

Embora haja ponderações, como as citadas anteriormente, a serem debatidas, o fato é que as educadoras demonstram interesse na sua qualificação profissional. E, para além da duração dessas ações, há de se privilegiar a qualidade, pois mesmo com um período longo de duração no ME, ainda há muito a avançar.

*Temos pessoas que participaram do curso, mas ainda não foram impactadas como a gente gostaria que fosse, mas, ao longo do tempo, a gente vai tentando mudar essa situação* (Tatiana, diretora – entrevista).

Bem como sintetizou a educadora, algumas pessoas (provavelmente, do seu contexto escolar) não foram “tocadas” na formação, evidenciando, assim, a importância da criação e oferecimento de diversos programas formativos, considerando que cada sujeito possui sua profissão, tempo e especificidades, mas todos atuam com/para as crianças. Por este ângulo, é primordial afinarmos a concepção de educação infantil no município inserindo todas as educadoras do contexto escolar nas mais variadas discussões referentes a essa etapa educacional.

Nesta lógica, a referida inserção é, gradativamente, realizada no ME, já que é um dos poucos ou único espaço formativo do município que viabiliza inscrições para todos os profissionais do núcleo escolar, pretendendo alinhar o trabalho desenvolvido com as crianças e adultos, como constatamos a seguir:

*A gente tinha desde o pessoal da limpeza, professor, coordenador, cozinheiro. Então, algumas falas não iam muito ao encontro do que a gente queria aqui no curso, mas acho que, mesmo isso, ao longo do tempo, as pessoas foram se inteirando direitinho, pensando de acordo com a linha do curso* (Tatiana, diretora – entrevista).

Tatiana (diretora) realizou uma interessante leitura na explanação acima, visto que, pelas distintas funções das ingressantes do programa, variadas e amplas são suas concepções quanto à educação infantil em Guarulhos. Ademais, concebemos ser parte constitutiva do processo formativo esse alinhamento de concepções, não especificamente por uma questão de enquadramento na perspectiva do ME, mas sim, e, sobretudo, com o objetivo de debater a concepção de educação infantil no município.

Pressupomos que Tatiana (diretora) anseie tanto quanto nós que este trabalho seja concluído e possa contribuir qualitativamente no campo de formação para educação infantil no município de Guarulhos. “Buscamos fontes orais porque queremos que essas vozes – que, sim, existem, porém ninguém as escuta, ou poucos as escutam – tenham acesso à esfera pública, ao discurso público, e o modifiquem radicalmente” (PORTELLI, 2010, p. 3).

Voices essas que podem revelar o gradativo esforço das educadoras em busca de qualificação profissional. Não somente pela participação no programa, mas, também, pela constância nos estudos em prol de conhecimento e qualificação na carreira, como veremos abaixo. Das cinco educadoras, quatro iniciaram na docência com formação nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e complementaram com outras graduações, a partir da escolha ou necessidade de cada uma. “Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem!” (ALBERTI, 2003, p. 1).

Inclusive, em diálogos anteriores, e após as entrevistas com Carolina (vice-diretora) e Vera (coordenadora), ambas mencionaram a formação no magistério. A primeira elogiou com veemência as atividades e estudos no CEFAM, afirmou ter sido um curso no qual se aprendia de fato; fazia referência aos cursos de Pedagogia, os quais, em sua opinião, não capacitam as professoras para lecionar. Já a segunda, comparou o ME ao magistério, no sentido de distintas vivências, atividades, as quais, segundo ela, contribuem até o presente momento na sua prática docente. Neste sentido, “[...] a história oral permite não apenas compreender como o passado é concebido pelas memórias, mas principalmente como essas memórias se constituíram” (ALBERTI, 1996, p. 8).

