

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Tese**

**As repercussões do Grupo Movimento Pensante na construção do “Ser  
Educadora” da Educação Infantil**

**Elisete Mallmann**

**Pelotas, 2022**

**Elisete Mallmann**

**As repercussões do Grupo Movimento Pensante na construção do “Ser Educadora” da Educação Infantil**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, RS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Coll Delgado  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgina Helena Lima Nunes

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

M252r Mallmann, Elisete

As repercussões do grupo movimento pensante na construção do “ser educadora” da educação infantil / Elisete Mallmann ; Ana Cristina Coll Delgado, orientadora ; Georgina Helena Lima Nunes, coorientadora. — Pelotas, 2022.

202 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Educação infantil. 2. Movimentos educacionais. 3. Docência. 4. Formação docente. 5. Humanização. I. Delgado, Ana Cristina Coll, orient. II. Nunes, Georgina Helena Lima, coorient. III. Título.

CDD : 372.21

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Elisete Mallmann

As repercussões do Grupo Movimento Pensante na construção do “Ser Educadora”  
da Educação Infantil

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 18/02/2022.

Banca examinadora:

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Coll Delgado (Orientadora)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Georgina Helena Lima Antunes  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Jacqueline Silva da Silva  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Alves Martins Chaigar  
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

.....  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valdelaine da Rosa Mendes  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Dedico esta tese à minha filha Carolina, por me fazer acreditar no meu potencial.

À minha mãe Lygia, pelo amor abundante que a torna a melhor mãe deste mundo.

Ao meu pai Artular, por me ensinar a viver intensamente cada dia.

## Agradecimentos

Registro aqui minha gratidão a essa energia mágica do universo – que muitos chamam de Deus –, assim como aos que me acompanham e apostaram na concretização deste estudo; portanto, obrigada, muito obrigada:

- Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, em especial aos docentes da linha de pesquisa *Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente*, pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos e reforçar a relevância da Universidade Pública.

- À minha orientadora, Dra. Ana Cristina Coll Delgado, que, de alguma forma, acabou adiando sua aposentadoria para orientar-me nesta caminhada, compartilhando seus conhecimentos, respeitando-me como pessoa e profissional.

- À coorientadora, Dr<sup>a</sup> Georgina Helena Lima Nunes, por suas palavras de incentivo e pela parceria que ampliou este estudo.

- Às professoras Dra. Jacqueline Silva da Silva, Vânia A. M. Chaigar e Valdelaine da Rosa Mendes, por aceitarem fazer parte da banca examinadora e ampliarem decisivamente este estudo.

- Às educadoras do Grupo Movimento Pensante, em especial a Daiane, pelo espírito colaborativo e cooperativo que viabilizou a construção deste grupo de educadoras que pensa a docência e a formação docente de modo mais humano.

- Às queridas colegas “magras”, Patrícia e Violeta, pelos mates carregados de afeto que construíram uma linda parceria e amizade.

- Ao afeto recebido de Flaviana e Régis, o qual tornou minha estada em Pelotas mais acolhedora e rodeada de carinho e experiências.

- A Caroline, Cátia, César, Daliana e Maria Cristina, colegas da linha de pesquisa, pela singularidade com que enfrentaram os desafios para concluir suas teses, inspirando-me a seguir em frente.

- A Jacque, este “Ser Educadora”, amiga e irmã, por todas as boas vibrações que me enviou nestes anos. Por este ser incrível que é e que está sempre de plantão para me socorrer nos momentos de apuro, assim como para os tim-tins que ela trouxe para minha vida. Obrigada, muito obrigada, por me ensinar a compartilhar, sem medo,

meus conhecimentos.

- A Luciana, minha “amiga da rodoviária”, que, com sua generosidade, transformou a Doceria Imperatriz da Rodoviária de Pelotas na extensão de minha casa.

- A Sérgio, por incentivar e valorizar a educação, não medindo esforços para oportunizar esse direito tão ameaçado. Obrigada por sua ajuda, que possibilitou minha qualificação profissional ao longo destes anos.

- Aos meus amigos – e, aqui, me refiro a todos/as – que compreenderam minha ausência em virtude do doutorado e que não “largaram minha mão”, proporcionando-me sentir o quanto é bom tê-los/as em minha vida e receber esse amor imenso.

- A Gabi, Alison, Gutinho, Luiza, Júlia, Murilo, Glória e todas as crianças da Escola Garatuja, por me motivarem a seguir acreditando na educação, a partir de sua alegria e curiosidade a cada exploração.

- À minha família, pelo apoio constante, em especial aos meus pais e à minha filha Carolina, por serem minha maior inspiração. Ao meu genro Lucas, pela paciência que me auxiliou a amenizar o exaustivo trabalho das transcrições das entrevistas; às minhas irmãs, Judite e Renata, por tornarem minhas horas de estudo possíveis; aos meus cunhados, Paulo e Adriano, pela ajuda constante e pelos/as amados/as sobrinhos/sobrinhas que tantas emoções me proporcionam nesta minha caminhada.

## Resumo

MALLMANN, Elisete. **As repercussões do Grupo Movimento Pensante na construção do “Ser Educadora” da Educação Infantil**. 2022. 202 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Esta tese aborda a temática da humanização da docência e da formação docente da Educação Infantil a partir da mobilização coletiva, colaborativa e cooperativa, promovida pelo Grupo Movimento Pensante, compreendido, neste estudo, como um movimento itinerante, periódico e autônomo de educadoras que, ao buscarem para si elementos que as humanizassem, partem do pressuposto de que suas próprias experiências podem ser o caminho para as comunidades de aprendizagem. Desse modo, o objetivo central desta pesquisa é investigar as repercussões do referido grupo no processo de construção da docência e de uma possível formação docente da Educação Infantil. Constituem seus objetivos específicos compreender como essas educadoras percebem esse grupo: suas origens, as expectativas de continuidade e repercussões na docência e formação da Educação Infantil; conhecer seus desafios e possibilidades a partir da perspectiva das educadoras, assim como identificar, ainda sob o ponto de vista das educadoras, as contribuições em relação a outras experiências de formação na Educação Infantil. Nesse intuito, foi realizado um estudo empírico que se aproximou da abordagem de pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), apoiado nos fundamentos em relação à docência, de Alves (1980), Tardif e Lessard (2009) e Arroyo (2000); sobre a formação docente, em Nóvoa (1992/1995/ 2009), Veiga-Neto (2003) e Saviani (1991); sobre a humanização da Educação Infantil, em Sabino (2006), Freire (1987) e Boff (1999); sobre os Movimentos Educacionais, a partir de Barrera (2016), Singer (2015), Gohn (2005) e Wenger (2010). Os dados e as informações foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com doze educadoras participantes do Grupo Movimento Pensante, no período entre 2016/1 a 2018/2, assim como de registros escritos, fotográficos e audiovisuais resultantes das observações participantes, que passaram a constituir os diários pessoais (PINHEIRO; GUNTHER, 2008), conceituados, nesta pesquisa, de Rememórios. O processo de análise se deu a partir da técnica da análise de conteúdo, estudada por Bardin (2016). Essa investigação reforça que o Grupo Movimento Pensante originou novos modos de compreender a docência e a formação docente na Educação Infantil. Destaca-se a relevância da *docência autoral* construída a partir da convivência coletiva, colaborativa e cooperativa, assim como para o resgate do “Ser Educadora” a partir de propostas que contemplem elementos humanizadores como a experiência, a sensibilidade e a reflexividade. Nesse sentido, ao valorizarem estes elementos as educadoras exercitaram novos modos de pensar a docência evidenciando a necessidade da humanização dos espaços que habitam. Em decorrência da complexidade que constitui esse tema, este estudo deverá ser compreendido como um ponto de partida para novos entendimentos para, desse modo, ampliar e reforçar constantemente a relevância de propostas comprometidas

com esse propósito que diz respeito à humanização da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; movimentos educacionais; docência; formação docente; humanização.

## Abstract

MALLMANN, Elisete. **The repercussions of the Thinking Movement Group in the construction of the “Being an Educator” in Early Childhood Education.** 2022. 202 f. Thesis (Doctorate) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

This dissertation focuses on humanizing the teaching and teacher training in Early Childhood Education (ECE) through collective, collaborative, and cooperative engagement promoted by the “Thinking Movement Group”, an itinerant and autonomous group of educators who search for elements to humanize themselves, and assume that their own experiences can become the path for learning communities. Therefore, the main purpose of this research is to investigate the impact of the said group in the process of constructing teaching and possibly an ECE teacher training. Its specific purposes are: understanding how these educators perceive this group: its origins, expectations to carry on, and impacts on teaching and ECE training; becoming familiar with its challenges and possibilities from the educators’ viewpoint, as well as identifying, still from their angle, the contributions regarding other experiences in ECE training. In this light, an empirical study was carried out, with a qualitative approach (TRIVIÑOS, 1987) on the teaching foundations by Alves (1980), Tardif & Lessard (2009), and Arroyo (2000); on teacher training by Nóvoa (1992/1995/ 2009), Veiga-Neto(2003), and Saviani (1991); on humanizing Early Childhood Education, by (2006), Freire (1987), and Boff (1999); on Educational Movements, by Barrera (2016), Singer (2015), Gohn (2005), and Wenger (2010). The data and information were obtained through semi-structured interviews with twelve educators, participating in the Thinking Movement Group between 2016/1 and 2018/2, as well as written, photographic, and video records kept by the group members, which became their journals (PINHEIRO & GUNTHER, 2008). Analysis was performed through Bardin’s (2016) content analysis technique. This investigation concluded that the Thinking Movement Group gave birth to novel ways of understanding ECE teaching and teacher training. Furthermore, it points to the relevance of an authentic teaching built from a collective, collaborative, and cooperative experience, as well as to the rescuing of “Being an Educator” based on propositions that contain humanizing elements such as experience, sensitivity, and reflection. By valuing these elements, these educators reflect upon teaching and highlight the need to humanize the venues they occupy. Due to the complexity of this theme, this study should be seen as a starting point for new understanding possibilities to, subsequently, constantly reinforce the relevance of propositions engaged with humanizing Early Childhood Education.

**Keywords:** Early childhood education; educational movements; teaching; teacher training; humanizing.

## Resume

MALLMANN, Elisete. **Las repercusiones del Grupo Movimento Pensante en la construcción del “Ser Educador” en Educación Infantil**. 2022. 202 f. Tesis (Doctorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Esta tesis aborda la temática de la humanización en la docencia y la formación docente en la Educación Infantil a partir de la movilización colectiva, colaborativa y cooperativa, promovida por el Grupo Movimento Pensante, comprendiéndose, en este estudio, como un movimiento itinerante, periódico y autónomo de educadoras, que busca para sí elementos que la humanicen, asumiendo como punto de partida que sus experiencias personales pueden ser el camino para las comunidades de aprendizaje. De esta forma, el objetivo principal de la pesquisa es investigar las repercusiones del referido grupo en el proceso de construcción de la docencia y de una posible formación docente en la Educación Infantil. Constituyen como objetivos específicos comprender como las educadoras perciben ese grupo: sus orígenes, las expectativas de continuidad y repercusiones en la docencia y formación en la Educación Infantil; conocer los desafíos y posibilidades a partir del punto de vista de las educadoras, las contribuciones en relación a otras experiencias de formación en la Educación Infantil. Para ello, fue realizado un estudio empírico que se aproxima al abordaje de la pesquisa cualitativa (TRIVIÑOS, 1987), apoyado en los fundamentos en relación a la docencia, de Alves (1980), Tardif & Lessard (2009) y Arroyo (2000); sobre la formación docente, en Nóvoa (1992/1995/2009), Velga-Neto (2003) y Saviani (1991); sobre la humanización de la Educación Infantil, en Sabino (2006), Freire (1987) y Boff (1999); sobre los Movimientos Educativos, a partir de Barrera (2016), Singer (2015), Gohn (2005) y Wenger (2010). Los datos y las informaciones fueron elaborados mediante entrevistas semiestructuradas, realizadas a doce educadores que participan del Grupo Movimento Pensante, en el período comprendido entre 2016/1 a 2018/2, así como de escritos, registros fotográficos y material audiovisual resultado de las observaciones elaboradas por los participantes, que pasaron a formar parte de los diarios personales (PINHEIRO; GUNTHER, 2008) conceptualizados, en esta investigación y conservados en el acervo. El proceso de análisis se dio a partir de la técnica de análisis de contenido, estudiada por Bardin (2016). Esa investigación refuerza que el Grupo Movimento Pensante origino nuevos modos de comprender la docencia y la formación docente en la Educación Infantil. Se resalta la relevancia en relación a la importancia de la docencia activa construida a partir de la convivencia colectiva, colaborativa y cooperativa, así como para el rescate del “Ser Educadora” en función de propuestas que contemplan elementos que humanicen así como la experiencia, la sensibilidad y la reflexibilidad. En este sentido, al valorizar estos elementos las educadoras ejercitan nuevas formas de entender la docencia evidenciando la necesidad de la humanización en los espacios que habitan. Por la complejidad que constituye este tema, el estudio debe ser entendido como el punto de partida de nuevas opiniones, para de esa forma, ampliar

y reforzar constantemente la relevancia de propuestas comprometidas con este propósito y en lo que se refiere a la humanización de la Educación Infantil.

**Palabras clave:** Educación infantil; movimientos educacionales; docencia; formación docente; humanización.

## Lista de Figuras

Figura 1 Registros da devolutiva da pesquisa à comunidade da EMEI Dona Maria Julieta .....	59
Figura 2 Registro do primeiro encontro interno na EMEI Dona Maria Julieta.....	60
Figura 3 Registro do segundo encontro com as educadoras da escola, o qual retrata a acolhida à educadora-pesquisadora independente .....	61
Figura 4 Encontro com as educadoras da EMEI Dona Maria Julieta: “Por uma educação mais sensível” .....	63
Figura 5 Encontro com educadoras da EMEI Dona Maria Julieta: Confraternização.....	63
Figura 6 Divulgação do mapeamento no jornal O Informativo do Vale e na emissora de TV da UNIVATES .....	64
Figura 7 Registro da IV Roda de Conversa, realizada no dia 02/09/2017, no Jardim Botânico da cidade de Lajeado/RS .....	119
Figura 8 Núcleos Regionais do Movimento da Escola Moderna em Portugal .....	158
Figura 9 Histórico da REPEF .....	161

## Lista de Quadros

Quadro 1 Levantamento de estudos – Movimentos Educacionais 2007/2015 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dados da Capes e Grupos de Trabalhos da Anped .....	33
Quadro 2 Relação de Rememorações 2016/1 a 2018/2. ....	40
Quadro 3 Formação das educadoras entrevistadas.....	47
Quadro 4 Dados de Identificação e Experiência Profissional .....	49
Quadro 5 Instrumentos Metodológicos utilizadas para a produção de dados: observações e os registros do GMP .....	53
Quadro 6 Trajetória do GMP e as fases da investigação .....	55
Quadro 7 Polos cronológicos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).....	56
Quadro 8 Encontros internos com a comunidade educativa da EMEI Dona Maria Julieta .....	64
Quadro 9 Presença das educadoras inscritas no GMP no período de 2016/1 a 2019/2 .....	82
Quadro 10 Formação /Atuação das inscritas no GMP .....	84
Quadro 11 Relação de Rodas de Conversa.....	96
Quadro 12 Instituições Brasileiras associadas ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais .....	101
Quadro 13 Experiências relacionadas no longa-mentragem documental 89m intitulado: “A Educação em Movimento .....	102
Quadro 14 Relação de Escolas Transformadoras pelo Brasil .....	105
Quadro 15 Relação de Escolas Transformadoras da América Latina.....	106
Quadro 16 Participação da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet Brasileira no Encontro Internacional de Educadores Freinet (RIDEF).....	163
Quadro 17 Relação de Movimentos educacionais .....	168

## SUMÁRIO

<b>1 Movendo-me para mover: origens da investigação .....</b>	<b>16</b>
<b>2 Inspirações metodológicas e as escolhas que constituíram a pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Estudos que reafirmam a trajetória da pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1.1 O que já foi dito e feito em relação aos movimentos educacionais .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Especificidades da pesquisa: Critérios em relação às escolhas.....</b>	<b>35</b>
<b>3 Grupo Movimento Pensante: origens, desafios e perspectivas .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 O percurso que antecedeu a criação de um grupo de educadoras que se denominam “pensantes”.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 A concretização de um grupo de educadoras mobilizadas pela Educação Infantil: perspectivas e desafios/enfrentamentos.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 Quem são as educadoras que movem esse grupo? “É um grupo para quem quer aprender e para quem está com vontade de estar ali” .....</b>	<b>80</b>
<b>3.4 Novos modos de se relacionar em grupo e as contribuições das Rodas de Conversa .....</b>	<b>85</b>
<b>3.4.1 A itinerância, periodicidade e autonomia das Rodas de Conversa: “Ele não é de um lugar só, ele pode ser levado para qualquer lugar, como o pensamento” .....</b>	<b>89</b>
<b>3.5 Processos de singularização necessários para gradativa e coletivamente construir o que de fato representa o GMP.....</b>	<b>99</b>
<b>3.5.1 Conceituando o GMP a partir de sua singularidade.....</b>	<b>108</b>
<b>4 Repercussões do GMP na construção da docência coletiva e autoral da Educação Infantil .....</b>	<b>113</b>
<b>4.1 O interesse de “estar juntas”: Por uma docência movida pela coletividade e pela autoria.....</b>	<b>115</b>
<b>4.2 Os desafios da docência e os novos modos de pensar a Educação Infantil a partir do GMP .....</b>	<b>127</b>
<b>4.2.1 A humanização da Educação Infantil: O reencantamento pela docência a partir da convivência cooperativa e colaborativa .....</b>	<b>131</b>

<b>5 Modos sensíveis e reflexivos para repensar a formação docente.....</b>	<b>144</b>
<b>5.1 A formação docente construída a partir da experiência, da sensibilidade e da reflexividade .....</b>	<b>145</b>
<b>5.2 As perspectivas formativas dos Movimentos Educacionais e as relações com o GMP .....</b>	<b>155</b>
<b>5.3 “Sentir com o corpo”: possibilidades para repensar a formação docente, enredada por “situações-limite” .....</b>	<b>168</b>
<b>6 Considerações finais .....</b>	<b>175</b>
<b>Referências .....</b>	<b>180</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>196</b>
<b>Apêndice A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) .....</b>	<b>197</b>

## 1 Movendo-me para mover: origens da investigação

*“Tente mover o mundo – o primeiro passo será mover a si mesmo”  
(Platão 427 a.C. - 347 a.C.).*

O pensamento de Platão reforça a importância do mover-se como um pré-requisito para a transformação. Desse modo, resalto as reflexões desencadeadas ao longo do meu trabalho docente<sup>1</sup>, os estudos de minha dissertação de Mestrado<sup>2</sup> e, mais especificamente, as experiências que me foram proporcionadas enquanto participante do Grupo Movimento Pensante - GMP<sup>3</sup>, por me auxiliarem a construir modos mais significativos para pensar a docência e a formação docente da Educação Infantil, área que me interessa e significa minha existência.

As motivações que me levaram a investigar as repercussões do Grupo Movimento Pensante/GMP – movimento constituído por um coletivo de educadoras envolvidas com a Educação Infantil – se deram a partir do momento em que percebi o quanto esse grupo vinha sensibilizando e motivando as educadoras que dele participavam. Gradativamente as características desse movimento periódico, itinerante e autônomo fortaleceram os vínculos e reforçaram a viabilidade de novos modos de conviver em grupo, convivência extremamente necessária num processo em que a Educação Infantil é repensada e reconstruída.

Valorizar a participação das pessoas envolvidas nessa construção da educação é compreender, conforme Vasconcelos (2015), que “a criança é parte de uma “comunidade aprendente” e, para que essa comunidade possa ser construída, é preciso nos colocar, também, nessa posição de aprendente, cientes de nossa responsabilidade enquanto participantes dessa comunidade.

As vivências compartilhadas pelas educadoras do GMP reforçaram a relevância das interações cotidianas, as quais viabilizaram um trabalho coletivo e colaborativo que sensibilizou os modos como a docência e a formação docente vêm

---

<sup>1</sup> Professora voluntária na Escola de Educação Infantil Dona Maria Julieta no município de Cruzeiro do Sul; docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor e docente do núcleo de Assessoria Pedagógica Externa (APE) da Universidade do Vale do Taquari - Univates e docente na Escola de Educação Infantil Garatuja-Lajeado.

<sup>2</sup> Dissertação intitulada: *Materiais potencializadores e os bebês-potência: Possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário*, defendida em janeiro de 2015, através do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

<sup>3</sup> Grupo de educadoras criado a partir das minhas buscas após a investigação de Mestrado, que defendi em 2015, pelo programa de pós-Graduação da UFRGS e que será apresentado e conceituado neste estudo. Ao longo desta apresentação, utilizei a sigla GMP em referência ao Grupo em questão.

sendo compreendidas e normatizadas. Desse modo, o GMP passou a se compreender parte desta comunidade aprendente, consciente da sua responsabilidade.

Segundo Vasconcelos,

[...] a criança é central, mas não é o centro. As crianças vivem num mundo de interações. As crianças não são seres isolados, fazem parte de uma variedade de contextos humanos, sociais, culturais e históricos. O centro do ato educativo é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence (VASCONCELOS, 2015, p. 35).

A partir do GMP, essa rede permeada de relações passou a ser compreendida como possibilidade para criar e recriar os contextos que constituem o cotidiano não só das crianças, mas também das educadoras que desse movimento participam. Ao fortalecerem suas ideias em relação ao fazer pedagógico, estruturaram e fundamentaram suas ações, apoiadas em modos mais sensíveis e criativos, resgatando, assim, o teor humano, indispensável à educação.

Em relação a esta construção, Madalena Freire destaca a relevância do significar os fazeres. Assim, salienta que o/a docente:

Faz política, quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência, quando apoiado no método de investigação científica, estrutura sua ação pedagógica. Faz arte, porque cotidianamente enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, em que, no dia a dia, lida com o imaginário e o inusitado. A ação criadora envolve o estruturar, dá forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real (FREIRE, 1995, p. 36).

As interações construídas a partir do GMP auxiliaram nesse processo de transposição, reforçando, dessa maneira, a viabilidade de reconstruir e significar a prática docente e, conseqüentemente, a Educação Infantil. Contudo, é importante destacar que, para que esse processo se tornasse possível, foi preciso o comprometimento desse coletivo de educadoras, que, ao compartilharem e cooperarem, encontraram novos modos de se relacionar e construir suas práticas.

Cabe ressaltar que neste estudo, quando utilizo o termo educadoras, refiro-me a todas as profissionais envolvidas e responsáveis, de alguma maneira, pela Educação Infantil – docentes, auxiliares, gestoras, coordenadoras pedagógicas, secretárias de educação, psicopedagogas, enfim, toda a equipe pedagógica responsável pela construção das propostas educativas. Justifico o uso do referido termo no feminino, porque as participantes do grupo investigado são em sua totalidade mulheres – contexto que corresponde à predominância do perfil feminino na docência

da Educação Infantil.

Reforço, ainda, que criei o termo “Ser Educadora” para enfatizar a singularidade que move as profissionais que se dedicam à Educação Infantil, inspirada nas ideias de Alves (1980), que, ao diferenciar o/a educador/a do/a professor/a, ampliou minha compreensão em relação a este ser que, diante das limitações recorrentemente impostas pelos contextos educacionais, se empenha na construção de novos modos de se relacionar ou, segundo os estudos decoloniais, de “*re-existir*”<sup>4</sup>.

Este “Ser Educadora” constrói-se e reconstrói-se diariamente e, segundo o ideal imaginável de Alves (1980), “[...] habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, suas paixões, suas esperanças e seus horizontes utópicos” (p. 15). Nessa descrição do autor, visualizo o empenho de muitas educadoras da Educação Infantil que, apesar dos desafios recorrentes, mobilizam-se coletivamente para repensar e transformar o contexto que habitam.

Motivada pelo interesse deste “Ser Educadora” – que dribla o controle e a racionalização para viver as experiências inéditas –, reforço minha confiança na possibilidade de reconstruir a Educação Infantil, compreendendo a necessidade de repensar o trabalho docente e a formação de seus profissionais a partir de modos mais humanos. Portanto, este “Ser Educadora” destaca-se por sua capacidade de “*desarmadilhar o mundo*” (COUTO, 2008, p. 95), opondo-se, assim, ao controle e às amarras que a profissão impõe.

Quando Alves (1980, p. 15) enfatiza o/a professor/a enquanto uma “*entidade gerenciada, administrada*”, vêm à minha memória inúmeras habilidades utilizadas por muitas educadoras para contornar essas atribuições paralisantes que, muitas vezes, lhes são impostas no exercício de suas funções. São habilidades movidas pela coragem e exigem artimanhas que instauram a dúvida em contextos cerceados por “verdades” que, no entender de Alves (2002), paralisam o pensar:

É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas como têm sido feitas, como todo mundo faz. As rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas o paralisam. A nossa estupidez e preguiça nos levam a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito deve ser o jeito certo de fazer (ALVES, 2002, p. 77).

---

<sup>4</sup> Motivado pelo pensamento decolonial, o qual busca desconstruir padrões e conceitos impostos a povos subalternizados, Adolfo Albán Achinte criou a categoria de re-existência (2013-2017) para dar visibilidade e interpelar práticas de racialização, exclusão e marginalização. Para tanto, este “Re-existir” consiste em ressignificar a vida conscientes e responsáveis pelo lugar que ocupamos no mundo.

Vários são os estudos que se dedicam a discutir as práticas rotineiras, assim como muitas são as propostas de formação de professoras<sup>5</sup> da Educação Infantil que se centram nesse tema, enfatizando a relevância do protagonismo das profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Contudo, ainda são necessárias muitas reflexões para que possamos compreender de fato como estamos contribuindo para a construção dessa identidade permeada por ambiguidades (profissão/vocação; trabalho docente/atribuições maternas; educar/cuidar, entre outras).

Esse contexto levou-me a questionar os modos como as propostas que pensam a docência e a formação docente contemplam a construção da educação, oportunizando-nos reconstruir nossa compreensão em relação a propostas que reforçam a construção de uma identidade fundamentada no cuidar, na maternidade e na vocação.

Ao refletir sobre propostas que intencionam capacitar as profissionais que atuam na Educação Infantil, deparei-me com algumas reflexões que colocaram em dúvida essa possibilidade, na medida em que Alves (1980), ao salientar a distinção entre o/a professor/a e educador/a, nos apresenta um posicionamento enfático em relação a esta pretensão formativa:

Talvez um professor seja um funcionário das instituições... O educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Não sei como preparar o educador. Talvez isso não seja nem necessário nem possível...É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguiram como tropeiros e caixeiros (p. 27).

O intuito de compreender a interferência das vivências proporcionadas a partir do GMP na docência e na formação docente motivou-me a investigar o referido movimento, deixando-me levar por esta caminhada recheada de “acontecimentos”<sup>6</sup> proporcionados por conversas acolhedoras e carregadas de sentido e de vida.

Os momentos que vivenciei a partir da parceria proporcionada pelo GMP e que me possibilitaram celebrar e compartilhar paixões ampliaram minha compreensão em relação às buscas desse grupo, que já nas primeiras Rodas de Conversa – a partir das ideias que fundamentavam sua criação – vislumbrava mais do que uma proposta de formação/capacitação/profissionalização de educadoras, mas lutava por uma formação compreendida a partir de um processo permanente, indo além de um

---

<sup>5</sup> Utilizo o termo “formação de professoras” em virtude da prevalência do perfil feminino na docência da Educação Infantil. Ferreira (1998); Oliveira (2015); Vianna (2002); Louro (2003; 2010); Chamon (2005), entre outros autores.

<sup>6</sup> Jorge B. Larrosa (2002) pensa as experiências enquanto acontecimentos que são capazes de trazer novos sentidos.

*modelo formacional*<sup>7</sup>.

Conforme a partilha de ideias foi estabelecida no grupo, os princípios que o sustentavam foram construídos, despertando e fortalecendo, assim, o “Ser Educadora”, que por algum motivo estava “desacordado” ou desmotivado. Conforme esses encontros – entre as educadoras participantes do GMP – foram acontecendo, novas possibilidades de nos<sup>8</sup> relacionar em grupo se estabeleceram. E, dessa forma, passamos a compartilhar momentos da nossa vida profissional e também pessoal, o que não é corriqueiro nesses contextos, já que, na maioria das vezes, assuntos pessoais são velados em boa parte das propostas direcionadas à docência. Esse fato passa a ser um equívoco, na visão de Nóvoa (2009), que enfatiza a construção de práticas de autoformação para permitir que essas profissionais construam narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Construímos, assim, um movimento no qual fomos acolhidas e acolhemos, falamos e escutamos, questionamos e refletimos, enfim, criamos um movimento – itinerante, periódico e autônomo – no qual encontramos possibilidades de ampliar as reflexões sobre as minúcias que constituem nossas vidas e afetam diretamente nossa presença nos contextos educacionais que habitamos. Tudo isso levou-me à premissa de que o GMP contribui para a construção do “Ser Educadora” das participantes desse grupo. Desse modo, apresento na sequência, o problema de investigação e seus objetivos.

**Problema Central:** Quais as repercussões do GMP na construção da docência e na formação de educadoras da Educação Infantil?

**Objetivo Central:**

- Analisar as repercussões do GMP na construção da docência e na formação de educadoras da Educação Infantil.

**Objetivos específicos:**

- Compreender como as educadoras percebem o GMP: suas origens, as expectativas de continuidade e repercussões na docência e formação da Educação Infantil;

---

<sup>7</sup> Modelo formacional que concebe o professor como um transmissor de conhecimentos, um aplicador de regras derivadas do conhecimento científico e uma categoria subprofissional no mercado ocupacional. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>8</sup> Ao descrever as vivências realizadas a partir do GMP, em alguns momentos, apresento o texto na terceira pessoa, em virtude de ser participante do referido grupo.

- Conhecer os desafios e possibilidades do GMP apontados pelas educadoras;
- Identificar as contribuições do GMP para outras experiências de formação na Educação Infantil, do ponto de vista das educadoras.

As questões de pesquisa que decorrem dos objetivos são as seguintes:

Como as educadoras percebem o GMP: suas origens, as expectativas de continuidade e repercussões na docência e formação da Educação Infantil?

Quais os desafios e possibilidades do GMP apontados pelas educadoras?

Quais as contribuições do GMP para outras experiências de formação na Educação Infantil, do ponto de vista das educadoras?

Reforço que, ao buscar esta compreensão, foi imprescindível reconhecer os diferentes conhecimentos já produzidos para, assim, ampliá-los e construir novos saberes, os quais, segundo Morin (2002, p. 381), são gerados a partir de um “jogo retroativo/recursivo” em que é necessário abrir mão das “explicitações reducionistas/simplificadoras”.

A partir de minha participação no GMP e de meu interesse pelo tema investigado, fui construindo a seguinte tese: A periodicidade, a itinerância e a autonomia do GMP contribuem para a construção do “Ser Educadora” de um grupo de educadoras da Educação Infantil.

A contextualização realizada a partir dessa apresentação inicial dá visibilidade ao que me impulsionou a encontrar-me com o que verdadeiramente me toca, me afeta e me motiva, esclarecendo, assim, as inquietações e motivações que me levaram a investigar as repercussões deste movimento.

Saliento que as palavras de Rilke (2016) destinadas a seu jovem amigo poeta auxiliaram-me a confiar nessas minhas motivações:

Permita as suas avaliações seguir o desenvolvimento próprio, tranquilo e sem perturbação, algo que, como e, como todo avanço, precisa vir de dentro e não pode ser forçado nem apressado por nada. Tudo está em deixar amadurecer e então dar à luz. Deixar cada impressão, cada semente de um sentimento germinar por completo dentro de si, na escuridão do indizível e do inconsciente, em um ponto inalcançável para o próprio entendimento, e esperar com profunda humildade e paciência a hora do nascimento de uma nova clareza: só isso se chama viver artisticamente, tanto na compreensão quanto na criação (RILKE, 2016, p. 36).

Neste exercício sugerido pelo autor, apresento este estudo que está vinculado à linha de pesquisa *Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Organizei esta escrita a partir de capítulos. Na introdução, intitulada “*Movendo-me para mover: origens da investigação*”, apresentei os motivos que me levaram a esta investigação, pontuando as justificativas que a sustentam, elucidando as questões que encaminharam a pesquisa. Salientei, também, minha compreensão em relação ao “Ser Educadora”, bem como os objetivos, as questões e a aposta central desta pesquisa.

No **segundo capítulo**, intitulado “Inspirações Metodológicas e as escolhas que constituíram a pesquisa”, relacionei os estudos que reafirmam a relevância desta pesquisa, pontuando a partir desse levantamento o que já foi dito em relação ao tema investigado. Além disso, apresento os princípios teórico-metodológicos, destacando os instrumentos que me auxiliaram na construção deste estudo. Descrevo o campo investigado – o GMP – pontuando as características das entrevistadas, as etapas que compõem a pesquisa e os modos como realizei a análise dos dados coletados.

No **terceiro capítulo**, “Grupo Movimento Pensante: origens, desafios e perspectivas”, apresento a trajetória que descreve as ações que impulsionaram e antecederam esta investigação, detalhando inicialmente a trajetória que originou o Grupo Movimento Pensante, bem como esclareço as características que constituem as educadoras e como são desenvolvidas as Rodas de Conversa, compreendidas como novas possibilidades de as educadoras se relacionarem em grupo.

No **quarto capítulo**, “Repercussões do GMP na construção da docência da Educação Infantil”, enfatizo a relevância do interesse das educadoras em “estarem juntas” para construir uma docência coletiva e autoral. Sem deixar de pontuar os desafios dessa docência, relaciono o potencial do referido movimento, enquanto possibilidades de pensar novos modos de compreender a Educação Infantil, salientando que a convivência cooperativa e coletiva contribui para humanizar esta modalidade de ensino.

No **quinto capítulo** – Modos sensíveis e reflexivos para repensar a formação docente –, enfatizo a relevância da experiência, da sensibilidade e da reflexividade neste processo que corresponde à formação humana. Relaciono diferentes perspectivas formativas de Movimentos Educacionais Brasileiros e internacionais com as do GMP. E, por fim, destaco a relevância do “Sentir com o corpo” enquanto possibilidade para repensar a formação docente da Educação Infantil, enredada por “situações-limite”.

No **sexto capítulo**, intitulado “*Considerações*”, reforço a tese de que o GMP

repercute na construção do “Ser Educadora” da Educação Infantil e, assim, incentiva a criação de modos humanizados de compreender a formação docente da Educação Infantil.

## **2 Inspirações metodológicas e as escolhas que constituíram a pesquisa**

Ao compreender que “uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela sua lógica orientando o processo de investigação” (ALVES, 1991 p. 56), apresento detalhadamente os caminhos que trilhei para dar credibilidade às minhas inspirações e aos modos como fui constituindo esse processo.

Atenta à observação de Morin (2005, p. 334) em relação ao fato de que a “complexidade não está no objeto, mas no olhar do pesquisador, na forma que ele estuda seu objeto e na maneira como ele aborda os fenômenos”, apoiei-me em alguns conhecimentos já desenvolvidos em relação à Educação Infantil e, assim, fui me constituindo pesquisadora a partir desse processo sutil que é observar, analisar e interpretar.

Apresento, neste capítulo, os procedimentos metodológicos que constituíram esta pesquisa, detalhando as escolhas que me auxiliaram a construí-la. Apoiada nas minhas experiências, nos estudos já realizados sobre o tema investigado e nas percepções das entrevistadas, apresento os critérios que elenquei neste processo, detalhando, assim, cada instrumento que foi decisivo nesta construção.

### **2.1 Estudos que reafirmam a trajetória da pesquisa**

A singularidade que constituiu cada momento deste processo de pesquisa contou com meu repertório de experiências teóricas e práticas, mantendo-me conectada ao estudo. Para Veiga Neto (2003), essa conexão é essencial na construção da pesquisa, na medida em que, segundo o autor:

Não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando. [...] Inversamente, se dá o mesmo: sem [...] [o] que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (VEIGA NETO, 2003, p. 4).

Nesse exercício de me apoiar na teoria sem desconsiderar a prática, fui gradativamente me constituindo como pesquisadora, consciente da relevância das

minhas percepções em relação ao funcionamento das coisas.

Stake (2011), ao reforçar o teor experiencial da pesquisa qualitativa, enfatiza que

[...] como o julgamento pessoal precisa ser baseado parcialmente na experiência pessoal, a pesquisa experiencial depende bastante da análise das experiências pessoais dos indivíduos estudados: a experiência do gerente, do presidiário, das outras pessoas, mas também a experiência do pesquisador. Quando é possível, os pesquisadores experienciais trabalham pessoalmente com a atividade, os problemas, as expectativas, as ambiguidades e as contradições, em alguns casos envolvendo-se completamente (STAKE, 2011, p. 73).

No decorrer da pesquisa, observei a importância dessa entrega absoluta do pesquisador e confesso que, em alguns momentos, me sentia distante dos objetivos que me levavam a investigar um grupo de educadoras. Sentia-me sendo devorada pela velocidade do tempo cada vez que me via paralisada diante do cronograma da pesquisa, rabiscado sobre a parede da cozinha. Essa sensação muito me angustiava, pois observava interrupções constantes no meu cronograma de pesquisadora em virtude de intervalos de tempo que me chamavam de volta à rotina – ora de mãe, ora de filha, ora de educadora. Via-me envolvida, segundo Ávila e Pontes (2012), nessa tríplice jornada de trabalho diário – familiar-profissional-educacional – atribuído às mulheres, contexto que aumentava minha sensação de distanciamento do estudo.

Gradativamente fui compreendendo que esses intervalos que se “intrometiam” no meu cotidiano de pesquisadora e aparentemente me distanciavam da pesquisa, passaram a compor minha “coleção de interpretações” (STAKE, 2011, p. 74), que estão associadas ao teor experiencial, indispensável na busca da compreensão.

Cada uma das divisões da ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e os experimentos. Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana (STAKE, 2011, p. 21).

No segundo ano do doutorado – momento em que minha vida se resumia exclusivamente à intenção de qualificar o projeto de tese – essa minha percepção e compreensão humana foi afetada pelo episódio que me levou a alterar a rotina de estudos que vinha seguindo fielmente. Eram dias intensos, em que sequer tinha tempo para tirar o pijama, em virtude de um apego exagerado que me prendia ao computador para concluir o projeto desta pesquisa. Contudo, o diagnóstico que me foi dado por um jovem médico, na manhã gelada do dia 5 de julho daquele ano, após um repentino desmaio que me levou ao chão, obrigou-me a compreender que a vida é constituída

por um emaranhado de acontecimentos – de emoções, de traumatismos intracranianos, de pandemias, enfim, de intervalos inesperados –, por mais que eu estivesse comprometida e envolvida com a tese.

Considero esse episódio um aprendizado que alterou não só o ritmo frenético que eu vinha impondo a este processo de pesquisa, mas proporcionou-me repensar minhas percepções e compreensões em relação à vida. Compreendi que o retardamento de meus planos em relação ao período de qualificação deste projeto foi, de certa forma, um privilégio para mim, na medida em que me possibilitou amadurecer minha compreensão sobre as relações humanas, relações que se constituem em meio a uma complexidade de contextos – sonhos, conflitos, realizações, crises e, também, por “intervalos” inesperados e, muitas vezes, não contornáveis.

E esses modos que nos constituem como seres humanos – oriundos das relações que estabelecemos ao longo de nossas vidas – remetem-me à docência, que, na compreensão de Tardif e Lessard (2009), se relaciona com o trabalho interativo por ser um ofício que tem seres humanos como objeto do trabalho e, portanto, fruto das sutilezas geradas a partir dessas relações.

Sensibilizada por essa oportunidade de compreender na prática essa singularidade que permeia as relações humanas, retomei a pesquisa mais atenta e aberta às sugestões que me foram dadas ao longo desta trajetória. Não só fiquei mais disposta a ouvir as vozes relacionadas diretamente à pesquisa – à banca, às orientadoras, aos referenciais ou aos sujeitos da pesquisa –, como também tornei-me mais receptiva às múltiplas relações que me constituem e que fui estabelecendo enquanto filha-mãe-educadora-pesquisadora, enfim, enquanto um ser que raciocina, pensa e se comunica através das múltiplas linguagens que aciona.

Confesso que, apesar de me comprometer com esse exercício, inicialmente tive dificuldades para relacionar essas sutilezas com a pesquisa, pois, enquanto estava experienciando esses “intervalos inesperados”, eu não conseguia compreender a potência que carregavam. Como eu poderia enxergar algo que pudesse ser útil para minha pesquisa, em meio a vários acontecimentos conturbados? Com o tempo, porém, fui ampliando minha postura de pesquisadora, tornando-me mais sensível e compreensiva em relação às peculiaridades que envolvem o trabalho docente e que, no entender de Tardif e Lessard (2007, p. 33), é um trabalho interativo:

Esse trabalho sobre o Humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a

linguagem, a afectividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito etc. constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo.

