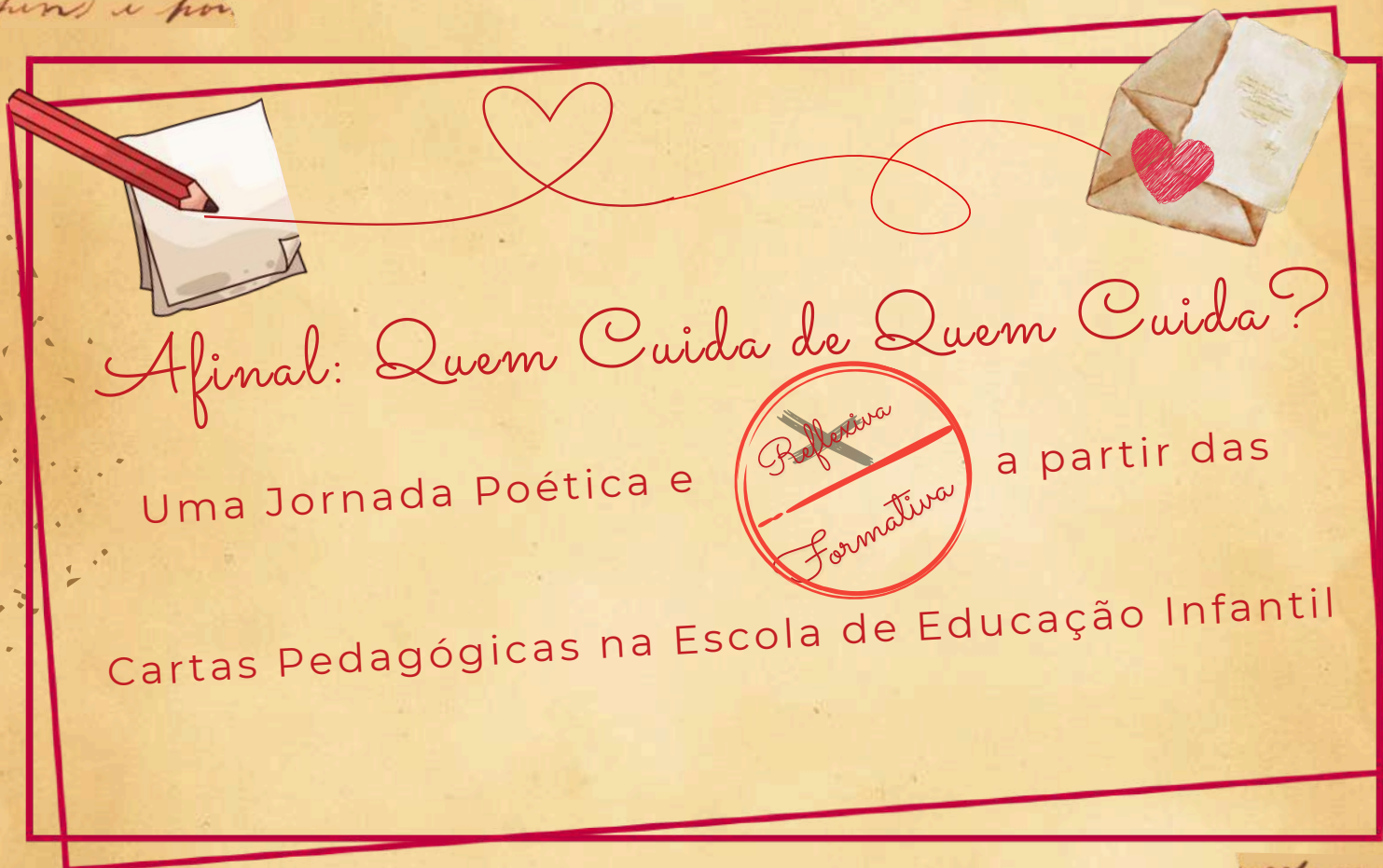


UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO

DARCIANA DA SILVA MEIRELLES



Porto Alegre
2025

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

DARCIANA DA SILVA MEIRELLES

**Afinal: Quem Cuida de Quem Cuida?
Uma Jornada Poética e Formativa a partir das
Cartas Pedagógicas na Escola de Educação Infantil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Alice Gouvêa Campesato

**Porto Alegre
2025**

Ficha catalográfica

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)

Reitor: Prof. Dr. Pe. Sergio Eduardo Mariucci

Vice-reitor: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Diretor: Prof. Dr. Sandro José Rigo

ESCOLA DE HUMANIDADES

Decano: Prof. Dr. Luiz Rohden

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Coordenação: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Ghisleni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M514a Meirelles, Darciana da Silva

Afinal: Quem cuida de quem cuida? Uma jornada poética e formativa a partir das cartas pedagógicas na escola de Educação Infantil / Darciana da Silva Meirelles ; orientadora Maria Alice Gouvêa Camposato. – Porto Alegre, 2025.

156 f.

Dissertação (Mestrado Profissional)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, 2025.

1. Gestão Educacional 2. Formação de Professores 3. Educação Infantil I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional II. Camposato, Maria Alice Gouvêa III. Título.

CDU 373.2.011.3-051

Bibliotecária Maria Clara Milanez de Oliveira CRB 10/2056

Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional

Mestrado Profissional

Campus Porto Alegre

Rua: Dr. Nilo Peçanha, 1600

Bairro Boa Vista, Porto Alegre, RS

CEP: 91330-002

Telefone: (51) 3591-1122 - Ramal 3712

E-mail: mpge@unisinos.br

DARCIANA DA SILVA MEIRELLES

**Afinal: Quem Cuida de Quem Cuida?
Uma Jornada Poética e Formativa a partir das
Cartas Pedagógicas na Escola de Educação Infantil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em 30/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Alice Gouvêa Campesato - (Orientadora) - UNISINOS

Professora Doutora Eli Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

Professora Doutora Gabriela Venturini - UNILASALLE

Agradecimentos

A canção *Cuido dos detalhes* acompanhou muitos dos meus dias de escrita e me ensinou que, mesmo nas madrugadas frias, nas noites sem dormir e nas incertezas, Deus cuidava de cada detalhe deste percurso. A Ele, minha gratidão infinita, por estar presente, por acalmar meus medos e me lembrar, a cada instante, que nada fica pela metade quando entregamos o coração.

Agradeço à minha ancestralidade, pois ao honrá-la encontro a permissão para cumprir meus propósitos, não melhores nem piores, mas diferentes dos que vieram antes de mim. Também agradeço à minha criança interior, que mesmo em meio a tantas dores me permitiu ser a adulta que hoje se acolhe, se conhece e se respeita em seus processos.

À minha mãe Ana, a mulher que mais admiro neste mundo, por sua luta, coragem e enfrentamentos. Uma mulher que, apesar de não ter recebido carinho, afeto e amorosidade em sua própria infância, transformou dor em cuidado entre mim e minha irmã. Mãe, eu te amo infinitamente: tu és o meu grande pilar.

À minha irmã Graciela, que mesmo enfrentando uma doença séria esteve sempre ao meu lado, muitas vezes me lembrando, com carinho e firmeza: “*toca a ficha, mana*”, cada vez que eu recusava um passeio ou uma visita para seguir escrevendo. E aos meus sobrinhos Ethan e Ícaro, fonte de afeto e alegria, que me ensinaram que o tempo partilhado em família é também cuidado de si.

Ao meu filho amado Theo, que tantas vezes dividiu comigo a escrita com cafunés, massagens e intervalos de carinho. E às crianças com quem convivo, que, em seus abraços espontâneos, me ofereceram energia, afeto e esperança em meio às pressões do mestrado e da vida.

Às minhas colegas professoras, mulheres que, ao seu modo, seguem realizando a docência e enfrentando os atravessamentos da profissão — terreno ao mesmo tempo fértil e árduo.

À minha orientadora, Maria Alice, minha parceira nesta travessia, obrigada pela paciência, empatia e pelas palavras sempre certas em cada momento. Sei que esperavas ainda mais de mim, e pode ter certeza de que eu tentei.

Às equipes diretivas das escolas em que atuo, obrigada por compreenderem minhas ausências e por reconhecerem que, quando estou presente, estou inteira para tudo que é necessário.

À Prefeitura Municipal de São Leopoldo, representada pela Secretaria Municipal de Educação, pela oportunidade de realizar este mestrado custeado pela rede pública. Reconheço este investimento como uma forma concreta de valorização profissional, que reafirma a importância da formação continuada e do compromisso com uma educação de qualidade para as crianças do município.

À banca examinadora, composta pelas professoras e doutoras Eli Fabris e Gabriela Venturini agradeço a leitura atenta, pelas provocações e contribuições generosas que instigaram novas compreensões e fortaleceram este trabalho. Cada apontamento foi fundamental para alargar horizontes e refinar a costura desta pesquisa, reafirmando que o conhecimento se faz no diálogo e na partilha.

À espiritualidade, que através de mentores especiais, me ajudou a cuidar de uma alma que tantas vezes esteve adoecida.

E ao meu grande amigo Régis Wagner, que já vive em outro plano, mas com quem aprendi tanto sobre escola, docência e vida. Partiste tão cedo que nem tivemos despedida, e ainda hoje escuto tua risada quando fecho os olhos. Agora compreendo sua inteireza: teu tempo aqui seria breve, mas intenso.

Por fim, este percurso me fez compreender que o tempo é precioso e que, ao lado dos afetos, da amorosidade e do cuidado de si, se transformou em oportunidade de ampliar meu repertório, de aprender com cada desvio e acerto, e de reconhecer que cada detalhe tem sentido quando costurado ao propósito de viver e educar com sensibilidade.

Hoje, exatamente às onze horas e vinte e oito minutos, posso dizer: o choro é de alegria e gratidão. Eu consegui.

RESUMO

Esta dissertação investiga de que maneira as práticas de cuidado, afeto e amorosidade constituem a experiência e a formação docente **no campo da Educação Infantil**, tomando como contexto empírico uma escola municipal dessa etapa e o cotidiano formativo de suas professoras. Parte-se da compreensão da Educação Infantil como um campo específico de produção de saberes pedagógicos, no qual a docência se constrói em meio a relações, tempos, corpos, materialidades e afetos, exigindo processos formativos sensíveis às experiências vividas com bebês e crianças pequenas.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como práticas de cuidado, afeto e amorosidade atravessam e constituem a formação de professoras da Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) promover rodas de conversa, favorecendo a reflexão crítica das docentes sobre suas práticas pedagógicas e sobre si mesmas como sujeitas da docência; (2) explorar a percepção da gestão educacional acerca da importância e da viabilidade de ambientes formativos acolhedores, atentos às dimensões do cuidado de si, da amorosidade e do afeto; e (3) criar espaços de escrita que possibilitassem às professoras a produção de sentidos sobre suas práticas pedagógicas, ancoradas no cotidiano da Educação Infantil.

A investigação desenvolveu-se em uma perspectiva qualitativa, com inspiração (auto)narrativa, compreendendo a formação como experiência e a escrita como prática formativa. O percurso metodológico foi constituído por dispositivos formativos tais como rodas de conversa, cartas pedagógicas, baralho reflexivo, cadernos personalizados e composições estéticas, entendidos não como instrumentos técnicos, mas como proposições ético-estéticas que entrelaçam vida, docência e formação.

Do processo investigativo emergiram as categorias analíticas do tempo, da formação docente e da afetividade/cuidado de si. A análise dessas categorias foi sustentada por uma articulação teórica assumidamente **audaciosa e, ao mesmo tempo, preciosa** entre Michel Foucault e Paulo Freire. Em Foucault, o cuidado de si é compreendido como um exercício ético exigente, inquietante e não prescritivo, que convoca o sujeito a uma atenção rigorosa sobre seus modos de ser, agir e pensar. Em Freire, esse movimento se amplia na dimensão dialógica, relacional e política da

formação, sustentada pela amorosidade, pela escuta e pela responsabilidade com o outro. Mantidas as distinções entre esses referenciais, sua articulação permitiu compreender o cuidado de si como prática formativa coletiva, construída na relação e no cotidiano da docência na Educação Infantil.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a estética constitui um princípio formativo e não um elemento ornamental, atravessando os modos de organizar os espaços, os tempos, os materiais e as experiências de formação, provocando deslocamentos e estranhamentos necessários aos processos reflexivos. No âmbito da produção técnica, foram elaborados materiais formativos diretamente vinculados às especificidades da Educação Infantil, tais como: cartas pedagógicas como dispositivo de escrita de si e de partilha; baralho reflexivo como disparador de conversas formativas; cadernos personalizados para registro das experiências docentes; e composições estéticas que favoreceram ambientes de cuidado, escuta e reflexão. Essas produções, articuladas à análise acadêmica, reforçam o caráter profissional da pesquisa e oferecem **contribuições para práticas formativas na Educação Infantil**, especialmente no que se refere à criação de espaços-tempo formativos éticos, sensíveis e coletivos.

Reconhece-se, neste estudo, que o cuidado de si, na perspectiva foucaultiana, configura-se como um exercício **árduo, inquietante, por vezes doloroso e desafiador**, que demanda tempo, rigor e continuidade. Embora essa dimensão não tenha sido explorada em profundidade como prática espiritual sistemática, a pesquisa assumiu as **cartas pedagógicas** como um movimento inicial nesse sentido, compreendendo-as como exercícios de atenção a si, de escrita e de reflexão compartilhada. Conclui-se que, **no contexto empírico desta pesquisa**, o cuidado de si, articulado ao afeto e à amorosidade, **constituiu-se como eixo estruturante** da formação das professoras da Educação Infantil participantes, afirmando a docência como espaço de criação, de cuidado e de invenção contínua.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professoras. Cuidado de si. Amorosidade. Cartas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation investigates how practices of care, affection, and loving-kindness constitute the experience and teacher training in **the field of Early Childhood Education**, taking as its empirical context a municipal school at this stage and the formative daily life of its teachers. It starts from the understanding of Early Childhood Education as a specific field of pedagogical knowledge production, in which teaching is constructed amidst relationships, times, bodies, materialities, and affections, requiring formative processes sensitive to the experiences lived with babies and young children.

The overall objective of the research was to understand how practices of care, affection, and loving-kindness permeate and constitute the training of early childhood education teachers. Specific objectives included: (1) promoting discussion groups, encouraging critical reflection by teachers on their pedagogical practices and on themselves as subjects of teaching; (2) exploring the educational management's perception of the importance and feasibility of welcoming training environments attentive to the dimensions of self-care, loving-kindness, and affection; and (3) creating writing spaces that would allow teachers to produce meaning about their pedagogical practices, anchored in the daily life of early childhood education.

The investigation was developed from a qualitative perspective, with (self-)narrative inspiration, understanding training as experience and writing as a formative practice. The methodological approach consisted of formative devices such as discussion circles, pedagogical letters, a reflective deck of cards, personalized notebooks, and aesthetic compositions, understood not as technical instruments, but as ethical-aesthetic propositions that intertwine life, teaching, and training.

From the investigative process emerged the analytical categories of time, teacher training, and affectivity/self-care. The analysis of these categories was supported by an admittedly **audacious and, at the same time, valuable** theoretical articulation between Michel Foucault and Paulo Freire. In Foucault, self-care is understood as a demanding, unsettling, and non-prescriptive ethical exercise that calls the subject to rigorous attention to their ways of being, acting, and thinking. In Freire, this movement expands into the dialogical, relational, and political dimension of training, sustained by love, listening, and responsibility towards the other. While maintaining

the distinctions between these frameworks their articulation allowed us to understand self-care as a collective formative practice, constructed in the relationship and daily life of teaching in Early Childhood Education.

The research also showed that aesthetics constitutes a formative principle and not an ornamental element, permeating the ways of organizing spaces, times, materials, and training experiences, provoking shifts and estrangements necessary for reflective processes. In the realm of technical production, formative materials directly linked to the specificities of Early Childhood Education were developed, such as: pedagogical letters as a device for self-writing and sharing; a reflective deck of cards as a trigger for formative conversations; personalized notebooks for recording teaching experiences; and aesthetic compositions that fostered environments of care, listening, and reflection. These productions, articulated with academic analysis, reinforce the professional character of the research and offer **contributions to formative practices in Early Childhood Education**, especially regarding the creation of ethical, sensitive, and collective formative spaces and times.

This study recognizes that self-care, from a Foucauldian perspective, is an arduous, unsettling, sometimes painful and challenging exercise that **demands time, rigor, and continuity**. Although this dimension was not explored in depth as a systematic spiritual practice, the research considered **pedagogical letters** as an initial step in this direction, understanding them as exercises in self-awareness, writing, and shared reflection. It concludes that, **in the empirical context of this research**, self-care, articulated with affection and loving-kindness, constituted a **structuring axis** in the training of the participating early childhood education teachers, affirming teaching as a space for creation, care, and continuous invention.

Keywords: Early childhood. Teacher training. Self-care. Pedagogical letters.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - “É de carne e osso minha costura”	15
Fotografia 2 - “Um garimpo de si”	65
Fotografia 3 - “Aula de corte e costura para iniciantes”	96
Fotografia 4 - “Aula de pesca para iniciantes”	101
Fotografia 5 - “As sete Cornelys”	108
Fotografia 6 - Primeiro encontro formativo	142
Fotografia 7 - Momento formativo	142
Fotografia 8 - Materialidades para a formação	143
Fotografia 9 - Afazeres formativos	143
Fotografia 10 - Segundo encontro formativo	144
Fotografia 11 - Bandeiras	145
Fotografia 12 - Mimos	145
Fotografia 13 - Baralho reflexivo e outras produções	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Carta AND Educação (CAPES)	31
Quadro 2 - Carta AND Educação Infantil (CAPES)	34
Quadro 3 - Carta AND Formação Docente (CAPES)	37
Quadro 4 - Carta AND Educação (SciELO)	41
Quadro 5 - Carta AND Educação (IBICT)	44
Quadro 6 - Organização da Formação Docente	103

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BC	Biblioteca Central
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EDUR	Educação em Revista
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 ALINHAVOS DO SER: UMA JORNADA DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO NO UNIVERSO DA PESQUISA	15
1.1 Notas sobre a pesquisa	17
1.2 Trajetórias e inquietações	21
2 NAVEGANDO POR TERRITÓRIOS CONHECIDOS: A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO DE LITERATURA NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS HORIZONTES ACADÊMICOS	30
3 REFERENCIAL TEÓRICO	58
3.1 Cartas: <i>Entre linhas e memórias</i>	60
3.2 O cuidado de si: Um garimpo de si e o exercício de cultivar-se	65
3.3 Docência: Gestos que ensinam e aprendem	72
3.4 Formação Docente: Percursos que se tecem de mãos dadas	75
3.5 Amorosidade: A força suave que sustenta a docência	81
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E DESAFIOS	85
4.1 Educação Infantil no município de São Leopoldo	91
5 TECENDO REFLEXÕES ENTRE POSSIBILIDADES E DESCOBERTAS NUM PERCURSO METODOLÓGICO	96
5.1 Costuras narrativas: Análise e tratamento dos Dados	101
5.2 Etapas do processo	103
5.2.1 Organização e tratamento dos Dados	103
6 ENTRE FIOS E DESVIOS: LINHAGENS DO VIVIDO EM UM MOVIMENTO ANALÍTICO	108
6.1 O tempo como experiência e cuidado: primeira categoria analítica	111
6.2 Tempo, entre gestão e docência: segunda categoria analítica	114
6.3 Entre o eu e o nós e a formação como travessia: terceira categoria analítica	118
6.4 Quem cuida de quem cuida como experiência da dimensão humana na docência: quarta categoria analítica	126
7 PRODUÇÃO TÉCNICA	140
8 COSTURA FINAL: CONCLUSÕES AINDA QUE PROVISÓRIAS	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	157

1 ALINHAVOS DO SER: UMA JORNADA DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO NO UNIVERSO DA PESQUISA

Fotografia 1 - “É de carne e osso minha costura”



Fonte: Adrianna Eu (2022).

Uma costura de si
A história da costura se dá há mais de vinte mil anos. As primeiras agulhas, ainda na era glacial, eram feitas de ossos.

O interessante de se pensar aqui é que o tipo de costura que conceitualmente proponho, se dê de dentro para fora e, portanto, esteja tão simbolicamente ligado à imagem de uma agulha construída a partir de si.

Penso que o osso seja esse “duro íntimo” que nos coloca de pé, que nos sustenta e estrutura nossa própria arquitetura.

Essa matéria que nos ergue se transforma em algo que, ao vazar e ultrapassar o limite do eu se tornando objeto agulha, pode então exercer sua potência, na construção de infinitas e inéditas arquiteturas, alinhavando encontros
(Adrianna Eu, 2022).

Ao iniciar esta dissertação, o leitor se depara com um texto acadêmico que se propõe como espaço de reflexão, entrelaçado por questões relevantes ao percurso formativo de professoras da Educação Infantil. Inspirada pela expressão de Adrianna Eu: “é de carne e osso a minha costura” (Eu, 2022), esta pesquisa se configura como um tecido de experiências e inquietações, no qual a formação docente e o cuidado de si são tomados como eixos de reflexão.

A investigação dialoga com referenciais que permitem sustentar essa discussão a partir de diferentes campos teóricos, mobilizando contribuições de Michel Foucault, Paulo Freire, Maria Cláudia Dal'Igna e António Nóvoa. Mantidas as distinções entre esses autores, seus aportes possibilitam pensar a docência como experiência atravessada por dimensões éticas, relacionais e formativas, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Este capítulo, intitulado "Alinhavos do Ser: Uma Jornada de Construção e Reconstrução no Universo da Pesquisa", apresenta o percurso que conduziu à construção do problema de pesquisa, situando a autora enquanto professora e pesquisadora implicada no campo investigado. Buscou-se compreender como o cuidado de si, o afeto e a amorosidade podem assumir relevância nos processos de formação docente, sem perder de vista os tensionamentos, limites e exigências que atravessam o exercício da docência na Educação Infantil.

Ao reconhecer que a formação de professores se constrói em contextos marcados por relações humanas, este estudo mobilizou, a partir de Foucault, a noção de cuidado de si como exercício ético exigente e inquietante, e, a partir de Freire, a amorosidade e o diálogo como fundamentos de uma prática pedagógica comprometida com o outro. Essa articulação, sem estabelecer equivalências conceituais, permitiu pensar a formação docente como um processo relacional, situado e em permanente construção.

Nesse sentido, pensar sobre o cuidar de quem cuida emerge como uma das possibilidades de qualificar os processos formativos, compreendendo que a atenção às condições de trabalho, às experiências vividas e aos modos de existir na docência pode repercutir na qualidade do cuidado oferecido às crianças, fortalecendo a indissociabilidade entre educar e cuidar.

Inspirada pela metáfora da costura, este trabalho assumiu que a pesquisa não se constrói por linearidade ou acúmulo de certezas, mas por alinhavos, desvios e retomadas. Ao longo do percurso investigativo, compreendeu-se que pesquisar

não é apenas afirmar aquilo que já se sabe, mas sustentar perguntas, tensionar convicções e suportar os incômodos que emergem do contato com o campo e com os próprios limites da pesquisadora.

Nessa direção, a formação docente é compreendida não como um processo harmonioso ou apaziguado, mas como uma experiência atravessada por exigências éticas, afetivas e políticas. O cuidado de si, articulado à amorosidade, não é tomado aqui como promessa de bem-estar ou resolução dos conflitos da docência, mas como exercício inquietante, que convoca o professor a olhar para si, para o outro e para as condições concretas em que exerce seu trabalho

1.1 Notas sobre a pesquisa

Prezada leitora,

Chego a este ponto após refletir sobre a docência como um espaço que envolve cuidado de si, afeto e amorosidade, compreendendo que formar professores pode promover condições para que possam pensar seus modos de estar e atuar na profissão. Ao finalizar o capítulo anterior, emergiu a compreensão de que o cuidar de quem cuida pode ser um convite para olhar para si e para o outro, numa relação ética e amorosa, inspirada pelas contribuições de Foucault e Freire.

É nesse contexto que, agora, abro espaço para um diálogo mais íntimo.

Em meio à agitação de um mundo cada vez mais veloz e, por vezes, distante, convido você a uma pausa. Aqui, as palavras assumem um tom epistolar, buscando resgatar algo que muitas vezes se perde no ritmo acelerado do cotidiano: a conexão humana. Nesta troca, proponho desacelerar, permitindo que possamos caminhar juntas pelos caminhos desta investigação.

Esta jornada tem como eixo a formação docente, considerando os modos como o cuidado de si, o afeto e a amorosidade atravessam as relações entre as professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil. As cartas surgiram, nesse cenário, não apenas como um recurso metodológico, mas como ferramentas de pensamento: são espaços de escrita, escuta e encontro. Ao longo da pesquisa, busquei compreender como, por meio delas, as professoras elaboram sentidos sobre suas práticas e dão voz às experiências que atravessam o cotidiano escolar.

Dialogando com a noção de cuidado de si em Foucault, este estudo não o compreende como modelo normativo ou prescritivo, mas como um exercício de aguçar o pensamento sobre o viver e o ensinar. As cartas, nesse movimento, abrem brechas para que a ação de pensar circule e para que os sujeitos possam se ver, se narrar e se reconstruir nas palavras que endereçam ao outro e a si mesmos.

Para situar o campo empírico desta investigação, apresento brevemente a escola onde a pesquisa foi realizada: uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na região metropolitana de Porto Alegre, que atende 178 crianças, do Berçário 2 ao Infantil 5, organizadas em oito turmas distribuídas em 8 salas: Berçário 2, Infantil 2A, Infantil 3A e 3B, Infantil 4A e 4B, e Infantil 5A e 5B. Além disso, há uma sala da equipe gestora e uma sala múltipla, onde são promovidas vivências diferenciadas, como atividades que envolvem contação de histórias e retirada de livros, brincadeiras com materialidades ali disponibilizadas, contato com a lousa digital, entre outras. A escola conta ainda com uma cozinha e um refeitório, onde são servidas refeições diárias (café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar). A equipe escolar é composta por 51 funcionários, sendo 26 professoras servidoras municipais, 2 professoras contratadas, 12 estagiários, 9 trabalhadores terceirizados (3 manipuladoras de alimentos, 2 porteiros e 4 funcionários de serviços gerais) e 2 servidoras municipais ainda no cargo de monitora (cargo extinto atualmente).

O pátio externo é amplo e arborizado, com diversas árvores frutíferas. No entanto, a ausência de uma área coberta limita as possibilidades de uso em dias chuvosos. Esse cenário compõe o espaço onde as professoras vivenciam e refletem sobre suas práticas, oferecendo um campo fértil para a investigação das escritas produzidas ao longo da pesquisa.

A pesquisa busca captar as percepções docentes, sem a intenção de medir impactos ou estabelecer relações de causa e efeito. Para isso, utiliza como instrumento central de análise as Cartas Pedagógicas, inspiradas na abordagem freireana, compreendendo-as como um espaço privilegiado de expressão, reflexão e elaboração das experiências vividas pelas professoras. Embora o processo formativo tenha incluído outros movimentos, como os disparadores¹ no grupo virtual e os registros individuais realizados por meio do Baralho Reflexivo, esses recursos

¹Além das cartas, também foram realizados disparadores no grupo virtual (pequenas provocações semanais para fomentar a escrita e o diálogo) e registros individuais a partir do Baralho Reflexivo. Esses movimentos tiveram a função de estimular a participação e apoiar a produção das cartas, mas não foram utilizados diretamente como material de análise.

não foram utilizados diretamente na análise dos dados. Eles tiveram o papel de fomentar o exercício do pensar e do escrever, funcionando como uma mola propulsora para a produção das cartas. Dessa forma, esses instrumentos no processo investigativo, não estarão inclusos na análise, uma vez que a pesquisa buscou compreender as narrativas e sentidos produzidos nas cartas como material principal.

Esse caminho metodológico se sustentou no diálogo com Paulo Freire e Michel Foucault. Inspirados pela perspectiva freireana, os disparadores e o baralho não foram pensados como coleta de dados, mas como atos pedagógicos que convidam os docentes à reflexão, à amorosidade e à construção coletiva de saberes. Por outro lado, ao dialogar com a noção foucaultiana de cuidado de si, esses movimentos foram concebidos como exercícios de pensamento, abrindo espaço para que cada professora voltasse o olhar para si, suas práticas e suas relações no cotidiano escolar. Assim, os recursos utilizados durante a formação buscaram alimentar os processos reflexivos que emergiram nas cartas — lugar onde a pesquisa encontra seu principal material de análise.

Com certa emoção, compartilho com você o propósito desta investigação, expressando inicialmente minha alegria por, após um tempo considerável, direcionar meu olhar de pesquisadora para além das crianças. Agora, o foco de interesse será para outras relações entre os “atores sociais” (Veiga Neto, 1995) desse cenário: os professores. Como questão-problema desta investigação, destaco: A pesquisa se estrutura a partir da seguinte questão-problema: Como práticas de cuidado, afeto e amorosidade podem promover reflexões no grupo de docentes de uma escola de educação infantil? A partir disso, o objetivo geral é: Investigar como práticas de cuidado, afeto e amorosidade na formação continuada podem constituir a experiência docente e mobilizar reflexões sobre as práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são:

- *Promover rodas de conversa, possibilitando aos professores pensarem sobre suas ações pedagógicas;*
- *Explorar a percepção da gestão educacional sobre a importância e a viabilidade de promover um ambiente educacional acolhedor, considerando o cuidado de si, amorosidade e afeto;*

- *Promover espaço de escrita, que possibilite, aos professores produção de sentidos sobre suas práticas pedagógicas a partir das noções de cuidado de si, amorosidade e afeto.*

Esses objetivos foram possíveis caminhos para embasar a pesquisa e buscar um entendimento mais amplo das experiências e perspectivas dos educadores. As Cartas Pedagógicas foram uma das ferramentas de reflexão e escrita de si; refletir sobre esses aspectos possibilitou direcionar o olhar para as demandas e necessidades dos professores; analisar os obstáculos e dificuldades que tanto professores quanto gestores encontram ao tentar realizar essas práticas no contexto educacional; explorar a percepção da gestão educacional sobre a relevância e a viabilidade de promover um ambiente educacional acolhedor.

A intencionalidade foi criar um espaço de diálogo, escrita e troca de experiências, onde os educadores possam compartilhar suas percepções, desafios e estratégias relacionadas a esses temas fundamentais. Além disso, trazer abordagens que possam enriquecer o repertório dos professores e fortalecer seu compromisso com o desenvolvimento integral das crianças. Esses momentos formativos foram uma oportunidade não apenas de aprendizado, mas também de fortalecimento do vínculo entre as educadoras, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais unida e colaborativa.

A Carta Pedagógica foi uma modalidade de escrita inaugurada por Paulo Freire, que, com uma linguagem simples, aberta ao diálogo, sem deixar de ter rigorosidade, as utilizava com intencionalidade política e pedagógica. Apesar de ser um gênero há bastante tempo utilizado, recentemente, ela se constituiu como uma importante ferramenta metodológica, porque possibilita o exercício do diálogo escrito, uma relação de proximidade, de amorosidade e, sobretudo, de rigorosidade. Dessa forma, ao se apresentar como uma escrita livre, ela possibilita narrar sobre histórias, memórias e trajetórias de vida, de escolarização, de formação, entre outros (Bandeira, 2022, p. 22).

Explorar a escrita de cartas entre as professoras de Educação Infantil, visou contemplar o diálogo e a mobilização do pensar o tema. Essa é uma ferramenta metodológica que permite o exercício do diálogo escrito. Isso possibilita a troca de experiências, ideias e pensamentos entre os envolvidos no processo educativo, criando um espaço para a construção coletiva do conhecimento, que permitiu mergulhar nas nuances das interações sociais entre os professores. “A carta não apenas transmite mensagens, mas ela fala ao coração. Vem sempre carregada de emoções,

sentimentos, trocas, perguntas, desafios, combinações, exemplos” (Fabris, 2021, p. 24); um instrumento que pode oferecer uma riqueza de dados para análise, ao mesmo tempo em que possibilita o estabelecimento de conexões emocionais e a construção de relações empáticas no contexto educacional.

Ao longo do percurso da pesquisa, o próprio título do trabalho foi sendo tensionado e resignificado. Inicialmente intitulado *Afinal: Quem Cuida de Quem Cuida? Uma Jornada Poética e Reflexiva a partir das Cartas Pedagógicas na Escola de Educação Infantil*, a pesquisa foi revisitada a partir das considerações da banca final, após o momento de deliberação dos avaliadores. Nesse diálogo, compreendeu-se que a reflexão, embora fundamental, não se sustenta como finalidade em si mesma, mas ganha densidade quando se desdobra em formação. O gesto simbólico de riscar o termo *reflexiva* e inscrever *formativa* no título não representa um apagamento da reflexão, mas a marca de uma travessia. A dimensão poética e reflexiva permanece, agora atravessada pela experiência, pelo tempo e pelas relações produzidas no campo da educação infantil. Afirma-se, assim, a formação como processo contínuo, implicado e inacabado, tecido no entre - entre pensar e fazer, entre escrever e viver, entre cuidar de si e cuidar do outro.

A partir de momentos formativos e da escrita de cartas, procurei explorar os meandros desses conceitos que nos últimos anos me parecem tão relevantes para o ambiente escolar. Espero, sinceramente, que esta carta provoque em você o mesmo interesse e curiosidade que provocou a escolha dos delineamentos, possibilidades e trajetórias desta pesquisa. Agradeço desde já pela sua companhia nesta jornada de problematizações e exercícios de pensamento.

Com carinho e expectativa,
Darciana da Silva Meirelles

1.2 Trajetórias e inquietações

São Leopoldo, 20 de maio de 2023.

Às Professoras do chão da Escola Pública.

Prezadas colegas de profissão,

Escrever esta carta pedagógica é uma jornada de análise e desafios, onde minha mente se enche de pensamentos sobre minha trajetória como educadora na

Educação Infantil, um momento de genuíno comprometimento. Ao longo dos anos, tenho enfrentado diversos obstáculos na busca por qualificar os ambientes por onde passo. Em muitas ocasiões, tenho plantado sementes em solo árido, mas nunca desisti do desejo de fazer diferença no espaço escolar. Como professora, é uma honra compartilhar minha jornada e meu compromisso com o desenvolvimento e bem-estar das crianças que passam por minhas mãos.

Nestas notas iniciais, justifico minha escolha em fazer esta escrita em forma de uma carta. Um gênero textual longo com características específicas usado por muito tempo como forma de diálogo. Existem registros em diferentes partes do mundo capazes de expressar o quanto estas foram um importante veículo de comunicação entre interlocutores de diversas áreas. Alguns historiadores destacam na obra “Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar” (Souza; Borges; 2021) que tal forma de escrita é a “mãe de todos os gêneros textuais” escritos. O uso de correspondências tem indícios desde a antiguidade, tanto no âmbito científico, quanto religioso, filosófico, político, literário e educacional.

Uma carta é um mundo que se apresenta numa paisagem sonora: cada remetente tem um sotaque, um som, um estilo próprio, e a beleza está no encontro do que se lê com o que se ouve. Nessa boniteza de encontro, tão singular, reside um silêncio, efêmero, mas intenso: o silêncio das palavras que são decantadas, uma a uma, num fluxo da própria leitura – que pode ser silenciosa ou em voz alta, tanto faz (Gaivota; Fernandes; Kohan, 2021, p. 27).

Esta forma de escrever tem me tocado e inspirado, a partir dos estudos, os quais tenho me inclinado a fazer sobre as cartas de Paulo Freire. O educador tinha o hábito de contar sobre o vivido, através das mesmas. Para Freire, escrever é um ato político, no sentido de possibilitar defender seu ponto de vista: “me sinto politicamente comprometido” (Freire, 1996, p. 20), diz o autor ao argumentar sobre seu compromisso de compor uma escrita representativa e ética. Uma possibilidade de me posicionar sobre o que acredito, sonho, desejo e defendo dentro dos espaços pelos quais tenho a oportunidade de passar. Minha intencionalidade foi estruturar a temática de pesquisa neste gênero textual, de forma inusitada, sensível e política, a fim de problematizar, defender, argumentar sobre pontos que surgirão no decorrer do percurso e delinear um posicionamento a partir dos “dados” gerados e interlocução com os referenciais teóricos escolhidos.

Nos próximos parágrafos, vou rememorar um pouco da minha constituição docente, a fim de situar o leitor sobre meus processos, escolhas e inquietações.

Este movimento de revisitar memórias, de lembrar, é, como ratifica Freire (2021, p. 12), “um exercício de idas e vindas”. E neste movimento de ir e vir foi possível passar a compreender o tempo e o processo de cada indivíduo, uns mais vagarosos, com um ritmo mais lento, outros mais abertos ao novo, ao inusitado, mas também entendo que para fazer diferente precisa haver um desejo intrínseco. Comigo foi exatamente assim; já desenvolvi práticas que hoje questiono e algumas que jamais faria novamente. Se tenho vergonha de ter feito? Não! Com o tempo fui observando, estudando, pesquisando e, como uma borboleta, fui passando por silenciosas transformações, algumas dolorosas, pois o novo nos tira de nossos lugares confortáveis, nos desacomoda.

Larrosa (2002) nos diz que experiência é aquilo que nos passa, toca, nos modifica e, conseqüentemente, nos transforma. Assim foi meu processo: fui vivenciando e, no percurso, fui aprendendo e descobrindo possibilidades de refletir sobre a minha forma de exercer a docência. Considero este um exercício bem particular: a disposição ao olhar, a escuta sensível, um despir-me constantemente para compor-me novamente daquilo que fui, me retroalimentando para compor meu repertório. Professora, aluna/pesquisadora, coordenadora, aos poucos fui ocupando alguns espaços, sempre lembrando de onde eu vim, de todos os processos que venho passando e é claro que ainda vou passar.