A nosso ver, as memórias das cursistas se configuraram a partir de um comparativo entre a atual conjuntura política quando da formação de professoras e as condições desse processo há décadas. Isto é, para além de rememorar momentos das aulas e atividades, as educadoras fizeram, também, analogias, refletindo sobre as implicações relacionadas a distintos momentos formativos em suas constituições docentes. Acreditamos serem essas algumas das “[...] possibilidades oferecidas pela história oral no sentido de se investigar a memória lá onde ela não é apenas significado, mas também acontecimento, ação” (ALBERTI, 1996, p. 5).

Para sermos francos, a formação acadêmica das colaboradoras nos trouxe, a princípio, uma questão complexa. Como constatamos no quadro do capítulo 3, Fernanda (cozinheira) possui graduação em Pedagogia; sua função na EPG Heitor Maurício é cozinheira. Eis aqui o nó: ao elencarmos como critério da entrevista cinco educadoras de diferentes funções, tínhamos em mente reunir narrativas de profissionais que atuassem em distintos setores da educação infantil.

Todavia, junto à banca de qualificação, conjecturamos que, se a educadora é, também, pedagoga, suas reflexões não se dão tão somente do lugar de sua função profissional como cozinheira. Tal condição desafia nosso objetivo inicial de ouvir diferentes vozes de profissionais que ocupam funções distintas na escola (PORTELLI, 2010). Ponderamos, inclusive, a possibilidade de desconsiderar a entrevista e procurar outra cozinheira que não tivesse diplomação em Pedagogia. No entanto, decidimos manter a voz da cozinheira que é formada em Pedagogia, tendo em vista a não linearidade dos discursos e a consideração de que “A dimensão simbólica das entrevistas não lança luz diretamente sobre os fatos, mas permite compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm” (AMADO, 2003, p. 32).

Para nós, a formação de Fernanda (cozinheira) em Pedagogia revelava uma indissociabilidade entre cozinheira-pedagoga e remetia a uma cultura relativamente comum nas instituições de educação infantil: cozinheiras, faxineiras, agentes de portaria, assistentes de gestão geralmente buscam o curso de licenciatura em Pedagogia, tendo em conta a experiência acumulada por essas profissionais no âmbito escolar na função que exercem, além da projeção profissional. Direta ou indiretamente, todos os sujeitos do núcleo escolar lidam com crianças na sua rotina, assim, não seria descomunal qualificarem-se pedagogicamente para melhor desempenhar suas atribuições.

Em suma, a trajetória da pesquisa explicitou o direito de todas(os) as(os) educadoras(es) à qualificação profissional. No entanto, não é um processo simples e necessita de investimento, diálogo e comprometimento de ambas as partes, Secretaria de Educação e educadoras do município, a fim de constituir propostas de formação continuada que subsidiem as profissionais da educação infantil a assegurar a constituição integral das crianças no contexto escolar. Guardadas as devidas proporções, o ME está no caminho mencionado acima.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando que esta pesquisa não se encerre aqui, chegamos às considerações finais. O percurso investigativo, além da minha própria experiência como formador no “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância”, contou com importantes fontes narrativas advindas da colaboração de cinco educadoras que dele participaram no ano de 2016. As cartas inicial e avaliativa, os cadernos de memórias e as entrevistas, realizadas na perspectiva da história oral, na qual prevalece o interesse pelas pessoas e suas narrativas, compuseram um rico material de análise que não se esgota aqui.

A fim de refletir sobre a relevância da ação formativa na constituição docente e profissional das colaboradoras, obtivemos contribuições positivas e crítico-colaborativas quando do processo formativo.

Evidenciamos que, tanto as entrevistadas como as demais educadoras que passaram pelo programa, consideram a iniciativa fundante na constituição docente das profissionais do município de Guarulhos, tanto que há divulgação entre os pares na escola, enfatizando a qualidade do ME. No mesmo sentido, verificamos que a proposta do programa de considerar todas as pessoas do núcleo escolar como educadoras amplia a possibilidade de qualificação profissional para as demais funcionárias das instituições de educação infantil, por exemplo, cozinheiras, faxineiras, assistentes de gestão, entre outras.