Fui percebendo a presença desses trunfos na reciprocidade das minhas vivências junto ao meu pai, que, inegavelmente, apoiava-se nessas “vantagens” que todo trabalho dedicado a outro ser humano exige. Observei que ele – mesmo nunca tendo frequentado os espaços acadêmicos – defende várias teses ao dia em virtude de sua curiosidade e paciência diante do processo de compreender o funcionamento das coisas. Sua bagagem de conhecimentos possivelmente também é fruto desses tais trunfos, uma vez que, quando jovem, seu pai também o instruía, supervisionava e ajudava no intuito de ensinar-lhe o ofício da marcenaria.

O interesse de meu pai e de meu avô em repassarem seus conhecimentos em relação ao ofício da marcenaria também me remete ao trabalho docente, uma vez que reforça as peculiaridades desse trabalho voltado a outro ser humano. A partir da persistência e dedicação de meu pai ao ensinar-me a complexidade do processo de toronar a madeira, compreendi esse teor interativo que a docência exige, pois, a cada tentativa de agilizar o processo, no qual eu forçava demasiadamente o formão contra a madeira, ele me orientava sobre os riscos que a minha pressa poderia provocar.

Compreendi que os intervalos inesperados relacionados às horas que eu passava no galpão, em volta do torno – engenhoca inventada por meu pai –, no qual pequenos troncos de madeira passaram a ganhar novos formatos, novas ideias, também foram me auxiliando a repensar minha postura “impaciente” em relação à construção desta tese. Desenvolver este estudo direcionado a um grupo de educadoras que busca compartilhar vivências sinaliza, sem dúvida, a relevância destes “trunfos inegáveis” sugeridos pelos autores.

Recorrentemente meu pai lembrava-me de que este ofício de ensinar a arte de toronar a madeira exigia paciência e conhecimento, habilidades evidentes num verdadeiro “*fachmann*”<sup>9</sup>. Desse modo, fui compreendendo gradativamente que era preciso desacelerar minhas percepções, que habitualmente eram prévias, para observar a sutileza que constitui a docência e também esta investigação.

Arroyo (2000), ao refletir sobre a necessidade da reconstrução do imaginário

---

<sup>9</sup> Fachmann - palavra de origem alemã recorrentemente utilizada por meu pai para identificar sua habilidade enquanto especialista, técnico, profissional, perito, entendido na arte de toronar a madeira.

social, construído ao longo de décadas, sobre o ofício da docência, contribui nessa perspectiva de elucidar as sutilezas que vão constituindo o trabalho docente, que, segundo o autor, muitas vezes, não é compreendido nem mesmo pelos próprios docentes, os quais, ao lutarem para reconstruir esse imaginário criado e impregnado em seu perfil, continuam presenciando a desvalorização de seu ofício. Assim, quando pensamos na construção da identidade docente, é preciso considerar a interferência da imagem socialmente construída. Ressalta Arroyo (2007, p. 17):

Se o contexto interfere, e se ele é mutável, logo, as identidades também não são permanentes. Concordamos que se há alteração no contexto, a noção de identidade, quer seja pessoal, quer seja profissional, também é influenciada.

Essa construção da identidade docente é complexa e permeada por desafios, já que este é um ofício que vai além do ato de ensinar e, para tanto, deve ser construído a partir de um processo reflexivo, que auxilie as profissionais a compreenderem sua apropriação diante do desejo pedagógico de educar.

Na visão de Madalena Freire (1993),

[...] chama, fogo, desejo, todo mundo tem. A desgraça é que em uns está quase apagando, em outros está num incêndio mal educado, em outros anestesiados. Mas todo mundo tem. Está ali, na sombra. Então, pergunta-se: como é que eu vou acordar aquele fulano? Como é que eu vou acender as chamas? O desafio está na gente também, dentro da gente também, no sentido de que, quando nossa chama não está apropriada, temos pouca chama para os outros. Então o primeiro desafio é: o educador educar o educando. É pensar, refletir, qual o nível de apropriação desse meu desejo pedagógico (FREIRE, 1993, p. 121-122).

Motivada por esse desafio de pensar e de refletir sobre a docência, fui sensibilizando-me enquanto educadora-pesquisadora, o que me possibilitou fortalecer minhas convicções apesar das “interrupções indesejadas” mencionadas anteriormente. No entanto, é necessário salientar que não foram apenas estes os intervalos inesperados que constituíram este processo de pesquisa. Antes tivessem sido, pois os intervalos que representavam ser meus maiores desafios perderam sua intensidade diante da pandemia provocada pelo coronavírus<sup>10</sup>, que nos afetou e impôs um “intervalo indesejado” não apenas em minha rotina de pesquisadora, mas no cotidiano da população mundial. Obrigou-nos a lidar com o distanciamento social, para, dessa maneira, reduzir o risco da transmissão da doença. Sofremos as consequências de uma vida sem abraços, sem apertos de mão, sem reuniões com

---

<sup>10</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde, os coronavírus são uma grande família de vírus que causam doenças que variam do resfriado comum a enfermidades mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio, MERS, e a Síndrome Respiratória Aguda Grave, SARS.

amigos, sem a euforia das crianças nos espaços escolares, enfim, uma vida sem contato social.

Não encontrei uma maneira de trazer para a esfera do dizível essas vivências de medo e de incertezas que afetaram e ainda estão afetando a existência humana em decorrência desse vírus. Entretanto, essas dificuldades que foram se estabelecendo a partir da ameaça desse vírus nos levaram a compreender a potência das relações humanas que constituem nossas vidas.

Essas experiências relatadas foram auxiliando-me a construir a metodologia, visto que, conforme Stake (2011, p. 74), “a compreensão experiencial não busca a simplicidade ou a melhor explicação, mas uma coleção de interpretações”. Desse modo, fui fortalecendo os argumentos que me levaram a defender esta tese construída em meio a essa coleção.

Atenta à “*noção de recursividade*” conceituada por Morin (2002), passei a ampliar meu entendimento e minhas contribuições em relação ao tema investigado a partir das dimensões analíticas, em que destaco, em relação à docência, as ideias de Alves (1980), Tardif e Lessard (2009) e Arroyo (2000); sobre a formação docente, ideias de Nóvoa (1992/1995/ 2009), Veiga-Neto (2003) e Saviani (1991); sobre a humanização da Educação Infantil, de Sabino (2006), Freire (1987) e Boff (1999); e sobre os Movimentos Educacionais, destaco Barrera (2016), Singer (2015), Gohn (2005) e Wenger (2010). Apoiada neste repertório, construí a pesquisa.

### **2.1.1 O que já foi dito e feito em relação aos movimentos educacionais**

Para chegar às dimensões analíticas, foi preciso inteirar-me dos estudos já realizados em relação a movimentos que lutaram/lutam pela educação. E, apesar das dificuldades que a educação vem enfrentando ao longo dos tempos, é preciso considerar as contribuições de educadores/as brasileiros/as, como Rui Barbosa (1849-1923), Anísio Teixeira (1900-1971), Cecília Meireles (1901-1964), Darcy Ribeiro (1922-1997), Heitor Villa Lobos (1887- 1959), Florestan Fernandes (1920-1995), Paulo Freire (1921-1997), Dermeval Saviani (1943), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1941), entre outros nomes que se empenharam e continuam a lutar pela preservação do direito à educação democrática e de qualidade.

Além da presença desses nomes, também destaco diferentes propostas motivadas por educadores/as anônimos/as que se mobilizam a pensar a educação,

como, por exemplo, as 178 propostas mapeadas em 2015 pelo Ministério da Educação Brasileira, a partir de uma chamada pública, no intuito de dar visibilidade a propostas inovadoras e criativas desenvolvidas na Educação Básica Brasileira. Além da proposta desenvolvida na EMEI Dona Maria Julieta, já destacada anteriormente, ressalto a proposta desenvolvida há mais de 4 anos<sup>11</sup> para 165 crianças pela equipe do Centro Municipal de Educação Infantil Doutor Djalma Ramos, localizado próximo a uma comunidade quilombola e à aldeia indígena Thá-fene, na cidade de Lauro de Freitas, Bahia. Acrescente-se ainda a proposta do Centro Municipal de Educação Infantil Hilza Diogo Cals, localizado no Espírito Santo, que oferece a 309 crianças uma proposta educativa que visa aproximar a comunidade escolar dos equipamentos culturais da cidade através da participação coletiva de toda a comunidade<sup>12</sup>. Reforço que essas propostas se tornaram possíveis graças ao trabalho coletivo e colaborativo de educadores/as que, ao enfrentarem as duras rotinas escolares, construíram novas possibilidades de compreender a educação.

Além disso, é importante destacar o comprometimento dos/as educadores/as<sup>13</sup> participantes do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), que lutam em favor de um currículo fundamentado nas experiências e no protagonismo infantil, assim como as tantas outras mobilizações que estão em curso e vêm movimentando a educação brasileira. Todas essas atuações reforçam, sem dúvida, a afirmação de Singer (2015), que sinaliza o surgimento de novos protagonistas na educação e salienta:

Um novo movimento pela transformação na educação ganha força, um movimento que se integra à mobilização de novos atores pela reinvenção da democracia nas suas várias dimensões. Trata-se de iniciativas de grupos da sociedade civil que buscam novos modos de fazer, modos criativos e solidários de desenvolver autonomia e cooperação que colaborem para o bem-estar social tanto das gerações atuais quanto das futuras (SINGER, 2015, p. 294).

Cabe ressaltar que esse movimento pela transformação da educação ganha visibilidade à medida que se fortalece em função da troca de experiências com outras

---

<sup>11</sup> Proposta Mapeada pelo MEC como inovadora e criativa. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=298>

<sup>12</sup> Proposta mapeada pelo MEC como inovadora e criativa. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=298>

<sup>13</sup> Grupo constituído por 133 pessoas: professores universitários das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, e uma equipe de especialistas, composta por professores universitários que atuam em cursos de licenciatura, professores da escola de educação básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos indicados pelo CONSED e pela UNDIME.

educadoras igualmente empenhadas em repensarem a educação. Essas trocas vão além do normatizado e unem-se a outros contextos para, dessa forma, combaterem o que destoa e, ao mesmo tempo, domina no campo da educação. Impulsiona-se, assim, segundo Barrera (2016), “um movimento de renovação” no intuito de compreender as organizações brasileiras que realizam ou promovem mudanças no atual modelo da escola. A autora salienta:

Está em curso atualmente no Brasil um movimento de renovação escolar protagonizado por escolas, fundações, órgãos públicos, startups e produtores culturais. [...] Neste movimento são sugeridas tanto mudanças que alteram superficialmente o modelo escolar quanto outras que propõem mudanças significativas, resultando em novos processos educacionais (BARRERA, 2016, p. 7).

Barrera (2016) destaca que essa renovação depende das escolhas coletivas que vêm sendo promovidas a partir dos *Movimentos Educacionais*. Contudo, chamo a atenção para a necessidade de observar os discursos defendidos por diferentes protagonistas, que não possuem um compromisso com a transformação social, fato que mantém a concentração de riquezas no domínio de minorias. Portanto, é necessário analisar cuidadosamente estas escolhas coletivas, citadas pela autora, e que impulsionam diferentes propostas, nem sempre comprometidas com a educação.

No intuito de destacar a amplitude dos novos processos educacionais gerados a partir desta multiplicidade de escolhas e de modos de pensar, considero importante apresentar os intercâmbios que estes processos geram na educação. Nesta perspectiva destaca-se a iniciativa desenvolvida pela Rede Reevo<sup>14</sup>, a qual busca dar visibilidade a iniciativas que contemplam a educação da América Latina. Segundo os organizadores dessa rede, os objetivos voltam-se a “refletir sobre a diversidade e multiplicidade das iniciativas de educação alternativa e transformadoras do mundo”. Vários movimentos se destacaram por defenderem essa ideia, como o Encuentro de Nuestra America (ENA)<sup>15</sup>, a Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação (CONANE) e a Semana Internacional da Educação Alternativa (SAE), realizada em 2015 em Bogotá, a qual originou, em 2017, 4º Encuentro de Nuestra América – ENA, no Brasil, reunindo 9 países da América Latina (Argentina, Chile, Peru, Equador, Uruguai, Colômbia, El Salvador, Porto Rico e Nicarágua). Essa Rede

---

<sup>14</sup> Reevo é uma instituição sem fins lucrativos desenvolvida na Província de Buenos Aires por um grupo de jornalistas e pesquisadores que buscam criar uma “rede de pares”.

<sup>15</sup> ENA- Encontro que incentiva a convergência de líderes e ativistas de transformação social através de várias práticas pedagógicas alternativas em prol de uma sociedade justa, equitativa e sustentável para toda a América. Disponível em: <http://www.encuentrodenuestraamerica.org/>

apresenta também uma plataforma virtual<sup>16</sup>, na qual podem ser acompanhadas diferentes propostas alternativas ligadas à educação de todo o mundo.

Esse breve levantamento dá visibilidade às mobilizações que vêm sendo desenvolvidas internamente em nosso país, bem como às reflexões que vêm acontecendo em parceria com outros países – como a apresentada anteriormente no âmbito da América Latina. No intuito de compreender a complexidade em relação aos Movimentos Educacionais, optei por realizar a revisão de literatura apoiada nas teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Dados da Capes e no Google acadêmico, assim como nos seguintes Grupos de Trabalho: GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos, Processos Educativos; GT 08 - Formação de professores; e GT 09 - Trabalho e Educação, da Anped. Essa busca aproximou-me de estudos relevantes, através dos quais foi possível compreender o que já foi dito e estudado em relação a grupos que se comprometem com a educação, mais especificamente, os Movimentos Educacionais. É importante esclarecer que, a partir dessa busca, selecionei 5 trabalhos, que foram analisados e integram esta pesquisa.

Cabe salientar que restringi a busca utilizando a palavra-chave “Movimentos Educacionais”. Delimitei o espaço temporal entre as produções de 2007 a 2015, período que antecedeu a criação do GMP. Essa escolha identificou trabalhos diferentes, boa parte dos quais não se relacionava ao tema em questão e/ou se relacionava indiretamente aos Movimentos Educacionais, como, no caso, os cinco estudos destacados abaixo. Estes estudos, por se relacionarem à formação de professoras e à formação continuada de professoras, contribuíram decisivamente para conceituar o GMP enquanto um movimento educacional itinerante, autônomo e periódico.

---

<sup>16</sup> Plataforma virtual disponível para a consulta livre que constitui parte do Centro de Conteúdos (CCL) do projeto Reevo. Disponível em: [http://map.reevo.org/?l=pt\\_PT](http://map.reevo.org/?l=pt_PT)

<b>LEVANTAMENTO DE ESTUDOS – Movimentos Educacionais 2007/2015</b> <b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</b> <b>Banco de Dados da Capes</b> <b>Grupos de Trabalhos da Anped.</b>			
Dados do trabalho	Autores/as	Ano	Objetivo
Características da formação continuada de professoras nas diferentes regiões do país. Disponível em: REUNIÃO ANUAL DA ANPED,30,2007 <a href="http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3846--nt.pdf">http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3846--nt.pdf</a>	GAMA, M. E.; TERRAZZAN, Eduardo A. INOVAEDUC - Grupos de estudo e pesquisa Centro de Educação da UFSM.	2007	Abordar as características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país.
Formação continuada: Repercussões na prática docente. Dissertação de Mestrado-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. Disponível em: <a href="http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/AndreiaVeridianaAntich.pdf">http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/AndreiaVeridianaAntich.pdf</a>	ANTICH, Andréia V. NUPE– Núcleo de Formação de profissionais da Educação Infantil.	2011	Analisar repercussões do curso de formação do Nupe na prática de professores de Ed. Inf. São Sebastião do Cai 2007-2008.
O conhecimento Matemático na Educação Infantil: O movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. Tese doutorado – Universidade Federal de São Carlos, SP 2012. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1</a>	AZEVEDO, P.D. GEOOM – Grupo de Estudos: outros olhares sobre a matemática – Rede municipal e ligado a atividade extensão da UFScar	2012	Analisar o processo formativo de construção e manutenção do GEOOM, evidenciar o percurso de aprendizagens desencadeadas a partir do grupo; e identificar a produção, o reconhecimento e a resignificação dos conhecimentos matemáticos e metodológicos que se revelaram a partir das narrativas orais e escritas.
Professores-Formadores em Grupos de Formação Continuada: Possibilidades e limites da profissionalização do magistério (DISSERTAÇÃO) -Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro – SP, 2014. Disponível em: < <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128010/000850690.pdf?sequence=1">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128010/000850690.pdf?sequence=1</a> .	BUDIN, Clayton José. GF - Grupo de Formação – Iniciativa Formativa profissionais Escolas Rede Municipal de ensino SP	2014	Compreender o modo como a proposta formativa do GF se insere e se relaciona com a configuração atual do mercado de formação de professores

(Continua...)

(Conclusão)

<b>LEVANTAMENTO DE ESTUDOS – Movimentos Educacionais 2007/2015</b>			
<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</b>			
<b>Banco de Dados da Capes</b>			
<b>Grupos de Trabalhos da Anped.</b>			
<b>Dados do trabalho</b>	<b>Autores/as</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>
O caminho de um grupo de formação continuada: do compartilhamento de Práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. <i>Revista Educação</i> , 2015, n. 57, pp.275-290. Disponível: <a href="http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.40724">http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.40724</a> . UFITAJUBA – MG	STANO, Rita de C.M.T. GTPA - Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia – Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG e Escolas filantrópicas mineiras.	2015	Compartilhar experiências docentes e estreitar a relação teoria-prática. Identificar saberes do ensino, as formas de trabalho em sala de aula, intencionalidades da ação e resultados da ação planejada.

Quadro 1 – Levantamento de estudos – Movimentos Educacionais 2007/2015 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dados da Capes e Grupos de Trabalhos da Anped

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados fornecidos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dados da Capes e Grupos de Trabalhos da Anped. Disponível em <https://bdtd.ibict.br>, <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> e <https://www.anped.org.br>

Entre os estudos encontrados na referida busca, destaco o trabalho de Stano (2015) em relação ao “Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia/GTPA”. O grupo é voltado ao compartilhamento e reflexões da prática docente de professoras do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior ligado à Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo a autora, este é um grupo movido a partir da colaboração entre pares, e através dele a docência é cuidada, reinventada e fortalecida. Ao me inteirar sobre esse estudo, mesmo não sendo voltado para a Educação Infantil, foi possível ampliar meu olhar sobre a proposta centrada na docência compartilhada e, assim, reafirmar essa característica que vem constituindo o GMP. As educadoras, ao refletirem sobre as próprias práticas, criam um ambiente de trocas, fato que proporciona autonomia no processo educativo, referenciado pela autora.

Antich (2011), em sua investigação em que destaca as repercussões do Curso de Formação Continuada (desenvolvido pelo Núcleo de Formação de professores da Educação Infantil / NUPE- UNISINOS) na prática docente das professoras de Educação Infantil, enfatiza as contribuições dos espaços de estudo e da troca de conhecimentos promovidas a partir do processo reflexivo, cujas participantes têm a oportunidade de “ressignificar saberes que resultam em mudanças nas suas práticas

docentes” (ANTICH, 2011, p. 7). Esse processo igualmente reforça a relevância da autonomia salientada por Stano (2015) e que vem se destacando também nas rodas de conversa desenvolvidas pelo GMP.

O estudo de Budin (2014) sobre os “GF - Grupos de Formação”, organizado a partir de uma rede municipal de ensino que aborda o papel que as professoras de Educação Básica desempenham na formação continuada docente, também dá visibilidade a este lugar que as docentes vêm ocupando na renovação da educação. No caso específico desse estudo, o autor destaca os GF como uma modalidade de formação continuada diferenciada na medida em que “o professor passa a ocupar um papel ativo na formação de seus pares” (p. 8).

Observa-se que os GF são ligados à Secretaria Municipal, diferenciando-se, portanto, dos grupos anteriormente citados, os quais são diretamente ligados a Instituições de Ensino Superior, fato que reforça a singularidade daqueles grupos. Gama e Terrazan (2007, p. 10-11) ampliam essa compreensão a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa INOVAEDUC - Inovação Educacional, Práticas Escolares e Formação de Professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, visto que contribuem para o entendimento das diferentes caracterizações dos programas de formação continuada nas diferentes regiões do país. Destacam três argumentos distintos de propostas: aquelas elaboradas e vinculadas ao Ministério da Educação-estado/município; os chamados Programas de Formação Continuada de professores/as vinculados a Instituições de Ensino Superior, através dos seus diferentes grupos de pesquisas ou pesquisadores/as identificados nos Projetos de Pesquisa para a Formação Continuada de Professores; e as propostas criadas a partir da iniciativa das próprias escolas e suas equipes, independentes de outras instâncias do sistema público, classificadas como projetos escolares para a formação continuada de professores.

A pesquisa realizada por Azevedo (2012), que ao longo de sua tese de doutoramento buscou evidenciar o percurso de aprendizagem desencadeado a partir do Grupo de Estudos “Outros olhares para a matemática/GEOOM”, também reforça a ideia da relevância desses grupos, uma vez que os destaca como promotores de espaços de compartilhamento de experiências e reflexões em que docentes passam a aprender a partir das trocas. Ao analisar o relato da pesquisadora em relação aos vínculos que mantêm o GEOOM, foi possível reforçar algumas características importantes que constituem o GMP. Afirma a autora:

Algumas questões institucionais subsidiaram e contribuíram para o sucesso do grupo: apoio da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP e da diretora da CEMEI que é sede do grupo; apoio financeiro da pró-reitoria de Extensão da UFScar; uma bolsista para auxiliar nos trabalhos técnicos (AZEVEDO, 2012, p.191).

As questões salientadas contribuem para enfatizar a singularidade do GMP, que, ao acreditar na itinerância dos lugares a serem percorridos, não estabelece uma sede fixa, fato que de certo modo preserva sua autonomia. Após a análise desses estudos, foi possível reafirmar de modo mais confiante as características que constituem o GMP como um movimento educacional itinerante, periódico e autônomo. Os estudos de Gama e Terrazan (2007) auxiliaram-me na compreensão do GMP como um movimento que se distingue dos programas de formação continuada de professores, dos projetos de pesquisa para a formação continuada de professores ou ainda de um projeto escolar para a formação continuada de professores por eles destacados. Essa dedução em relação ao GMP se dá em virtude de que, desde sua criação, há uma busca em promover reflexões contrárias às normas já sedimentadas e mecanicamente reproduzidas, tanto no âmbito profissional – contrapondo-se, conforme Santos (2015), à formação reduzida à organização de dispositivos técnicos de aprendizagem – quanto no pessoal, ao contestar os rumos da existência.

A revisão dos estudos em relação aos Movimentos Educacionais e sobre o que de fato está sendo feito em relação à educação foi decisiva para ampliar minha compreensão quanto ao tema investigado e, conseqüentemente, auxiliou a fundamentar esta tese.

## **2.2 Especificidades da pesquisa: Critérios em relação às escolhas**

Como os estudos desenvolvidos ao longo de minha trajetória profissional, direcionados às crianças, me apontaram o interesse e a necessidade de ampliar meu campo de pesquisa, centrei-me na formação das profissionais que se dedicam à Educação Infantil e na compreensão de sua docência.

Como já mencionado, as escolhas metodológicas que me auxiliaram a trilhar os caminhos desta investigação aproximam-se da abordagem de pesquisa qualitativa, que, segundo Triviños (1987),

[...] captura não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Ao buscar essa essência, recorri à abordagem qualitativa na tentativa de romper, consoante Bogdan e Biklen (1994, p. 11), com as práticas de pesquisa que se sustentam na mensuração ou em hipóteses variáveis, aproximando-me da ideia desses autores de “contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, indo ao encontro de interesses voltados ao processo, e não ao resultado. Saliento que os princípios dessa abordagem foram decisivos para que eu considerasse o contexto que me constituía como educadora/ pesquisadora.

Motivada por esse interesse e apoiada nas escolhas que dizem respeito à minha intenção de pesquisa, apresento os detalhes que a foram construindo. Antes, porém, destaco que compactuo com a ideia de Stake (2011), que reforça a relevância da postura do pesquisador:

O instrumento mais valioso para a pesquisa qualitativa é o pesquisador, esteja ele vivendo o evento, ouvindo uma pessoa que viveu uma experiência especial ou analisando registros e gravações. Essa pesquisa pessoal precisa ser planejada e estruturada e, ainda assim, aberta e adaptável (p. 114).

Nessa perspectiva, saliento que, embora os caminhos desta investigação tenham sido planejados e estruturados, foram reconstruídos sempre que necessário. Para tanto, apoiei-me em diferentes instrumentos metodológicos a fim de me aproximar das questões que me mobilizaram a esta investigação.

Em relação aos instrumentos que orientaram a pesquisa, ressalto que a observação participante sempre esteve presente na construção do GMP, sendo esta realizada de modo independente<sup>17</sup> e/ou enquanto doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPel. Procedi dessa maneira em função de meu interesse em registrar a trajetória desse movimento para compreendê-lo e, assim, ampliar as reflexões em relação a outros movimentos que se empenham pela Educação Infantil.

Seria impreciso quantificar o número de observações que realizei de modo independente, visto que não as contabilizei. Destaco, contudo, que minha presença no contexto investigado se deu com encontros semanais, uma vez por semana, nos

---

<sup>17</sup> Após a defesa de minha dissertação de mestrado, no intuito de ampliar as reflexões em relação às profissionais da Educação Infantil, fui motivada a continuar a investigação de modo independente, vislumbrando o aprofundamento destas ideias em estudos futuros. É importante destacar que utilizo o termo “independente” para destacar que, nesse período, havia concluído o mestrado e já não estava mais ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, portanto esta “independência” não se refere a um trabalho isolado, uma vez que contou com a parceria das Escolas de Educação Infantil, da Prefeitura, da Universidade, da cooperativa e comunidade local.

turnos da manhã e da tarde, os quais, muitas vezes, se estendiam para o turno da noite em virtude dos encontros com a equipe de educadoras ou com as famílias. Já as observações realizadas enquanto doutoranda contabilizam 40h: dez (10) Rodas de Conversa de quatro (4) horas cada uma.

Alguns registros escritos e fotográficos das observações também passaram a fazer parte do repertório de instrumentos que me auxiliaram no processo de pesquisa. Desse modo, reforço que as observações realizadas no ano de 2015, assim como as que realizei posteriormente (do primeiro semestre de 2016 ao segundo semestre de 2018, já como pesquisadora do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas) deram origem a documentos importantes, como as fotografias e os diários pessoais (PINHEIRO; GUNTHER, 2008), que nomeei de Rememorários. Eles serão detalhados no decorrer deste capítulo, assim como os demais registros que me auxiliaram nesse processo.

Esclareço que as observações que realizei no período que antecedeu minha entrada no curso de doutorado também foram devidamente autorizadas pelas pessoas envolvidas, visto que compreendi esses registros em seu teor documental, enxergando-os como possibilidades para recontar e preservar a história construída por esse grupo de educadoras.

Stake (2011, p. 107) afirma:

Uma forma ativa de observação é a observação participante, em que o pesquisador se junta à atividade como participante, não apenas para se aproximar dos outros participantes, mas para tentar aprender algo com a experiência que eles têm descritas no papel.

Ao considerar a relevância das percepções que construí a partir da minha aproximação com o contexto investigado, reforço a ideia de que as observações que realizei - tanto no período anterior à pesquisa, quanto ao longo dela - contribuíram positivamente para esta pesquisa. Nesse sentido, apoiei-me na observação participante que:

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2001, p. 60-61).

Meu cotidiano de educadora participante do GMP e de pesquisadora foi se

construindo por esse “contato direto”, no intuito de capturar a essência que mobilizava o GMP, sem desconsiderar as percepções nutridas pelos “elementos constitutivos de minha formação” (JOSSO, 2010, p. 37). Consciente de que essas percepções se sustentaram em minhas experiências, considerei a personalidade que constitui minha história, construindo, então, minha narrativa de pesquisa a partir dos meus sonhos, meus intervalos inesperados e meus sentimentos. Josso (2010, p. 83-84) chama a atenção para a experiência do “caminhar para si”, enquanto uma perspectiva formativa.

Josso (2009, p. 137) explica:

[...]a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências (p. 137).

Deste modo, ao participar das vivências junto ao GMP, foi possível observar e capturar as minúcias que o constituem, ampliando, assim, meu repertório de experiências e, por conseguinte, minha compreensão em relação ao grupo.

É importante esclarecer que a observação participante que realizei não interferiu na minha participação enquanto membro do grupo, nem alterou a sua organização. Inspirada em estudos da antropologia e em Oliveira (2006, p.34), busquei compreender o GMP “de dentro”, em sua verdadeira interioridade.

Após cada vivência junto ao GMP, eu realizava a transcrição do que me tocou e, a partir das minhas observações, gradativamente fui aproximando-me dessa interioridade que me auxiliou a ir descrevendo a história do mesmo. A construção dessa documentação contou também com a participação das educadoras, uma vez que, ao se sentirem desejosas em falar sobre suas experiências enquanto participantes do grupo, contribuíram na construção desses registros.

Ao observar e registrar os acontecimentos que vivenciei junto ao grupo – mesmo a partir de uma observação mais livre, sem seguir um roteiro específico, mas sempre alinhada aos objetivos traçados –, apostei nas possibilidades deste instrumento para ampliar o entendimento em relação ao GMP.

Na tentativa de apresentar as características da observação que realizei, é possível perceber as aproximações entre meu modo de observar e a *observação participante completa* (ADLER; ADLER, 1987) na medida em que esta apresenta a categoria “oportunidades”, em que o pesquisador já faz parte do grupo investigado e,

portanto, tem um acesso maior ao ambiente pesquisado, fato que proporciona uma coleta de informações mais completa e detalhada.

Apoiada nesse instrumento metodológico, aproximei-me do contexto estudado, desenvolvendo um entendimento científico em relação às repercussões do GMP.

Criei os Rememorários – documentos escritos em forma de diário pessoal –, que tratam das vivências que foram experienciadas nas Rodas de Conversa realizadas entre 2016/1 e 2018/2, no intuito de compartilhar aquilo que me afetou enquanto participante do GMP. Compreendo, assim como Josso (2009), que essas vivências se transformaram em experiências na medida em que representaram possibilidades de “aprendizagem”, de “formação de vida” (JOSSO, 2009, p. 137).

Destaco que nem todas as vivências se transformaram em experiências, contudo as que rememorei ficaram marcadas em minha memória, pelo fato de terem se transformado em experiências. Dessa forma, os Rememorários foram construídos a partir das minhas memórias, relacionadas com minhas emoções, motivações e reflexões, o que justifica minhas escolhas ao longo da pesquisa, como a divergência entre os títulos dos Rememorários e os das respectivas Rodas de Conversa.

É importante destacar que, ao considerar esses Rememorários instrumentos da pesquisa, compreendo a relação entre a memória e as experiências, conforme enfatiza Amado (1995, 132):

A memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro.

Nesse sentido, no intuito de dar visibilidade ao que foi vivido enquanto participante do GMP e, conseqüentemente, auxiliar na construção desta pesquisa, criei os Rememorários apresentados a seguir.

RELAÇÃO DE REMEMORÁRIOS				
RODA	DATA	LOCAL	TEMA	REMEMORÁRIO
I	30/04/2016	EMEI Dona Maria Julieta Cruzeiro do Sul – RS	Repensando os espaços enquanto 3º educador	Rememorário I  Iniciando as conversas com “as mais de 50”
II	15/10/2016	EMEI Doce Infantil Cruzeiro do Sul- RS	O que sabemos sobre as infâncias?	Rememorário II  Gestão Escolar: a partilha como modo de mover-se
III	13/05/2017	EMEI Novos Caminhos Cruzeiro do Sul- RS	Quais referenciais teóricos que nos inspiram?	Rememorário III  “É que a gente quer crescer” Um imenso todo construído por pequenas partes
IV	02/09/2017	Jardim Botânico de Lajeado – Lajeado- RS	Pensando os caminhos a serem trilhados	Rememorário IV  Uma “comunidade de Prática” para pensar além do já pensado
V	30/09/2017	Escola de Música Josélia I Ferla – Lajeado RS	Recital e Roda cantante	Rememorário V  “Do lado de dentro” Juntas pensando a partir da música!
VI	08/12/2017	Sítio dos Mallmann's	Luau de confraternização	Rememorário VI  As repercussões de uma caminhada
VII	24/03/2018	Clube Delta – Cruzeiro do Sul - RS	A singularidade dos olhares sobre as infâncias	Rememorário VII  As implicações do processo do trabalho docente
VIII	20/05/2018	Centro Ecológico Pedra D Mim – Marques de Souza	Além das fronteiras organizacionais	Rememorário VIII  Rompendo com os modos de pensar a formação
IX	11/09/2018	Espaço Florescer – Teutônia- RS	Terapias de Cura	Rememorário IX  A busca por uma vida inédita
X	07/12/2018	Sítio dos Mallmann's	Luau de confraternização	Rememorário X  A concretização da parceria

Quadro 2 - Relação de Rememorários 2016/1 a 2018/2.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos registros e vivências junto ao GMP.

Esses Rememorários auxiliaram-me a construir reflexões sobre os modos como nos relacionamos em grupo, reforçando a ideia de que interferem decisivamente na formação do “Ser Educadora”. E, em especial, a partir desses Rememorários, chamo a atenção para as possibilidades de fortalecer parcerias a fim de repensar a docência e sua formação, em busca de uma Educação Infantil humanizada.

É importante, no entanto, ressaltar que, ao tentar colocar para a esfera do dizível minhas experiências enquanto participante do GMP através desses Rememorários, considere as minúcias que me tornam “sujeito da experiência”. Enfatiza Larrosa (2002):

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (p.26).

Movida por essa intenção reflexiva na qual essa passionalidade – ainda segundo o autor – se traduz em saber e práxis, apostei nos Rememorários, compreendendo suas contribuições no processo de fazer movimentar o pensamento. De certo modo, essa intenção aproxima-se de tantos outros escritos que nascem também desse desejo de registrar e de dar visibilidade às experiências de transformação, de luta, de desigualdade, enfim, de experiências/acontecimentos.

O exercício reflexivo, presente ao longo dos escritos desses Rememorários, ampliou minha compreensão sobre o GMP, todavia ele deve ser contínuo para garantir o movimento do pensar, iniciado e apresentado nesses registros.

Zabalza (1994), quando destaca a relevância do pensamento reflexivo a partir dos *diários de aula*, enfatiza o caráter histórico e longitudinal que a escrita aliada à reflexão produz e, conseqüentemente, torna-se ferramenta de expressão.

De fato, observa-se que muitos escritos reflexivos – de diferentes contextos – vêm transformando e movendo nossas vidas. Como exemplo, destaco as “Escrevivências”, de Conceição Evaristo (2017): ao se utilizar da escrita de seu cotidiano, das lembranças, de sua experiência de vida e do seu povo, provocou – e ainda vem provocando – reflexões significativas sobre as injustiças, os sofrimentos e os silêncios de seu povo.

É possível observar que diferentes gêneros textuais vêm sendo compreendidos como documentos importantes na construção dos dados de pesquisas. Dessa maneira, cabe esclarecer que os escritos que constituem os Rememorários se

identificam com o *diário pessoal* de caráter *preliminar*, que, conforme Pinheiro e Gunther (2008, p. 285),

[...] precede o emprego de estratégias mais estruturadas e tem finalidade heurística ou exploratória, contribuindo para a geração de hipóteses de pesquisa, a serem verificadas por meio de técnicas nas quais o pesquisador tem maior controle sobre os resultados a serem alcançados.

Em 2019/1, antes mesmo de iniciar as entrevistas e de reorganizar a tese, tive o interesse de escutar e, assim, compreender as minhas motivações/percepções como educadora participante do GMP. Para tanto, registrei as memórias de cada Roda de Conversa, que rememorei, transportando-me, portanto, no tempo e espaço, o que me possibilitou capturar as lembranças que ampliaram os dados das entrevistas, assim como minha oportunidade de “falar de mim”.

Em seus estudos, Josso (2004) enfatiza a influência das *recordações-referências* na nossa formação:

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação [...] São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, e representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade (p. 40-41).

Os Rememorários viabilizaram essas diferentes formas de me apresentar, na medida em que, ao falar de minhas experiências, fui além das experiências enquanto participante do GMP, pois a cada palavra fui revelando-me através da subjetividade constituída a partir dos acontecimentos que me tocaram ao longo de minha história.

Apoiei-me, também, na entrevista semiestruturada, no intuito de compreender as repercussões do GMP na construção do “Ser Educadora”. Ao entender a importância de ouvir as educadoras que participaram do referido grupo e ter clareza dos objetivos da pesquisa, elaborei as questões da pesquisa que fundamentam a entrevista que se relaciona diretamente com a problemática central, objetivos e questões que embasaram a investigação.

Esse instrumento de pesquisa possibilitou-me elaborar questões no decorrer da entrevista, as quais ampliaram as narrativas das entrevistadas, fato que me proporcionou seguir o fluxo das conversas. Para Minayo (2009, p. 64-66), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação

formulada”. Segundo Triviños (1987, p. 145-146), essa autonomia que a entrevista semiestruturada propõe a partir da presença do pesquisador torna-a uma das principais ferramentas para que ele possa construir os dados em suas pesquisas qualitativas.

Para aproximar-me da maneira mais fiel possível do contexto investigado, elaborei cuidadosamente um roteiro de entrevista, consciente de que essa aproximação deveria ser, necessariamente, diferente da que eu já havia construído até então enquanto participante do grupo, pois, segundo Velho (2008), é preciso considerar que o familiar nem sempre é conhecido:

[...] o meu ponto é que alguma coisa ser familiar não significa que ela seja conhecida e que, portanto, para você estudar o familiar, você tem que desenvolver uma estratégia própria de objetivação, de estranhamento, de distanciamento, nem que seja num movimento de ir e vir, mas que é fundamental (VELHO, 2008, p. 126).

Essa estratégia própria pontuada pelo autor, se fez presente ao longo da investigação, auxiliou-me a construir os dados da pesquisa com um rigor maior, atenta aos detalhes que poderiam ser tendenciosos e equivocadamente interpretados por mim. Desse modo, os ajustes realizados no roteiro de entrevista, proporcionados a partir da entrevista piloto, ampliaram decisivamente os referidos dados.

Para Manzini (2004), esse ajuste nos roteiros é de extrema importância. Para tanto, recomenda:

[...] um dos primeiros passos pode ser a adequação dos roteiros como forma de o pesquisador se preparar, organizar e tomar ciência do processo de coleta de informações. Esse processo de análise do roteiro seria uma forma de o pesquisador interagir, simbolicamente, com um produto seu, ou seja, o roteiro, frente a uma interação que ainda não ocorreu, mas que nesse processo de análise estaria se preparando para a situação real da coleta de informações por meio da entrevista semiestruturada (MANZINI, 2004, p. 09).

A fim de aprimorar o roteiro que elaborei, realizei uma entrevista piloto<sup>18</sup> através da qual foi possível ampliar e alterar algumas questões importantes, assim como exercitar a tarefa peculiar de entrevistadora, reavaliando a entonação de minha voz, o ritmo e a velocidade dos questionamentos, o local e a duração das entrevistas, enfim, a entrevista em si.

O roteiro de entrevista constituiu-se com 18 questões, divididas em três fases: dados de identificação/ análise do GMP/ contribuições, expectativas e desafios. A fase

---

<sup>18</sup> Após a realização dessa entrevista piloto, foi possível perceber que não havia necessidade de realizar outra entrevista piloto, uma vez que ela transcorreu de modo tranquilo, contemplando as questões da pesquisa.

da análise do GMP constituiu-se a partir de uma *questão expositiva* (STAKE, 2011), questão elaborada a partir de 100 fotografias. Os critérios que elenquei para realizar a escolha dizem respeito a registros fotográficos realizados ao longo das 10 primeiras Rodas de Conversa do GMP. Após definir esse critério, selecionei intencionalmente 10 fotografias de cada Roda que destacassem o ineditismo desses encontros: a diversidade dos locais visitados, a parceria estabelecida entre as educadoras e os recursos usados ao longo dos encontros. A partir dessa escolha, cada entrevistada foi convidada a selecionar, conforme seu entendimento, uma fotografia que definisse o referido movimento. Nesse exercício, observou-se que a *questão expositiva* auxiliou as entrevistadas a rememorem as vivências junto ao grupo, enriquecendo, desse modo, as narrativas ao longo da entrevista.

A escolha das imagens demonstrou que muitas das entrevistadas se sentiram impossibilitadas de escolher apenas uma imagem, alegando que cada encontro foi único e que essa singularidade reflete novos modos de se relacionarem em grupo.