Essa breve retrospectiva serve para destacar que percebi, ao longo do trajeto e das etapas vivenciadas, algo possível sem que alguém precisasse me dizer. Meu percurso profissional perpassou por inúmeras fases, todas elas pautadas em muitas reflexões e interesses em aproximar os embasamentos teóricos provindos de momentos formativos e à prática no cotidiano da escola. Confesso que já fui movida por concepções muito distintas das que hoje estruturam o meu fazer. Uma profissional que sempre esteve aberta a dialogar, refletir e aprender. Uma busca muito pessoal minha, pois sempre senti falta de momentos formativos de qualidade nos espaços por onde passei.

Minha experiência inicial foi em escolas privadas de Educação Infantil. Estas despertaram tudo o que eu queria me distanciar: situações que promoviam incômodo, como cozinhar, limpar e “aplicar” atividades. Contextos completamente distantes de uma docência comprometida com as crianças e infâncias. Relembro este ponto e digo isto não por ter que limpar/cozinhar, pois ambas são profissões dignas, mas porque ao dedicar tempo a essas ações, houve uma necessidade de

que eu me distanciasse das atribuições que, de fato, deveriam ser realizadas. Isso reflete e interfere na qualidade do trabalho que deveria ser desenvolvido com e para as crianças.

Gradativamente, tive o desejo de trabalhar na escola pública, pela possibilidade de qualificar o meu trabalho: lutei até “entrar concursada”; o sonho tornou-se realidade, através dos meus esforços. No primeiro ano, reproduzia o aprendizado da escola privada e, processualmente, a partir de formações promovidas pelo município, fui percebendo, refletindo e ressignificando o meu fazer. A constituição docente é processual, como diz Campos (2020, p. 13):

A aprendizagem profissional da docência deve ser compreendida na perspectiva de processo, ou seja, uma aprendizagem que se dá durante a trajetória de vida docente e não apenas como uma etapa isolada de seu processo formativo, pois a apropriação dos conceitos científicos referentes ao desenvolvimento do trabalho docente é essencial para que se possa avançar na compreensão da subjetividade da ação docente, isto é, na compreensão do significado de sua ação e, necessariamente, contribuir para a constituição da autonomia e (trans)formação das concepções docentes sobre “o que pensam” e “o que realizam”.

Permaneci no mesmo espaço por oito anos, até receber o convite para atuar como coordenadora pedagógica, um desafio que possibilitou realizar ações que sentia falta enquanto professora. Esse movimento foi acompanhado pelo desejo de qualificar o novo espaço que passei a habitar. Inicialmente, a transição parecia marcada por expectativas positivas; no entanto, na prática, exigiu redirecionar o olhar, parar, observar e refletir sobre os caminhos a percorrer. Vivi, então, o conflito de uma professora que, ao assumir a coordenação pedagógica, precisou confrontar concepções e expectativas construídas ao longo da docência.

Essa transição trouxe também um tensionamento importante: no Brasil, a maioria dos coordenadores pedagógicos assume a função sem uma formação específica para tal, sendo oriundos de cursos de Pedagogia ou de outras licenciaturas. Isso faz com que o exercício da coordenação seja atravessado por lacunas formativas e pela necessidade constante de construir o lugar do coordenador na prática cotidiana da escola.

A escola era uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) recém-inaugurada no município de Novo Hamburgo. Naquele contexto, compreendi esse espaço como uma possibilidade de colocar em prática concepções que vinham sendo construídas ao longo da minha trajetória profissional. Desde o início, foi

possível identificar, tanto pela equipe gestora quanto por mim, a necessidade de dialogar, refletir e estudar coletivamente, considerando que a proposta pedagógica da escola estava em processo de consolidação.

Um pouco antes de assumir a gestão, fui nomeada em um novo concurso, algo muito almejado, mais um fruto das sementes que vinha lançando. Tudo acomodado e adaptado para ser possível conciliar as duas funções. Rapidamente eu fui vivendo dois universos diferentes: a gestão e a docência. Enquanto gestora, a busca por qualificar aquele espaço. Onde assumi o novo concurso, muitas inquietações tomavam conta de mim. Iniciei em período de pandemia², e, dessa forma, só conheci a escola um ano depois da minha nomeação. Logo foi possível perceber práticas distantes dos estudos relacionados à docência na Educação Infantil. Outro desafio foi com relação à turma, composta por crianças de quatro anos, uma faixa etária da qual eu estava distante há mais ou menos 8 anos, por estar trabalhando na etapa creche (crianças de 0 a 3 anos de idade).

Fazer parte da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo também me oportunizou atuar como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Foi inspirador coordenar cinco estagiárias do curso de Pedagogia e Educação Física a desenvolver a docência junto às crianças... Queria eu ter vivenciado um pouco desse universo desde o início do meu percurso como docente. A formação inicial é muito importante, sobretudo quando nós, professores em formação, contamos com a possibilidade de ter um olhar para as crianças e as infâncias. Desta forma, o PIBID traz esta oportunidade de conhecer alguns caminhos para serem trilhados na docência, pois, através do Projeto, podemos pensar juntas, para traçar possíveis caminhos.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação (Silva; Araújo; 2005, p. 2).

² Conforme a Organização Pan-Americana da Saúde: "Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo".

Na minha percepção, a constituição docente é repleta de aprendizados ímpares e potentes acerca da nossa prática, ampliação de repertório, inspirações que fazem brilhar os olhos; outras, nem tanto, mas que também nos ajudam a pensar. Falo daquele brilho nos olhos que não devemos perder jamais e que nos move, mesmo nos momentos mais difíceis da nossa trajetória.

Neste contexto, é essencial reafirmar nosso compromisso com a docência, especialmente no que diz respeito às crianças pequenas e em idade pré-escolar. Em meio às dúvidas e certezas que nos cercam, é imprescindível refletir sobre o que faremos com elas. Devemos estabelecer um fio condutor que nos guie no alinhamento de nossas crenças e práticas pedagógicas. O trecho a seguir serve como um convite aos educadores para assumirem o compromisso de traçar uma rota em direção a uma docência comprometida com a primeira etapa da Educação Básica. É uma jornada à qual estou extremamente comprometida e pretendo contribuir cada vez mais para sua construção e qualificação.

*Dizem que ela anda por aí procurando...
Aqueles que querem caminhar
Pelas doces salgadas águas do mar
Dizem que ela anda por aí procurando...
Aqueles que querem saber
Como é lá embaixo nas escuras terras do ser
Dizem que ela anda por aí procurando...
Aqueles que gostam de contar,
Cantar cantigas de ninar
Dizem que ela anda por aí procurando...
Aqueles que perderam a candura
Do ar de crianças, ao anoitecer,
Para lhes devolver (Dowbor, 2008, p. 29).*

Na minha constituição formativa, as dúvidas, desafios, inquietudes me acompanharam. O posicionamento e a defesa dos direitos das crianças foram, cada vez mais, parte do meu percurso. Ao assumir este novo concurso, não foi diferente, naquele momento, estava conquistando algo muito almejado. O novo desacomoda, redireciona o olhar e renova nossas lentes

Assim, desde que iniciei nesse ambiente, fui inundada de inquietações, sustentadas com argumentações próprias para a escrita de uma carta pedagógica. Maior que a inquietude é o meu desejo de pensar possíveis estratégias para

qualificar as práticas realizadas, sustentando o compromisso que tenho com minha profissão.

Oportunizar estratégias envolvendo a formação continuada é uma possibilidade para que outros também possam pensar sobre suas práticas, num movimento de formação permanente, que busca produzir sentido e qualificar, continuamente, o processo educativo das crianças. Este era o meu pensamento enquanto professora em processo inicial de formação. Tenho consciência do quão seria desafiador este percurso, por estar conhecendo um pouco o grupo, composto por docentes que estão neste espaço faz um bom tempo. Manter-me “neutra³” diante do contexto que se apresenta é desafiador. Acredito no trabalho coletivo, de parceria para que os avanços, mesmo que ínfimos, sejam possíveis.

A relevância de um cuidado amoroso, afeto e acolhimento evidencia quw acompanhar a jornada dos educadores. Ao longo do tempo, percebi a necessidade de atenção não apenas para as crianças, mas também para os professores que os orientam diariamente. Por isso, decidi iniciar uma pesquisa na escola onde atuo como professora, a fim de investigar se as necessidades de cuidado dos educadores podem, de certa forma, produzir outros modos de ser docente.

Nessa pesquisa, pretendo explorar como podem ser pensadas ações que representem práticas pedagógicas de cuidado para esses profissionais. É relevante entender que os professores têm uma tarefa complexa, cuidando de crianças em tenra idade, cujas experiências cotidianas podem impactar seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o apoio e a atenção às condições de trabalho dos educadores emergem como elementos relevantes para sustentar o exercício da docência, sem que isso implique garantias ou efeitos automáticos sobre a qualidade das práticas.

Nesse panorama, as reflexões de Zygmunt Bauman sobre a sociedade líquida são pertinentes. Bauman (2009) nos alerta sobre a pressão constante por produtividade e a superficialidade das relações humanas na sociedade contemporânea. Isso ressoa no ambiente educacional, onde a atenção ao cuidado

³ Buscar permanecer “neutro” diante de um contexto é uma ideia comum para demonstrar imparcialidade, mas é problemática e inatingível. Todos nós somos influenciados por nossas experiências e posições sociais, tornando a neutralidade uma ilusão. Além disso, a neutralidade frequentemente mantém o status quo e pode ser interpretada como uma posição política. Em vez de buscar a neutralidade, é fundamental reconhecer nossos próprios preconceitos e empenhar-nos ativamente pela justiça e equidade.

emocional e relacional muitas vezes é negligenciada em prol de metas e resultados quantitativos.

No passado, a pedagogia assumiu formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultra saturado de informações ainda deve ser aprendido, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver (Porcheddu, 2009, p. 667).

Partindo das reflexões do autor acerca dos desafios singulares enfrentados pelos educadores na contemporaneidade, esta pesquisa buscou problematizar as condições em que o trabalho docente vem sendo realizado. As transformações sociais, a intensificação das demandas e a sobrecarga informacional tensionam o cotidiano escolar, exigindo dos professores um constante rearranjo de suas práticas e modos de existir na profissão.

Nesse contexto, o cuidado com os professores não é tomado como ideal normativo ou prescrição pedagógica, mas como uma questão que emerge das próprias experiências vividas no campo investigado. Os educadores lidam cotidianamente com exigências complexas, atravessadas por pressões institucionais, relações humanas intensas e responsabilidades que ultrapassam o domínio técnico da docência.

Ao considerar o cuidado de si na perspectiva foucaultiana, este estudo não o compreende como prática apaziguadora ou voltada ao bem-estar imediato. Trata-se de um exercício exigente, por vezes desconfortável, que convoca o sujeito a interrogar seus modos de viver, trabalhar e se relacionar consigo e com os outros. Nesse sentido, o cuidado de si se apresenta menos como solução e mais como problema ético a ser sustentado no cotidiano da docência.

A investigação realizada indicou que pensar o cuidado dos professores implica reconhecer as tensões, os limites e os custos emocionais envolvidos no trabalho educativo, especialmente na Educação Infantil. Não se trata de afirmar que o cuidado, por si só, produza práticas mais humanas ou relações mais justas, mas de abrir espaço para refletir sobre como os docentes elaboram suas experiências e enfrentam os desafios que atravessam sua atuação profissional.

Essa dimensão pessoal não é apresentada como justificativa causal da pesquisa, mas como um elemento que atravessa o olhar da pesquisadora, situando sua implicação ética e política no campo investigado. Experiências de perda, esgotamento e sofrimento evidenciam que o cuidado com os educadores não pode ser romantizado, mas precisa ser compreendido em sua complexidade, como uma questão ética, política e formativa que atravessa a escola contemporânea. Nesse sentido, este trabalho se inscreve como um movimento de aprimoramento e reflexão, orientado pela busca de um ambiente educacional mais saudável e humano, sem a pretensão de produzir efeitos generalizantes, mas de reverberar no diálogo com meus pares.

Ao observar o ambiente dos bastidores escolares, marcado por conversas informais e desabafo na sala dos professores, e ao refletir sobre minha própria trajetória, identifiquei a constituição de um recorte de investigação que demanda aprofundamento. Essa aproximação permitiu evidenciar a presença de lacunas que, longe de representarem certezas estagnadas, se apresentam como questões a serem exploradas e compreendidas no cotidiano da escola.

É nesse espaço investigativo que se situa a problematização das necessidades de cuidado dos educadores, não como promessa de soluções ou de transformações amplas, mas como possibilidade de sustentar reflexões sobre as condições em que a docência vem sendo exercida. Mais do que apontar caminhos definidos, interessa compreender as tensões, os limites e as experiências que atravessam aqueles que cuidam cotidianamente das crianças na Educação Infantil.

*No fim das contas, a pergunta permanece aberta e orienta este percurso investigativo: **quem cuida de quem cuida?***

Afetuosamente abraço.

Professora Darciana da Silva Meirelles

2 NAVEGANDO POR TERRITÓRIOS CONHECIDOS: A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO DE LITERATURA NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS HORIZONTES ACADÊMICOS

Ao adentrarmos o universo da pesquisa acadêmica, uma das primeiras e fundamentais etapas consiste na realização de uma revisão de literatura. Este processo meticuloso serve como o alicerce sobre o qual construiu-se essa investigação, indicando-nos o que já foi explorado, estudado e documentado dentro do campo temático de interesse.

Realizar uma revisão de literatura, não se limita simplesmente a produzir informações; pois esta nos conecta com um diálogo maior, estabelecido ao longo de anos, décadas, e até séculos de investigação. Esse exercício não é realizado com o intuito de "reinventar a roda", mas sim de compreender a profundidade e a amplitude do que já foi produzido, permitindo-nos identificar lacunas, questionamentos ainda não feitos, e possibilidades para contribuir com novas perspectivas e conhecimentos.

É através desse mapeamento cuidadoso do terreno já explorado que este trabalho posiciona-se, de maneira significativa, dentro do campo acadêmico, garantindo que sua contribuição seja relevante, original e, sobretudo, construtiva para o avanço da pesquisa sobre a formação de professores, o cuidado de si, a amorosidade e o afeto, no escopo desta pesquisa.

A revisão bibliográfica realizada com base na consulta às produções acadêmicas (dissertações, teses e artigos), no dia 29/12/2023, usando a plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Estas fontes revelaram uma série de trabalhos relacionados ao cruzamento dos descritores "cartas", "educação", "educação infantil", "formação docente", "epístola," e "cuidado de si". Os resultados obtidos proporcionam *insights* significativos para a compreensão do tema proposto e possíveis delineamentos na estruturação da pesquisa.

Neste emaranhado de dados e informações, as tabelas se transformam em pedaços de uma história, em cartas trocadas entre os protagonistas desse enredo. Cada célula preenchida é como uma linha escrita, uma conversa entre personagens que trocam segredos, evidenciam padrões e sussurram descobertas. Esses

pequenos retângulos são como cartas dobradas, contendo segredos, cada número uma palavra, uma pista, uma sugestão do que está por vir. E à medida que desdobramos essas 'cartas', um universo se abre diante de nós, revelando um enredo singular, uma história cheia de mistério e sabedoria.

Ao passo que a pesquisa avança, esses enigmas vão sendo “desvendados”, trazendo ao leitor uma dimensão cada vez mais nítida sobre a temática. Cada nova 'carta' evidencia um pedaço do quebra-cabeça, trazendo uma compreensão mais profunda sobre o contexto investigado. Como páginas de um livro sendo viradas, a pesquisa apresenta-se como uma jornada em busca de compreender, expor uma trama envolvente que se desenrola à medida que novas 'cartas' são abertas. Assim, a narrativa segue o percurso de investigação, tornando a leitura da pesquisa uma experiência progressiva e intrigante para o leitor.

Imagine o portal da CAPES como um vasto repositório de enigmas. Ao adentrar o descritor 'cartas AND educação', conforme o Quadro 1 a seguir, encontrei-me diante de um vasto repertório de 1258 resultados, espalhados por diferentes domínios como Educação, Letras, História, Educação Matemática e Geografia, uma fonte ampla de possibilidades. Contudo, na busca por uma trilha mais específica, ajustei a lente para a área da Educação, filtrando a busca para 158 resultados. Desbravando mais fundo, ao aplicar os filtros de mestrado e doutorado, descobri 739 preciosidades de estudo de mestrado e 102 tesouros doutorais, cada um representando um mistério a ser desvendado, pois para mim esses trabalhos eram desconhecidos.

Quadro 1: CARTA AND EDUCAÇÃO.

DESCRITORES “carta AND educação” - CAPES			
TIPOS DE BUSCA			
Busca simples	Busca com uso de Filtros		
Total	Educação	Mestrado	Doutorado
1259	158	739	102

Fonte: criado pela autora (2024).

Esses números, por si só, não apresentam toda a complexidade e a diversidade de informações ocultas nesses tesouros. Eles são como peças de um

quebra-cabeça, cada um contendo um fragmento desse vasto universo de conhecimento. Cada título, cada resumo, é como uma carta misteriosa, guardando segredos sobre o que pode ser explorado.

Dentre as teses identificadas, algumas se destacaram, como o trabalho de Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, intitulado "Cartas e escrita", defendida na Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2000, abordando a escrita epistolar e suas implicações na educação. O título "Cartas e Escrita" sugere que o trabalho está centrado na análise das cartas como uma forma de comunicação escrita e como elas podem influenciar ou serem incorporadas em contextos educacionais. Dado que o trabalho se enquadra no campo da educação, ele examina como a escrita de cartas pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica, como uma expressão de pensamento crítico, ou até mesmo como uma forma de promover a reflexão e a comunicação entre educadores e alunos (Camargo, 2000).

Já a pesquisa de Carla Rodrigues Gastaud, "De correspondências e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950" trouxe uma perspectiva histórica sobre práticas epistolares na educação. Trata-se de uma tese de doutorado que aborda o tema das cartas e da escrita no contexto educacional. A autora, Carla Rodrigues Gastaud, conduziu essa pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sediada em Porto Alegre. A tese foi concluída em 1º de dezembro de 2009 e possui 187 páginas.

O título sugere que a pesquisa se concentra nas práticas epistolares, ou seja, nas práticas relacionadas à escrita de cartas, e explora a cultura escrita no Brasil entre os anos de 1880 e 1950. O período escolhido abrange um momento importante da história brasileira, caracterizado por mudanças sociais, culturais e políticas, como a transição da Monarquia para a República, a urbanização crescente e as transformações no sistema educacional. Dado que o trabalho foi realizado em um programa de doutorado em Educação, a pesquisa aborda a importância das cartas como uma forma de comunicação escrita e sua relevância no contexto educacional. Além disso, o estudo explorou como as práticas epistolares eram influenciadas pela cultura da época e como refletiam as transformações sociais e históricas do Brasil nesse período, evidenciando que a escrita de cartas não era apenas um meio de comunicação privada, mas também um espaço de formação

cultural e pedagógica, capaz de revelar modos de pensar, ensinar e aprender (Gastaud, 2009).

O trabalho "Ideias educacionais de Sêneca nas cartas a Lucílio" é uma dissertação de mestrado desenvolvida por Miriam Maria Bernardi Miguel na área de Educação. O estudo foi realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), com a conclusão datada de 1º de março de 2005. A dissertação possui um total de 96 páginas e está disponível na biblioteca depositária BCE (Biblioteca Central da UEM). O título da dissertação indica que o foco do trabalho é a análise das ideias educacionais do filósofo romano Sêneca presentes em suas "Cartas a Lucílio". Sêneca foi um importante filósofo estoíco da Roma Antiga, e suas cartas são uma coleção de escritos que abordam diversos aspectos da ética, filosofia e vida prática.

A dissertação explora como as ideias educacionais de Sêneca, contidas em suas cartas, podem ser interpretadas no contexto educacional contemporâneo. As cartas de Sêneca tratam de questões relacionadas ao autoaperfeiçoamento, virtude e sabedoria, o que pode ter implicações relevantes para a educação e formação de indivíduos. A dissertação analisa como os princípios filosóficos e educacionais de Sêneca podem ser relevantes para a formação de indivíduos, o desenvolvimento de valores e a ética pessoal. A pesquisa pode também contextualizar as ideias de Sêneca em relação às teorias educacionais contemporâneas e refletir sobre a prática desses princípios na educação atual. (Miguel, 2005).

Daniele Barros Vargas Furtado, em sua dissertação de mestrado intitulada 'Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante' (2019), investiga os saberes e práticas cotidianas de uma professora iniciante em uma escola pública de São Gonçalo. Utilizando cartas como forma de registrar sobre sua experiência, inspirada por Paulo Freire, a autora explora angústias, possibilidades e desafios enfrentados no contexto escolar. Com um olhar sobre sua formação em Pedagogia, a pesquisa aborda a escolha da narrativa como metodologia e utiliza a análise por tematização.

Destaca a valorização dos conhecimentos produzidos pelos educadores em seus contextos de atuação, buscando estabelecer paralelos entre as situações vivenciadas por Paulo Freire e as narradas pela autora, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados por professores iniciantes no ambiente escolar público. Esta pesquisa oferece uma análise analítica do cotidiano escolar,

ressaltando a importância do registro escrito, e análise da prática educativa, especialmente para os docentes que estão ingressando na carreira. (Furtado, 2019).

Lima (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada 'Experientiar: entre cartas e constituição docente', investiga a constituição do docente através do uso de cartas como dispositivo metodológico. A pesquisa explora a experiência subjetiva dos professores, destacando suas jornadas formativas, inseguranças, e transformações na busca por uma autoformação docente. Utilizando a escrita de cartas como uma estratégia de pesquisa, a autora destaca as linhas de subjetivação que compõem o processo de constituição docente, revelando como cada indivíduo se torna professor. Inspirada por Michel Foucault e seu texto 'A escrita de si', a pesquisa se desdobra em três momentos - 'enviar', 'escrever' e 'experientiar' - evidenciando a força e a presença dos encontros por meio da correspondência. A dissertação-experiência proposta por Lima transforma a vida e a pesquisa em uma só, explorando a estética do ser docente por meio de cartas, e-mails e memórias, ressaltando a importância dessas práticas para a constituição de si e reflexão sobre a prática pedagógica (Lima, 2017).

A jornada pela busca de estudos na seção 'cartas AND educação infantil', conforme o Quadro 2 a seguir, revelou um catálogo vasto e rico, inicialmente apresentando 85 trabalhos, realizando uma pesquisa simples. Ao refinar o escopo com o filtro específico da educação, essa lista reduziu para 29, permitindo uma visão mais focada e direcionada. No entanto, com a percepção de que algumas obras se repetiam entre as buscas anteriores, a pesquisa foi refinada ainda mais, desta vez aplicando um filtro temporal para delinear um recorte mais preciso.

Quadro 2: CARTA AND EDUCAÇÃO INFANTIL.

DESCRITORES “carta AND educação infantil” – CAPES		
TIPOS DE BUSCA		
Busca simples	Busca com uso de Filtros	
Total	Educação	Ano
85	29	12

Fonte: criado pela autora (2024).

Aprimorando-se ainda mais a pesquisa, incorporou-se um filtro temporal para assegurar que os estudos selecionados estivessem em sintonia com as demandas atuais da educação infantil. Ao estabelecer um recorte mais preciso, concentrando a análise em estudos recentes, alcançou-se uma compreensão mais atualizada e relevante sobre o tema das cartas na educação infantil.

Essa abordagem me permitiu identificar tendências, mudanças e avanços recentes na área, fornecendo insights valiosos para mim como pesquisadora e para os profissionais envolvidos com a educação infantil. Além disso, ao priorizar estudos recentes, procurei evitar redundâncias e garantir que a pesquisa contribuísse significativamente para o conhecimento já existente.

Nesse contexto, ao considerar a temporalidade dos estudos, emerge uma amostra de 12 trabalhos, dos quais foram criteriosamente selecionados aqueles que mais se alinham e se relacionam com os objetivos e direcionamentos da pesquisa em pauta. Os estudos escolhidos abrangem um intervalo de tempo de 2015 a 2019, período que apresenta uma significativa produção acadêmica na intersecção entre 'cartas' e 'educação infantil'. Essa triagem minuciosa e seletiva tem como propósito a identificação de estudos relevantes e congruentes com a pesquisa em andamento, visando alicerçar e enriquecer a fundamentação teórica, oferecendo informações valiosas e contribuições significativas para seu desenvolvimento.

O recorte temporal para os anos de 2015 a 2019 foi realizado por várias razões. Primeiramente, esse período foi escolhido por representar uma época em que houve um aumento significativo na produção acadêmica sobre o tema das cartas na educação infantil. Durante esses anos, observou-se um interesse crescente nessa área e uma diversidade de estudos foram conduzidos, proporcionando uma base sólida para a pesquisa em andamento.

Além disso, ao limitar a análise a esse intervalo de tempo, é possível garantir a relevância e atualidade dos estudos selecionados. Isso se deve ao fato de que as práticas, políticas e perspectivas na área da educação infantil podem modificar ao longo do tempo, e é importante que a pesquisa esteja alinhada com pesquisas mais recentes.

A dissertação intitulada "Análise do Plano de Carreira na Educação Infantil de Arroio Grande: Um Diálogo Propositivo" elaborado por Bianca Vergara Gonçalves concentrou-se na análise do plano de carreira dos profissionais da educação infantil em Arroio Grande.

O objetivo central foi identificar as limitações desse plano, seu impacto na atuação docente e desenvolvimento profissional, visando uma análise crítica sobre esses documentos e processos, além de propor alternativas de transformação. Os objetivos específicos incluíram a análise do desenvolvimento profissional docente por meio do plano de carreira do magistério e o diálogo com cartas pedagógicas entre colegas, Secretaria de Educação e Câmara de Vereadores sobre o plano de carreira, visando propor melhorias.

Realizado junto a professores concursados da Educação Infantil de Arroio Grande, o estudo adotou a metodologia de pesquisa-ação, utilizando as cartas pedagógicas como principal instrumento. O diálogo entre os professores resultou na construção de um metatexto direcionado aos órgãos competentes, ampliando a discussão entre as instâncias envolvidas. Como desdobramento desse trabalho, uma proposta foi incluída na agenda de governo dos candidatos a prefeito do município, reafirmando o compromisso político e ético com os professores da Educação Infantil em Arroio Grande (Gonçalves, 2020).

O trabalho intitulado "Fazer docente e avaliação: as cartas pedagógicas como modo de construção coletiva para pensar as linguagens na educação infantil" elaborado por Patrícia Oliveira Crespo Nunes, trata-se de uma dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão/RS.

O objetivo central deste Relatório Crítico-Reflexivo é investigar as condições de avaliação para o desenvolvimento do letramento na Educação Infantil, propondo a construção de uma proposta de avaliação a partir de cartas pedagógicas e rodas de diálogo virtual. A pesquisa iniciou-se com a utilização de cartas pedagógicas como recurso metodológico, envolvendo as professoras da rede municipal de ensino que atuam em turmas de Educação Infantil em Jaguarão. As problemáticas abordadas incluem o impacto da construção coletiva entre as professoras na adequação das práticas educativas para o desenvolvimento do letramento, e a avaliação dos objetivos de aprendizagem das crianças em relação às práticas de letramento na Educação Infantil.

O estudo abrange o contexto da pesquisa, o referencial teórico conceitual, o referencial teórico-metodológico e um diagnóstico. A pesquisa foi desenvolvida por meio de intervenção pedagógica, realizada através de rodas de diálogo virtual e

diários de registros, gerando ações coletivas sobre aspectos da avaliação na Educação Infantil, o papel do professor e as práticas de letramento.

Como produto, foi construída coletivamente uma carta pedagógica direcionada às professoras de Educação Infantil do município, destacando as considerações do grupo e a importância da formação docente para os educadores. Este trabalho enfatiza a relevância do fazer docente em relação à avaliação na Educação Infantil, valorizando a voz das educadoras. A carta pedagógica emerge como recurso pedagógico e metodológico inovador, proporcionando uma nova abordagem na condução da pesquisa educacional (Nunes, 2022).

A intersecção entre "Cartas" e "Formação Docente", conforme o Quadro 3 a seguir, representa um campo em constante expansão nas Ciências Humanas, particularmente na área da Educação. Essa conexão evidencia 166 produções científicas que exploram a relação entre esses elementos cruciais para o desenvolvimento pedagógico. Dentro deste conjunto amplo, 69 produções se destacam no contexto das Ciências Humanas, enquanto 65 delas estão especificamente ligadas ao cenário educacional. Esses trabalhos são fundamentais para compreender como as cartas têm influenciado e atravessado a formação dos educadores. Ao analisar cuidadosamente os trabalhos mais relevantes neste contexto, é possível pensar sobre o papel das correspondências na construção e no aprimoramento da prática pedagógica.

Quadro 3: CARTA AND FORMAÇÃO DOCENTE.

DESCRITORES “carta AND formação docente” – CAPES		
TIPOS DE BUSCA		
Busca simples	Busca com uso de Filtros	
Total	Ciências Humanas	Educação
166	69	65

Fonte: criado pela autora (2024).

Avaliou-se a relevância desses trabalhos com base em vários critérios, como a profundidade da análise, a originalidade das contribuições, a articulação com os contextos escolares e a aproximação metodológica com minha pesquisa. Ao selecionar os trabalhos mais relevantes, buscou-se por fontes que trazem

conhecimentos relevantes sobre o papel das correspondências na construção e no aprimoramento da prática pedagógica na educação infantil.

A dissertação intitulada "A Formação Continuada das Docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil no Município de São Paulo no Contexto Pandêmico (2020-2021)", realizado por Aline Alves, concentrou-se na importância da formação continuada docente durante o período de isolamento social, com particularidades inerentes àquele momento. A pesquisa buscou compreender como a formação continuada em serviço impactou o exercício docente na pré-escola durante o período pandêmico de 2020-2021, segundo as percepções das docentes.

Os objetivos específicos abordaram diferentes intenções: identificação da dinâmica da formação em serviço nesse contexto pandêmico; análise, segundo as docentes, como essa formação contribuiu para qualificar a prática docente durante o isolamento social e pós-pandemia; verificação de avanços e/ou obstáculos ocorridos na formação continuada durante esse período; e elaboração de um e-book com as narrativas das docentes, visando evidenciar as aprendizagens do professorado que enfrentou as demandas educacionais nesses anos.

A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, utilizou como procedimentos metodológicos os relatos das experiências de cinco docentes ocorridas nos processos formativos de 2020-2021, por meio de cartas pedagógicas, investigando as pautas formativas vinculadas ao período de isolamento social. A análise desses relatos e pautas foi realizada mediante a análise de conteúdo, seguindo a abordagem de Laurence Bardin.

O embasamento teórico da pesquisa fundamentou-se em trabalhos de pesquisadores da formação continuada, incluindo António Nóvoa, Bernadette Gatti, Francisco Imbernón, Marcelo Garcia, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, bem como nas legislações que regem os direitos da criança em ambientes coletivos.

Os dados produzidos apontaram que o isolamento social exigiu, do corpo docente, ações como o trabalho colaborativo, a superação de barreiras tecnológicas e a intensificação das responsabilidades, contribuindo para seu fazer docente. No entanto, em meio a esse contexto desafiador imposto pela pandemia, a formação continuada em serviço desempenhou um papel fundamental no subsídio ao trabalho das professoras da Educação Infantil. Isso evidenciou que, apesar das dificuldades, houve mais avanços do que obstáculos na formação docente desse período.

Como resultado dessa pesquisa, será elaborado um e-book educacional com as experiências das professoras durante seu percurso formativo, constituído a partir das narrativas descritas nas cartas pedagógicas (Alves, 2023).

A pesquisa de Mestrado intitulada "O Que Nos Dizem as Memórias dos Professores em Formação sobre a Construção do seu 'Ser' Docente a partir da Narrativa de Si", realizada por Ana Priscila de Lima Araujo Azevedo, explorou as memórias de estudantes do curso de Pedagogia sem experiência docente, investigando como essas memórias influenciam suas práticas durante o estágio supervisionado, momento crucial na formação inicial.

O estudo buscou compreender como as memórias construídas ao longo da trajetória educacional impactam as práticas dos estudantes no estágio supervisionado, um espaço onde se mobilizam saberes e experiências anteriores. Com esse propósito, os objetivos específicos foram: analisar como as memórias atuam como agentes impulsionadores das práticas docentes dos professores em formação sem experiência durante o estágio supervisionado; identificar, através de narrativas (auto)biográficas, os laços que sustentam essas memórias; analisar os aspectos que emergem dessas memórias, contribuindo para a conscientização do percurso formativo; e explorar, por meio das memórias, aspectos relativos à escolha da profissão e às influências desde a escolarização até a formação inicial.

A pesquisa foi embasada em autores que discutem a formação de professores, como Saviani (2013), Brezenziski (1999), Melo, Almeida e Leite (2018), Bazzo e Scheibe (2019), além de teóricos da memória, como Moraes (2015), Bosi (2003), e Souza (2007). A metodologia adotada foi baseada na abordagem das narrativas (auto)biográficas, utilizando a narrativa oral por meio de entrevistas e a narrativa escrita por meio de cartas redigidas pelos participantes para si mesmos.

A análise dos dados evidenciou que as memórias construídas ao longo da escolarização e formação inicial dos estudantes de Pedagogia sem experiência docente influenciam suas práticas durante o estágio supervisionado. Essas memórias atuam como elementos impulsionadores, fomentando processos de formação e profissionalização docente, propiciando momentos de análise e reflexão não apenas sobre práticas, mas também sobre o campo profissional. Dessa forma, a memória, trazida à tona por meio das narrativas (auto)biográficas, permite aos professores em formação constituir e reconhecer seu processo de construção do "ser" docente (Azevedo, 2020).

O estudo, intitulado "Prática Docente e Diversidade na Educação Infantil: Narrativas de Professoras" e desenvolvido por Nathália de Alcantara Arrais Belfort como Dissertação de Mestrado, destaca a importância crescente do conhecimento sobre a diversidade na prática docente na educação infantil. Ele aborda a complexidade da mediação pedagógica entre o cuidar e o educar, considerando a diversidade em suas várias dimensões e relações na sala de aula.

O foco deste estudo está na prática docente na Educação Infantil, considerando a diversidade inerente à sala de aula. Busca compreender as concepções dos professores sobre a diversidade e sua influência na prática docente, bem como a organização da mediação pedagógica nesse contexto e a descrição da prática docente em relação à diversidade na sala de aula.

Realizada por meio de pesquisa narrativa, esta investigação se apoia em narrativas de vida de sete professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil em Teresina-PI. Utiliza dispositivos como Roda de Conversa, Carta Pedagógica e Observação para compreender suas concepções sobre diversidade e prática docente. A análise dos dados, fundamentada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), destaca a necessidade de os professores entenderem a lógica infantil e as múltiplas possibilidades da infância. Isso visa aprimorar as práticas docentes para atender às diversidades, exigindo debates na formação docente e nas salas de aula (Belfort, 2019).

A busca realizada com os termos "epístola AND cuidado de si", apresentou apenas quatro resultados. Esse número reduzido revela uma limitação na interseção entre os descritores, dada a singularidade e especificidade das palavras-chave utilizadas. Enquanto "epístola" remete à comunicação escrita em formato de carta, "cuidado de si" é um conceito filosófico relacionado à relação do sujeito consigo mesmo e às práticas de constituição de si. A escassez de produções que articulem diretamente esses dois termos sugere que tal combinação ainda não se consolidou como um campo amplamente explorado na literatura acadêmica. Essa constatação, mais do que encerrar possibilidades, abre um espaço fértil para futuras investigações, indicando a pertinência e originalidade de pesquisas que estabeleçam diálogos entre práticas epistolares e o cuidado de si.

Ao pesquisar nas bases de dados acadêmicas da plataforma SCIELO com os descritores "cartas AND formação docente" e "cartas AND educação infantil", é importante reconhecer que nem sempre se obtém os resultados desejados de

imediatos. É compreensível que algumas buscas não correspondam exatamente aos descritores específicos em questão.

No entanto, ao expandir a pesquisa e utilizar o descritor mais amplo, "cartas AND educação", conforme o Quadro 4 a seguir, identificou-se um conjunto considerável de 86 trabalhos acadêmicos na busca simples e 24 com filtro em educação relacionados a essa temática. Esse achado sugere a existência de um corpo substancial de conhecimento que aborda a interseção entre cartas e educação. Isso aponta um cenário promissor para investigações mais aprofundadas sobre o papel das cartas no contexto educacional.

Quadro 4: CARTA AND EDUCAÇÃO.

DESCRIPTORES “carta AND educação” – SciELO	
TIPOS DE BUSCA	
Busca simples	Busca com uso de Filtros
Total	Educação
86	24

Fonte: criado pela autora (2024).

O artigo intitulado "Entre Cartas: Práticas Educativas no Cotidiano de Mulheres do Alto Sertão Baiano (1885-1950)" de Zélia Malheiro Marques, publicado na revista História da Educação (online), aborda a análise das práticas educativas vivenciadas por mulheres pertencentes à família Spínola Teixeira, durante o período compreendido entre 1885 e 1950. Essa família teve uma influência significativa no contexto econômico, social e político do Alto Sertão da Bahia e do país como um todo.

A família se tornou notável principalmente devido à atuação de Anísio Teixeira, um importante nome no campo educacional brasileiro na primeira metade do século XX. O foco da pesquisa recai sobre as correspondências pessoais trocadas entre a matriarca da família, Anna Spinola Teixeira, e suas seis filhas. Por meio da análise dessas cartas, o estudo explora a participação ativa das mulheres em práticas educativas que não eram institucionalizadas. Elas compartilhavam informações sobre política, atualidades, assuntos educacionais e profissionais por meio das correspondências. Além disso, as mulheres instruíam seus irmãos e irmãs

no ambiente doméstico, acompanhavam o desenvolvimento escolar dos familiares e estabeleciam uma complexa rede de sociabilidade.

