

Entre brincadeiras e experiências: o programa “Mesa Educadora” na formação continuada de educadoras da Educação Infantil

Between play and experiences: the program “Mesa Educadora” in continuing teacher education at early Childhood Education

Entre juegos y experiencias: el programa “Mesa Educadora” en la formación continua de educadoras de la Educación Infantil

Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro¹

<https://orcid.org/0000-0001-5639-1889>

Eliana Ayoub²

<https://orcid.org/0000-0003-2160-0585>

¹ Prefeitura Municipal de Guarulhos, Guarulhos, São Paulo – Brasil. E-mail: eduardo.brinquedista@gmail.com.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: ayoub@unicamp.br.

Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar como as profissionais da Educação Infantil do município de Guarulhos/SP conceberam 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 as reverberações do referido programa na sua formação. 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. 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. Os resultados indicaram que as participantes da pesquisa consideraram 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.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Infantil. Lúdico. Programa Mesa Educadora.



Abstract

This research aim to analyze how the early childhood education professionals in the city of Guarulhos/SP conceive the space of continuing education “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” (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 cook) in the perspective of oral history. 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 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 an 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.

Keywords: *Teacher Education. Early Childhood Education. Ludic. Programa Mesa Educadora.*

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar cómo las profesionales de la Educación Infantil del municipio de Guarulhos/SP concibieron el espacio de la educación continua “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” (conocido como Mesa Educadora [ME]), en su constitución como educadoras de esta etapa de la enseñanza, y, a partir de eso, comprender las repercusiones del citado programa en su formación. Para ello, se ha desarrollado una investigación de campo con entrevistas con cinco educadoras (profesora, coordinadora pedagógica, subdirectora, directora y cocinera) en la perspectiva de la historia oral. Hemos elegido, como una de las preocupaciones centrales, la búsqueda de la comprensión de cómo ese espacio puede ser un diferencial en la formación lúdica de las educadoras, y cómo puede ayudar en la comprensión de temáticas sobre educación infantil en la rutina escolar y en la relación de las educadoras con el lúdico. Los resultados indicaron que las participantes de la investigación consideraron el “Mesa Educadora” un programa relevante a su formación profesional, reconociendo su valor como propuesta de aproximación entre teoría y práctica a través del intercambio de experiencias y de la vivencia y conocimiento de prácticas lúdicas, teniendo en vista el juego como una actividad social del niño.

Palabras clave: *Formación Docente. Educación Infantil. Lúdico. Programa Mesa Educadora.*

1 Introdução

A presente pesquisa¹ (Ramiro, 2019) teve como objeto de estudo o programa de formação de educadoras da Educação Infantil denominado “Programa Mesa Educadora para a

¹ Trata-se de uma investigação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação da Profa. Dra. Eliana Ayoub. A

Primeira Infância”, conhecido como Mesa Educadora (ME), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Guarulhos/SP.

De acordo com o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2011e), intitulado “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implementação”, o ME 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 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. O Mesa Educadora tem como objetivo a constituição de um espaço de formação e aprendizado permanentes, no qual as educadoras² galguem novas perspectivas em torno da sua prática profissional, bem como possam partilhar suas práticas educativas em âmbito formativo, almejando a relação 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 de uma sala piloto do ME no município. A princípio, apenas educadoras das conveniadas eram contempladas,³ contudo, devido à avaliação positiva da formação, a ação foi estendida para toda a rede, permanecendo em atividade até o ano de 2020, momento em que foi suspensa em função da pandemia da Covid-19.

Sendo assim, nesta investigação, almejamos analisar como as profissionais da Educação Infantil do município de Guarulhos que participaram do Mesa Educadora conceberam esse espaço de formação continuada na sua constituição como educadoras dessa etapa de ensino e, a partir disso, compreender as reverberações do referido programa na formação dessas profissionais.

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).

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

³ 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.

2 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. Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas,⁴ na perspectiva da história oral, com cinco educadoras que participaram do Mesa Educadora em 2016, numa das turmas coordenadas por um dos autores deste artigo. As entrevistas foram feitas pelo pesquisador (que também era o coordenador do ME) no primeiro semestre de 2017, na própria sala onde as educadoras tiveram os encontros do programa no ano anterior. Concebemos que entrevistá-las na sala onde estudaram durante um ano foi significativo para auxiliá-las no processo rememorativo das experiências vividas.