Ao rememorem suas vivências a partir da questão expositiva, as entrevistadas construíram suas narrativas de modo mais seguro e tranquilo, fornecendo respostas valiosas que ampliaram os achados da pesquisa. Stake (2011) ressalta:

Principalmente nas entrevistas, mas também nos questionários, às vezes podemos forçar os entrevistadores a ter mais concentração pedindo que analisem e respondam sobre uma afirmação, uma história, um material, uma criação específica ou algo do tipo. [...] damos aos entrevistados algo para analisar e conseguir uma lembrança, uma interpretação, talvez até uma opinião. Diversas questões podem vir após a questão expositiva (STAKE, 2011, p. 110).

De fato, várias foram as ideias que complementaram e enriqueceram as narrativas das entrevistadas, uma vez que, envolvidas pelas memórias – possivelmente ativadas pela coleção de fotografias –, ampliaram as ideias em relação a esse grupo de educadoras que movimentam o pensar.

a) Os sujeitos da pesquisa

Realizei 12 entrevistas semiestruturadas com 12 educadoras que participaram do GMP, entre 2016/1 e 2018/2. É importante esclarecer que, na ocasião do projeto de pesquisa, a intenção era investigar apenas duas educadoras. Contudo, após a qualificação – por sugestão da banca – ampliei o número para 10 educadoras. Porém, como minha intenção era ouvir também as educadoras que, na ocasião da entrevista, já não participavam mais do grupo, ao final dessas 10 entrevistas, convidei mais duas

educadoras, totalizando, assim, 12 educadoras entrevistadas.

O principal critério aplicado às entrevistadas estava relacionado com a condição de serem:

- b) Educadoras participantes do GMP, no período de 2016/1 a 2018/2, independentemente de serem participantes ativas do grupo – na ocasião das entrevistas – para, desse modo, ouvir também aquelas educadoras que já não participavam mais do grupo.

Em relação à presença das entrevistadas, destaco que, no período de 2016/1 a 2018/2, houve a participação de 6 a 8 educadoras por Roda de Conversa: uma (01) educadora participou de todas as rodas; uma (01), de nove (09 rodas); quatro (04), de sete (07) rodas; duas (02), de seis (06) rodas; duas (02), de cinco (05) rodas; e duas (02), de quatro (04) rodas. Na intenção de ouvir também as educadoras que já não participavam mais do grupo, em outubro de 2019, ocasião em que já havia realizado as 10 primeiras entrevistas, convidei mais duas (02) educadoras que haviam participado ativamente da construção do grupo, antes mesmo de sua criação, mas, por algum motivo, deixaram de participar dele.

- c) Envolvidas com a Educação Infantil pública.

A escolha dessas educadoras também se baseou em sua dedicação e no trabalho que vinham desenvolvendo na Educação Infantil pública. Essa dedicação variava, em média, entre 6 a 32 anos de trabalho. Na ocasião das entrevistas, dez (10) entrevistadas trabalhavam na Educação Infantil da Rede Pública de ensino: duas (02) eram docentes; cinco (05) eram gestoras; uma (01), coordenadora educacional; uma (01), Secretária de Educação Municipal; e uma (01) trabalhava com a formação de professores na área da música. Apenas duas (02) entrevistadas não trabalhavam mais diretamente com a Educação Infantil, porém sinalizaram seu comprometimento e interesse por essa modalidade, considerando os projetos futuros que vislumbravam.

Esclareço que a intenção ao entrevistar educadoras envolvidas com a Educação Infantil pública foi motivada pelo contexto de instabilidade que a crescente ameaça dos interesses de estatais e instituições privadas representa. As políticas neoliberais, fortemente empenhadas em submeter a educação pública à lógica do mercado e de seus interesses, encontram na privatização um modo de tornar a educação um negócio e, dessa forma, colocam em risco nosso direito ao ensino público de qualidade.

Os estudos coordenados por Adrião (2011, p. 11), que tratam sobre os sistemas

Privados de Ensino (SPE), reforçam o fato de que a “gestão pública tem sido objeto de profundas alterações justificadas primeiramente pela disseminação de uma opção ideológica segundo a qual o setor privado seria o padrão de eficiência e de qualidade a ser seguido e perseguido”. Entretanto, os padrões elencados ao setor privado de ensino não podem ser vistos como referência de qualidade, já que o contexto que apresentam nem sempre é superior ao oferecido pelo setor público.

Minha escolha em relação ao público-alvo desta pesquisa, portanto, está relacionada aos meus interesses em defesa da educação pública, no intuito de preservar as mesmas chances educacionais para todos. Afirma Libâneo (1984):

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (LIBÂNEO, 1984, p. 12).

As oportunidades educacionais mencionadas pelo autor possivelmente também estiveram presentes na formação das entrevistadas, uma vez que a maioria delas constituiu suas trajetórias profissionais em contextos de escolas públicas.

Em relação à formação das educadoras entrevistadas, destaco que dez (10) são graduadas em Pedagogia - com ênfase na Educação Infantil, Anos Iniciais e Orientação Educacional; uma (01) é graduada em Música e uma (01) em Educação Física. Todas essas educadoras são pós-graduadas (Gestão Escolar, Orientações/Supervisão Escolar, Estimulação Precoce, Atendimento Educacional Especializado, Educação Infantil, Psicopedagogia Clínica e Pedagogia da Arte). Das 12 educadoras entrevistadas, cinco (05) desenvolveram seus cursos de mestrado em universidades privadas – voltadas à Educação, ao Ensino, à Ciência da Educação e à Orientação Educacional – e uma (01) educadora é doutora em Educação pela universidade pública. O quadro a seguir dá visibilidade a esse contexto.

FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS ENTREVISTADAS				
NOME	GRADUAÇÃO/INSTITUIÇÃO/ANO	ESPECIALIZAÇÃO/INSTITUIÇÃO/ANO	MESTRADO/INSTITUIÇÃO/ANO	DOUTORADO/INSTITUIÇÃO/ANO
Adriana Pretto	UNIVATES 2005	Psicopedagogia UNIVATES 2008	Mestrado em Ensino UNIVATES 2015	não
Andiara Lenhardt	Pedagogia Licenciatura ULBRA 2013	Orientação e Supervisão Educacional Faculdade São Fidélis 2017	não	não
Anelise Assmann	Orientação Educacional UNISC 1989	Gestão Escolar Faculdade Rio Branco 2008	Orientação Educacional UNISC 2010	não
Clarice Bourscheid	Licenciatura em Música UFRGS 2008	Pedagogia da Arte UFRGS 2011	Mestrado em Educação UNISC 2014	Doutorado em Educação UFRGS 2019
Daiane Hom	Pedagogia Educação Infantil UNIVATES 2007	Ações em Estimulação Precoce 2012 UNIVATES	Mestrado em Ensino UNIVATES 2017	não
Daniela Ines Sehn	Pedagogia Ed. Infantil e Anos Iniciais ULBRA 2011	Gestão e Org. da Escola:ênfase Coord.Orientação Escolar CENSUPEG 2021	não	não
Fernanda Zanatta	Ed. Inf. E Séries Iniciais ULBRA 2012	Docência em Educação Infantil CE - UFSM Psicopedagogia -2021	não	não
Jaqueline Mattes	Pedagogia Ulbra 2010	Psicopedagogia Clínica Institucional Portal Faculdades 2010	Ciência da Educação Universidade Del Mar -Chile 2014	não
Lisane Sfair	Educação Infantil UNIVATES 2006	Psicopedagogia Clínica Fac. Dom Alberto 2011	não	não
Luciane Kich	Séries Iniciais e Ed. Infantil Ulbra 2010	Educação Infantil Unopar 2017	não	não
Sandra Sheren	Anos Iniciais Ulbra 2010	Psicopedagogia Clínica Institucional Ulbra 2012	não	não
Patrícia P. Machado	Educação Física UNIVATES 2009	Educação Infantil Uniter 2014	não	não

Quadro 3 - Formação das educadoras entrevistadas

Fonte: Material organizado pela pesquisadora com base nas entrevistas.

Os relatos das educadoras entrevistadas permitem identificar uma preocupação por parte delas em relação à formação continuada, sendo que, além dos cursos de graduação, de especialização, de mestrado ou de doutorado, participam frequentemente de cursos de formação, tanto os oferecidos pela rede municipal de ensino, como os oferecidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC, entre outros.

*“Eu estou fazendo a pós, [...] a pós à distância, que estou fazendo agora. É para sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). [...] até para entender um pouco mais, né? Eu penso até pela sala de aula mesmo. [...] Todos os anos a gente vai ter alguma criança especial para atender, junto na turma. Então tentar buscar um pouquinho mais para poder ajudar elas”* (Entrevista com Daniela, 06/08/2019).

*“[...] na verdade minha formação inicial, então, é Pedagogia, né? Depois fiz uma especialização em estimulação precoce. Fiz mestrado em Ensino e também procuro participar de formações continuadas. Participo também do Grupo Movimento Pensante, que é um espaço onde nós, professoras da Educação Infantil, também podemos discutir e trocar ideias sobre diversas temáticas que fazem parte da nossa profissão enquanto profissionais da Educação Infantil”* (Entrevista com Daiane, 24/04/2019).

Como mencionado anteriormente, as entrevistadas possuem experiência profissional na Rede Pública de Ensino. O quadro abaixo auxilia nessa compreensão em meio a outros dados que dão sentido ao conjunto de experiências que vivenciaram e vivenciam:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS							
NOME	ID	SIT.CONJ.	FILHOS	ESCOLARIDADE	TRABALHO ATUAL	TRABALHO PARALELO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR
Daiane Horn	35	casada	1	Graduada Pedagogia Pós-graduada Mestrado em Ensino	Gestora Escola Ed. Inf Pública 12 anos na rede Atende 72 crs  situação econômica: baixa	Professora Berçário Escola Ed Inf- Privada(8 cr 9 anos atende mais de 1500 estudantes situação socia médio-alto trabalha autônomo assessoria Educacional	Professora da Educação Infantil em Escolas Privadas
Andiara Lenhardt	31	Casada	1	Pós-graduada Esp. Orientação Escolar Esp Supervisão Escolar	Professora de Educação Infantil Pública 6 anos na rede atende 19 crianças situação econômica: média- baixa	Professora Anos Iniciais Rede Pública 2 anos e 6 meses atende 20 crianças situação econômica: media-baixa	estagiária/Professora da Ed Inf comércio - técnica administrativa babá de crianças/alunos
Fernanda Zanatta	29	União Estável	0	Pós-Graduada Especialização Ed Inf Psicopedagogia	Gestora Escola Ed. Inf Pública 11 meses / na rede 8 anos e 6meses atende 80 crianças situação econômica: classe média	comércio próprio	Professora de Ed. Infantil- Esc. Pública 7 anos 7meses
Jaqueline Mattes	38	Casada	1	Pós-Graduada Mestra em Ciencia da Educ. Pós-Graduada Psicopedagogia	Professora de Educação Infantil Pública 7 anos atende 14 crianças/berçário situação econômica: baixa	Psicopedagoga da Apae 4 anos atende 3 crianças ao todo tem 27 situação econômica: média-baixa	técnica em prótese dentária 10 anos protética Professora das séries iniciais
Anelise Assmann	61	viúva	2	Pós-graduação Gestão escolar Mestre em orientação ed.	secretária de educação cultura e esporte 2 anos e meio 700 crianças na Educação Infantil situação econômica - médio baixo	não	Professora séries iniciais - 32 anos Orientadora Educacional - 10 anos Rede Pública-estadual
Sandra Sheren	42	casada	2	Pós-graduada Esp. Psicopedagogia Clínica Institucional	gestora escola ed. Inf Pública 3anos- atende 86 crianças situação econômica : média	não	trabalhava no comércio/ farmácia Professora de berçário escola Pública 3 anos
Lisane Sfair	46	nião estáv	2	Pós-Graduada Esp. Psicopedagogia	área do desenvolvimento humano adultos autônoma 1 ano situação econômica: média	não	Professora ens. Fund/Escola privada 3 anos Professora ed infantil 6 anos escola Pública e privada
Adriana Pretto	50	casada	2	Pós-graduação Mestrado em Ensino	tempo "ocioso" matéria é prima 3 anos	não	Professora de jardim e primeiro ano escola privada - 25 anos situação econômica: alta
Daniela I. Sehn	32	União Estável	1	Graduada em pedagogia Esp.Gestão e Organização da Escola c/ enfase Coordenação Orientação escolar	Coordenadora Educacional do municipio 2anos e meio situação econômica: média baixa 700 crianças	Professora em fund - 5º ano esc. Pública Est. 4 anos atende 23 crianças situação econômica baixo-média	
Clarice Bourscheid	34	solteira	0	Pós-graduada Doutorado em Educação	Professora de Música Esc Ed. Inf- Privada 2 escolas- 3 anos situação econômica: média-alta	Professora de canto e formação de prof autônoma	Professora de Música - Inst Privada Professora Licenciatura e Música- UCS Canto e Performance Musical situação economica média-alta
Patrícia P. Machado	36	União Estável	0	Ed. Física UNIVATES	gestora ed infantil - 11 meses 55 crs Professora ed. Inf. Rede publica 15 anos média baixa-baixa	Professora hora atividade	
Luciane Kich	44	casada	2	Pedagogia Pós Ed. Infantil	Gestora Escola Ed. Infantil 3 anos - 23 anos na Ed Inf da Rede Pública 65 crs - classe baixa	Professora de Artes Contrato emergencial crianças 4 anos e dos Anos iniciais	

Quadro 4 - Dados de Identificação e Experiência Profissional

Fonte: Material organizado pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas.

Após a qualificação do projeto, ao me ver diante da necessidade de ampliar o número de entrevistadas, senti-me um tanto apreensiva por não ter certeza de conseguir a adesão de mais educadoras. Todavia, no dia 12 de agosto de 2019, após contatar - pelo WhatsApp - individualmente cada educadora, fui surpreendida pelo interesse demonstrado por elas, pois logo após o meu contato todas me responderam prontamente. Para exemplificar esse interesse, selecionei duas das mensagens que recebi pelo WhatsApp:

*“[...] se eu puder te ajudar ficarei muito feliz. Na verdade, é você quem me ajuda com essa disposição e vontade pela busca de sempre querer mais! Te admiro muito, pode contar comigo. Te adianto que no dia 24/08 não estarei, mas pode ser em qualquer outro dia, até durante a semana, à tarde”* (Mensagem enviada por Jaqueline, 12/08/2019).

*“Claro que sim, Elisete. Podes ver um dia e horário e combinamos o local [...] vamos deixar combinado um chimarrão aqui na minha casa, na terça, depois das 5h? Se surgir algo te aviso”* (Mensagem enviada por Anelise, 12/08/2019).

Na ocasião em que realizei o convite, expliquei com detalhes como se daria a participação e prontamente sinalizaram os dias, horários e locais para realizarmos a entrevista. Como é perceptível nos excertos das mensagens recebidas, a receptividade em relação à participação das educadoras foi muito positiva, e, no dia seguinte ao meu contato, eu já realizei a primeira entrevista.

Com a devida preocupação quanto à minha postura de pesquisadora, sugeri que as educadoras escolhessem um local tranquilo e seguro, de preferência fora do ambiente de trabalho. Conforme o interesse das entrevistadas, 07 entrevistas foram realizadas na casa delas, 04 na minha casa e 01 na escola. Inicialmente analisei que realizar as entrevistas em nossas residências poderia não ser apropriado, já que poderia haver interferências nas narrativas. Entretanto, a serenidade das educadoras em relação a essa preocupação fez com que eu tivesse uma segunda impressão, tranquilizando-me diante das mensagens recebidas pelo WhatsApp.

*“[...] Escolha! Tu vens aqui na minha casa! Te quero aqui!”* (Mensagem enviada por Anelise, 12/08/2019).

*“Pode contar comigo, sim. Vou adorar poder te auxiliar na tua pesquisa. Quinta à tarde fica difícil? Pois vou doar sangue, então não voltarei para o trabalho. Acho que vou estar no banco de sangue até umas 14h. Irei na tua casa”* (Mensagem enviada por Fernanda, 12/08/2019).

Em virtude da demanda de trabalho, uma das educadoras solicitou que a entrevista fosse realizada na hora do seu intervalo, na escola onde trabalhava. Como a entrevista foi realizada durante o horário em que as crianças estavam no horário de

repouso, aos cuidados de uma auxiliar, e a entrevistada compreendeu que aquele era um local propício que não alteraria a rotina de seu trabalho, a entrevista foi realizada na sala da secretaria, transcorrendo normalmente, sem interrupções nem contratempos.

A duração das entrevistas variou entre 1 hora a 1 hora e meia, totalizando 14h de entrevista. Jovchelovich e Bauer (2002, p. 195) salientam que a duração de cada entrevista “deve ser suficientemente ampla para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual”.

Antes de iniciar as gravações das entrevistas, certificava-me se as entrevistadas estavam se sentindo à vontade, observando, para tanto, se os ambientes eram tranquilos e propícios para a realização das entrevistas. Preocupei-me, também, em reiterar os objetivos da pesquisa e reforçar os detalhes sobre o consentimento da sua participação na pesquisa.

Apoiada no roteiro de entrevista, (APÊNDICE A) empenhei-me para desenvolver, segundo Garret (1981), a *arte de ouvir, perguntar e conversar*. E, após cada entrevista – realizada de modo flexível e aberto –, esclareci às entrevistadas que lhes encaminharia as transcrições das respectivas entrevistas para sua análise e aprovação. Saliento que apenas uma entrevistada sugeriu alterações na escrita, mas sem modificar a ideia inicialmente transcrita, solicitação que foi prontamente aceita e redigida conforme sua orientação.

Ainda em relação à participação das entrevistadas, ressalto que todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>19</sup> e manifestaram o desejo de manter suas identidades, autorizando o uso de seus nomes e de suas imagens na pesquisa. Elaborei também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das responsáveis pelo GMP<sup>20</sup> através do qual as referidas responsáveis autorizaram a realização da pesquisa

Apoiei-me, ainda, na fotografia, recurso que venho utilizando recorrentemente em meus estudos por considerá-lo uma ferramenta metodológica muito potente. Para Barthes (1990, p. 41), as fotografias representam uma “comunicação sem palavras” ao mesmo tempo em que são “carregadas de ideias e memórias”.

---

<sup>19</sup> Apêndice A – Termos de Consentimento Livre e esclarecido –TCLE elaborado para as entrevistadas.

<sup>20</sup> Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e esclarecido elaborado para as responsáveis do GMP.

Em relação à complexidade desse recurso, Pinheiro (2000) também destaca:

[...] é, antes de tudo, um olhar que recorta, seleciona, escolhe; um olhar subjetivo cheio de emoção e de uma ideia de mundo: um olhar que interpreta. É, ao mesmo tempo, um olhar que usa uma técnica e que precisa de alguma forma dominar a máquina. Mas a fotografia supõe ainda, outro olhar: o do apreciador, com sua história de vida, sua cultura, sua emoção (PINHEIRO, 2000, p.130).

Admitindo este “outro olhar”, compreendo que, ao utilizar as fotografias, estou diante de “*enunciados dizíveis e visíveis*” (SCHWENGBER, 2012, p. 264), que auxiliam a compreender o contexto investigado. Utilizei diferentes registros fotográficos que foram realizados ao longo do período que antecedeu a criação do GMP e selecionei imagens relacionadas aos encontros realizados com as educadoras da EMEI Dona Maria Julieta, assim como imagens de reportagens veiculadas no jornal local, que abordavam o trabalho realizado na referida escola. Essa seleção justificava-se por considerar o potencial desse recurso, que, segundo Sontag (2004), auxilia a “atestar as experiências vivenciadas”. Também utilizei 100 registros fotográficos das Rodas de Conversa realizadas no período de 2016/1 a 2018/2 para elaborar a questão expositiva da entrevista, em virtude de as imagens representarem possibilidades para dar visibilidade ao inusitado dos encontros, conforme já justificado.

Ao compactuar com a ideia de Cellard (2008) quanto à relevância do processo de documentar os acontecimentos, considero que “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (CELLARD, 2008, p. 296). Utilizei esse recurso por ser o testemunho dos acontecimentos do GMP. A seguir, relaciono os instrumentos metodológicos que me auxiliaram na produção dos dados da pesquisa.

<b>INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADAS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS: OBSERVAÇÕES E OS REGISTROS DO GMP</b>	
<b>Registros anteriores à criação do GMP - 2015</b>	<b>Registros do GMP – 2016/1 a 2018/2</b>
<p><b>Fotografias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros realizados junto à EMEI Dona Maria Julieta – 2015, realizados pela pesquisadora enquanto educadora-pesquisadora independente.</li> <li>• Divulgação em jornal e TV sobre a repercussão do trabalho desenvolvido na EMEI Dona Maria Julieta.</li> </ul> <p>Intuito: Dar visibilidade à trajetória do GMP</p>	<p><b>Fotografias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivências realizadas a partir das 10 primeiras Rodas de Conversa promovidas pelo GMP – 2016/1 a 2018/2, em parceria com as participantes do grupo, na ocasião de cada Roda de Conversa.</li> </ul> <p>Intuito: Dar visibilidade a trajetória do GMP e elaborar a <i>questão expositiva</i> (STAKE, p.110, 2011) que constitui a entrevista.</p>

(Continua...)

(Conclusão)

<b>INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADAS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS: OBSERVAÇÕES E OS REGISTROS DO GMP</b>	
<b>Registros anteriores à criação do GMP - 2015</b>	<b>Registros do GMP – 2016/1 a 2018/2</b>
<p><b>Anotações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registros escritos da pesquisadora sobre o trabalho realizado em 2015 na EMEI Dona Maria Julieta.</li> </ul> <p>Intuito: Dar visibilidade à trajetória do GMP</p>	<p><b>Rememorários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritos realizados na ocasião da pesquisa pela pesquisadora, em forma de diários para rememorar as experiências enquanto participante do GMP.</li> </ul> <p>Intuito: “falar de mim” - ouvir-me enquanto participante do GMP para contribuir na construção dos dados da pesquisa.</p>

Quadro 5 - Instrumentos Metodológicos utilizadas para a produção de dados: observações e os registros do GMP

Fonte: Material organizado pela pesquisadora com base nas observações e registros do GMP.

Desse modo, ao utilizar os respectivos registros, eu os compreendi como documentos/fontes importantes no processo da pesquisa, na medida em que:

[...] pode tratar-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de documento um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação (CELLARD, 2008, p. 297).

Esses documentos auxiliaram-me a apresentar o contexto que motivou a criação do GMP, bem como contribuíram para rememorar os acontecimentos vivenciados após a criação do grupo; considero-os, portanto, instrumentos importantes no processo desta pesquisa.

Ressalto, ainda, que me apoiiei nesses registros construídos ao longo da caminhada do GMP a fim de capturar a história vivida desse grupo, salientando que essa documentação foi nutrida a partir de minha participação atenta e curiosa, inspirada pela possibilidade de dar visibilidade à trajetória que impulsionou o GMP a manter, alterar, suspender ou tão grandiosamente sonhar outros modos de pensar a educação. Esses documentos – em que construí minhas narrativas – auxiliaram-me no processo de autorreflexão.

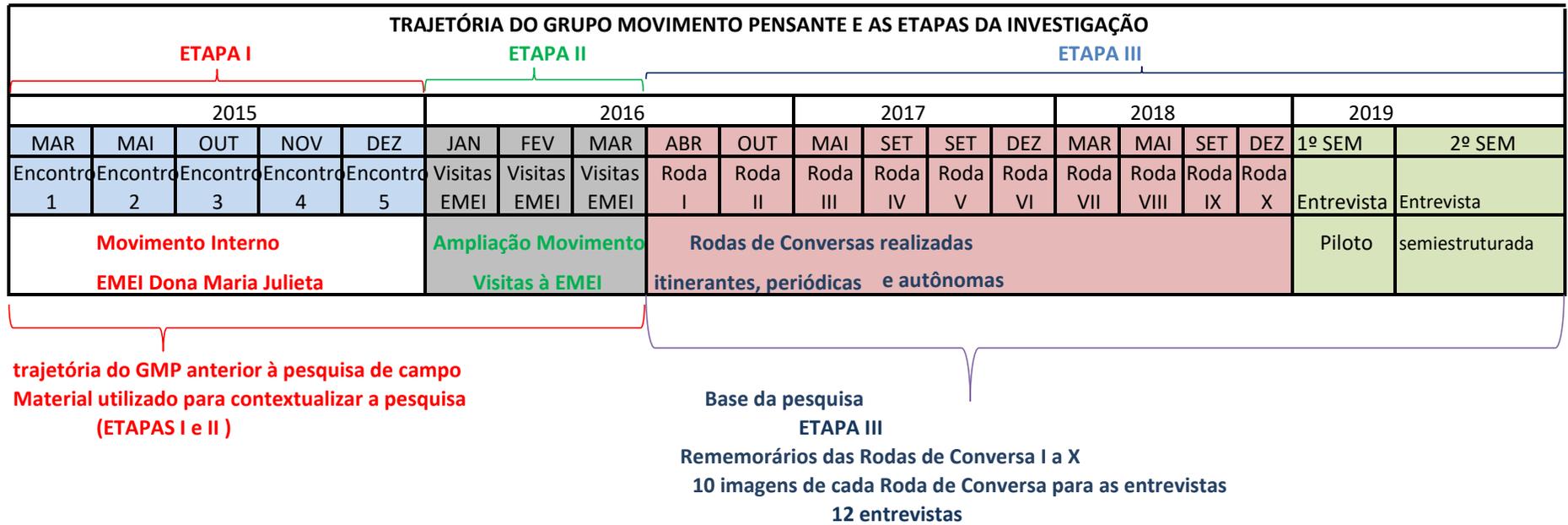
Conforme Mello (2005),

[...] documentar é reflexão sobre o aprendizado do educador, é visualização do processo de formação do modo de pensar do educador, busca registrar o processo de construção de significados e sentidos para a prática, e esse processo é constituído pela interpretação do educador. Por isso, o educador seleciona da sua prática, aquelas situações que mais provocam a sua interpretação. A documentação é uma história da autorreflexão e da formação dos conceitos, da teoria do educador (MELLO, 2005, p. 1).

Como resultado da autorreflexão, construí essa documentação que compreendo como uma “segunda pele” (HOYELLOS, 2006, p.198), a qual deu a visibilidade necessária para apresentar o percurso percorrido pelo GMP.

Comprometida com as questões éticas da pesquisa, obtive a autorização de todas as educadoras que participaram do projeto, mesmo no período anterior à pesquisa, ocasião em que o meu trabalho ainda era independente. No entanto, as informações e as imagens em relação às instituições de ensino – que passaram a estabelecer trocas ao longo da proposta desenvolvida na EMEI Dona Maria Julieta –, assim como as imagens das educadoras visitantes, foram mantidas no anonimato, uma vez que não coletei as devidas solicitações para seu uso e divulgação.

Para uma maior compreensão em relação às etapas desta investigação, organizei o seguinte quadro:



Quadro 6 - Trajetória do GMP e as fases da investigação

Fonte: Material organizado pela pesquisadora com base nas entrevistas e observações.

Segundo esse levantamento, a trajetória que consiste na criação do GMP se deu a partir da etapa I (mar/dez 2015), período que antecedeu esta investigação, em que o movimento era interno e restrito à Escola Municipal de Educação Infantil Dona Maria Julieta. Etapa II (jan/mar 2016), período em que o movimento se ampliou para outras educadoras da região através de trocas feitas a partir de visitas recebidas na escola. Contudo esta ampliação ainda vinculava o projeto a essa escola. As etapas I e II serviram para contextualizar o GMP e justificar a relevância deste estudo em relação ao referido movimento. Etapa III (abr/2016 a dez/2018), período em que o movimento se constituiu como GMP, desvinculado da escola. Nesse período, que compôs a base da investigação, entrevistei 12 educadoras participantes do GMP, o que me auxiliou na produção dos dados da pesquisa.

Todos os instrumentos metodológicos mencionados propiciaram a geração de dados e informações, os quais foram analisados a partir da técnica da “análise de conteúdo” estudada por Bardin (2016), que se refere a esse termo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Nesse sentido, ao buscar compreender as repercussões do GMP na construção do “Ser Educadora” da Educação Infantil, inspirei-me nas etapas sugeridas por Bardin (2016):



Quadro 7 - Polos cronológicos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016)

Fonte: Bardin (2016).

No período da pré-análise, organizei e avalei os materiais a serem analisados. Material vasto constituído a partir dos documentos produzidos sobre o GMP, as observações das Rodas de Conversa e as entrevistas. A partir da *leitura flutuante* sugerida pela autora, inteirei-me desses documentos e demarquei o que seria analisado.

Como já citado, organizei esta pesquisa em 3 etapas: as etapas I e II originaram documentos relevantes para apresentar a trajetória do grupo e compreendê-lo em sua complexidade. A etapa III foi o período destinado a ouvir e observar as educadoras investigadas - por meio das entrevistas.

Ao construir esta pesquisa, muitas reflexões lapidaram minhas interpretações a fim de chegar o mais próximo possível dos acontecimentos que de fato demonstram as repercussões do GMP na construção do “Ser Educadora”. Dessa forma, os dados apontaram o GMP como um movimento reflexivo movido pelo interesse coletivo, colaborativo e cooperativo de educadoras comprometidas com a Educação Infantil. Educadoras que, ao valorizarem as experiências e a sensibilidade, exercitaram novos modos de pensar uma docência autoral e autônoma, chamando a atenção para a necessidade de humanizar os espaços que habitam.

Ao escolher os instrumentos para construir esta pesquisa, sinalizo minha receptividade à pluralidade de ideias, visto que me apoiei na Triangulação Metodológica defendida por Denzin (1989). Baseada nessa proposta, integrei diferentes metodologias – o que de certa maneira contraria a tradição acadêmica, que por muitos anos considerou tão somente a utilização de um único método para cada pesquisa – para construir gradativamente esta pesquisa, aberta às ideias dos referenciais teóricos, do campo e minhas ideias em relação ao objeto desta investigação.

Desse modo, este capítulo apresentou os conceitos e os instrumentos metodológicos que me auxiliaram a construir esta investigação. No capítulo que segue, enfatizo o GMP e a compreensão das entrevistadas em relação ao mesmo.

### **3 Grupo Movimento Pensante: origens, desafios e perspectivas**

*“A força do grupo é o que cada uma traz”.*  
(Sandra, 30/08/2019)

Ao longo desta investigação, muitas possibilidades rondaram meus interesses, porém minhas vivências como participante do Grupo Movimento Pensante (GMP) motivaram-me a investigar que força é esta, apontada pela educadora Sandra. Dessa forma, nesta investigação, procurei compreender quais as repercussões do GMP, tanto na construção da docência, quanto na formação desse grupo de educadoras comprometidas com a Educação Infantil.

Inicialmente foi preciso compreender o que de fato vem a ser o GMP. Para tanto, apoiei-me nos registros escritos e fotográficos que realizei ao longo da trajetória do grupo, bem como em estudos já realizados que abordam esse tema – Singer (2015), Barrera (2016), Gama e Terrazan (2007), entre outros – para, após, complementar minha compreensão com a percepção das educadoras entrevistadas a fim de compreender o que elas pensam e têm a dizer sobre o GMP.

Neste capítulo, apresento a singularidade que constitui o GMP, detalhando a sua trajetória desde sua origem, suas perspectivas e desafios. Destaco o percurso que antecedeu a criação desse movimento e apresento as motivações e a compreensão das educadoras que o movem. Enfatizo ainda as características das educadoras e os modos de se relacionarem em grupo considerando a itinerância, periodicidade e autonomia das Rodas de Conversa, e finalizo o capítulo conceituando o GMP a partir de sua singularidade.

### **3.1 O percurso que antecedeu a criação de um grupo de educadoras que se denominam “pensantes”**

O percurso que originou a criação do GMP iniciou a partir dos achados de minha pesquisa de mestrado, intitulada “Materiais Potencializadores e os Bebês Potência: Possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário” (MALLMANN, 2015). Em virtude dessa pesquisa, passei a compreender a relevância da postura dos adultos diante das relações que as crianças estabelecem nos contextos da Educação Infantil. Como essa postura interferia decisivamente nas escolhas e interesses das crianças, senti a necessidade de aprofundar meus estudos em relação ao trabalho docente desenvolvido nessa modalidade de ensino.

Após a devolutiva dos achados da pesquisa à comunidade investigada, iniciei um movimento interno junto à EMEI Dona Maria Julieta<sup>21</sup>, na qual, de modo independente, busquei reconstruir coletivamente – em parceria com as docentes, a gestora da escola, as crianças, as famílias e a comunidade em geral – a proposta político-pedagógica da escola, compreendendo que esse trabalho ampliaria a compreensão da complexidade que envolve a docência e a formação docente.

---

<sup>21</sup> Escola na qual desenvolvi, através do programa de Pós-Graduação da UFRGS, no período de 2013/2015, minha pesquisa de mestrado.

Desse modo, ao respeitar as exigências da Resolução 466/12<sup>22</sup>, que, segundo Siquelli (2017, p. 93), regulamenta a ética em pesquisa dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), não só garanti a devolutiva da pesquisa à comunidade investigada (Figuras 1), mas também desenvolvi em parceria com esta um projeto educativo significativo.



Figuras 1 - Registros da devolutiva da pesquisa à comunidade da EMEI Dona Maria Julieta  
 Fonte: Acervo próprio, 2015. Registros realizados pela pesquisadora, a partir do trabalho realizado de modo independente, antes desta pesquisa de doutorado.

A possibilidade de aprofundar as inquietações que emergiram dos estudos de minha dissertação aproximou-me dos modos como as educadoras da EMEI Dona Maria Julieta vinham desenvolvendo seu trabalho docente. Nesse sentido, fui motivada a buscar algumas respostas em relação aos modos como era construído esse trabalho docente. Quem participava da construção? Como eram as formações dessas profissionais? Elas compartilhavam suas experiências com outras docentes? A partir desse exercício reflexivo ampliei minha compreensão e interesse por esse processo que constitui o trabalho das profissionais das escolas de Educação Infantil.

O objetivo da proposta que antecedeu esta pesquisa de doutorado – realizado com as educadoras na EMEI Dona Maria Julieta – fundamentou-se em reafirmar as práticas pedagógicas pensadas tendo por base a valorização das experiências e da potencialidade das crianças. Para tanto, inicialmente foi necessário fortalecer meus vínculos com essa comunidade e assim, gradativamente, construir coletivamente a referida proposta. Na figura 2 é possível visualizar a singularidade de cada encontro.

<sup>22</sup> No que tange às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, esta resolução, em seu parágrafo III, trata dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, enfatiza e assegura aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Disponível em: [http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 13 abr. 2018.



Figuras 2 – Registro do primeiro encontro interno na EMEI Dona Maria Julieta  
 Fonte: Acervo próprio, 2015. Registro realizado por esta pesquisadora em decorrência das vivências enquanto educadora e pesquisadora independente.

Como já destaquei anteriormente, minha atuação na EMEI Dona Maria Julieta efetivou-se em virtude do trabalho que já vinha sendo desenvolvido na referida instituição. A partir da colaboração e da visão democrática da gestora, a qual não resumia sua função a um trabalho individualizado, foi possível envolver toda a comunidade educativa na construção desta proposta. Ressalta Lück (2002):

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 1996, p. 37).

À medida que essa vontade coletiva foi se estabelecendo, era visível a motivação do grupo de educadoras da EMEI Dona Maria Julieta pelas vivências que vinham sendo compartilhadas e conseqüentemente resultavam nessas “ações construtivas conjuntas”, enfatizadas por Lück (1996) e que as encorajavam a repensar juntas suas práticas.

Sobre essa participação em que todos caminham juntos, a autora ainda reforça que

[...] caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e seus resultados. Esse poder é resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando à unidade social vigor e direcionamento firme (LÜCK, 2008, p. 29).

Ao vivenciar o cotidiano da escola, foram perceptíveis as motivações que essa participação despertou nas educadoras. Além disso, passei a compreender a relevância dos desafios que a gestão escolar enfrenta diante do trabalho proposto em equipe, visto que implica a competência e interesse de valorizar e motivar a participação de todos.

Com a possibilidade de estabelecer essa parceria, fui construindo e fortalecendo os vínculos profissionais e de amizade que, conseqüentemente, possibilitaram minha acolhida pela comunidade educativa (Figura 3). Ao ser “aceita” como educadora/pesquisadora independente, passamos a repensar juntas o trabalho desenvolvido naquela comunidade educativa e iniciamos um movimento interno que fortaleceu novos modos de refletir e construir a educação.



Figura 3 - Registro do segundo encontro com as educadoras da escola, o qual retrata a acolhida à educadora-pesquisadora independente

Fonte: Acervo próprio, 2015. Registro realizado em decorrência das vivências enquanto educadora/pesquisadora independente.

Gradativamente, a troca realizada com/entre as educadoras oportunizou o aprofundamento das reflexões, tornando-nos mais sensíveis e atentas ao trabalho que vínhamos desenvolvendo, a fim de nos sensibilizar diante da “anestesia” que caracterizava nosso cotidiano e que, segundo Duarte Jr.(2000),

[...] precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. Com isso poder-se-á chegar à criação de uma razão mais ampla, na qual os dados sensíveis sejam levados em conta, o que nos possibilitaria conhecimentos e saberes mais abrangentes (DUARTE JR., 2000, p. 3).

Ao longo do trabalho desenvolvido em parceria com a comunidade da EMEI Dona Maria Julieta, esse repensar fundamentou a proposta, uma vez que modos mais significativos passaram a substituir situações que habitualmente eram propostas no contexto escolar e que, de certa maneira, não correspondiam às ideias que defendíamos e em que acreditávamos. Patrícia – participante do projeto realizado na EMEI Dona Maria Julieta e que auxiliou na motivação da criação do GMP –, na ocasião da entrevista, destacou a necessidade de repensarem juntas a educação, indo além de propostas que busquem “o pronto”.

*“Escola Dona Maria Julieta! Quando a gente começou...com aqueles grupos de estudos...Quando veio o pessoal da Univates e aqueles Colombianos [...] todo mundo estava sempre ali [...]. A educação hoje não é o pronto, a educação é ir atrás, investigar. É a curiosidade da criança, é deixar eles explorarem. Não dar o pronto para eles. Eles não sabem o caminho daquele pronto. Tem que deixar eles explorarem para chegar no pronto” (Entrevista com Patrícia, 08/11/2019).*

Ao apresentar sua compreensão, Patrícia leva-nos a refletir sobre a possibilidade de partilhar as vivências e as ideias em relação à educação, no intuito de valorizar a participação das crianças no processo de aprendizagem. Esse tema já vem sendo amplamente estudado no campo da pedagogia da infância, e destaco os estudos idealizados por Loris Malaguzzi e ampliados a partir da abordagem educacional para a Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália, por ser uma referência nesta modalidade de Educação. A abordagem passou a ser reconhecida mundialmente visto que valoriza a potencialidade das crianças, sinalizando as “cem linguagens” que constituem seus interesses. Edwards, Gandini e Forman (1999) salientam:

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

O pensamento de Patrícia sinaliza afinidades com essa abordagem e com a relevância das vivências com outras educadoras, não só pela possibilidade de pensar juntas propostas “para” e “com” as crianças, mas por nos dar a entender um certo encorajamento para expor e ampliar suas ideias, diante das exigências dos novos tempos.

Considerando a diversidade que constitui a sociedade heterogênea atual e que, por conseguinte, influencia essa construção e reconstrução de ideias, Imbernón (2002) salienta a necessidade de

[...] uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2002, p. 12).

Na tentativa de fazer essa “redefinição”, novos modos de pensar o cotidiano educacional foram desenvolvidos na EMEI Dona Maria Julieta, e as habituais “reuniões pedagógicas” deram lugar a vivências mais significativas. Como exemplo, saliento o encontro pedagógico registrado na figura 4, quando o grupo de educadoras

foi sensibilizado com a observação *in loco*, que deu visibilidade à depredação de um dos prédios que constituía o patrimônio cultural da comunidade. Não bastava falar para as crianças sobre a cultura local, sem antes nos sensibilizar diante dos desafios da preservação dessa história.



Figura 4 - Encontro com as educadoras da EMEI Dona Maria Julieta: “Por uma educação mais sensível”  
Fonte: Acervo próprio, 2015. Registro realizado em decorrência das vivências enquanto educadora/pesquisadora independente.

Para compreender a singularidade que envolveu essa vivência, saliento que, ao intencionarmos construir modos mais significativos de nos relacionar em grupo, as reuniões pedagógicas passaram a ser pensadas de modo que nos aproximassem verdadeiramente da proposta educativa, levando-nos a habitar espaços que iam além dos escolares.

Ao final do ano de 2015, havíamos compartilhado várias reflexões enquanto grupo interno à EMEI Dona Maria Julieta, além de diferentes projetos terem sido concretizados em parceria com a comunidade local. Como já referido, os encontros que realizávamos não tinham o formato que habitualmente eram impostos nas reuniões pedagógicas, pois os espaços e os modos como aconteciam diversificavam-se a cada novo encontro. A figura 5 registra a parceria que constituiu mais um encontro, no qual outros modos de nos relacionar foram vivenciados.