O artigo se baseia em abordagens da História da Educação, História da Leitura e História das Culturas do Escrito para compreender o papel educativo das cartas nesse contexto. Através dessa análise, o estudo contribui para a compreensão das práticas educativas informais e da influência das mulheres no cenário educacional e social do Alto Sertão Baiano durante o período abordado (Jinzenji e Marques, 2022).

Já o artigo intitulado "Ficou tudo tão diferente sem a sua presença: Diálogos com a escrita epistolar" de Susane da Costa Waschinewski (2021), aborda a importância e o impacto da correspondência epistolar em relação às memórias e histórias pessoais. O artigo examina cartas antigas trocadas entre uma ex-aluna e uma professora, enfatizando como essas cartas preservam memórias e testemunham histórias significativas que vão além do ambiente escolar.

O estudo analisa o percurso dessas cartas ao longo do tempo, desde o momento em que foram escritas até o destino final, com sua autora original. As cartas mostram como a presença e influência da professora se estendem para além da sala de aula, deixando marcas duradouras na vida da ex-aluna. O artigo ressalta a importância dos registros pessoais, como cartas, como fontes valiosas para a pesquisa histórica e a História da Educação. Ao examinar as histórias presentes nas cartas, o artigo oferece novas perspectivas e *insights* que enriquecem a compreensão da educação e da vida das pessoas no passado (Waschinewskii, 2021).

O trabalho intitulado "Por uma Estetização da Escrita Acadêmica: Poemas, Cartas e Diários Envolto em Intenções Pedagógicas" de Ana Cristina de Moraes e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, publicado na Revista Brasileira de Educação (2018), traz uma abordagem diversificada na escrita acadêmica ao explorar a utilização de gêneros literários como poemas, cartas e diários com propósitos pedagógicos. O estudo busca estetizar a escrita acadêmica, ou seja, conferir-lhe características estéticas e artísticas, de modo a enriquecer o conteúdo e a comunicação da pesquisa.

A estratégia de utilizar gêneros literários na escrita acadêmica, como poemas, cartas e diários, pode ter diversas finalidades. A justificativa para escrever em forma de carta pode estar relacionada à intenção de criar uma narrativa mais pessoal e

envolvente, estabelecendo uma conexão emocional e direta com o leitor. Além disso, a forma da carta pode permitir uma abordagem mais subjetiva e reflexiva, convidando o leitor a mergulhar nas experiências e pensamentos dos autores (Rodrigues; Schuler, 2021).

Essa abordagem do artigo também está alinhada com a tendência contemporânea de explorar diferentes formas de escrita acadêmica, buscando ultrapassar as barreiras tradicionais da linguagem e tornar a pesquisa mais acessível e atrativa para um público diversificado. No contexto da estetização da escrita acadêmica, a utilização de poemas, cartas e diários pode conferir um caráter mais emotivo e criativo à exposição dos resultados e reflexões da pesquisa, levando os leitores a uma experiência mais profunda e sensível de compreensão e engajamento com o conteúdo apresentado (Castro; Moraes; 2018).

O artigo "Paulo Freire: outras infâncias para a infância", escrito por Walter Omar Kohan (2018), aponta para uma análise focada nas contribuições de Paulo Freire em relação à infância, embora este tema não tenha sido central em suas produções. O texto, publicado na revista Educação em Revista (EDUR), propõe explorar uma dimensão "menor"⁴ da obra de Freire que trata da infância. Para isso, o estudo se baseia na leitura que Paulo Freire faz de sua própria infância em "Cartas a Cristina", um texto autobiográfico em que dialoga consigo mesmo de forma pública.

O artigo destaca que a análise é embasada tanto nesse texto autobiográfico quanto em outras obras de Paulo Freire, como "A importância do ato de ler em três artigos que se complementam", "Esta escola chamada vida", "Sobre educação: diálogos", "Por uma pedagogia da Pergunta", "À sombra desta mangueira", "Pedagogia da Esperança" e "Pedagogia da Indignação". Essas referências serão utilizadas para complementar a imagem da infância/menince que Paulo Freire apresenta, indo além da concepção tradicional de infância como uma fase cronológica da vida. O artigo busca expandir a ideia de infância/menince como uma força vital, sugerindo que Paulo Freire não apenas reconheceu a importância da infância em sua obra, mas também explorou sua relevância como uma força transformadora e como um elemento-chave na concepção de educação crítica e libertadora.

⁴ O termo "menor", aqui, é empregado no sentido Deleuziano, conforme apresentado em *Mil Platôs*, não significando inferioridade, mas uma dimensão que escapa ao majoritário, abrindo espaço para outras possibilidades de existência e criação. (Deleuze; Guattari, 2011)

Essa análise fornece uma perspectiva enriquecedora sobre as visões de Paulo Freire em relação à infância, contextualizando sua obra em um âmbito menos explorado. O artigo parece buscar extrair significados mais profundos da conexão entre infância, educação e transformação social nas ideias do renomado educador brasileiro (Kohan, 2018).

A busca no periódico SciELO mostrou-se uma fonte diversificada e relevante, reunindo artigos atualizados de diferentes áreas do conhecimento. Essas publicações oferecem aportes teóricos, metodológicos e problematizações consistentes, contribuindo para o rigor acadêmico da pesquisa. A diversidade de temas e disciplinas disponíveis favorece abordagens multidisciplinares e interconectadas.

O terceiro banco de dados usado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), inicialmente uma pesquisa específica relacionada ao descritor "cartas AND educação", conforme Quadro 5 a seguir. A busca resultou em um conjunto amplo de 2.432 trabalhos relacionados. No entanto, para refinar os resultados e direcionar a pesquisa de acordo com critérios específicos, aplicou-se um filtro relacionado ao "Programa de Pós-Graduação em Educação". Esse filtro reduziu a lista de resultados para 119 trabalhos, que estão diretamente associados ao campo da educação e foram produzidos no contexto de programas de pós-graduação nessa área. Em resumo, a utilização da BDTD do IBICT com a aplicação do filtro do programa de pós-graduação em educação permitiu uma pesquisa mais direcionada, resultando em um conjunto menor de trabalhos que estão mais alinhados com a área de interesse. Isso demonstra a importância da seleção criteriosa de filtros para refinar os resultados e tornar a pesquisa mais produtiva.

Quadro 5: CARTA AND EDUCAÇÃO.

DESCRITORES “carta AND educação” - (IBICT)	
TIPOS DE BUSCA	
Busca simples	Busca com uso de Filtros
Total	Programa de pós-graduação em educação
2604	94

Fonte: criado pela autora (2024).

A dissertação de Lermen (2022), intitulada "Práticas de leitura e escrita docente em correspondência: atravessamentos de exercício de pensamento e cuidado de si", tem como objetivo central explorar como as práticas de leitura e escrita realizadas por professores podem estar interligadas com o exercício de pensamento e o cuidado de si. Nesse estudo, a autora se propõe a investigar como a leitura e a escrita não apenas funcionam como atividades comunicativas, mas também como práticas de subjetivação que têm o potencial de instigar o pensamento e promover o cuidado consigo mesmo.

A pesquisa parte do pressuposto de que as práticas de leitura e escrita podem ser mais do que simples atividades funcionais no contexto educacional. Elas podem ser meios pelos quais os professores expressam suas inquietações e cuidados em relação a si mesmos e à sua prática pedagógica. Dessa forma, a autora explora como as correspondências entre professores podem ser veículos para o exercício de pensamento e para a atenção aos aspectos que envolvem a formação pessoal desses profissionais.

A abordagem metodológica envolve a análise de correspondências entre professores, explorando os discursos presentes nas trocas de mensagens e como eles evidenciam OU mostram as preocupações, questionamentos e experiências dos docentes. Além disso, a pesquisa explora as conexões entre essas práticas de leitura e escrita e a formação da identidade profissional dos professores, bem como a promoção do cuidado de si em meio às demandas educacionais.

No geral, essa pesquisa se destaca por abordar uma perspectiva pouco explorada das práticas docentes, que é a dimensão pessoal e subjetiva das atividades de leitura e escrita. Ao examinar como essas práticas podem ser usadas como mecanismos para o pensamento e para o cuidado de si, a autora contribui para a compreensão mais ampla da complexa experiência de ser professor e dos desafios enfrentados nesse contexto (Lermen, 2022).

A dissertação de Silva (2017), intitulada "Composições estéticas entre Schiller e Nietzsche sobre a formação humana: contribuições à prática educativa", discute o papel da estética na formação humana. Ela explora a perspectiva estética de Friedrich Von Schiller, presente em suas obras "A educação estética do homem numa série de cartas" e "Poesia ingênua e sentimental", além da teoria estética de

Friedrich Nietzsche, evidente em obras como "O nascimento da tragédia", "A filosofia na época trágica dos gregos" e "Humano, demasiado humano".

O debate entre esses pensadores sobre suas visões estéticas busca encontrar pontos de convergência para compreender a estética como elemento integrado às práticas formativas. A dissertação propõe destacar o valor formativo da estética na educação, considerando-a como elemento fundamental para a formação integral do ser humano. Esta abordagem sensível dos pensadores oferece possibilidade para pensar sobre as várias maneiras pelas quais a estética se entrelaça com a educação, entendida aqui de forma ampla como formação (Silva, 2017).

Este estudo, realizado por Viviane Martins Vital Ferraz como parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), investiga as violências presentes nas histórias de vida de professoras e suas implicações nas políticas públicas educacionais. Ao analisar as experiências vivenciadas por quatro professoras em contextos de violência pessoal, escolar e profissional, a pesquisa busca compreender como essas narrativas podem contribuir para repensar a construção de uma Educação Humanizadora.

Utilizando abordagens qualitativas e instrumentos narrativos, o estudo se apoia em referências de pesquisadores como Abrahão, Josso, Ricoeur, Bolívar, entre outros. O trabalho destaca a importância de ressignificar memórias e experiências vividas para repensar a educação, argumentando que violências impactam profundamente o bem-estar, o aprendizado, a saúde mental e física, além de comprometerem a relação consigo mesmo e com o mundo. A pesquisa ressalta que a não aprendizagem é uma violação do direito à educação e destaca a necessidade de políticas públicas voltadas para a Educação Humanizadora, visando reduzir desigualdades socioeconômicas, educacionais e de riscos de violências (Ferraz, 2021).

A pesquisa conduzida por Claiton Rosa Espíndola se insere na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM). O estudo busca estabelecer uma conexão entre o ato de escrever e a própria vida, especialmente explorando o Diário e outras obras de Frida Kahlo. A investigação utiliza Frida como um dispositivo, aproveitando seu Diário e o aspecto autobiográfico de suas obras

para explorar o imaginário. A escrita, provocada pelas imagens, desencadeia reflexões sobre a capacidade criativa, permeando todo o texto desde o início. A pesquisa combina teorias da formação com estudos autobiográficos e do imaginário, evidenciando uma interlocução entre diferentes abordagens sem diluir a especificidade de cada uma delas. O foco está no Diário de Kahlo como um dispositivo que pode contribuir para a formação de professores, facilitando processos de transformação e formação (Espíndula, 2012).

A dissertação conduzida por Maria da Graça Leão (2009) se posiciona nos cruzamentos entre educação, feminismo e literatura. Seu objetivo é analisar como a experiência da autoria feminina influencia o processo de formação de professores, utilizando a metodologia de pesquisa-formação de Marie Christine Josso. Destaca o potencial reflexivo das narrativas autobiográficas nessa abordagem, que promove a interação regeneradora dos projetos pessoais e profissionais, especialmente na conexão entre gênero e prática docente.

A pesquisa aborda a exclusão social das mulheres no campo cultural e sua invisibilidade nas narrativas literárias, além de explorar os conceitos de experiência a partir dos estudos educacionais freireanos, feministas e literários. A produção de dados se baseia nas narrativas individuais de alunas de Pedagogia da Unisinos, utilizando métodos documentários de interpretação de Ralf Bohnsack e Wivian Weller.

As análises apontam não apenas o resgate da memória de formação, mas também tornam visíveis as práticas cotidianas das mulheres educadoras no presente. O estudo compreende três eixos temáticos: os papéis das mulheres na família, a capacitação profissional feminina e a experiência da narrativa autobiográfica. Além disso, a análise empírica se apoia na leitura de três gêneros literários distintos - contos, autobiografias e cartas para explorar a intersecção entre Literatura e Educação (Leão, 2009).

Explorar os estudos relacionados a "cartas AND educação infantil" trouxe um conjunto diversificado de 10 pesquisas, refletindo a riqueza e complexidade desse cruzamento entre cartas e o ambiente educacional das crianças. Ao expandir o enfoque para "cartas AND formação docente", emergiram 8 abordagens distintas, cada qual oferecendo uma perspectiva única e potente para enriquecer o conhecimento sobre a influência das cartas na formação dos professores. Embora o número de resultados seja relativamente pequeno, essa limitação pode ser uma

oportunidade para aprofundar a análise e o entendimento dos trabalhos disponíveis, concentrando-se em abordagens e perspectivas específicas que se alinhem melhor aos objetivos da pesquisa.

O estudo "A Docência em Escrileituras: Cartografia de um Estilo Animal" de Schwantz (2019), propõe uma possibilidade de explorar a articulação entre escrita e leitura no contexto educacional. A autora analisa um "estilo animal" de docência, usando uma abordagem cartográfica para mapear as nuances desse estilo. O termo "escrileituras" indica a integração dessas práticas, destacando um campo de estudo singular.

Ao explorar o conceito de "estilo animal", a pesquisa oferece uma visão sobre como as características individuais dos professores podem influenciar suas práticas educativas. Esta obra representa uma contribuição provocativa e original que desafia as percepções convencionais sobre a docência, evidenciando como as práticas pedagógicas são moldadas por elementos pessoais e emocionais dos professores (Schwantz, 2019).

A dissertação "O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as pessoas grandes dizendo a sua palavra", de Goelzer (2014), destaca a importância do diálogo e da afetividade na educação de crianças pequenas. A pesquisa, realizada na UFSM, explora como os adultos na Unidade de Educação Infantil compreendem essas relações educativas. Utilizando cartas e uma abordagem qualitativa, o estudo aponta para a necessidade de aprimorar as práticas formativas e destaca a importância de uma formação docente sensível às particularidades da Educação Infantil. Enfatiza a responsabilidade compartilhada na construção de um ambiente educativo enriquecedor, evidenciando a relevância do diálogo e das relações afetivas no desenvolvimento das crianças (Goelzer, 2014).

O último descritor "epístola AND cuidado de si" na base de dados apresentou apenas um resultado, que é o trabalho intitulado "Práticas de leitura e escrita docente em correspondência: atravessamentos de exercício de pensamento e cuidado de si". Este trabalho já estava entre as escolhas no descritor *cartas AND educação*.

Na contemporaneidade, a educação enfrenta desafios complexos, incluindo demandas emocionais dos educadores. O cuidado com o professor é fundamental de acordo com o trabalho selecionado, que reconhece que a prática docente vai além da transmissão de conhecimento; envolve também a promoção do pensamento

reflexivo e do cuidado por meio de práticas de leitura e escrita. A abordagem de formação direcionada ao cuidado emocional dos professores é de extrema importância para aprimorar a qualidade da educação e fortalecer os professores em sua jornada profissional. Nesse cenário, a gestão das emoções se torna crucial, pois têm mais recursos para lidar com os desafios cotidianos da docência e para proporcionar um ambiente de aprendizado mais saudável. Portanto, a escolha de direcionar a pesquisa para o cuidado do professor como elemento central de formação é justificada pela necessidade premente de fortalecer os educadores e, por conseguinte, a educação como um todo (Lermen, 2022).

Numa dança de descobertas, onde cuidado e prática docente se entrelaçam, surge uma melodia em constante construção, uma narrativa em busca de seu ritmo singular. Nesse compasso, os educadores se tornam artesãos de um espaço acolhedor, onde o cuidado transcende o mero zelo físico, adentrando os territórios emocionais, psicológicos e pedagógicos. É nessa dança de incertezas e aprendizados que se vislumbram possibilidades, onde cada passo dado representa uma oportunidade de crescimento mútuo entre educador e educando.

Os efeitos desse cuidado podem se estender para além do que conhecemos. Professores que se sentem *cuidados*, talvez, e assim espero, possam viver um cotidiano mais qualificado. Essa premissa, talvez, requeira mais do que uma simples ação, mas uma pesquisa em busca de valorização e fortalecimento do trabalho docente, tão caro em tempos de cuidar do educador, talvez, seja uma peça-chave para cuidar do espaço escolar, provocando mudanças no tecido educativo.

Nesta jornada investigativa, que tece laços entre cartas, educação, cuidado e formação docente, descobertas, uma viagem em busca de conexões e aprendizados enriquecedores. Essas conexões não se limitam apenas aos diversos temas abordados, mas se estendem aos próprios indivíduos envolvidos na prática educativa. É uma exploração para compreender como a troca de correspondências pode fortalecer os vínculos entre educadores, alunos e a comunidade escolar, fomentando uma cultura de cuidado e aprendizado recíproco.

A troca epistolar e o cuidado de si delineiam um horizonte vasto e enriquecedor para a prática docente. A imersão na interseção entre educação infantil, formação docente e cuidado de si, talvez, evidencie a necessidade de um ambiente educativo que compreenda a formação humana de forma mais ampla, do conhecimento acadêmico à saúde emocional dos educadores.

Ao analisar a lente do cuidado de si, esta pesquisa adentra um território singular da prática educacional contemporânea. O foco nas necessidades emocionais, psicológicas e pedagógicas dos educadores, quem sabe, aponte para uma docência que considera o cuidado de si tão pedagógico quanto às habilidades a serem desenvolvidas. As cartas e a epístola, talvez, tragam à tona um universo de experiências compartilhadas, desafios e aprendizados, estruturando uma teia de apoio entre educadores. Essa jornada, quem sabe, destaque-se como uma possibilidade, no caminho para qualificar a formação e a relação dos educadores em prol daqueles com os quais atuam.

Após uma análise cuidadosa do direcionamento da pesquisa, optei por redirecionar o escopo da pesquisa saindo da esfera filosófica e adicionar novos termos. Para tanto, decidimos, a orientadora e eu, explorar novos descritores nas bases de dados, concentrando em conceitos como "amorosidade and educação" e "amorosidade and educação infantil". Essa mudança permitiu uma compreensão mais aproximada do tema, bem como uma análise ainda mais contextualizada com foco nas situações concretas relacionadas ao tema em estudo, levando em consideração o contexto em que as situações ocorrem.

Na Base de dados da CAPES, a pesquisa com o descritor "amorosidade AND educação", apareceram 61 trabalhos. Ao usar o filtro educação na área de conhecimento, permaneceram somente 13 resultados

Antes de entrar em detalhes sobre as pesquisas escolhidas a partir da busca na base de dados CAPES com o descritor "amorosidade AND educação", é importante contextualizar o processo de seleção. Inicialmente, foram identificados 61 trabalhos com essa temática. Para refinar os resultados, foi aplicado o filtro de educação na área de conhecimento, o que resultou em 13 trabalhos. A partir dessa seleção, os cinco estudos mais relevantes foram escolhidos para uma análise mais aprofundada. Para identificar a relevância desses estudos para minha pesquisa, adotei critérios específicos. Primeiramente, analisei se abordavam diretamente os conceitos-chave da minha pesquisa, como "amorosidade", "afetividade" e "educação infantil", garantindo que fossem pertinentes ao tema central. Também considerei a metodologia utilizada em cada estudo, assegurando que fossem adequados ao contexto da Educação Infantil. O impacto e o número de citações dos estudos foram avaliados para verificar a influência que tiveram na comunidade acadêmica, priorizando aqueles que foram amplamente citados. Além disso, selecionei estudos

recentes e atualizados para garantir a atualidade das informações e abordagens. Por fim, verifiquei se os estudos ofereciam problematizações compatíveis com o contexto específico da minha pesquisa, assegurando que os resultados fossem relevantes para o desenvolvimento do meu trabalho.

Inicialmente, destaca-se o trabalho de pesquisa que examina o papel da amorosidade no processo educativo, com foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora, Márcia de Souza Rodrigues, realizou esta dissertação como parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, defendido no ano de 2023. Utilizando uma abordagem qualitativa e uma combinação de fenomenologia e estudo de caso autobiográfico, a autora investiga se o processo educativo, conduzido com amor, proporciona benefícios aos alunos. Os resultados indicam que o ensino baseado na amorosidade promove uma aprendizagem diferenciada, destacando a importância de considerar as emoções como base do aprendizado. Além disso, são destacadas diversas diretrizes pedagógicas, como a valorização do diálogo, a integração entre alfabetização e letramento, e a busca pela felicidade no ambiente escolar. A autora conclui enfatizando a necessidade de continuar explorando esse tema, na expectativa de que o amor possa transformar as práticas educativas e tornar as escolas mais acolhedoras e humanas.

Outra pesquisa selecionada foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no nível de Mestrado, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1). A dissertação, intitulada "A Sala de Aula como Espaço de Ressignificação da Ludicidade e da Amorosidade na Formação Docente", foi realizada pelo autor Elvio de Carvalho e teve sua defesa em 07/03/2014. Orientada pelo Professor Doutor Valdo Barcelos, a pesquisa centra-se na ressignificação da formação do professor, com foco na ludicidade e na amorosidade. O contexto investigativo abrangeu duas salas de aula de uma Escola Pública Municipal na cidade de Santa Maria, RS. O estudo destaca que a formação docente extrapola o ambiente acadêmico, alcançando também o espaço escolar e a sala de aula, onde ocorre a atuação profissional e a sua ressignificação. A metodologia adotada é qualitativa, estruturada em três capítulos que abordam a formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica na sala de aula como ferramenta para a formação emancipadora da criança, e as possibilidades da ludicidade e da amorosidade na ressignificação da

prática docente e da formação da criança. O objetivo principal da pesquisa é contribuir para a ampliação do repertório de conhecimentos e saberes necessários à prática docente, oferecendo subsídios teóricos e epistemológicos para aprimorar as práticas de formação do professor.

A dissertação, intitulada "Reflexões sobre Estratégias Pedagógicas para a Educação Básica: Amorosidade e Alegria na Escola Lages/SC", foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Ela foi elaborada pela autora Simara Bertotto Westphal Marcon e defendida em 11/12/2017. O estudo teve como ponto de partida a seguinte questão: "Como os professores do Ensino Fundamental Inicial podem construir estratégias pedagógicas baseadas em princípios que contemplem a amorosidade e a alegria?" (Marcon, 2017, 18). O objetivo foi contribuir com estratégias pedagógicas na Educação Básica, considerando os princípios da amorosidade e da alegria. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que incluiu revisões e concepções de pesquisa na construção do objeto de estudo. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Lages/SC, onde foram entrevistados oito professores do Ensino Fundamental Inicial por meio de entrevistas semiestruturadas. Conclui que formar pesquisadores conscientes da responsabilidade de promover uma cultura de amorosidade e alegria no contexto escolar é um desafio presente na educação. As análises ressaltam que amar é um ato transformador, e somente aqueles corajosos o suficiente para lidar com esse desafio serão capazes de construir uma "escola interessada" para a sociedade.

A dissertação de mestrado "A Dimensão da Amorosidade no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Luiz Paulino Mártires, Bragança/PA" realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, investigou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, localizada em Bragança/PA, com foco na dimensão da amorosidade. Realizada por Thyelly Castro e Silva, esse trabalho destaca que este documento incorpora a dimensão da amorosidade como elemento central em suas ações, a fim de ser considerado um PPP amoroso. A pesquisa define três objetivos específicos para alcançar esse propósito. Em primeiro lugar, compreender a dimensão da amorosidade no pensamento de Paulo Freire. Em seguida, realizou a leitura, análise e reflexão sobre como a dimensão da amorosidade está presente no PPP da instituição. O terceiro objetivo da pesquisa consistia em avaliar se o PPP da

Escola pode ser considerado como amoroso, com base nos critérios estabelecidos durante a pesquisa.

A metodologia adotada para este estudo é qualitativa e exploratória, sendo que a análise documental e bibliográfica desempenha um papel fundamental. O referencial teórico que fundamenta a pesquisa é principalmente com base em Paulo Freire e suas contribuições sobre educação e amorosidade, além de outros autores que seguem sua linha de pensamento, como Cury, Luckesi, Cunha, Reigota e Gadotti. Assim, esta dissertação investiga não apenas o conteúdo formal do PPP, mas também a sua abordagem pedagógica, especialmente no que diz respeito à dimensão da amorosidade. Ao final do estudo, espera contribuir para uma compreensão mais profunda sobre o papel e a importância da amorosidade na construção de projetos político-pedagógicos que promovam uma educação mais humanizada e integral.

A tese intitulada "Dialogia e Amorosidade na Constituição do Sujeito-Professor: Diálogos entre Bakhtin e Freire na Educação de um Mundo em Mutação" (2022), de autoria de Andre Plez Silva e defendida na Universidade São Francisco, apresenta uma abordagem aprofundada sobre a formação do sujeito-professor, com foco nas áreas de Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Utilizando uma metodologia (auto)biográfica e narrativa, o estudo busca compreender como os professores se constituem ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, destacando a importância do outro nesse processo dialógico. Os objetivos específicos incluem a análise das narrativas dos professores sobre suas trajetórias escolares e contextos de formação, a identificação das marcas dialógicas na constituição desses sujeitos, e a investigação das relações entre trajetória pessoal e profissional na atuação docente. A pesquisa utiliza, como instrumento metodológico, a Entrevista Narrativa, a fim de analisar as convergências das vozes dos professores e do pesquisador para compreender a formação do sujeito-professor e suas implicações no ambiente educacional. Além disso, o estudo explora a atitude responsiva ativa, permeada pela amorosidade, a partir da filosofia da linguagem de Bakhtin e das propostas pedagógicas de Freire. As análises realizadas fornecem a ressignificação da trajetória de formação do professor, culminando em novas perspectivas sobre o sentido de ensinar e o reconhecimento de si como docente. Esses diálogos reforçam a ideia de que estamos em constante ação de mudança no mundo, onde cada ato,

gesto e palavra lançada representam uma oportunidade de resposta e transformação.

Dos 13 trabalhos encontrados nesta base de dados, cinco foram selecionados e submetidos a uma leitura mais atenta e aprofundada. Essa seleção foi motivada pela presença marcante da dimensão da amorosidade em tais estudos, os quais se destacaram por trazerem análises e reflexões pertinentes sobre essa temática. A escolha desses cinco trabalhos para compor a pesquisa se alinha com minha intencionalidade investigativa, uma vez que a amorosidade é um aspecto central do meu objeto de estudo. Ao analisar esses trabalhos com maior profundidade, pude perceber que eles oferecem ideias e contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa, fortalecendo assim a fundamentação teórica e empírica do estudo em questão.

Após uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram identificados inicialmente 108 trabalhos relacionados à área de educação, dos quais 71 eram dissertações e 37 teses. Aplicando o filtro específico para formação de professores, apenas 11 trabalhos permaneceram. Dentre esses 11, alguns já haviam sido encontrados na plataforma SCIELO. Após um refinamento mais específico, focado na temática da formação docente, restaram 9 trabalhos acadêmicos. A partir desse conjunto, foi selecionado um estudo para uma análise mais aprofundada e detalhada. Trata-se da dissertação de mestrado intitulada "Contribuições freireanas da amorosidade e da dialogicidade para a formação de professores", desenvolvida por Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo (2010) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que oferece contribuições teóricas e epistemológicas para a formação de professores, especialmente a partir das proposições de Paulo Freire sobre amorosidade e dialogicidade. A pesquisa é qualitativa e baseia-se em uma abordagem teórico-bibliográfica, concentrando-se, principalmente, nas obras de Freire e em autores que dialogam com suas ideias, como Arroyo. A autora realiza uma costura epistemológica entre diferentes perspectivas teóricas para compreender como os princípios da amorosidade e da dialogicidade podem influenciar a formação docente. O estudo visa provocar reflexões sobre as práticas educativas cotidianas e a vida pessoal dos professores, destacando a importância de uma educação que valorize o diálogo e o afeto. A relevância da pesquisa reside na defesa da perspectiva amorosa e dialógica de Freire, incentivando a

transformação das práticas educativas para que os princípios teóricos se tornem ações concretas. Em suma, a dissertação traz sobre como a teoria freireana pode ser aplicada na prática educativa, visando a redução da distância entre os princípios e as ações dos professores.

Ao realizar a pesquisa utilizando os descritores "*amorosidade*" e "*educação infantil*" nas plataformas SciELO e CAPES, os resultados encontrados não contribuíram significativamente para ampliar o repertório sobre a temática da amorosidade na formação de professores ou na educação infantil. A limitação nos resultados, com apenas 3 trabalhos em cada base, aponta uma lacuna nas publicações recentes sobre o tema, particularmente após a implementação da Plataforma Sucupira, que centraliza a avaliação e o registro da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

A ausência de dados substanciais nessas bases de dados acadêmicas reforça a necessidade de buscar fontes alternativas e plataformas mais específicas para enriquecer a compreensão sobre a aplicação da amorosidade nas práticas pedagógicas, especialmente na formação de professores e no contexto da educação infantil. A escassez de estudos recentes e a falta de abordagens que alinhem diretamente a amorosidade à prática pedagógica na educação infantil destacam uma área que ainda carece de um desenvolvimento mais robusto na pesquisa acadêmica.

Portanto, a pesquisa sobre a inserção da amorosidade nas práticas educativas requer um aprofundamento, tanto no que se refere ao levantamento de novas fontes, quanto na produção de novos estudos que tratem dessa abordagem, considerando as necessidades contemporâneas da educação e a formação docente.

Na busca pelo descritor "*amorosidade AND educação infantil*" na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram identificados 8 trabalhos. Dentre esses, três se destacaram, por apresentarem especificidades relevantes para enriquecer a condução da minha pesquisa. Esses trabalhos se mostraram relevantes devido à sua abordagem na educação infantil, explorando a temática da amorosidade nesse contexto específico. Além disso, eles possuem uma bibliografia relevante de referências para a pesquisa em questão. Portanto, esses três trabalhos fornecerão possibilidades e informações valiosas para retroalimentar e fortalecer o embasamento teórico e metodológico da minha investigação.

A dissertação intitulada "Vivências Pedagógicas com Escuta e Sensibilidade na Educação Infantil: Diálogos com a Pedagogia Social", de autoria de Natália Moreira Altoé, publicada em 2022, tem como objetivo central apresentar uma análise da escuta sensível do professor de Educação Infantil e a importância das vozes das crianças nesse contexto, fundamentando-se nos princípios da Pedagogia Social. A autora compartilha sua trajetória como professora e pesquisadora, destacando o interesse e a conexão com a temática em questão. O estudo aborda reflexões sobre o atendimento das demandas das crianças na Educação Infantil, priorizando o acolhimento e a amorosidade como elementos fundamentais para a prática pedagógica nesse segmento educacional. Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, complementada por entrevistas semiestruturadas com professores da Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI UFF), a pesquisa busca compreender a importância do acolhimento e da sensibilidade na construção de práticas pedagógicas que atendam às curiosidades e aos desejos de conhecimento das crianças. A partir das vivências relatadas, a autora destaca que o estudo suscita mais questionamentos e indagações do que respostas prontas, evidenciando a complexidade e a constante busca por aprimoramento na educação infantil.

A dissertação "Emoção na Educação Infantil: Um Olhar sobre a Aprendizagem na Convivência Humana", de autoria de Rafaela da Rocha Silva e defendida em 2018 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, aborda questões fundamentais relacionadas ao papel das emoções no contexto da educação infantil. O estudo propõe uma reflexão sobre como as emoções influenciam o processo de aprendizagem das crianças durante sua convivência no ambiente escolar. Ao analisar esse aspecto, a autora busca compreender de que forma as experiências emocionais vivenciadas pelas crianças podem impactar seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A dissertação se destaca por sua relevância ao trazer à tona a importância de considerar as emoções como parte integrante e essencial do processo educativo na primeira infância, contribuindo significativamente para a discussão sobre práticas pedagógicas mais humanizadas e sensíveis no âmbito da educação infantil.

A pesquisa conduzida por Aryana de Farias de Assis, publicada em 2023, teve como objetivo principal investigar as significações da afetividade e cognitividade nos processos de ensino e aprendizagem, com um foco específico nas turmas

multisseriadas da Escola Municipalizada Bananal, em Seropédica-RJ. O estudo buscou compreender a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, estabelecendo objetivos específicos para direcionar a pesquisa. Ao longo do trabalho, foi ressaltada a importância da relação afetiva no ambiente escolar e sua influência no aprendizado. Utilizando uma abordagem qualitativa exploratória, foram produzidos relatos orais gravados e narrativas escritas por meio de questionários e entrevistas na escola. A análise dos dados foi embasada em uma revisão literária de diversos autores, como Wallon, Freire, Vygotsky, entre outros, que contribuíram para a compreensão da relevância do afeto na formação humana. Os resultados revelaram que os professores reconhecem a importância da dimensão afetiva nos processos de ensino e aprendizagem, destacando-a como indispensável para o desenvolvimento dos alunos. Concluiu que a afetividade, juntamente com a cognitividade, desempenha um papel fundamental no aprendizado e na construção da identidade dos educandos, evidenciando como as experiências afetivas influenciam as ações e escolhas no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

É interessante observar que, ao buscar trabalhos acadêmicos relacionados ao descritor "amorosidade AND educação infantil" na Scientific Electronic Library Online (SciELO), não foram encontradas possibilidades de pesquisa. Esta ausência de trabalhos acadêmicos sobre a interseção entre amorosidade e educação infantil na plataforma SCIELO pode indicar uma lacuna na produção científica nessa área específica. Tal lacuna ressalta a importância de investigações adicionais e aprofundadas sobre como a amorosidade se manifesta e influencia a educação infantil, fornecendo uma oportunidade para pesquisadores explorarem e contribuírem para esse campo de estudo em constante evolução.

Os dois novos descritores "amorosidade AND educação" e "amorosidade AND educação infantil" parecem representar áreas de pesquisa fundamentais para compreender como os aspectos afetivos podem influenciar os processos educacionais em diferentes contextos. Através da análise desses descritores, é possível perceber a preocupação com a integração da amorosidade como elemento essencial no ambiente educacional, tanto em níveis/etapas gerais de ensino quanto especificamente na educação infantil. Esta constatação trouxe o sentido de considerar não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional no processo de aprendizagem e formação dos indivíduos desde os primeiros anos de vida. Ao

explorar esses descritores neste trabalho, não apenas percebe-se uma área de estudo emergente, mas também que este estudo contribui para o aprimoramento das práticas educacionais e promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e humanizado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: PERCURSOS DE SI E DA DOCÊNCIA

Neste trabalho, minha experiência pessoal aparecerá em muitos momentos. Estou marcada por ela, e dela surgiram as questões que aqui abordo. Aproximo-me, assim, do leitor que, por vezes, pisa no mesmo chão e se vê atravessado por situações semelhantes. Como tudo é prática, seria impossível distanciar-me do que vivi intensamente: cada dia na escola é também minha ferramenta de trabalho, que vai sendo problematizada na artesanaria da docência. Como lembra Fabris (2021), o ofício docente é feito desse *artesanato*, em que instrumentos, registros e narrativas cotidianas se tornam matéria de reflexão e de formação. Nesse mesmo horizonte, Campesato (2013, p. 147), ao falar de Freire, recorda a importância de romper com as dicotomias que separam teoria e prática. É nesse gesto que também me reconheço: compreender que o vivido na escola não é apenas prática bruta, mas já teoria em movimento, já pensamento encarnado. Cada escolha, cada narrativa e cada escrita docente se configura, assim, como modos de pensar e de formar, uma unidade inseparável entre o que se faz e o que se elabora sobre o que se faz: viver, pensar e narrar são gestos inseparáveis, que se entrecruzam no exercício de compreender e transformar a educação.

Ao trazer as palavras de Loponte (2021, p. 16), encontro uma síntese potente daquilo que sustenta minha prática compreensão da docência. Quando a autora afirma que não é possível pensar a docência sem as “artes de si mesmo”, reconheço-me nesse entrelaçamento de ética e estética que atravessa o fazer docente. Todos os dias, em qualquer realidade que se apresenta, esforço-me por criar espaços educativos onde ética e cuidado não se separam da criação e da autoria.

Não consigo imaginar a docência e sua formação sem pensar nas artes de si mesmo, na aliança profunda entre ética e estética, sendo pensadas como atitudes consigo mesmo, com os outros e com o mundo em que atuamos. Como pensar em docência sem pensar em criação e autoria? Como

imaginar uma docência que se pretende contemporânea, vinculada ao tempo presente, sem pensar no compromisso ético e político de habitar espaços educativos e fazê-los potentes para todos os envolvidos? Não imagino sozinha, sei disso. Ainda que não sejamos tantos, esses que imaginam, insistimos (Loponte, 2021, p. 16).

Essa escrita traduz o compromisso de habitar os espaços da escola como lugares de potência, mesmo diante de limites desafiadores. Como afirma Loponte, é impossível imaginar uma docência contemporânea sem esse compromisso ético e político. Também não imagino sozinha: sei que, assim como ela sugere, fazemos parte de uma comunidade que insiste em imaginar, em criar, em resistir, ainda que não sejamos muitos.

Escolho essas palavras porque ecoam meu gesto cotidiano de dar o melhor de mim, de reinventar a docência no chão da escola, de pensar a educação como prática estética, política e afetiva. Ao citá-la, afirmo também minha própria voz, que se entrelaça com a dela: a de uma educadora que insiste em fazer da docência um espaço de autoria e de esperança. Escolho essas palavras porque ecoam meu gesto cotidiano de dar o melhor de mim, de reinventar a docência no chão da escola, de pensar a educação como prática estética, política e afetiva. Ao citá-la, afirmo também minha própria voz, que se entrelaça com a dela: a de uma educadora que insiste em fazer da docência um espaço de autoria e de esperança. É nesse entrelaçar de vida e pensamento que se organiza o referencial teórico deste estudo, guiado por cinco fios principais: as cartas, como gênero de escrita afetiva e política; o cuidado de si, como exercício ético e formativo; a docência, compreendida em sua complexidade cotidiana; a formação docente, como processo coletivo e permanente; e a amorosidade, fundamento estético e ético que sustenta o trabalho educativo.