Desse modo, observamos o interesse das educadoras em participar de ações formativas relacionadas às discussões da educação infantil, sobretudo, as educadoras da rede conveniada, as quais não possuem plano de carreira – portanto, o certificado não é de grande valia quando da importância/necessidade da evolução funcional. Isto nos leva a ponderar que, anteriormente à questão econômica, muitas educadoras do município podem estar preocupadas com sua qualificação profissional.

Nesse sentido, convém reiterarmos a responsabilidade dos governantes em oferecer propostas de formação continuada de qualidade, no horário de trabalho e fora dele, para **todas as educadoras**. Além disso, é crucial uma readequação quanto ao plano de carreira das funcionárias citadas acima, considerando a disparidade das condições formativas e do plano de carreira das educadoras da educação infantil no município.

No decorrer das análises, explicitou-se como condição preponderante para incentivar a participação das educadoras no programa a proposta de aproximação entre teoria e prática por meio da partilha de experiências, práticas lúdicas, organização da sala em cantos temáticos e aprofundamento teórico. Aspectos aparentemente distintos, todavia, complementares e essenciais nos debates relacionados à formação docente.

A disposição dos materiais no espaço formativo impactou não somente na percepção das educadoras sobre a organização espacial da sala em que atuam com as crianças, mas, também, provocou a autoavaliação das práticas docentes com os pequenos nos diversos espaços escolares. Assim, a partir de um novo olhar das educadoras diante dos espaços escolares, notamos que é fundamental preparar um contexto formativo que possibilite a essas profissionais avaliarem ou reavaliarem a organização do tempo-espaço das instituições nas quais estão inseridas.

Um mote essencial para estabelecerem tal pensamento foi a partilha de experiências dos distintos contextos educativos, ou seja, a partir da reflexão de práticas pedagógicas que ocorrem nos diferentes contextos escolares, as cursistas passaram a questionar certas práticas docentes e enveredaram por outro caminho, qual seja, realizar práticas lúdicas com os pequenos, considerando que o brincar é uma atividade social da criança. Para tanto, foi necessário experienciarem o brincar nos encontros semanais e nas atividades complementares do programa.

Constatamos, dessa forma, o impacto do brincar na constituição humana, já que, após se permitirem adentrar no imaginário, no lúdico, nas brincadeiras e/ou “dinâmicas”, as educadoras se dispuseram a refletir sobre a importância desta abordagem no contexto escolar e na sua constituição humana. Mediante a participação em diversas brincadeiras no curso, as educadoras levantaram hipóteses de como compreendiam o brincar para si e para o outro.

Essa condição possibilitou reflexões para além dos muros da escola, isto é, ao ponderar sobre a importância do brincar na constituição humana, as educadoras passaram a convidar os familiares das crianças a conhecer mais a fundo os impactos da ludicidade nos processos de ensino-aprendizado dos pequenos. Portanto, concluímos que as práticas lúdicas em programas formativos são efetivas, na medida em que propiciam aos adultos avaliarem suas práticas docentes com as crianças e entre os próprios adultos.

Embora o compartilhamento de experiências e as práticas lúdicas no programa tenham favorecido um olhar mais crítico dos adultos quanto ao brincar na

constituição humana, é pertinente lembrar que a estrutura do ME em encontros semanais, projeto institucional, atividades complementares e caderno de memórias, também contribuiu significativamente à formação pessoal e profissional das educadoras. Partindo da ramificação do programa, os debates pedagógicos se ampliaram nas escolas, de modo a contemplar diversos sujeitos que nela estão inseridos.

Tal estrutura permite que cada sujeito participe do programa explorando suas singularidades, ou seja, algumas educadoras eram mais ativas nas brincadeiras, outras, nas leituras e debates, mostrando, assim, que cada um aprende e participa à sua maneira. Situação essa que não desqualifica o conjunto, mas, sim, potencializa o modo de ser e estar dos indivíduos na sociedade.