Figura 5 – Encontro com educadoras da EMEI Dona Maria Julieta: Confraternização  
Fonte: Acervo próprio, 2015. Registro realizado em decorrência das vivências enquanto educadora/pesquisadora independente.

Nesses modos de pensar nosso trabalho docente, buscamos rever temas relevantes e recorrentes que nos inquietavam e nos faziam refletir sobre as possibilidades de reconstruí-los (ver Quadro 8).

ENCONTROS INTERNOS NA EMEI DONA MARIA JULIETA	
DATA	TEMA
10/03/2015	Iniciando uma parceria com todos
30/05/2015	(Re)Pensando o (ser) educador
28/10/2015	Construindo o PPP de nossa escola
17/11/2015	Era uma vez...uma casa – Educação do sensível
12/12/2015	Celebrando a parceria de um ano

Quadro 8 - Encontros internos com a comunidade educativa da EMEI Dona Maria Julieta.  
Fonte: Acervo próprio, 2015. Tabela construída pela pesquisadora.

As vivências e reflexões foram fortalecendo as relações do grupo, que, a partir do trabalho coletivo e colaborativo, passou a reconstruir as ideias que fundamentavam suas práticas no cotidiano escolar. Em setembro de 2015, juntamente com o incentivo da gestora da EMEI Dona Maria Julieta, Daiane Horn, inscrevemos essa proposta na chamada pública lançada pelo Ministério da Educação, que a reconheceu como uma “Proposta Inovadora e Criativa na Educação Básica Brasileira<sup>23</sup>”. Além de validar o trabalho que vínhamos realizando, esse mapeamento traçou um novo percurso, no qual houve uma compreensão maior em relação à proposta, tornando-a nacionalmente conhecida. Na figura 6, é possível visualizar a divulgação da proposta a partir da publicação editada no jornal e emissora de televisão local.



Figura 6 - Divulgação do mapeamento no jornal O Informativo do Vale e na emissora de TV da UNIVATES

Fonte: Jornal O Informativo do Vale, dia 05/01/2016. Fotografia de Guto Darde.

<sup>23</sup> Mapeamento disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=337>. Acesso em: 20 out. 2016.

Esse fato contribuiu decisivamente para estender a outros contextos os estudos e as parcerias que estavam acontecendo internamente na EMEI Dona Maria Julieta. A exemplo, destaco a parceria firmada com a Universidade do Vale do Taquari - Univates (Cursos de Graduação em Pedagogia/Pós-Graduação Mestrado em Ensino/Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo), com a Secretaria de Educação do Município de Cruzeiro do Sul e com diferentes instituições de ensino da região do Vale do Taquari.

Reitero que o mapeamento citado anteriormente possibilitou uma visibilidade expressiva da proposta desenvolvida na EMEI Dona Maria Julieta, originando diferentes interesses e oportunidades. Desse modo, fomos motivadas a ampliar esse movimento interno, unindo-nos a outras educadoras para repensar a Educação Infantil.

Várias vivências foram proporcionadas graças às interações com educadoras de outros contextos, em sua maioria graduandas dos cursos de Pedagogia e pós-graduandas da Universidade do Vale do Taquari - Univates, docentes e instituições públicas e/ou privadas. Isso reforça que a autonomia referida como característica do GMP está muito mais relacionada ao protagonismo do que à negação de parcerias com outras instituições, as quais foram extremamente importantes para a concretização das trocas e reflexões desenvolvidas na escola e ampliadas no contexto da Educação Infantil.

### **3.2 A concretização de um grupo de educadoras mobilizadas pela Educação Infantil: perspectivas e desafios/enfrentamentos**

O movimento interno desenvolvido na EMEI Dona Maria Julieta, inicialmente motivado pelas inquietações de uma educadora-pesquisadora/independente, passou a ser reconhecido fora da escola, o que gerou interesses de outras educadoras. Conseqüentemente, em abril de 2016, foi criado o grupo que traz em seu nome o intuito que o move: Grupo Movimento Pensante.

Para identificar o grupo que estava se constituindo, juntamente com esta equipe, decidimos “batizá-lo” provisoriamente de GMP, para futuramente reavaliarmos a pertinência do nome. Entretanto, com o passar do tempo, ele permaneceu, sendo aceito, conforme afirmação da educadora Daiane:

*“[...] pensamos num nome que realmente fosse aberto. Grupo Movimento Pensante, onde nós encontraríamos então um espaço em que realmente existisse um movimento constante. Em que os pensamentos - todos que nessa Roda de Conversa surgiriam - todos pudessem ter um espaço específico para a gente pensar, discutir juntas. Pensar juntas realmente práticas que deram certo ou que não deram certo. Então eu acredito que o nome fechou muito bem com as nossas ideias iniciais. Porque é um grupo que realmente faz movimentar nosso pensamento”* (Entrevista com Daiane, 24/04/2019).

Como todas as decisões do grupo eram discutidas pelas educadoras, reavaliamos a nomenclatura, contudo ela se manteve, o que não significa que permanecerá para sempre, uma vez que é um grupo em que o pensar está em movimento, fazendo com que as ideias e as vivências compartilhadas estejam em constante transformação. Aponta-se, pois, a possibilidade de serem pensadas novas percepções em relação ao nome.

*“Movimento pensante porque está sempre em movimento. É um grupo que vai...ele deixa seguir, e vai indo para onde os ventos levam. [...] Ele é pensante porque ele busca pensar sobre a educação”* (Entrevista com Daniela, 06/08/2019).

*“Eu gosto da palavra movimento, da palavra pensante, às vezes eu fico na dúvida, porque talvez ele seja mais do que pensante. Até agora me veio uma palavra, (risos) mas não sei! Um pouco de viagem (risos). Mas agora me veio movimento pulsante”* (Entrevista com Clarice, 14/08/2019).

Na tentativa de definir o que vem a ser o GMP, muitas vezes não encontramos palavras suficientemente amplas que traduzissem as vivências que nos cativaram ao longo desses anos. O nome sugerido pode até parecer insuficiente para descrever o que de fato ele representa, mas, ao analisar as percepções das entrevistadas em relação à nomenclatura, percebo que o grupo se associa ao movimento do pensar a Educação Infantil a partir das reflexões compartilhadas.

Desse modo, é possível salientar que uma das perspectivas sinalizadas pelas educadoras sustenta-se na possibilidade de exercitarem o pensamento reflexivo no GMP, o que corresponde ao princípio da nossa consciência no mundo, segundo Dewey (1979):

*A verdadeira liberdade é intelectual. É a capacidade que tem um indivíduo de se orientar para um objetivo, levando em conta o uso dos meios adequados, de prever as consequências de seus atos, buscando obter os recursos materiais para realizá-los. Essa capacidade, que é justamente o diferencial humano entre as espécies vivas, denota antes um poder de controle: “Pois liberdade é poder de agir e executar independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia, não simplesmente atividade exterior sem peias”* (DEWEY, 1979, p. 93).

Este pensar que nos singulariza diante dos outros seres é uma das ferramentas mais potentes que move nossas vidas e, na percepção da educadora Sandra, o GMP poderia também ser chamado de Grupo Movimento da Vida, possivelmente pela emancipação proporcionada por esse ambiente reflexivo:

*“[...] eu poderia chamá-lo de Grupo Movimento da Vida, eu daria um nome assim. Movimento da Vida! Porque ele mexe tanto com a gente, de uma maneira tão significativa, que não só lá na minha prática de trabalho, mas lá na minha casa, lá no meu convívio com os meus amigos, ele me faz pensar diferente. Ele me faz sentir as pessoas. [...] porque cada uma traz a sua parcela do que já viveu até aqui, de como sentiu essas vivências e de como elas podem ser a cada pouco revolucionadas. Vamos dizer assim, modificadas. A gente sempre pode ter um olhar diferente sobre a mesma situação. Então é um movimento da vida [...]”* (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).

Essa compreensão sobre o movimento constante do pensar reforça a ideia de que o olhar reflexivo sobre os acontecimentos do cotidiano nos possibilita um novo pensar, que, por consequência, nos torna criadoras. Dewey (1959), no entanto, enfatiza a pré-disposição necessária para desenvolver essa postura reflexiva:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar este estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas (DEWEY, 1959, p. 25).

As falas das entrevistadas evidenciam seu interesse em compartilhar suas vivências no grupo por confiarem na possibilidade de ampliar suas ideias em relação às conversas que acontecem no grupo. Ao encontrarem esse ambiente seguro, sentem-se motivadas a refletir e a colocar em dúvida ideias com as quais não compactuam, mas muitas vezes são incorporadas aos contextos educativos que habitam. E, assim, identificam-se enquanto “pensantes”, por se compreenderem empenhadas na reconstrução de uma educação que seja, segundo Delors (2006, p. 11), “[...] um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social”.

Ainda existe, entretanto, um caminho a ser percorrido para que a Educação Infantil em nosso país seja compreendida a partir deste trunfo, uma vez que se faz necessário exercitar nossa escuta para compreender e valorizar a potência das crianças, permitindo e incentivando sua participação na construção da paz, da liberdade e da justiça social. Cabe-nos questionar a viabilidade dessa educação num contexto, segundo Vendramini (2019, p. 10),

[...] marcado pelo aprofundamento da crise de um modelo societário em que a acumulação, a reprodução e a expansão do capital produzem cada vez

mais expropriação, exploração e precarização das condições de trabalho e vida da classe trabalhadora, aumentando as desigualdades sociais e educacionais e limitando o acesso de uma grande parcela da população às políticas sociais (de assistência e previdência social, de saúde e educação, entre outras).

Como pensar numa educação nutrida pelo pensamento reflexivo, que nos possibilita sermos criadoras, num país em que as educadoras não têm autonomia? Um país no qual o ensino passa a ser comparado a uma linha de produção controlada e avaliada, objetivando “formar” seres produtivos para o mercado capitalista de trabalho? Cabe acrescentar as ameaças que os interesses privados representam para a escola pública, a qual nos é de direito e possivelmente, para muitos brasileiros, a única possibilidade de exercitarem este pensar reflexivo.

Em relação a esse exercício do pensar, Deleuze (1988, p. 243) complementa:

Sabe-se que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe-se que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe [...]. Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “pensar” no pensamento.

Ao afirmar que o GMP a “*faz pensar diferente*”, a educadora Sandra reforça o propósito do grupo – pensar a Educação Infantil a partir do pensar reflexivo. A recorrência nas falas das educadoras permite compreender que relacionam esse movimento do pensar reflexivo a possibilidades de transformação.

*“[...] eu tenho um carinho por esse nome. Isso não quer dizer que a gente não possa mudá-lo. Estamos em transformação o tempo todo. Ou seja, um livro, um amigo, uma escuta, estamos sujeitos o tempo todo à transformação. Nunca somos os mesmos de segundos atrás. Se mudarmos o nome, que prevaleça esse sentido!”* (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).

É importante salientar que, ao rememorar a trajetória do grupo, compreendo que o contexto em que esta proposta iniciou, sem dúvida, foi um ambiente potencialmente motivador, que acolheu as ideias quanto à criação do movimento. Essa minha compreensão foi reforçada pelas educadoras entrevistadas, que participaram do movimento interno anterior à criação do GMP:

*“Na verdade, ele foi criado na escola na qual eu trabalhava enquanto gestora [...] uma escola da rede municipal. Escola de periferia [...] na época nós atendíamos em torno de cinquenta e cinco, no máximo cinquenta e oito crianças. Junto ao trabalho que nós vínhamos desenvolvendo na escola, nós também tínhamos paralelo a isso a pesquisadora Elisete Mallmann, que chegou na escola para motivar e fazer realmente um movimento assim, de reflexão nas nossas práticas pedagógicas. Então ela veio para realizar a pesquisa de mestrado dela na escola e a partir disso, então, fomos ampliando esse contato dela na escola. Também fomos enxergando outras possibilidades, até que chegou a ideia de criarmos este Grupo Movimento Pensante”* (Entrevista com Daiane, 24/04/2019).

O interesse em nos fortalecer como educadoras exigiu um trabalho coletivo intenso, no qual foi preciso pensar possibilidades para aquilo que nos desacomodava. Possivelmente esse foi o modo que encontramos para viabilizar um ambiente reflexivo em que nos tornamos autoras e criadoras de novos pensamentos para o contexto daquela escola. Portanto, é importante destacar a participação das educadoras dessa instituição, as quais confiaram e se envolveram nessa proposta, possibilitando que novos modos de nos relacionarmos fossem contagiando nosso cotidiano, oportunizando-nos rever de modo mais atento e reflexivo os contextos que habitávamos e que nos constituíam.

*“[...] o principal de tudo assim, que eu me lembro, e que foi uma coisa que também me incomodava bastante, era essa questão de deixar as professoras... de incomodar as professoras. Fazer as professoras se mexerem, deixarem as crianças explorar de uma forma diferente. De verem a educação de uma forma diferente. [...] foi uma coisa assim, que veio mais à tona, essa história de investigar, de desmistificar a educação como sendo tudo pronto, e sim, no investigar, na curiosidade”* (Entrevista com Patrícia, 08/11/2019).

A motivação das educadoras da Escola Dona Maria Julieta alastrou-se para outras comunidades, isso porque havia um reconhecimento expressivo do trabalho que já vinha sendo realizado naquela escola, assim como havia uma admiração pelas profissionais que estavam envolvidas nesse novo projeto de estudos.

*“[...] eu lembro que iniciou aqui, na EMEI Dona Maria Julieta, onde foi ‘chamado’, eu acho, toda a rede da Educação Infantil. Eu acho que não foi só a Educação Infantil, porque foi um convite para todos os professores do município, e fora dele também. Eu lembro que aquela sala estava cheia, tinha muitas, muitos participantes”* (Entrevista com Luciani, 11/11/2019).

Em relação a esse interesse das educadoras em estarem juntas para pensar e refletir sobre a Educação Infantil, apresento as reflexões de Fleck (2010), que destaca a influência do meio social no pensar:

*Aquilo que pensa no homem não é ele, mas sua comunidade social. A origem do seu pensamento não está nele, mas no meio social onde vive, na atmosfera social na qual respira, e ele não tem como pensar de outra maneira a não ser daquela que resulta necessariamente das influências do meio social que se concentram no seu cérebro* (FLECK, 2010, p. 89-90).

O interesse das educadoras da EMEI Dona Maria Julieta pode ser relacionado à intenção de “respirarem em outra atmosfera social” para, assim, se nutrirem de modos mais significativos, fortalecendo dessa maneira suas ideias em relação à Educação Infantil. Conforme o relato da educadora Luciani, elas “abraçaram a causa”, uma vez que se apoiaram nesse exercício reflexivo para repensar coletivamente os modos como desenvolviam suas práticas pedagógicas. E esse contexto de estudos e

reflexões reforçou a viabilidade de movimentar o pensar sobre a educação oferecida naquele contexto.

Conforme o relato das demais educadoras entrevistadas – educadoras externas à EMEI Dona Maria Julieta –, a credibilidade do trabalho que já vinha sendo realizado na referida instituição foi fundamental para que se interessassem em participar do movimento.

*“Eu não estava no início do grupo, eu entrei depois, né? Foi repassado convite para toda a rede porque começou numa escola [...] por conta de todo um trabalho que estava se desenvolvendo numa escola. Porque ali se começou a pensar a respeito dessa troca de vivências. E começou na Escola Dona Maria Julieta, e teve um convite para a rede do município de Cruzeiro. Para as diretoras das outras escolas justamente porque eram muitas pessoas” (Entrevista com Andiará, 13/08/2019).*

*“Na verdade, eu tenho um carinho muito grande pela “profe” Daiane. Desde que eu a conheci, eu só aprendi com ela. [...] quando vem um convite dela, a gente não tem como recusar. [...] tudo que vem dela é bom. Então eu tenho curiosidade, sim, de conhecer esse grupo e quero me entregar para esse grupo. Então foi muito fácil aceitar o convite” (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).*

*“[...] eu comecei a participar dele (GMP) já andando. Tinha ouvido falar muito bem dele e desde a minha primeira participação eu me encantei com este grupo” (Entrevista com Anelise, 21/08/2019).*

O trabalho que eu realizava junto à formação de professoras da Educação Infantil, assim como os estudos que realizei em relação aos Materiais Potencializados (MALLMANN, (2015) também despertaram o interesse das educadoras, conforme os relatos que seguem:

*“Há várias coisas de que eu me lembro, mas a primeira coisa que eu lembro é aquela disciplina que a gente fez, PEC, lá com a Lica (Maria Carmen Barbosa), quando ela contou do movimento, do Rosa Sensat e outros grupos e que tu - em algum momento - comentou: Ah, mas seria legal se a gente fizesse. Daí a professora Ana Coll fez algum comentário, daí aquilo ali ficou e a gente trocou os e-mails” (Entrevista com Clarice, 14/09/2019).*

*“Eu fiquei sabendo do grupo por ti, quando eu fui fazer aquele curso na Univates. Aquilo mexeu comigo de tu falar como é que era, e eu resolvi conhecer. E aí eu cheguei lá e tinha várias pessoas conhecidas [...] eu sabia que era alguma coisa para discutir sobre a educação. Parecia muito interessante” (Entrevista com Jaqueline, 19/08/2019).*

É possível perceber que o interesse que motivou essas educadoras a participarem do grupo estava além da busca por um curso de aperfeiçoamento, na medida em que enxergaram no GMP possibilidades de “verem a educação de uma forma diferente”, pois foram sensibilizadas pela singularidade com que o referido movimento foi apresentado, antes de o conhecerem.

*“[...] uma das coisas de que eu mais me lembro (ocasião em que recebeu o convite para participar da I Roda de Conversa) foi que cada um poderia trazer alguma coisa que fosse importante ou significativa. Que poderia ser um poema, uma flor, um chimarrão, ou bolo. E aí eu lembro muito bem de quando eu imaginei levar o poema, e isso foi uma coisa que me marcou muito assim. E outra coisa que me marcou foi quando eu cheguei na escola eu tinha uma carteira que era um desenho de um piano e aí a Dai disse: ah, essa aqui é a Clarice, só pode ser a da música!” (Entrevista com Clarice, 14/09/2019).*

No intuito de “fazer a conversa rodar”, no dia 30 de abril de 2016 realizamos o primeiro encontro com um grupo expressivo de pessoas motivadas por esse desejo. No Rememorário 1, a seguir, é possível compreender como essas vivências iniciais nos tocaram e atravessaram, transformando-se em acontecimentos que revelaram outros sentidos. Conforme Larrosa (2015), construíram uma nova linguagem educacional:

*“[...] por volta das oito horas daquela manhã ensolarada, foram chegando aquelas mais de 50 inscritas. Sim, aquelas que não caberiam de modo confortável em nenhuma sala da nossa pequena Escola Municipal de Educação Infantil Dona Maria Julieta [...] simplesmente “aquelas mais de 50” foram chegando e se espalhando pelos espaços daquela pequena EMEI. Nos corredores vozes disputavam a audiência em meio a saudações festivas. No pátio outro grupo, como que numa tentativa de se protegerem do que estava por vir, inspecionavam cuidadosamente o contexto antes de adentrarem na sala para juntarem-se às demais. Na cozinha, reduto das mais chegadas, daquelas que de saída já se oferecem para fazer o chimarrão ou cortar a cuca, contrastam-se com as que timidamente e desconfiadamente inspecionam as salas de aula, compartilhando cochichos ao pé do ouvido, velando qualquer coisa que não poderia ser revelada. [...] Não restam dúvidas de que juntas iniciamos um movimento e que somente juntas movimentaremos este grupo de educadoras pensantes, comprometidas a repensarem a Educação Infantil. Onde chegaremos com isso? Não sabemos precisar. Só levamos a certeza de que não estamos sozinhas, pois nesta manhã estávamos cercadas pelas “mais de 50” inscritas que possivelmente também querem fazer a conversa rodar” (Excerto do Rememorário 1 – Iniciando as conversas com “as mais de 50” - I Roda de Conversa - 30/04/2016 - EMEI Dona Maria Julieta).*

Este foi o início de uma caminhada que nos levou a construir essa nova linguagem educacional, referenciada pelo autor, caminhada em que o grupo de educadoras, através de Rodas de Conversa periódicas, itinerantes e autônomas, passou a construir um movimento coletivo e colaborativo que repensa a Educação Infantil de modo reflexivo e pulsante.

O interesse pelo GMP foi sinalizado nas Rodas de Conversa que seguiram, já que as educadoras que se identificaram com a proposta continuaram participando do grupo. Conforme o Rememorário 2, é possível reforçar a relevância da contribuição das gestoras, pois fomos acolhidas de modo muito especial por todas as comunidades que visitamos:

*“As repercussões geradas após a primeira Roda de Conversa motivaram várias educadoras a conhecerem o grupo, assim como motivaram outras tantas a compartilharem suas experiências e, assim, efetivarem de fato um movimento de partilha, construído por um grupo de educadoras. Já nesse início de caminhada foi visível a relevância da participação das gestoras, na medida em que, ao confiarem na proposta do grupo, apoiaram e divulgaram o mesmo, auxiliando assim, neste movimentar, o pensar”* (Excerto do Rememoração 2 – Gestão Escolar: partilha como modo de mover-se II Roda de Conversa – 15/10/16 - EMEI Doce Infância/ Cruzeiro do Sul).

É importante salientar que a motivação dessas gestoras no início do movimento foi um exemplo do real sentido da importância de uma cultura de gestão que valoriza o saber integral, motivando, assim, a participação de todas. Segundo Rios (2001),

[...] o pensamento não se reconhece no regaço de um saber que já se tem, mas no jogo de um aprender que não termina; não na segurança das respostas, mas na inquietude das perguntas; não no repouso finalmente conseguido do resultado, mas no movimento incessante da aspiração e da busca; não na arrogância triunfante da posse, mas na mendicância ansiosa do desejo (RIOS, 2001, p. 45).

Desse modo, a cooperação passou a ser um dos princípios que impulsionaram esse movimento de educadoras que corajosamente “fizeram acontecer” as Rodas de Conversa seguintes. Considerando a vontade de estarem novamente juntas, criaram novas possibilidades para pensar e repensar temas que lhes eram caros e necessários, fortalecendo e ampliando, assim, suas expectativas diante da potência da vida e da educação.

Ao compreender a complexidade que envolve construir juntas o pensar, deparamo-nos com os primeiros desafios como grupo, uma vez que, inicialmente, foi preciso fortalecer nosso vínculo a fim de exercitar novos modos de nos relacionarmos, pré-dispostas a ouvir e, conseqüentemente, a respeitar a singularidade de cada educadora.

*“[...] cada um tem um pensamento, tem uma ideia...Acho que este misto. [...] eu não sei bem explicar, mas este misto, esta diversidade é que forma o grupo”* (Entrevista com Jaqueline, 19/08/2019).

O respeito a essa diversidade originou outros modos de estar juntas, exigindo-nos disciplina e responsabilidade diante da construção desse grupo que se move coletivamente em colaboração. Esse fato demandou desafios, desde situações simples de organização, quanto mais complexas, que envolviam um comprometimento maior do grupo. A educadora Sandra, ao salientar os modos como compreende o grupo, destaca o cuidado em relação ao outro, o carinho e comprometimento:

*“[...] na época quando (Roda de Conversa) foi lá na escola onde eu trabalho, também era para conhecer esse espaço, para mostrar o que vinha acontecendo ali. [...] A gente também tinha um cuidado de sempre fazer em lugares muito ricos em energia. [...] isso tudo era um coletivo, né? Cada um dava uma sugestão e uma ideia até que a gente conseguia marcar o próximo encontro” (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).*

A preocupação em relação à energia dos locais aponta novos elementos para pensar os contextos escolares a partir de outras concepções de mundo, de sociedade e de cosmovisões. O Rememoração 2, a seguir, destaca os cuidados e a sensibilidade presentes nas acolhidas ao GMP.

*“[...] com seu carisma e trabalho, Sandra mobilizou toda a equipe para nos receber naquela manhã de sábado, ocasião em que realizamos nossa segunda Roda de Conversa. A amorosidade com que acolheu o grupo foi perceptível já no início de nossa Roda, momento em que nos ofertou pirulitos para, segundo ela, “adoçar nosso encontro”. Todo este carinho também estava refletido no ambiente que carinhosamente estava preparado para nos receber. Era visível que já estávamos sendo esperadas por toda aquela comunidade educativa que estava comprometida em acolher o GMP. Observando os espaços da escola, era possível compreender a proposta desenvolvida pelos que a habitavam, isso porque as documentações Pedagógicas e as criações expostas por toda parte demonstravam a mesma. O ambiente foi realmente pensado para nos receber e preparado para compartilhar conosco parte do que vivenciavam no dia a dia, sem excluir os problemas, as dúvidas e as dificuldades tão comuns nas instituições de ensino” (Excerto do Rememoração 2 - Gestão Escolar: a partilha como modo de mover-se - II Roda de Conversa – 15/10/16- EMEI Doce Infância/Cruzeiro do Sul).*

O acolhimento realizado pela gestora Sandra e sua equipe demonstra a existência de um trabalho em equipe, no qual há uma ajuda mútua entre as participantes do GMP. Todavia as dimensões que envolvem a organização e manutenção do grupo são amplas e exigem que essa cooperação e colaboração estejam sempre orientando os fazeres. Como os princípios do grupo estão baseados na coletividade, apostam na responsabilidade mútua, porém as educadoras entrevistadas manifestaram a relevância de uma “liderança” compreendida enquanto uma coordenação, alguém que possa orientar/puxar/ o grupo. E a necessidade desta compreensão reforça o enfrentamento das educadoras ao construírem este movimento:

*“O grupo não é da Elisete. O grupo é um... É o Grupo Movimento Pensante, porém a gente tem um norte, tu fica norteando o grupo” (Entrevista com Luciani, 11/11/2019).*

*“[...] tem que ter alguém para liderar, senão é aquela história: qualquer um pode fazer e todo mundo diz: eu posso! Só que, se alguém não tomar a frente, esse “todo mundo pode”, ninguém vai fazer! Um vai ficar esperando pelo outro. [...] se alguém não tomar a frente pode ficar para depois e não acontece. Alguém tem que estar puxando, tem que ter a liderança e as pessoas seguem essa liderança. No movimento, não por serem obrigados,*

*mas por que a liderança traz algo muito legal, é uma alegria, traz um conhecimento profundo sobre educação e que faz com que as pessoas se envolvam” (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).*

*“Eu penso que, muitas vezes, mesmo a gente tendo essa ideia de que todo mundo participa igual, digamos assim, ao mesmo tempo, a gente fica esperando por ti, entende? Mesmo que tu sempre deixas isso muito claro para todo mundo: não sou eu! Não é meu! Somos todos! Mas a gente acaba esperando. Eu acho que os outros também, se não é por ti, é por uma outra” (Entrevista com Andiará, 13/08/2019).*

Compreender a importância de “ter alguém que tome a frente”, envolveu o exercício de coordenar a partir do diálogo, no qual todas as envolvidas fossem ouvidas e responsáveis pela trajetória a ser percorrida pelo grupo.

Por ser um movimento coletivo, o GMP enfrentou o desafio de se gerir a partir da disciplina, sem abrir mão da amorosidade e respeito, desafio também presente nos contextos da Educação Infantil, assim como no empenho que demanda a gestão democrática, a qual deve ser construída em parceria. Contudo, não é o que se vê recorrentemente nas escolas, no qual, percebe-se que muitas vezes a comunidade é convidada a participar esporadicamente da construção da escola, limitando-se a participações eventuais, como nas datas comemorativas. Esse contexto vem se intensificando porque, cada vez mais, as famílias depositam na escola a responsabilidade da educação, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pelas exigências da sociedade capitalista ou pela desinformação e desinteresse. Para que esse envolvimento maior aconteça, é fundamental a conscientização das duas partes, as quais devem compreender a complexidade e relevância de estar presente e participar verdadeiramente da construção do contexto educacional.

Lamentavelmente, não é bem isso que presenciamos nos contextos educacionais, em especial em tempos de pandemia, quando muitas famílias, a todo custo, reivindicavam o retorno presencial das aulas, mesmo quando isso representava um risco para as crianças e os profissionais. Sinalizam-se, assim, equívocos quanto à compreensão da função da escola. Apesar de compreender a situação de muitas famílias, para as quais a escola é a única possibilidade que viabiliza o trabalho remunerado, sou contrária à ideia de que a escola seja vista unicamente como um “lugar para deixar as crianças”.

É necessário que possamos retomar e fortalecer o papel da Educação Infantil, uma vez que todo este contexto interfere nas funções da escola e as vem transformando gradativamente. Saviani (2005) pontua que a escola se relaciona com a ciência, e não com o senso comum. Todavia, ao se tratar de escolas de Educação

Infantil, percebe-se que o que deve estar em pauta não é o ensino, mas o trabalho indissociável de cuidado e educação.

Como podemos contar com a participação da comunidade, se boa parte dela ainda enxerga a escola de Educação Infantil como um lugar para as crianças dormirem, se alimentarem e brincarem? Que perspectivas de participação podemos vislumbrar das famílias que, muitas vezes, não possuem as mínimas condições para darem conta de suas responsabilidades? De que modo essa comunidade poderá participar na construção das políticas que constituem a escola?

Já que as educadoras do GMP pensam juntas a organização e gestão do GMP, estão exercitando essa participação coletiva que, direta e indiretamente, representa uma possibilidade de participar e reconstruir também a gestão das escolas de Educação Infantil. Conscientes de que este é um processo gradual, construímos um ambiente acolhedor, que oferece a possibilidade de todos se sentirem seguros em participar desse movimento.

O interesse das educadoras, assim como a abertura do grupo em relação à participação, passou a ser um dos aspectos que se destacou na construção coletiva do GMP, processo que demandou o comprometimento de todas as educadoras:

*“Já tentei organizar (Roda de Conversa), não rolou, né? Por isso que eu digo que tu tens uma força muito grande. E eu estou à disposição”* (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).

*“Essa é uma questão sistêmica. A gente sempre precisa alguém puxando, a gente é assim, a vida é assim. A gente trabalha também assim. Tem alguém que encabeça [...] precisamos de alguém para bater o martelo porque, senão, não vai sair. Não que seja assim, pois quando se sugere normalmente sai, mas até alguém sugerir parece que um fica esperando o outro, né?”* (Entrevista com Andiana, 13/08/2019).

A fala das educadoras entrevistadas deixa evidente que essa participação efetiva não é conquistada do dia para a noite, mas a partir desse exercício de organizar e movimentar juntas o grupo, compreendendo-o enquanto um processo contínuo. Apesar de manifestarem a necessidade de alguém que coordene, as educadoras compreendem que esta coordenação deve se dar a partir de uma gestão/mediação, fato que reforça o enfrentamento deste grupo diante deste exercício que segundo Paro (1998), não deve ser confundido com as ações de “mandar ou chefiar”.

Ao longo desses anos de caminhada com o GMP, percebo que muitas educadoras já se autorizaram a participar dessa organização que o constitui, fato que tem contribuído para sua construção constante e singular, que a educadora Lisane

descreve muito bem ao afirmar que este grupo “*Não tem um formato pronto, ele não tem uma forma, ele tem pensamentos, e o pensamento é flutuante, ele não é parado*” (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).

Essa singularidade, constituída a partir da participação das educadoras, gerou o reconhecimento da comunidade, fazendo com que essas repercussões fossem valorizadas porque foram além do trabalho individual desenvolvido por elas na sala de referência. Nesse sentido, a educadora Daiane manifestou suas percepções e destacou a pertinência de o grupo abordar também questões subjetivas:

*“Claro que, no decorrer dos nossos encontros, também sentimos a necessidade desse cuidado do professor, né? Como nós, enquanto professoras de Educação Infantil, estamos cuidando da gente. Porque nós também cuidamos de outros seres humanos. Cuidamos realmente com esse olhar pedagógico, mas para nós podermos cuidar de outro ser humano, eu acredito muito que nós também precisamos estar bem cuidadas, né? Então o grupo também caminhou um pouco para esse viés, além de discutir práticas muito pertinentes ao nosso dia a dia, realmente. Questões mais teóricas, né? Mas essa questão subjetiva também faz parte de nossas Rodas de Conversa, e que eu penso ser fundamental”* (Entrevista com Daiane, 24/04/2019).

As educadoras destacaram que, em decorrência das inúmeras atribuições que necessitam assumir diariamente no cotidiano escolar, muitas vezes estas questões subjetivas ficam em segundo plano, ou, até mesmo, não são valorizadas, apesar de as considerarem fundamentais. As vivências junto ao GMP possibilitaram reforçar a relevância dessas manifestações que nos constituem como humanos.

Tardif (2007, p. 130) salienta:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (2007, p. 130).

É compreensível o aumento do adoecimento dessas profissionais, nos últimos anos – (ESTEVE,1999); (VIEIRA; GARCIA; MARTINS, 2010) –, em decorrência da sobrecarga de trabalho, de atribuições que nem sempre competem a elas. Um exemplo desse contexto está sendo visível com as aulas remotas<sup>24</sup>, que, devido à pandemia da Covid-19, se tornaram o recurso utilizado para dar continuidade às aulas e, assim, manter os vínculos com as crianças e as famílias. Mesmo sendo este recurso desconhecido para boa parte das docentes, ou mesmo diante da falta de equipamento, internet, entre outros fatores, essas profissionais empenharam-se e

<sup>24</sup> Em decorrência da disseminação do novo Coronavírus – a Covid-19, em março de 2020, as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas remotas, desenvolvidas a partir de diferentes dispositivos oferecidos pela tecnologia digital.

responsabilizaram-se por mais esta função, o que aumentou seu trabalho e as sobrecarregou.

Ainda que o período da entrevista tenha antecedido a pandemia, a sobrecarga de trabalho foi evidenciada nas falas das educadoras, assim como na análise da sua rotatividade em relação à participação no GMP. Segundo as educadoras, a ausência nas Rodas de Conversa decorre geralmente das inúmeras atribuições que acabam interferindo na sua participação assídua. Esse contexto pode afastá-las momentânea ou até definitivamente, conforme os relatos a seguir:

*“[...] eu, lamento. O que me leva a não conseguir participar de todos os encontros, é o meu compromisso que, às vezes, é muito grande”* (Entrevista com Anelise, 21/08/2019).

*“[...] retornar porque precisei me afastar um pouquinho mais. Por ser um movimento de vida, a vida me pediu que eu parasse um pouquinho. Agora eu preciso retomar, porque ali que eu bebo nessa fonte de energia boa, que vai me fazer pensar coisas diferentes, que eu estou pensando hoje [...] porque eu sei que ali é um lugar que eu posso me abrir para o novo. É um grupo, faz esse movimento, de abrir teu pensamento para alguma outra coisa. Então agora a necessidade é essa, de retomar para poder me identificar em alguma outra área ou na mesma, não sei, mas buscar uma energia diferente ali no grupo”* (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).

Em meio a essa reflexão, é importante destacar que, das 22 educadoras inscritas em 2018/2, apenas uma é proveniente do grupo que participou da proposta anterior à criação do referido movimento. Esse fato é um tanto surpreendente, uma vez que os ideais do GMP foram fomentados a partir das ideias e interesses dessas 8 educadoras que atuavam na EMEI Dona Maria Julieta e, atualmente, resta apenas uma participante. O que teria afastado essas educadoras, que vivenciaram diariamente a proposta e foram as idealizadoras desse movimento de parceria? Uma das justificativas referenciada pelas duas educadoras entrevistadas que já não participavam mais do grupo - na ocasião da entrevista - estava associada à “falta de tempo” ocasionada pelo excesso de atribuições exigidas no seu cotidiano. Ficou evidente, também, o desejo dessas educadoras de retornarem ao grupo, fato que se comprova por manterem seus nomes na lista de inscritas.

*“[...] eu não tenho nada para dizer de negativo do grupo, sabe? O problema era eu, a minha pessoa, os meus compromissos. Eu não consegui mais encaixar um tempinho para isso. Não quer dizer que não vai... Eu vou me aposentar daqui a alguns dias...quem sabe eu volto, né? No momento isso não deu certo, mas não vejo nada de negativo, assim, que eu possa dizer: olha, teria que ser diferente para eu participar, né? Isso eu não tenho, não consigo ver nenhum ponto negativo, né? Eu acho que tudo estava só no problema, que por motivos pessoais eu não consegui mais acompanhar o grupo”* (Entrevista com Luciani, 11/11/2019).

*“[...] os motivos que me distanciaram foi a questão do tempo mesmo, eu não estava mais tendo tempo. Eu estava com duas escolas de manhã, da Educação Infantil, em sala, e de tarde também estava em sala de aula com 5 turmas. Então ali já me tomou o tempo. [...] E daí planejar cinco planos de aula é coisa que eu nunca tinha feito, né? Porque ali tu tens que seguir o currículo, né? Na verdade. E ali, daí, foi onde me deu uma... Parei! Para! Não, o corpo não aguenta. Aí foi onde eu parei. Mas, como eu te disse, eu já comentei: Eu sinto falta! [...] E agora assim, está mais tranquilo em si, mas mesmo assim, [...] eu queria tentar ano que vem, tentar me organizar para voltar” (Entrevista com Patrícia, 08/11/2019).*

Ao ouvir essas educadoras, percebe-se a sobrecarga de trabalho que lhes é atribuída – tanto na vida pessoal quanto profissional –, o que as leva a se sentirem constantemente “em dívida” por não darem conta e não corresponderem às expectativas de uma sociedade em que “as mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação, enquanto os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder” (VIANNA, 2013, p. 172). Ao mesmo tempo – conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE<sup>25</sup>), referentes aos anos de 2019 –, a taxa de participação das mulheres na força de trabalho, em oito anos, aumentou em 2,9 p.p, enquanto a dos homens reduziu em 1 p.p.. Esses dados reforçam que o trabalho feminino já não se restringe mais à maternidade, cuidado e educação e que as mulheres vêm ocupando diferentes cargos no mercado de trabalho, o que gradativamente aumenta sua carga de trabalho. E, tratando-se das profissionais da Educação Infantil, todo esse contexto acentua o sentimento de “faltas” evidenciado entre as educadoras entrevistadas, devido à sobrecarga do trabalho docente que vem se acentuando nas últimas décadas e provoca a falta de tempo dessas profissionais para poderem estudar, refletir e planejar as práticas pedagógicas.

Para o convívio coletivo foi preciso que as educadoras compreendessem os fatores que provocam o afastamento de muitas educadoras do GMP. E, ao ouvir as educadoras que, por algum motivo, se afastaram do grupo, esse entendimento foi possível. Desse modo, a fim de respeitar a individualidade e o ritmo de cada pensante, foi preciso, segundo a educadora Clarice:

*“[...] entender as pessoas que participavam e que por algum motivo não puderam ou não estão mais no grupo, às vezes não puderam... Estão num outro momento de vida, mas às vezes, podem ter alguma sugestão. Alguma coisa que eventualmente a pessoa também não se sentiu bem, ou achou que não era mais o quê, sei lá.... [...] de que forma isso está repercutindo ou não está mais repercutindo, né ?” (Entrevista com Clarice, 14/09/2019).*

---

<sup>25</sup> <https://www.ibge.gov.br/>

O convívio entre as educadoras propiciou exercitar novos modos de se relacionar coletivamente, respeitando os contextos de cada educadora, dentro de suas condições e interesses. A partir desse movimentar o pensar, as educadoras do GMP passaram a construir perspectivas transformadoras, em que se tornam responsáveis ao mesmo tempo em que são livres por suas escolhas. Essa conscientização, segundo elas, repercutiu não só no contexto profissional, mas também nos contextos pessoais.

Considerando, segundo Ávila e Pontes (2012), a tríplice jornada de trabalho das mulheres, esse movimentar o pensar, sem dúvida, representou possibilidades de reconstruir o lugar que elas ocupam na sociedade. E, quando alegam sua falta de tempo como um empecilho para participar do grupo, elas estão tendo a oportunidade de refletir sobre as ideias criadas e impostas ao longo dos tempos em relação a esse papel que lhes é atribuído pela sociedade machista.

Nessa sociedade, parlamentares, que deveriam ser os porta-vozes do povo, propagam discursos que reforçam a superioridade masculina mesmo quando se posicionam em defesa dos direitos das mulheres. A exemplo, o discurso do deputado catarinense, Gilson Marques, que reforçou essa incoerência ao diferenciar homens e mulheres na ocasião de sua “defesa” em relação à igualdade salarial. Esse representante – vice-líder do partido NOVO – enfatizou<sup>26</sup>:

*“As mulheres sofrem mais como vítimas de estupro, homens com crimes de outras naturezas; homens têm mais habilidade de força, são maiores na média de estatura; as mulheres são mais cautelosas, os homens correm mais riscos” (MARQUES, discurso na câmara dos deputados - 29/04/2021).*

Essa visão reforça os discursos de gênero, em que a singularidade de cada ser é rotulada conforme convém aos que os defendem. Se a compreensão do deputado em relação às características que atribuiu à mulher – vítima, fraca, debilitada, cautelosa e que não se aventura por ser mais segura – fosse verdadeira, essa pessoa, independentemente do gênero, não teria as condições necessárias para enfrentar e dar conta do contexto que muitas mulheres dominam diariamente, contexto que inclui o lar, o trabalho e, além disso, sua qualificação.