Neste referencial teórico, os fios que sustentam a pesquisa não se apresentam isolados, mas tramados em uma artesanaria que entrelaça experiências pessoais e diálogos com diferentes pensadores. Ao aproximar Paulo Freire e Michel Foucault, o desafio não foi eliminar distâncias, mas aprender a habitá-las, transformando-as em lugar de pensamento fértil. Como lembra Campesato (2022), articular tradições distintas pode ser um exercício de abertura: não se busca a unidade rígida, mas a criação de passagens que nos permitam pensar outras formas de ensinar, viver e formar.

Costurar este referencial significou atravessar tradições que, à primeira vista, poderiam parecer distantes. Dialogar com Freire e Foucault não foi apenas buscar

pontos de encontro, mas compreender as tensões e diferenças que emergem entre eles. Em Freire, a escrita é um gesto de amorosidade crítica e intervenção no mundo; em Foucault, constitui-se como exercício de si, prática ética e formativa. Aproximar essas vozes foi um desafio, mas também uma experiência de deslocamento e invenção: a costura não se fecha em síntese, antes se abre em movimento, convocando à reflexão e à reinvenção da docência.

3.1 Cartas: Entre linhas e memórias

Dedica-te a ti mesmo.

(Sêneca, Cartas a Lucílio, Carta II, 2004)

Ao iniciar a escrita sobre as cartas, volto-me à tradição epistolar que remonta à Antiguidade. O objetivo de Sêneca ao escrever a Lucílio não se restringia a comunicar ideias, mas a converter o amigo à doutrina estoica, convidando-o a incorporar na vida prática os princípios de virtude e sabedoria. Como analisa Miguel (2005), esse movimento implicava afastar-se dos conceitos pré-estabelecidos e aproximar-se do ideal de homem sábio. Mais do que proposições teóricas, as cartas apresentavam orientações práticas, pautadas na razão, e configuravam-se como verdadeira “medicina da alma”, preparando o discípulo para a vida ética.

No pensamento senequiano, predomina um estoicismo moderado, que respeita pensamentos de outras escolas. O estoicismo senequiano divide-se em duas partes: a primeira orienta a conduta dos homens no espaço social e político, na vida pública, e a segunda orienta a conduta moral dos homens na vida privada. Nesse sentido, a filosofia que aparece nas cartas é uma espécie de medicina para a alma, que prepara o homem para a prática da virtude e convoca a superar os ‘preconceitos’ da sociedade romana (Miguel, 2005, p. 15).

Sêneca assumia, assim, o papel de formador do discípulo e, a partir dele, de toda a humanidade, ao refletir sobre os conceitos estoicos e exemplificar com sua própria vida as conquistas de um esforço pessoal disciplinado. Ao adotar uma linguagem objetiva e próxima do diálogo, ele transformou a carta em precursora de uma forma literária e pedagógica singular, capaz de tratar das preocupações humanas por meio da intimidade epistolar.

Antes de adentrar nas reflexões que sustentam este estudo, considero importante situar o lugar das cartas em minha trajetória pessoal e profissional.

Desde a infância, esse gênero textual marcou minha vida. Quando minha mãe mudou-se para o Sul, deixando meu avô na Paraíba, as cartas tornaram-se um elo essencial de comunicação e afeto. Por meio delas, notícias e relatos do cotidiano atravessavam a distância geográfica, mas também recursos de cuidado — inclusive materiais, já que muitas vezes eram acompanhadas de contribuições para o sustento de meu avô. O gesto de escrever era, ao mesmo tempo, expressão de vínculo e prática de amorosidade.

Essa experiência ressurgiu em minha atuação docente, especialmente durante a supervisão do PIBID, quando propus o uso de cartas entre participantes do programa. Percebi, então, que mais do que relatar fatos, a escrita epistolar abria espaço para narrar vivências, registrar aprendizagens e produzir sentidos compartilhados sobre a docência. Inspirada pela pedagogia de Paulo Freire (1997; 2021), compreendi que a carta pedagógica, com sua linguagem dialógica e rigorosa, é um dispositivo de comunicação horizontal e de empoderamento coletivo, capaz de aproximar sujeitos e fortalecer laços.

No entanto, limitar-se a compreender a carta apenas como instrumento de comunicação seria reduzi-la. A prática epistolar, ao colocar em movimento memória, reflexão e diálogo, conecta-se a uma ética de cuidado e de abertura ao outro. Aqui se encontra sua proximidade com a noção foucaultiana de cuidado de si (Foucault, 2004; 2018), compreendida como exercício de atenção, reflexão e transformação. Assim como na carta, o gesto de escrever é também gesto de cuidar e se deixar cuidar: revisitar experiências, interrogar discursos e inventar modos de ser no mundo.

Nesse mesmo horizonte, Fabris (2021) lembra que a carta, ao ser endereçada a alguém, não apenas transmite mensagens, mas fala ao coração, pois vem carregada de emoções, perguntas e desafios. A autora destaca que, ao escrever a professores iniciantes, a epístola se torna também um gesto de partilha e de constituição docente.

A carta não apenas transmite mensagens, mas ela fala ao coração. Vem sempre carregada de emoções, sentimentos, trocas, perguntas, desafios, combinações, exemplos (Fabris, 2021, p. 24).

Ao afirmar isso, Fabris mostra que a carta não é apenas um suporte de comunicação, mas um lugar de experiência. Nela circulam afetos, memórias, inquietações e aprendizados que configuram o próprio processo formativo. Quando

escreve que a carta “fala ao coração”, a autora realça sua dimensão afetiva e relacional, indicando que escrever é também partilhar-se, colocar-se em diálogo e oferecer-se ao outro. Desse modo, a carta se apresenta como um gesto de formação que une razão e emoção, saberes e sentimentos, tornando-se um dispositivo potente para pensar a docência em sua complexidade.

Essa dimensão afetiva e formativa se aproxima daquilo que Paulo Freire compreende como prática educativa amorosa e crítica. Escrever cartas é, portanto, mais do que narrar fatos: é intervir no mundo, convocando quem escreve e quem lê a refletirem juntos, a produzirem sentidos e a reinventarem modos de ser educador. Nessa perspectiva, a carta pedagógica constitui-se como um dispositivo de resistência e de cuidado — cuidado de si, do outro e da própria docência.

Ademais, facilmente compreendemos que, sendo a leitura assim concebida como exercício, experiência, e não havendo leitura senão para meditar, a leitura seja imediatamente ligada à escrita. Daí um fenômeno de cultura e de sociedade seguramente importante na época de que lhes falo: o lugar relevante assumido pela escrita, a escrita de certo modo pessoal e individual. Sem dúvida, é difícil datar precisamente a origem do processo, mas, quando a consideramos na época de que lhes falo, isto é, nos séculos I-II, percebemos que a escrita já se tornara, e não cessa de assim afirmar-se cada vez mais, um elemento do exercício de si (Foucault, 2004, p. 431).

Ao afirmar que a leitura, quando concebida como exercício, deve estar ligada à escrita, Foucault (2004, p. 431) ressalta que ambas não são práticas neutras, mas movimentos de formação de si. A leitura meditativa se completa na escrita pessoal e individual, que permite ao sujeito apropriar-se do que lê e transformá-lo em experiência. Nesse sentido, a escrita de si não é apenas registro: é gesto de elaboração ética, que produz deslocamentos e constitui modos de existência.

Essa compreensão encontra eco em Paulo Freire, quando afirma que a prática educativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas deve ser rigorosa e amorosa, crítica e transformadora. Tal como em Foucault, também em Freire a escrita e a leitura assumem caráter de experiência: ler o mundo para poder escrevê-lo de novo, escrever-se para poder recriar-se. Se em Foucault o exercício de si requer atenção constante e trabalho contínuo sobre a vida, em Freire esse trabalho se traduz na educação como prática de liberdade, em que a escrita pedagógica — como as cartas — se converte em espaço de diálogo e de reinvenção coletiva.

Assim, o que em Foucault se anuncia como exercício espiritual, e em Freire como prática de amorosidade crítica, converge para a compreensão de que ler e escrever cartas é muito mais do que comunicar: é formar-se e formar na relação consigo e com os outros. É por essa razão que optei por eleger a escrita epistolar como caminho de produção dos dados nesta pesquisa. Reconheço nela uma potência formativa singular, capaz de articular leitura e escrita em um movimento sensível, no qual o gesto de narrar não apenas registra experiências, mas cria condições para refletir sobre elas e reinventá-las. Mais do que um procedimento metodológico, a carta se apresenta como prática ética e estética de formação, um espaço em que o pensamento se experimenta, se arrisca e se abre ao outro.

Sêneca dizia que era preciso alternar escrita e leitura. Isto está na carta 84: não se deve sempre escrever ou sempre ler; a primeira destas ocupações (escrever), se a praticássemos continuamente, acabaria por esgotar a energia. A segunda, ao contrário, a diminuiria, a diluiria. É preciso temperar a leitura com a escrita, e reciprocamente, de modo que a composição escrita dê corpo (corpus) àquilo que a leitura recolheu (Foucault, 2004, p. 431).

Essa reflexão foucaultiana, retomando Sêneca, mostra que a leitura e a escrita constituem um par indissociável: a leitura recolhe discursos, provoca sentidos; a escrita organiza e dá corpo à experiência. Em Freire, essa mesma dinâmica aparece no gesto de “ler o mundo” para poder “reescrevê-lo”, indicando que tanto a leitura quanto a escrita são práticas de formação crítica.

A escrita epistolar, tal como elaborada por Paulo Freire em *Pedagogia da Indignação* (1997), representa um ato de compromisso político e ético. Mais do que um veículo de comunicação, constitui-se como prática educativa crítica e amorosa.

Assim, é preciso que, em nós, educadoras e educadores progressistas, a prática educativa se faça politicamente crítica e eticamente amorosa. A prática educativa é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que deve ser acompanhada de rigorosidade metódica, de pesquisa contínua e de amorosidade (Freire, 1997, p. 22).

Essa intervenção se evidencia também no contexto histórico em que Freire produziu suas cartas, marcado pelo golpe militar de 1964 e pelos anos de ditadura. Suas epístolas assumiam caráter pedagógico e, ao mesmo tempo, de resistência: eram instrumentos de diálogo e denúncia, sustentando a esperança e alimentando a luta por uma educação democrática e humanizadora.

Além disso, Freire (1997, p. 22) enfatiza que escrever não é apenas transmitir ideias, mas também aprender: um processo de reflexão e responsabilidade ética.

Escrever cartas é, portanto, um exercício contínuo de formação do educador, que se educa ao educar.

Essa potência é reconhecida também em produções contemporâneas: para Sampaio et al. (2018), o gênero epistolar permite compartilhar experiências e percepções que podem ser apropriadas pelo destinatário em sua própria prática. Lima (2021, p. 24) destaca que a carta é carregada de emoções e trocas, funcionando como canal de comunicação autêntica e empática. Souza (2021) e Larrosa (2013) lembram que perguntas, desafios e experiências narradas tornam-se conteúdo de encontro e reflexão entre educadores. As epístolas educativas, portanto, favorecem a circulação de práticas e aprendizagens em um movimento colaborativo (Gaivota et al., 2021; Silva et al., 2005), configurando-se como registros singulares da experiência e, ao mesmo tempo, como instrumentos de apoio no cotidiano escolar (Agostinho, 2018; Aguiar, 2019).

Inspirada na pedagogia freireana, a escrita epistolar se apresenta como gesto horizontal de comunicação e empoderamento coletivo (Freire, 2021). Ao escrever e ler cartas, os educadores não apenas compartilham saberes, mas constroem redes de proximidade e solidariedade. Nesse horizonte, a amorosidade se afirma como fundamento ético e estético:

Quanto mais amorosamente rigoroso, quanto mais criticamente amoroso [o educador] for, mais autoridade terá para ser amado e respeitado (Freire, 1996, p. 29).

Em síntese, o gênero epistolar se configura como prática ética, estética e política. Escrever cartas é um ato de partilha e de diálogo, que permite refletir, questionar e pensar a realidade. Mais do que transmitir mensagens, a epístola constitui um exercício de liberdade e criatividade, no qual o educador se engaja em aprendizado formativo contínuo e em comprometimento com o exercício de si. É, em última análise, um gesto de amorosidade e responsabilidade que sustenta a docência e projeta novas formas de existência coletiva.

*É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se
pensa
(Foucault, 2004).*

3.2 O cuidado de si: um garimpo de si e o exercício de cultivar-se

Fotografia 2 - Um garimpo de si



Fonte: Montagem da autora, inspirada na Exposição artística de Adrianna Eu (2025).

Um garimpo de si

Garimpar deriva de grimpar, subir por terreno difícil.

Eu sempre me pergunto se há terreno mais assustador do que aquele que nos leva a nós mesmos.

A instalação “Um garimpo de si” é um convite a sonhar de olhos abertos... a adentrar nas vísceras daquilo que somos, daquilo que fomos nos tornando a partir de tudo o que nos atravessou nessa vida.

As diversas peneiras suspensas em seus movimentos de vai e vem, parecem buscar desesperadamente por algo que precisamos encontrar...

As escadas tentam nos levar pelos labirínticos e complexos caminhos do inconsciente, elas são negras como a noite, como os escuros dos olhos fechados de quando dormimos, ou como aquilo que velamos por não suportar.

É claro que há muitas camadas de leitura em uma obra e falar de garimpo em um país que vem sendo garimpado de tantas formas, a qualquer custo, me parece tão urgente quanto a própria pergunta que busca as peneiras...

Quem somos nós e o que realmente queremos?

Adrianna Eu (2023)

Pensar em conjunto é um ato potente, e a pesquisa, longe de ser um exercício solitário, ganha força no encontro com o outro, no tensionamento de ideias, na construção coletiva do conhecimento. Inicialmente, o conceito de cuidado de si não seria aprofundado neste estudo. No entanto, após a qualificação e as pontuações da banca, especialmente da professora Gabriela Venturini, tornou-se evidente que essa noção não poderia ficar à margem. Sua relevância, como um eixo estruturante da pesquisa, reforça sua intencionalidade. Diante disso, junto à minha

orientadora, aceitei o desafio de estudar este conceito, tal como apresentado por Michel Foucault, compreendendo suas implicações éticas, políticas e educativas.

A instalação *Um Garimpo de Si*, de Adriana Eu, ecoa essa travessia. Garimpar é um ato árduo, que exige paciência e persistência para peneirar e descobrir aquilo que está encoberto, soterrado pelo tempo e pelos atravessamentos da vida. Mas, quando esse garimpo se volta para nós mesmos, o que estamos realmente buscando? Adriana Eu nos convida a “adentrar nas vísceras daquilo que somos”, essa busca pelo que habita em nós mesmos se alinha com a noção foucaultiana do 'cuidado de si', que envolve um exercício contínuo do pensamento. Nesse sentido, em *A Hermenêutica do Sujeito*, Michel Foucault (2010) questiona as formas como o sujeito se constitui em relação com a verdade. No curso ministrado no Collège de France (1981-1982), ele apresenta a seguinte proposição:

A questão que apreciaria abordar neste ano é a seguinte: Em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre estes dois elementos: o 'sujeito' e a 'verdade'. Gostaria então de tomar como ponto de partida uma noção sobre a qual creio já lhes ter dito algumas palavras no passado. Trata-se da noção de “cuidado de si mesmo” (Foucault, 2010, p. 4).

Essa questão proposta por Michel Foucault busca investigar como, ao longo da história ocidental, as relações entre o sujeito e a verdade foram construídas de maneira que não são evidentes em análises históricas tradicionais. Ele não está interessado apenas na forma como a verdade foi concebida em diferentes épocas, mas sim em como o sujeito foi constituído dentro de determinados regimes de verdade. Isso significa que, para Foucault, o sujeito não é um dado universal ou fixo, mas sim um produto de discursos, práticas sociais e relações de poder (Foucault, 2010, p.6-7).

Se, na antiguidade, o sujeito era concebido como alguém que buscava a verdade por meio do conhecimento de si e da prática filosófica, ao longo do tempo essa relação foi transformada. Com o advento do cristianismo, a verdade passou a ser mediada por um olhar externo, seja pela confissão ou pela autoridade religiosa, estabelecendo uma nova lógica de subjetivação. O indivíduo já não era mais incentivado a encontrar a verdade dentro de si, mas a reconhecê-la a partir de um discurso autorizado por outrem. Foucault (1984, p. 262) aponta que esse deslocamento trouxe implicações para a constituição do sujeito, pois deslocou o eixo da experiência do cuidado de si para uma prática de submissão a normas morais e

dogmas instituídos. Isso marcou a passagem de uma ética da autorreflexão para uma moral da obediência. Esse aspecto deve ser considerado para compreendermos como, historicamente, o sujeito moderno se afastou das práticas do cuidado de si e passou a buscar sua identidade em regimes de verdade impostos. Dessa forma, o que Foucault propõe é uma problematização das formas como nos constituímos enquanto sujeitos.

A metáfora presente na instalação *Um Garimpo de Si*, de Adriana Eu, ressoa com essa concepção do cuidado de si. Assim como no garimpo, a formação do sujeito não é um processo linear ou mecânico, mas exige atenção, paciência e um trabalho contínuo de lapidação. A escola, nesse sentido, não deveria ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um lugar de experiência e transformação (Freitas, 2010, p. 168).

No contexto da contemporaneidade, a dispersão hiperconectada impacta diretamente a atenção e a forma como os sujeitos constroem sua relação com o conhecimento. Como apontam Campesato e Schuler (2019), o atual modelo educacional busca manter a atenção dos alunos por meio de estratégias de marketing e entretenimento, o que pode intensificar a fragmentação do pensamento:

O que estamos nos tornando no presente, quando as escolas são acusadas de não mais conseguirem manter a atenção dos alunos [...] Como modo de combate ético e político, optamos por perguntar pela atenção implicada nas práticas educativas a partir do conceito de cuidado de si em Foucault (Campesato; Schuler, 2019, p. 1-2).

Essa reflexão reforça a necessidade de trazer o cuidado de si como um conceito que auxilia a pensar a educação no presente como uma prática ética e política, permitindo que professores e estudantes construam espaços de resistência à lógica da performatividade e do hiperdesempenho. Nesse sentido, é importante lembrar que o cuidado de si não nasce como uma abstração teórica, mas como uma prática concreta da filosofia, inscrita em tradições que se apoiavam em exercícios cotidianos e em relações de acompanhamento.

A filosofia exerce um papel fundamental na formação da cultura do cuidado de si, operada por meio de inúmeros exercícios e práticas que sempre pressupõem ser acompanhadas por um mestre, um guia espiritual, ou alguém responsável pela apresentação do mundo e pela condução das condutas. (Campesato, p.148)

Esse destaque de Campesato evidencia que o cuidado de si é, desde suas origens, um movimento relacional: exige abertura ao outro e um vínculo de confiança

que permita ao sujeito colocar-se em processo de transformação. Ao trazer essa perspectiva para a formação docente, compreende-se que o cuidado de si não se resume a técnicas individuais, mas se articula a uma dimensão coletiva, atravessada por práticas de escuta, diálogo e reflexão compartilhada.

Ao pensar a formação docente à luz de Foucault, não se trata de prescrever caminhos, mas de compreender os processos de subjetivação que atravessam a docência. Como destaca Veiga-Neto (2003, p. 79), o cuidado de si está inscrito no domínio do “ser-consigo”, configurando-se como prática ética que possibilita ao sujeito interrogar-se continuamente e deslocar-se frente aos discursos que o constituem. Nessa perspectiva, a escola pode ser vista não apenas como espaço de transmissão, mas como lugar em que docentes exercitam práticas de liberdade, construindo modos singulares de presença e atuação, sempre marcados pelas tensões entre saber, poder e subjetividade.

Há, pois, dois momentos distintos do cuidado de si na Antiguidade clássica: o primeiro em Alcibiades, em que a necessidade do cuidado está ligada a certa idade, a uma insuficiente pedagogia e ao governo da cidade; no segundo momento, com estóicos e epicuristas, esse cuidado amplia-se para toda a vida e com um fim em si mesmo. Isso nos permite vislumbrar um cenário heterogêneo em que se desenvolveu essa cultura de si que não se constitui como matéria escolar, mas atravessa a educação na Antiguidade greco-romana. Porém, esse ocupar-se consigo não tem um caráter universal; ao contrário, é exclusivo às elites, àqueles que podem “pagar o luxo da *skholé* ou do *otium*. Dessa forma, as tecnologias do cuidado de si são aquelas utilizadas na formação dos jovens que têm acesso à educação (Campesato, p.148).

Na Antiguidade, apenas aqueles que **dispunham das condições materiais e sociais** associadas à *skholé* ou ao *otium* tinham acesso às condições culturais e temporais que lhes permitiam dedicar-se a esse exercício.

Ao contrastar esse cenário com o presente, percebe-se um deslocamento: hoje, o cuidado de si **passa a ser problematizado** como horizonte ético e político no debate contemporâneo, **tensionado nas condições sociais e institucionais atuais**, e não apenas como privilégio restrito a determinados grupos.

Como afirmam Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto (2000), Foucault desenvolveu uma abordagem transdisciplinar, cruzando livremente campos como Filosofia, Psiquiatria, História, Direito, Sociologia e até mesmo as Artes. Esse caráter transdisciplinar de sua obra permite que suas ideias sobre subjetividade e cuidado de si sejam mobilizadas para pensar a educação, a formação docente e os modos contemporâneos de existência.

[...] num célebre texto intitulado O sujeito e o poder, escrito um pouco antes de sua morte, ocorrida em 1984: “Meu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. [...] é o sujeito que constitui o tema geral de minha pesquisa” (Foucault, 1995, p. 231-232, apud Gallo; Veiga-Neto, 2007, s/p).

Essa perspectiva pode ser suporte para compreender a relevância do cuidado de si, principalmente na contemporaneidade, pois sugere que o sujeito não é um dado natural ou uma entidade fixa, mas algo produzido e transformado por meio de saberes, relações de poder e experiências de si. Essa visão nos leva a pensar o cuidado de si não como um conceito filosófico distante, mas como uma possibilidade concreta de deslocamento no pensamento e nos modos de existência, resistência e invenção de si mesmo.

Essas reflexões, ainda que situadas no campo filosófico, permitem deslocamentos importantes para o campo educacional, especialmente quando se considera a escola como espaço de produção de subjetividades.

A educação é um campo de disputas, onde diferentes formas de subjetivação são produzidas e normatizadas. A escola, por exemplo, longe de ser um espaço neutro, opera historicamente como um local de regulação, controle e docilização dos corpos, mas também pode ser um espaço de resistência e transformação.

Ao abordar a formação docente a partir de Foucault, não se trata de estabelecer modelos ou prescrições lineares, mas de compreender como práticas e discursos se atravessam e se implicam. Como assinala Veiga-Neto (2006, p. 39):

As relações entre, de um lado, as transformações que estão acontecendo nas práticas educativas escolares e respectivas teorizações e, de outro lado, as transformações sociais e culturais que extravasam a própria escola não são mecânicas, lineares, de causa-e-efeito (Veiga-Neto, 2006, p. 39).

Esse apontamento é decisivo para compreender que a educação não se move por causalidades simples, mas por atravessamentos complexos entre saberes, poderes e modos de vida. Assim, o cuidado de si não pode ser entendido como busca de bem-estar ou conquista de autonomia, mas como exercício ético e político em que docentes problematizam discursos e práticas que os constituem, abrindo espaço para experiências de subjetivação. A docência, nesse horizonte, deixa de ser vista como mera aplicação de métodos e se afirma como campo de deslocamentos e invenção contínua.

Ao retomar a metáfora presente na instalação *Um Garimpo de Si*, de Adriana Eu, é possível visualizar essa busca incessante pelo que foi soterrado, mas que ainda pode ser recuperado. Assim como as peneiras suspensas da instalação representam o movimento contínuo de lapidação, a formação docente pode ser compreendida como um processo de constante construção, onde os professores garimpam suas experiências, revisitam suas práticas e ressignificam seus modos de ser e ensinar. Mais do que um mero aprendizado técnico, a formação deve possibilitar que os professores desenvolvam uma relação ética consigo mesmos, com os outros e com o conhecimento que produzem.

Ao trazer o conceito de cuidado de si para o campo da educação, não se trata de um apelo individualista ao autocuidado, como se fosse um exercício isolado de aprimoramento pessoal. Pelo contrário, o cuidado de si é sempre uma prática relacional, atravessada por dinâmicas coletivas e históricas. Como sugere Foucault (1984), o cuidado de si não é um gesto de fechamento em si mesmo, mas um deslocamento que permite ao sujeito construir novas relações consigo e com o mundo. Essa perspectiva é relevante para repensar os espaços formativos, tornando-os menos voltados à normalização e mais abertos à experimentação e à invenção.

Pensar a educação a partir do cuidado de si é, portanto, uma maneira de tensionar os modos como subjetividades são produzidas e governadas, **interrogando práticas educativas, relações de poder e regimes de verdade** que atravessam professores e estudantes.. Assim como Foucault nos convida a questionar as formas históricas de subjetivação, a educação pode ser um campo de experimentação, onde se torna possível reinventar as maneiras de ensinar, aprender e existir no mundo.

A escola, enquanto espaço de formação, não pode ser reduzida a um ambiente de treinamento de habilidades técnicas ou preparação para o mercado. Sua função vai além: deve ser um território onde os sujeitos se constituem, aprendem a pensar criticamente e desenvolvem uma relação ética consigo mesmos e com o mundo. Contudo, na contemporaneidade, a educação tem sido cada vez mais capturada pela lógica da produção e do desempenho, moldando indivíduos voltados para a eficiência, a adaptação e a constante autoavaliação.

Essa dinâmica está diretamente ligada ao que Campesato e Schuler (2019) identificam como dispersão hiperconectada, um estado em que a atenção dos

sujeitos é fragmentada por estímulos incessantes, dificultando processos de pensamento mais reflexivos, promovendo modos de subjetivação do presente (Campesato e Schuler, 2019, p. 4) marcados pela intensa circulação de estímulos, produtos e informações, que reconfiguram as relações com o tempo e o espaço. A escola, que historicamente operava como um espaço de transmissão do saber de forma linear e estruturada, agora se insere em um cenário de hiperconectividade, no qual a atenção dos sujeitos é fragmentada e constantemente disputada. Esse fenômeno não apenas altera a maneira como o conhecimento é acessado e produzido, mas também redefine a própria experiência de formação, influenciando os processos de subjetivação dos estudantes e educadores, o que vem a modificar drasticamente os modos de compreender e exercer a docência. Essa dispersão se manifesta na busca incessante por inovação e metodologias "ativas", que muitas vezes acabam intensificando a lógica da velocidade e da performatividade, em detrimento de uma formação voltada para o exercício do pensamento, a problematização e para a constituição ética do sujeito.

Nesse cenário, retomar a noção de cuidado de si pode ser uma possibilidade para pensarmos nos processos formativos humanos do presente. Se, na tradição greco-romana, o cuidado de si era entendido como um exercício filosófico que implicava práticas de atenção, contemplação e transformação, hoje ele pode ser pensado como um posicionamento ético-político dentro da educação. Como argumenta Foucault (1984) em *A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*, cuidar de si não é um gesto individualista ou um simples aprimoramento pessoal, mas uma prática de resistência às formas normativas de sujeição, que desafia os dispositivos de poder que regulam os modos de ser e aprender.

Essa perspectiva abre caminho para pensar a docência como um campo atravessado por essas mesmas tensões. Ensinar não se limita a transmitir conteúdos, mas implica formar-se continuamente, revisitar práticas e cultivar modos de existir que expressem liberdade, diálogo e criação. Assim, ao aproximar o cuidado de si da experiência docente, compreende-se que o trabalho do professor também é um exercício ético, relacional e político, que exige tanto atenção a si quanto responsabilidade com o outro.

3.3 Docência: *Gestos que ensinam e aprendem*

A docência transcende a mera transmissão de conhecimento; é uma forma de arte que demanda maestria. Tal como um maestro orchestra uma sinfonia, o educador hábil harmoniza os diversos elementos do processo educacional para criar uma experiência de aprendizado significativa (Aguiar, 2019). Isso implica não apenas o domínio do conteúdo, mas também habilidades interpessoais, capacidade de adaptação e uma compreensão singular das necessidades individuais dos alunos (Agostinho, 2018). A docência requer saber quando liderar, quando seguir e quando permitir que as crianças encontrem seu próprio caminho, resultando em uma sinfonia de aprendizado que ecoa para além da sala de aula (Brasil, 2017).

A Arte da Docência desafia a visão tradicional do ensino, destacando a importância da escuta atenta e da observação na prática educativa (Campos; Almeida, 2020). Reconhece-se que as interações e brincadeiras desempenham papéis fundamentais na formação das crianças, exigindo uma abordagem pedagógica que valorize esses aspectos (Cozer; Jakimiu; 2019).

Maria Cláudia Dal'Igna (2023) argumenta que "a humanidade docente é existencial e não essencialista" (Dal'Igna, 2023, p. 74), ressaltando que as qualidades humanas do professor não são algo fixo ou intrínseco, mas que se constroem na prática cotidiana e nas interações reais. Essa perspectiva entende que a docência se concretiza na experiência, ou seja, no modo como o professor vive, reflete e age no dia a dia, em um processo contínuo de escolhas éticas e pedagógicas. Ao reconhecer a docência como uma "encarnação" (Dal'Igna. 2023, p. 74), a autora reforça a ideia de que o ato de ensinar não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve corpo, emoções e relações, integrando o humano de forma completa. Assim, a prática docente exige um compromisso ético com o outro e consigo mesmo, sendo construída na ação, nos vínculos e na responsabilidade que emergem das vivências concretas do professor.

A influência de pensadores como Paulo Freire na educação é inegável. Seus direcionamentos sobre a práxis educativa têm inspirado gerações de educadores, promovendo uma abordagem crítica e transformadora do ensino (Freire, 2021). Da mesma forma, as contribuições de Froebel para a educação infantil enfatizam o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua individualidade e promovendo um ambiente propício ao aprendizado (Pereira, 2021). Em um contexto mais amplo,

é relevante considerar as políticas educacionais e os discursos dominantes que acompanham a prática docente. As reformas conservadoras e as orientações hegemônicas muitas vezes impõem desafios aos educadores, exigindo resistência e reflexão crítica em prol de uma educação mais democrática e inclusiva (Aguilar, 2019). Nesse sentido, a educação filosófica emerge como uma ferramenta poderosa para afirmar, inventar e resistir, oferecendo novas perspectivas e possibilidades para a prática educativa (Gaivota et al., 2021).

Ser um mestre na arte da docência é mais do que um título; é uma jornada contínua de aprendizado e aprimoramento. Os educadores estão sempre em busca de novas maneiras de inovar em sua prática, integrando produções recentes da pesquisa educacional e respondendo às necessidades em constante transformação de seus alunos (Pereira *et al.*, 2022). Isso implica participar regularmente de atividades de desenvolvimento profissional, solicitar feedback dos alunos e colegas, refletir sobre a prática e estar aberto a experimentar novas abordagens (Sampaio *et al.*, 2018). A maestria na docência não é um destino final, mas uma jornada de crescimento pessoal e profissional que nunca termina.

A formação continuada do professor não pode ser compreendida como uma busca incessante por inovações ou pela adesão às últimas tendências pedagógicas. Em vez disso, pode ser pensada como um processo crítico, situado, que reconhece a complexidade do fazer docente e os contextos reais em que se atua. Como apontam Moraes e Silva (2014, p. 58), a formação docente precisa ser compreendida como um movimento contínuo, que integra saberes, experiências e sentidos, e não como um acúmulo fragmentado de técnicas ou conteúdos.

Nessa mesma direção, Larrosa (2013, p. 33) defende uma formação marcada pela escuta e pela experiência, alertando contra o produtivismo e a aceleração que frequentemente esvaziam os processos formativos de sentido. Complementando essa perspectiva, Nóvoa (1999, p. 25) destaca que a formação é também um processo de construção da identidade docente, exigindo tempo, dedicação e compromisso com a prática. Tardif (2002, p. 36) reforça essa ideia, ao afirmar que os saberes docentes são construídos na prática e ganham significado a partir das experiências vividas no cotidiano da escola. Assim, a formação continuada deve ser compreendida como um compromisso ético com o desenvolvimento profissional e humano, e não como uma imposição tecnicista.

Parte fundamental desse processo formativo é o engajamento em atividades de desenvolvimento profissional, que podem variar desde participação em workshops e conferências até cursos de atualização e grupos de estudo (Sampaio et al., 2018). Essas oportunidades permitem que os educadores ampliem seus conhecimentos e habilidades, bem como compartilhem experiências e práticas pedagógicas com seus pares.

Além disso, os professores comprometidos com a complexidade do ato educativo compreendem que a escuta e a interlocução com os sujeitos do processo, sejam alunos ou colegas, são caminhos potentes para ressignificar a prática. Como propõem Moraes e Silva (2014, p. 56), é preciso cuidado com o uso de expressões como “reflexão sobre a prática” ou “feedback”, pois, quando tomadas de forma superficial, podem reduzir a formação a um processo técnico e individualizado. Em vez disso, o diálogo coletivo e a coformação entre pares devem ser entendidos como práticas integradoras que reconhecem os saberes da experiência, como defende Tardif (2002), e que valorizam os tempos lentos da formação, conforme Larrosa (2013), em oposição à lógica da performance. Assim, a prática docente aprimora-se, portanto, não por um controle externo e constante, mas pela construção de sentidos partilhados no interior da escola.

Os estudos sobre a prática também desempenham um papel central nessa jornada de aprendizado. Os educadores dedicam tempo para revisar suas aulas, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e considerar como podem ajustar sua abordagem para melhor atender às necessidades de seus alunos (Freire, 2021). Contudo, essa revisão não deve ser confundida com autorregulação tecnicista, mas sim entendida como gesto de compromisso com a transformação coletiva.

A docência não é um impulso natural e universal. Para ser e tornar-se uma profissional professora, é necessário um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente. Ser professora é diferente de ser educadora. Ser professora é uma marca que se produz na pessoa, que constitui sua identidade (Dal'Igna, 2023, p.45).

A citação de Maria Cláudia Dal'Igna contribui para a docência como um processo de construção identitária que vai além de qualquer impulso natural ou habilidade inata. Ao afirmar que a docência exige um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente, Dal'Igna enfatiza que a prática pedagógica demanda formação, aprimoramento e intencionalidade. Essa ideia desconstrói a

visão romântica de que ensinar é apenas uma extensão de qualidades pessoais, como paciência ou bondade, e reforça a importância da profissionalização docente.

O destaque para a diferença entre "ser professora" e "ser educadora" também é significativo. Enquanto educar pode ser compreendido como um ato amplo, relacionado a qualquer contexto de cuidado e transmissão de valores, "ser professora" envolve um processo que é construído ao longo da formação, da prática e das experiências vividas. Essa marca se traduz na maneira como a pessoa se percebe e é percebida em seu papel profissional, moldando sua atuação e seu compromisso com a transformação educativa.

Dal'Igna, portanto, convida a pensar a docência como algo que se constitui no entrelaçamento de saberes técnicos, éticos e relacionais, e não como um simples desdobramento de habilidades naturais. Essa perspectiva ressalta a importância de investir em processos formativos que possibilitem aos professores desenvolverem as competências necessárias para lidar com a complexidade do ensino, bem como fortalecer sua identidade profissional em um contexto que exige compromisso com a educação de qualidade e com o cuidado humano.

3.4 Formação Docente: *Percursos que se tecem de mãos dadas*

Este capítulo discute a formação docente como processo ético, relacional e político, tensionado entre modelos tecnicistas e experiências de cuidado de si. A formação de professores é um campo complexo que necessita de uma análise atenta e crítica para compreensão de seus desafios e potencialidades. Este capítulo integra contribuições de alguns autores para explorar como a formação docente apresenta relevância conforme as demandas contemporâneas da educação. António Nóvoa (2009) destaca que a escola contemporânea está passando por uma metamorfose. Ele analisa as mudanças nas políticas educativas e na organização escolar, argumentando que essas transformações exigem uma nova abordagem na formação de professores. Nóvoa (2009) propõe uma nova institucionalidade que conecta universidades, a profissão docente e as escolas, formando um triângulo de colaboração essencial para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Um exemplo dessa nova abordagem é a criação do Complexo de

Formação de Professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro⁵, que representa uma iniciativa inovadora para integrar a prática na formação docente (Nóvoa, p. 5).

Ken Zeichner (2008), no artigo *"Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente"*, discute o uso desta expressão em programas de formação docente. O autor destaca três temas principais: a eficácia da formação reflexiva no desenvolvimento dos professores, sua contribuição para a redução das desigualdades educacionais e a discrepância entre as concepções de formação reflexiva na literatura especializada e as realidades materiais de trabalho dos professores. Ele aponta que, embora a reflexão seja amplamente valorizada, muitas vezes não resulta em mudanças significativas devido à falta de correspondência entre os paradigmas teóricos e a prática cotidiana dos educadores (Zeichner, 2008, p. 45-53).

Paulo Freire, em sua obra *"Pedagogia da Autonomia"*, reforça a importância da formação permanente e crítica dos educadores. Ele defende que a prática pedagógica deve ser consciente, promovendo uma educação emancipatória e transformadora. Freire enfatiza que a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, focando na construção de uma consciência crítica e na capacidade de transformar a realidade social e educacional. Ele destaca que o processo educativo deve ser dialógico, valorizando a interação e o conhecimento prévio dos estudantes (Freire, 1996).