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 coloca-nos 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; Gomes; Silva, 2008, p. 24).

Desse modo, optamos por entrevistar pessoas que atuavam em distintas funções e em diferentes escolas de Educação Infantil: uma professora, uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora, uma diretora e uma cozinheira. Ao ouvir, gravar e transcrever as narrativas de diversas profissionais participantes do mesmo curso no período de um ano, tínhamos como objetivo compreender as reverberações do Mesa Educadora sob o prisma de pessoas que exerciam distintas funções profissionais. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro composto por duas questões: 1) dados pessoais – nome, data de nascimento, instituição profissional e área de formação acadêmica; 2) fale sobre o processo de formação vivenciado durante o “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância”.

⁴ As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Cada entrevistada recebeu a transcrição para que fosse revisada e aprovada para utilização na pesquisa.

Inspirado pelo paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), o processo de análise das entrevistas foi realizado por meio de uma leitura minuciosa das transcrições, a fim de encontrar indícios que nos auxiliassem a problematizar os sentidos produzidos pelas educadoras em relação ao ME. Trouxemos excertos das entrevistas para compor nossos diálogos e reflexões. Como afirma Portelli (1997, p. 27), “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”.

Trazemos a seguir algumas considerações sobre a formação continuada no âmbito da educação infantil, passando posteriormente para informações acerca do desenvolvimento do programa Mesa Educadora no município de Guarulhos, e, na continuidade das reflexões, as vozes das educadoras irão compor nossos diálogos.

3 Formação continuada de educadoras da Educação Infantil

A temática da formação continuada é bastante ampla e complexa. No Plano Nacional pela Primeira Infância (Didonet, 2010), constam propostas que podem contribuir com a perspectiva formativa que aspiramos: criar, em municípios, programas de formação contínua em serviço, coordenados por técnicos(as) do órgão municipal preparados(as) para a função e, quando possível, com assessoria de universidades e contando com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. De acordo com o que está indicado nesse documento, qualificar educadoras inclui, também, conhecimento das bases científicas associadas ao desenvolvimento das crianças, à prática pedagógica e à ludicidade, a qual deve estar presente nas relações e ações educacionais, bem como a constante reflexão sobre a prática, indo ao encontro das ideias de Freire, para o qual “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1997, p. 42).

Consideramos pertinente reiterar os avanços legais conquistados no ano de 1996, momento crucial para as educadoras da Educação Infantil nos âmbitos nacional e municipal, principalmente ao considerarmos as melhorias obtidas pela carreira docente no município de Guarulhos, partindo dos postulados encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996, p. 27), que, no seu art. 87, §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 referida lei, 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, atuavam 40 horas semanais, não tinham plano de carreira e pouco discutiam questões pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizado na Educação Infantil. Ademais, o “cuidar” era enfatizado na rotina das instituições infantis do município, dando-se pouca atenção ao desenvolvimento de um fazer pedagógico com as crianças e às dimensões do brincar.

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; b) as professoras de creche passaram de agentes de desenvolvimento infantil para professoras de Educação Infantil; 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 com Educação Infantil, a fim de ampliar a qualidade da ação educativa nessa etapa educacional.

Ao retomarmos a história da educação infantil no país, explicita-se a desqualificação dessa etapa de ensino durante décadas. Dessa maneira, podemos pressupor que a desvalorização das professoras de creche dava-se pela concepção equivocada de que não havia trabalho pedagógico, somente cuidado. Entretanto, para atuar na creche e na pré-escola, a formação exigida passou a ser a mesma de outras etapas da educação básica, como disposto na LDB, título VI, art. 62 (Brasil, 1996, p. 20).

Conforme descrito em Brasil (2006, p. 21), as secretarias municipais de educação devem realizar “programas municipais de formação de todos os profissionais de Educação Infantil de modo contínuo e articulado”. Isso posto, presumimos que as especificidades da educação infantil precisam estar asseguradas nos programas de formação continuada dessa 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).

Assim, sucederam-se novas possibilidades de formação, com vistas a aprofundar a compreensão do universo lúdico infantil, para essas profissionais, ampliando o repertório de

conhecimentos pedagógicos. Nessa direção, podemos pensar numa formação lúdica que leve em conta a necessidade de contemplar alguns princípios:

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).