Angela Davis é mulher. No entanto, apesar de ela e seu povo serem vítimas de racismo, defende com muita coragem os direitos das mulheres negras, impulsionando milhares de outras mulheres a marcharem por esta causa, sem se vitimizarem.

---

<sup>26</sup> <https://congressoemfoco.uol.com.br/legislativo/parlamentares-criticam-discurso-machista-de-deputado-do-novo/>

Chiquinha Gonzaga, outra mulher, segura, nem por isso deixou de acreditar e de viver seu sonho. Sua determinação e coragem a levaram a enfrentar a sociedade machista da época, tornando-se compositora, pianista e a primeira mulher regente brasileira. Assim como essas duas mulheres, eu poderia continuar relacionando diferentes nomes – incluindo também as educadoras participantes do GMP, que se empenham em transformar o mundo que habitam e que se reinventam com garra e disposição para darem conta das funções que lhes são atribuídas diariamente. Seguramente afirmo que essas mulheres não se enquadram nas características equivocadas que ainda persistem na sociedade.

Esse modo peculiar de mover o pensar coletivamente foi possível graças ao interesse das educadoras do GMP em estarem juntas, transformando gradativamente os contextos que habitavam. Apoiada nas ideias de Freire (1987), esse movimento representa uma possibilidade de “reinventar coletivamente a vida”, uma vez que

[...] não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (...) Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se... (FREIRE, 1987, p. 74).

Ao ver as Rodas de Conversa se desenvolverem gradativamente ao longo desses anos – enquanto possibilidades para as educadoras exercitarem o pensar reflexivo, atentas ao desafio de manter essa construção coletiva a partir da disciplina, do respeito e da amorosidade –, obtive a resposta para a pergunta que rondava minha mente após o grande número de educadoras inscritas na ocasião da I Roda. Apesar de todos os desafios e enfrentamentos está em curso um movimento gerido coletivamente, chamado GMP, que oferece possibilidades de nos mover no mundo.

### **3.3 Quem são as educadoras que movem esse grupo? “É um grupo para quem quer aprender e para quem está com vontade de estar ali”**

A construção desse movimento é impulsionada pelo interesse de educadoras, que, segundo a educadora Fernanda, querem aprender e têm vontade de estar ali para compartilhar e participar. Essa participação tem se caracterizado predominantemente feminina, em virtude de não haver uma representação masculina considerável ao longo da trajetória do grupo: houve apenas uma participação masculina, por um curto período.

*“Porque é um movimento feminino...mulheres, na verdade, né? Porque não teve nenhum homem participando, né? [...] se a gente pensar nesse universo, são poucos... Na verdade são poucos professores, né?”* (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).

O fato de o GMP se constituir em sua totalidade por mulheres corresponde à estatística que salienta a predominância feminina na Educação Infantil. Conforme estatísticas publicadas pelo Censo da Educação Básica 2020<sup>27</sup>, dos 593 mil docentes que constituem a Educação Infantil Brasileira, 96,4% são mulheres e 3,6% são homens.

Para Apple (1988, p. 19), a predominância feminina na educação é consequência das inúmeras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no qual as mulheres passaram a participar da produção do mundo capitalista, assim como “[...] o suposto ‘jeito para cuidar’ feminino, as qualidades empáticas, ‘naturais’ das mulheres e seus salários relativamente baixos tornavam-nas ideais para ensinar em tais escolas”.

Essa predominância feminina também é visível na constituição do magistério, conforme Hypolito (1997), que atribui esse fato

[...] a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitiam um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (HYPOLITO, 1997, p. 55).

Os aspectos relacionados pelos autores citados auxiliam-nos a compreender os imaginários socialmente construídos ao longo dos anos em relação à identidade docente na Educação Infantil. Segundo Cerisara (2002, p. 32), a preconizadora das reflexões sobre a feminização do trabalho docente na Educação Infantil, “[...]a identidade é um processo social. Ou seja, o processo pessoal de construção da identidade profissional está sempre relacionado à dinâmica presente no contexto em que essa construção tem lugar”.

Cerisara (1996, p. 164-165), quando destaca a ambiguidade entre a função materna e a função docente, ressalta que “[...] a profissional de Educação Infantil deve ser entendida como uma nova atriz social que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, ressignifica o papel tanto da mãe

---

<sup>27</sup> Dados conforme resumo técnico disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)

quanto da professora em direção à construção”.

Os estudos de Freire (1997, p. 09) também chamam a atenção para essa ambiguidade. A partir da afirmação “professora sim, tia não”, o autor esclarece:

Ensinar é uma profissão que exige certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica em assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão.

Comprometidas em repensar os processos que naturalizam as crenças em relação à docência e cientes dos imaginários fabricados socialmente, as participantes do GMP acolhem todas as pessoas que buscam repensar coletivamente a Educação Infantil, sem restrições de acesso, mesmo que a participação feminina predomine no grupo.

Como este é um grupo que respeita as demandas e interesses das educadoras, é preciso considerar a rotatividade dessas profissionais (fato já mencionado anteriormente) e que pode ser visualizado no quadro abaixo, que se relaciona a presença das educadoras.

PRESENÇA DAS EDUCADORAS INSCRITAS NAS RODAS DE CONVERSA											
	RODA 1 EMEI M JULIETA abr/16	RODA2 EMEI DOCE INF out/16	RODA3 EMEI NOVOS C. mai/17	RODA4 J. BOTANICO set/17	RODA5 ESC.MÚSICA set/17	RODA6 SÍTIO dez/17	RODA7 CLUBE DELTA mar/18	RODA8 DEDRA D'MIM mai/18	RODA9 ESP. FLOR set/18	RODA10 SÍTIO dez/18	TOTAL PARTICIPAÇÃO
Adriana Pretto*	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
Andiara Lenhardt*	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	6
Anelise Assmann*	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	4
Educadora inscrita	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Clarice Bourscheid*	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	7
Educadora inscrita	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Daiane Horn**	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Educadora inscrita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Daniela I. Sehn*	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	7
Educadora inscrita	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Fernanda Zanatta*	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	7
Jaqueline Mattes*	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	7
Educadora inscrita	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Educadora inscrita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lisane Sfair*	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	6
Educadora inscrita	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	5
Luciane Kisch**	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	5
Educadora inscrita	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Patrícia Piaccini**	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4
Educadora inscrita	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3
Sandra Sheren*	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	5
Simone Phul	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3

\* Entrevistadas

\*\* Entrevistadas EMEI Dona Maria Julieta

Quadro 9 - Presença das educadoras inscritas no GMP no período de 2016/1 a 2019/2

Fonte: Acervo próprio, elaborado pela pesquisadora para o presente estudo.

Reforço que as educadoras decidiram inicialmente fortalecer o seu vínculo, restringindo a participação a educadoras já inscritas. No entanto, com base na tabela apresentada acima, pode-se constatar que o grupo se constituiu a partir de educadoras participantes: ativas, egressas, regressas e convidadas. Essas possibilidades de participações foram sendo criadas gradativamente pelas participantes por compreenderem outras perspectivas de se relacionar em grupo, sendo que esta participação deve partir do interesse consciente de cada educadora, e não de imposição.

*“[...] isso é uma coisa que eu acho muito legal no movimento: ninguém vai lá por obrigação. Quem está lá, está lá porque quer estar lá. E eu sou assim: se eu vou num lugar e se eu disser que hoje eu não estou a fim de ir, é porque eu realmente não quero estar naquele lugar. Aí, se eu vou, é porque eu gosto. Então eu acho que é nessas coisas que a gente vai se inspirando, nos encontros do grupo. São pequenas vivências”* (Entrevista com Andiará, 13/08/2019).

*“[...] não é impositivo. A gente não está ali para ganhar um certificado, a gente não está ali para ganhar horas, né? Por que da formação de professores que a gente vê, hoje em dia, é isso, né? Muitos fazem para ganhar horas, para ganhar certificado, ou participam porque são obrigados [...] é um grupo para quem quer aprender e para quem está com vontade de estar ali”* (Entrevista com Fernanda, 15/08/2019).

Essa liberdade, perceptível nas narrativas das entrevistadas, também foi identificada ao longo das minhas observações. As educadoras compreendiam essa liberdade como possibilidades de construir novos modos de se relacionar. Segundo Freire (1980, p. 28), “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

Para uma compreensão maior em relação à singularidade que constitui essas 22 educadoras que participaram do GMP, o quadro abaixo destaca a formação das participantes, que é predominantemente na área da educação: três (03) são doutoras; sete (07), mestras; e doze (12), pós-graduadas. Como referido anteriormente, essas profissionais desempenham funções diversificadas: treze (13) educadoras atuam na Rede Pública de Ensino, cinco (05) das quais atuam como professoras, (5) como gestoras, (01) atua na coordenação pedagógica, (01) na secretaria da educação e (01) como professora universitária. Já na Rede Privada de Ensino, são (09) educadoras, desempenhando as seguintes funções: (01) professora universitária, (01) professora de música, (02) professoras de artes, (01) professora de Educação Infantil e (04) formação de professores.

FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DAS INSCRITAS NO GMP						
Nº	INSCRITAS	DOUTORA	MESTRA	PÓS-GRADUADA ESPECIALISTA	ATUAÇÃO	
					Rede Pública	Rede Privada
1	Adriana Pretto		X			doc.aposentada
2	Andiara Lenhardt			X	docente	
3	Anelise Assmann		X		Secretária ed	
4	Educadora inscrita	X			docente	
5	Clarice Bourscheid	X				docente
6	Educadora inscrita	X				docente
7	Daiane Horn		X		docente	docente
8	Educadora inscrita			X		docente
9	Daniela I. Sehn			X	coordenadora ped	
10	Educadora inscrita		X			docente
11	Fernanda Zanatta			X	gestora	
12	Jaqueline Mattes		X		docente	
13	Educadora inscrita		X			docente
14	Educadora inscrita			X	docente	
15	Lisane Sfair			X		psicopedagoga
16	Educadora inscrita		X		docente	docente
17	Luciani Kich			X	gestora	
18	Educadora inscrita			X		terapeuta
19	Patricia Piacinni			X	gestora	
20	Sandra Sheren			X	gestora	
21	Educadora inscrita			X		docente
22	Simone Phul			X	gestora	
<b>TOTAL</b>		<b>3</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>11</b>

Quadro 10 - Formação /Atuação das inscritas no GMP

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos dados de 2019 referentes às educadoras inscritas.

Ao apresentar esse contexto, é importante reforçar que a qualificação ou o cargo que cada educadora ocupa demonstra as características que compõem o grupo. Todavia, não são pré-requisitos para participação, uma vez que este é um movimento aberto a todos que se interessam pelas conversas geradas pelo Movimento. A partir do Rememoração 3, reforço esse contexto:

*“Antes mesmo de as mediadoras iniciarem as reflexões dos temas propostos para aquela roda, cada educadora fez a sua apresentação e, como de costume, falaram sobre o que trouxeram para compartilhar com o grupo. Durante este momento foi possível perceber que, independente do cargo que ocupam no dia a dia, as participantes se consideram educadoras, pessoas envolvidas com a educação. Esta percepção foi salientada pela educadora Anelise ao destacar que sua participação no grupo se dava em virtude de ser educadora e não pelo cargo de Secretária de Educação que ocupava no município. Este fato reforça a característica de autonomia que o grupo preza, na medida em que é gerido por pessoas independentes e comprometidas com a Educação Infantil” (Excerto Rememoração 3 - “É que a gente quer crescer”: Um imenso todo construído por pequenas partes - III Roda de conversa -13/05/2017- EMEI Novos Caminhos/Cruzeiro do Sul).*

Resumidamente, o GMP é constituído por mulheres, educadoras, 59% trabalhadoras da rede pública de ensino. Conforme os estudos de Barrera (2016), são

agentes de inovação<sup>28</sup> que, ao compreenderem que o mundo não está definido e que está em transformação (GADDOTI, 1996), comprometem-se a repensar coletivamente a Educação Infantil, contrapondo-se às perspectivas desumanizantes, intensificadas nos últimos anos pelo processo de mercantilização da educação, que proporciona a entrada e a apropriação de novos sujeitos nesta área. Esse fato é intensificado em tempos de pandemia, como os que estamos vivendo, isso porque, em decorrência da pandemia, aproveitando a suspensão das aulas presenciais, diferentes empresas, instituições, organizações públicas e/ou privadas estão comercializando tecnologias digitais, materiais didáticos, aulas *on-line*, entre outros, em nome da educação. É preocupante o aumento desse mercado educacional que, a cada dia que passa, vem se utilizando de diferentes estratégias com o objetivo de conquistar consumidores para uma suposta educação compreendida como um produto. Segundo Cária e Andrade,

[...] desde a década de 1990 o processo de mercantilização do ensino vem ganhando força, acionado pela disputa acirrada do mercado de material didático; escolas sendo transformadas em mercadorias; estudantes ou os cidadãos que viraram sinônimo de consumidores, pois se tornaram público cativo das empresas educacionais frente ao mercado neoliberal global, que exige cada vez mais profissionais qualificados (CÁRIA; ANDRADE, 2011, p. 4).

As narrativas das educadoras possibilitaram compreender que o GMP representa oportunidades para refletir sobre temas como este: a educação tratada como uma mercadoria. E, para promover essas possibilidades, apostam na construção coletiva desse ambiente em que, segundo as educadoras, é possível “refletir e pensar ações cotidianas”, “acalmar o pensamento”, “não agir de modo explosivo”, “decidir no coletivo”, “encontrar a paz”, “abrir o pensamento”, “exercitar a liberdade”, “habitar espaços inusitados”, “cuidar o emocional”, “desmistificar a educação”, “validar o que acredita”, “sonhar”, enfim, “sentir-se bem”.

### **3.4 Novos modos de se relacionar em grupo e as contribuições das Rodas de Conversa**

Quando pensamos na criação desse movimento, já tínhamos muito claro o modo como queríamos nos relacionar em grupo. Consequentemente, descartamos

---

<sup>28</sup> De acordo com as ideias reforçadas por Barrera (2016), que destaca a inovação na educação enquanto um processo e não um acontecimento pontual relativo à educação, e não apenas à escolarização.

formatos em que os encontros se reduzissem a habituais reuniões de professoras, pautadas tão somente nas questões administrativas, sem a abertura para novos modos de discutir, analisar e criar um ambiente reflexivo. Afirma Canário (1998, p. 10):

A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (CANÁRIO, 1998, p. 10).

Esse pensamento corresponde ao contexto que constitui o GMP, na medida em que a reciprocidade entre as educadoras fortaleceu no grupo novas ideias em relação à Educação Infantil, mais especificamente a novos modos de compreender a formação docente. O exercício de refletir coletivamente sobre as práticas pedagógicas possibilitou a criação de modos que se aproximassem dos contextos habitados por essas profissionais, o que correspondeu às suas necessidades/carências. O autor, ao destacar a “reciclagem”, chama a atenção para as lacunas a serem preenchidas a partir da formação, visto que considera o professor um “construtor de sentido”, que amplia seus saberes a partir das experiências, e não a partir do acúmulo de informações.

O GMP, nesse sentido, fortaleceu coletivamente ideias contrárias a políticas que desumanizam a Educação Infantil e, assim, construiu novos modos de compreender esse contexto. A proposta do grupo aproxima-se dos “Círculos de Cultura” destacados por Freire (1980, p. 28) como “centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. É importante destacar, entretanto, que em função desta pesquisa evidenciaram-se as repercussões do GMP, em proporções micro, mais especificamente, a partir de práticas realizadas pelas educadoras nos contextos que habitam, motivando novos modos de construir o conhecimento partindo da coletividade e valorizando as experiências vividas. Porém, para se tornarem ações reconhecidas como políticas para a Educação Infantil, ainda será preciso persistir nessa construção.

Pensar os encontros do GMP em um ambiente de diálogo necessariamente nos exigiu construir gradativamente um exercício de escuta, no qual ouvimos e falamos, rimos e choramos, concordamos e discordamos. Isso tudo sempre com o objetivo de colocar sob o crivo da reflexão as ideias compartilhadas no grupo. Dessa

forma, passamos a nos relacionar nas Rodas de Conversa, através das quais passamos a construir outras possibilidades de estar juntas e fortalecer nossas ideias em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil, assim como na formação das pessoas que a movem. O grupo, ao buscar se relacionar de modo diferente das habituais reuniões, apoiou-se na itinerância das Rodas de Conversa, o que garantiu a continuidade do movimentar o pensar.

Vale salientar que não são quaisquer conversas, mas são conversas que requerem, consoante Warschauer (2001, p.179), “as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...]”. Fundamentadas no respeito à singularidade de cada educadora, as conversas foram acontecendo e transformando os espaços que habitávamos. Atentando aos relatos das educadoras entrevistadas, foi possível compreender como as conversas se constituíam:

*“O surgimento dos temas [...] ele é móvel. E todo mundo sugere alguma coisa. Às vezes, uma participante viveu algo diferente, então outra sugere de ouvir, né? Ou enfim, é mais nesse sentido, a gente não tem ninguém. Não tem uma pessoa fixa que escolhe e que determina, que sugere”* (Entrevista com Andiará, 13/08/2019).

*“[...] como muitas estão fazendo doutorado, ou têm algum trabalho de pós, elas também têm momentos para apresentar, mas é do coração de cada uma. O que cada um quer, se quer participar, se quer apresentar, não é obrigatório. Assim: Ah, cada vez uma tem que fazer alguma coisa! Não, né? É quem realmente tem algo que queira compartilhar com o grupo”* (Entrevista com Daniela, 06/08/2019).

*“Os encontros, normalmente, a gente deixa bem livre. Quem descobre alguma coisa legal, lança no grupo. Lança no grupo e o pessoal: Quem sabe a gente vai conhecer? Quem sabe a gente faz? E sempre são sugestões ótimas, sempre são coisas muito boas, muito boas”* (Entrevista com Anelise 21/08/2019).

É perceptível que as Rodas de Conversa realizadas pelo GMP se constituíam a partir dessa autonomia e interação, reforçando a ideia de Warschauer (2002, p. 47) de que a Roda de Conversa é “[...] uma construção própria de cada grupo”, que “constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo [...]”. Ao proporcionar essa oportunidade singular, o grupo fortaleceu-se para desconstruir propostas já validadas na Educação Infantil e, conseqüentemente, tornou-se autor e criador de propostas educativas mais humanas.

Foi preciso reafirmar os modos como esse movimento coletivo passaria a se relacionar. Para tanto, definiram a modalidade da Educação Infantil, assim como

novos modos de conviver, descartando propostas desenvolvidas em incansáveis apresentações em Power Point. Também foi necessária uma organização prévia para definir os temas, os lugares e os dias, portanto o envolvimento de cada educadora foi imprescindível nesse processo de construção. Segundo elas, as Rodas de Conversa proporcionam trocas constantes:

*“Ai, eu acho, assim que é uma troca [...] alguém tem uma ideia, alguma coisa para trocar, de algum espaço, de algum tema que a gente vai fazer num próximo encontro. Então, isso surge ali, e depois a gente se comunica através do grupo de whatsapp [...] a gente coloca ideias, de assuntos, de temas e também de lugares que a gente poderia conhecer”* (Entrevista com Fernanda, 15/08/2019).

*“[...] as coisas vão acontecendo [...] tem gente assim que está nessas andanças de estudos e andanças de criação, se permitindo a outras coisas que passam, que agregam muito [...]”* (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).

Como nem todas as participantes do GMP se encontram pessoalmente fora das Rodas de Conversa, criamos o grupo no WhatsApp, o qual viabilizou nossa comunicação. Assim, foi possível lançar sugestões sobre os temas a serem abordados, locais a serem visitados, possíveis datas e turnos dos encontros. Além do mais, criamos um e-mail para otimizar os encaminhamentos de documentações e/ou comunicações mais formais. Apoiadas nesses recursos, passamos a decidir coletivamente os rumos do grupo.

Cumprе salientar que, ao longo da trajetória do grupo, a comunicação se deu tanto por meio de encontros presenciais quanto virtuais, com o objetivo de acolher e garantir o encontro dessas educadoras, mulheres motivadas a se fortalecerem juntas. Marques (2007, p. 132) em seus estudos reforça a habilidade das mulheres – em especial as lavadeiras do bairro de São Sebastião do Rocio – de se mobilizarem para esse “estar junto”. De acordo com a autora, elas “expressam em seu modo de agir uma inventividade cotidiana que, sem alardes, favorece a perduração societal” (p. 132). As educadoras do GMP, ao demonstrarem seu interesse em estar juntas, também dão visibilidade a essa inventividade que gradativamente vai contaminando a criação de modos mais significativos, em que a Educação Infantil não é um acontecimento esporádico, mas contínuo e voltado à criação e à transformação.

Essa inventividade que motiva o interesse de estarem juntas foi perceptível na criatividade e sensibilidade com que as educadoras Clarice e Josélia pensaram a Roda de Conversa dedicada ao tema da musicalização infantil. Entre referenciais teóricos, sons, instrumentos musicais e muita música, fomos sensibilizadas por este universo que é a música. Ou ainda na acolhida pensada com tanto carinho pela

educadora Marta, no Centro Ecológico Pedra de Mim<sup>29</sup>, que nos proporcionou a oportunidade de nos reconectar com nossa essência humana. Assim como esses exemplos, tantos outros poderiam ser citados em virtude do interesse e da vibração desse grupo de educadoras que, apesar de viverem num contexto desafiador, encontram possibilidades extremamente ricas de promover esse estar juntas.

A reciprocidade ente as educadores nessas Rodas de Conversa fortaleceu gradativamente os vínculos, criando modos mais sensíveis e respeitosos de se relacionarem em grupo, a partir da itinerância, periodicidade e autonomia.

### **3.4.1 A itinerância, periodicidade e autonomia das Rodas de Conversa: “Ele não é de um lugar só, ele pode ser levado para qualquer lugar, como o pensamento”**

Nesse ambiente de colaboração e cooperação das educadoras, acentuou-se a possibilidade desse deslocamento que o GMP possibilita e que, conforme a educadora Lisane, “*pode estar em qualquer lugar*”. Esse contexto configurou-se graças às Rodas de Conversa itinerantes, que promoveram a contemplação de diferentes espaços e vivências, indo além das habituais preocupações que predominam na maioria das pautas das reuniões de professoras. Dessa maneira, foi possível reativar a sensibilidade das educadoras.

A característica da itinerância proporcionou vivências que sensibilizaram o grupo, não necessariamente em virtude da diversidade dos espaços visitados, mas da possibilidade de transpor esse princípio de movimento ao pensar e aos fazeres.

O Rememoração 4 descreve algumas das vivências que sensibilizaram o grupo ao longo das Rodas de Conversa:

*“A itinerância das Rodas de Conversa tem nos permitido vivências mágicas como a desta manhã florida que anunciava a proximidade da primavera, momento em que tivemos a alegria de realizar nossa quarta Roda de Conversa em meio à natureza, onde árvores imponentes ofereciam generosamente suas sombras, pássaros entoavam harmoniosamente seus cantos e diferentes espécies vegetais e animais se exibiam diante de nossos olhos. Incrivelmente fomos recebidas por toda esta beleza do Jardim Botânico da cidade de Lajeado para, naquela manhã, pensarmos sobre os rumos do nosso GMP.*

*Um dos princípios acordados entre as educadoras, desde as primeiras Rodas, foi o de oportunizar vivências que nos permitissem a contemplação da natureza, que fossem além das paredes das salas de aulas. E o desejo de habitar diferentes espaços, em que fosse possível resgatar, e de certo modo,*

---

<sup>29</sup> Centro Ecológico que se localiza no município de Marques de Souza –RS, que proporciona vivências em meio à Natureza. Relacionado ao ecoturismo, à saúde, ao bem-estar, ao autoconhecimento e à espiritualidade.

*deixar aflorar os princípios que defendemos, nos levou a este paraíso natural, chamado Jardim Botânico” (Excerto do Rememoração 4 - Uma “comunidade de Prática” para pensar além do já pensado - IV Roda de Conversa – 02/09/2017- Jardim Botânico/Lajeado).*

Reativar a sensibilidade das educadoras a partir dessas vivências representou ampliar também as possibilidades de desemparedar<sup>30</sup> as crianças de propostas que limitam a aprendizagem e que se fundamentam, segundo Tiriba(2005, p.211), “em uma lógica que produz desequilíbrios no plano das três ecologias”, lógica que desconsidera a ligação entre a subjetividade e a vida exterior e, conseqüentemente, impede o diálogo entre o plano ambiental, social e mental.

A itinerância proposta pelo GMP busca equilibrar essas três ecologias com a sensibilização das educadoras. Guattari (2011), ao falar sobre essa ameaça do emparedamento, enfatiza o desequilíbrio ecológico provocado pelas transformações técnico-científicas e a deterioração da vida individual e coletiva. Alerta para

[...] uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também, aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo (GUATTARI, 2011, p. 9).

Esse alerta do autor reforça as motivações das educadoras em participarem do GMP, o qual preza também esses domínios moleculares uma vez que promove o pensar reflexivo (inteligência) a partir do interesse (desejo) e da sensibilidade de cada educadora. Ainda conforme Guattari (2011), há uma urgência em aderirmos ao processo contínuo da ressingularização, através do qual “os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes” (GUATTARI, 2011, p. 55).

O modo coletivo de pensar, criar e recriar – exercitado pelas educadoras a partir do GMP – concretizou-se em virtude desse respeito recíproco, indispensável nesse processo contínuo de reumanização ou, conforme o autor, ressingularização, bem como contribuiu para reforçar a relevância desse processo nos contextos da Educação Infantil, na qual, muitas vezes, a supremacia de propostas uniformizadas prevalece sobre o respeito à singularidade de cada ser.

O alerta do autor em relação ao processo de ressingularização pode ser associado ao contexto alienante provocado pelos interesses políticos e econômicos capitalistas, que, a partir de modelos neoliberais, defendem a isenção do estado

---

<sup>30</sup> Léa Tiriba, em seus estudos, fala sobre a estratégia de emparedamento das crianças, relacionando-a à “doutrinação” destas crianças para as exigências do mundo capitalista.

diante de suas responsabilidades econômicas e vislumbram na educação possibilidades de produzir seres não pensantes. Desse modo, o intuito do grupo sustenta-se na reconstrução e reinvenção desse contexto, compreendendo sua responsabilidade em cuidar deste mundo. Arendt (1995, p. 190) destaca:

[...] a tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados.

Percebe-se que a reciprocidade perpassa a existência e, através dela, as educadoras do GMP exercitam o respeito e a empatia, o que as auxilia a preservarem/cuidarem da humanidade que as constitui. A partir dessa intenção, as educadoras exercitaram modos mais sensíveis que humanizaram os espaços que habitam. Ao levarem para seus contextos os princípios defendidos pelo movimento, ampliam as possibilidades de se concretizarem novos modos de compreensão em relação à Educação Infantil.

A proposta da itinerância das Rodas de Conversa não se refere unicamente às possibilidades de habitar outros espaços, mas também a esse cuidar, tornando-nos, para tanto, mais sensíveis e resgatando, desse modo, nossa humanidade. Portanto, ao explorarem outros espaços e outros pensares, as educadoras iniciaram este processo de transformação. Tiriba (2005, p. 213) lembra que

[...] ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isto, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas com o sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, chão, pano de fundo, matéria-prima para a maior parte das atividades.

Essa aproximação foi conquistada com o convívio das educadoras. O movimento proporcionado pelo princípio da itinerância ampliou a construção da profissionalidade desse grupo, que se encanta com as possibilidades das descobertas que o mundo oferece.

*“[...] eu acho que essa itinerância é bem importante porque não se torna muito rotineira. Ela se torna sempre uma nova descoberta”* (Entrevista com Anelise (21/08/2019).

*“Mesmo numa formação fora da escola, tu acabas estando numa sala de aula, né? E ele (GMP) não, ele já te deixa mais livre, né? Começar pelo local, pelo ambiente, assim, que tu estás buscando essa energia, essa coisa boa que é fora, né?”* (Entrevista com Luciani, 11/11/2019).

As oportunidades oferecidas pelas Rodas de Conversa reafirmam esse cuidado com o mundo, pois as educadoras, ao vivenciarem essa sensação – segundo elas,

prazerosa –, têm a possibilidade de motivar e fortalecer seu pensar. Dessa maneira, elas encontram possibilidades de transformar a rotina, na qual a liberdade se limita a uma única ida ao pátio, em dias de sol, em fila, por um trajeto delimitado, para brincar num espaço e horário determinado. Esse contexto muitas vezes se agrava quando se trata de bebês e crianças bem pequenas. Ressalta Tiriba (2005):

Há vários fatores que concorrem para que as crianças permaneçam entre paredes: a dependência física, a falta de carrinhos de bebê, a localização dos berçários e maternais na parte superior dos prédios, as rotinas de troca e alimentação, o pequeno número de adultos em relação ao número de crianças. Estes fatores concorrem para que, em muitos casos, as turmas de berçário e de maternal só venham para o pátio em dia de festa, quando, então, é pensado um esquema que possibilite esta alegria a elas (TIRIBA, 2005, p. 114).

Em virtude do GMP, entende-se que as educadoras, quando vivenciam na prática a relevância de sentir “essa coisa boa que é fora”, encontram forças para reforçar os argumentos para reconstruir práticas que limitam, impedem e podam a liberdade das crianças e, assim, garantir a “alegria” que lhes é permitida ocasionalmente.

É importante destacar que a oportunidade de desemparedar as infâncias vai além das paredes da sala de aula, como é perceptível nos diferentes projetos brasileiros que têm se inspirado nessas ideias, como o projeto “Lá fora”<sup>31</sup>, oferecido, desde 2009, a crianças das creches e escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Segundo as educadoras envolvidas com o projeto, as repercussões do projeto apontam para possibilidades que ampliam o mundo de investigação e interação, a partir de espaços que sejam das crianças, mas não somente para elas.

Castelli (2019) destaca em seus estudos a complexidade de compreender este desemparedamento como uma possibilidade que amplia as conexões, visto que “dá outros contornos às aprendizagens cotidianas e à própria inserção da escola na comunidade” (p.161).

Para a autora:

A circulação e ocupação das crianças pelos espaços externos ao ar livre e com natureza por muito tempo na escola rompe com a polarização entre corpo e mente que faz crer que o lugar da aprendizagem (ou o lugar das crianças na escola) é somente em sala (p. 258).

---

<sup>31</sup> Projeto retratado no filme: “O Começo da Vida 2 - Lá Fora”, que aborda a conexão entre crianças e natureza, e convida a imaginar como é o “lá fora” que queremos construir para transformar o futuro. Disponível em: <https://lunetas.com.br/o-comeco-da-vida-2-la-fora/>

O pensamento de Castelli reforça a relevância de possibilitarmos esse movimento às práticas pedagógicas, um movimento de itinerância que possa promover esses outros contornos aos modos como compreendemos a aquisição das aprendizagens.

É notório que o GMP, graças a suas vivências, também vem auxiliando na construção desses novos modos de pensar a organização da escola, a qual, em tempos de pandemia – no intuito de atender as crianças presencialmente – passa a valorizar esses espaços “fora das 4 paredes”, já que se ampliam as possibilidades de distanciamento entre as crianças e professoras, amenizando os riscos de contaminação. Os desafios que a pandemia vem provocando na nossa existência enquanto humanos, reforça a relevância de repensarmos os hábitos e atitudes que estão sendo substituídos pelo mundo virtual, da informação e da tecnologia. Pensar numa escola humanizada, sem considerar a possibilidade de desenvolvê-la do “lado de fora”, continuará sendo um equívoco.

Refletir sobre a organização das escolas com base em propostas que ampliam as possibilidades de aprendizagem necessariamente exige das profissionais a sensibilização diante de recursos que, muitas vezes, estão disponíveis em seus próprios pátios. Assim, essas profissionais permitem-se viver o extraordinário da vida, deixando de seguir à risca o instituído, o normatizado, autorizando-se a criar e recriar junto com as crianças. Dessa forma, a itinerância do grupo, ao se sustentar nos princípios da liberdade e autonomia, possibilita o movimento do pensar em relação à organização de escolas que limitam essa aprendizagem.

*“[...] além dele ser um movimento que tem vários lugares, porque ele também não é estático, ele não é de um lugar só. Ele pode ser levado para qualquer lugar. Justamente como o pensamento, ele pode ir para qualquer lugar. Ele pode... A gente não prende ele. Ele está dentro de uma caixa, digamos assim, que é o cérebro (risos), a cabeça, mas ele é livre. Ele pode ir onde ele quiser”* (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).

*“Esta itinerância! Assim, não ter um lugar fixo, né? A gente vai indo conforme a nossa energia nos diz para que as coisas aconteçam. Isso eu acho assim, de uma extrema delicadeza, sensibilidade e organização do grupo”* (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).

Dessa maneira, a flexibilidade está presente nas Rodas de Conversa, proporcionando vivências diferentes – como a visitação a escolas, a realização de piqueniques, a apreciação de recitais, a visitação a espaços culturais, entre outras –, ampliando, assim, nossa sensibilidade enquanto “seres educadoras” e, conseqüentemente, ela reforça a ideia de educar amparado em propostas mais

significativas.

Ao constituir este movimento reflexivo de educadoras partindo de uma organização em que cada participante se responsabiliza por sua trajetória, contraria-se o contexto que rege a sociedade em que é preciso comprovar a capacitação a partir de certificações, em que a presença física é sinônimo de participação e em que se acredita na efetivação do pensar reflexivo assistindo a palestras. Nesse sentido, em função dessa itinerância, o GMP vem rompendo obstáculos que impedem o processo de transformação, visto que, segundo a educadora Adriana, possibilita essa reinvenção que transforma:

*“[...] quebra os paradigmas. Provoca uma capacidade de reinventar a si e ao mundo. Uma invenção de outros possíveis. Ela causa certo estranhamento, porque é um jeito de olhar de um modo menos instituído e mais apaixonado por aquilo que realizamos. E é extremamente importante na contemporaneidade habitar esse mundo a partir dessa itinerância”* (Entrevista com Adriana, 13/08/2019).

Para “*reinventar com paixão*”, é preciso considerar os aspectos emocionais, compreendendo as suas contribuições no processo de transformação. É, de alguma forma, reconectar a afetividade à razão, na medida em que, consoante destaca Arias (2010, p.40), na perspectiva da racionalidade colonial do Ocidente, “a razão é o centro e nela a afetividade não aparece nem mesmo na periferia”. E, no intuito de reintegrar a dimensão da totalidade da condição humana, o autor destaca a noção de “Corazonar”.

Em relação a essa noção, Santos (2019), a partir das epistemologias do Sul, salienta:

Corazonar nunca significa que as emoções deem origem a uma falta de controle. Pelo contrário, as emoções são a energia vital que impele as boas-razões-para-agir a passarem à ação ponderada. Corazonar produz um efeito de aumento por meio do qual um mundo remoto e desconhecido se torna próximo e reconhecível. Corazonar é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão (SANTOS, 2019, p. 154).

Essa descrição permite compreender a complexidade que consiste em nos autorizar a contrariar, arriscar, emocionar, aproximar, compartilhar, expressar, enfim, lutar pelo extraordinário que move a vida. Portanto, deve ser travada em prol da coletividade, de modo que respeite e cuide do mundo que nos acolhe.

O Rememoração 6 fala desse extraordinário:

*“A oportunidade de compartilhar estes momentos que carregamos em nossas memórias, nos sinaliza a singularidade de cada experiência que juntas vivenciamos e que de alguma maneira vem motivando-nos a desconstruir ideias que, muitas vezes, nos impedem de viver o extraordinário. Momentos que nos aproximam da magia que move nossas vidas e resgatam a*

*sensibilidade de quem compreende os despropósitos, como o menino Manoel<sup>32</sup>, ao “carregar água na peneira” (Excerto do Rememoração 6- As repercussões de uma caminhada- VI Roda de conversa – 08/12/2017- Sítio dos Mallmann's/Lajeado).*

Ter a coragem e os fundamentos para se apoiar nesses despropósitos exigiu do grupo sua abertura para as trocas, para, assim, se fortalecer e estabelecer os vínculos entre as educadoras. Para tanto, as Rodas de Conversa Itinerantes passaram a ser propostas periodicamente, o que representou um desafio, já que, em muitas escolas de Educação Infantil, prevalece ainda a cultura profissional individualista, em que é desenvolvido um trabalho isolado. Desse modo, foi preciso reelaborar essa compreensão sobre a docência, uma vez que, segundo Mesquita *et al.* (2009, p. 1):

*As culturas de colaboração são dificultadas num sistema escolar onde o currículo se situa numa lógica centralizada e a docência se baseia, quase somente na relação dos professores com os seus alunos, não promovendo interações dos professores entre si.*

No intuito de driblar esse “isolamento profissional”, as educadoras que movem o GMP, além de se empenharem em garantir as Rodas de Conversa Itinerantes, buscaram garantir também a continuidade dos encontros com periodicidade, o que de fato deu continuidade ao grupo, assim como proporcionou a conexão das educadoras entre elas, conforme os relatos:

*“[...] um movimento, para ele existir, tem que ter pessoas que tenham interesses pela mesma coisa e buscar a mesma coisa [...] essa periodicidade também, para que ele não morra - o movimento - para que ele tenha uma continuidade, cresça junto” (Entrevista com Daniela, 06/08/2019).*

*“[...] O encontro, ele acende, né? Cada vez que a gente se encontra ele dá um...”vamos lá!” Sabe, assim? Então, quanto mais a gente puder ter essa periodicidade, melhor [...]” (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).*

Assim, a partir dessas vivências itinerantes e periódicas, as educadoras passaram a construir e reconstruir as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, sensibilizadas e empenhadas em ampliar esse potencial que elas possuem de reinventar o mundo. Dessa maneira, entre 2016/1 e 2018/2, foram realizadas 10 Rodas de Conversa, relacionadas no quadro 11.

---

<sup>32</sup> Manoel de Barros – O menino que carregava água na peneira.

RODAS DE CONVERSAS REALIZADAS						
Edição	Data	local	Horário	tema	Nº	Mediador
I RODA	30/04/2016	EMEI Dona Maria Julieta Cruzeiro do Sul	8:00 - 12:00	Repensando os espaços enquanto terceiro educador	44	Cláudia I Horn- Univates
II RODA	15/10/2016	EMEI Doce Infância Cruzeiro do Sul	9:00 - 11:30	O que sabemos sobre as infâncias?	16	Ana C. C Delgado – UFPel/RS Daliana Loffler - UFPel/RS
III RODA	13/05/2017	EMEI Novos Caminhos São Rafael – Cruzeiro do Sul	8:30 - 11:30	Quais os referenciais teóricos que nos inspiram?	23	Carine W. Lopes – UFRGS Fernanda Zanata-Emei N.Caminhos
IV RODA	02/09/2017	Jardim Botânico Lajeado	8:30- 11:30	Os caminhos do Movimento	14	Elisete Mallmann - UFPel Daiane Horn -EMEI Jacob Sehn
V RODA	30/09/2017	Escola de Música Josélia J Ferla - Lajeado	8:30- 11:30	Roda de conversa musical	23	Josélia J Ferla .Escola de Música Clarice Borscheid- UFRGS
VI RODA	08/12/2017	Sítio dos Mallmann's São Bento /Lajeado - RS	18hs - 22hs	Roda de confraternização	9	Elisete Mallmann - UFPel
VII RODA	24/03/2018	Clube Delta Cruzeiro do Sul	8:30 - 11:30	A singularidade dos olhares sobre as infâncias	18	Daiane Horn -Emei Jacob Sehn Adriana Pretto- aposentada
VIII RODA	20/05/2018	Centro Ecológico Pedra D'Mim Tamanuá - Marques de Souza	9:00 - 16:00	Além das fronteiras organizacionais...	13	Marta V. Lucian-Pedra D'mim Clarice Borscheid-UFRGS Andiara Lenhardt-EMEI Doce Infância
IX RODA	11/09/2018	Espaço Florescer - Teutônia RS	9:00-12:00	Terapias de Cura	9	Daniele H. Scheer- psicoterapeuta Rosa Maria Schneider - terapeuta fitoenergética
X RODA	07/12/2018	Sítio dos Mallmann's São Bento/ Lajeado	18h -22hs	Lual de confraternização	8	Elisete Mallmann - UFPel

Quadro 11 - Relação de Rodas de Conversa  
Fonte: Acervo próprio (2015).