Maria Cláudia Dal'Igna (2023) destaca que a formação docente deve ir além da capacitação técnica, sendo um espaço de construção de identidades profissionais fundamentadas no afeto, na ética e na amorosidade. Para ela, a formação inicial e continuada precisa abordar não apenas o "ensinar", mas também o "ser" e o "estar presente" na relação pedagógica, priorizando práticas que promovam o acolhimento, o diálogo e a valorização dos sujeitos. Dal'Igna (2023) defende que a amorosidade é um elemento essencial na formação de professores,

⁵ O Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é uma iniciativa que visa integrar a formação teórica e prática dos futuros docentes, promovendo um espaço de articulação entre a universidade, as escolas e a comunidade educativa. Essa proposta inovadora busca potencializar o desenvolvimento profissional dos educadores ao unir a pesquisa acadêmica à experiência prática nas escolas, fortalecendo o diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. A estrutura do complexo inclui atividades como estágios supervisionados, projetos de intervenção pedagógica e programas de formação continuada, representando uma materialização concreta da proposta de Nóvoa para uma nova institucionalidade na educação (Nóvoa, 2017, p. 5-12).

pois possibilita a construção de práticas educativas que valorizem a dimensão humana e relacional do ensino. Segundo a autora, uma forma de repensar e aprimorar a docência é reconhecer a dimensão humana que permeia o trabalho docente, identificando e refletindo sobre os próprios sentimentos enquanto educadores. Esse movimento de conhecimento de si não apenas pode enriquecer as práticas pedagógicas, mas também possibilitar uma docência mais ética, sensível e consciente das relações estabelecidas no ambiente escolar. Ao trazer conceitos como gênero, sexualidade, amor, cuidado e afeto como ferramentas de análise e prática, amplia-se a compreensão do papel docente, reconhecendo que essas dimensões não são apenas individuais, mas também sociais, e influenciam diretamente os modos de pensar e exercer a profissão. Assim, “a compreensão dos processos de constituição do trabalho docente, reconhecendo que esses conceitos produzem modos de pensar e exercer a docência” (Dal’Igna, 2023, p.58).

Sandra Mara Corazza (2011) propõe uma reformulação no entendimento tradicional da formação docente. Ao defender a figura do professor-pesquisador, sugere que os programas de formação inicial — especialmente em nível de graduação — integrem pesquisa e prática desde o início, de modo que o aprender a ensinar esteja indissociavelmente ligado ao investigar. Além disso, ao valorizar a criação pedagógica, encoraja a construção de currículos que favoreçam a experimentação e a invenção de novas abordagens educativas. Essa perspectiva ganha especial relevância no cenário educacional contemporâneo, frequentemente orientado por resultados quantificáveis de desempenho estudantil.

Integrando as perspectivas de Nóvoa, Zeichner, Freire, Dal’Igna e Corazza, embora situados em campos epistemológicos distintos, é possível evidenciar que a formação docente deve combinar uma análise crítica das políticas e estruturas educacionais, promover a problematização constante sobre a prática pedagógica e fomentar uma colaboração estreita entre instituições de ensino, escolas e professores.

O processo formativo docente é frequentemente compreendido como contínuo e crítico, que convida os educadores a revisitar sua prática e a transformarem a realidade educacional existente, podem ser um caminho para a construção de uma educação mais qualificada, humana e democrática, que valorize tanto os processos de aprendizagem quanto os resultados. Esta continuidade talvez seja necessária para acompanhar o ritmo das mudanças na sociedade, tecnologia e

nas necessidades das crianças ao longo do tempo (Pereira et al., 2022). Essa formação não se limita à obtenção de um diploma ou certificado, mas é um percurso dinâmico que se estende ao longo de toda a carreira do educador.

Participar de programas de desenvolvimento profissional, workshops, cursos de atualização e outras oportunidades de aprendizado ao longo da vida é fundamental para qualificação dos educadores com relação a sua prática (Moraes; Silva, 2014). Chance de explorar novas metodologias, estratégias de ensino e tecnologias educacionais, para diversificar suas habilidades e abordagens pedagógicas.

[...] inserir-se numa cultura que necessita criar uma identidade docente institucional própria dessa modalidade de ensino, com professores estreantes em permanente processo de aprender, que vão aos poucos relacionando os saberes profissionais e da experiência com os saberes específicos do fazer pedagógico, que veem na partilha de saberes uma forma de melhoria pessoal e profissional (Wiebusch; Wiebusch; Vitória, 2020, p. 56).

As autoras trazem a importância de os professores se integrarem a uma cultura específica de ensino, particularmente em contextos em que há uma constante entrada de novos profissionais no ambiente educacional. Aqui, é ressaltada a necessidade de os educadores em início de carreira se engajarem em um contínuo processo de aprendizado, no qual vão gradualmente conectando os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e nas experiências anteriores com as práticas pedagógicas específicas do ambiente escolar.

A ideia de criar uma identidade docente institucional própria para a modalidade de ensino em questão sugere que os professores envolvam não apenas a assimilação dos métodos e procedimentos estabelecidos pela instituição, mas também a internalização dos valores, princípios e cultura que permeiam o ambiente escolar.

Além disso, destaca-se a importância da partilha de saberes entre os professores como uma forma de aprimoramento pessoal e profissional. Esse processo de troca de conhecimentos não só enriquece o repertório individual de cada educador, mas também contribui para o fortalecimento da comunidade escolar como um todo, promovendo um ambiente de colaboração e crescimento mútuo. Em suma, nos convida a refletir sobre a necessidade de os professores estarem abertos ao aprendizado contínuo, compartilhando suas experiências e conhecimentos como parte essencial de sua prática pedagógica.

No contexto da formação docente, essa perspectiva nos convida a questionar práticas pedagógicas que enfatizam técnicas e metodologias em detrimento da experiência do pensamento. Para além das abordagens pedagógicas da formação, este estudo também dialoga com contribuições filosóficas...” Como destaca Foucault (1983) em *A Escrita de Si*, a relação do sujeito consigo mesmo é fundamental para compreender os modos de produção de saber e poder. Assim, a formação não pode ser apenas a aquisição de competências pré-definidas, mas deve permitir que o professor se coloque em movimento, questionando as normativas que orientam sua atuação e criando espaços para a emergência de novas formas de ensinar e aprender.

Os desafios contemporâneos da educação estão marcados pelo avanço da racionalidade neoliberal, que transforma o ensino em uma mercadoria e os sujeitos em capital humano, orientado para o desempenho e a produtividade (Marinho, 2019, p. 26). Esse modelo não apenas redefine os papéis dos professores e estudantes, mas também impõe uma lógica de aceleração, na qual a aprendizagem é reduzida a um processo de otimização e eficiência, afastando-se de experiências reflexivas de pensamento e formação.

Essa transformação pode ser analisada a partir do que Foucault (1983) descreve em *A Escrita de Si*, quando discute como as práticas subjetivas foram gradualmente reguladas por dispositivos disciplinares e biopolíticos⁶. No campo da educação, esse processo se manifesta na padronização curricular, na fragmentação do conhecimento em competências quantificáveis e na crescente exigência de que tanto professores quanto estudantes se tornem empreendedores de si mesmos, capazes de gerenciar sua própria formação sob a lógica do autodesempenho e da melhoria contínua. Como analisa Marinho (2019, p. 26):

A escola neoliberal é um dos fatores decisivos no processo de subjetivação na sociedade empresarial, porque a educação se coloca a serviço da competitividade econômica como investimento no capital humano.

Esse diagnóstico, apoiado em Dardot e Laval, evidencia como a racionalidade neoliberal captura até mesmo as práticas educativas, transformando a escola em um dispositivo de produção de subjetividades ajustadas às exigências do mercado.

⁶Foucault (1983) apresenta que os dispositivos disciplinares dizem respeito a técnicas de vigilância e normatização voltadas à docilização dos corpos, enquanto os dispositivos biopolíticos se referem às estratégias de gestão da vida coletiva, voltadas ao controle da população e à regulação dos processos vitais.

Nesse cenário, compreender a docência implica também perceber como esses mecanismos de controle e gestão incidem sobre professores e alunos, conformando modos de ser e de se relacionar consigo e com os outros sob a lógica da concorrência e da produtividade.

É justamente nesse ponto que a noção foucaultiana de cuidado de si oferece uma chave de leitura distinta: em vez de submeter o sujeito a protocolos de autodesempenho, o cuidado de si convida a um movimento ético-estético de atenção à própria vida, um exercício que permite problematizar os discursos que nos atravessam e criar brechas para outras formas de existir. Nesse sentido, pensar a formação docente a partir do cuidado de si significa deslocar a ênfase da padronização e da performance para experiências que favoreçam o olhar para si, o diálogo e a invenção de práticas mais humanas no cotidiano escolar. Confesso que este não é o foco central, mas um **cenário que atravessa** a formação docente.

Ainda que o aprofundamento da racionalidade neoliberal não constitua o foco central desta investigação, considera-se fundamental reconhecê-la como um **cenário histórico, político e discursivo que atravessa a formação docente contemporânea**. As pressões por desempenho, produtividade, eficiência e autogerenciamento incidem diretamente sobre os modos de ser professora, sobre os tempos da escola e sobre as formas de viver a docência, produzindo subjetividades alinhadas à lógica da performance e do autodesempenho.

Ao dialogar com autores como Foucault, Marinho, Dardot e Laval, este estudo não pretende esgotar a complexidade desse debate, mas **situar o cuidado de si como uma chave analítica que tensiona tais racionalidades**, abrindo brechas para pensar a formação docente para além de protocolos, metas e normativas. Reconhece-se, portanto, que a relação entre neoliberalismo, subjetivação e educação **merece um aprofundamento específico**, a ser desenvolvido em outros momentos investigativos, permanecendo aqui como **contexto problematizador** que atravessa e tensiona as experiências formativas analisadas.

É preciso reconhecer, ainda, que o cuidado de si, tal como elaborado por Foucault, não se apresenta como uma prática apaziguadora, prazerosa ou romantizada. Trata-se de um exercício exigente, árduo e, muitas vezes, doloroso — um trabalho contínuo sobre si que não oferece recompensas imediatas, mas exige vigilância, disciplina e disposição para o desconforto, tal como o exercício físico que

fortalece justamente porque dói. Despertar para esse cuidado implica aceitar o estranhamento, a inquietação e a ruptura com zonas de conforto, especialmente para sujeitos atravessados por uma cultura formativa marcada pela aceleração e pela performance.

Além disso, é inevitável considerar que o cuidado de si foucaultiano emerge de um **outro tempo histórico**, ancorado em práticas da Antiguidade, o que pode produzir distanciamentos e resistências quando deslocado para o contexto contemporâneo da escola. Esse descompasso temporal não invalida sua potência, mas ajuda a compreender por que sua incorporação no campo educacional não é imediata, linear ou isenta de tensões.

Nesse sentido, a aproximação com a amorosidade freireana não se dá como equivalência conceitual nem como resultado imediato, mas como **processo formativo**. A amorosidade, em Freire, constitui-se como princípio ético-político que se constrói na relação com o outro, no compromisso com a humanização e na responsabilidade coletiva. Assim, o cuidado amoroso pode ser compreendido como um movimento que se torna possível à medida que o sujeito enfrenta o trabalho consigo mesmo, sustenta o desconforto e elabora o estranhamento produzido por esse percurso.

Ao reconhecer as diferenças teóricas e temporais entre Foucault e Freire, esta pesquisa aposta que o diálogo entre essas perspectivas, longe de ser harmônico, é precisamente o que lhes confere potência formativa. O estranhamento, a tensão e a não linearidade desse encontro não são obstáculos, mas elementos constitutivos de uma formação docente que se pretende ética, crítica e humanizadora.

3.5 Amorosidade: *A força suave que sustenta a docência*

Paulo, na nova dimensão para a qual migraste,
na tua insaciável vocação de ser-mais,
acho impossível te seja negada a sombra de uma mangueira,
de onde estejas nos vendo e ouvindo.
Imagino até que a mangueira tenha sido a árvore da vida,
no paraíso primordial.
Nós que aqui ficamos,
à sombra desta mangueira,
na terra das muitas exclusões,
olharemos todos os dias para o horizonte da esperança,

de onde nos acenas.
Teu olhar continuará nos desafiando,
para dizer-nos que a luta não acabou,
até que o sonho coletivo ceda lugar à realidade nova de uma terra sem exclusões,
onde não se tenha vergonha de proferir a palavra amor.
(Andreola, 1997, p. 47)

A escolha do excerto não foi por acaso, teve o intuito de destacar a relevância da amorosidade na escola, aliás na vida o amor me parece ser possibilidade para a construção de um ambiente educacional acolhedor. Ao mencionar a imagem da mangueira como um símbolo de vida e acolhimento, o objetivo é estimular pensarmos sobre o papel do amor na prática pedagógica e na relação entre quem ocupa este espaço. Neste capítulo, a intencionalidade é explorar o conceito de amorosidade, analisando como o reconhecimento e a promoção do amor podem contribuir positivamente para o desenvolvimento profissional dos educadores e, por conseguinte, a qualidade do ensino oferecido. Compreender que a amorosidade no contexto escolar pode contribuir para a construção de uma educação que valorize ainda mais a dimensão humana.

A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. Usando o prefixo com, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro. Tarefa difícil que desafia uma solidariedade de classe e a humildade não como submissão, mas como possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro, em um emaranhado que envolve respeito como uma categoria de acolhimento das diferenças, não apenas como categoria cultural, embora também o seja, mas sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético (Freire, 1970, p. 53).

A dialogicidade, elemento fundamental na pedagogia de Paulo Freire, não se limita ao campo educativo: ela atravessa a própria condição humana, pois nos constituímos na linguagem, no encontro e na relação com o outro. Nesse sentido, pode ser compreendida como um traço antropológico, uma dimensão intrínseca da vida em comum. Essa ética do diálogo se entrelaça à amorosidade, que, ao longo da obra freireana, assume centralidade como força constitutiva da experiência humana, vinculada ao compromisso com o outro e à construção de um horizonte coletivo.

Em Freire, a amorosidade se expressa no afeto, na solidariedade e na humildade, não como gesto ingênuo ou sentimentalizado, mas como posicionamento ético e político diante do mundo. É nessa articulação entre diálogo e amor que se configura o vínculo indissociável de “docência e boniteza

de mãos dadas” (Freire, 2011, p. 34), no qual a estética da prática educativa se entrelaça à sua dimensão ética. A esperança, nutrida pela amorosidade, atravessa sua obra e sua trajetória, sustentando o compromisso de lutar por um mundo mais justo e humano. Como afirma Streck (2018, p. 54), “quem ama não desiste”: o amor, para Freire, é sempre um ato político, traduzido no compromisso com a libertação. É nesse horizonte que o autor insiste: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 1992, p. 115).

Esta dimensão da boniteza faz parte, para Paulo Freire, da concepção da vida, bem como amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança e estética. A vida tem que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo.

Arriscaria dizer, ainda, que uma das possíveis formas de se romper com o silenciamento, com as “ensinagens”, com as ações fragmentadas e descontextualizadas em educação, seria partirmos para efetivação dos princípios em atitudes, ou seja, que as palavras ditas se transformem mais do que palavras soltas ao vento, mas em ações concretas e realizáveis. Que os princípios, elementos importantes que fundamentam e orientam as concepções e ações docentes, orientem para a efetivação de uma prática séria, comprometida, amorosa e dialógica, mas que precisam ser efetivados, experienciados, vividos de fato (Toniolo, 2010, p.58).

Toniolo (2010) tensiona práticas pedagógicas que permanecem no plano discursivo e não se efetivam no cotidiano escolar, apontando que romper com o silenciamento, com as “ensinagens” e com ações fragmentadas implica transformar princípios em atitudes vividas. Trata-se de uma convocação para que a amorosidade, o compromisso e o diálogo não sejam apenas valores declarados, mas sustentem práticas pedagógicas eticamente implicadas e comprometidas com a formação humana.

Maria Cláudia Dal'Igna aborda as dimensões de afeto e amorosidade na prática educativa, destacando-as como pilares fundamentais para a construção de uma docência mais humanizada e ética. Em suas obras, como "Nós da docência", ela enfatiza que o afeto transcende uma característica individual e se configura como um elemento relacional e intencional que permeia as práticas pedagógicas. Dal'Igna afirma que “a amorosidade não é um mero adorno à docência, mas sim uma atitude ética e necessária que instaura relações pedagógicas comprometidas com a formação integral do sujeito” (Dal'Igna, 2023, p.89). Suas investigações defendem que o afeto deve ser tratado de forma deliberada nos processos de

formação de professores, sendo incorporado aos currículos e práticas formativas como parte da constituição dos modos de ser docente. Reconhecendo a complexidade das relações educativas, Dal'Igna (2023) também articula a docência com questões de gênero e sexualidade, mostrando como esses elementos moldam as práticas pedagógicas e a convivência escolar. Assim, sua obra convida educadores a refletirem sobre o impacto transformador do afeto e da amorosidade, não apenas como atributos emocionais, mas como fundamentos éticos que orientam o fazer pedagógico e ressignificam o papel do professor em um contexto educativo que valoriza a sensibilidade e o cuidado mútuo.

Afastando-me das noções de senso comum sobre a profissão docente, não estou defendendo uma docência missionária e redentora. Estou defendendo uma docência que temos chamado, em nosso grupo de pesquisa, de amorosa e cuidadosa. Tal docência assume responsabilidade ética, política e pedagógica pela formação e pelo ensino; tal docência expõe sua humanidade, pois a professora e o professor são seres humanos que carregam as marcas da sua própria atividade docente- sua existência é marcada pela docência (Dal'Igna, 2023, p.82).

Essa concepção desloca a docência de uma perspectiva idealizada, vocacional ou redentora, frequentemente associada a discursos moralizantes sobre o ensinar, e a reposiciona como uma prática atravessada por escolhas éticas, políticas e pedagógicas. Ao reconhecer a docência como experiência humana situada, marcada por afetos, tensões, limites e contradições, Dal'Igna contribui para desnaturalizar expectativas heroicas ou sacrificiadas que recaem sobre professoras e professores. Nesse deslocamento, a amorosidade não se apresenta como um atributo individual ou uma disposição espontânea, mas como uma atitude ética construída no cotidiano do trabalho docente, implicada nas relações, nas decisões e nas condições concretas de exercício da profissão. Trata-se, portanto, de compreender a docência como um fazer humano, histórico e relacional, que assume sua potência formativa justamente ao reconhecer a vulnerabilidade, a responsabilidade e a implicação dos sujeitos que a exercem.

Falar em amorosidade na formação de professores apresenta relevância especial no campo da Educação Infantil, pois esse tensionamento reverbera diretamente nas práticas com as crianças pequenas. Ao formar docentes que compreendem e incorporam a amorosidade como parte constitutiva de sua ação pedagógica, criam-se condições para um ambiente educativo pautado no cuidado, na empatia, no diálogo e no acolhimento. Essa escolha contribui não apenas para a

humanização do processo educativo, mas também para o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que reconhece a importância de cuidar de quem cuida, fortalecendo os vínculos, as relações e a experiência cotidiana na escola da infância.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

Ao longo da história, as concepções de criança e de infância sofreram diversas mudanças, acompanhando transformações sociais, culturais e políticas em diferentes contextos. Houve tempos em que a infância era pouco distinguida da vida adulta e períodos em que as crianças eram vistas prioritariamente sob a ótica da família ou do trabalho. Com o passar dos séculos, diferentes pensadores e práticas sociais começaram a atribuir à infância um lugar próprio, reconhecendo-a como uma etapa específica do desenvolvimento humano, merecedora de atenção e de cuidado. Essas mudanças gradualmente influenciaram os modos de educar e contribuíram para a criação de instituições voltadas ao atendimento e à educação das crianças pequenas.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por uma tessitura de leis, diretrizes e documentos que, ao longo do tempo, vêm consolidando o reconhecimento da infância como uma etapa da formação humana. Assim como na obra "A Costura do Erro" de Adriana Eu, que utiliza linhas para representar os erros e desvios como parte do processo de criação, a história da Educação Infantil é repleta de desafios, avanços e que moldaram o cenário atual. Entender esse percurso é fundamental para compreender como a articulação entre cuidar e educar foi sendo construída, ampliando-se para além do caráter assistencialista inicial e abrindo espaço para práticas pedagógicas que respeitem a singularidade das crianças. Revisitar essa trajetória à luz da Constituição Federal, da LDB/96, do ECA, da BNCC e de outros marcos normativos permite não apenas reconhecer algumas conquistas no que se refere aos direitos da criança, mas também refletir sobre as barreiras ainda existentes e os caminhos para uma educação humanizadora.

A construção histórica da Educação Infantil no Brasil foi inicialmente permeada por questões assistenciais, políticas e sociais. Desde as Rodas dos

Expostos, introduzidas no Brasil em 1825, percebe-se um forte vínculo dessa etapa com práticas de caridade e controle social. Essas rodas, formadas por caixas cilíndricas adaptadas às instituições, possibilitavam que as crianças fossem deixadas anonimamente, atendendo famílias que não podiam criá-las. Extintas em 1961, as Rodas dos Expostos simbolizam o início de uma relação institucional com a infância, marcada pelo assistencialismo predominante. Conforme Venturini (2019, p. 46), a roda dos expostos:

Sempre esteve ligada às instituições de caridade, nela eram deixadas crianças cujos pais, por alguma razão, não as podiam criá-las. As rodas eram formadas por uma caixa dupla de formato cilíndrico, adaptadas aos muros das instituições. Tinham a janela aberta para o lado externo e havia um espaço dentro da caixa que recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros. Dessa forma, a criança desaparecia aos olhos externos. Foram extintas no Brasil em 1961 (Venturini, 2019, p. 46).

No início do século XX, com a urbanização e o crescimento industrial, surgiram as primeiras creches voltadas ao atendimento dos filhos de operárias, atendendo às demandas das mães trabalhadoras inseridas nos setores fabris. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), promulgada em 1943, reforçou o caráter assistencial dessas instituições ao prever, no artigo 389, a obrigatoriedade de locais apropriados para as mulheres guardarem seus filhos durante o período de amamentação (Brasil, 1943). Conforme o §1º do referido artigo, "os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação" (Brasil, 1943). Essa exigência poderia, ainda, ser suprida, segundo o §2º, por meio de creches distritais mantidas por convênios com entidades públicas ou privadas, ou mesmo por organizações como Sesi, Sesc, Lba e entidades sindicais (Brasil, 1943).

Essa regulamentação, embora representasse um avanço no atendimento às necessidades das mulheres trabalhadoras, consolidava a visão das creches como espaços assistenciais, voltados ao cuidado básico e proteção, sem integrar práticas pedagógicas que promovessem o desenvolvimento integral da criança. Esse modelo assistencialista predominou até a metade do século XX, quando movimentos sociais começaram a questionar a separação entre o cuidado e a educação, abrindo caminho para a valorização da infância como um direito e para a formulação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

A transição para um modelo mais educacional começou a se consolidar com o fortalecimento dos movimentos de luta por creches, especialmente a partir da década de 1970. Esse período foi marcado por uma maior articulação entre demandas sociais e políticas públicas, culminando na Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como um direito universal e um dever do Estado. No artigo 205, a Constituição estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Já o artigo 208 reforça a garantia do atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos como parte do dever constitucional do Estado (Brasil, 1988). Esse marco legal inaugurou uma nova visão sobre a infância, reconhecendo a criança como sujeito pleno de direitos e atribuindo à Educação Infantil o papel de promover o desenvolvimento integral, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a Educação Infantil foi integrada à Educação Básica como sua primeira etapa. De acordo com o artigo 29, a Educação Infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996). O artigo 31 reforça que a avaliação na Educação Infantil deve ter caráter qualitativo, respeitando os processos de desenvolvimento e sem o objetivo de promoção para o ensino fundamental (Brasil, 1996). Essa lei consolidou a articulação entre educar e cuidar, superando o assistencialismo e estabelecendo como objetivo central o desenvolvimento integral da criança, considerando todas as suas dimensões.

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil também foi influenciada por discursos simbólicos, como a metáfora do Jardim da Infância, proposta por Friedrich Fröebel no século XIX. Nessa visão, as crianças eram comparadas a flores e as professoras, a jardineiras, responsáveis por "cultivar" o potencial infantil. Embora essa abordagem romantizada tenha sido relevante para sua época, ela contribuiu para a construção de expectativas limitantes sobre a docência na Educação Infantil, como observa Venturini (2019). Esse discurso reforçou a ideia de que o papel das

professoras era apenas “cuidar e semear”, desvalorizando a dimensão crítica e reflexiva da prática educativa.

Por muito tempo, e talvez até hoje, discursos pautados na ideia de que as professoras ‘semeiam’ algo ou alguma coisa nas crianças e que estas, por sua vez e capacidade vinda do ‘além’, germinam isso se tornando conhecedoras de algo para tornarem-se melhores, predominaram no campo da Educação. Um exemplo prático são os desfiles das escolas no dia 7 de Setembro, em que as crianças, geralmente, vestem roupas coloridas e uma espécie de máscara de flor (Venturini, 2019, p.53).

Após a promulgação da LDB/96, a Educação Infantil passou por importantes avanços legais e estruturais. A Lei nº 12.796/2013 alterou a LDB, tornando obrigatória a matrícula escolar de crianças a partir dos 4 anos, reforçando a articulação entre o desenvolvimento integral e as práticas pedagógicas (Brasil, 2013). Já o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) estabeleceu, na Meta 1, a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta de creches para atender pelo menos 50% das crianças de até 3 anos até 2024 (Brasil, 2014). Esses avanços consolidaram a Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, reafirmando seu papel na formação de cidadãos críticos e participativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, por meio da Resolução nº 2/2017, estabeleceu diretrizes que garantem os direitos de aprendizagem e os campos de experiência na Educação Infantil. Conforme o documento, a Educação Infantil deve "promover experiências que integrem os cuidados essenciais às crianças, garantindo seus direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se" (Brasil, 2017). Essa abordagem busca respeitar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo práticas pedagógicas que articulem o cuidar e o educar de maneira integrada.

Apesar dos avanços legais na Educação Infantil, a formação de professores continua sendo um ponto crítico. A LDB/96, no artigo 62, determina que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, 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). No entanto, políticas temporárias e desigualdades regionais perpetuaram o Magistério em Nível Médio como requisito em muitas localidades, principalmente em regiões mais vulneráveis. Dados do Censo Escolar de 2015 mostram que cerca de 24% dos docentes da Educação Básica ainda não possuíam formação de nível

superior, mesmo após o prazo estabelecido pela LDB para a exigência desse nível de formação (Brasil, 2015).

A Meta 15 do PNE/2014 reforça a necessidade de políticas que garantam a formação específica de todos os professores da Educação Infantil, estabelecendo que "todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (Brasil, 2014). Investir na formação docente é essencial para superar as desigualdades educacionais e assegurar práticas pedagógicas de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e a consolidação da Educação Infantil como uma etapa fundamental da Educação Básica.

Outro ponto relevante é a relação entre a formação docente e as práticas pedagógicas. Conforme destaca Venturini, a metáfora do Jardim da Infância ainda influencia a forma como a docência é percebida e exercida, muitas vezes reduzindo-a a práticas técnicas e limitando seu potencial reflexivo. Essa abordagem precisa ser superada, promovendo-se uma formação que valorize a dimensão crítica e humana da Educação Infantil.

O que se vê nas escolas, majoritariamente, é um trabalho cotidiano voltado para o interesse da criança a partir, muitas vezes, das datas comemorativas do país ou da religião da escola, nas redes privadas no último caso. Há um esvaziamento da formação para um entupimento das habilidades e competências. Não estou tentando dizer que a escola não serve para aprender, ou para gerar conhecimento, mas tento problematizar a naturalização deste olhar em desvalia do pensamento (Venturini, 2019, p.56).

Ao refletir sobre a Educação Infantil e o papel transformador que ela pode desempenhar, me deparo constantemente com a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos plenos de direitos, uma conquista consolidada pela Constituição de 1988 e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Esses marcos legais foram fundamentais para a garantia de direitos da infância, mas a realidade cotidiana ainda nos desafia a ir além do que está nos textos legais.

A Educação Infantil, muitas vezes reduzida a práticas fragmentadas e normativas, precisa ser compreendida como o tempo da criança: o tempo de brincar, de experimentar o mundo por meio dos brinquedos e das brincadeiras. Não se trata de uma simples atividade recreativa, mas de um movimento essencial para o desenvolvimento integral da criança, que envolve sua linguagem, movimento,

pensamento e valores. Brincar é viver plenamente a infância; é um ato de humanização. E é justamente nesse aspecto que nós, educadores, somos convocados a reavaliar nossas práticas e visões, superando tradições pedagógicas anacrônicas e conservadoras que ainda permeiam muitas instituições.

Enquanto escrevo este capítulo, percebo como as práticas educativas que observo nos espaços onde atuo ainda enfrentam desafios para integrar uma perspectiva verdadeiramente humanizadora. Os campos de experiências, introduzidos pela BNCC, trouxeram a promessa de valorizar as especificidades da infância e ressignificar os processos vividos pelas crianças, indo além das produções finais. Contudo, ao olhar para os currículos e práticas que se consolidaram nas escolas, noto ações que parecem conter os corpos das crianças e limitar suas possibilidades de expressão. O que estamos deixando de ver? Qual é o caminho?

Essa reflexão se intensifica quando penso a escola não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de experiências formativas que se comprometem com a constituição integral dos sujeitos. Ao pensar a escola como espaço de experiência, Kohan (2003) contribui para compreender a infância como presença e pensamento, deslocando a centralidade de práticas prescritivas para a vivência do encontro, da escuta e do tempo compartilhado. Venturini (2019) problematiza a formação como prática ética e estética, que desafia certezas e convoca à invenção, enquanto Dal'Igna (2023) lembra que processos formativos fecundos são aqueles que desestabilizam automatismos e abrem espaço para a produção de sentidos próprios. Nesse horizonte, diferentes autores indicam que as escolhas pedagógicas são sempre atravessadas por dimensões culturais, éticas e políticas, com efeitos diretos na constituição de sujeitos e práticas (Sacristán, 2000; Moreira; Candau, 2007).

A educação humanizadora e emancipatória deve ser compreendida como um projeto integral, que promova não apenas habilidades e conhecimentos, mas também valores, direitos e bases éticas, morais e políticas, em uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano (Pereira; Leite, 2024, p. 358).

Assim, pensar o currículo como experiência integral significa reconhecê-lo como espaço de diálogo, ética, estética e política, onde se costuram aprendizagens que tocam tanto a vida intelectual quanto a sensibilidade e a coletividade. Isso exige a participação conjunta de educadores, gestores e comunidade escolar, na invenção

de práticas que respeitem a singularidade das crianças e assegurem condições para que a Educação Infantil seja, de fato, lugar de cuidado, criação e formação humana.

4.1 Educação Infantil no município de São Leopoldo

A educação infantil em São Leopoldo é marcada por uma trajetória de avanços no que se refere aos direitos das crianças e às transformações que acompanham as diretrizes nacionais e a busca por uma educação de qualidade. Nesse contexto, qualidade não se reduz a resultados ou preparação para etapas posteriores, mas diz respeito à oferta de condições dignas de cuidado e aprendizagem, garantindo experiências significativas que respeitem a singularidade da criança e promovam seu desenvolvimento integral.

Inicialmente vinculada à Secretaria de Saúde e Ação Social, a educação infantil neste município tinha um caráter assistencialista, voltada ao cuidado básico das crianças, com profissionais sem formação específica. Esses atendimentos ocorriam em espaços denominados “Casa da Criança”, cujo foco principal era o cuidado e não o desenvolvimento pedagógico.

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância (Brasil, 2009, p.68).

A indissociabilidade entre educar e cuidar na educação infantil é um princípio que foi construído historicamente para consolidar o caráter educativo dessa etapa, indo além de práticas assistenciais. Esse processo ganhou força a partir da Constituição de 1988, que legitimou a educação infantil como um direito das crianças e a primeira etapa da Educação Básica, sendo regulamentada pela LDB de 1996, conforme apontado anteriormente. A articulação entre essas duas dimensões visa não só atender às necessidades de atenção pessoal das crianças, como alimentação e higiene, mas também promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, respeitando suas individualidades. Ao cuidar, o educador assume um papel que vai além da proteção, envolvendo-se na escuta sensível das

necessidades e sonhos das crianças, promovendo um ambiente que promove a exploração e a garantia de seus direitos, como brincar, imaginar e sonhar. Cuidar e educar, portanto, possuem igualmente um cunho pedagógico, já que ambas as práticas estão profundamente conectadas ao desenvolvimento integral das crianças e à construção de um ambiente de aprendizagem rico e problematizador.

A mudança significativa nesse cenário começou em 1980, com a inauguração da primeira Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) no município de São Leopoldo. Isso marcou um importante avanço no reconhecimento da educação infantil como parte essencial da formação integral da criança. A partir do ano 2000, a contratação de professores concursados reforçou esse processo, inserindo as EMEIs sob a administração da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e promovendo uma gestão mais focada na qualidade pedagógica neste município.

Com a implementação de legislações como a Lei nº 11.274/2006 e a Lei nº 12.796/13, que ajustaram a faixa etária atendida pela educação infantil e tornaram o ingresso escolar obrigatório a partir dos 4 anos, São Leopoldo adaptou-se a um modelo de educação mais inclusivo e democrático. Isso incluiu a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

A concepção de criança na educação infantil em São Leopoldo reflete o reconhecimento, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, de que a criança é uma cidadã e parte da sociedade. Nesse contexto, a criança é vista como alguém que se apropria da cultura e deixa sua marca no mundo, sendo agente ativa no processo educacional. O papel do professor é fundamental nesse cenário, pois é ele quem acolhe e compreende as formas pelas quais a criança se manifesta e aprende, respeitando seu ritmo, necessidades e desejos. As práticas pedagógicas, portanto, são balizadas pelos saberes que as crianças constroem e pelas experiências que elas vivenciam, permitindo que participem ativamente da construção do conhecimento.

Até 2005, a gestão pedagógica das escolas municipais de São Leopoldo era supervisionada por uma única coordenadora, sem distinção entre as etapas de ensino. A partir desse ano, com a transferência das EMEIs para a Secretaria Municipal de Educação (SMED), foi criada uma coordenação específica para a educação infantil, evidenciando a separação dessa etapa em relação ao ensino

fundamental. Esse movimento resultou na criação de um departamento pedagógico especializado na qualificação das práticas nas escolas municipais.

Com a Lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, a educação infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Posteriormente, a Lei nº 12.796/2013 tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos. Isso levou ao aumento das turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental e à ampliação de vagas em convênio com escolas privadas. Atualmente, São Leopoldo conta com 13 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), 31 escolas de Ensino Fundamental que também oferecem turmas de Educação Infantil e 41 instituições privadas credenciadas para essa etapa. Esses dados evidenciam como a Educação Infantil vem se consolidando no município não apenas em termos de expansão do atendimento, mas também como política pública articulada entre rede municipal e instituições conveniadas. A diversidade de espaços destinados às crianças pequenas demonstra o reconhecimento desse direito e a ampliação de oportunidades para garantir o acesso, ainda que permaneçam desafios relacionados à qualidade, à formação dos profissionais e à equidade no atendimento.

O currículo da educação infantil em São Leopoldo está alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC. Ele é composto por um conjunto de práticas que visam promover o desenvolvimento integral das crianças, articulando os saberes e as experiências infantis com o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade. A brincadeira e a interação são elementos centrais desse currículo, pois é através delas que as crianças se constituem, elaboram suas aprendizagens e constroem sua subjetividade. O compromisso do professor é observar e acolher os modos de expressão das crianças, organizando interações e brincadeiras que ampliem suas vivências e conectem-nas ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Na articulação dessas concepções de criança e currículo, a BNCC define seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na educação infantil. Esses direitos são:

- Conviver: com outras crianças e adultos, ampliando o conhecimento de si e do outro, respeitando as diferenças culturais;
- Brincar: de diversas formas e em diferentes espaços, ampliando a criatividade, imaginação, emoções e experiências sensoriais;

- Participar: ativamente das atividades cotidianas, escolhendo brincadeiras, materiais e ambientes, desenvolvendo linguagens e assumindo responsabilidades;
- Explorar: movimentos, sons, texturas, formas e elementos naturais, ampliando o conhecimento sobre o mundo e as diversas formas de expressão.
- Expressar suas necessidades, sentimentos, opiniões e questionamentos de forma criativa e dialógica, utilizando diferentes linguagens;
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e social, valorizando a imagem de si e de seus grupos de pertencimento, através de interações e brincadeiras no ambiente escolar e familiar (Brasil, 2017, p. 36).

Para que esses direitos sejam efetivamente cumpridos, é fundamental que as instituições de educação infantil estejam organizadas de forma a proporcionar contextos de aprendizagem que possibilitem a produção e a apropriação da cultura pelas crianças. Isso deve ser feito por meio dos chamados "campos de experiência", que articulam as vivências infantis com os conhecimentos já sistematizados pela sociedade, como dito anteriormente.

Em São Leopoldo, a organização dos grupos etários da educação infantil segue as orientações da BNCC, com detalhes adicionais fornecidos pela SMED. A etapa *creche* atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, divididas em Berçário 1, Berçário 2, Infantil 2 e Infantil 3. Já a *pré-escola* atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, nas turmas Infantil 4 e Infantil 5. Nas escolas privadas, é comum o atendimento em turmas mistas. Desde 2011, os Conselhos Escolares ajudam na democratização da gestão escolar, envolvendo a comunidade nas funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora na execução dos projetos educacionais.