Enfatizamos, ainda, o que Fortuna (2005, p. 113) afirma: “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”.

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 precisam fazer parte das 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.

Ressaltamos, portanto, um importante desafio nos processos de formação docente, em concordância com as reflexões de Kramer (1994, p. 26): “Se se pretende, de fato, qualificar profissionais, há que se ampliar seus conhecimentos. Há que se forjar sua paixão pelo conhecimento”. E compreendemos que um dos caminhos para ampliar os conhecimentos e forjar a paixão por eles pode ser a experiência lúdica.

A título de exemplo, Assis (2019) analisa as disciplinas relacionadas com o corpo e com as práticas corporais dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo, sendo que, em algumas delas, notamos a presença marcante de propostas voltadas à ludicidade, como é o caso da disciplina “Educação, corpo e arte” da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A relevância da dimensão lúdica na formação em Pedagogia também é defendida no estudo feito por Ayoub (2021), no qual a autora menciona que, no contexto da disciplina citada anteriormente, “[...] o brincar entra em cena, em suas relações com o corpo e com a arte, e as(os) adultas(os) que dela participam narram

frequentemente a importância desse processo em sua formação profissional e pessoal” (Ayoub, 2021, p. 281).

Em suma, a formação lúdica, aqui defendida, almeja o contato das educadoras com a ludicidade na sua formação humana (profissional/pessoal), de modo a não apenas teorizá-la, mas experimentá-la, senti-la, inclusive por meio de processos rememorativos das trajetórias de vida 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).

Dessa 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 sua própria concepção sobre a importância do brincar no contexto escolar e na vida.

No entanto, um alerta: [...] 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 precisa ser infantilizado, ou seja, seria necessário um brincar com elementos da cultura humana, como vimos anteriormente. Esse seria capaz de proporcionar a participação ativa da(o) adulta(o) sem a pretensão de menosprezar o sujeito brincante ou institucionalizar a brincadeira.

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, ou seja, a(o) adulta(o) pode não avistar, nas interações entre os(as) pequenos(as), a seriedade desse 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”.

Considerando que “somos todos, professores(as) e alunos(as), seres humanos inconclusos, em constante processo de constituição” (Ayoub, 2001, p. 56), concebemos que, no

contexto do brincar, as relações sociais entre adulta(o)-criança e criança-criança possibilitam que os sujeitos aprendam, apreendam e produzam novos saberes, constituindo-se coletivamente. É na experiência lúdica que os(as) pequenos(as) começam a saborear os prazeres e desprazeres da vida, conhecendo e lidando com os seus sentimentos.

Para Friedmann (2006, p. 42),

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”.

Neste estudo, estamos empregando os termos lúdico e brincar como complementares, já que ambos remetem à criação, à imaginação, ao movimento e ao aprendizado por meio das interações sociais que nos constituem como seres humanos, como sujeitos históricos e culturais que somos (Vigotski, 2000).

Sendo assim, para as educadoras compreenderem a importância do brincar, do lúdico e das interações sociais para o ensino-aprendizado e desenvolvimento das crianças, elas também precisam ser incentivadas a se apropriar do brincar, do lúdico, do imaginário, na sua formação docente. E, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018, p. 37).

Ao pensar na ampliação do repertório “brincante” das educadoras, frisamos: não é premissa da formação lúdica “ensinar brincadeiras” para elas (educadoras) “aplicarem” com as crianças. Essa perspectiva “aplicacionista” pode empobrecer as experiências formativas, assim como analisam Presta e Ayoub (2022) em seu estudo que envolveu uma proposta de formação continuada com professoras de creche na qual a dimensão lúdica estava presente por meio de práticas corporais. Entretanto, defendemos que faz parte do processo formativo partilhar brincadeiras, canções, leituras, apresentações artísticas, peças teatrais etc., como elementos constitutivos de discussões relacionadas com as crianças e com o seu desenvolvimento. Também faz parte desse processo auxiliar as educadoras a perceberem seus corpos e a sua gestualidade, sensibilizando-as para encontrar seu modo brincalhão de ser no espaço de

formação e, conseqüentemente, na escola, mas sempre resguardando às educadoras o direito à liberdade de participar, respeitando a sua condição corporal.