Destacamos, igualmente, o esforço que as educadoras tiveram, mobilizando seus conhecimentos para a elaboração dos projetos institucionais, a serem debatidos e implementados colaborativamente em suas unidades escolares. As cursistas levantaram as necessidades das crianças e o contexto de suas unidades escolares, pensando em efetivar propostas voltadas à constituição plena das crianças e, em meio a esse processo, depararam-se com dificuldades e tiveram de enfrentá-las para a sua realização.

Essas dificuldades refletem problemas gerais e específicos dos diferentes contextos, tais como: o atraso ou falta de verba para realizar os projetos; a resistência de alguns gestores quanto a temática do projeto a ser realizado na escola; as densas, mas necessárias discussões pedagógicas entre as educadoras a fim de definir o projeto e colocá-lo em andamento; a utilização e manutenção dos projetos nas escolas. Concomitante a isso, encontramos a fragilidade da formação inicial e continuada das profissionais da educação infantil, pois se faz parte da profissão trabalhar os elementos da cultura humana – como apresentações teatrais, musicais, contação de histórias, entre outras práticas –, deve haver formação para tal e condições para que tais atividades possam ser realizadas.

Nessa linha de argumentação, reforçamos que a formação continuada pode/deve ser mais bem assistida por meio de políticas públicas que proporcionem às educadoras maior contato com os elementos da cultura humana a fim de ampliar seu fazer pedagógico.

Indubitavelmente, o programa Mesa Educadora é uma ação formativa que apresenta alguns suportes sobre as questões acima, entretanto, as educadoras expuseram a necessidade de mais espaços formativos, nos quais possam debater os complexos temas da educação infantil. Gradativamente, esses contextos de formação se expandem

no município, sendo um deles a Hora Atividade, tempo/espço destinado a discussões sobre as práticas docentes.

É de praxe, no contexto escolar, a coordenadora pedagógica ministrar formações com as educadoras no referido espaço. No entanto, constatamos que, devido à demanda apresentada pelos pares, diante da insegurança para realizar contação de histórias para as crianças, as educadoras que participaram do programa (e, conseqüentemente, da implantação do projeto) se propuseram a realizar formações sobre a temática.

Destacamos, então, a conexão entre o fortalecimento da equipe escolar e a constituição de uma ação formativa. Para além das fragilidades das políticas públicas quanto à formação continuada, as educadoras potencializaram o espaço formativo em horário de trabalho partindo das suas necessidades, mas pensando para além delas, ou seja, no ensino-aprendizado das crianças.

No mesmo sentido, evidenciamos o impacto do caderno de memórias na constituição das depoentes, uma vez que o caderno suscitou reflexões no aspecto pessoal e coletivo, sendo, inclusive, utilizado por algumas educadoras como material de suporte nas suas ações pedagógicas com os pares e/ou familiares das crianças no contexto escolar e, por outras, como forma de expressão. Em suma, os fios, aparentemente soltos, atingiram, total ou parcialmente, seus objetivos, provocando, nas ex-cursistas, densas ponderações relacionadas às suas práticas docentes nos diversificados tempo/espço do programa e das escolas.

Desse modo, ficou explícita a relevância do “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” às entrevistadas e às demais educadoras do município, inclusive, pontuou-se a urgência de maior participação do grupo gestor das instituições escolares na formação. Tal ajuste, conforme os relatos, deveria ocorrer concomitantemente à manutenção do programa, e, se possível, à extensão dele ao ensino fundamental, considerando o hiato na transição da educação infantil para a seguinte etapa. Isto é, de forma generalizada, rompe-se com o lúdico e volta-se para a alfabetização, sem que se reconheça que existem maneiras de se alfabetizar que não necessitam prescindir da dimensão lúdica da expressão das crianças.

De acordo com nossas análises, consideramos que o programa causou profundas transformações na coordenadora, diretora e vice-diretora quanto às suas práticas docentes com seus pares e diretamente com as crianças no contexto escolar. Tal visão foi ampliada conforme se aprofundava o olhar à necessidade de o adulto brincar,

experienciar, partilhar experiências e práticas lúdicas, tendo em vista sua importância na constituição humana, não somente dos pequenos, mas de todos nós.