É importante salientar que, durante a V Roda de Conversa, realizada em setembro de 2017, foram acordadas algumas questões em relação aos rumos do GMP. Nessa ocasião, as educadoras decidiram que os encontros seriam realizados a cada dois meses. Contudo, a fim de respeitar o ritmo de cada pensante, os intervalos entre as Rodas de Conversa nem sempre deram conta do período acordado. Esse fato, entretanto, passou a ser justificado pela intenção do grupo, que considerava a qualidade dos encontros, e não a quantidade. Esse contexto não foi um empecilho, pois o interesse do grupo reside nas parcerias com quem de fato está disposto a participar da troca, conforme destaca a educadora Andiara:

*“Então eu penso assim: independente de ter ou não esta periodicidade no acontecimento, eu sempre me sinto motivada para ir ver coisas novas, para viver coisas novas, para aprender coisas novas, né? Eu acho que o movimento vem com esta ideia. E como eu já disse antes e vou repetir: se eu pudesse levar um monte de gente que eu acho que também ia conseguir usufruir, deste mesmo modo, eu levava um monte de gente”* (Entrevista com Andiara, 13/08/2019).

A intenção de estar periodicamente juntas possibilitou a conexão entre as educadoras e o mundo, fortalecendo, assim, suas ideias e os modos como se

relacionavam em grupo. À medida que compartilhavam suas vivências e conhecimentos, passaram a fortalecer a confiança neste convívio, em que a subjetividade de cada participante era respeitada. Essa postura proporcionou uma autonomia, tanto individual quanto coletiva, e o grupo, de forma responsável, foi assumindo-se enquanto um grupo de educadoras dispostas a repensar a Educação Infantil, de modo livre e responsável. Freire (2000), ao salientar a relevância da autonomia no fazer pedagógico, alerta:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2000, p.46).

Com o amadurecimento das ideias do grupo e a intenção de construir modos mais significativos de se constituir enquanto educadoras, em 2016, ano em que o grupo foi criado, a proposta – que inicialmente foi impulsionada por minha pesquisa de mestrado e estava diretamente ligada à EMEI Dona Maria Julieta – transformou-se num movimento autônomo, sem vínculos institucionais, e passou a se autogerir partindo do interesse e da cooperação das educadoras.

O empenho do grupo na criação do movimento sinalizou a relevância da conscientização em relação à autonomia sustentada na responsabilidade de construir essa trajetória autogerida, sem vínculos institucionais e organizacionais. Contudo, esse contexto, por mais livre que possa parecer, exigiu um rigor para ser concretizado. Martins (2001), quando aborda a autogestão de escolas, salienta que

[...] a autogestão de escolas aparece como a possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional. No entanto, em geral, as experiências autogestionárias em educação esbarraram nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica de funcionamento das sociedades. Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores (MARTINS, 2001, p.230).

Esse alerta auxilia-nos a repensar as implicações da autogestão almejada pelo GMP. Mesmo que este não seja uma escola, é preciso reavaliar essa autonomia, já que é preciso considerar as parcerias das instituições públicas e privadas que contribuíram para o reconhecimento do grupo. Por mais que se considere autônomo, autogerido e de cooperação, ele precisa reconhecer a participação – mesmo que

indireta - das universidades, das prefeituras, do Ministério da Educação, das cooperativas, entre outras instituições, visto que contribuíram para que a forma como o grupo se organizava despertasse o interesse de muitas educadoras.

Educadoras foram motivadas a procurar o grupo pela oportunidade de participarem e compartilharem ideias, mesmo quando a participação não garantisse as habituais certificações, ainda tão almejadas por muitas profissionais que trabalham na educação.

*“[...] eu sou muito assim, eu sempre tento fazer curso. Quando eu faço algum curso, eu não vou fazer curso para ter diploma, sabe? Então eu acabo não fazendo. Muitas, muitas! Muitas! Fazem assim: a cada dois, três meses, fazem um curso para pegar diploma, para concurso. Eu não tenho um monte de cursos, eu vou fazer quando eu acho que o tema é interessante. Então eu acabo não fazendo muitos”* (Entrevista com Andiará, 13/08/2019).

Como o intuito das educadoras do GMP se centra nas vivências, o interesse nas certificações não é uma prioridade, fato que acabou auxiliando, de certa maneira, a aproximação de educadoras que realmente tivessem também o interesse de constituir-se enquanto profissionais comprometidas com a Educação Infantil:

*“No primeiro encontro, houve bastante participação e foi mencionado que haveria um filtro, muitas desistiram. Disseste: mais de 50. A gente sabia que dali sairia um filtro, né? E realmente foi isso que aconteceu. Talvez tenham pessoas que gostariam de estar e não conseguem. Eu não saberia te dizer, mas diminuiu o número. E eu vejo que quem está no movimento, é quem quer estar se movimentando, buscando coisas diferentes”* (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).

Não se pode desconsiderar que a comprovação/certificação é um meio de comprovar nossa capacitação como profissionais da educação, pois ainda é o modo como a sociedade nos avalia e valida, o que não deixa de ser contraditório quando se luta por uma educação que valorize o ser humano responsável e em sua totalidade. Souza (1999) busca entender essa visão quando destaca a complexidade que constitui o ser humano a partir do conceito da omnilateralidade:

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUZA, 1999). Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 05 mar. 2020.

A percepção das educadoras em relação ao GMP relaciona-se ao interesse em buscar o *absolutamente indispensável e imprescindível* para, de modo colaborativo e

cooperativo, criar um ambiente que movimente o pensar reflexivo sobre os contextos que interferem na docência e no trabalho docente da Educação Infantil.

As educadoras do GMP compreendem o grupo como um movimento que significa a existência a partir de um abraço, de uma palavra de ânimo, do aroma que invade o espaço, da acolhida, de uma visita a escolas, de uma poesia ofertada, do encanto diante da beleza de uma casinha na beira da estrada, um foguinho, uma música, uma reflexão sobre a prática pedagógica, enfim, a partir de acontecimentos compartilhados e vividos em grupo que proporcionam o pensar reflexivo que contribui para a construção de novos modos de compreender o mundo e, por conseguinte, os contextos que constituem a docência na Educação Infantil.

### **3.5 Processos de singularização necessários para gradativa e coletivamente construir o que de fato representa o GMP**

Fundamentada nas vivências experienciadas junto ao GMP, bem como nas percepções das pensantes entrevistadas e nos estudos já realizados sobre o tema em questão, propus-me a descrever “provisoriamente<sup>33</sup>” o referido grupo.

Para ampliar o entendimento em relação ao GMP, foi preciso fazer um resgate das origens dos movimentos educacionais a fim de compreender a relevância das mudanças que estes provocam e vêm provocando na educação. Destaco, então, que suas origens surgem em protesto às reformas implementadas de modo vertical e autocrático que marcaram o início dos anos 1990, em consequência dos interesses neoliberais, que defendiam a descentralização do estado sobre as responsabilidades da educação. Esse cenário alterou profundamente a educação e gerou movimentos contrários a essas reformas. Segundo Gentili Y Suárez (2004, p. 45), essas alterações atingiram diretamente

[...] as modalidades históricas de governo e administração dos aparelhos escolares, os quadros normativos que orientaram e organizaram o funcionamento escolar, as condições e formas convencionais de regulação do trabalho docente e a própria organização da educação nas salas de aula [...].

Com a promessa de as famílias e escolas terem maior autonomia, a responsabilidade pela educação recaiu sobre elas, mas o fardo do insucesso da

---

<sup>33</sup> Por ser um grupo em movimento, seria equivocado definir um conceito permanente, portanto é um conceito que está em constante transformação.

educação passou a ser atribuído aos docentes. Esse fato levou-os a se organizarem contrários a essa estratégia neoliberal que vislumbrava a privatização do ensino. Ao serem ameaçados e culpabilizados pelo fracasso da educação, organizaram-se coletivamente para lutar contra os ideais neoliberais que implantavam essa mercantilização da educação. Desse modo, fortaleceram gradativamente movimentos educacionais em defesa da educação pública e da educação como direito social.

Várias iniciativas que vão ao encontro desse propósito podem ser observadas em diferentes países, como a iniciativa que vem sendo promovida pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)<sup>34</sup>, o qual, ao buscar soluções mais significativas para problemas sociais que interferem no desenvolvimento de determinadas regiões da América Latina e do Caribe, promove redes interdisciplinares compostas por pesquisadores, formuladores de políticas públicas e organizações sociais. Um de seus eixos, que se fundamenta na defesa da educação pública e na ampliação do direito à educação de qualidade para todos, vem mobilizando diferentes iniciativas a partir dos 806 centros de pesquisa e pós-graduação na área de ciências sociais e humanas criados em 51 países da América Latina e outros continentes. O Brasil já conta com 106 iniciativas, das quais 92 correspondem a centros membros e 14 a redes associadas, as quais apresento no quadro abaixo:

<b>Instituições Brasileiras associadas ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)</b>	
<b>Rede Associada</b>	<b>Instituição Brasileiras</b>
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – ANAPEGE	Universidade Federal da Paraíba/UFPB – PR
Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF	Guararema – SP
Escola Tamuya de Formação Popular	São Paulo – SP
Grupo de Pesquisa em Educação, História e Interculturalidade - GPEHI/UFS	Universidade Federal de Sergipe – SE
Instituto Camará Calunga – ICC	São Vicente – SP
Instituto Nice de apoio a mulheres transexuais, travestis e homens Trans- Instituto NICE	São Paulo- SP
Núcleo de Estudos Sobre Memória e Conflitos Territoriais – COMTER	Universidade Federal do Ceará – CE
ONG Inclusão Tecx	Belém- PA

(Continua...)

<sup>34</sup> Instituição internacional não governamental criada em 1967 e associada à UNESCO. Composta por 654 centros de pesquisa e pós-graduação no campo das ciências sociais e humanas em 51 países da América Latina e em outros continentes, conforme consta no site da instituição. [https://www.clacso.org.ar/institucional/que\\_es\\_clacso.php?s=2&idioma=](https://www.clacso.org.ar/institucional/que_es_clacso.php?s=2&idioma=)

(Conclusão)

<b>Instituições Brasileiras associadas ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)</b>	
<b>Rede Associada</b>	<b>Instituição Brasileiras</b>
Rede de Estudos Trans Disciplinares sobre o Ecosistema e a Sociedade - REDES	Universidade Federal do Rio Grande – RS e Universidade do Chile
Rede DATALUTA – DATALUTA	Universidade Estadual Paulista – UNESP - SP
Rede Brasileira de Pesquisa em Direitos Fundamentais- RBPFD	Chapecó- SC
Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras- UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –RJ
Rede de Estudos de Geografia, Género e Sexualidade Ibero Latino-American- REGGSILA	Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR
Rede de Pesquisa DemSA, SECC e CronoMarx - REPEDESC	Universidade Federal de Uberlândia-UFU/MG Universidade de São Paulo-USP/SP e Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP/SP

Quadro 12 - Instituições Brasileiras associadas ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Fonte: Quadro criado pela pesquisadora com base na apresentação da CLACSO, disponível em: [https://www.clacso.org/institucional/centros-asociados/?pag=pais&id\\_pais=2&ct=0](https://www.clacso.org/institucional/centros-asociados/?pag=pais&id_pais=2&ct=0). Acesso em: 20 set. 2021.

Ao buscar soluções mais coerentes para os problemas enfrentados nessas regiões, a CLACSO, a partir dos espaços de intercâmbio, promove, entre os pesquisadores e formuladores de políticas, reflexões que salientam a relevância dos movimentos na educação. Nos estudos que periodicamente são publicados e disponibilizados pela instituição, encontra-se uma coletânea de artigos intitulada “Jovens em movimentos: Experiências e significados das mobilizações na América Latina contemporânea”, nos quais são abordadas as contribuições dos movimentos nas transformações sociais da América Latina. Ferrer (2016), coordenadora da publicação, ao salientar a relevância desses movimentos, enfatiza:

Conhecer como estes movimentos e os jovens em movimentos resistem, defendem, mas também, projetam e geram, construindo com outros novos processos pluralistas e relativamente autônomos[...] há de ser priorizado em uma agenda das ciências sociais latino-americanas que se visualizem como contribuição ao pensamento crítico e pertinente para as transformações sociais necessárias em nossa região (FERRER, 2016, p. 27, tradução minha).

Reconhecer essa pluralidade e autonomia gerada por esses princípios também faz parte do trabalho realizado pelos professores argentinos Malena Nogue e Martín Ferrari. Movidos pela ideia de compreenderem a educação que vem sendo desenvolvida nos Movimentos Sociais na América Latina, percorreram, nos anos de 2015 e 2016, dez países da América Latina. Essa oportunidade possibilitou-lhes visitar

diferentes movimentos sociais, o que conseqüentemente proporcionou que conhecessem os modos como a educação popular vem se originando a partir de movimentos sociais e populares.

Na medida em que foram realizando as visitas, foram compartilhadas as vivências através de um canal no Youtube<sup>35</sup>, no intuito de - segundo os idealizadores - dar visibilidade aos movimentos educacionais populares, assim como promover um intercâmbio entre eles.

Em 2017, com o auxílio financeiro de diferentes parcerias que foram sendo criadas ao longo do projeto, foi lançado o longa-metragem “A educação em movimento”<sup>36</sup>, que apresenta sete das experiências – ver quadro 4 – visitadas pelos professores nessa “expedição pedagógica”. Para esses professores, esse trabalho auxilia na compreensão da complexidade que envolve os movimentos educacionais por abordar as múltiplas motivações que levaram as experiências a resistirem, a se organizarem e criarem outras relações, outros mundos e outros espaços educacionais.

<b>Nº</b>	<b>Movimentos abordados em "A educação em Movimento"</b>	<b>Local</b>
1	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra MST - Ribeirão Preto	Brasil
2	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra MST - Lagoa do Mineiro	
3	Conselho Regional Indígena de Cauca Popayán	Colômbia
4	Unibol Quechua Casimiro Huanca Chimore	Bolívia
5	Escuela Mujeres de Frente Quito	Equador
6	Movimento Campesino MOCASE Santiago del Estero	Argentina
7	Frente popular Darío Santillán - Buenos Aires	

Quadro 13 - Experiências relacionadas no longa-metragem documental 89m intitulado: “A Educação em Movimento

Fonte: De Malena Nogueer e Martin Ferrari. Ficha técnica Produção: Malena Nogueer, Martín Ferrari Guion e Direção: Malena Nogueer, Martin Ferrari Realização Integral: Gabi Jaime , Malena Nogueer, Martin Ferrari Direção de Fotografia: Malena Nogueer, direção de Som: Martín Ferrari Montaje: Gabi Jaime, Malena Nogueer, Martín Ferrari Animação: MaXi Bearzi Cor: Ignacio Izurieta Post-produção de som: Diego Acosta e Pablo Sosa- Direção de produção UNTREF: Paula Asprella, Silvana Cascardo Música: Mateo Arce, Julián Polito em co-produção com UNTREF Média. Organizado pela autora a partir das informações. Disponíveis em: <http://laeducacionenmovimiento.com/#top>. Acesso em: 17 out. 2019.

<sup>35</sup> <https://youtu.be/ySriZhI9JUk>

<sup>36</sup> <http://laeducacionenmovimiento.com/#top>

Para Nogueira e Ferrari (2017), os projetos pedagógicos políticos dessas experiências provocam um impacto transformador, por se originarem das necessidades de cada grupo:

Os movimentos sociais não começam com o educacional. Antes, isso vem a posteriori dos processos de organização baseados nos problemas dos territórios. É aí que a educação surge como uma necessidade, problematizando esses contextos para construir propostas que fortaleçam os sujeitos que lutam e organizam, que fortalecem a soberania territorial, alimentar e cognitiva de nosso continente. Acreditamos que isso também contribui para mostrar que os movimentos sociais estão construindo a contra-hegemonia e disputando projetos educacionais dentro do sistema educacional dos países; que estão construindo novos relacionamentos, novas subjetividades feministas críticas e anticapitalistas (NOGUEIRA; FERRARI, 2017, p. 1).

Esses novos relacionamentos e subjetividades também são destacados por Caldart (2002), que, ao relacionar os movimentos dos trabalhadores rurais que não possuem terras e que lutam por este fim - os “sem-terra” - enfatiza que a organização coletiva desses movimentos produz e fortalece a identidade dos seus seguidores. A autora destaca que esses trabalhadores, ao vivenciarem experiências de formação humana ao longo de suas lutas, não apenas fortalecem a identidade do movimento, mas também transformam e reeducam-se gradativamente. Afirma a autora:

Tornar-se consciente e reflexivo desse processo é um dos grandes desafios pedagógicos do MST, e uma das razões para valorizar cada vez mais as atividades específicas da educação. Sem isso, os novos sujeitos sociais não se tornarão sujeitos políticos [...]. Não há como ser sujeito político sem ser um sujeito social, e não há como ser um sujeito social, coletivo, sem estar envolvido no processo histórico de luta e de formação de seus sujeitos (CALDART, 2002, p. 133-134, tradução minha).

Nessa perspectiva, encontrei ainda, ao longo de minha busca, a proposta das *Escolas Transformadoras*<sup>37</sup>, a qual trago com certo cuidado, por considerar a importância de estarmos atentos em relação aos objetivos que nem sempre estão explícitos em propostas que em seus discursos defendem a educação. Minha preocupação em relação ao projeto das Escolas Transformadoras se fundamenta na preocupação de sua origem, o qual surgiu em 2009, nos Estados Unidos, a partir da Ashoka, organização internacional sem fins lucrativos, que apoia o empreendedorismo social, conceito que tem influenciado de modo marcante a educação e necessita ser analisado de modo responsável. É preciso observar as manobras articuladas pelo neoliberalismo, as quais vislumbram comandar as pessoas “por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos’,”

---

<sup>37</sup> <http://escolastransformadoras.com.br>

‘autogovernáveis’” (BALL, 2014, p. 26).

Quando se trata de propostas que defendem a liberdade e autonomia para promover um ambiente do pensar reflexivo, é preciso considerar as reais intenções desta parceria que envolve o setor público-privado. Flores e Susin (2013) alertam para as consequências provocadas por essas iniciativas:

Quando a comunidade se torna responsável pelo serviço, ocorre uma diminuição não só de sua luta pelo direito à oferta de mais serviços, que venham a atender suas necessidades, como também do acompanhamento e controle social sobre esses conveniamentos, responsabilidade da própria sociedade e do poder público. Essa dupla fragilização na ação fiscalizadora pode prejudicar a qualidade da educação ofertada, tanto no que diz respeito aos processos pedagógicos como aos de gestão e avaliação institucionais e de aplicação dos recursos públicos (FLORES; SUSIN, 2013, p. 241).

No intuito de construir um pensamento crítico em relação a essas iniciativas – que, conforme as autoras, fragilizam e prejudicam os contextos da educação pública – participei de alguns debates<sup>38</sup> sobre o projeto Escolas Transformadoras Brasileiras, as quais defendem o princípio da transformação da sociedade a partir da empatia, do trabalho em equipe, da criatividade e do protagonismo. Embora os discursos das propostas dessas escolas transformadoras referenciam a transformação da educação, é preciso estar atento às ameaças à democratização das escolas públicas salientadas por Krawczyk (2005):

[...] há uma reconceitualização do caráter público da educação para a instituição, principalmente ao defender um modelo de gestão da educação pública em “rede”, onde o Estado perde espaço para a iniciativa privada na gestão das escolas públicas e no desenvolvimento de projetos educacionais. É marcante também uma desvalorização do profissional docente, que é substituído por profissionais precarizados, destituídos de formação e sujeitos a perda de direitos trabalhistas, inclusive pela efemeridade das relações construídas no trabalho (KRAWCZYK, 2005, p. 19-20).

A atenção a essas iniciativas consiste na desvalorização com que compreendem os profissionais que trabalham na educação, visto que desconsideram o princípio básico que diz respeito à sua qualificação. É possível observar, entretanto, que essas propostas, a exemplo das Escolas Transformadoras, vêm ganhando adeptos a cada dia. Existem em torno de 270 escolas em mais de 35 países. No Brasil, o projeto chegou em setembro de 2015 através da parceria com o Instituto Alana<sup>39</sup> e

<sup>38</sup> Participação na 2ª Edição do Cine: Corações e mentes, escolas que transformam. 16/02/2018 promovida pela Estação Semear, com o apoio do Centro de Educação Ambiental da Secretaria do Meio Ambiente (Sema), Jardim Botânico- Lajeado-RS e do Ep.3 - Corações e Mentes- A invenção de cada dia 03/12/2018 – Estação Semear – auditório do Tecnovates - UNIVATES – Lajeado-RS <https://www.videocamp.com/>

<sup>39</sup> Organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver, sem fins lucrativos.

já vem sendo desenvolvido em mais de 21 escolas (ver algumas dessas escolas no Quadro 5), tanto da rede pública, quanto privada e/ou comunitárias.

<b>ESCOLAS TRANSFORMADORAS PELO BRASIL</b>			
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>LOCAL</b>
Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo	1982	Ed. Infantil e Séries Iniciais Ens. Fund. (Associação Civil)	DF
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)- Campo Limpo	1998	Educação de Jovens e adultos (Pública)	SP
Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Hermann Gmeiner	2016	Ed. Infantil (Pública)	MA
Colégio Equipe	1968	Ed. Infantil, Ens. Fund e Ens. Médio (Cooperativa)	SP
Escola Municipal Professora Acliméa de Oliveira Nascimento	2009	Ensino Fundamental I (Pública)	RJ
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	2012	Ensino Médio e Técnico (Público)	CE
Escola Amigos do Verde	1984	Ed. Infanti e Ensino Fundamental I (Privado)	RS
Nossa Senhora do Carmo	2005	Ed. Inf e Ens. Fund Completo (Privada, confessional, rural)	PB
Escola Comunitária Luiza Mahin	1990	Ed. Inf e Ens.Fund. I (incompleto) (Comunitária)	BA
Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Jacarezinho	2008	Ensino Médio e Técnico Escola Pública Federal	PR

Quadro14 - Relação de Escolas Transformadoras pelo Brasil

Fonte: Organizado pela autora a partir de informações. Disponíveis em: <http://escolastransformadoras.com.br/comunidade-ativadora/escolas-transformadoras-brasil/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

No filme "Corações e mentes: Escolas que Transformam"<sup>40</sup>, pode-se acompanhar as experiências e práticas pedagógicas que fundamentam oito escolas dos estados de São Paulo, Paraná, Bahia, Pernambuco, Ceará e Amazonas, as quais são referenciadas enquanto propostas inovadoras fundamentadas na proposta das escolas transformadoras.

O projeto "Escolas Transformadoras" estende-se por diversos países e, por conseguinte, vem inspirando diferentes movimentos educacionais – já mencionados neste estudo – entre os quais enfatizo novamente o 4º Encuentro Nuestra América, realizado em 2017, em Brasília. O evento reuniu 100 educadores de 12 países, no

<sup>40</sup> Longa-metragem produzido por Maria Farinha Filmes em parceria com o Instituto Alana, Ashoka, Itaú Social e o apoio da Gávea investimento e Mercur. Título: Corações e Mentem: escolas que transformam Ano produção: 2019 Direção: Cacau Rhoden - 104min documentário.

intuito de reunir educadores de diferentes escolas transformadoras para compartilharem experiências e ideias em relação aos rumos da educação do continente. Naquela ocasião, refletiram sobre o que os une, os identifica e os distingue, proporcionando um intercâmbio global, em especial entre os países da América Latina (ver Quadro 6), uma vez que muitas foram as questões que os identificaram e uniram, conforme os organizadores.

RELAÇÃO DE ESCOLAS TRANSFORMADORAS DA AMÉRICA LATINA				
INSTITUIÇÃO	ANO	MODALIDADE		LOCAL
Colégio Del Sol	1994	Ensino Primário e Secundário	Privado	Argentina
Colégio San José Obrero	1983	Escola Técnica - Adultos		Argentina
Colégio Cree	2016	Corporação Educacional	Sem fins lucrativos	Chile
Colégio Los Nogales	1982	Pré-Jardim ao 11º Nível -Bílingue	Privado	Colômbia
Colégio Guayamuri		Pré-Escola, Primário e Bacharelado	Privado	Venezuela
CEDES - Don Bosco	1995	Primário e Secundário	Privado	Costa Rica
Nezaldi	1996	Primário e Secundário	Privado	México
College Catts Pressoir	1955	Primário e Secundário	Privado	Haiti
Propostas Brasileiras	ver quadro acima			Brasil

Quadro 15 - Relação de Escolas Transformadoras da América Latina

Fonte: Organizado pela autora a partir de informações. Disponíveis em: <http://escolastransformadoras.com.br/comunidade-ativadora/escolas-global/>. Acesso em. 11 nov. 2019.

Segundo os idealizadores do livro eletrônico “O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação”, afirmam Lovato e Franzim (2017):

As escolas transformadoras se fizeram em diferentes contextos: em meio a movimentos de mobilização social e comunitária, por iniciativas de líderes ou empreendedores sociais, pela diversidade social, pelo desejo e intervenção de educadores, e em campos filosóficos diversos. Vê-se, entretanto, ao se debruçar sobre suas experiências, um traço comum de origem: a intencionalidade clara de se trabalhar na formação de sujeitos transformadores, com capacidade crítica e criativa de intervenção no mundo. E, para isso, foi preciso ousadia, coragem e disponibilidade ao erro (LOVATO; FRANZIM, 2017, p. 82).

Ao observar os movimentos abordados, pode-se compreender que suas origens partem de contextos múltiplos, e que seus discursos defendem condições mais justas. No caso dos movimentos populares e sociais, evidencia-se que as lutas são motivadas pelo desejo de novas relações que nem sempre têm suas origens na educação. Contudo, em virtude da complexidade que os cerca, é fundamental criar

espaços voltados para esta área a fim de garantir a formação de agentes ativos e qualificados para difundirem e fortalecerem as ideias defendidas.

Cumprido salientar que é possível identificar várias semelhanças entre os movimentos apresentados, porém é necessário considerar a singularidade que os constitui. Ao respeitar o ritmo de cada participante, o GMP movimenta-se coletiva e gradativamente na busca por modos mais significativos de se relacionar. Para tanto, não há como pensar na construção destes modos sem considerar e valorizar as vivências do dia a dia, que são carregadas com as peculiaridades de cada educador que, ao conviver em grupo, se constitui socialmente. Conforme Certeau (1994, p. 37), as relações sociais afetam a formação de cada indivíduo, uma vez que a individualidade “[...] é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes, contraditória) de suas determinações relacionais”.

As educadoras, ao repensarem a Educação Infantil, buscam reabitar esse contexto, tornando-se autoras de propostas que correspondam às ideias mais humanizadas de pensar a escola. Para Certeau (2005, p. 41),

[...] essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural, alterando o seu funcionamento. Ao procurar viver da melhor forma possível com astúcias anônimas das artes de fazer, [...] vai criando, inventando o cotidiano, escapando silenciosamente do lugar que lhe é atribuído.

A intenção de se reapropriar também é sinalizada no interesse das educadoras que, ao se sentirem acolhidas, fortalecem suas ideias e criam novas possibilidades, ressignificando e transformando o contexto que habitam. Esse contexto torna-as protagonistas capazes, consoante Macedo (2015, p. 743), de “re-existir” e “insistir na potência da vida”. E essa possibilidade de se compreenderem livres e criativas encoraja-as a constituírem coletivamente novos modos de pensar a Educação Infantil.

Observo que esses caminhos em construção são impulsionados pela ousadia das educadoras, que, apesar de seu descontentamento, se utilizam de oportunidades as quais, na visão de Walsh (2016), são as “brechas” causadas pelo descuido das “conjunturas particulares” para, dessa forma, se manifestarem contrárias às políticas educacionais “*implementadas*” de cima para baixo. Certeau (1994) destaca que é a partir dessa “tática” que os fracos enfrentam os mais fortes:

Determinada pela ausência de poder, a tática é a arte do fraco, por isso as opera golpe por golpe. A tática tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Vai caçar, cria, ali, surpresas, consegue estar onde ninguém espera; é astúcia (CERTEAU, 1994, p. 101).

Essa astúcia traduz-se em tática de *re-existência*, (ACHINTE, 2013) que vem mobilizando novos modos de pensar a educação. Ainda segundo o autor, esses modos estão presentes em muitas lutas pedagógicas por representarem possibilidades para analisar e pensar a escolarização enquanto uma política cultural:

[...] testar as formas pelas quais produzimos os significados e representamos a nós mesmos, nossas relações com os outros e com o ambiente em que vivemos. Assim procedendo, fazemos uma avaliação do que nos tornamos e do que não mais desejamos ser. Também nos capacitamos a reconhecer as possibilidades ainda não concretizadas e a lutar por elas (GIROUX, 1997, p. 252).

Nessa perspectiva, Giroux (1997, p. 186) também enfatiza a natureza eminentemente política das educadoras, identificando-as "mediadoras, legitimadoras e produtoras de ideias e práticas sociais", fato que as responsabiliza pela ampliação e diversificação do repertório cultural. E, ao compreender essa complexidade que constitui as profissionais responsáveis e empenhadas pela educação, reforço o papel do "Ser Educadora", pois este ser vai além de uma *entidade gerenciada e administrada* (ALVES, 1980).

É importante ressaltar que todos estes movimentos apresentados possuem características distintas do GMP, mas que auxiliaram decisivamente a reforçar a singularidade do referido grupo, caracterizando-o como um movimento reflexivo de educadoras que compartilham suas vivências de modo periódico, itinerante e autônomo, e assim, revigoram o desejo de significar a vida.

### 3.5.1 Conceituando o GMP a partir de sua singularidade

Saliento que, ao analisar as origens dos movimentos educacionais, pode-se compreender a aproximação do GMP ao conceito de Movimento Educacional enfatizado por Barrera (2016), visto que o grupo se constituiu a partir de Rodas de Conversa Itinerantes, periódicas e autônomas, geradas por um grupo de educadoras responsáveis e comprometidas com um mesmo ideal: repensar os modos como compreendem a docência da Educação Infantil e o trabalho que esta implica.

É um ideal complexo, que exige a sensibilidade e o respeito diante dos interesses individuais, ao mesmo tempo que coletivos, conforme destaca a educadora Clarice:

"[...] *um outro dia quando estava a Ana, a tua professora, naquele outro encontro e eu cantei, ela disse: ah, é isso que a gente precisa na Educação Infantil. E aí, uma das coisas que eu fiquei pensando durante toda a minha*

*tese é do que se trata esse “isso”? Porque diz respeito a essa sensibilidade, a essa experiência que não é só com as artes, mas que com as Artes a gente tem muito forte, às vezes, fica mais evidente assim, né? Então, para mim é muito forte esse encontro e essa busca por essas respostas que cada uma do seu jeito busca. Eu, como a formação é na música, né? Eu não sou pedagoga, sou licenciada em música. Acho que a minha busca é bem a partir daí. Mas acho que o grupo tem essas pessoas que procuram coisas semelhantes mas por caminhos diferentes, né?” (Entrevista com Clarice, 14/09/2019).*

O respeito a esses diferentes caminhos trilhados no grupo sinalizou que as educadoras, a partir desse exercício mútuo, reafirmaram suas identidades, o que as motivou a compartilharem ideias, reforçarem posicionamentos, repensarem posturas, enfim, a se fortalecerem em função das possibilidades proporcionadas pelo GMP.

Para que essa oportunidade se tornasse viável, foi preciso criar um ambiente de confiança para que as educadoras se conscientizassem de suas buscas e, conseqüentemente, fortalecessem as motivações para construir coletivamente esse movimento do pensar reflexivo.

Quando compreendemos a lógica de que a nossa existência é composta por tudo o que somos – sendo que este tudo é o que fazemos e pensamos –, não temos como viver e ser em partes fragmentadas. Essa complexidade que nos integra enquanto pessoas e profissionais torna-nos capazes de construir nossa história. Na tentativa de desvincular-se de modos dominantes e opressivos, o grupo vem rompendo e, por conseguinte, construindo novos modos de pensar a docência e seu trabalho a partir da itinerância, periodicidade, autonomia, bem como da dispensa das certificações, enfim, de modos mais sensíveis e ternos que encorajam pensar e protagonizar a luta pela Educação e pela vida.

Com o propósito de compreender de modo mais amplo os contextos que envolvem os movimentos educacionais, passei a direcionar inicialmente meus estudos à busca por informações sobre o que já foi construído nesse sentido, assim como o que vem sendo feito para dar continuidade ou efetivá-los em meio aos avanços e retrocessos em que a educação vem se constituindo.

Gohn (2005) auxilia-me a esclarecer algumas ideias em relação aos movimentos educacionais, pois, quando se debruça sobre os movimentos sociais, enfatiza a ligação daqueles a forças sociais. Na concepção do autor, esse fato se dá em virtude de que muitas de suas lutas vão ao encontro da educação igualitária e democrática. Barrera (2016), entretanto, chama a atenção para a necessidade de evitar esse tipo de associação entre ambos. Consoante a autora, embora existam

inúmeros movimentos sociais lutando em prol da educação, não se pode igualá-los em virtude do tipo de atuação que move cada iniciativa.

Para a autora, os movimentos educacionais necessitam corresponder a alguns critérios, como se pode comprovar na sequência:

- 1) Sejam realizadas práticas educacionais diferentes do modelo vigente, com alguns traços ou ideais comuns a todas essas novas práticas;
- 2) Sejam feitas propostas educacionais diferentes do modelo vigente, por diferentes agentes e setores da sociedade, estando estes atores articulados ou não;
- 3) Os atores envolvidos busquem formas de difundir tais ideias para mais pessoas e grupos da sociedade (BARRERA, 2016, p. 190).

Esses critérios contribuem não só para compreender a complexidade que envolve os diferentes movimentos organizados em prol da educação, como também para destacar a singularidade que constitui o GMP. Nesse sentido, para traduzir a subjetividade desse movimento em sua pluralidade, reforço que foi preciso ouvir as pensantes, uma vez que esta não é uma atribuição que poderia ser feita individualmente. Guattari e Rolnik (1996), quando salientam as micropolíticas, destacam a relevância dos “*processos de singularização*”, que são necessários para, gradativa e coletivamente, construir o que de fato representa o GMP.

A problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade. Ela se refere aos modos de expressão que passam não só pela linguagem, mas também por níveis semióticos heterogêneos. Então, não se trata de elaborar uma espécie de referente geral interestrutural, uma estrutura geral de significantes do inconsciente a qual se reduziriam todos os níveis estruturais específicos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 28).

Na tentativa de conceituar o GMP, foi possível compreender que defini-lo como um movimento que busca romper os modelos vigentes seria desconsiderar tudo o que está e ainda irá emergir do grupo. Portanto, a construção do movimento está em sintonia com a ideia de Guattari, quando destaca que o processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies (GUATTARI, 1996, p. 37).

As reflexões sobre alguns movimentos educacionais também foram importantes para a construção do GMP, o qual em alguns momentos se identifica com eles, assim como, em outros, sinaliza que vai além deles. Essa percepção se dá na medida em que foi possível observar que a autonomia, a itinerância e a periodicidade impulsionam as educadoras a construir coletivamente um ambiente que propicia o pensar reflexivo sobre a Educação Infantil, constituindo-se como um movimento micro, que, a partir dessas vivências mais sensíveis, busca humanizar a docência da

Educação Infantil.

Essa mobilização sinaliza e reforça a afirmação de Barrera (2016) quando enfatiza que está em curso um movimento de renovação da educação brasileira, a qual identifica como Movimentos Educacionais, que, segundo a autora,

[...] são um conjunto de práticas e propostas educacionais, com traços em comum, que se diferenciam do modelo vigente e são ativamente propagadas por alguns educadores e pessoas interessadas, que podem estar articulados a fim de legitimar e ampliar as práticas que sustentam (BARRERA, 2016, p. 190).

A mobilização do GMP corresponde a essa perspectiva na medida em que se percebe um interesse especial das educadoras pela possibilidade de estarem juntas, compartilhando a amorosidade do abraço, do aprendizado e da escuta. A partir desses fundamentos que sustentam o movimento, elas encontram possibilidades de se fortalecer e legitimar suas ideias.

Saliento, ainda, que esses fundamentos são carregados de afeto e há um diálogo permeado pelo *direito à ternura*, conceito construído por Restrepo (1998) para chamar a atenção a este sentimento que deve estar presente, cuidando da alma, sendo contrário a qualquer tipo de submissão e a qualquer tipo de amparo à violência.

Quando se trata de contextos que constituem a Educação Infantil, esse cuidado necessita ser reforçado e preservado, pois os seres que transitam por esse ambiente necessariamente devem estar abertos ao afeto, tanto por serem receptores, quanto doadores desse afeto.

Contudo, o autor chama a atenção para o *analfabetismo afetivo* que vem atrofiando os sentidos, impedindo que o ser humano se relacione e viva plenamente a prática do direito à ternura, receptivo a esse contexto permeado pelo afeto:

Somos ternos quando abandonamos a arrogância de uma lógica universal e nos sentimos afetados pelo contexto, pelos outros, pela variedade de espécies que nos cercam. Somos ternos quando nos abrimos à linguagem da sensibilidade, captando em nossas vísceras o prazer ou a dor do outro (RESTREPO, 1998, p. 84).

Baseado nesse pensamento, Restrepo (1998) alerta para a possibilidade de repensarmos nossas relações, permitindo-nos “*distrair nos encantos da sensibilidade*”, conscientizando-nos diante de nossos deveres e direitos. Essa compreensão reforça o propósito do GMP, o qual não se restringe simplesmente a se opor ao modelo educacional vigente, mas abrange um propósito maior ao buscar significar a existência.

O modo como as educadoras do GMP convivem demonstra que são receptivas e acolhem os interesses e necessidades manifestados entre elas, no intuito de promover um ambiente em que se relacionem afetivamente, de modo a se respeitarem e amarem. No entanto, quando abordamos teoricamente a afetividade na educação, encontramos algumas dificuldades, pois a afetividade ainda é compreendida, segundo Sabino (2006, p. 13), como um *“tema transversal, pouco relevante, cuja referência teórica-prática-vivencial não se constitui como um conjunto de saberes e experiências, devidamente ressaltado e onipresente nas relações pedagógicas”*. Essa ideia, pontuada e criticada pela autora, leva-a a destacar as dimensões da afetividade em seus estudos em virtude de compreendê-las enquanto “um caminho facilitador para a humanização de todas as práticas sociais, em especial as educativas” (SABINO, 2006, p. 61). Sem dúvida, este é um tema a ser considerado pelas educadoras do GMP, na medida em que buscam significar a existência a partir do respeito à singularidade de cada educadora, do compartilhar desafios, da sugestão de possibilidades, da amorosidade para com as pessoas, da busca por temas a serem discutidos, das expectativas, da vibração do grupo, da troca, da oferta de coisas significativas, da busca por uma escola humanizada, enfim, do afeto que constitui cada educadora e é essencial para humanizar a escola e o mundo.

Sabino (2006) reforça a ligação entre as relações pedagógicas e afetivas, chamando a atenção para o seguinte:

A escola pode ser um espaço a contribuir, através dos educadores e educadoras, para que as novas gerações possam 'aprender' formas humanamente mais afetivas de se relacionar. As gerações já constituídas, por sua vez, podem reaprender, dialogicamente, com novas gerações que vão chegando. Sobretudo, através do processo educativo, todas as gerações poderão reconhecer, valorizar e lutar para uma maior humanização das relações afetivas (SABINO, 2006, p. 103).

A partir do Rememoração 4, a seguir, apresento a descrição destas *formas humanamente mais afetivas* com que as educadoras do GMP se relacionaram.

*“Ainda com o sol alto, um grupo de quero-queros anunciou a chegada da primeira educadora. Era a professora Sandra, que já lá de longe demonstrava em sua expressão um encantamento por aquele local que definiu como sendo um refúgio. [...] aos poucos as demais educadoras também foram chegando [...] A cada acolhida abraços eram compartilhados, seguidos de assuntos cheios de novidades, desabafos e alentos. Na medida em que o tempo foi passando, a escuridão foi intensificando a luz das chamas da fogueira que esquentava nossa Roda de Conversa e que derretia o marshmallow espetado nos palitos. Naquela Roda, teve cantoria acompanhada da gaita, violão e pandeiro. Teve também o nosso encantamento ao acompanharmos em silêncio o céu sendo gradualmente ornamentado por milhares de estrelas brilhantes. E não me restam dúvidas de que todas estas vivências repercutiram de modo muito positivo em cada educadora que se permitiu*

*sentir e se expressar*” (Excerto do Rememoração 4 - Uma “comunidade de Prática” para pensar além do já pensado - IV Roda de Conversa – 02/09/2017- Jardim Botânico/Lajeado).

Pretensiosamente, a partir da apresentação desse contexto, busco tornar compreensíveis as motivações que levam essas educadoras a compartilharem suas vivências no intuito de se construírem como “seres educadores” que, a partir da sua sensibilidade, transformam a Educação Infantil, segundo Larrosa (2002), num exercício constante de

(...) olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Considerando as observações destacadas em relação ao GMP, compreende-se que essa postura desacelerada proposta por Larrosa (2002) descreve as possibilidades que as educadoras enxergam no GMP, visto que, gradativamente, elas vêm exercitando este ritmo mais leve e sensível, o que nos leva a compreendê-lo enquanto uma modalidade micro, constituído por educadoras que compartilham, compreendem e superam os desafios que afetam a vida pessoal e profissional.