Nesse sentido, o “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” tem se pautado numa perspectiva de formação lúdica de educadoras. Apresentaremos adiante como o ME vem sendo desenvolvido no município de Guarulhos.

4 O “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância” no município de Guarulhos/SP

Como já explicitado na introdução deste artigo, o ME foi instituído num formato de parceria entre os municípios e a instituição que promove esse programa de formação. Sua implantação ocorreu por 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, 2011e, p. 13).

O panorama de funcionamento no ME consiste em: a Unesco fornece inicialmente 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.

Ao analisarmos os subsídios oferecidos à manutenção do ME, notamos certa conexão com a afirmação encontrada em Brasil (2013, p. 58): “[...] a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional [...]”.

Isso posto, concordamos com Pansini e Marin (2011, p. 98) em que “[...] investimentos públicos, tanto na esfera material quanto nos processos formativos dos profissionais envolvidos, são uma condição básica para que propostas de inovação educacional obtenham sucesso”.

Como dissemos anteriormente, foi em 2008 que o Mesa Educadora iniciou sua parceria com a Prefeitura Municipal de Guarulhos, tendo contemplado, até 2020, cerca de 1.550 educadoras. A Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos tornou-se referência nacional no ME devido ao número de educadoras beneficiadas com a formação e à estrutura física da sala onde as atividades acontecem.

A primeira sala do programa ME no município de Guarulhos foi implantada no Centro Educacional Unificado Ponte Alta. Seis anos mais tarde, em 2014, a procura se intensificou e, com isso, inaugurou-se o segundo espaço no edifício da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, esse não era amplo e arejado suficientemente para receber um grande número de educadoras. Desse modo, ocorreu a mudança para a Sala do Adamastor no Centro Municipal de Educação de Guarulhos, que é mais ampla e arejada, resguardando a proposta estrutural e organizacional exigida no documento da Unesco (2011e, p. 14): “A área da Mesa Educadora deverá ser de, no mínimo, 50 m² 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”. Para além de um local de estudos, a organização do espaço em cantos temáticos servia como inspiração para que as educadoras pudessem transformar o ambiente de suas salas nas escolas. O acervo do espaço era disponibilizado às cursistas, ou seja, a sala funcionava também como uma espécie de “biblioteca” monitorada pelo(a) coordenador(a) do programa.

O processo seletivo de contratação dos(as) coordenadores(as) também era feito em parceria. O(a) coordenador(a) do Mesa Educadora deveria ser um(a) professor(a) de Educação Infantil, cedido pelo município, com experiência em sala de aula e possuir, sobretudo, características relacionadas com a capacidade de trabalhar coletivamente e de modo sensível a questões associadas à diferença e a desafios sociais. No caso do município de Guarulhos, uma equipe da Unesco visitou algumas escolas e, em parceria com a sua gestão, selecionou algumas educadoras que, na concepção dos(as) representantes da Unesco e da gestão escolar, possuíam condições para concorrer à vaga de coordenador(a). Posteriormente à seleção, esse grupo frequentou formações ofertadas pela Unesco, num período de seis meses, em que um(a) educador(a) seria contemplado(a) com a vaga de coordenador(a). No decurso do Mesa Educadora em Guarulhos, o processo seletivo passou a ser realizado exclusivamente pela

Secretaria de Educação devido à autonomia do município para gerir o programa. Como mencionamos anteriormente, um dos autores desta investigação atuou como coordenador do programa de 2015 a 2020.

As inscrições para participar do programa eram realizadas por grupos de educadoras formados a partir dos encontros da hora atividade das escolas, após explicação da coordenadora pedagógica da instituição escolar sobre os critérios de inscrição para o ME. Importante destacar que, durante o processo de inscrição no programa, solicitava-se que as escolas enviassem um e-mail com os nomes de um grupo de educadoras a depender do porte de cada escola. Temos, no município, escolas de portes grande, médio e pequeno, condição que faz os grupos variarem entre cinco e 15 pessoas por escola.

A carga horária anual do programa era 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 deveria atingir 80% de frequência.

Semanalmente, aconteciam discussões teórico-práticas na sala do ME, partindo de brincadeiras, rodas de leitura, dinâmicas e vivências. Tomando como referência a temática da semana, o(a) coordenador(a) propunha uma atividade. Para isso, eram utilizados materiais como: fantoches, instrumentos musicais, fantasias, livros infantis e técnicos.