No entanto, convém ressaltarmos a frase da Tatiana (diretora): *nem tudo foram flores*. Esta frase nos ajudou a pensar nas possíveis adequações no ME e em outros espaços formativos. No primeiro caso, destacamos: é crucial maior investimento nos subsídios para as educadoras participarem com suas famílias das atividades complementares; se possível, readequar o horário das turmas; analisar a formação do formador, ou seja, é preciso que haja mais momentos para a qualificação docente do referido profissional; por último, mas, não menos importante, até o início de 2017, havia dois formadores no programa. Atualmente, somente eu venho atuando como formador.

Nossa investigação mostra a importância do ME. Sendo assim, não seria pertinente contratar mais formadores? E, ainda, quem forma o formador, cuja responsabilidade no diálogo com as profissionais da educação infantil é imensa? No meu caso, além da minha formação acadêmica inicial como pedagogo, muito da minha formação ocorre por iniciativas pessoais, sendo que a Secretaria de Educação, por vezes, fornece apoio, flexibilizando meu horário de trabalho. Contudo, não existem programas formativos especialmente voltados aos formadores.

Retornando às práticas lúdicas, às brincadeiras e aos momentos de compartilhamento de experiências, percebemos que eles ganharam imenso destaque nas narrativas de todas as colaboradoras. Assim, é prudente, ou melhor dizendo, é imprescindível que as formações das profissionais da educação infantil se aproximem dos estudos que discutem a relevância do brincar no desenvolvimento infantil, alinhando-se ao que está explícito nos documentos norteadores da educação infantil, os quais enfatizam a constituição humana a partir das interações e das brincadeiras.

Se é exigido dos adultos potencializar o imaginário, o lúdico, as brincadeiras, o faz de conta com as crianças, é premente fazê-lo, também, com os adultos, sobretudo porque o brincar é uma atividade social e, como outras, é preciso ser aprendida. Provavelmente, muitas educadoras não saibam brincar e cabe às políticas públicas garantir que aprendam ou que, ao menos, compreendam sua importância na formação humana.

Diante das considerações alçadas, concluímos que a implementação do ME no município de Guarulhos vem contribuindo substancialmente nas discussões em torno da formação continuada da educação infantil. E a ludicidade torna-se um importante saber neste e, quiçá, em outros programas formativos do município.

Para tanto, pretendemos levar os resultados desta pesquisa por meio de apresentação aos demais formadores do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da Secretaria de Educação de Guarulhos, almejando ampliar as discussões e possibilidades de intervenção nos tempos e espaços formativos, sobretudo a partir de elementos da cultura humana relacionados ao universo do lúdico do brincar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set./dez., 2003.

ALBERTI, Verena. **O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado** – Mesa-redonda “Ouvir e narrar: métodos e práticas do trabalho com História Oral”, II Seminário de História Oral, Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral. **CPDOC**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6697>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

AMADO, Janaína. Culpa nossa de cada dia: ética e história oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 145-155, 1997.

\_\_\_\_\_. O Cervantes de Goiás. In: **Nossa história**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, nº 2, p. 28-34, dez. 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

\_\_\_\_\_. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BACOCINA, Eliane Aparecida; RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. Uma viagem da história da infância às histórias de vida, a partir da obra “jogos infantis” de Pieter Brueghel. In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, Minas Gerais. **Anais...**, Minas Gerais, p. 511, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/autores.htm>>. Acesso: 30/01/2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, jan./fev./mar./abr., n. 19, 2002.

BRASIL, Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de Outubro de 1988. (1988). Brasília. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Série fontes de referência. Legislação, n. 36, 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, p. 92, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei. n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. (1996a).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. (1996b). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, vol. 1, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. (2010a).