A ação docente na educação infantil em São Leopoldo exige uma observação atenta e sensível por parte dos professores, que devem organizar o tempo, o espaço e os materiais de forma a promover interações ricas e brincadeiras significativas. O planejamento das proposições deve romper com modelos baseados apenas em listas de tarefas, garantindo que as crianças tenham espaço para explorar, brincar e aprender em seu próprio ritmo. A organização dos ambientes escolares deve ser pensada para oferecer às crianças oportunidades de se apropriar do espaço, utilizando materiais acessíveis e propiciando interações em pequenos grupos. Além

disso, os espaços devem refletir a diversidade cultural e étnica das crianças, dando visibilidade às suas produções e aprendizagens.

O acompanhamento das aprendizagens é feito por meio da observação contínua e de registros que evidenciem o desenvolvimento das crianças. Avaliar, na educação infantil, não significa julgar, mas sim acompanhar os processos de construção do conhecimento, documentando as aprendizagens e as interações das crianças entre si e com o mundo ao seu redor. Esses registros, como anotações, fotografias e desenhos, ajudam os professores a planejarem e a legitimar as práticas pedagógicas, além de demonstrar a intencionalidade do trabalho e os processos vivenciados pelas crianças

Em resumo, a educação infantil em São Leopoldo é caracterizada por uma abordagem inclusiva e democrática, que reconhece a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Através de um currículo que valoriza as brincadeiras e as interações, e com professores comprometidos em promover uma educação de qualidade, o município busca garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

5 TECENDO REFLEXÕES ENTRE POSSIBILIDADES E DESCOBERTAS NUM PERCURSO METODOLÓGICO

Fotografia 3 - “Aula de corte e costura para iniciantes”



Fonte: Adrianna Eu (2023).

Queridas colegas,

Escrevo para compartilhar minhas reflexões sobre o processo de elaboração da metodologia desta pesquisa, utilizando uma metáfora inspiradora que acredito retratará de forma significativa o percurso deste trabalho. Ao buscar uma forma de compreender e comunicar o processo de desenvolvimento metodológico, encontrei uma potente analogia na instalação “A Costura do Erro” da artista plástica Adrianna Eu. Esta obra é composta por uma máquina de costura antiga e seis milhões de metros de linha vermelha espalhados pelo chão. O que inicialmente pode parecer uma bagunça de erros e descartes revela uma beleza intrínseca, refletindo a imperfeição, o desvio e o que é comumente visto como falhas. Poderíamos pensar tais desvios, imperfeições e falhas como um modo de resistência a determinados modos de existir em tempos de individualismo, concorrência e utilitarismo. A produção, inspirada pelas memórias da artista com sua avó, transforma os pedaços de linha emolada em uma “coleção de erros”, destacando como o que pode ser rejeitado pode se tornar central e relevante na construção artística e simbólica.

Ao traçar um paralelo entre essa obra com a composição do percurso metodológico, percebo que a criação de um método de pesquisa também é um caminho repleto de tentativas, ajustes e momentos em que o plano inicial pode não ser seguido. Esses desvios não devem ser vistos como falhas, mas sim como oportunidades para novas perspectivas e camadas de entendimento. Assim como na instalação de *Adrianna Eu*, onde o erro é problematizado, a minha abordagem metodológica se baseia na ideia de que o processo reflexivo contínuo e as reinterpretações são essenciais para o amadurecimento do projeto.

A flexibilidade, o ajuste constante e a aceitação dos desvios são aspectos fundamentais tanto na criação artística quanto na elaboração de uma metodologia qualitativa. Ao considerar essas ideias, desejo transformar cada etapa em uma possibilidade, onde cada ajuste possibilita um desenvolvimento que contribua para gerar dados que possam complementar as reflexões realizadas ao longo dessa construção, ampliando a compreensão sobre a temática abordada.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e (auto)narrativa, por reunir e entrelaçar múltiplas fontes, métodos e perspectivas, por “juntar coisas, procedimentos e materiais díspares” (Paraíso, 2012, p.35), em um processo flexível e criativo de produção do conhecimento. Inspirada na ideia de um 'bricoleur', que é aquele que trabalha com os recursos disponíveis, a pesquisa utiliza diferentes formas de produção de dados, como rodas de conversa, cartas pedagógicas, baralho reflexivo, formação dinâmica, análise documental e reflexões dos participantes.

Integrar esses diversos elementos, proporcionando uma percepção subjetiva das experiências dos docentes. Ao combinar diferentes abordagens, a pesquisa respeita a singularidade e subjetividade dos relatos, ao mesmo tempo que oferece uma compreensão mais detalhada da temática. O foco será a exploração das percepções e experiências dos professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil em São Leopoldo.

[...] a centralidade do/a pesquisador/a como principal ferramenta de pesquisa qualitativa resgata a subjetividade humana, para que a ela seja utilizada para produzir saberes mais refinados e agudos sobre fenômenos sociais, sejam eles educacionais ou de outra ordem (Meyer; Paraíso, 2012, p. 13).

A escolha pela pesquisa qualitativa é fundamentada na compreensão de que ela permite uma investigação detalhada das vivências subjetivas dos docentes,

proporcionando uma visão mais singular e contextualizada do cuidado, afeto e amorosidade em suas práticas educativas. De acordo com Meyer e Paraíso (2012), a pesquisa qualitativa, valoriza a multiplicidade de olhares e a desconstrução de discursos dominantes, reconhecendo a complexidade das interações humanas e o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento. O processo metodológico foi estruturado em várias etapas, incluindo análise documental, rodas de conversa, uso das Cartas Pedagógicas e baralho reflexivo como ferramentas de análise e diálogo. A analogia com a instalação “A Costura do Erro” de Adrianna Eu auxilia a entender a flexibilidade e a aceitação dos desvios como aspectos essenciais da metodologia, destacando como cada ajuste e reflexão enriquecem o desenvolvimento do projeto.

Quero compartilhar com vocês também um pouco dos acontecimentos no decorrer deste processo, situações que tem acompanhado minhas reflexões sobre a abordagem metodológica, um caminho repleto de possibilidades e desafios em como estruturar estratégias para gerar os dados que serão analisados. Desenvolver esta pesquisa foi um desafio, não apenas em termos acadêmicos, mas também pessoais. A escolha de como estruturar a metodologia foi um processo intenso, pois a minha intencionalidade sempre foi oferecer aos participantes um ambiente preparado com cuidado e atenção. Isso não só é fundamental para o sucesso da pesquisa, mas também para que seja possível criar um contexto investigativo humano, afetivo e amoroso que possa dar conta do meu problema de pesquisa: Como práticas de cuidado, afeto e amorosidade na formação continuada de professoras de uma Escola de Educação Infantil provocam reflexões sobre sua prática docente?

As questões pessoais foram compartilhadas, pois percebi que não é possível dissociar as vivências da pesquisa. Tudo o que me ocorria, as dificuldades, desafios e reflexões, acabou se tornando mais um ponto nessa costura, influenciando tanto os ajustes na metodologia quanto a forma de lidar com os objetivos. Essas experiências tiveram um impacto intenso e transformador, que construiu e deu vida ao estudo, tornando o processo muito mais do que uma simples possibilidade de aplicação de métodos, mas um reflexo direto do meu próprio caminhar.

A pesquisa foi realizada em uma EMEI localizada na região metropolitana de Porto Alegre, que atualmente atende 178 crianças, desde o Berçário 2 até o Infantil 5. A escola possui 8 salas de aula, divididas entre Berçário 2, Infantil 2A, Infantil 3A

e 3B, Infantil 4A e 4B, e Infantil 5A e 5B. Além disso, há uma sala da equipe gestora e uma sala múltipla, onde uma professora responsável proporciona vivências diferenciadas para as crianças. A escola conta com uma cozinha e um refeitório, onde são servidas as refeições diárias: café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

A equipe da EMEI é composta por 51 funcionários, sendo 26 professoras servidoras municipais, 2 professoras contratadas, 12 estagiários, 9 trabalhadores terceirizados (3 manipuladoras de alimentos, 2 porteiros e 4 funcionários de serviços gerais) e 2 servidoras municipais ainda do concurso de monitora, cargo extinto atualmente. A pesquisa será focada nos professores e na equipe gestora. O pátio externo da escola é amplo, com muitas árvores, inclusive frutíferas, porém, a escola ainda não dispõe de uma área coberta, o que restringe o espaço disponível para as crianças em dias de chuva.

Por razões éticas, optei por não utilizar o nome original da instituição, garantindo a proteção da identidade dos participantes e preservando a confidencialidade do espaço de pesquisa. O nome "Tecer Sonhos" foi escolhido por remeter à ideia de construção contínua e colaborativa, alinhando-se ao conceito de transformação presente na obra *A Costura do Erro*, de Adrianna Eu. Assim como os fios entrelaçados na obra criam possibilidades a partir de erros e desvios, o nome reflete a potencialidade de práticas pedagógicas que podem emergir ao longo do processo formativo. Essa escolha busca destacar o movimento e a dinâmica presentes na investigação.

A escolha do mês de novembro para realizar os momentos formativos é estratégica, pois, tradicionalmente, é um período em que os professores estão mais sobrecarregados devido ao fechamento do ano letivo, atividades de finalização e avaliação dos alunos. Esse contexto intensifica a necessidade de cuidado, afeto e acolhimento, tanto para os docentes quanto para as equipes gestoras. Realizar a produção dos dados nesse momento pode ser uma oportunidade de observar como práticas de amorosidade podem impactar o bem-estar e o desempenho dos professores em um momento de maior pressão. Além disso, as percepções capturadas nesse cenário de desgaste podem fornecer dados, quem sabe, ainda mais autênticos sobre a importância de práticas de cuidado no ambiente escolar, destacando a relevância de um acompanhamento afetivo contínuo ao longo do ano. A sobrecarga emocional dos professores em novembro, portanto, poderá ser o

cenário ideal para pensar estratégias que promovam a amorosidade, gerando possíveis dados interessantes para o estudo.

A formação nomeada de Ziguezagueando, justamente por utilizar diferentes modos de pesquisar e de analisar os dados produzidos no decorrer do processo, respeitando as especificidades do campo investigado. Acredito que o processo de investigação é múltiplo e dinâmico. Com base nisso, a utilização de ferramentas como o Baralho Reflexivo; os registros nos cadernos de registro de memória do percurso; as interações em grupo de WhatsApp e os momentos formativos presenciais se constituem como importantes recursos metodológicos. Dessa forma, será possível capturar e analisar os significados que emergem dos registros e reflexões dos participantes.

Segundo Meyer (2012), a escrita e a leitura, quando articuladas, permitem produzir novos sentidos, funcionando como uma prática que não se limita a descrever ou analisar dados, mas que os reinscreve e os transforma continuamente. Esse movimento se alinha ao conceito de que os textos gerados pelos participantes não são materiais estáticos, mas “textos-vivos” que podem ser continuamente relidos e reescritos, permitindo que novos significados sejam construídos a partir da experiência.

A formação integrará múltiplos instrumentos, como o Baralho Reflexivo, os registros em blocos, as interações em grupo de WhatsApp e os momentos de encontros presenciais. Essa diversidade de práticas busca oferecer aos participantes oportunidades de registrar e revisitar suas percepções, articulando vivências subjetivas e práticas pedagógicas. Como observado por Meyer e Paraíso (2012), esses processos criativos e interpretativos possibilitam ao pesquisador reconhecer e dar voz à complexidade do campo investigado, sem pressupor respostas prévias ou verdades absolutas.

O nome Ziguezagueando reflete a natureza da investigação, na qual o conhecimento é construído por meio de movimentos não lineares, revisitando ideias e redirecionando olhares. Esse nome também dialoga com a obra A Costura do Erro, de Adrianna Eu, que inspira a ideia de que os desvios, as imperfeições e as múltiplas possibilidades são partes constitutivas do processo de criação e investigação. A formação Ziguezagueando não busca respostas objetivas, mas sim explorar como os professores percebem e vivenciam conceitos como amorosidade e afeto em suas práticas pedagógicas. Assim, os registros e reflexões tornam-se

possibilidade para a produção de novos sentidos, alinhados à proposta metodológica de investigar o “tecer” de práticas educativas em constante transformação.

Com sincero carinho e respeito, Darci.

5.1 Costuras narrativas: Análise e tratamento dos Dados

Aula de pesca para iniciantes

Quando crio

Não há um só lugar que não esteja à deriva...

Olho ao meu redor e vejo o cheiro de alto mar.

É questão de segundos para que eu comece a chorar o mesmo sal dos oceanos, como que querendo de alguma forma gritar um pertencimento...

Nem que seja um parentesco líquido. Nem que seja.

Uma vida de saltos sem paraquedas.

Uma pequena memória de singelos voos.

Nada interrompe o silêncio que me toma quando a insuportável realidade das coisas mostra suas garras.

Eu sei muito bem que por trás da realidade mora a loucura.

Ela se esconde e aguarda o instante exato para se apresentar como um alívio indispensável.

Às vezes, piedosamente, se oferece em pequenas partes de devaneios...

Abre apenas uma fresta por onde podemos espiar aquilo que é tão imenso quanto ser criança.

É de lá que vem a arte

(Adrianna Eu, 2022).

Fotografia 4 - “Aula de pesca para iniciantes”



Fonte: Adrianna Eu (2022).

A análise dos dados gerados articulou leitura e escrita em um processo criativo e reflexivo, permitindo explorar os múltiplos significados presentes nos registros narrativos dos participantes, sem reduzir suas vozes a categorias pré-estabelecidas. Esta escolha analítica intencional ratifica adequadamente os dados produzidos em formatos como cartas pedagógicas, cadernos reflexivos e interações no grupo de WhatsApp, pois valoriza a subjetividade e as singularidades expressas pelos professores. Essa escolha dialoga com a ideia foucaultiana de escrita de si, em que o gesto de escrever e ler não é apenas registro, mas exercício ético de elaboração da experiência (Foucault, 2004). O exercício de ler, escrever, reler o que se tinha escrito e revisar anotações constituía, segundo Foucault (2004, p. 432), um exercício quase físico de assimilação, em que a escrita operava como disciplina de si, integrando corpo e pensamento. Essa referência oferece o lastro histórico-filosófico que sustenta esta análise: assim como na Antiguidade a escrita era prática de formação de si, também aqui ela se torna dispositivo de exame, cuidado e invenção docente.

Nesse cenário, entra em cena também a amorosidade freireana, compreendida como prática crítica e estética, capaz de sustentar o diálogo e transformar a mobilização do pensamento em compromisso ético-político (Freire, 1997). O olhar para as narrativas não se limita, portanto, a uma interpretação técnica, mas reconhece nelas gestos de cuidado e partilha que constituem a docência como espaço de olhar para si.

Esse modo de ler e analisar se aproxima ainda da obra *Aula de pesca para iniciantes* (Adrianna Eu, 2020), em que silêncio, delírio e devaneio se convertem em matéria criativa. Assim como na criação artística, também na escrita docente os detalhes aparentemente pequenos podem se tornar portais para reelaboração e invenção de si. Ao entrelaçar memória, afeto e pensamento, a análise assume o caráter de uma artesanaria sensível: cada fio narrativo é acolhido e, em seu cruzamento com os demais, abre caminhos para promover sentidos.

Dessa forma, analisar os dados significa sustentar um exercício de pensamento e de cuidado: trabalho que acolhe a singularidade de cada voz e, ao mesmo tempo, a insere em uma trama maior, feita de encontros, tensões e deslocamentos. É nesse movimento que se delineiam as próximas páginas, em que apresento a organização dos encontros formativos e os modos de análise,

compreendidos não como técnica neutra, mas como gesto ético, estético e político de pensar a docência.

5.2 Etapas do Processo

5.2.1 Organização e Tratamento dos Dados

- Inicialmente, os dados foram organizados e preparados para análise: catalogação dos materiais: os registros foram agrupados por fonte: cartas pedagógicas, cadernos, mensagens de WhatsApp e discussões presenciais, para facilitar o acesso;
- Digitalização e transcrição: Os textos manuscritos foram digitalizados para preservação e análise;
- Leitura exploratória inicial: Foi realizada uma leitura preliminar para identificar temas emergentes e possíveis conexões entre os diferentes registros.

Neste contexto, o Quadro 5 a seguir, apresenta a organização para a formação docente.

Quadro 6: ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ZIGUEZAGUEANDO

DATA	VIVÊNCIA PROPOSTA
04/11	Criação do grupo de WhatsApp para as rodas de conversa.
05/11	Pergunta: Quais são as expectativas que vocês trazem para este processo formativo? Que inspirações e ideias podem servir para refletirmos sobre o cuidado de si, afetividade e amorosidade ao longo da nossa jornada juntos?
08/11	Primeira roda de conversa: • Sensibilização inicial: com a instalação de Adriana Eu para experiência sensorial; • Explicação do grupo sobre as sensações e reflexões despertadas pela instalação; • Apresentação em PowerPoint sobre o projeto de pesquisa e participação do grupo na produção de dados;

	• Entrega dos kits personalizados: bloco para escrita, imagens autoadesivas (baralho), fio de linha, lápis, post-it, papel de carta e mimo; • Escrita da primeira carta com pergunta disparadora; • Proposição final: Escrever uma palavra sobre o impacto da formação e pendurar em um varal de fio vermelho. • Agradecimento final para encerrar o encontro.
11/11	Formação dinâmica: Ao chegar na escola, passar nas salas para que os professores da manhã realizem a retirada de uma carta do baralho. Após a retirada, o professor colará a imagem correspondente (impressa em papel autoadesivo) no bloco do kit.. Em um momento oportuno, o professor refletirá sobre a carta retirada e expressará essa reflexão por escrito ou utilizando algum material do kit.
14/11	Disparador de reflexão no grupo de WhatsApp: Compartilhamento do curta <i>Lila, disponível no link: <https://www.revistaprosaversoearte.com/lila-um-curta-metragem-lirico-e-poetico-a-beleza-esta-nos-olhos-de-quem-a-ve/>.</i>, com pergunta reflexiva: Como esse vídeo ressoa em sua prática pedagógica e no seu olhar sobre a educação infantil? O que ele inspira sobre a forma como acolhemos as percepções dos outros?
18/11	Formação dinâmica: Retirada de carta do baralho, colagem da imagem autoadesiva correspondente no bloco e reflexão expressa utilizando o kit.
22/11	Disparador de reflexão no grupo de WhatsApp: Compartilhamento do vídeo <i>Passarinhos</i> de Emicida e Vanessa da Mata, disponível no link: <https://youtu.be/IJcmLHjjAJ4>., com pergunta reflexiva: "De que forma o vídeo inspira a sua atuação como educador? Qual mensagem ou sentimento você leva para seu trabalho após assistir?
25/11	Formação dinâmica: Retirada de carta do baralho, colagem da imagem autoadesiva correspondente no bloco e reflexão expressa utilizando o kit.

28/11	Segunda roda de conversa Sensibilização inicial com o vídeo <i>Caminhando com Tim Tim</i> , disponível no link: < https://youtu.be/1dYukOrq5RI >., com a pergunta disparadora para escrita da carta final: Como podemos desenvolver uma escuta mais atenta e um olhar cuidadoso, permeado de afetividade e amorosidade, em nosso processo formativo?
29/11	Disparador de reflexão no grupo de WhatsApp: Compartilhamento do curta <i>Piper</i> , disponível no link: < https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=curta+piper&mid=910C352796AAF57809D5910C352796AAF57809D5&FORM=VIRE >., com pergunta reflexiva: Como podemos interagir uns aos outros em nosso papel como educadores, promovendo um ambiente de cuidado mútuo, afetividade e amorosidade?

Na roda de conversa inicial da formação, serão distribuídos termos de consentimento aos participantes, que deverão assinar para confirmar sua participação e consentir com a divulgação dos dados gerados durante a pesquisa. Esses termos garantirão que todos os envolvidos estejam cientes e de acordo com a produção de dados e uso das informações, assegurando a transparência e o respeito às normas éticas da pesquisa. A assinatura dos termos é um passo fundamental para assegurar que os dados sejam utilizados de forma adequada e que os direitos dos participantes sejam plenamente respeitados.

A entrega dos kits foi um momento especial e acolhedor, pensado para conectar os participantes à proposta formativa de maneira significativa. Cada item do kit foi cuidadosamente escolhido para reforçar o propósito da formação e inspirar reflexões ao longo da jornada. O kit inclui:

- Bloco para escrita intitulado Memórias de um Percurso Formativo: Convida os participantes a registrarem suas reflexões, ideias e sentimentos, transformando suas vivências em memórias que farão parte de um percurso reflexivo;
- Fio de linha: Um símbolo que remete à conexão e aos laços que construímos em nossas jornadas, inspirado na instalação "A Costura do Erro". Ele também representa o entrelaçamento de histórias e aprendizagens;

- Lápis e *post-it*: Ferramentas práticas para anotar ideias rápidas e destacar pontos importantes durante as reflexões e discussões;
- Cola bastão: Oferece a possibilidade de personalizar o bloco e integrar elementos visuais às narrativas escritas;
- Folha pautada para a escrita da primeira carta: Proporciona uma base inicial para a escrita reflexiva, orientando o primeiro passo no processo formativo;
- Imagens e formas cortadas (corações, borboletas): Elementos que despertam a sensibilidade e oferecem estímulos criativos, podendo ser usados para produzir ou enriquecer as reflexões no bloco;
- Mimo (um charulito): Um presente pensado com carinho, para que os participantes possam, ao final do dia, relaxar, desacelerar e se reconectar consigo mesmos. Esse momento de pausa simboliza o cuidado consigo próprio e o equilíbrio necessário para uma rotina intensa.

A entrega dos *kits* foi realizada de forma acolhedora, com uma breve explicação do significado de cada item, reforçando a intenção de criar um ambiente propício para o cuidado, o afeto e a introspecção. Esse momento inicial visou engajar os participantes e prepará-los para a experiência formativa com sensibilidade e propósito. Os registros puderam assumir diversas formas, como palavras, colagens, desenhos ou reflexões sobre as emoções vivenciadas. O objetivo é capturar de maneira criativa e pessoal as percepções obtidas ao longo das proposições, disparadores e perguntas a partir do baralho reflexivo. Na primeira roda de conversa, cada participante escreveu uma carta com destinatário livre, compartilhando suas impressões e experiências sobre a participação no "Ziguezagueando". Esta carta serviu como uma oportunidade para refletir sobre a jornada vivida, expressar o impacto da formação e comunicar suas percepções sobre o processo inicial vivenciado, conforme descrição na tabela. Este material compõe o corpus empírico da pesquisa, juntamente com registros a partir de disparadores no grupo de WhatsApp e formação dinâmica com a utilização do baralho reflexivo.

Os registros não precisaram seguir um padrão rígido. As participantes puderam se sentir à vontade para explorar formas de expressão que fizessem sentido naquele momento. Algumas optaram pela escrita; outras, por desenhos ou colagens de imagens que representassem emoções e experiências. O fundamental

foi que esses registros refletissem seus processos pessoais e funcionassem como ferramentas de aprofundamento reflexivo.

A carta escrita na última sexta-feira foi um momento especial de conclusão, uma oportunidade para cada participante olhar para trás e refletir sobre sua trajetória ao longo do “Ziguezagueando”. Perguntas como: *Qual foi o maior aprendizado que tive durante a formação? Quais reflexões foram possíveis? ou Que mudanças percebi em mim ao longo dessa jornada?*, podem ajudar a estruturar esse momento de expressão e possibilitar um fio condutor para a escrita.

Os registros feitos durante o processo e a carta final não só foram instrumentos de autorreflexão, mas também constituem uma fonte para a análise coletiva deste percurso formativo. A partir deles, foi possível identificar padrões, sentimentos e aprendizagens que emergiram ao longo da jornada, proporcionando uma compreensão do impacto do 'Ziguezagueando' no desenvolvimento pessoal e profissional de cada participante. Embora o 'Ziguezagueando' tenha um final formal, o verdadeiro impacto dessa jornada pode se estender para além da formação. Espero que as reflexões e as conexões criadas ao longo desse caminho sirvam de estratégia de cuidado de si no cotidiano, tanto pessoal quanto profissional.

A intencionalidade que orientou todo o processo formativo foi criar condições para a conexão, o aprendizado e a produção de sentidos nos encontros realizados, transformando desafios vividos em possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e criação, que se expressam nos dados analisados nesta investigação.

6 ENTRE FIOS E DESVIOS: LINHAGENS DO VIVIDO EM UM MOVIMENTO ANALÍTICO

Fotografia 5 - “As sete Cornelys”



Fonte: Adrianna Eu (2022).

Minha costura se encontra no erro.

No desvio.

No torto.

No desajeitado.

Na linha da vida não há costura reta.

Sigo na contramão do objetivo de perfeição.

Do tempo rápido do apressar das coisas.

Busco afirmar a perda como possível ganho,

o frágil como força, o rejeitado como valor.

Ao me debruçar sobre as escritas das professoras, lembrei da instalação “As sete Cornelys”, da artista Adrianna Eu. Nela, sete máquinas de costura do modelo Cornely, tradicionalmente usadas em bordados artísticos que permitem linhas curvas, espirais e movimentos livres, estão conectadas por fios a um emaranhado central. A obra simboliza a recusa da perfeição e a afirmação do erro como potência criadora, como nas palavras da artista.

Ao trazer essa referência para a análise, proponho uma aproximação entre a costura da artista e os processos subjetivos, afetivos e formativos vivenciados pelas professoras: ambos escapam da lógica da linearidade e da produtividade, afirmando o valor do que é sensível, processual e imperfeito. É com essa mesma disposição que adentro agora nas análises. Não com a pretensão de ordenar ou alinhar retamente os sentidos, mas de acompanhar os fios do vivido, muitas vezes soltos, frágeis, sobrepostos, que compõem a experiência docente. As categorias que emergem não são gavetas fixas, mas tramas em movimento, tecidos formados por afetos, silêncios, dúvidas e desejos. Cada uma delas um pedaço dessa costura coletiva, em que o cuidado, o tempo e a formação se entrelaçam e produzem modos de existir como professora na escola de Educação Infantil.

Ainda que o percurso desta pesquisa tenha sido desenhado com intencionalidades metodológicas claras, houve espaço para o imprevisto e para o inesperado, para o ziguezaguear das relações, dos encontros e das escutas. Algumas escolhas se mantiveram, como o momento inicial de sensibilização estética e sensorial, a entrega dos kits e o convite à escrita em cartas e blocos.

Na primeira roda de conversa, o grupo foi acolhido pela instalação inspirada na obra *“A Costura do Erro”*. Fios vermelhos, máquina de costura, lanternas e borboletas convidaram à experiência silenciosa e sensível de pensamento sobre o erro como parte constitutiva do caminho. Ao som da música *“Paciência”*, de Lenine, abriu-se o espaço para o sentir e para o partilhar. Depois disso, foram apresentados os objetivos da pesquisa, o papel do grupo como o gerar de dados e a proposta formativa centrada no cuidado, na escuta e na amorosidade.

A entrega dos kits foi uma ação sensibilizante: cada elemento foi escolhido para evocar sentidos e ativar modos de pensar. O bloco de escrita *“Memórias de um Percurso Formativo”*, o fio de linha, os post-its, os recortes simbólicos⁷, a folha de carta e o mimo, compuseram uma linguagem poética e materializada. As professoras escreveram suas primeiras cartas a partir de uma pergunta disparadora e, ao final, cada uma pendurou no varal uma palavra que simbolizou o impacto inicial da formação.

⁷Os recortes simbólicos consistiam em pequenas figuras — como corações, estrelas e outros formatos — oferecidas aos professores para ornamentar esteticamente suas produções. Esses elementos, além da função decorativa, buscavam potencializar expressões subjetivas e afetivas no processo formativo.

A segunda roda de conversa deu continuidade ao movimento iniciado, mantendo a aposta na estética como forma de abertura para o sensível. O ambiente foi preparado: a sala em círculo, um espelho redondo no centro da instalação com a inscrição “*Você me olha, eu te reflito*”, de Adrianna Eu. Ao redor, espelhos de diferentes tamanhos repousavam sobre um tecido transparente, entrelaçados por fios como rastros do vivido e da escuta que se repete e se transforma. Os prendedores de roupas com palavras escritas no encontro anterior reapareceram, agora como memória e continuidade do que foi tecido coletivamente. Ao redor, o círculo, foi envolto com essas palavras, gesto que simbolizava não um recomeço, mas uma continuidade viva, em processo. As professoras foram convidadas a registrar nos espelhos palavras com canetinhas para retroprojeter, compondo com o próprio reflexo uma escrita de si atravessada pelo outro, pela escuta, pelo tempo.

Para aquelas que desejassem, havia também uma cesta com tecidos, linhas, agulhas e fitas, onde puderam costurar pequenas grandes bandeiras: tecidos que carregavam afetos, compromissos e ideias. Mais do que produções materiais, esses gestos eram modos de inscrição da experiência, uma espécie de autorretrato em tecido, linha e tempo.

O *baralho reflexivo* circulou entre as participantes, oferecendo imagens, perguntas e frases disparadoras como convite à escrita e à escuta de si. Durante a semana, mensagens foram enviadas no grupo de WhatsApp com novos disparadores, um fio contínuo que atravessava os dias e mantinha o campo formativo em movimento.

Todo esse processo gerou registros variados: cartas, colagens, frases nos espelhos, bandeiras, palavras penduradas, anotações no bloco, interações no grupo. Para dar ao leitor uma ideia mais clara da densidade e da intensidade vivida, apresento a seguir um quadro com os registros entregues e as formas de participação, permitindo uma aproximação sensível e ética com o material empírico que sustentará as análises como mostra o capítulo da produção técnica.

Assim, ao seguir estes fios, por vezes soltos, por vezes tensionados, passo agora a me deter nas três linhas que emergiram com maior força da trama: o tempo, entendido não apenas como cronologia, mas como experiência vivida e sentida no cotidiano escolar; a formação de professores, compreendida como processo contínuo, situado e relacional; e o cuidado, o afeto, a amorosidade e o acolhimento, que se mostraram não como adorno, mas como aspecto potente da prática docente

na Educação Infantil para as professoras participantes. Cada uma dessas categorias será explorada como um fragmento dessa costura coletiva, onde os pontos não se fecham, mas se abrem para novas possibilidades de sentido.

6.1 O tempo como experiência e cuidado: primeira categoria analítica

Até que ponto o tempo vivido pelas crianças na Educação Infantil corresponde à imagem de um tempo sensível e respeitado que frequentemente mobiliza-se no discurso pedagógico?

A análise do cotidiano escolar indica que essa temporalidade, longe de se constituir como um dado garantido, emerge como brecha, exceção ou disputa frente a uma organização institucional marcada por horários, rotinas e exigências que tensionam a experiência infantil.

Documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a experiência como eixo estruturante da Educação Infantil, ao organizar o currículo a partir dos campos de experiência, deslocando a centralidade de conteúdos fragmentados e de uma temporalidade estritamente cronológica. No entanto, ao mesmo tempo em que a BNCC afirma a experiência como princípio, o cotidiano escolar mostra as dificuldades concretas de sustentar esse deslocamento em instituições atravessadas por demandas organizacionais, administrativas e temporais que operam em sentido contrário.

Essa distância entre o tempo prescrito nos documentos e o tempo efetivamente vivido aproxima-se do que Larrosa denomina como empobrecimento da experiência, não por ausência de propostas pedagógicas, mas pela dificuldade de sustentar tempos de atenção, demora e escuta em contextos marcados pela aceleração.

Larrosa problematiza que:

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (Larrosa, 2002, p.23).

A afirmação de Larrosa, embora potente, não pode ser tomada como diagnóstico homogêneo ou absoluto. No contexto da Educação Infantil, a raridade da

experiência não se dá apenas pela aceleração do tempo, mas pelas condições institucionais que regulam e fragmentam o cotidiano escolar. As cartas analisadas não indicam a ausência total de experiência, mas indicam que ela ocorre de forma intermitente, como brecha ou suspensão momentânea, frequentemente associada a gestos de pausa e respiro em meio à intensificação das demandas institucionais que regulam o cotidiano escolar. A tensão entre o tempo vivido e o tempo institucional não se resolve por escolhas individuais, mas se produz cotidianamente em meio a rotinas, exigências organizacionais e demandas que frequentemente entram em conflito com as temporalidades da infância.

A partir da minha experiência como professora na Educação Infantil, essa tensão se manifesta nos pequenos gestos cotidianos de negociação do tempo, especialmente nos momentos de alimentação, descanso e brincadeira, em que a aceleração institucional precisa ser constantemente contraposta para preservar ritmos infantis. Esses deslocamentos não se configuram como práticas ideais ou generalizáveis, mas como respostas situadas a um funcionamento institucional que pouco favorece a lentidão.

No contexto da formação docente, **reflexões emergiram** desse processo. No segundo encontro formativo, ele foi explorado na escrita nos espelhos, na composição estética das bandeiras e nas cartas pedagógicas produzidas pelos professores, evidenciando diferentes modos de nomear, desejar e problematizar o tempo no cotidiano docente. Reflexões significativas surgiram desse processo, que foi iniciado com a música “Paciência”, de Lenine, cuja letra remete à percepção do tempo e ao ritmo das experiências humanas, conectando-se à ideia de tempo líquido e à percepção da urgência do presente.

A reflexão de Campesato (2017) permite compreender que, na contemporaneidade, o tempo e os vínculos são atravessados por instabilidade, fragmentação e dificuldade de projeção a longo prazo. No contexto escolar, essa racionalidade temporal não se expressa apenas nas relações sociais mais amplas, mas se materializa em rotinas intensificadas, múltiplas demandas e na sensação recorrente de urgência. Nas narrativas docentes analisadas, essa condição aparece menos como uma adesão voluntária ao “agora” e mais como vivência de um tempo sempre em falta, produzido por exigências institucionais que tensionam a experiência e dificultam sua elaboração, aspecto que se evidencia na carta pedagógica apresentada a seguir:

**Excerto da Carta Pedagógica – Professora A**

"Escrevo essa carta para expressar alguns pensamentos que tive hoje a partir do nosso encontro. Acredito que o TEMPO é um elemento chave para pensarmos em qualidade na nossa profissão. Escuta atenta, olhar cuidadoso, afetividade e amorosidade só são possíveis quando se tem tempo. O tempo é o bem mais precioso que podemos ter, pois sem ele, não há nada. E é ele que o nosso sistema capitalista nos rouba. Por isso, não se pode pensar nos modos de vida que queremos, que almejamos. Precisamos de tempo! Para isso precisamos superar o sistema que nos oprime, que nos arranca a humanidade. Acredito que essa é a única saída, no mais é só tapar o sol com a peneira".

Com Carinho...

Força na luta!

Ao analisar a escrita da Professora A, percebe-se que o tempo emerge como valor central e permanentemente urgente, apresentado como condição indispensável para a escuta, o vínculo e a qualidade da docência. No entanto, essa valorização não se traduz em uma reflexão situada sobre como o tempo é vivido ou produzido no cotidiano escolar. Ele aparece, sobretudo, como algo sempre em falta, deslocado para um plano ideal, o que impede que seja problematizado como prática possível no interior das condições concretas da escola.

Esse movimento evidencia uma tensão importante: ao mesmo tempo em que a professora reconhece o tempo como elemento estruturante da docência, ela o nomeia de forma abstrata, associando sua ausência a fatores externos e estruturais. A carta, assim, expressa mais um sentimento de urgência e exaustão do que um exercício de elaboração crítica sobre os modos de administrar, negociar ou resistir às temporalidades impostas pelo trabalho docente.

A escrita, embora marcada por um tom de denúncia e urgência, não pode ser reduzida apenas a um desabafo. O próprio gesto de escrever inaugura um tempo outro, ainda que frágil e incipiente, no qual a professora nomeia incômodos, valores e desejos. Nesse sentido, a carta pode ser compreendida como um primeiro movimento de exteriorização do mal-estar vivido, que não se configura ainda como elaboração crítica sistemática, mas que sinaliza uma abertura para o pensamento.

Trata-se menos de um exercício de cuidado de si plenamente constituído e mais de um ensaio, um início possível, cujos efeitos permanecem em disputa.

Ao considerar o tempo da formação investigada, torna-se importante reconhecer que os encontros ocorreram em um recorte específico, atravessado pela produção de dados e pelas condições concretas do cotidiano escolar. Nesse sentido, o exercício de escrita não teve como horizonte imediato a problematização coletiva e prolongada dos temas emergentes, mas a abertura de um espaço inicial de expressão e reflexão. Caso esse processo se constituísse como continuidade formativa, e não como dispositivo de pesquisa, os conteúdos mobilizados nas cartas poderiam ter sido retomados, tensionados e aprofundados em outros tempos e encontros. Tal constatação não se apresenta como lacuna da pesquisa, mas como possibilidade formativa, indicando que o deslocamento do pensamento exige duração, retorno e reinscrição, elementos que ultrapassam o tempo disponível neste estudo.

A recorrência de expressões associadas à escuta, ao cuidado e à lentidão nas cartas analisadas indica que o tempo é desejado como condição para uma docência mais habitável. No entanto, esses elementos aparecem menos como práticas efetivamente elaboradas e mais como valores mobilizados diante de um cotidiano marcado pela intensificação do trabalho. Isso sugere que o tempo, na formação investigada, funciona simultaneamente como objeto de desejo e como limite, evidenciando a dificuldade de sustentar experiências de pausa e reflexão em contextos atravessados pela urgência. Tal ambiguidade reforça que a escrita pedagógica pode inaugurar deslocamentos iniciais do pensamento, mas não garante, por si só, a constituição de um exercício ético contínuo.

6.2 Tempo entre gestão e docência: segunda categoria analítica

No excerto da gestora (Professora B), o tempo aparece como falta, marcado pela tensão entre a multiplicidade de tarefas e a escassez de lembranças que permanecem: Essa falta, no entanto, não se refere apenas à quantidade de tarefas, mas à dificuldade de produzir experiências que permaneçam como memória no cotidiano da gestão.