A rotina dos encontros do Mesa Educadora ocorria a partir de temáticas relacionadas com o ensino-aprendizado das crianças, como: as relações entre cuidar, educar e brincar; os *espaço-tempos* da arte e do corpo; identidade; questões de gênero e sexualidade; entre outras. Para subsidiar esse planejamento, o(a) coordenador(a) dispõe de duas coleções de livros:⁵ Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, do volume 1 ao 4 (Unesco, 2005a, 2005b, 2005c e 2005d); e Série Mesa Educadora para a Primeira Infância, do volume 1 ao 5 (Unesco, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d e 2011e); além disso, utiliza materiais complementares, como documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil, livros (acadêmicos, de literatura e/ou poesia), artigos, resenhas, documentários, filmes, curtas, entre outras produções artísticas e teóricas.

Ao longo do curso, eram realizadas, igualmente, atividades culturais complementares uma vez por mês, aos finais de semana. As educadoras relatavam com frequência dois pontos

⁵ As coleções de livros do ME foram constituídas por pesquisadores(as) convidados(as) pela Unesco, tais como: Vital Didonet, Américo Córdula, Marise Campos, Euclides Redin, entre outros.

positivos sobre esses encontros: 1) a possibilidade de conhecer espaços culturais como o Museu Cata-Vento, unidades do Serviço Social do Comércio (SESC), o Museu de Arte Moderna, parques no município de Guarulhos onde acontecem brincadeiras etc.; 2) o fato de compartilharem fotos dos eventos nas escolas, com as outras educadoras e as crianças, via slides, vídeos constituídos com fotografias das atividades complementares, painéis nas salas e corredores da instituição.

Outro componente do curso era o caderno de memórias, no qual as educadoras descreviam suas impressões e reflexões acerca dos encontros regulares e das atividades complementares.

Em decorrência das discussões e reflexões no programa, cada grupo escolar desenvolvia um projeto institucional que consistia na criação ou revitalização de um espaço de uso coletivo no ambiente escolar. No projeto institucional, o(a) coordenador(a) auxiliava a implementação de três maneiras: ministrando encontros referentes às temáticas; recebendo e lendo as propostas a fim de contribuir com sugestões; e acompanhando o desenvolvimento desses projetos *in loco*. Assim, as educadoras do Mesa Educadora, em conjunto com o restante do grupo escolar, avaliavam o tipo de projeto e materiais para compor o local que poderia auxiliar no desenvolvimento das crianças.

Vamos compartilhar a seguir os diálogos tecidos a partir das experiências narradas pelas participantes do Mesa Educadora em suas entrevistas.

5 Vozes das educadoras: diálogos na formação

Ao nos debruçarmos na leitura e análise das transcrições das entrevistas, identificamos temas que apareceram nas narrativas das educadoras, entre os quais: o registro na prática docente – caderno de memórias; o projeto institucional; as atividades complementares; o ME na prática docente e no cotidiano da sala de aula; o brincar na formação das educadoras; a partilha de experiências e brincadeiras no ME; a participação das educadoras em propostas de formação continuada; e o espaço e a sua organização. À medida que esses temas forem aparecendo no texto, eles serão sublinhados, almejando ressaltar para os(as) leitores(as) os

diálogos estabelecidos em torno deles. Os excertos das entrevistas⁶ estão destacados em parágrafo diferenciado e em itálico, informando nome e função de cada educadora; os nomes das depoentes são fictícios, a fim de resguardar suas identidades.

Um dos temas que surgiu nas entrevistas foi o registro na prática docente – caderno de memórias, e nos conduziu a ponderar que essa proposta de registro possibilita distintas maneiras de participação no processo formativo. Essa premissa torna-se mais evidente ao nos atentarmos para as referências que as cursistas fizeram ao caderno de memórias em suas entrevistas.

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 encontro. (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 visitar. Vou fazer uma atividade, consulto meu caderninho, pode ser que tenha alguma coisa (Vera, coordenadora – entrevista).

Durante a formação, Carolina (vice-diretora) e Vera (coordenadora) avaliaram 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, fazendo consultas para preparar a formação das educadoras na escola onde é coordenadora pedagógica. “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). Tatiana (diretora) concebeu o caderno como um instrumento de reflexão sobre os encontros, momento no qual analisava os pontos positivos e negativos das discussões pedagógicas realizadas.