No capítulo que segue, analiso as repercussões do GMP na construção da docência na Educação Infantil.

#### **4 Repercussões do GMP na construção da docência coletiva e autoral da Educação Infantil**

Ao observar a trajetória do GMP e as percepções das educadoras entrevistadas, foi compreensível a intensidade com que esse ambiente reflexivo marcou esse coletivo de mulheres, que, ao se opor aos desdobramentos da sociedade capitalista - Sociedade do Consumismo (BAUMANN, 2008); Capitalismo Pós-Industrial (GUATTARI, 1988); Sociedade Hipermoderna do Hiperconsumismo (IPOVESTSKY, 2008), entre outros, encontrou novos sentidos para pensar a docência na Educação Infantil.

As educadoras do GMP, ao gerarem reflexões que contrariaram a desumanização consequente da sociedade, construíram gradativamente novos modos de se compreenderem sujeitos desse contexto que constitui a Educação Infantil, chamando a atenção para a humanização docente e, por consequência, do

contexto que constitui este trabalho. A fala da educadora Adriana nos auxilia nessa compreensão:

*“[...] As escolas, a gente, os pais, parece que preparam os filhos para a escola. É ou não é? [...] Hannah Arendt questiona como a gente recebe os recém-nascidos. E ela diz que a escola vai ser modificada por esses recém-nascidos. Então não é as crianças estarem preparadas para a escola, mas a escola tem que estar preparada para estas crianças que estão chegando. Entende? Então, às vezes, esse movimento (GMP), é bacana a gente pensar esse movimento contrário. [...] Se a gente quiser que a criança fique na sala sentada, é uma vida desligada, né? É quase uma doença [...] E eu vejo que a gente tem que perceber além do percebido, né? Olhar para o natural e desnaturalizar. Olhar com um outro olhar, né? Então eu vejo que, de certa forma, a gente propõe isso. O tempo produtivo da escola é diferente do tempo “ocioso” adotado pelo movimento. Estamos tentando fugir disso e fazendo realmente um outro movimento” (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).*

Assim como a percepção da educadora Adriana, a qual reforça o pensamento do GMP por este ser contrário à concepção propagada pela sociedade governada pelo capital e se sustentar no tempo produtivo, a educadora Daniela também destaca a relevância desse movimento contrário proposto pelo grupo como possibilidade para repensar a postura diante da vida.

*“[...] cada vez que a gente vai para um lugar diferente, a gente consegue analisar situações da nossa vida que no dia a dia a gente acaba esquecendo, né? Acabamos fazendo tudo muito mecânico e, às vezes, esquecemos de ter aquele olhar para situações ou para alguém que precisa, então nesses encontros a gente para e analisa. E sempre alguma coisa a gente leva, né, que a gente percebe e que pode melhorar, que pode ajudar alguém ou até, eu acho, que isso ajuda muito a gente. Assim, as coisas que não estão legais, a gente consegue analisar e buscar melhorar” (Entrevista com Daniela, 06/08/2019).*

Em virtude das reflexões desencadeadas pelo GMP, questões subliminares passaram a ser compreendidas de outro modo, fortalecendo, assim, o posicionamento contrário a esse sistema que capitaliza e desumaniza a vida.

Neste capítulo, apresento a reverberação desse movimento coletivo que, em função do interesse de “estar juntas”, repensa a Educação Infantil e construiu novos modos de se relacionar coletivamente, exercitando, dessa forma, possibilidades para criar uma docência autoral e autônoma. Nesse sentido, abordo os desafios da docência e as possibilidades de repensar a Educação Infantil a partir do GMP, enfatizando a cooperação e colaboração enquanto possibilidades que humanizam a docência e, conseqüentemente, reencantam as docentes diante deste ofício.

#### 4.1 O interesse de “estar juntas”: Por uma docência movida pela coletividade e pela autoria

A partir do processo de autoconhecimento, pontuado por Cunha (2014, p. 796) as educadoras do GMP foram “além da socialização de seus princípios e práticas” postura que as auxiliou a reforçarem na confiança e a compreensão em relação à sua intelectualidade profissional enquanto “adulto, que aprende pelo que faz e reflete”. Assim, construíram um ambiente em que foi possível, segundo a educadora Sandra, “[...] falar de potências, falar de vida, falar de espaços de Educação, de coisas diferentes [...]”, desconstruindo princípios que buscam reduzir a vida, no entender de Krenak (2020, p. 57-58), a uma coreografia limitante:

A vida não é para ser útil. Isso é uma besteira. A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade para ela. A vida é fruição. A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica. E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Queremos reduzi-la a uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço. Tudo isso, gente, é uma historinha tão ridícula... A vida é mais do que tudo isso. Nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos. E não negociar uma sobrevivência.

O pensamento desse líder indígena que vem contribuindo decisivamente na luta pelos direitos da tradição indígena, questiona as hegemonias brancas e ocidentais que até então dominam nos discursos educacionais, sejam eles conservadores ou emancipatórios. E, ao observar o GMP, foi possível compreender que, de alguma maneira, esse coletivo de mulheres encontrou modos de se manifestar diante do direito de estarem radicalmente vivas, abrindo mão dos roteiros que as limitam, tanto profissional como pessoalmente.

Esse modo de se manifestarem estava presente nos momentos de trocas, sinalizado pelas educadoras como possibilidades para repensarem coletivamente não apenas situações que as desacomodavam, como também seu próprio posicionamento, o que as impulsionou a construir modos mais humanos, portanto contrários aos que sustentam os princípios de uma educação em que, conforme a educadora Daniela:

*“Há coisas que às vezes passam batidas. Coisas que são feitas erradas e com a rotina a gente acaba se acostumando em ver aquilo errado, né? Isso acontece muito na educação. A gente vê pessoas que fazem coisas erradas e não faz nada, porque aquilo já virou normal. [...] Muitas vezes, há professoras que usam o castigo. [...] Está totalmente errado. Viam isso e não falavam nada, por mais que elas não faziam, mas não falavam para não entregar a colega ou até nem se davam conta do quão errado aquilo era, né? E assim a gente vai vivendo, vendo situações que a gente já viu no*

*movimento... assim, o que as gurias já trouxeram de trabalhos que elas fizeram, a gente consegue perceber mais facilmente as coisas que não estão legais, e essas atitudes que não são corretas. É preciso tu teres um olhar humano mesmo, para olhar para aquela criança e ver que ela é uma criança, que ela precisa viver aquilo, que aquilo que ela está fazendo é natural da idade dela e que a gente, o adulto, deve buscar formas de ajudá-la a melhorar, criar situações para que aquela criança melhore, e não usar do medo, gritar, para que ela mude”* (Entrevista com Daniela, 06/08/2019).

Essas reflexões reforçam o que presenciamos diariamente nos contextos da Educação Infantil, quando, muitas vezes, nos deparamos com a postura de muitas docentes que se isolam em suas práticas, blindando-se diante de possíveis reflexões que possam vir a contrariá-las ou exijam sua intervenção. Essa postura pode ser atribuída tanto às “faltas” decorrentes das dificuldades das profissionais, quanto dos contextos políticos que buscam separar o corpo da mente por voltarem seus interesses ao número de crianças matriculadas, e não às condições em que elas são atendidas. Esse contexto agrava a negligência mencionada acima pela educadora Daniela na medida em que, na escola “linha de produção”, não há tempo para desenvolver e valorizar a sensibilidade, a cooperação, a colaboração e a coletividade.

Conforme a percepção da educadora Daniela, é possível compreender que, graças à convivência respeitosa desenvolvida no GMP, as educadoras exercitaram o repensar de suas práticas com reflexões individuais e coletivas, aproximando-as de outras possibilidades de pensar e viver. Para a educadora, o movimento auxiliou-a a compreender a relevância de sua postura diante de situações que passaram a ser normatizadas na Educação Infantil, bem como a motivaram a reconstruí-las a partir das vivências coletivas.

*[...] Além de me ajudar a lidar com isso, mas também de perceber o quão grave era, porque, para não cair naquilo, de dar pouca importância para aquelas atitudes. Então, assim, o grupo traz isso, né? Treinar o nosso olhar para valorizar o ser humano, independentemente da idade que ele tenha”* (Entrevista com Daniela, 06/08/2021).

Relaciono a “ajuda” mencionada por Daniela à necessidade das educadoras de refletirem sobre o que de fato as mobiliza e as constitui enquanto docentes. O ambiente reflexivo que gradativamente foi sendo criado por esse coletivo de mulheres permitiu-lhes sentirem-se acolhidas e conectadas aos propósitos da educação. Nóvoa (2021), quando vislumbra o futuro da educação a partir da reflexão, reforça a relevância de

*[...] refletir sobre o que sabemos e fazemos, refletir sobre as histórias e experiências que existem, sobre as coisas que nos mobilizam. Quando eu digo reflexão, eu digo individual e coletiva, reflexão que conduz a uma escrita, reflexão que conduz a uma escrita partilhada, da qual se podem retirar novas*

dinâmicas e aprendizagens. Acho que esse é o caminho para o futuro da educação (NÓVOA, 2021)<sup>41</sup>.

As reflexões desencadeadas pelo GMP foram fundamentais para as educadoras exercitarem a construção desses novos caminhos. Ao ouvirem suas vozes em meio a esse coletivo, ao enxergarem a presença de suas ideias e ao sentirem a repercussão de sua colaboração, fortaleceram o interesse por essa reconstrução em que foram valorizados a sensibilidade, o cuidado, o estar juntas, entre outros modos humanizados de compreender a vida. No entender da educadora Anelise, esse ambiente não apenas transformou a compreensão do grupo, mas também contagiou gradativamente os contextos que habitavam.

*“Pelo que eu percebi na Educação Infantil, o Movimento Pensante foi um marco! As sementinhas foram plantadas e os frutos foram frutificando, cada vez mais, cada vez mais. Hoje a gente vê as diretoras das escolas preocupadas em tornar o espaço maior, o espaço que a criança possa explorar. Salas que sejam com vidro, não com janelas fechadas, que a criança possa ver se está chovendo lá fora, se tem sol, se está frio, se tem vento, quem está chegando. [...] agora nós estamos com mais da metade de nossas creches já com esses ambientes [...] Eu te convido para ir lá olhar a creche da Dai (uma das educadoras participantes do GMP) lá embaixo, a mudança que foi feita lá. Foram tiradas aquelas grades todas, né? Foi feito espaço grande, para as crianças, com brinquedos. Tiraram paredes e colocaram janelas de vidro para que as crianças pudessem ver lá fora, olhar o tempo lá fora. Coisa simples, mas que faz muita diferença” (Entrevista com Anelise, 21/08/2019).*

Ao destacar a construção coletiva, cabe ressaltar a construção da confiança e admiração entre as educadoras, as quais, ao se sentirem acolhidas, compartilharam coletivamente suas ideias, fortalecendo-as para reconstruírem contextos há muito tempo normatizados e que negam a participação das mesmas na construção do currículo, das práticas pedagógicas, enfim, dos contextos que constituem a Educação Infantil.

*“[...] todas as gurias ali têm muito mais experiência do que eu [...] Elas têm tanta coisa para me passar, quero estar junto com elas, sabe? [...] Eu sempre me sinto motivada para ir ver coisas novas, viver coisas novas, aprender coisas novas” (Entrevista com Andiará, 13/08/2019).*

O interesse das educadoras de estarem juntas para movimentar o pensar fortaleceu o grupo, o qual passou a construir ideias contrárias a concepções que retiram dos contextos escolares a possibilidade de conviver em um ambiente reflexivo, nutrido pela sensibilidade. A partir dessa proposta, em que a sensibilidade passou a

---

<sup>41</sup> Entrevista: A aprendizagem precisa considerar o sentir. Revista educação. 25/jun/2021 disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 21 out. 2021.

ser compreendida como um recurso para humanizar a educação, as educadoras tiveram de ter consciência dos princípios defendidos pelo grupo e, dessa maneira, fortaleceram-se para ir contra os princípios da sociedade contemporânea, que considera a sensibilidade um aspecto abstrato, não relevante.

De acordo com Freire (1987 p. 32,) essa ideia está provocando uma crise civilizatória que ameaça a vida na terra. Entretanto, o autor acredita na superação dessa crise já que confia na capacidade humana de conviver com respeito. Em função da convivência motivada pela razão sensível, o autor acredita que voltaremos a nos sintonizar com os ritmos da natureza, respeitando-os para, assim, trazer de volta a humanidade, que, nos últimos anos, vem sendo desconsiderada e extinta.

A convivência motivada pela sensibilidade fez-se presente no acolhimento celebrado nas Rodas de Conversa, em que – entre abraços demorados, seguidos da escuta respeitosa – o cuidado para com o outro singularizou cada vivência, sinalizando o cuidado para com o outro que, para Boff (1999, p. 13), representa uma possibilidade de tornar a existência humana, de fato, humana. Portanto, a partir desse cuidado sensível, as educadoras do GMP passaram a exercitar um modo singular de se relacionar coletivamente, reconhecendo-se enquanto sujeitos da Educação Infantil e, dessa maneira, compreendendo-se essenciais na reconstrução desse contexto.

*“[...] sempre que eu ouço as gurias falando, sinto muita verdade, muito sentimento no que elas falam [...] Que elas estão tentando transmitir aquilo que tocou nelas. Aquilo que elas viveram e fez sentido [...] Eu acho que o Movimento Pensante é isso: a gente está ali para pensar juntas. Às vezes, uma fala alguma coisa, a outra dá um outro exemplo, contribui”* (Entrevista com Andiará, 13/08/2019).

E, nesse convívio que foi se consolidando a cada encontro, novos modos de pensar e de se relacionar foram nutrindo o grupo. Esse convívio, na concepção de Maturana, é fundamental no processo de transformação:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem (MATURANA, 1997, p. 29).

A transformação estrutural visível no grupo foi motivada por essa reciprocidade, com as educadoras construindo um contexto coletivo de respeito e cuidado. Assim, de modo consciente, espontâneo e progressivo, a convivência inspirou as educadoras

a criarem juntas modos mais humanos e sensíveis de compreenderem o trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil e, por conseguinte, seu papel enquanto sujeitos desta.

*“Eu tenho o grupo como um grupo de estudos. Um grupo de amigas, grupo de estudos, né? Porque é um momento em que a gente se reúne para pensar a educação [...] Eu penso que são encontros para a gente trocar informações, experiências e agregar conhecimentos e de repente, no futuro, a gente consiga, também, fortalecer o grupo e ajudar mais professores, mais pessoas para não ficarmos só para nós isso, né?” (Entrevista com Fernanda, 15/08/2019).*

Essa vontade de se moverem coletivamente passou a ser um dos princípios que inspirou essas educadoras a criarem um ambiente em que fosse possível se exercitar enquanto um ser sensível e reflexivo, um ser capaz de se emocionar diante da generosidade da natureza e se reencantar pelo cotidiano. A figura 7 retrata uma dessas possibilidades que auxiliou o grupo a se aproximar de sua humanidade.



Figura 7 - Registro da IV Roda de Conversa, realizada no dia 02/09/2017, no Jardim Botânico da cidade de Lajeado/RS

Fonte: Registro referente à documentação do GMP.

Pode-se compreender que as vivências construídas graças à energia compartilhada reacenderam a sensibilidade que constitui cada educadora, contudo é importante destacar que, para construir essas vivências, foi fundamental estarem dispostas a repensar os modos como vinham se relacionando, compreendendo a relevância de elementos como a arte, a natureza, o afeto, a sensibilidade, entre outros, que, muitas vezes, ainda não são valorizados no contexto educacional. Ao demonstrarem esse interesse, reforçaram a ideia de Maffesoli (2013), que destaca o desejo da sociedade contemporânea em conviver e se conectar com a vida a partir das vivências coletivas, do afeto, da sensibilidade, entre outros elementos que os

constituem humanos. Para tanto, o autor destacou em entrevista<sup>42</sup> esse novo modo de compreender a vida a partir do tribalismo:

De nada adiante tentar administrar o mundo desde a fortaleza universitária através da razão instrumental. A « comunidade » pode ter sido reacionária em outro tempo. Hoje, no que chamo de tribalismo, está o sentimento comunitário, a emoção vivida em comum, etc. Na comunidade existem categorias - o afetivo, a emoção, etc - que não são racionais (MAFFESOLI, 2013).

Esse modo de compreender a vida em que se abre mão do interesse individual pelo coletivo e em que a sensibilidade antecede a racionalidade, corresponde aos interesses do GMP. Esse desejo das educadoras de estarem juntas compartilhando vivências corrobora essa ideia de tribalismo. O semblante das educadoras, retratado na imagem acima, em que, em círculo, apreciam juntas a natureza e as conversas, dá sinais de que as vivências afetivas, emocionais e sensíveis foram fundamentais nesse convívio.

Ao abrirem mão do interesse pessoal, as educadoras exercitaram um novo modo de conviver em grupo e, ao se compreenderem parte de um todo, buscam resgatar sua condição humana, significando seus fazeres e sua existência.

Segundo Arroyo (2002), mesmo diante dos inúmeros avanços tecnológicos que presenciamos cotidianamente, ainda há um apego considerado de muitas educadoras que – em consequência do desejo de adequarem suas práticas aos modelos de ensino vigentes – se apoiam em propostas que limitam e dominam, sujeitando-se à sobrecarga de trabalho, às políticas curriculares e avaliativas, entre outras. Em contrapartida, é possível destacar os ideais do GMP: o interesse das educadoras de estarem periodicamente juntas para criar dinâmicas que se sustentaram na colaboração e cooperação, perceptíveis na organização das Rodas de Conversa, na criação da documentação, na elaboração de dinâmicas para a Educação Infantil, entre outras.

Arroyo (2000, p. 34) chama a atenção para as inquietações que devem nos acompanhar para entendermos o papel que exercemos enquanto docentes:

No convívio com professoras e professores percebo que há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso

---

<sup>42</sup> Entrevista: Maffesoli e a pós-modernidade – Jornal Correio do Povo- 21/05/2013 disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/entrevistas-maffesoli-e-a-p%C3%B3s-modernidade-1.305147>. Acesso em: 12 out. 2021.

social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora (ARROYO, 2002, p. 34).

Baseada nessa pesquisa, busquei analisar este “algo mais fundo em questão” – destacado pelo autor –, considerando o peso social e cultural que constitui a construção da docência e que, sem dúvida, está relacionado à precarização do trabalho docente, à tripla carga do trabalho feminino, às normatizações descabidas oriundas de políticas educacionais, ao delineamento dos currículos em consequência dos processos desenfreados do mercado.

Marques (2008), em seus estudos sobre a “pedagogia do estar junto”, enfatiza a relevância de compreendermos as dimensões desse convívio:

[...] imaginar uma pedagogia do estar junto envolveu perceber de que modo as relações, que estes sujeitos estabelecem no cotidiano, configuram e asseguram formas de reciprocidade e de conteúdo formativo daquelas pessoas que estão no processo de interação (MARQUES, 2008, p. 34).

Devido a esse desejo de “estar juntas”, o GMP reforçou a reciprocidade, assim como – a exemplo da percepção da educadora Anelise, anteriormente apresentada – motivou a construção do conteúdo formativo visto que, segundo a educadora, boa parte das escolas de Educação Infantil do município em que atuava compreendeu a importância do conceito em relação à visibilidade dos espaços educativos, o que as levou a reconstruí-los. Todavia, apesar dessa construção, pode-se entender que o interesse das educadoras estava muito mais ligado à sua busca em se constituírem sujeitos dos contextos que constituem a Educação Infantil.

*“Então, daí veio esse Movimento Pensante, porque cada um podia dar a sua opinião. Todos eram participantes ativos desse grupo. Não era um grupo que era da Elisete ou era da “profe” tal e só ela que organizava. Cada um tinha que trazer o seu “pouquinho” para no final ser um grupo marcante e que trouxesse benefícios. Que a gente levasse isso para o nosso trabalho, para nossa casa, para onde a gente fosse [...]” (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).*

Conciliar a singularidade de um grupo de pessoas não é uma tarefa simples; é um processo complexo que implica respeitar esses “pouquinhos” mencionados pela educadora Sandra. Portanto, com base na trajetória do GMP, em que prevaleceu o cuidado para com o outro, constituiu-se uma oportunidade para exercitar o respeito, tão necessário na construção de uma docência coletiva.

E, em se tratando do contexto da docência na Educação Infantil, esse respeito passa a ser fundamental, uma vez que ainda prevalece o trabalho individualizado e solitário. Vaillant (2006) atribui esse contexto aos modelos de formação inicial heterogêneos e à diversidade da oferta de formações disponibilizadas por diferentes

instituições, que, em sua maioria, são privadas e, muitas vezes, motivadas pelos ideais neoliberais, em que a educação é compreendida como um negócio. A educação não pode se reduzir a um grupo específico. Para tanto, Domingo (2010) ressalta a necessidade de pensarmos uma educação integral, com a qual todas as pessoas se comprometem e de cuja construção participam. A autora reforça que é preciso repensar as ideias que homogeneizam, que separam as crianças por idades, que limitam o trabalho pedagógico à dimensão cognitiva, que não valorizam a liberdade e a responsabilidade, entre outros fatores fundamentais nesta educação integral.

Silva (2015), ao abordar a mercantilização da formação de pedagogos no Brasil, também reforça esse pensamento, salientando que boa parte da formação de professores “[...] é feita por empresas que se preocupam exclusivamente com o lucro e consideram o futuro professor da Educação Básica como uma mercadoria” (p. 34). Esse contexto é constituído por subjetividades que induzem à ausência de um ambiente reflexivo e de interação, fato que esclarece, em parte, esse trabalho solitário que ainda vem sendo propagado nesses contextos, mesmo que, nessa modalidade de ensino, muitas vezes essas profissionais necessitem dividir seu trabalho docente com outras professoras.

A proposta construída pelo GMP, ao prezar o envolvimento coletivo, apresenta-se na contramão de *tendências individualizantes*, que, conforme Santos, Paula e Silva (2020, p. 142-143), se voltam “ao contexto social, em um sentido de superação das desigualdades”. Essas desigualdades podem ser atribuídas à desvalorização que a Educação Infantil vem sofrendo e enfrentando ao longo da sua história e vêm se acentuando na contemporaneidade em consequência da lógica neoliberal, que interfere decisivamente na construção identitária dessas docentes. Essa lógica, alicerçada em estratégias que propagam a docência individualista, segundo Paula e Lima (2020), vem gerando nas docentes uma sensação de vazio, mesmo quando estão rodeadas por outras pessoas. São de fato duas referências

A solidão docente aparece quando, no cotidiano do trabalho, o ser professor sente-se invisível. Quando todas as razões de educar desaparecem. As relações de acompanhamento e ampliação da educação pela família desaparecem. Perante os problemas específicos do ofício de professor, os órgãos públicos responsáveis desaparecem. Resta apenas o professor, sua sala de aula e o aluno (PAULA; LIMA, 2020, p. 09).

A convivência proporcionada pelo GMP possibilitou às educadoras compartilharem suas vivências e ideias e, dessa forma, fortaleceram a relevância e viabilidade da construção de uma docência coletiva, construção que parte de

princípios contrários aos da visão individualista, que gera a invisibilidade e a desmotivação do ofício da docência.

Com base em Veiga (2008), Alves (2006), Tardif (2002; 2007), Kuenzer e Caldas (2009), constata-se que a docência vem sofrendo drasticamente os efeitos da desvalorização salarial, da precaridade das condições do trabalho, da sobrecarga de trabalho, das cobranças do IDEB, da normatização dos currículos pela BNCC, da descontextualização dos processos avaliativos, entre outros fatores. Essa precarização do trabalho docente, responsável pelo isolamento e pela solidão docente, pode ser relacionada aos motivos que impulsionaram as educadoras do GMP a construir esse movimento coletivo, que busca pensar possibilidades para enfrentar esse contexto que afeta a vida pessoal e profissional dessas profissionais.

A mobilização criada pelo GMP chama a atenção para a complexidade dessa construção coletiva, assim como para a relevância do convívio coletivo e colaborativo no exercício da docência. Nóvoa (2009, p. 5) corrobora essa ideia:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 30).

O ambiente coletivo e colaborativo construído pelo GMP reforça a relevância dos diálogos que emergem das relações sociais, considerados por Freire (1987) necessários nos processos de aprendizagem na medida em que estes não acontecem individualmente. De acordo com essa ideia do autor, as educadoras criaram e valorizaram possibilidades de compartilhar vivências e ideias motivadas pelo cuidado para com o outro, desconstruindo, assim, propostas que individualizam a docência na Educação Infantil. Essas vivências geralmente se deram a partir de conversas informais, em que dificuldades foram compartilhadas e transformadas em gatilhos para refletir e ampliar temas significativos que afetam a Educação Infantil e, conseqüentemente, a docência.

Os questionamentos quanto aos espaços da Educação Infantil são um bom exemplo que nos auxilia a explicar as vivências reflexivas desenvolvidas nas Rodas de Conversa. O tema emergiu de questionamentos e desafios coletivos em relação à compreensão sobre os espaços da Educação Infantil, os quais necessariamente interferiam na prática das educadoras. Nesse sentido, o grupo fundamentou-se na

proposta de Malaguzzi (1999), fato que gerou reflexões em que os ambientes educativos passaram a ser compreendidos além do espaço físico, como possibilidades para desenvolver e valorizar as aprendizagens.

Essas reflexões também foram ampliadas e complementadas em razão de visitas a diferentes ambientes em meio a contextos naturais, educacionais, sociais. Essa trajetória percorrida coletivamente permitiu que as educadoras convivessem com outras pessoas, conhecessem instituições e se reconectassem com a humanidade que as constitui e, a partir dessa convivência, exercitaram pensar coletivamente a Educação Infantil, respeitando as ideias coletivas a partir da participação de cada educadora. Para Meirieu (2005):

Um cidadão protagonista é um sujeito que se engaja de maneira ativa em uma coletividade. É um ser que deve fazer escolhas das quais depende o futuro de todos. Que deve levar em conta a existência, os interesses e as opiniões de suas crianças (alunos), considerando os recursos e as condicionantes do ambiente, assumir suas responsabilidades e enfrentar suas consequências. Um cidadão que deve ser capaz de pensar permanentemente a articulação de seus interesses pessoais – sempre legítimos – com o interesse geral – que se impõe a ele e aos outros (MEIRIEU, 2005, p.102).

Esse pensamento sobre a coletividade e o protagonismo também é reforçado por Freud (1996, p.130), na medida em que destaca que, ao abrimos mão do poder individual para reforçar o poder coletivo, contribuímos decisivamente para a civilização:

A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições (FREUD, 1996, p.130).

Esse exercício de zelar pelos interesses do grupo originou-se da convivência, pois a subjetividade das educadoras foi respeitada em prol dos interesses da coletividade. Com base nas ideias de Nóvoa (2009, p. 27), a convivência representa uma oportunidade para repensar a “[...] pobreza de práticas e programas fundamentados a partir do excesso de discursos redundantes e repetitivos” que desconsideram a personalidade das docentes. A partir dessa convivência, as educadoras passaram a compreender a viabilidade da construção de uma docência coletiva que, respeitando a singularidade de cada ser, criou modos mais significativos de compreender a Educação Infantil.

É preciso considerar, no entanto, que esses modos de pensar a docência se constituíram baseados no respeito, tanto pela individualidade, quanto pela

coletividade, criando, assim, dinâmicas que foram além dos currículos centrados no treino de competências que fundamenta o modelo curricular adotado pela BNCC e que vem sendo duramente criticado por não contemplar a singularidade das crianças da Educação Infantil. Consoante Barbosa *et al.* (2018, p. 4) salientam:

A Educação Infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades. Ademais, o documento da BNCC não alude à diversidade de infâncias e ao ensino especial, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem.

As dinâmicas construídas pelo GMP reforçam a necessidade de repensarmos propostas que desconsideram as especificidades das crianças e também das docentes. Portanto, a convivência coletiva desse grupo reforçou a possibilidade de construir uma docência autoral, que é contrária àquela que isola e desconsidera a participação das profissionais na construção da educação.

Todavia, quando se considera a interferência das estratégias neoliberais – que através dos processos regulatórios elaboram currículos que limitam a docência ao treino –, é notório o desafio das profissionais para construir essas dinâmicas, uma vez que muitas delas ainda necessitam se submeter e replicar cotidianamente esses currículos. A educadora Clarice reforça as oportunidades formativas como possibilidades para a construção autoral da docência:

*“Para que esse professor possa construir uma certa autoria, precisa ter a oportunidade de viver e aprender muitas coisas. Porque é muito complicado simplesmente repetir alguma coisa só porque, por algum motivo, alguém disse que era para fazer, né? [...] a construção dessa autoria, dessa autonomia, é imprescindível para que essa pessoa possa ter oportunidades formativas”* (Entrevista com Clarice, 14/09/2019).

É importante salientar que são várias as ameaças à autoria docente, e a política curricular defendida pela BNCC passa a ser um dos maiores riscos que tolhe a participação das docentes, seja pelo modo padronizado como compreendem a singularidade da Educação Infantil, seja pelos objetivos equivocados com que a avaliam. É preciso compreender a articulação política que essas propostas educacionais carregam. Nesse sentido, Furtado e Souza (2020, p. 131) sinalizam:

A redução de professoras e professores a meros executores de currículos, exclui a compreensão de sua autonomia profissional docente como processo autoral e social, pois desconsidera suas capacidades de (re)interpretarem e (re)elaborarem os currículos prescritos a partir de seus saberes, crenças, valores, juízos e fazeres cotidianos, transformando-os e consolidando-os em currículos (re)construídos por meio da ação docente.

Nada mais justo que a construção dos currículos tenha a participação das docentes, que são a base pela qual a docência acontece. Cotidianamente as

educadoras vivenciam direta e indiretamente esses currículos, recriando-os juntamente com as crianças, famílias e comunidade, o que deveria lhes dar o direito e a responsabilidade de participar dessa criação.

*“Vejo que o professor deveria produzir mais efeitos. A gente cuida... O professor cuida muito da conservação e esquece da criação, né? E se o professor não se sentir criador, tudo que ele faz, perde a potência”* (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).

Ao exercitar a convivência junto ao GMP, as educadoras tiveram a oportunidade de resgatar o sentimento de pertencimento ao compartilharem suas ideias, o que, conseqüentemente, as fortaleceu. Este foi, sem dúvida, o modo como pensaram sobre seus direitos e deveres, reforçando, dessa maneira, a liberdade autoral muitas vezes tolhida nesse contexto. É preciso, entretanto, considerar que essa liberdade que objetiva a autonomia docente não deve ser compreendida como uma capacidade individual: na visão de Contreras (2020), essa autonomia docente deve ser compreendida como uma prática social, um processo que emana de um exercício coletivo.

Nesse sentido, Pacheco (2010) chama a atenção para os discursos que propagamos sobre a autonomia que, muitas vezes, defendemos sem nos conscientizar do que isso pode representar:

O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica (PACHECO, 2010, p. 116).

O posicionamento contrário das educadoras do GMP frente à instrumentalidade e racionalidade técnica demonstrou que essa concepção democratizante de autonomia orientou a construção da proposta do GMP, a qual foi guiada por modos mais sensíveis e criativos que, gradativamente, se distanciaram de propostas controladoras, sustentadas na individualização, na competição e na hierarquização, recorrentemente encontradas nos contextos da Educação Infantil.

## 4.2 Os desafios da docência e os novos modos de pensar a Educação Infantil a partir do GMP

No Brasil, em especial nos últimos anos, discussões calorosas centraram-se na construção da Base Nacional Comum Curricular<sup>43</sup> – motivada por deliberações do Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024) – a qual, segundo o Ministério da Educação, define um “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9). A compreensão em relação a essa definição flagrou um panorama de divergências, no qual ideias que defendiam a educação brasileira a partir da centralização curricular se chocaram com as que denunciavam essa normatização por acreditarem que esta seria uma ameaça aos princípios de democratização e de respeito à multiplicidade dos contextos escolares. Conforme o entendimento de diferentes entidades<sup>44</sup> voltadas à educação, esses contextos passam a ser regulados por metas que incentivam a comparação e competição entre as escolas.

Esse cenário reitera a diversidade de interesses que circundam a educação<sup>45</sup>, o que já não é uma novidade, uma vez que, ao longo da sua história, muitas concepções e práticas pedagógicas consolidaram-se em meio a diferentes disputas e interesses (SAVIANI, 2007). Esse contexto exige uma análise mais criteriosa dos interesses que constituem a educação.

Ao observar os investimentos que diferentes segmentos da sociedade vêm realizando na educação nos últimos anos, compreende-se o que Mainardes (2016, p.

---

<sup>43</sup> BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2017.

<sup>44</sup> Entidades como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Plano Nacional de Educação (PNE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), entre outras.

<sup>45</sup> O **Neoliberalismo**, a partir de ideias políticas e econômicas capitalistas, busca privatizar a educação eximindo a participação do estado, tanto na educação como na economia e assim, conseqüentemente, transforma a educação em mercadoria. O **Banco Mundial**, voltado aos interesses do capital internacional, incentiva propostas educativas que restringem a educação ao papel de formar força de trabalho para o capital.

19) reitera ao afirmar que as escolas são “espaços privilegiados de políticas, de adaptação, de resistência, permeados por uma série de dimensões contextuais”. Essas dimensões vão revelando gradativamente consequências irreparáveis na medida em que políticas educacionais conquistadas graças a muitas lutas têm sido desconsideradas e substituídas conforme o interesse de uma minoria, provocando riscos ao direito a uma educação pública, gratuita, universal, laica e de qualidade social.

Salvador (2017), em seus estudos sobre a *privatização e a mercantilização da educação básica no Brasil*<sup>46</sup>, alerta para as consequências da *agenda lesa-pátria* adotada por um governo (Michel Temer - 2016/2018) que identifica como *antinacional* e, no seu entender,

[...] ameaça direitos conquistados por gerações de trabalhadores e lideranças sociais, que se empenharam nos últimos 50 anos na construção de um país democrático, mais justo, igualitário e inclusivo – especialmente, a partir do advento da Constituição Federal de 1988 (SALVADOR, 2017, p. 292).

Sabe-se que regimes autoritários causam prejuízos à democracia, à soberania e à liberdade de um povo e, muitas vezes, vislumbram na educação uma possibilidade de colonizar e propagar interesses que beneficiam uma minoria, acentuando, conseqüentemente, a desigualdade. Em seus estudos, Walsh (2013) chama a atenção para os efeitos das concepções colonialistas, considerando-as uma ameaça à educação democrática uma vez que consagram as tendências eurocêntricas como conhecimentos universais e superiores, fortalecendo, desse modo, políticas que desconsideram a singularidade dos cotidianos escolares.

Esse contexto exige, de fato, um olhar mais atento às propostas que sustentam a educação. Para tanto, a participação ativa das educadoras é fundamental na construção de propostas que lutam por uma educação construída em parceria. Contudo não é tão simples colocar esse ideal em prática já que os desafios enfrentados cotidianamente por essas profissionais abrangem inúmeros aspectos que vão além do trabalho pedagógico.

Hypolito (2010, p. 1) chama a atenção para a complexidade do trabalho docente:

---

<sup>46</sup> Pesquisa coordenada por Evilasio Salvador em parceria com Natalia de Souza Duarte, Samuel Pantoja Lima; Luiza Andrea Mangabeira da Costa. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

[...] o trabalho pedagógico é parte significativa do processo de trabalho, mas não pode ser tomado como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo.

Corroborando o autor, também entendo que o trabalho docente não pode ser compreendido como uma simples tarefa de “dar aula”, sendo necessário considerar que o contexto que o circunda afeta-o diretamente e, por conseguinte, as profissionais que o desenvolvem. O envolvimento, que vai além do trabalho pedagógico, necessita ser incorporado e valorizado e, para tanto, necessita ser gerido e organizado por esse trabalho compreendido pelo autor como um processo:

Refere-se a todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho (HYPOLITO, 2010, p. 1).

Como consequência do pensar reflexivo proporcionado pelo GMP, foram construídas ideias para repensar os contextos escolares, compreendendo a docência como um processo diretamente ligado ao fazer docente. O Rememoração 7 descreve essa compreensão:

*“[...] Finalizamos esta Roda de Conversa convictas de nossa responsabilidade enquanto educadoras que se movimentam coletivamente, acolhendo as experiências e percepções que emergem das nossas conversas. [...] A oportunidade desta manhã foi especialmente rica pelo fato de proporcionar possibilidades para driblar a rotina que tanto nos inquieta neste processo que envolve o trabalho realizado nas escolas infantis, assim como nossa responsabilidade diante deste”* (Excerto do Rememoração 7- A singularidade dos olhares sobre as infâncias- VII Roda de Conversa - 24/03/2018 – Clube Delta/Cruzeiro do Sul).

Diante do contexto que influencia o trabalho docente da Educação Infantil brasileira, compreende-se que se trata de um processo em que, além da capacitação profissional, é necessário as profissionais terem uma boa dose de equilíbrio e paciência para enfrentar as instabilidades que afetam a educação, área que vem sendo gerida por um governo<sup>47</sup> que encontra dificuldades até mesmo para nomear um profissional competente para coordenar a pasta da Educação<sup>48</sup>.

Muitas são os desafios que constituem a Educação Infantil brasileira, sendo

<sup>47</sup> Comandado por Jair Bolsonaro desde janeiro de 2019, após impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, sob uma “onda conservadora” vem representando uma ameaça à democracia conquistada com muitas lutas em nosso Brasil.

<sup>48</sup> Em apenas 18 meses da posse do governo de Jair Bolsonaro, três nomes estiveram à frente do ministério da educação: Ricardo Vélez Rodríguez (01/01/2019 a 08/04/2020), Abraham Weintraub (09/04/2019 a 20/06/2020) e Carlos Decotelli (25/06/2020 a 30/06/2020).

necessário estarmos atentas aos diferentes discursos que tentam universalizar os conhecimentos. Os estudos<sup>49</sup> de Santos (2002, p. 238) auxiliam nesse processo reflexivo, na medida em que reforçam a necessidade de exercitarmos outros modos de compreensão, contrários à tendência que nos leva a vincular as experiências sociais à tradição científica ou filosófica. Para tanto, salienta diferentes modelos de racionalidade para “[...] combater o desperdício da experiência social”.

Esses modelos distintos de racionalidade vêm sendo ensaiados ao longo da história graças à persistência e criatividade de muitas educadoras que buscam ressignificar seu comprometimento diante da educação. Atentas às políticas que cerceiam o cotidiano educacional, reexistem as *redes políticas* (BALL, 2014) que se propagam de forma avassaladora, disfarçadas de iniciativas qualificadas de educação. São educadoras que, de alguma maneira, se inspiram em Touraine (2009), que enfatiza ser preciso “pensar outramente”.

Analisar e refletir sobre as ideias impostas ao longo do século XX, que nos submetem a consagrar o “[...] discurso interpretativo dominante criado pelos intelectuais ou formadores de opinião pública que buscam nas lembranças do passado as armas para melhor combater as novas ideias” (TOURAINÉ, 2009, p. 11), possibilita-nos compreender e posicionar-nos contrárias a essas interpretações *a priori* e restritas do passado, as quais, através desses discursos, passam a influenciar nossas ideias em relação à sociedade e à educação.

A ideia construída pelo autor em torno desse *discurso interpretativo dominante* busca sinalizar a capacidade que temos de – enquanto atores sociais – nos afirmar como sujeitos livres e responsáveis. É necessário, todavia, termos consciência do cenário que vem compondo a educação para acompanhar os desdobramentos dos interesses que prevalecem sobre ela.

Nóvoa (2009) dá-nos um exemplo desse exercício reflexivo sobre o que vem movendo a educação ao salientar sua preocupação em relação ao modelo escolar de massa do século XX. Apesar de esses modelos apresentarem um cenário com tendências à educação familiar, aos serviços privados, à escola virtual, ao combate do excesso da intervenção do Estado na educação e à homogeneidade dos sistemas

---

<sup>49</sup> Projeto de pesquisa 2002 intitulado “A reinvenção da emancipação social”, desenvolvido por Boaventura Santos, em 7 países periféricos: Moçambique, Brasil, África do Sul, Chile, Portugal, Colômbia e Índia, com o objetivo de determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais são suas possibilidades e limites. A partir desses contextos o autor discute o colonialismo.

de ensino, o autor alerta para o fato de que podem contribuir “para acentuar, ainda mais, as desigualdades escolares e sociais, promovendo formas de ‘tribalização’ da escola” (NÓVOA, 2009, p. 185).