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional pela Primeira Infância** – Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância: com ampla participação social. Brasília, 2010. (2010b).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **O professor e a formação inicial e continuada**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**, v. XX, nº 68, dez. 1999.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: GEPEDISC - Linha Culturas Infantis (org.). **Infância e movimentos sociais**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

FERNANDES, Sônia Cristina de Lima. **Grupos de formação – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 133f. 2000.

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica do educador. **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 107-121, 2005.

\_\_\_\_\_. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. **Marista Sul: revista da província marista do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, ano 7, número 31, maio/ago. 2007, p. 20-21.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - XVI ENDIPE. **Anais**. Livro 1, p. 52-65, UNICAMP, Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**, 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta Abrinq, 2006.

GOMES, Daniela Vasconcelos. **Ludicidade na universidade - esta rima combina?: uma experiência de formação lúdica transdisciplinar na formação inicial de professores**. 172f. 2008. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Memórias de leitura e formação de professores: considerações sobre a apropriação da fala do outro. **Revista. História Oral**, v. 18, n. 2, p. 207-222, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. **Revista Criança, Brasília**, v. 1, n. 38, p. 29-32, 2005.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes (org.). **Musicalização na creche: ideias de pedagogos para pedagogos**. São Paulo: Porto de ideias, 2013.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 27, nº 2, jul/dez, p. 229-245, 2001.

\_\_\_\_\_. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco – Serie Indagaciones**, nº 24, p. 81-106, Junio. 2014.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 16-31, 1994.

\_\_\_\_\_. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago., 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 3ª ed., 2006.

LEITE, Ana Maria. MEDEIROS, Maria Lúcia. Brincar na escola: caminhos e escolhas. **Cadernos Cenpec/Nova série**, v. 4, n. 1, 2014.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. In: A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX. In: IX seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/index.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/index.html)>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto 7ª ed., p. 259-288, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, p. 13-33, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

PANSINI, Flávia. MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p.87-103, jan./abr. 2011.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, p.165-180, 2005.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista projeto história**, p. 13-49, abr. 1997.

\_\_\_\_\_. História Oral como gênero. **Revista projeto história**, p. 9-63, jun. 2001.

\_\_\_\_\_. História Oral e poder. **Mnemosine**, vol. 6, nº2, p. 2-13, 2010.

RAMOS, Rosemary Lacerda. Um estudo sobre o brincar infantil na Formação de Professores de crianças de 0 a 6 anos. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0703p>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Infância, educação física e educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação/SME – Divisão de Educação Infantil. Florianópolis, p. 1- 6, 2000.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física. Naemblu Ciência & arte**, Florianópolis, v. 1, p. 17 – 27, 2005.

UNESCO. **Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implementação**. Suzi Mesquita Vargas (ed.). Brasília: Gerdau/Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 5, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2010.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. In; **Psicologia USP**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, 21 (4), p. 681-701, 2010. (2010b). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03>. Acesso em: 16/08/2018.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 24/08/2018.

WAJSKOP, Gisela. Brinquedoteca espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar a brinquedoteca**. São Paulo. Scritta Abrinq, 1992.

\_\_\_\_\_. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

\_\_\_\_\_. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional**. 1996. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Formação continuada de educadoras: impactos do Programa Mesa Educadora para primeira infância.

**Pesquisador responsável:** Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro

**Pesquisadora Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Ayoub

**Número do CAAE:**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, objetiva assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

Nós, Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro, mestrando da Faculdade de Educação da Universidade Estadual da Campinas, e Eliana Ayoub, docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual da Campinas, responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado “Formação continuada de educadoras: impactos do Programa Mesa Educadora para primeira infância”, solicitamos sua permissão para participação nesta investigação que tem como principal objetivo analisar os impactos do espaço de formação continuada de educadoras cursistas do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, implementado na Cidade de Guarulhos – SP, desde 2008, a partir da visão das educadoras. Acreditamos que esta pesquisa possa fornecer subsídios para o desenvolvimento de outras propostas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos como possibilidade para o planejamento de práticas formativas que tenham como eixo a dimensão do lúdico na formação para primeira infância.