O caderno de memórias foi considerado pelas entrevistadas um efetivo instrumento de registro, reflexão e consulta durante e após o programa, bem como se tornou mais um material

⁶ Os excertos da entrevista passaram por um processo de textualização, no qual foram corrigidos erros ortográficos ou gramaticais.

avaliativo para o trabalho no ME, já que, junto aos registros da formação, buscamos considerar as opiniões e sugestões individuais e coletivas enunciadas nos cadernos das educadoras, as quais afetavam o próprio planejamento das propostas. Por fim, ressaltamos que, embora as experiências se teçam nas interações entre sujeitos, a beleza desses itinerários de escrita nos convida a adentrar na “viagem” de cada uma, pois, como afirma Lacerda (2006, p. 120), “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).

No que tange ao projeto institucional, as educadoras apontaram nas entrevistas que:

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).

Evidenciamos acima a relevância do trabalho em equipe, o processo de transformação do contexto escolar enfatizado por Nóvoa (1992) e o olhar para a criança na centralidade do planejamento, uma vez que todas as educadoras das escolas se prontificaram a realizar os projetos, inclusive as não inscritas no ME. Desse modo, salienta-se uma escuta atenta às necessidades das crianças das escolas e potencializa-se o trabalho coletivo com projetos.

Os projetos institucionais movimentaram educadoras, tempos, espaços e a comunidade escolar, especialmente mediante envio de materiais e mão de obra na estruturação dos espaços, todavia, têm um poder de alcance mais amplo. Por exemplo, muitas escolas conseguiram apoio de lojas de brinquedos e/ou depósitos de material de construção, os quais doaram tintas, brinquedos e outros materiais para subsidiar a constituição dos projetos.

Outro aspecto importante explicitado nas entrevistas foram as reverberações das atividades complementares, em especial, a visita ao museu Catavento, como averiguamos nos excertos das entrevistas:

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 (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 (Vera, coordenadora – entrevista).

Nos extratos supracitados, evidenciou-se 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, assim, as demais educadoras da instituição puderam, ao menos, ouvir relatos sobre o programa e os espaços visitados. Ademais, a educadora pontuou que visitar os espaços por meio do ME incentivou a reflexão pedagógica, reafirmando a intencionalidade do programa.

No tocante às repercussões do ME na prática docente e no cotidiano da sala de aula, as entrevistadas tecem alguns apontamentos:

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).

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).

Na primeira narrativa, percebemos que, no ME, a educadora entrou em contato com novas músicas e dinâmicas que não faziam parte do seu repertório. Sob essa ótica, a participação de gestoras(es) no programa contribui para uma melhor compreensão da prática docente das educadoras junto às crianças na rotina escolar, sobretudo ao se tratar das brincadeiras e da dimensão lúdica da ação pedagógica.

Afirmamos, ainda, que as propostas desenvolvidas no ME contribuíram, igualmente, para atualizar 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:

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. [...] 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 porquê que é importante, e o Mesa Educadora ajudou bastante nesse sentido (Tatiana, diretora – entrevista).

Com isso, observamos a necessidade do compartilhamento de experiências lúdicas no programa, já que foi a partir das brincadeiras 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”.

O fragmento da entrevista citado acima reitera nossas proposições sobre o valor do brincar na formação das educadoras e, conseqüentemente, no contexto escolar. Notamos um olhar mais atento por parte delas quanto às práticas docentes, principalmente no que concerne às brincadeiras. O brincar e as interações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, especialmente no que diz respeito à imaginação e criação na infância, aspectos fundamentais da constituição do ser humano (Vigotski, 2009; Oliveira, 2009; Kishimoto, 2014). No entanto, Tatiana (diretora), em sua entrevista, trouxe indícios de que o seu contato com o brincar ocorreu de forma mais aprofundada no ME.

Aproveitamos o ensejo para discorrer sobre a partilha de experiências e brincadeiras no ME e os desdobramentos na constituição docente e profissional das educadoras, tendo em vista

o brincar como ponto de partida para as discussões pedagógicas do programa. Vejamos abaixo o que foi enunciado numa das entrevistas:

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 [nome da 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).