Excerto da Carta Pedagógica – Professora B (Gestão)

"Já estamos em novembro do ano de dois mil e vinte e quatro. Fiz tantas coisas, mas me lembro de tão poucas. Talvez essas que me lembro são as que foram mais significativas, porém não sei explicar o porquê de serem tão poucas.. Lembro do café com a melhor amiga, dos momentos com meu filho, dos shows que assisti ao lado do meu marido e dos momentos especiais vivenciados na escola. A rotina anda tão pesada, cheia de agendas demandas, mas o que eu sinto é a falta de fazer nada...". (Professora B, 2024).

O que chama atenção nessa escrita não é apenas a quantidade de tarefas realizadas, mas o fato de que quase nenhuma delas se fixa como experiência memorável. Essa dissociação entre fazer e lembrar pode ser lida à luz do que Bauman (2001) descreve como instantaneidade da modernidade líquida...

A nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano — e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam (ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes o modo como transformam (ou não transformam, se for o caso) certas questões em questões coletivas (Bauman, 2001, p. 147).

A lógica da produtividade e da aceleração fragiliza a possibilidade de experiências mais densas. Nesse contexto, até o “fazer nada” se torna um desejo, que pode ser interpretado não como vazio improdutivo, mas como indício de resistência. Enquanto, para a gestora, o tempo surge como “peso” de agendas e demandas, na escrita da professora C ele aparece como condição desejada para escuta e reflexão



Excerto da Carta Pedagógica – Professora C

"Caro Tempo...

Para eu fazer uma escuta mais atenta e reflexiva necessito de você, tempo.

Como ser atenta se minha mente está em vários lugares ao mesmo tempo?

Como ser reflexiva se mal consigo refletir sobre mim mesma?

Não só eu preciso de tempo para me dar ao luxo de não pensar, em nada. O mundo precisa de tempo!

Tempo para parar, refletir, pensar, dar se conta dos erros e acertos acerca da nossa caminhada, que é mais uma maratona do que uma corrida em si.

Me pergunto como antigamente eu tinha tempo. E remeto-me à minha infância e adolescência, onde não havia tantos meios de comunicação, internet, celular, tablet e era necessário inventar, criar, imaginar... Hoje tem quem faça tudo por nós. O mundo está a um “touch screen” de distância.

Enfim, é preciso deixar a mente onde realmente estamos, no ontem, no amanhã...

Desejo poder ajudar mais as pessoas no geral, com o “pózinho do tempo” a mais que me der.

Prometo fazer o percurso diário mais devagar e aproveitar o caminho e não só a chegada.

Um pouco de tempo, um bocado de tempo, um “cadinho” de tempo.

Querida Darci, obrigada pela reflexão que nem sempre consigo fazer, justo por falta de tempo!”.

Att. Professora C

As duas escritas convergem para uma mesma constatação: a vida escolar é marcada por excesso de afazeres e escassez de tempo significativo seja para as relações familiares, seja para prática pedagógica. A ausência de pausar ameaça tanto a memória (gestora) quanto a escuta (docente). Esta última compartilha a dificuldade de escutar e refletir quando o tempo é fragmentado pela velocidade da vida contemporânea. Essa percepção ecoa o alerta de Sêneca que, há muitos séculos atrás, afirmava: “*Não é que tenhamos pouco tempo, mas desperdiçamos muito.*” (Sêneca, 2011, p. 10). Embora potente, essa formulação corre o risco de individualizar uma problemática que, nas cartas analisadas, aparece como estrutural e institucional, e não como simples má gestão pessoal do tempo, chama atenção não para a quantidade de tempo disponível, mas para o modo como escolhemos utilizá-lo. Sua reflexão, própria da filosofia estoica, evidencia que o tempo é sempre suficiente quando vivido com propósito e consciência, e que a sensação de falta surge do desperdício e da dispersão, trazendo à tona a distinção entre quantidade de tempo disponível e uso significativo do tempo. A reflexão estoica evidencia que a limitação da vida não está na sua duração, mas na forma como nos ocupamos com atividades que nem sempre promovem aprendizado, reflexão ou experiências

transformadoras. No contexto da educação contemporânea, tanto docentes quanto gestores podem viver uma rotina intensa, repleta de tarefas e demandas, sem perceber que grande parte desse tempo é consumido por urgências superficiais, sem gerar memórias ou aprendizagens duradouras. As cartas analisadas sugerem que o desafio não é “arranjar mais tempo”, mas aproveitar intensamente cada momento, reconhecendo que a atenção, a reflexão e a presença nos encontros potentes são o que realmente conferem valor à vida profissional e pessoal. O desafio não é apenas a falta objetiva de horas, mas o modo como o tempo é colonizado por tarefas que impedem, silêncio, descanso e criação. Nesse sentido, o desejo da gestora de “fazer nada” e o apelo da docente por “cadinho de tempo”, destacam a lógica da aceleração.

Larrosa (2002) amplia esse olhar ao afirmar que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (Larrosa, 2002, p. 21). Nas narrativas analisadas, percebe-se que, na docência e na gestão, não basta a rotina de atividades ou a simples execução de tarefas; o tempo deve ser vivido de maneira que permita que os eventos realmente nos afetem e nos transformem, criando experiências profundas, vigorosas. Em outras palavras, a profundidade da experiência educativa depende da atenção e da presença com que se vive cada momento. Nem toda ação gera uma experiência, o que produz sentido é o tempo vivido com atenção, e não a quantidade de atividades realizadas. Aqui tanto a gestão quanto a docência reivindicam um tempo que permita viver a escola como experiência e não apenas como sequência de tarefas. Na docência, assim como na gestão, a experiência educativa demanda tempo de atenção e de lentidão. Nesse sentido, Foucault nos ajuda a pensar que o cuidado de si está diretamente ligado ao modo como organizamos nossa atenção e nosso tempo: “O cuidado de si implica uma ocupação contínua consigo mesmo, uma vigilância que se exerce sobre os pensamentos, ações e o uso do tempo” (Foucault, 2004, p. 110). Nesse sentido, trata-se menos de uma prática consciente de cuidado de si, tal como elaborada por Foucault, e mais de uma aspiração ainda atravessada pelas condições de intensificação do trabalho. Cuidar do tempo significa também cuidar de si, do modo como nos deixamos afetar e como nos relacionamos com os outros. Na docência e na gestão, isso implica resistir à lógica da aceleração, criando condições para pausas, reflexão e experiências mais densas. No contexto escolar, isso significa garantir momentos que

favoreçam o pensar, o dialogar e a escuta atenta, compreendendo que cuidar do tempo é também cuidar das relações educativas..

Paulo Freire também fala sobre esse movimento, que é necessariamente coletivo “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 68). As cartas indicam que esse tempo coletivo, embora desejado, ainda encontra poucas condições concretas de sustentação no cotidiano escolar. Ou seja, o tempo na educação não pode ser pensado apenas como recurso individual de organização ou de descanso. Ele é um tempo comum, no qual a aprendizagem acontece na relação entre sujeitos, mediados pela realidade que compartilham. Tanto a gestão quanto a docência precisam criar espaços para esse tempo coletivo, um tempo de comunhão (para utilizar a expressão freireana), diálogo e esperança, que sustenta a própria experiência educativa. Tanto a docente quanto a gestora trazem à tona constatações parecidas: O tempo, na educação, não é apenas cronológico. Ele se manifesta como campo de disputas entre aceleração e pausa, demanda e cuidado, memória e esquecimento. Reconhecer essa dimensão é reafirmar o tempo como questão ética e política para a escola, é condição para que a educação seja também espaço de experiência de diálogo e vida partilhada.

6.3 Entre o eu e o nós e a formação como travessia: terceira categoria analítica

A reflexão sobre o tempo, trabalhada anteriormente, encontra ressonância nesta categoria, que se volta à formação de professores. Pensar o processo formativo docente é, também, pensar sobre a necessidade de pausas que permitam olhar para si, para o outro e para o coletivo. No contexto escolar, a organização acelerada tende a capturar os professores em um fluxo de fazeres, onde o espaço para pensar a prática e ressignificar experiências muitas vezes se perde.

Nesse horizonte, diálogo com Fabris (2022, p. 30), quando afirma:

Meu objetivo é apresentar uma modalidade de pesquisa formativa, participativa, colaborativa e de intervenção que se desenvolve em um espaço-tempo experimental e experiencial. Esse tipo de pesquisa-formação está alinhado às novas demandas da formação de professores para a contemporaneidade, que requer uma formação mais próxima dos docentes, na qual esses estejam centralmente envolvidos, e não apenas presentes de maneira passiva e receptiva (Fabris, 2022, p.30).

Essa perspectiva dialoga com a organização dos encontros formativos desta pesquisa: as rodas de conversa, a escrita das cartas pedagógicas, o uso do baralho reflexivo e a composição estética dos espaços não foram concebidos como tarefas a cumprir, mas como um espaço-tempo de experiência. Em vez de reproduzir modelos prontos, esses dispositivos criaram condições para que as professoras se implicassem, partilhassem suas histórias e construíssem coletivamente novas formas de pensar a docência — em travessia, e não em ponto de chegada.

A narrativa da Carta B utiliza imagens poéticas para dar forma à experiência vivida no primeiro encontro formativo: os fios que se entrelaçam, as lanternas que iluminam caminhos, as borboletas que anunciam possibilidades de voo. Essas metáforas dialogam diretamente com a instalação “A Costura do Erro”, de Adriana Eu, cuja estética inspirou a intervenção artística realizada no encontro. Ao convidar os professores a caminhar entre milhões de metros de linhas vermelhas, a intervenção formativa dialogou com a poética da obra que simboliza percursos, desvios e imperfeições como parte constitutiva dos processos formativos. Assim como na instalação, os encontros permitiram que cada sujeito se reconhecesse entre emaranhados e atravessamentos, rearranjando seus próprios fios e tecendo composições provisórias de sentido para o eu e para o nós no coletivo escolar.



Excerto da Carta Pedagógica – Professora A

"Com Carinho...

Para meu próprio eu, sinto que estes momentos de trocas, encontros e reflexões, são muito válidos e necessários. Na maior parte do tempo, sem que eu perceba, estou estagnada a fazer tudo do mesmo jeito, seguindo a mesma rotina.

Por mais que para alguns e muitas vezes para mim encontros pareçam ser “sempre a mesma coisa”, “ah isso é sempre dito”, estou cansada de ouvir isso”. Sempre reflito, paro e penso no que estou e como estou fazendo, vivendo cotidiano. Me faz olhar com outros olhos, pensar em fazer diferente e em todos os aspectos da vida pessoal, familiar, do trabalho, das relações...

E no final, me dou conta do quanto isso me fez bem”.

Obrigada!

**Excerto da Carta Pedagógica – Professora B**

São Leopoldo, 8 de Novembro de 2024.

À formadora

Entre fios e emaranhados a formação nos conduziu a um momento rico, de parada, de reflexão. O acolhimento, em sua intervenção artística, performática possibilitou composições para olhar para o eu, o outro e nós. Entre linhas vermelhas, a certeza de que a luz (lanternas) iluminariam nosso trajeto, que obstáculos (prendedores) cotidiano serão superados.

No final, através da parceria, da afetividade e da amorosidade que possuímos enquanto grupo, ajudarão cada uma de nós alçar voos (borboletas) lindos e cheio de cores.

Entre pares, esse primeiro encontro formativo possibilitou o começo de uma transformação.

À quem pensou, planejou, gratidão por olhar para nós.

Afinal, quem cuida de quem cuida anseia ser cuidado”.

As cartas pedagógicas evidenciam diferentes modos de compreender a formação de professores e explicitam tensões que atravessam o cotidiano escolar. A Carta A expressa o incômodo diante da estagnação da rotina e o desejo de repensar o próprio fazer pedagógico, mostrando como os encontros formativos **foram vividos como oportunidades de pausa** e de olhar para si com mais cuidado. Já a Carta B assume um tom mais poético e coletivo, ressaltando o potencial dos encontros como espaço de acolhimento, criação e transformação, onde o grupo se reconhece nos fios que se cruzam e nas possibilidades de voo. Essas vozes permitem pensar sobre o risco de uma docência guiada por automatismos e discursos cristalizados, em que a repetição do já sabido pode dificultar a construção de sentidos singulares para a prática. É nesse ponto que a provocação de Dal'Igna (2023) torna-se potente para tensionar o lugar da formação:

Se usamos os clichês para expressar nossos pensamentos, para falar, para escrever e para exercer a docência, podemos acabar repetindo sem pensar, falando sem formular argumento próprio, reforçando sentidos comuns e estereótipos. Exemplos: ‘a escola é assim mesmo’; ‘as famílias são desestruturadas’; ‘os alunos e alunas têm dificuldades’. Conhecemos professores que falam orgulhosamente o seguinte: ‘a escola é assim,

infelizmente, não há nada que possa ser feito!'; 'eu continuarei fazendo o que sempre fiz, pois dá certo!'; ou ainda: 'No meu tempo, as coisas eram diferentes'. Aqui ainda podemos lembrar a conhecida separação entre teoria e prática, e o que essa ideia produz no campo da educação. Exemplos: 'a escola é lugar de fazer', 'a universidade é lugar de pensar'... A escola é lugar de fazer sem pensar? A universidade é lugar de pensar sem fazer? Uma fórmula muito perigosa em um país como o nosso, que investe muito pouco em educação e que quer solucionar o problema das escolas e das professoras sem fazer investimentos (Dal'Igna, 2023, p.105).

A provocação de Dal'Igna amplia o olhar sobre o que as cartas pedagógicas trouxeram. Se, por um lado, a Carta A evidencia o risco de se deixar capturar pela rotina automatizada, onde o fazer diário se repete sem questionamento, por outro, a Carta B anuncia a possibilidade de criar novas composições para a docência, abrindo espaço para o inédito no encontro com o coletivo. As palavras da autora tensionam a urgência de repensar a formação docente como um espaço que desestabiliza certezas e convida à criação de sentidos próprios, deslocando o professor de uma posição de reproduzidor para a de autor de sua prática.

Nas cartas analisadas, os encontros formativos não aparecem como espaços de transmissão de conteúdos, mas como vivências marcadas por deslocamentos sensíveis. Nesse sentido, a intervenção estética inspirada na obra "A Costura do Erro", de Adrianna Eu, mobilizou os sujeitos. Ao contrário, possibilitaram experiências — como a vivência estética inspirada na obra "A Costura do Erro" de Adrianna Eu — que mobilizaram os sujeitos a se reconhecerem entre fios, nós e emaranhados. Essa intervenção, ressignificada na experiência formativa, fez emergir deslocamentos: cada professor foi convidado a olhar para o próprio percurso, perceber os desvios, os "erros" e as potências presentes em sua trajetória. Assim, a formação deixou de ser um lugar de respostas prontas para se constituir como travessia, onde *o eu* e *o nós* se encontram, produzem tensões e constroem novos sentidos coletivamente.

Autores como Barbieri (2012) ajudam a compreender a estética como dimensão constitutiva da experiência e da subjetividade. É com essa lente que compreendo a formação de professores: como um campo fértil para experiências que tocam, afetam e provocam movimentos subjetivos. Ao criar contextos esteticamente intencionais, busco oferecer espaços que não apenas informam, mas também mobilizam novas formas de sentir, pensar e estar na docência. As cartas indicam que tais intervenções produziram deslocamentos sutis, ainda instáveis e não generalizáveis, cuja permanência depende de condições institucionais e de

continuidade formativa. Pensar a formação de professores na educação infantil é também habitar um território de travessias. As vozes que ecoam nas cartas pedagógicas nos lembram que formar-se é caminhar por entre emaranhados: a Carta A reverbera o desconforto diante da estagnação — “me fazem olhar com outros olhos” — enquanto a Carta B amplia o horizonte, convidando a um nós que se reinventa “entre fios e emaranhados”, criando novas possibilidades de encontro. Essas experiências evidenciam que a formação não acontece fora da vida: ela atravessa, tece sentidos, rearranja os fios da prática e amplia a compreensão de si e do coletivo.

Desse modo, a formação vivida não se apresenta como resposta pronta ou transformação concluída, mas como abertura provisória ao pensamento, marcada por tensões entre cuidado, estética, autoria e as condições concretas do trabalho docente, que não se resolvem, mas permanecem em disputa.

Nessa perspectiva, as provocações de Nóvoa (2019, p.7) apontam caminhos possíveis ao propor que a formação docente não pode ser pensada na oposição entre universidade e escola, mas no entrelace com a profissão: “precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo – profissionais, universitários e escolares –” (p.7). Esse movimento de entrelaçamento pode ser identificado na experiência formativa vivida, onde cada encontro se tornou um convite para reconhecer o próprio percurso e articulá-lo ao coletivo, no espaço comum de formação docente, tão necessário em tempos de aceleração, individualismo e concorrência que experimentamos no presente

A dimensão estética, inspirada pela instalação “A Costura do Erro” de Adriana Eu, operou como um dispositivo de deslocamento sensível. Ao caminhar entre fios vermelhos, os professores foram convidados a habitar seus percursos e desvios, compreendendo que os “erros”, assim como os “acertos”, fazem parte da constituição de quem ensina e aprende. Essa vivência ressoa com o entendimento de que a formação precisa mobilizar não apenas o saber técnico, mas também o sentir, o experimentar e o partilhar, compondo espaços que afetam e produzem subjetividades.

Nesse sentido, o desafio contemporâneo é criar lugares comuns onde a formação, o trabalho pedagógico e a ação pública se encontrem. Como afirma Nóvoa (2019, p.14):

O mais importante é a constituição de uma casa comum, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Para que o Complexo tenha viabilidade é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da Universidade e, depois, com a cidade, com uma rede de escolas parceiras.

A formação, assim, pode ser lida como travessia: criando composições possíveis para a docência, sempre provisórias e atravessadas pelas condições concretas da escola.

Gabriela Venturini (2021, p.78-79) nos convoca a pensar a educação infantil e a formação de professores para além das camadas de romantização e dos discursos naturalizados. Ao problematizar a ideia de que os “interesses das crianças” são neutros, a autora destaca que esses interesses são produzidos socialmente, atravessados por relações de poder, políticas públicas e pela forma como os adultos lêem, interpretam e traduzem o que entendem ser legítimo para a infância. Essa leitura crítica nos aproxima do contexto atual, no qual no discurso de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõem ampliar as experiências das crianças, mas acabam anexando objetivos específicos aos campos de experiência, o que contradiz a própria proposta de abertura. Afinal, não se pode prever nem controlar uma experiência por meio de objetivos pré-definidos, pois isso reduz a potência do inesperado e do sensível — aquilo que acontece entre sujeitos e nos toca, como destaca Larrosa (2011) ao afirmar que a experiência não pode ser antecipada nem garantida.,

Nessa mesma linha, não podemos ignorar que muitas políticas e práticas escolares, principalmente em contextos de maior vulnerabilidade, ainda sustentam a lógica de uma “pedagogia pobre para crianças pobres”, conforme aponta Arroyo (2024): Nessa mesma linha, Arroyo (2024) alerta para a permanência de uma “pedagogia pobre para crianças pobres”, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Em zonas periféricas, onde atuo, percebo frequentemente que são oferecidas experiências limitadas, que não provocam estranhamentos nem convidam à invenção. Quando a escola restringe às crianças ao mínimo necessário, sem criar oportunidades de encontro com outras culturas, com a arte, a literatura e o mundo letrado, corre o risco de perpetuar desigualdades, ao invés de enfrentá-las. É preciso tensionar esses discursos e assumir que as escolhas pedagógicas também são políticas.

É nessa direção que a citação de Venturini se torna ainda mais potente:

Com isso, creio que deva ser o papel daqueles que trabalham nas escolas, e com as crianças, o de pensar que existem muitos modos de articular a escola à vida, não estando fora destes interesses, ou buscando 'retirá-los' da escola. Não se trata disso, mas, talvez, quem se intitula com o ofício de professor possa pensar em como, de outros modos. A escola pode olhar para as infâncias a partir de outras ferramentas conceituais para além do interesse, ensinando e apurando o olhar da criança também para que, nem que seja de uma maneira mínima, antes de naturalizá-los, estes sujeitos possam estranhá-los e fazer uso deles para pensar a vida" (Venturini, 2021, p.78)

Essa provocação aproxima a formação continuada daquilo que desafia o óbvio e convida à construção de novas ferramentas conceituais. Nos encontros formativos vividos, foi possível experimentar essa abertura ao desconhecido: não para negar os interesses das crianças, mas para compreendê-los no seu contexto histórico e social, evitando que sejam capturados por discursos prontos e por políticas que, muitas vezes, acabam minimizando a importância do acesso ao mundo letrado, sob a justificativa de uma aprendizagem "natural" ou "espontânea". A formação se mostra como um espaço possível para que professores estranhem o naturalizado e inventem novas possibilidades pedagógicas, ainda que tais movimentos dependam de condições institucionais e de continuidade para se sustentarem, reconhecendo-se como sujeitos críticos e autores de suas práticas.

A partir das cartas pedagógicas escolhidas, a intenção foi problematizar a formação de professores como um campo fértil e necessário de pensamento. As narrativas evidenciaram inquietações, deslocamentos e desejos que atravessam a docência, convidando-nos a pensar a formação para além de modelos prontos ou prescrições normativas. Nesse percurso, circulamos pela formação inicial, dialogando com autores que defendem o tripé entre universidade, escola e profissão como base para pensar práticas mais integradas e significativas. Ao mesmo tempo, penso a formação continuada, uma vez que os professores que participaram deste estudo, em sua maioria, já concluíram seus processos formativos iniciais e encontram, no cotidiano da escola, espaços e limites para continuar se formando. É nesse contexto que chegamos à amarração final desta categoria, compreendendo que a formação, mais do que um ponto de chegada, é uma travessia permanente, atravessada por experiências, discursos e escolhas que se reconfiguram a cada encontro.

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 2000, p.10).

As palavras de Freire ecoam com intensidade quando revisito as narrativas das cartas pedagógicas. A Carta A traz que os encontros fizeram “olhar com outros olhos” e “pensar em fazer diferente, evidencia que a mudança começa no sujeito, no modo como cada professor ressignifica a própria prática e se reconcilia com suas escolhas. A Carta B, por sua vez, expande o horizonte ao afirmar que, “entre fios e emaranhados”, o coletivo se abre a novas composições entre o eu, o outro e o nós. Essas vozes mostram que a formação não se resume a um acúmulo de técnicas ou conteúdos: ela se constrói como um movimento vivo, capaz de provocar deslocamentos sutis e significativos.

Nas cartas pedagógicas, as professoras apontaram que a formação foi espaço de deslocamento e de respiro em meio ao cotidiano. Como escreveu uma delas: *“Sempre reflito, paro e penso no que estou e como estou fazendo... no final me dou conta do quanto isso me fez bem”* (Carta Pedagógica – Professora A). Essa percepção demonstra que a formação não é apenas atividade técnica, mas uma experiência reflexiva. Ao narrar o quanto “fez bem”, a professora mostra que a formação não produz cópias ou repetições, mas sustenta singularidades e abre brechas para o cuidado de si no coletivo.

Ao abordar o cuidado de si na tradição greco-romana, Foucault evidencia que a formação do sujeito supõe a presença de um mestre que acompanha, orienta e partilha a vida com o discípulo. Nessa linhagem, a mestria não se reduz à hierarquia de saber, mas a uma prática relacional em que o mestre aparece como conselheiro, como exemplo e como quem partilha a existência. É nessa chave que leio as práticas de escrita e de troca desta pesquisa: as cartas pedagógicas e o baralho reflexivo operam como exercícios que deslocam o olhar para dentro e instauram um espaço de formação no entre, na presença do outro (Campesato, 2020).

Esse pressuposto pode ser relacionado o pensamento de Paulo Freire, para quem educador e educando “se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1983, p. 79) e em cujo percurso a palavra – lida e escrita – é sempre política, pois a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9) e nos convoca a “reescrevê-lo” (Freire, 1989, p. 13). Se, na genealogia foucaultiana, a escrita é exercício de si, no registro freiriano ela é também gesto de mundo: não há neutralidade nesse movimento, há compromisso, diálogo e presença.

Assim, a formação de professores nesta pesquisa se afirmou como experiência encarnada, em que mestria e amorosidade se tornaram praticáveis. Um processo que não prescreve caminhos, mas abre horizontes, sustentando a docência como espaço de partilha, diálogo e cuidado de si. Nessa perspectiva, a formação continuada assume sua dimensão política. Não se trata de prometer grandes revoluções, mas de criar pequenas frestas para pensar o ainda não pensado e interrogar os discursos que nos atravessam. Ao inspirar experiências estéticas, como a vivência com a instalação “A Costura do Erro”, e ao fomentar o diálogo entre pares, os encontros formativos materializaram a tarefa político-pedagógica de que fala Freire: demonstrar que é possível mudar. Esses movimentos — ainda que discretos — ressoam como possibilidades para outras práticas e novos olhares sobre as infâncias, as escolas e o próprio ofício docente.

Encerrar esta categoria com Freire é reafirmar que, embora a educação não possa tudo, ela pode muito. Pode abrir espaços para que professores se reconheçam como autores de suas práticas, protagonistas de suas trajetórias e sujeitos históricos em permanente construção. A formação, assim, pode ser compreendida como travessia: um espaço-tempo em que o eu e o nós se encontram, se tensionam e se reinventam, tecendo possibilidades para uma educação que não se acomoda ao dado, mas ousa imaginar o inédito.

6.4 Quem cuida de quem cuida como experiência da dimensão humana na docência: quarta categoria analítica

Se até aqui discuti a formação como travessia entre o eu e o nós, marcada pelo tempo, pelas experiências e pelos deslocamentos que nos constituem como docentes, é preciso agora avançar para o núcleo central desta pesquisa. Afinal, foi a partir da pergunta inicial — *“De que maneira as práticas de cuidado, afeto e*

amorosidade constituem a experiência docente em uma escola de educação infantil?” — que todo o percurso se desenhou. A pergunta que orienta este estudo foi refinada a partir das contribuições da banca de qualificação, tornando-se eixo mais nítido para a análise

É nesse horizonte que se abre a quarta categoria, intitulada: *QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA: A EXPERIÊNCIA DA DIMENSÃO HUMANA NA DOCÊNCIA*. Afastando-se das leituras simplistas sobre a docência, Dal'Igna (2023, p.82) afirma:

Afastando-me das noções de senso comum sobre a profissão docente, não estou defendendo uma docência missionária e redentora. Estou defendendo uma docência que temos chamado, em nosso grupo de pesquisa, de amorosa e cuidadosa. Tal docência assume responsabilidade ética, política e pedagógica pela formação e pelo ensino; tal docência expõe sua humanidade, pois a professora e o professor são seres humanos que carregam as marcas da sua própria atividade docente – sua existência é marcada pela docência (Dal'Igna, 2023, p. 82).

Essas palavras me atravessam de forma visceral. Trago isso não como confissão, mas como posição de pesquisadora implicada na experiência que analisa. Por amar intensamente a profissão que escolhi, e que também sinto que me escolheu, muitas vezes preciso me vigiar para não me deixar enredar em fantasias salvacionistas. Mas é nas minúcias da vida escolar que percebo a potência da docência amorosa e cuidadosa. É quando os bebês, ainda tão pequenos, correm para os meus braços sempre que alguém diferente entra na sala, certos de que ali encontrarão morada de proteção e cuidado. É quando, de repente, um deles começa a girar e a gesticular, me fazendo compreender que deseja brincar de *roda cutia*, confiando que eu saberei ler sua linguagem única. É quando os maiores, num gesto espontâneo, dizem entre risos: *“até que tu é uma boa profe”*. Ou quando me apertam em *abraços de urso*, tão fortes e genuínos, que deixam em mim a marca do afeto na pele e na alma.

Há ainda aqueles instantes que me desarmam por completo: ao entrar no refeitório de uma das escolas em que atuo, sou recebida com um coro entusiasmado de vozes pequenas: *“Profe Darci! Profe Darci!”*. Entre acenos e sorrisos, percebo que laços foram tecidos com uma intensidade que ultrapassa qualquer rotina. Nessas horas, sobram-me palavras e transbordam sentimentos: o quanto eu amo ser professora. Não por vaidade, mas porque esses pequenos me fazem desejar, a cada dia, entregar o meu melhor, provocando em mim uma humanidade que se expõe inteira, frágil e forte ao mesmo tempo.

As cartas pedagógicas escolhidas para esta categoria me convocam a olhar para aquilo que, na minha trajetória, já vinha se anunciando como fundamental: a dimensão humana da docência. Quando estive na gestão, pude perceber com clareza como os professores expressavam, pelo meu olhar, a necessidade de serem vistos e cuidados — afinal, são eles que diariamente cuidam de crianças muito pequenas. Essa escuta me atravessou, assim como me atravessou a experiência dolorosa da morte de um diretor com quem trabalhei, ainda jovem, que foi visivelmente afetado pela pressão do trabalho. Esses acontecimentos marcaram minha caminhada e me levaram a compreender que falar de cuidado, afeto, amorosidade e acolhimento é falar de sobrevivência, de saúde e de humanidade.

É também nesse contexto que se faz necessário trazer a noção de cuidado de si, inspirada em Foucault, não como um gesto individualista ou autocentrado, mas como uma prática ética que permite ao professor existir no meio das pressões, dos atravessamentos e das exigências do cotidiano escolar. Assim, não antecipo conclusões: apenas reconheço que são essas marcas, pessoais e coletivas, que me fazem compreender por que o tema do cuidado se tornou tão visceral em minha pesquisa.

Abrir esta categoria é, portanto, reconhecer que as cartas pedagógicas aqui reunidas me fazem perceber que o cuidado, o afeto e a amorosidade não se apresentam como complementos da prática docente, mas emergem como parte constitutiva da experiência de ser professora. São as vozes das participantes que apontam como essas dimensões sustentam, alimentam e dão sentido ao ensinar e aprender em comunhão com o outro.



Excerto da Carta Pedagógica – Professora A

São Leopoldo, 8 de Novembro de 2024.

De: Mim

Para: Mim mesma

A música sempre me remete a um lugar de paz, me liberta!

Ao entrar me emocionei pela música que tocava, me traz sentimento e lembranças.

Me senti leve, calma, e acolhida na noite de hoje, sentimento bom de paz e amor!

** Não sou boa na escrita para falar de sentimentos. Só sei sentir e por muitas vezes disfarço escondo os ruins*



Excerto da Carta Pedagógica – Professora B

São Leopoldo, 8 de Novembro de 2024.

De mim.

Para mim.

“Calma, escuta a música, preste atenção em tudo ao seu redor.

Este é um momento lindo e você está preocupada com as pessoas que terá que cuidar amanhã.

Curte este momento lindo que está vivendo ao lado de suas colegas.

Não pense nos pareceres, na pressão do cotidiano; tenha calma que tudo dará certo.

Agora é o momento de relaxar e receber este amor e carinho.

Gratidão por alguém lembrar de cuidar de nós.”



Excerto da Carta Pedagógica – Professora C

São Leopoldo, 24 de Novembro de 2024.

A quem eu peço Socorro!

Hoje infelizmente com o nosso cotidiano muito corrido e sempre correndo atrás do relógio, penso que devemos tirar o momento em nossa vida para refletirmos sobre nossa vida e até mesmo nossa saúde mental. Pois estamos extremamente no automático e não percebemos que não temos um momento onde possamos sermos ouvidos ou até mesmo de fala, até mesmo em família esse momento não ocorre mais, porque todos estão ligados em celulares que nem percebe quem estão a sua volta precisando de um olhar mais acolhedor um abraço ou até mesmo um puxão de orelha.

Este espaço hoje serviu para que nós reconectássemos conosco mesmo e percebêssemos que aqui existe um ser humano antes de tudo que tem

sentimentos ou dores. E que só em pensar e desenvolver esta escuta já é uma porta aberta e uma esperança de que não estamos sozinhas nessa jornada que muitas vezes é duramente criticada.

Mas este socorro vem através de mim mesma que me escuto e sei que sou capaz de mudar e fazer algo diferente para que isso aconteça e eu possa sempre me reconectar com o mundo melhor que eu almejo para mim.



Excerto da Carta Pedagógica – Professora D

São Leopoldo, 8 de Novembro de 2024.

Queridas colegas!

Por coincidência ou não, no dia de hoje eu estava a pensar no que fazer para o próximo ano. Hoje foi o dia de escolher minhas opções na escola para o próximo ano em Esteio. Certezas não tenho, mas sei que quero mudar, mudar, porém, vejo, reconheço e agradeço pela equipe (falou o nome da escola), direção e colegas de trabalho por toda amorosidade, união e afeto deste grupo, que é o que gostaria muito de encontrar nesta nova escolha neste novo espaço.

Posso afirmar por experiência própria o quanto conviver com pessoas sensíveis em um espaço que te acolhe pode fazer toda a diferença em nossas vidas, tanto no profissional, como no pessoal.

Gratidão por tudo.

Com carinho

Assinado pela professora



Excerto da Carta Pedagógica – E

São Leopoldo, 8 de novembro de 2024

Querido momento... Hoje aconteceu algo muito legal e inesperado e estou escrevendo esta carta para te contar...

Pensa, cheguei na reunião da escola, imagina numa sexta à noite, com pouca expectativa, cansada e para minha surpresa senti o “clima” diferente, muitas

colegas no corredor esperando para entrar na sala multi onde seria a apresentação da pesquisa de Mestrado da colega Darci.

Quando tudo ficou pronto e fomos chamadas começou a tocar uma música maravilhosa e o ambiente estava fantasticamente arrumado tinha até uma instalação/arquitetura com uma antiga máquina de costura envolvida em fios vermelhos que saíam de vários carretéis, também vimos lanternas luzes e borboletas, além de várias sacolas com nossas fotos em tamanho grande foi legal interagir com a instalação e deixar a nossa marca. Me senti acolhida e vi carinho em cada detalhe e tudo isso encheu meu coração de emoção.

A emoção veio porque com a fala da colega percebi que muitas vezes esquecemos de nos cuidar e é errado se deixar de lado essa é a principal novidade desta carta.

Ah! A Morgana participou da reunião e se comportou muito bem como sempre.

No mais Ficamos todas alegres e até ganhamos um chá em forma de pirulito

Bom por hoje era isso, espero que possamos nos encontrar em breve.

Um abraço da sua sempre amiga.

Saudade



Excerto da Carta Pedagógica – Professora F

São Leopoldo, 27 de Novembro de 2024.

Pensando no filme, vejo como é necessário termos mais confiança e sensibilidade para com nossas crianças. Isso está fazendo parte do meu dia a dia em sala, tentando ser mais resiliente com os conflitos, buscando a calma a todo minuto com o que é vivenciado. A sensibilidade é necessária desde o momento em que a criança chega na porta, acolhendo e abraçando meus pequenos.



Excerto da Carta Pedagógica – Professora G

São Leopoldo, 8 de Novembro de 2024.

Reflexão

Eu quero trazer uma reflexão sobre a palavra entre “respeito” que foi escolhida para ser escrita no espelho. Acredito que só vamos ter tempo quando respeitarmos o nosso corpo e os nossos limites. O respeito por si, traz saúde, alegria, bem-estar e uma vida muito mais prazerosa. Quando nos respeitamos, nos amamos mais, nos cuidamos mais, nos alegramos mais e com isso vivemos mais

assinado professora



Excerto da Carta Pedagógica – Professora H (gestora)

São Leopoldo, 27 de Novembro de 2024.

Acredito que uma escuta verdadeira só acontece quando estamos inteiramente presentes enquanto ouvintes, pois Como diz Rubem Alves:

“A gente ama não é a pessoa que fala bonito é a pessoa que escuta bonito”.

Em um mundo de tantas distrações, tanta pressa, parar para ouvir verdadeiramente o outro é um ato de amor, é como dizer: “Hei, estou aqui para você”!

E a escuta vai para além de ouvir o que o outro diz, mas de ouvir a si mesmo, se acolher, sem julgamentos, sem tantas Autocríticas, é aceitar nossas fragilidades e vulnerabilidades.

27.11.24

Assinatura

A escrita das cartas pedagógicas pode ser compreendida como um exercício de cuidado de si: um movimento que interrompe o automatismo do cotidiano e cria a possibilidade de olhar para si com mais atenção. Ao escrever, as professoras não apenas registram sentimentos, mas também aguçam o pensamento, interrogam suas próprias experiências e dão visibilidade ao que, muitas vezes, permanece silenciado na correria da rotina escolar. Nesse sentido, as cartas se constituem como espaços de enunciação nos quais as docentes suspendem o ritmo acelerado e se permitem refletir sobre si, sobre o outro e sobre a própria prática pedagógica. Em suas entrelinhas, emergem dimensões subjetivas que atravessam o fazer docente e apontam sentidos sobre o cuidado, o afeto, a amorosidade e o acolhimento,

possibilitando articular essas vozes com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Para facilitar a compreensão do leitor, é importante destacar que, embora o processo de análise tenha sido inicialmente organizado em blocos temáticos, cuidado de si, acolhimento coletivo e amorosidade, optou-se por apresentar o texto de forma contínua, sem divisões explícitas. Essa escolha busca respeitar o movimento orgânico do material e a natureza das narrativas das professoras, que se entrelaçam e se complementam. As cartas pedagógicas não se separam em categorias estanques; ao contrário, elas fazem emergir, simultaneamente, dimensões do cuidado, do afeto, da amorosidade e do acolhimento. Embora a análise tenha sido inicialmente organizada em blocos temáticos (cuidado de si, acolhimento coletivo e amorosidade), optei por apresentar o texto de forma contínua, pois as cartas não emergem como dimensões estanques: elas se atravessam. Assim, incluí integralmente as cartas selecionadas para esta categoria, buscando preservar a espessura do material e permitir ao leitor acompanhar o tecido de vozes que sustenta a análise. Assim, o texto foi construído de modo a acompanhar esse fluxo, permitindo que as vozes docentes dialoguem entre si e com os referenciais teóricos, sem interrupções artificiais que poderiam fragmentar a experiência analisada. A partir daqui, as cartas ganham centralidade na análise, permitindo que, por meio delas, possamos adentrar as experiências, sentidos e atravessamentos que constituem a dimensão humana da docência.