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo, você está sendo convidado(a) a dar uma entrevista que contém uma questão norteadora sobre a sua participação no Programa Mesa Educadora. A entrevista será gravada em aplicativo gravador de voz de aparelho celular, será transcrita para fins de análise e a transcrição retornará a você para que possa revisá-la e indicar pequenas alterações que julgue necessárias. Os excertos da entrevista que serão citados na pesquisa passarão por um processo de textualização, no qual serão corrigidos erros ortográficos ou gramaticais. A entrevista terá duração de aproximadamente uma (1) hora, dependendo do desenvolvimento do assunto por parte do(a) entrevistado(a) e de possíveis intervenções do pesquisador.

**Desconfortos e riscos:**

O presente trabalho não representará riscos físicos ou psicológicos e não causará desconfortos previsíveis aos participantes. A qualquer momento você é livre, se assim desejar, de abster-se na continuidade da pesquisa, sem que isto acarrete algum prejuízo ou represália. Neste trabalho, você não terá quaisquer custos. A entrevista terá duração de aproximadamente uma (1) hora e será feita no seu horário disponível, sem alterar sua rotina de trabalho.

**Benefícios:**

Este estudo não trará benefícios econômicos diretos aos participantes envolvidos na pesquisa e os benefícios indiretos obtidos serão de ordem pedagógico-científica, podendo contribuir com ações futuras em torno da temática.

**Acompanhamento e assistência:**

Os pesquisadores ficarão à disposição das participantes da pesquisa para esclarecimento de dúvidas sobre o estudo durante e após o preenchimento deste instrumento

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Armazenamento de material:**

O material referente à pesquisa realizada contará com registro de áudio das entrevistas, que serão armazenadas pelo pesquisador responsável por 10 anos, sendo descartado após este período. Uma parte desse material será publicada na dissertação.

**Ressarcimento e indenização:**

Pela participação, você não receberá qualquer valor em dinheiro e terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Em caso de danos recorrentes da pesquisa, você terá direito à indenização.

Caso concorde com a participação na pesquisa, pedimos que assine esse documento e rubrique todas as páginas. O presente termo está sendo entregue em duas vias, uma que ficará de posse da participante do estudo e outra de posse dos pesquisadores.

Caso necessite de maiores informações nos colocamos à disposição. Seguem abaixo informações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp para o recebimento de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa. Dúvidas relacionadas à pesquisa serão esclarecidas pelas pesquisadoras.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp** das 8:30 às 11:30 e das 13:00 às 17:00, no seguinte endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126. CEP: 13083-887. Campinas/SP. Telefone: (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187. E-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br).

**Contatos:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a **Equipe de Pesquisadores** pelas vias abaixo listadas:

**Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro (Pesquisador Responsável)**

Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp.

Avenida Bertrand Russell, 801. Cidade Universitária “Zeferino Vaz”

CEP: 13083-865 - Campinas/SP.

Telefone: (11) 95879-3053

E-mail: E-mail: [eduardo.mesaeducadora@gmail.com](mailto:eduardo.mesaeducadora@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7030610417660591>

**Profa. Dra. Eliana Ayoub (Pesquisadora Orientadora)**

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp

Avenida Bertrand Russell, 801. Cidade Universitária “Zeferino Vaz”

CEP: 13083-865 - Campinas/SP.

Telefone: (19) 3521-5578

E-mail: [ayoub@unicamp.com](mailto:ayoub@unicamp.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2470414774023261>

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter sido esclarecido (a) sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa **“Formação continuada de educadoras: Impactos do Programa Mesa Educadora para Primeira”**. Se desejar, posso abster-me da participação no estudo sem quaisquer prejuízos.

Declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo Pesquisador Responsável e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

---

Contato telefônico:

---

E-mail:

---

---

Assinatura da participante

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Responsabilidade do Pesquisador Responsável:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pela participante.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_