Compreendemos 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, disponibilizarem-se corporalmente a experimentar as brincadeiras propostas para, então, perceberem as possibilidades do brincar com as crianças no contexto escolar. Essa entrega aos “perigos” e espaços “indeterminados” da brincadeira aportou novas oportunidades, como afirma Bondía (2002, p. 25): “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”.

No ME, podemos afirmar que o cerne da questão está no ato de brincar, no experienciar propostas lúdicas, produzindo e partilhando cultura. Dessa forma, o brincar vem rompendo barreiras entre os chamados “mundo adulto” e “mundo infantil”, subsidiando as interações entre sujeitos, principalmente entre as educadoras, sem distinção de idade, etnia ou gênero, podendo reverberar na constituição de novas relações nos processos de ensino-aprendizado em direção a uma pedagogia da diversidade, como propõe Gomes (2017).

No que diz respeito à participação das educadoras em propostas de formação continuada,⁷ notamos que as educadoras da Educação Infantil do município de Guarulhos demonstravam interesse em se qualificar, como podemos constatar na passagem da entrevista da Fernanda (cozinheira):

⁷ Em torno de 1550 educadoras concluíram o curso e adquiriram o certificado de 240 horas. Porém, nem todas as interessadas em participar da formação puderam ser contempladas ao longo desses anos, pois a capacidade de oferecimento de turmas era limitada, gerando lista de espera.

Aproveitei ao máximo, porque nós, cozinheiras, não temos essas oportunidades que as professoras 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 era cozinheira, mas também participaram 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). Dessa forma, presumimos que havia 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 valia para a 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 viabilizar o acesso dessas profissionais às diferentes propostas de formação continuada. Em Brasil (1998, p. 39), especificamente no que se refere 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”.

Cabe, portanto, às redes de ensino ofertar formação continuada de qualidade para todas as educadoras, sendo essencial para isso ampliar o acesso e pensar no espaço e sua organização com o 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).

Ora, se é atribuição das educadoras organizarem espaços que proporcionem situações ricas de ensino-aprendizado, essas 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).

Dessa maneira, os programas de formação docente necessitam debater e apresentar possibilidades de organização espacial para melhor atender as crianças nos processos educativos. Nessa perspectiva, vale mencionar as impressões de algumas educadoras ao adentrarem a 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).

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. 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 Vera (coordenadora) e Carolina (vice-diretora) trabalhavam e, provavelmente, em outras escolas. “Assim, o espaço não é algo dado, mas deve ser construído como uma dimensão do trabalho pedagógico” (Horn, 2004, p. 9).

Trazemos mais 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).

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).

Os momentos de discussão e troca de experiências no Mesa Educadora caracterizaram-se como mote para uma ampla autoavaliação das participantes, considerando as possibilidades de diálogo a respeito das práticas pedagógicas com as crianças, bem como em relação às expectativas, dificuldades, desafios, conquistas, enfim, aos saberes que as educadoras mobilizavam cotidianamente para sustentar o seu trabalho. “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).

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, com as educadoras. 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.”.

Indubitavelmente, é papel da Secretaria de Educação analisar e buscar alternativas para oferecer maiores possibilidades de formação. Embora haja ponderações a serem debatidas, o fato é que as educadoras demonstram interesse na sua qualificação profissional. É fundamental privilegiar a qualidade, pois ainda há muito a avançar, como veremos abaixo:

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 que possam colaborar para as reflexões acerca da concepção de educação infantil do município e as práticas pedagógicas dela decorrentes. No entanto, não é um processo simples, necessita de investimento, diálogo e comprometimento de ambas as partes, Secretaria de Educação e educadoras do município, a fim de construir propostas de formação continuada que subsidiem o trabalho educativo das profissionais de Educação Infantil junto às crianças no contexto escolar numa perspectiva coletiva e colaborativa, que envolva, efetivamente, a comunidade escolar como um todo. E considerando, ainda, a relevância do brincar e da dimensão lúdica no âmbito da Educação Infantil, concordamos com Dal’Evedove, Assis e Ayoub (2019, p. 10) que “[...] cabe a nós, educadoras

e educadores, proporcionarmos contextos possíveis para o acontecimento de brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da liberdade de ser e de viver” de nossas crianças.