Na Carta C, uma professora grita por “socorro”, expressando o quanto o ritmo acelerado a distancia de si mesma e da escuta de sua própria saúde mental. Na Carta F, outra docente reconhece a importância da sensibilidade para lidar com os conflitos em sala e a necessidade de manter a calma como gesto de cuidado constante. Já na Carta G, o cuidado aparece associado ao respeito pelo corpo e pelos limites, lembrando que só quem se respeita pode também cuidar do outro: *“quando nos respeitamos, nos amamos mais, nos cuidamos mais”*. Por fim, na Carta H, uma gestora destaca a importância da escuta verdadeira como ato de amor e de presença, trazendo as palavras de Rubem Alves: *“A gente ama não é a pessoa que fala bonito, é a pessoa que escuta bonito”*. Em um mundo marcado pela pressa e pela dispersão, parar para ouvir efetivamente o outro, como ela ressalta, é dizer: *“Hei, estou aqui para você”* — um gesto que cuida do outro e, ao mesmo tempo, de si. Em conjunto, essas cartas tornam visível que o cuidado aparece como

necessidade de sobrevivência subjetiva e como condição ética para sustentar o cuidado com o outro. Essas narrativas dialogam diretamente com a noção foucaultiana de cuidado de si, que, longe de ser um gesto egoísta ou autocentrado, constitui-se como uma prática ética e de constituição do sujeito. Para Foucault (2006, p.11):

O cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira. [...] O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.

O ‘primeiro despertar’ de que fala Foucault aparece, nas cartas, quando as professoras nomeiam o automático, a exaustão e a urgência de serem ouvidas. O cuidado de si, nesse contexto, não é sobre “pausas terapêuticas” ou “mimos pessoais”, mas sobre reconhecer-se como sujeito, abrir os olhos para si e para o outro, permitir-se ser afetada e mover-se. Como lembra Venturini (2021, p.85), inspirada nas ferramentas foucaultianas, pensar criticamente implica “*pensar de outro modo*”. Nesse sentido, o gesto de escrever cartas pedagógicas pode ser visto como um exercício de inquietação: a escrita não apenas registra uma experiência, mas provoca deslocamentos, estranha o que parecia natural e interroga os modos de ser docente.

Assim, as Cartas C, F, G e H nos mostram que o cuidado de si e o cuidado do outro estão intrinsecamente ligados: não existe um sem o outro. Reconhecer a necessidade do cuidado na experiência docente não é sinal de fragilidade, mas de potência — assumir a dimensão humana da docência em sua potencialidade. Quando Foucault afirma que o cuidado de si é “*o momento do primeiro despertar*”, ele nomeia um ato inaugural: deixar o automatismo do cotidiano e abrir os olhos para si e para o mundo. Não se trata de um “mimo” individual, mas de um gesto ético que provoca lucidez e presença. Na vida docente, esse “despertar” pode ser o instante em que percebemos que a correria está silenciando a nossa própria voz, que a exaustão vem pedindo escuta, que precisamos reorganizar nosso modo de estar para sustentar o cuidado com as crianças e com o coletivo da escola.

Ao dizer que o cuidado de si é um “*agulhão cravado na existência*”, Foucault reforça que ele incomoda: cutuca, desloca, convoca o movimento. Esse incômodo é fértil. Para nós, professores, ele aparece como aquela inquietação que não nos

deixa normalizar o que nos adocece: a falta de tempo para pensar, a pressão por resultados, a solidão do trabalho pedagógico. Longe de ser um luxo, o cuidado de si torna-se condição de possibilidade para continuar cuidando dos outros sem se perder de si.

Foucault (2006) ainda fala em “*princípio de agitação, de movimento, de permanente inquietude*”: cuidar de si é manter-se vivo e em obra, disposto a revisitar práticas, crenças e rotinas. Na docência, essa inquietação se traduz em gestos concretos: pedir e oferecer escuta, negociar ritmos, instituir pequenas pausas que devolvem sentido, buscar parcerias, abrir espaços formativos onde possamos existir com inteireza.

É nesse sentido que a escrita das cartas pedagógicas ganha estatuto metodológico: escrever a carta é, em si, um exercício de cuidado de si. A escrita suspende o piloto automático, aguça o pensamento e permite interrogar o que parecia natural (“é assim mesmo”, “não há tempo”, “sempre foi assim”). Nesse gesto, o professor se vê, nomeia o que o atravessa e se prepara para existir de outro modo exatamente o que Foucault entende como prática ética de constituição do sujeito.

Gabriela Venturini (2021) chama isso de pensar “*de outro modo*”: inspirada em Foucault, ela lembra que a crítica consiste em deslocar o olhar, desnaturalizar o que se aceita como evidente e abrir caminho para transformações. Quando aproxima a formação de si do cuidado de si, Venturini mostra que não se trata de um prazer imediato ou autocentrado, mas de um exercício atento e rigoroso consigo e com o mundo — um gesto que nos equipa para sustentar outras relações com o tempo e com a prática. Dito de outro modo: quem cuida de si, nesse sentido forte, cuida melhor do outro.

Por tudo isso, afirmar o cuidado de si como eixo desta categoria não antecipa conclusões: explicita um compromisso ético da docência com a própria possibilidade de continuar sendo docência. Para nós, professores da educação infantil, que habitamos rotinas intensas e relações de alta demanda afetiva, esse conceito é caro porque nos oferece linguagem e ética para defender tempos, espaços e práticas que sustentem — e não romantizem — o cuidado, o afeto, a amorosidade e o acolhimento que as cartas aqui analisadas fazem emergir. O aprofundamento do cuidado de si em Foucault foi impulsionado pelas contribuições da qualificação, o que ampliou meu repertório analítico e ético para ler o material.

Assim, ao compreender o cuidado de si como prática ética e constitutiva do sujeito, também abre espaço para pensar o cuidado que se constrói no encontro com o outro. As cartas pedagógicas mostram que a dimensão humana da docência não se limita à relação consigo mesmo: ela se expande para os espaços partilhados, para as experiências coletivas e para a possibilidade de criar ambientes que acolhem e sustentam vínculos. Nesse sentido, o cuidado, o afeto e a amorosidade não são apenas vividos de forma individual, mas tecidos na relação com as crianças, com os colegas e com a própria escola. É nesse movimento que emergem as experiências de pertencimento, acolhimento e encontro, que atravessam profundamente a formação docente e apontam como a docência também se constrói em comunidade.

As experiências narradas nas Cartas B, D e E ilustram com delicadeza essa dimensão coletiva. Na Carta B, uma professora escreve: *“Gratidão por alguém lembrar de cuidar de nós.”* Em poucas palavras, ela expressa a alegria de ser reconhecida, de perceber que o espaço formativo também pode cuidar de quem cuida. A Carta D aprofunda essa sensação ao afirmar: *“Posso afirmar por experiência própria o quanto conviver com pessoas sensíveis, em um espaço que te acolhe, pode fazer toda a diferença em nossas vidas, tanto no profissional como no pessoal.”* Aqui, o acolhimento se expande para o coletivo, destacando que o grupo pode ser território de afeto, de partilha e de reinvenção. Já a Carta E nos conduz ao encontro formativo: *“Cheguei à reunião numa sexta à noite, cansada e com pouca expectativa, mas para minha surpresa senti o ‘clima’ diferente... havia uma instalação com fios vermelhos, lanternas, borboletas e fotos nossas em tamanho grande. Me senti acolhida e vi carinho em cada detalhe, e tudo isso encheu meu coração de emoção.”* Nesse relato, o ambiente cuidadosamente preparado atua como convite silencioso para que cada professora se perceba e se reconheça no coletivo, habitando o presente com mais inteireza. Aqui é importante explicitar que o ambiente não opera como cenário neutro, mas como dispositivo pedagógico intencional, produzido no interior de uma relação formativa.

Essa dimensão do espaço, que envolve estética, sensibilidade e presença, dialoga diretamente com Stela Barbieri (2012, p.50), quando afirma:

É preciso pensar os espaços e ambientes na escola para que propiciem encontros, pesquisas e criação [...]. O ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço: a maneira como os materiais estão

dispostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que o frequentam. O ambiente nos desperta para a ação e organiza nosso deslocamento.

Ao trazer Barbieri para este contexto, amplia-se a noção de ambiente como educador também para a formação de professores, compreendendo o espaço como mediador de experiências adultas, sensíveis e reflexivas.

No encontro formativo, essa ideia materializou-se na instalação “A Costura do Erro”, que se constituiu como uma arquitetura sensível: fios vermelhos espalhados pelo chão, lanternas, borboletas e fotos que compunham uma narrativa estética capaz de provocar deslocamentos interiores e ativar memórias e sentidos. O ambiente, assim, tornou-se dispositivo pedagógico, abrindo brechas para que as professoras pudessem se afetar e se reconhecer como parte de um grupo.

Essa experiência estética pode ser compreendida à luz de Virgínia Kastrup (2010, p.39), que lembra:

A dimensão emocional responde pelo caráter de totalidade da experiência, sendo própria da dimensão prática a conexão do corpo com o mundo à sua volta e da dimensão intelectual dar finalmente seu significado. A emoção é uma qualidade da experiência, ou seja, a experiência estética é emocional. [...] A experiência estética se caracteriza ainda por surgir como a consumação de um movimento, a culminância de um processo (Kastrup, 2010, p. 39).

As cartas e o encontro formativo mostram que a estética não está separada da pedagogia: ela a atravessa, potencializa e amplia. Na pesquisa, essa experiência estética é compreendida não como efeito subjetivo isolado, mas como parte do dispositivo formativo que produziu condições para a emergência das narrativas analisadas. Foi nos detalhes — a música, os fios, as imagens, os gestos — que se experimentou, ao mesmo tempo, o comum e o singular, costurando memórias, afetos e aprendizagens em uma narrativa maior. O acolhimento, portanto, assume aqui um caráter político e estético: ele produz pertencimento, tece vínculos e sustenta a dimensão humana da docência.

Ao longo desse percurso, percebi que falar de cuidado de si, afeto, amorosidade e acolhimento implica também reconhecer as forças que nos constituem, muitas delas anteriores à nossa própria história. Ler Dal’Igna (2023) me fez compreender a docência como um elo que se inscreve numa teia de ancestralidades:

[...] reconheço e reafirmo o que e quem vem antes de mim, valorizando a memória de pessoas e a tradição pedagógica sustentada por elas; parto desse legado para reinterpretá-lo e transformá-lo em algo meu, em autoria (Dal'Igna, 2023, p.91).

Essa passagem reverberou fortemente em mim, especialmente nos momentos de maior fragilidade vividos durante o mestrado — períodos de exaustão, incertezas e silêncios, que exigiram de mim uma pausa para o corpo e para o espírito. Foi nesse processo que encontrei, nas constelações familiares, um espaço de reconexão comigo mesma, com minha história e com a força de quem veio antes. Em uma dessas leituras, deparei-me com uma citação de Carl Gustav Jung, registrada na obra de Bert Hellinger⁸, que me atravessou profundamente e permanece ecoando no contexto desta pesquisa. Instiga-se essa reflexão não como relato autobiográfico em si, mas como explicitação da posição implicada da pesquisadora, reconhecendo que a análise se constrói também a partir dos atravessamentos que a constituem.

Essa compreensão não inaugura uma nova frente teórica, mas evidencia atravessamentos pessoais que dialogam com a própria noção foucaultiana de cuidado de si. Reconhecer o que nos antecede, olhar para nossas memórias e para as forças que nos atravessam é também um gesto ético: sustentar quem somos no presente implica acolher a nossa história. Nesse sentido, as cartas pedagógicas analisadas materializam esse movimento: nelas, as professoras falam de si, dos outros e do coletivo, costurando fragmentos de experiências que nos provocam a pensar como o humano se tece nas práticas educativas.

Essa compreensão conecta-se ao conceito de amorosidade em Paulo Freire, fundamental para esta pesquisa. Como explica Amorim e Calloni (2017), inspirados na pedagogia freireana, a amorosidade não é um gesto isolado nem um sentimento superficial, mas uma práxis ética e uma atitude política: *“Não se trata de simples*

⁸ As constelações familiares são uma abordagem desenvolvida por Bert Hellinger (1925–2019). No início, eu achava que a constelação familiar fosse exclusivamente um enriquecimento para o trabalho de psiquiatras e psicoterapeutas: porém, mais tarde, afastei-me dessa opinião. Reconheci que ela também é importante para leigos. Por isso quando se trata de constelação familiar, falo não de um método terapêutico, e sim de uma ajuda para a vida, pois aquele que irá constelar que esclarece algo para si mesmo- por exemplo, quer descobrir as possíveis razões para uma doença, para as dificuldades no relacionamento com o parceiro ou para o que o impede de ter sucesso na vida. [...] na verdade, a constelação familiar clássica ocorre de maneira muito simples. O condutor da constelação escolhe um representante para a família do cliente, e este o apresenta a um grupo em sua relação com os outros. Em alguns casos, o cliente também escolhe os representantes. De repente, os representantes se sentem como as pessoas que representam, sem conhecê-los nem receberem qualquer informação sobre elas. Às vezes falam com a voz delas e apresentam seus sintomas. Por exemplo, começam a tremer ou já não ouvem nem enxergam direito (Hellinger, 2020, p,135-136).

gestos, mas de atos conscientes pela liberdade com o nome de formação humana.”

Freire amplia ainda mais essa perspectiva ao afirmar que:

Notemos que Freire não nega o amor entre homens e mulheres, entre seres humanos. Como poderia? O amor entre os humanos é um fato, embora saibamos também que, por mais que queiramos definir o amor, mais ele parece escudar-se para alguém e além da nossa inteligibilidade, ocultando-se nas fímbrias das palavras e nos silêncios eloquentes. Eis que a amorosidade logra existir não somente entre os diferentes gêneros humanos e não humanos, mas como princípio universal de atração entre os fenômenos e seres existentes, ainda que disso, eventualmente, não tenhamos consciência [...] (Amorim; Calloni; 2017, p.384).

Encerrar a análise com Freire é reafirmar que a amorosidade sustenta o que foi vivido e narrado: ela é o que dá densidade ao acolhimento, o que transforma a estética em experiência e o que nos convoca à prática de ser mais — como indivíduos, como grupo e como humanidade. Ao chegar ao fim desta análise, percebo que o percurso formativo e as narrativas das cartas pedagógicas se entrelaçam como fios na grande instalação da docência. Assim como na obra “A Costura do Erro”, de Adrianna Eu, cada fio carrega suas próprias marcas, desvios e imperfeições, mas, juntos, formam um tecido de sentidos que não poderia existir de outra maneira. O cuidado de si, tal como nos provoca Foucault, atravessa essa costura: ele nos convoca a olhar para dentro e para fora, a reconhecer nossas fragilidades e potências, a abrir espaço para sermos afetados pelo outro e pelo mundo. Nesse entrelaçamento, compreendo que a dimensão humana da docência não é um adorno, mas o próprio coração pulsante da experiência de ensinar e aprender. As cartas, ao darem visibilidade às vozes e afetos das professoras, respondem, ainda que de forma aberta e inacabada, à pergunta que orientou esta pesquisa: **“De que maneira as práticas de cuidado, afeto e amorosidade constituem a experiência docente em uma escola de educação infantil?”** Uma das respostas possíveis se constrói aqui, neste tecido feito de múltiplas mãos e histórias, onde o cuidado se reinventa como ética e prática, onde o afeto costura pertencimentos, onde a amorosidade sustenta encontros e produz sentidos. Entre erros e acertos, fios soltos e nós apertados, a docência se coloca como uma costura viva: inacabada, mas intensamente humana.

7 PRODUÇÃO TÉCNICA

Por se tratar de um Mestrado Profissional, esta pesquisa exige, além da dissertação, a elaboração de uma produção técnica que dialogue diretamente com a prática educativa e possa inspirar outros contextos formativos. Assim, a produção técnica se constituiu a partir da lógica de uma pesquisa-intervenção, organizada nas rodas de conversa intituladas *Ziguezagueando*.

Esses encontros foram planejados com intencionalidade estética, reconhecendo o espaço e a materialidade como dispositivos pedagógicos. No primeiro encontro, a organização do ambiente foi inspirada na obra “A Costura do Erro”, da artista Adriana Eu. Os fios vermelhos espalhados pelo chão, evocando memórias e desvios, orientaram a composição do espaço, convidando as professoras a pensarem seus próprios percursos como costuras inacabadas, abertas ao movimento e à reflexão.

Na segunda roda de conversa, o espaço foi composto por materialidades provocadoras que dialogavam com as perguntas disparadoras: espelhos, canetas de retroprojeto, tecidos, linhas, agulhas e prendedores. Esses elementos, dispostos de maneira estética, ultrapassaram o caráter decorativo, tornando-se mediadores de experiências, mobilizando olhares e pensamentos. Como nos lembram os registros fotográficos, a materialidade se fez terceiro educador, instigando reflexões e sensibilidades.

Nesse processo, foi criado o Baralho Reflexivo, composto por cartas com palavras, imagens e frases disparadoras. Ele não se restringiu apenas às rodas de conversa: ao longo de alguns dias da semana, o baralho foi sendo passado entre as professoras, como forma de mobilizar o pensamento e provocar a escrita sobre questões relacionadas à docência. As imagens e frases atuaram como convite à mobilizar o pensamento, abrindo espaço para que cada professora elaborasse sentidos a partir de sua própria experiência. A cada vez que o baralho era compartilhado, junto dele era oferecido um mimo de acolhimento, reforçando a dimensão de cuidado que atravessou todo o percurso formativo.

A produção técnica aqui apresentada demonstra como é possível articular estética, arte e formação docente em um mesmo gesto, criando propostas formativas que: despertam o interesse dos participantes; promovem diálogos

potentes; mobilizam o pensamento docente; cultivam o cuidado de si; e contribuem para a qualificação profissional no cotidiano da escola de educação infantil.

Ao longo do percurso, foram elaborados esquemas, registros escritos, fotografias e desenhos que documentam o planejamento e a realização dos encontros. Esse material constitui uma contribuição prática que pode inspirar gestores e professoras a organizarem momentos formativos pautados pelo cuidado, pela amorosidade e pela potência do encontro. A arte, nesse contexto, se mostrou mobilizadora e necessária: ao trazer referências como a obra de Adriana Eu, capaz de tocar as professoras, despertar sensibilidades e instaurar experiências primorosas que ultrapassam o campo do discurso. A arte convoca o corpo, a memória e a imaginação, abrindo brechas para novas formas de ser e estar na docência, um convite a participar, aprender e inspirar-se.

Por isso, esta produção técnica dialoga com a questão que atravessa toda a pesquisa: “Afinal: Quem Cuida de Quem Cuida?”. Ao oferecer espaços esteticamente pensados, ao convocar a arte como mediadora e ao promover a escrita de cartas e diálogos, esta proposta afirma que o cuidado de quem cuida se constrói em movimento, entre fios e desvios e pode florescer quando o encontro se torna poético, reflexivo e coletivo. Assim como se restitui às crianças o que aprenderam em suas vivências, busco também oferecer uma devolutiva às professoras acerca dos achados desta pesquisa. A proposta inicial, inspirada em Fabris (2018), era trabalhar as cartas como dispositivo formativo ao longo do percurso. No entanto, diante da questão do tempo e da intensidade das demandas cotidianas, optei por elaborar uma carta única, na qual sistematizo os dados e devolvo os principais movimentos do processo vivido. Esse gesto pretende reconhecer o quanto a participação das docentes foi significativa, reafirmando-as como protagonistas na tessitura deste percurso de reflexão e formação.

Fotografia 6 - Primeiro encontro formativo



Fonte: acervo da autora (2024).

Primeiro encontro formativo: Estruturando a obra Costura do Erro

Fotografia 7 - Momento formativo



Fonte: acervo da autora (.2024).

Momento Formativo

Fotografia 8 - Materialidades para a formação



Fonte: acervo da autora (2024).

Caderno de registro, mimo desse dia (charulito) e algumas materialidades para intervenção das professoras na obra.

Fotografia 9 - Afazeres formativos



Fonte: acervo da autora (2024).

Docente escrevendo a primeira carta, alguns envelopes de cartas ornamentado pelas professoras e a última imagem foi um registro de imagem enviado por no grupo do cházinho presenteado sendo preparado em casa.

Fotografia 10 - Segundo encontro formativo



Fonte: acervo da autora (2024).

Organização estética da segunda roda de conversa

Fotografia 11 - Bandeiras



Fonte: acervo da autora (2024).

Produção de pequenas grandes bandeiras

Fotografia 12 - Mimos



Fonte: acervo da autora (2024).

Mimos do Segundo encontro

Fotografia 13 - Baralho reflexivo e outras produções



Fonte: acervo da autora (2024).

Algumas produções para os momentos formativos: baralho reflexivo e Bloco para registro do percurso e outras ideias.

8 COSTURA FINAL: CONCLUSÕES AINDA QUE PROVISÓRIAS

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais.
Almir Sater & Renato Teixeira, Tocando em Frente (1990).*

A epígrafe escolhida para estas considerações finais — “ando devagar porque já tive pressa, e levo esse sorriso porque já chorei demais” — acompanha simbolicamente o percurso desta pesquisa. A canção anuncia um caminhar que reconhece os limites do tempo, o peso das lágrimas e a força da resistência. Assim também se fez este mestrado: entre pausas necessárias, momentos de cansaço e a coragem de seguir em frente, ainda que devagar. O verso dialoga profundamente com a docência na Educação Infantil, que se constrói no entrelaçamento entre cuidado, tempo e esperança, exigindo do professor não apenas prontidão para cumprir tarefas, mas sensibilidade para sustentar processos.

É nessa direção que tomo como inspiração as palavras de Fabris (2022, p. 115), ao afirmar que “defenderemos, assim, as premissas e as formas de constituir-se professora de Educação Infantil”. Esta pesquisa caminhou nesse horizonte: reafirmar o lugar da criança, da escola e da professora em meio às tensões que atravessam a Educação Infantil, tanto no campo acadêmico quanto no cotidiano escolar. O que aqui se apresenta é resultado de um esforço de resistência e de criação, no qual ser professora de Educação Infantil se afirma como um ofício em permanente reinvenção — feito de fragilidades, mas também de invenções potentes.

Essa experiência fez da escrita não apenas um exercício acadêmico, mas também um exercício de cuidado de si. O olhar para dentro mostrou-se tão necessário quanto o diálogo com os autores e com as professoras participantes. A escolha pela denominação *costura final* não indica encerramento, mas a preparação do tecido para novos pontos, novas linhas e outras mãos que, no futuro, possam continuar esse trabalho. Trata-se de uma conclusão que não fecha, mas sustenta: um gesto de marcar o percurso feito, reconhecendo que cada palavra, cada imagem e cada encontro compuseram um processo formativo que permanece vivo.

Entre fios e desvios, este trabalho foi se construindo em idas e voltas. Avancei, retrocedi, revi escolhas. Muitas das perguntas que hoje escrevo nasceram de um tema que, até então, habitava apenas a linha das infâncias na minha prática docente; torná-lo objeto de pesquisa exigiu deslocamentos, reencaixes e a aprendizagem de acolher o erro como parte constitutiva do percurso. Foi uma costura feita no fio da experiência cotidiana, atravessada por dúvidas, retomadas e pela necessidade constante de sustentar o inacabamento.

Ao longo do processo, precisei rever posições. Em diálogo com a banca e com a orientação da professora Maria Alice, deparei-me com um pensamento por vezes salvacionista e utópico — um desejo de consertar pela intervenção imediata. Recuar e repensar foi necessário. A pesquisa ensinou-me a recusar receitas prontas e a valorizar procedimentos que criem espaço para o pensamento, para o tempo e para o cuidado. Esse movimento de revisão foi fundamental para qualificar aquilo que eu desejava provocar, sem promessas totalizantes ou respostas fechadas.

No campo prático, minha condição de professora — especialmente neste ano, atuando com uma turma de bebês — atravessou e constituiu a pesquisa. Em muitos momentos, senti que a profissão me salvou: no cuidado cotidiano, nos rostos das crianças, nas pequenas rotinas que insistem em recompor sentidos. Também houve dias de choro, exaustão e vontade de desistir. Ultrapassei limites que eu mesma não imaginava, busquei ajuda, reorganizei rotinas e segui escrevendo. Chego aqui tocada e profundamente emocionada por ter conseguido sustentar e concluir esta etapa. É nesse entrelaçar de fragilidades e resistências que emergem os achados da pesquisa.

Do ponto de vista analítico, quatro eixos se mantiveram como fios orientadores. O primeiro deles diz respeito ao **tempo**. O tempo vivido nas rodas de conversa e nas cartas pedagógicas não se reduziu ao cronológico, mas assumiu a forma de pausa, presença e atenção. Essa experiência permitiu às professoras suspender, ainda que por instantes, a pressa que marca o cotidiano escolar e reconhecer-se em um ritmo outro, no qual a escrita, o silêncio e a escuta puderam habitar o espaço formativo.

Como lembra Campesato (2022, p. 150), práticas de cuidado de si — como voltar o olhar a si, pensar sobre a vida e a morte, preparar-se para situações futuras ou acolher o descanso — só eram possíveis em um tempo livre (*otium*), acompanhado por alguém capaz de orientar o outro a conduzir-se. Esse tempo, fundamental na Antiguidade, foi sendo esvaziado na Modernidade, quando o ócio passou a ser visto com suspeita e consolidou-se a lógica produtivista do “tempo é dinheiro”. Tal deslocamento histórico ajuda a compreender por que o cuidado de si depende de uma experiência temporal distinta daquela que rege a produtividade.

Essa reflexão tensiona diretamente a vida docente contemporânea. Entre prazos, metas e exigências burocráticas, pulsa a necessidade de um tempo outro, especialmente na Educação Infantil, onde o tempo das crianças exige

desaceleração, espera e atenção ao detalhe. Do lugar que ocupei na gestão, reconheço como esse descompasso atravessa a docência. Muitas vezes, vi professores pressionados por registros e relatórios quando o que se fazia urgente era simplesmente estar presente com as crianças. As cartas pedagógicas evidenciaram que pequenos gestos — escrever, receber um objeto, participar de um encontro esteticamente cuidado — produziram respiros em meio às demandas.

O segundo eixo refere-se à **formação como travessia, entre o eu e o nós**. As experiências analisadas revelam que muitas propostas formativas ainda se organizam sob a lógica da pressa e da simplificação. Em contraponto, os encontros desta pesquisa buscaram constituir um espaço que convidasse à dúvida, à escuta e à descoberta. A estética, fios, cartas, objetos, imagens, silêncios, não foi ornamento, mas sustentação da experiência. As professoras reconheceram esse cuidado nos detalhes como gesto de acolhimento e valorização, evidenciando que a estética mobiliza pensamento, afeto e reflexão.

O terceiro eixo, **quem cuida de quem cuida**, atravessa a pesquisa como pergunta vital. O cuidado, afirmado nos documentos legais como indissociável do educar, precisa ser ampliado às relações entre os adultos da escola. O professor que cuida também precisa ser cuidado. Nesse horizonte, Paulo Freire oferece um fundamento ético-político essencial ao afirmar que ninguém educa sozinho, mas em comunhão. A amorosidade, para Freire, não é gesto superficial, mas atitude política que sustenta a humanização.

É fundamental, contudo, diferenciar essa amorosidade do **cuidado de si foucaultiano**, para evitar leituras equivocadas. O cuidado de si, em Foucault, não é confortável nem imediatamente prazeroso. Trata-se de uma prática ética exigente, por vezes dolorosa e inquietante, que implica confrontar verdades, revisar modos de viver e suportar deslocamentos subjetivos. Cuidar de si é trabalho árduo sobre si mesmo. Essa compreensão, destacada por Venturini, foi decisiva para esta pesquisa: o cuidado de si não se opõe à amorosidade freireana, mas a sustenta, pois somente sujeitos que se ocupam de si de forma rigorosa podem sustentar relações éticas com o outro.

As experiências formativas analisadas não foram terapêuticas nem salvacionistas. Produziram deslocamentos possíveis, não transformações totais. Lançaram sementes. Algumas germinarão, outras não. Mas quando reverberam na vida coletiva, tornam-se brechas reais de resistência no cotidiano escolar.

A estética, nesse contexto, assume uma dimensão política. Há uma diferença profunda entre participar de uma formação centrada apenas na fala do palestrante e habitar um espaço pensado em seus detalhes. Preparar um ambiente formativo comunica, sem palavras, que os professores importam. Essa valorização não pode ser responsabilidade apenas da escola: precisa ser assumida pelas secretarias de educação e pelas políticas públicas. Investir em estética é investir na sustentação da docência.

As contribuições deste estudo residem na proposição de dispositivos simples e sensíveis, cartas pedagógicas, bloquinhos de escrita, baralho reflexivo e arquitetura formativa inspirada na obra de Adriana Eu, capazes de criar espaços de cuidado em contextos de limites reais. Não se trata de modelos universais, mas de possibilidades adaptáveis. Reconheço as limitações do estudo, mas também afirmo sua potência como abertura para continuidades.

Finalizo com a convicção de que o que se costurou guarda qualidade e sentido. Não prometo soluções; proponho continuidade. Saio deste mestrado com o corpo cansado e o coração aquecido, segura de que fiz escolhas coerentes com meu lugar. Entre fios vermelhos, desvios e encontros, reafirmo que o cuidado de si é também o cuidado do outro. É nesse entrelaçamento que sigo acreditando na docência como experiência humana, resistente e amorosa.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A escuta das crianças e a docência na educação infantil**. Poiésis: v. 12, n. 21, p. 54-166, 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE**. Educação e Sociedade. Campinas: v. 40, p.1-24, 2019.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF Senado Federal, 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2015**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. A Educação é a Base**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Define a Base Nacional Comum Curricular como documento normativo obrigatoriamente, observada na elaboração dos currículos escolares. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2024.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. de. **Apresentação**. Ensino Em Re-Vista: v 27 n.1, p. 11–14, 2020.

CASTELLO, Luis A.; MARSICO, Claudia T. **O Livro Oculto das Palavras: um dicionário etimológico para ensinar e aprender**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Inventar(rio) escrituras: experiências com Gilles Deleuze na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSTA, C.B. et al. **Educação infantil: processo histórico na Europa e no Brasil**. Mato Grosso: 2016.

COZER, Carla Roberta Rodrigues; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. As interações e brincadeiras como eixos formativos da educação infantil: implicações na prática pedagógica. In: **Anais do 15º Encontro Científico Pedagógico e 12º Simpósio da Educação: Trabalho e Educação**. Paraná: UNESPAR - Campus União da Vitória, 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**/ Fátima Freire Dowbor; organizadoras Sônia Lúcia de Carvalho, Deise Aparecida Luppi. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EU, Adrianna. State of Rio Grande do Sul, Brazil - 2022. [S. l.], 14 setembro 2022. Instagram: @adrianna.eu. Disponível em: <<https://www.instagram.com/adrianna.eu/>>. Acesso em: 22 out. 2024.

FABRIS, Eli T.H. Ingressantes? Iniciantes? Estreantes? Quem são eles e elas? In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 20-25, 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade vol. 3 - O cuidado de si**. Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 4. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIVOTA, Daniel; FERNANDES, Fabiana Ribeiro Martins, KOHAN, Walter (orgs.). **Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica?** Epistolário e exposição — (Coleção coletivo: 5, parte 1). Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE 2013 - Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp: Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.unirio.br/cia/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/larrosa-jorge-notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-de-experiencia/at_download/file>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MORAES, Ana Paula Colares Flores; SILVA, Elisiane Severo da. O Trabalho pedagógico na educação infantil: crianças construindo saberes. In: **FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED (Anais)**. Santa Maria/RS: 2014.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?** In: EDUCERE, XII Congresso

Nacional de Educação, ISSN 2176-1396. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

NÓVOA, António; VIEIRA, Paula. **Um alfabeto da formação de professores.** Crítica Educativa, v. 3, n. 2, p. 21-49. Sorocaba/SP: 2017. ISSN 2447-4223.

PEREIRA, A. C.; ALMEIDA, C. A. A.; CRUZ, D. L. da; JÚNIOR, L. G.; GOMES, M. A.; SOARES, R. A. de C. **Breve histórico da educação infantil no Brasil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação: v.8, n.8, 2022.

PEREIRA, Maria Chaves. **A Pedagogia de Froebel para a educação infantil: desenvolvimento, linguagem e amadurecimento da criança.** Educação Básica Online: v.1, n.2, maio-ago, p. 1-6, 2021.

PEREIRA, Jaqueline Franco; LEITE, Sandra Fernandes. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil: processos históricos e filosóficos para construir a Educação Humanizadora. Revista Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 16, e0240015, 2024. DOI: 10.20396/rfe.v16i00.8677365. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8677365/35443>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PRIORE, Mary Del et.al. **História das Crianças no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Schaffer Editorial, 2013.

SAMPAIO, Carmen Sanches; SANTIAGO, José Ricardo; RIBEIRO, Tiago. **On childhood, teacher experience and training: a dossier.** Childhood & Philosophy v.14(30), p. 237–243: 2018.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. In: **Educar em Revista**, v. 61, p. 19-35: 2016.

SILVA, E. M. A; ARAÚJO, C. M; V. Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para formação continuada de professores. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire.** Recife: 19 a 22 set. 2005. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2023.

SOUZA, Cidoval Moraes de. (Orgs.). **Cartas a Paulo Freire: Escritas por quem ousa esperar.** Campina Grande: EDUEPB, 2021. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Cartas-a-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIOLO, Jozé Medianeira dos Santos de Andrade. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

APÊNDICE A
CRONOGRAMA
ORGANIZAÇÃO INICIAL DO PERCURSO

MÊS	ORGANIZAÇÃO
Maio 2023	Definição inicial do tema e escrita da trajetória e inquietações articuladas às cartas
Junho 2023	Entrega da escrita inicial e desenvolvimento do problema de pesquisa
Agosto 2023	Revisão do problema de pesquisa e estruturação inicial do referencial teórico
Outubro 2023	Entrega dos textos corrigidos e formatados (ensaios iniciais e revisão de literatura)
Novembro 2023	Consolidação do referencial teórico e aprofundamento em "cartas pedagógicas" como narrativa
Janeiro 2024	Retomada e ajustes nos textos enviados, incluindo sumário e revisão de conceitos principais
Abril 2024	Finalização dos conceitos do referencial teórico e alinhamento do tema e objetivos
Maio 2024	Escrita final do capítulo do referencial teórico e revisão dos textos enviados
Junho 2024	Revisão da literatura e foco em ajustes teóricos
Julho 2024	Entrega de textos revisados e realização da prova de proficiência
Outubro 2024	Ajustes finais no projeto, produção de materiais e início da coleta de dados no campo empírico

Novembro 2024	Produção de materiais e coleta de dados no campo empírico (cartas, rodas de conversa, formação dinâmica)
Dezembro 2024	Qualificação do projeto e discussão com a banca
Janeiro 2025	Análise inicial dos dados gerados e ajustes no texto conforme as sugestões da banca.
Fevereiro 2025	Continuação da análise dos dados gerados e ajustes no texto conforme as sugestões da banca.
Março 2025	escrita reflexiva alinhada ao referencial teórico e preparação para a defesa final e envio da dissertação para a banca final
Abril 2025	Defesa final da dissertação e encerramento do projeto

ORGANIZAÇÃO FINAL DO PERCURSO

MÊS	ORGANIZAÇÃO
Abril 2025	Finalização dos conceitos do referencial teórico e alinhamento do tema e objetivos
Mai 2025	Escrita final do capítulo do referencial teórico e revisão dos textos enviados
Junho 2025	REFERENCIAL TEÓRICO: Cartas, Cuidado de si, Amorosidade
Julho 2025	REFERENCIAL TEÓRICO: Docência, Formação Docente
Agosto 2025	Leitura e digitação das cartas; 2º pedido de prorrogação de prazo
Setembro	- Escrita das análises; 3º pedido de prorrogação de prazo

	- Escrita dos agradecimentos - Produção da capa: 22 a 24/09 - Revisão gramatical e formatação: 22 a 28/09 - Orientações finais: 26/09 - Entrega para banca: 30/09
Outubro 2025	Defesa final da dissertação (20/10) e encerramento do projeto
Novembro 2025	Ajustes pós-banca (se solicitados)
Dezembro 2025	Ajustes finais pós-banca e depósito institucional da dissertação

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____, inscrita no CPF sob o nº _____, residente e domiciliada em _____, declaro que fui convidada a participar, de forma voluntária, da pesquisa acadêmica intitulada **Afinal: Quem Cuida de Quem Cuida? Uma Jornada Poética e Reflexiva a partir das Cartas Pedagógicas na Escola de Educação Infantil**, desenvolvida pela mestrandia **Darciana da Silva Meirelles**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Fui informada de que a pesquisa tem por objetivo compreender como práticas de cuidado, afeto e amorosidade podem mobilizar reflexões sobre a docência em contextos de formação continuada. Para isso, participarei de encontros formativos denominados **“Ziguezagueando”**, realizados por meio de rodas de conversa, do grupo de WhatsApp, de escritas reflexivas em blocos e da produção de cartas pedagógicas.

Estou ciente de que: Minha participação é voluntária e posso desistir a qualquer momento, sem prejuízos pessoais ou profissionais; minha identidade será preservada, sendo assegurado o uso de pseudônimos ou códigos para confidencialidade; não haverá exposição de imagem, áudio ou vídeo para fins públicos; nos dados gerados (cartas, reflexões, escritas e registros das rodas de conversa) serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos; não receberei remuneração e não terei custos para participar da pesquisa; Os encontros poderão gerar benefícios indiretos, como espaços de escuta, partilha e valorização da experiência docente.

Declaro, assim, estar plenamente informada e de acordo em participar da pesquisa.

São Leopoldo, ____ de _____ de 2025.

Darciana Meirelles

Professora participante