6 Considerações finais

Evidenciamos que a proposta do programa Mesa Educadora 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 com as discussões da Educação Infantil, sobretudo as da rede conveniada, as quais não têm plano de carreira.

Convém reiterarmos que é responsabilidade dos(as) governantes oferecer propostas de formação continuada de qualidade, no horário de trabalho, para todas as educadoras. Além disso, é primordial 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 de Guarulhos.

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, brincadeiras, práticas lúdicas, organização da sala em cantos temáticos, registro da prática docente, projeto institucional e aprofundamento teórico, aspectos aparentemente distintos, todavia, complementares e constitutivos dos debates relacionados com a formação docente. Em vista disso, os resultados desta investigação apontam que as participantes da pesquisa consideraram o Mesa Educadora um programa relevante para a sua formação profissional. Em suma, os fios, aparentemente soltos, atingiram, total ou parcialmente, seus objetivos, provocando, nas ex-cursistas, densas ponderações relacionadas com as suas práticas docentes nos diversificados tempos e espaços do programa e das escolas.

Assim, concluímos que a implementação do ME no município de Guarulhos/SP propiciou significativas contribuições para a formação continuada na Educação Infantil.

Referências

- ASSIS, M. D. P. de. **Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. 2019. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1088530>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- AYOUB, E. **Memórias da educação física na escola**: cartas de professoras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=110907>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165/174>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321064688>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.
- BRASIL. **O professor e a formação inicial e continuada**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAL’ EVEDOVE, M.; ASSIS, M. D. P. de; AYOUB, E. Memórias das experiências com o brincar: narrativas e mônadas de professoras de educação infantil. **Rev. Kinesis**, Santa Maria, RS, v. 37, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/37494/pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- DIDONET, V. (org.). **Plano Nacional da Primeira Infância**. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2010.

FORTUNA, T. R. A formação lúdica do educador. *In*: MOLL, J. (org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2005. p. 107-121.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. **Revista da Província Marista do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, ano 7, n. 31, p. 20-21, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://favenieducacao1.files.wordpress.com/2012/10/brincar3a9aprender-tc3a2niafortuna.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco – Serie Indagaciones**, n. 24, p. 81-106, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007. Acesso em: 7 ago. 2023.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

KRAMER, S. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gpgWz9kD3jpmQn5nphS4qfB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

LACERDA, N. G. **Manual de tapeçaria**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

LEITE, A. M. MEDEIROS, M. L. Brincar na escola: caminhos e escolhas. **Cadernos Cenpec/Nova Série**, v. 4, n. 1, p. 142-163, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i1.277>. Acesso em: 7 ago. 2023.

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

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbsH3Q9GpH84KcTt3FzKm3K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PORTELLI, A. História Oral como gênero. **Revista Projeto História**, p. 9-63, jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista Projeto História**, p. 13-49, abr. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PRESTA, M. G. G.; AYOUB, E. Formação continuada em Ginástica para Todos(as): diálogos com professoras de creche. **Revista Didática Sistêmica**, v. 24, n. 1, p. 70-82, 2002. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/13898>. Acesso em: 7 ago. 2023.

RAMIRO, E. A. R. **Formação continuada de educadoras**: impactos do “Programa Mesa Educadora para a primeira infância”. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1079925>. Acesso em: 7 ago. 2023.

UNESCO. **A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo**. Brasília: Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 2, 2005b.

UNESCO. **Legislação, políticas e influências pedagógicas na educação infantil**. Brasília: Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 3, 2005c.

UNESCO. **O cotidiano no centro de educação infantil**. Brasília: Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 4, 2005d.

UNESCO. **O educador como gestor de espaços educacionais**. Suzi Mesquita Vargas (ed.). Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 2, 2011b.

UNESCO. **O educador como propositor e executor da política de educação infantil**. Suzi Mesquita Vargas (ed.). Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 1, 2011a.

UNESCO. **O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança**. Suzi Mesquita Vargas (ed.). Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 4, 2011d.

UNESCO. **O educador no cotidiano das crianças**: organizador e problematizador. Suzi Mesquita Vargas (ed.). Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 3, 2011c.

UNESCO. **Olhares das ciências sobre as crianças**. Brasília: Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 1, 2005a.

RAMIRO, E. A. R.; AYOUB, E.

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, 2011e.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 21-44. jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

Enviado em: 07/08/2023

Aprovado em: 29/08/2023