É necessário, portanto, prestar atenção a esses cenários que vão compondo o contexto educacional e, muitas vezes, são comandados, segundo Ball (2014), por iniciativas provenientes de redes políticas que se constituem a partir de

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...] (BALL, 2014, p. 34).

Ao combater os discursos que “implementam” as políticas e interferem na educação, reforço a relevância do pensar provocado a partir do trabalho de manutenção e reformulação da educação desenvolvido pelo GMP. Esse trabalho necessita ser contínuo e persistente, pois, na elaboração da BNCC, explicitamente foi desconsiderado esse pensar reflexivo gerado por um número expressivo de pesquisadores/as e pela sociedade civil em prol da educação de qualidade.

Em relação à última versão da BNCC, Oliveira e Dias (2021, p. 8) enfatizam que

[...] nas duas primeiras versões da BNCCEI, buscou-se considerar, no processo de elaboração, concepções norteadoras das DCNEIS, ainda que entidades representativas tenham se posicionado, desde o início, contrárias a esse modelo curricular nacional, já que este contribui para uma maior regulação do processo pedagógico e aprimoramento das avaliações em larga escala, pautando-se numa lógica gerencialista. Ressalta-se que, na versão final, o foco do documento está no desenvolvimento de competências, prevalecendo a lógica prescritiva dos objetivos de aprendizagem, em conformidade com a conjuntura política em que se deu sua aprovação, com grande influência do MBNC (p. 8).

Diante desse contexto, as repercussões do GMP parecem ainda não ter alcance, porém não restam dúvidas de que esse exercício reflexivo proporcionado às educadoras por essa construção coletiva, colaborativa e cooperativa representa possibilidades para construir novos modos de pensar a Educação Infantil.

#### **4.2.1 A humanização da Educação Infantil: O reencantamento pela docência a partir da convivência cooperativa e colaborativa**

Ao abordar a cooperação e colaboração, cumpre apresentar a distinção de Fiorentini (2006, p. 52) em relação a esses comportamentos:

[...] na cooperação, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo [...] Na colaboração, todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando garantir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo (grifo do autor).

Com base na distinção salientada pelo autor, associo o compartilhamento de ideias, a escuta atenta e o cuidado que as educadoras tiveram umas com as outras aos modos cooperativos de se relacionar. Já as dimensões colaborativas vinculei ao comprometimento das educadoras frente às negociações necessárias para viabilizar o GMP.

Em virtude dessa postura de cooperação e colaboração, novas ideias foram contrariando a educação vigente, vislumbrando a democratização do conhecimento. À medida que essa parceria se fortaleceu, o GMP passou a compreender a força de “estarem juntas” com o propósito de pensarem possibilidades além dos planejamentos formatados, dos relatórios descontextualizados ou das práticas controladoras. Desse modo, passaram a compreender a capacidade que as constituía enquanto criadoras de propostas educativas mais sensíveis e significativas.

Esse contexto reforçou a relevância do convívio, que passou a ser o fundamento para as transformações se tornarem concretas. Ao conviverem, as educadoras exercitaram a escuta, o compartilhar, o pensar reflexivo, reforçando as ideias de Boff (1999, p. 4), que enfatiza que, antes de pensar *alternativas transformadoras*, é preciso construir novos modos de convivência:

Enfrentamos uma crise civilizacional generalizada. Precisamos de um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfazeja para com a Terra e inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive. Só a partir desta mutação faz sentido pensarmos em alternativas que representem uma nova esperança (p. 4).

Quando repensaram novos modos de se relacionar em grupo, as educadoras do GMP iniciaram a construção gradual desse pacto social, no qual foi possível analisar que, ao se posicionarem contrárias a perspectivas desumanizantes que ainda constituem boa parte das escolas de Educação Infantil, criaram novos modos de se relacionar em grupo, sustentadas no respeito a esse “*tudo o que existe e vive*”, mencionado pelo autor acima.

Apresento a seguir o Rememorário 4, no qual descrevo a sensibilidade que fortaleceu o grupo, motivando-o e fortalecendo-o para repensar a docência na Educação Infantil.

*“Iniciamos a manhã acolhendo e saudando-nos entre abraços demorados carregados de afetos, de curiosidades, de ansiedades e sempre com muitas novidades a serem compartilhadas. Cuias de chimarrão e as famosas cucas também singularizaram aquele momento que de modo muito espontâneo foi se constituindo a partir da interação de todo o grupo. Não sei precisar se minha percepção captou de fato o clima que estava se estabelecendo a cada grupo de educadoras que chegava, mas, ao meu ver, as expressões que se estampavam em seus rostos emitiam uma mensagem de que, além do desejo de serem acolhidas, também queriam acolher. Algo me sinalizava que, na medida em que chegavam ao salão de eventos, aquela presença já não era mais só física, pois havia uma interação coletiva de acolhimento. Em poucos minutos, algumas educadoras já haviam sugerido o local para colocar os lanches do piquenique, outras sinalizaram a possibilidade de criarmos uma mandala com nossas cangas, enquanto outras testavam os equipamentos eletrônicos. E, a partir desse envolvimento coletivo, construímos esta vivência que foi a quarta Roda de Conversa, em que mais uma vez se destacou a dedicação desse grupo de educadoras para manterem essa parceria que lhes possibilita conversar sobre o que afeta o trabalho desenvolvido na Educação Infantil”* (Excerto do Rememoração 4 - Uma “comunidade de Prática” para pensar além do já pensado - IV Roda de Conversa – 02/09/2017- Jardim Botânico/Lajeado).

Esse modo sensível de conviver em grupo sinalizou o interesse das educadoras em se distanciarem do desamor, da insensibilidade, da impaciência, enfim, do fazer por fazer, preocupadas não apenas em humanizarem a docência, mas auxiliarem na evolução da sociedade, que vem sendo ameaçada por inúmeros desafios, em especial os do final do século XX, período em que as consequências da era digital se acentuaram consideravelmente.

Observa-se que o GMP, ao promover a criação de possibilidades para pensar a docência, se posicionou contrário ao novo *habitat* criado por esse mundo virtual, que, na visão de Boff (1999, p. 1), é “[...] *caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contato humano*”. Em virtude da obrigatoriedade do distanciamento social provocado pela pandemia, esse encapsulamento agravou-se e intensificou a compreensão em relação aos benefícios desse poder de “estar juntas”.

Recuperar a capacidade de as educadoras conviverem, respeitando-se e cuidando-se mutuamente, sinalizou a valorização do potencial que possuem para construir juntas modos mais significativos de compreender a docência. Esses modos foram criados a partir das Rodas de Conversa, que, segundo as docentes, foram únicas e carregadas de intenção de acessar a essência das coisas. Essa construção, portanto, representou a possibilidade de resgatarem o seu reencantamento pelo cotidiano de um mundo em que, consoante as expectativas de Maffesoli (2020, p. 4), o racionalismo, o universalismo, o materialismo, a globalização,

o consumismo não têm mais o aspecto dominante que possuíam até então.

Para que esse processo de reencantamento aconteça, Maffesoli (2005, p. 121) reforça a necessidade de um movimento inverso, em que sejam compreendidos os limites da racionalidade ao mesmo tempo em que sejam valorizadas as experiências. O autor destaca ainda a relevância de valorizar a sensibilidade:

[...] é preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida (...). É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as sensibilidades (MAFFESOLI, 2008, p. 27).

Essa compreensão esteve presente nas buscas das educadoras, que, ao se comprometerem em construir um movimento para repensar a Educação Infantil, se viram diante da necessidade de exercitarem a cooperação e colaboração para reforçarem a relevância de uma docência amparada por vivências mais significativas e humanizadas. Entretanto, essa busca pela humanização exige que as educadoras estejam abertas ao que Sousa Santos (2007) chama de Tradução:

[...] tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, [...] imposto [...]. É um processo distinto [...] para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana [...]. Nessa perspectiva, tradução significa] tentar saber o que há de comum entre um movimento [...] e outro [...], onde estão as distinções e as semelhanças [...]. É preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade (SOUSA SANTOS, 2007, p. 39-41).

Dessa forma, a humanização referenciada nessa construção de sentidos em que o GMP está empenhado fundamenta-se no respeito a essa singularidade e a essa busca para significar coletivamente a vida. Portanto, cabe trazer novamente o conceito de Comunidade de prática, criado por Jean Lave e Etienne Wenger, uma vez que a construção do grupo se relaciona a este “empreendimento compartilhado”:

Sentir-se vivo enquanto um ser humano significa que nós estamos constantemente engajados na busca/consecução de empreendimentos de todos os tipos, desde para assegurar nossa sobrevivência física até a procura de prazeres mais elevados. Na medida em que definimos estes empreendimentos e nos engajamos conjuntamente em sua busca, interagimos uns com os outros e com o mundo e afinamos nossas relações [...] Estas práticas são então a propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo por uma busca sustentada de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, então, chamar este tipo de comunidade, de Comunidades de Práticas (WENGER, 1998, p. 45).

A partir da construção dessa convivência gerada pelo GMP, foi possível compreender o quão desafiador é manter aceso o interesse desse “estar juntas” para vivenciar esse processo que continuamente precisa ser alimentado. Essa percepção

parte da trajetória percorrida pelo grupo, que, entre o período de 2016/1 a 2018/2, desenvolveu 10 Rodas de Conversa, com intervalos de tempo maiores dos acordados entre as educadoras, assim como com oscilações constantes no número de participações. Embora esse contexto não tenha sido um empecilho para desenvolver o engajamento coletivo, é preciso considerar que pensar coletivamente a Educação Infantil – área que, na maioria das vezes, já vem pensada, para tão somente ser replicada por seus docentes – exige a compreensão dos contextos enfrentados por cada participante.

*“[...] cada encontro era mais interessante, só que tomava tempo. A questão tempo, né? Aí acabaram mudando as minhas responsabilidades, né? Mais compromissos, o que foi dificultando minha participação. Não adianta fazer parte de um grupo e não participar dele. E aí eu me preocupava cada vez: Bah, tem encontro! Não consigo ir. Tem tal coisa e não consigo ir, tem alguma outra coisa. Ou então, mesmo que nos sábados... eu preciso estar em casa, vamos dizer, é o dia em que eu consigo estar com a família. E foi isso que fez com que eu não conseguisse mais participar e achei melhor, então, dar um tempo. Dar um tempo, e esse tempo cada vez foi ficando maior, né? Mais apertado, e eu não consegui mais participar. [...] mas pelo menos aquele peso eu precisei tirar da minha responsabilidade, entende? De me preocupar com isso também, sabe?” (Entrevista com Luciani, 11/11/2019).*

*“[...] eu sinto falta, mas o tempo não me deixou mais. A correria não me deixou mais. Eu sinto falta! É um grupo assim, eu me sentia bem incluída, dentro [...] tudo que era falado, que era comentado eu me via dentro da sala de aula, eu me via na frente dos alunos. Eu vi as dificuldades que eu tinha em sala. E daí eu puxava aquilo para mim e... para levar para dentro da sala de aula, para levar para meu dia a dia” (Entrevista com Patrícia, 08/11/2019).*

A construção do GMP ocorreu em meio a esses enfrentamentos de cada educadora, o que deu visibilidade aos contextos que afetam esse coletivo de mulheres que, de alguma maneira, estão ligadas a ideais construídos pela modernidade e, na concepção de Maffesoli (2001, p. 22), podem ser identificados a partir do pensamento impositivo, controlador e formador conceituado pelo autor como “paranoia da modernidade”. A sensação da “falta de tempo” recorrentemente presente nas falas das educadoras relaciona-se a esse pensamento, visto que estipula o valor do tempo a partir do pensamento racionalista.

No entanto, conforme o autor, esse contexto está em vias de transformação, já que a valorização dos sentimentos, das vibrações espirituais e artísticas da sociedade pós-moderna vem ganhando cada vez mais adeptos. A partir das vivências coletivas, reflexivas, autorais e autônomas, o GMP, ao longo de sua trajetória, reforça a percepção do autor na medida em que provocou transformações no modo de compreensão das educadoras que desse movimento participaram. Como exemplo, destaco a maneira como as educadoras passaram a se responsabilizar por suas

escolhas, fazendo com que novos modos de compreender sua participação no grupo fossem exercitados. Em virtude dessa compreensão, as habituais cobranças que ainda prevalecem nesses contextos deram lugar a um novo modo de compreender o “estar presente”. A partir do Rememorário 5 é possível ampliar esse pensamento:

*“Mesmo que, em algum momento, ocorram intervalos maiores entre uma Roda de Conversa e outra, apostamos na continuidade do grupo por acreditarmos que “sempre estamos onde devemos estar”, reforçando assim a ideia de Leonardo da Vinci (1452-1519), que enfatiza que ‘para estar junto não é preciso estar perto, e sim do lado de dentro’. E deste modo repensamos as implicações que envolvem este estar presente”* (Excerto do Rememorário 5 – “Do lado de dentro”: Juntas pensando a partir da música - V Roda de Conversa – 30/09/2017- Escola de Música Josélia J. Ferla/ Lajeado).

Assim, passa a valer, conforme Maffesoli, a compreensão do próprio processo de produção de sentidos a partir do pensar que se faz na experiência, em que essa compreensão da vivência experienciada – “do lado de dentro” – marcou e conectou as educadoras para construírem juntas esses novos modos de pensar a educação.

*“[...] é isso que nós estamos fazendo neste momento: experimentando de outras formas. Então eu iria dizer que é um movimento que pensa em contágios, para a gente se permitir, se contaminar por outros modos de docência, por outros modos de pensar. Ele propõe outras formas de pensamento. Não esse pensamento cristalizado, da cultura dominante que está aí na sociedade”* (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).

Relacionar o GMP a esse movimento de contágios só foi possível por as educadoras que dele participaram se reconhecerem no grupo e se sentirem representadas pelos pensamentos contrários aos da educação proposta em escolas, denominadas por Alves (2012) linhas de montagem:

*São extraordinários os esforços que estão sendo feitos para fazer com que nossas linhas de montagem chamadas escolas fiquem tão boas quanto as japonesas. Mas o que eu gostaria mesmo é de acabar com elas. Sonho com uma escola retrógrada, artesanal... (ALVES ,2012, p. 39).*

Esse sonho de Alves (2012) também é visível nas motivações do GMP, pois o que o constitui são as vivências construídas pelas educadoras que buscam um significado maior para o trabalho que vem sendo realizado na Educação Infantil. Para tanto, fazem esse movimento contrário de “voltar para trás” para reconstruir a escola a partir de um processo no qual, ao mesmo tempo em que se permitem reconstruí-la, necessitam estar abertas para serem reconstruídas por ela.

*“[...] eu acho que tudo o que a gente viveu foi muito intenso. Não tem como sair! Eu já estou...eu estou ligada, assim, sabe? Fui afetada! Sabe quando aquele mosquitinho morde e te incomoda, assim? Te inquieta? Afeta, assim? Produz um efeito? Eu acho que é isso: Produziu um efeito!”* (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).

Essa conexão entre as educadoras do GMP diz respeito à intenção de construir uma Educação Infantil mais sensível, em que as expectativas racionais abrem espaço para as experiências a fim de valorizar os saberes construídos e vivenciados coletivamente de modo cooperativo e colaborativo. Nesse sentido, ao longo da trajetória do GMP, as educadoras buscaram construir uma docência que contagia a partir da sensibilidade e do desapego aos pensamentos impositivos e controladores difundidos pela modernidade.

O relato da educadora Anelise reforça o contágio dessa sensibilidade a partir da roda cantante desenvolvida na Escola de Música Josélia I. Ferla, em que saberes em relação à musicalização foram compartilhados e evidenciaram na prática a relevância das vivências musicais coletivas em um ambiente sensível e de partilha.

*“Um dia eu encontrei uma colega. Nós trabalhávamos juntas e a gente curtia muito essa coisa de ouvir o aluno, de entender o porquê das reações. Entender o porquê das coisas. E um dia eu a encontrei e disse: tem um movimento que eu comecei a participar, que é encantador! Tu tens que ir para ver, para tu teres a sensação do que é. E quando terminou aquele encontro, que ela foi - que foi lá na casa de música da Josélia - ela se abraçou em mim e chorou e disse: Nega, muito obrigada! Isso aqui é mágico. E é como a gente diz: ele é mágico, esse grupo!” (Entrevista com Anelise, 21/08/2019).*

Esse ambiente conectou o grupo a partir da energia, experiência que, para a educadora Anelise, foi mágica, vivida de modo singular, na prática. Essa percepção reforça a relevância das vivências coletivas por proporcionarem essa conexão com os saberes a partir de situações inéditas. Segundo Ostetto, é nessa convivência de estar com o outro que se aprende:

Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprenda em uma lição, em um livro ou em um manual de técnicas. É fundamentalmente atitude que se aprende estando com o outro, os outros, na dinâmica do cotidiano educativo. Logo, é tarefa para a vida inteira (OSTETTO, 2012, p. 129).

Compreender esse cotidiano que constitui a Educação Infantil exige esta entrega permanente das docentes de se enxergarem e se conectarem a este contexto para construir práticas mais sensíveis, processo destacado por Barbosa e Borcheid (2020, p. 4) como construção humana. As autoras também destacam as faltas na constituição dessa docência:

O curso de licenciatura em pedagogia tem falhado na formação dos profissionais da docência em Educação Infantil. Temos observado que não há espaço de destaque para a criação e a autoria dos futuros professores. Não há espaço suficiente para viver experiências formativas nas diferentes formas de linguagem. Sem essas oportunidades, como será possível

favorecer uma construção e ampliação de repertórios, para que se possa escutar, enxergar, sentir, conviver e compreender as crianças que chegarão a seus locais de atuação profissional?

Este espaço de criação e autoria foi evidenciado nas falas das educadoras do GMP, as quais salientaram recorrentemente a relevância de direcionar as reflexões deste movimento à Educação Infantil, o que, no entender da educadora Sandra, acentuou a potência do grupo, possibilitando, dessa maneira, o encontro de quem realmente está interessado em reconstruir esse contexto.

*“Ele começou muito grande (GMP). Eram muitas pessoas. Todo mundo queria entrar. [...] mas depois aos pouquinhos ele foi reduzindo para a gente poder fazer os encontros e também, para quem participou do primeiro encontro, pensar se realmente era isso que queria e se essas trocas eram importantes mesmo, para cada um. E aí a coisa foi dando uma reduzida bem significativa e ficou um grupo menor, mas não menos significativo, de maneira nenhuma. Eu acho que ali que foi a potência maior. Ficaram realmente aquelas que tinham interesse, que tinham interesses em comum”* (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).

Esses interesses em comum sinalizaram o desejo desse coletivo de mulheres em construir um ambiente mais sensível, em que fosse possível desacelerar o tempo, harmonizar os espaços, apreciar os rituais da natureza, ouvir os sinais do corpo, ser gentil, amorosa, enfim, valorizar a essência que as torna humanas. Barbosa (2016) salienta a relevância de valorizar essa singularidade que constitui cada docente:

Assim como as crianças têm um corpo, uma história, uma vida fora da escola as professoras e professores também têm. Precisamos discutir como essas diversidades pessoais se traduzem e se concretizam no momento da prática pedagógica, pois elas significam modos distintos de educar e criar possibilidades pedagógicas e oportunidades de aprendizagem para as crianças. Ao negá-las, ou desmerecê-las por não serem acadêmicas, elas operam sobre os professores sem mediação, sem conscientização, sem a possibilidade de revisão e transformação (BARBOSA, 2016, p. 136–137).

Considerar essas diversidades pessoais passou a ser um dos maiores desafios do GMP, ao mesmo tempo em que foi um dos fatores que intensificou o interesse das educadoras em participarem do mesmo. Motivadas e desafiadas por este respeito à singularidade, as educadoras sentiram o peso das demandas da sociedade movida pela lógica do capital e do lucro. Essa lógica vem alterando os modos como nos relacionamos e convivemos, pois, apesar da convivência proporcionada pelo GMP, assim como seu respeito à singularidade de cada participante, essa lógica afetou o GMP, visto que, em virtude da demanda de compromissos, a educadora Kely não teve a oportunidade de compartilhar as vivências realizadas por ocasião de sua viagem de estudos a diferentes escolas de Educação Infantil da Europa. Infelizmente, com o

agravamento da doença de Kely, o grupo sentiu o valor do tempo, uma vez que, mesmo na tentativa de alterar as demandas do mesmo, sentiram escapar entre os dedos a oportunidade de estarem novamente juntas para pensar possibilidades que humanizassem a Educação Infantil. Com esta perda precoce, o grupo sentiu o valor do tempo, pois, apesar da tentativa de alterar as demandas do mesmo, sentiram escapar entre os dedos a oportunidade de estarem novamente juntas para pensar possibilidades que humanizassem a Educação Infantil. Essa vivência, apesar de dolorosa, reforça a relevância dos vínculos construídos pelas educadoras do GMP, em especial os construídos pela educadora Kely, que estava sempre disposta a colaborar e cooperar para construir uma educação mais significativa.

O Rememoração 10, realizado a partir da Roda de Conversa X, que ocorreu no Sítio dos Mallmann's – local pertencente à minha família – no intuito de celebrar a vida, registrou a última oportunidade que o grupo teve de conviver com a educadora Kely:

*“E, assim, vivenciamos aquele entardecer único, pela oportunidade que tivemos em compartilhar nossas ideias em companhia da nossa querida Kely. Ela fez parte da trajetória deste movimento de educadoras que caminham juntas em busca da essência que nos constitui e que ainda nos resta, em meio a tantos desafios da vida. E, sem dúvida, a conexão que nos uniu, nesta última Roda de Conversa em sua companhia, constitui a história deste movimento coletivo, cooperativo e colaborativo”* (Excerto do Rememoração 10 – A concretização da parceria - X Roda de Conversa – 07/12/2018 – Sítio dos Mallmann's/ Lajeado).

Esses enfrentamentos permeados pelos sentimentos passaram a constituir a singularidade do grupo, o qual passou a construir, gradativamente, possibilidades para que as educadoras criassem uma docência que respeitasse a singularidade de cada ser e valorizasse modos mais sensíveis, que, na visão defendida pelo universo da razão, são compreendidos como abstrações.

Essa construção do GMP, movida pela cooperação e colaboração, deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige a participação das educadoras para enfrentarem os desafios lançados pela sociedade moderna, a qual, consoante Sennett (2012, p. 19), “está desabilitando as pessoas da prática da cooperação”, fazendo com que, cada vez mais, a sensibilidade, as emoções, os sentimentos e as experiências sejam desconsiderados. Ainda segundo o autor, “a cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode funcionar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada” (p. 9). Para que esse modo de se relacionarem fosse viabilizado, foi necessário que as educadoras se aproximassem

umas das outras a fim de conviver com as diferenças, as singularidades e as subjetividades. E, a partir dessa convivência, diferentes modos de se relacionar ampliaram sua compreensão. Como exemplo, destaco a proposta desenvolvida na IX Roda de Conversa pelo espaço Florescer, na cidade de Teutônia-RS, encontro em que, a partir de vivências relacionadas ao autoconhecimento, tiveram a oportunidade de resgatar a humanidade que nos constitui e nos diferencia dos demais seres.

*“A sugestão para que realizássemos esta Roda de Conversa no espaço Florescer partiu da intenção de darmos continuidade à nossa busca pelo autoconhecimento, fortalecendo-nos para o diálogo tão necessário em nosso cotidiano escolar. Portanto, analisamos que seria muito pretensioso de nossa parte intencionar repensar a Educação Infantil sem antes nos compreender enquanto indivíduos. [...] as vivências desse encontro nos possibilitaram resgatar o ser criança que existe em nós, levando-nos a uma viagem incrível, em que foi possível reviver sentimentos do passado – resgatando as crianças que éramos e que ainda nos habitam. Ao lembrar os interesses que nos moviam na infância, tivemos a oportunidade de compreender os acontecimentos que marcam o cotidiano das crianças que nos cercam. Respeitando o ritmo do grupo, buscamos fortalecer este nosso movimento, que, a cada espaço visitado e a cada abraço recebido, amplia as reflexões e a compreensão em relação ao que de fato educa nossas infâncias”* (Excerto do Rememoração 9 – A busca por uma vida inédita - IX Roda de Conversa – 11/09/2018- Espaço Florescer/Teutônia).

Ao vivenciar as situações propostas nessa Roda de Conversa, o grupo de educadoras disponibilizou-se a viver algo diferente, não recorrente nos contextos educacionais. Isso porque a proposta do encontro se voltava ao resgate da infância e, para tanto, era necessária a presença física e espiritual a fim de estarem abertas a compreender as origens de muitas emoções, sentimentos e atitudes que as constituíam. Essa disponibilidade das educadoras deu visibilidade aos interesses que as movem e se aproximam de dinâmicas que valorizam a sensibilidade, a emoção, a arte, a natureza, o espírito, ao mesmo tempo em que se distanciam das estratégias mercantilistas voltadas tão somente a cobranças e à lucratividade.

A partir desse resgate da infância, as educadoras também reforçam sua visão contrária ao adultocentrismo – um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea – na medida em que representou possibilidades de escutar e respeitar as crianças, compreendendo, assim, suas potencialidades. Hoyuelos (2006), ao reforçar as ideias de Loris Malaguzzi, destaca essa relação:

*[...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, acaso impossível, compreender como e por que pensam e falam as crianças; compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem preferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou obter conhecimento (HOYUELOS, 2006, p. 131).*

Assim, considerando esse respeito à infância, o GMP repensa as propostas que retiram a historicidade e o potencial transformador das crianças, chamando a atenção para os contextos criados a partir de propostas que desvalorizam dinâmicas como a desenvolvida na IX Roda de Conversa, voltada ao resgate da infância. A professora Tânia Ramos Fortuna, em uma de suas falas<sup>50</sup> em defesa desse resgate, salienta: “Desistam, vocês não vão compreender a criança atrás de um vidro ou por trás de um livro. É preciso estabelecer uma interação com a criança. É preciso resgatar a criança dentro de nós para dialogar com elas”.

A educadora Lisane também reforça sua compreensão em relação à relevância desse resgate:

*“Para a gente olhar de forma diferente para a criança. E acho que junto tem a nossa criança interior, que também é instigada a estar participando desse movimento [...] Entender que essa criança continua dentro de nós, que ela não morreu. Ela só cresceu, mas as emoções estão aqui ainda. Então, como a gente pode aproveitar o que já aprendeu e melhorar ainda mais, digamos, com a nossa evolução?”* (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).

A partir dessa possibilidade de compreenderem a complexidade que as constitui graças ao resgate da infância, as educadoras reforçaram a relevância da contribuição desses modos mais sensíveis para pensar a docência. Assim, foram impulsionadas a se interrogar sobre as repercussões do trabalho que desenvolvem junto às crianças e também sobre o que de fato move a docência. A educadora Daiane, que também é gestora no turno inverso, expressou a sua reflexão em relação aos empecilhos que a impedem, muitas vezes, de exercer um olhar mais humanizado sobre as relações que estabelece no contexto escolar:

*“Agora, relacionando também um pouco a minha área de gestora. Como eu olho para esse grupo de professoras? Será que eu, enquanto gestora, respeito realmente a individualidade de cada uma? Como eu pontuo coisas que eu, às vezes – às vezes, não, muitas vezes - no meu papel de gestora - preciso pontuar com alguém que é mais sensível, ou que é mais ríspida, que tem um jeito peculiar de ser, né? Então, quando eu participo de um momento que me faz refletir sobre autoconhecimento, sobre questões muito sensíveis do ser humano, eu também volto para a escola e para a sala de aula mais sensível. Mais aberta para enxergar e para acolher essas múltiplas peculiaridades de cada pessoa. Não só das crianças, mas também das professoras”* (Entrevista com Daiane, 24/04/2019).

Essas reflexões da educadora Daiane, que apontam possíveis desafios que a privam de se relacionar de modo mais sensível, podem estar associadas à

---

<sup>50</sup> Fala proferida na ocasião da Palestra intitulada: O que querem as crianças de hoje? E, nós, adultos, o que queremos de uma criança, organizada pela ONG Avante – Educação e Mobilização Social em 17/02/2014 em Salvador – BA. Disponível em: <http://avante.org.br/resgatar-a-crianca-em-nos-para-dialogar-com-a-crianca-diante-de-nos/>

organização burocrática que, de acordo com Motta (2000, p. 14-15), busca monopolizar o conhecimento através de uma hierarquia rígida que controla as informações, organização gerada a partir de um pensamento que refuta a singularidade de cada ser em detrimento da impessoalidade. Segundo Motta; Besser-Pereira (2004):

A burocracia é mais plenamente desenvolvida quanto mais se desumaniza, quanto mais completamente alcança as características específicas que são consideradas como virtudes: a eliminação do amor, do ódio e de todos os elementos pessoais, emocionais e irracionais, que escapam ao cálculo (MOTTA; BESSER-PEREIRA, 2004, p. 18).

As reflexões e questionamentos elencados por Daiane evidenciam que o GMP provoca reflexões que conseqüentemente contrariam essas “virtudes” elencadas por esses sistemas burocratizados, assim como denunciam a submissão de muitas educadoras que, mesmo estando em desacordo com esses sistemas, necessitam submeter-se a eles. Desse modo, percebe-se que as repercussões das vivências proporcionadas pelo GMP estão relacionadas a esse processo reflexivo que, de certa maneira, mobiliza as educadoras a desconstruírem propostas que burocratizam a Educação Infantil. Como exemplo, destaco as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um sistema que burocratiza a Educação Infantil visto que se relaciona a convênios e acordos institucionais entre a União e os municípios, o que demanda metas e resultados.

Entretanto, apesar desse contexto, a convicção de Arroyo (2000) auxilia a reforçar a potência das educadoras do GMP e, por conseguinte, as mudanças que emergem de seu envolvimento com a educação: “Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que a escola ainda gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam” (ARROYO, 2000, p. 19)

Essa ideia também é enfatizada pela educadora Lisane, a qual sinaliza a relevância da iniciativa das educadoras, que, segundo ela, constituem um “*grupo pensando diferente*”:

*“Eu sempre acreditei e sempre gostei de buscar ideias diferentes. Sempre gostei de pensar fora da caixa, digamos assim. Então isto foi algo que me instigou muito. [...] é justamente um grupo pensando diferente [...]”* (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).

É importante compreender que, entre esse “pensamento diferente” e a reconstrução da educação, há uma grande caminhada a ser percorrida, na qual pequenos passos podem ser a base de grandes mudanças. Portanto, valorizar modos

mais sensíveis pode representar um passo importante para humanizar a educação.

Analisando as percepções das educadoras, foi possível compreender que o que as impulsionou a participar desse movimento foi a possibilidade de reconstruírem a docência de modo mais sensível, vislumbrando a valorização e o cuidado com a sua personalidade. As educadoras sinalizaram que o GMP passou a ser um modo de tentar respirar, sair, voar e esquecer, nem que fosse por algumas horas, as dificuldades que lhes são impostas diariamente nos contextos da Educação Infantil, no intuito de construírem uma outra docência, em que fossem respeitadas e compreendidas enquanto seres humanos que necessitam reconectar-se a modos mais sensíveis em consequência das duras rotinas que enfrentam diariamente nos contextos da Educação Infantil.

*“[...] Tudo mexe muito com a gente. Não é só naquela coisa da educação. É com o eu. É assim, uma coisa tocante [...] É muito aquela questão do “eu”. Da gente se encontrar consigo mesmo e, às vezes, parar para pensar no outro” (Entrevista com Jaqueline, 19/08/2019).*

Ao considerar que a formação docente é conjugada com a formação humana, entende-se a intenção dessa busca tão urgente da construção desse movimento coletivo para repensar os contextos que constituem a Educação Infantil e que, sem dúvida, respingam na personalidade das educadoras comprometidas com esse contexto.

*“[...] é tudo tão pessoal, sabe? Não é só troca de experiência profissional. Acho que, além da troca de experiência profissional, vem aquilo que a gente traz para a vida da gente. Não é pouca coisa, sabe? [...] eu penso que não é, sabe? [...] Tem de tudo. Praticamente todas são professoras ou foram professoras, ou estão na área da educação. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que a gente acaba se reunindo não só por conta da educação, mas por conta daquilo que - de tudo aquilo - que a gente vivencia em razão da educação e que traz para a vida da gente. Eu acho que a gente vai juntando tudo, né? Profissional, pessoal, e aí a gente vai se transformando” (Entrevista com Andriara, 13/08/2019).*

A percepção da educadora Andriara reforça a complexidade das vivências compartilhadas no GMP, sinalizando que o interesse demonstrado por essas docentes não se limitou a encontrar soluções imediatas para a Educação Infantil, mas à intenção de construírem processos que as encorajassem, segundo Krenak, a serem radicalmente vivas, constituindo-se sujeitos dessa educação que, até então, delimita a formação docente às crianças, à docência, à escola e não necessariamente a essas outras interfaces da vida que estão relacionadas ao interesse de significar a existência a partir do que faz os corações vibrarem.

*“Como não se render a experiências que nos apontam possibilidades que tornam nosso fazer mais significativo? Como não ficar emocionada diante do carinho que recebemos a cada Rodas de Conversa? Como não repensar algumas posturas e crenças após vivenciar na pele que outros modos são possíveis? Como não fazer parte deste movimento que nos possibilita isso tudo?”* (Excerto da VIII Roda de Conversa realizada pelo GMP).

Este desejo de construir esse coletivo de mulheres, educadoras comprometidas com a Educação Infantil, reforçou a necessidade de se reencontrarem com o que verdadeiramente as move e as torna humanas numa sociedade que freneticamente vem deturpando o real sentido da educação e, conseqüentemente, da essência que humaniza o mundo.

Nessa busca das educadoras, é perceptível o início de uma caminhada consciente e confiante em prol da reconstrução dos ideais que desumanizam a educação e a existência, intenção já observada por Arroyo (2002), ao longo de sua trajetória:

Quando acompanho os vinte últimos anos de história do magistério, vejo mais do que luta por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho. Vejo a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos-nos do que fomos outrora, porque ainda o somos (ARROYO, 2002, p. 23).

A partir dessa postura, as educadoras impulsionaram a construção desse ambiente reflexivo que é o GMP, através do qual vislumbraram reconstruir a identidade docente que, em meio a contextos desumanizantes, vem sofrendo a vulgarização de seu ofício. E, desse modo, coletivamente, exercitaram-se a se “desintoxicar” dos efeitos desses contextos, reencantando-se por uma docência pensada a partir de modos mais humanos, impulsionados pela cooperação e colaboração.

## **5 Modos sensíveis e reflexivos para repensar a formação docente**

Relacionar a formação docente ao GMP de certa maneira necessita de algumas ressalvas, na medida em que este não me pareceu ser o objetivo do movimento. Não diretamente, pois, mesmo ao longo das entrevistas, essa relação não surgiu espontaneamente nas falas das educadoras, sem que esta associação tivesse sido questionada.

A educadora Lisane, quando tenta explicar sua percepção em relação a essa comparação, demonstra uma certa dificuldade para fazer a associação:

*“É que o movimento, ele traz, a questão de... me fugiu [...] Mas ele é algo mais aplicável. Eu vejo que tem muitos outros encontros, muitas coisas que não são coisas aplicáveis. É muita teoria, muita discussão em cima da teoria. Então ela fica nesse âmbito da teoria, discutindo ABC, sabe assim? O Pensador “A”, o pensador “B”, o pensador “C”. Tá, mas e na prática? No meu dia a dia? Como é que eu vou aplicar isso?” (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).*

As demais educadoras também salientaram certa dificuldade em associar o GMP às formações docentes oferecidas:

*“[...] eu acho que o movimento e tudo mais, é mais livre. Como é que eu posso explicar? Não é aquela questão de cuidado com o horário, presença ou não. Diferente de uma formação normal, né? Tu estás adquirindo conhecimento numa troca de conhecimento entre os participantes. Não sei se eu respondi, se é isso, mas foi o que eu entendi” (Entrevista com Luciani, 11/11/2019).*

*“[...] muito diferente de uma formação de professores, que tem aquela rigidez, aquela pauta pronta” (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).*

*“Tu queres saber se tem diferença? [...] essas formações, elas são mais formatadinhas, diferentes das do GMP. Porque a gente abre um leque que nos possibilita pensar uma educação para se perceber mais, não simplesmente obedecer” (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).*

Possivelmente, essa dificuldade em associar o GMP à formação de professores esteja baseada em propostas que se fundamentam em repassar informações, preocupadas com a organização formacional de profissionais que buscam títulos e horas para alimentar seus currículos profissionais. Portanto, nesse sentido, a construção do GMP não corresponde a esses objetivos.

Neste capítulo problematizo a singularidade que diferencia o GMP dessas propostas, apresentando a relevância da experiência, da sensibilidade e da reflexividade nessa construção que vai ao encontro de uma formação docente mais humana. Destaco, ainda, as perspectivas formativas dos Movimentos Educacionais e as relações com o GMP e, por fim, enfatizo as possibilidades apresentadas a partir do GMP de “Sentir com o corpo”, as quais auxiliaram decisivamente a repensar a formação docente enredada por “situações-limite”.

## **5.1 A formação docente construída a partir da experiência, da sensibilidade e da reflexividade**

Ao demonstrarem suas motivações em participar do GMP devido à convivência coletiva, cooperativa e colaborativa, as educadoras reforçaram a singularidade do grupo, diferenciando-o de propostas que compreendem a formação docente como um

treino profissional para a mercantilização da educação.

Construir a docência a partir de uma proposta formativa que valorize as experiências, a sensibilidade e a reflexividade é compreender, assim como Nóvoa (1995, p. 4), que a formação docente é “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E é a partir desse ambiente coletivo que movimenta o pensar que o GMP reforça este exercício inerente à formação docente e, conseqüentemente, à formação humana.

Ao compreender as minúcias que consistem a formação docente, o GMP se empenhou, ao longo de sua trajetória, em criar outros modos para ampliar essa formação. Conforme sua compreensão em relação ao grupo, a educadora Luciani afirmou que se sentia “desligada do trabalho mesmo ao estar buscando conhecimento”. Esse sentimento desmistifica a ideia de que pensar a formação docente se resume a algo penoso, mostrando que existem possibilidades de nos fortalecer profissionalmente sem deixar de lado a personalidade que constitui cada ser.

A vivência rememorada em relação à V Roda de Conversa, a seguir, auxilia a contextualizar esse modo de pensar a formação docente:

*[...] nos encontramos novamente para vivenciar juntas a nossa 5ª Roda de Conversa num espaço em que a arte transborda. Reunimo-nos na Escola de Música Josélia J. Ferla, na qual vivenciamos uma rica programação pensada com muito carinho pela equipe dessa escola e pela professora Clarice, com o tema “A música na Educação Infantil”. Por mais que eu me esforçasse, não conseguiria descrever esta vivência, porque sou suspeita em falar sobre o trabalho encantador que é desenvolvido e idealizado nessa escola pela professora Josélia, que possui uma vasta experiência com a musicalização infantil e também por ser extremamente sensível ao compartilhar seus conhecimentos. Perceber que o GMP proporcionou que 22 educadoras apreciassem naquela manhã de sábado um recital com as composições de Puccini, Durandt, Rossini, Nazaret, entre outras, foi confirmar e reforçar a relevância de esse grupo habitar os mais variados espaços. O incentivo de Clarice com seu interesse habitual pela música foi fundante para que esse momento acontecesse. Ela, desde o primeiro encontro, vem nos emocionando com sua sensibilidade artística e com seus estudos direcionados à música na Educação Infantil.*

*Foi de uma riqueza muito grande poder apreciar todas as composições que foram apresentadas naquela manhã, assim como vivenciar a roda musical na qual tivemos contato com diferentes instrumentos e sons. Foi um encontro pensado no intuito de reforçar a importância da musicalização infantil, possibilitando-nos um exercício de apreciação, execução e reflexão.*

*Sentir a vibração do som do reco-reco, do pau de chuva e de nossas próprias cordas vocais não superou o encantamento do som produzido pelo “tambor do mar”, um tipo de pandeiro que, ao ser movimentado, nos dava a impressão de que estávamos diante do mar. Seu som, que reproduzia as ondas do mar, era simplesmente hipnotizador.*

*E esse estado de encantamento certamente vem marcando a história desse grupo, fortalecendo-o e reforçando a relevância do cuidado que devemos dispensar à manutenção de nosso ser, um ser que necessita se nutrir com o*

*que tem de melhor para, desse modo, poder oferecer o melhor de si, e nesta manhã, através da música, tivemos essa oportunidade de vivenciar modos mais serenos, desacelerados e atentos” (Excerto do Rememoração 5 – “Do lado de dentro”: Juntas pensando a partir da música - V Roda de Conversa – 30/09/2017- Escola de Música Josélia J. Ferla/ Lajeado).*

É importante destacar que as dimensões dessas vivências não afetaram unicamente as educadoras em sua condição docente, mas evocaram relações com sua corporeidade, reconectando-as a modos mais significativos a partir da linguagem da música. Esse momento, em que as experiências a partir da música foram nutridas pela reflexão e sensibilidade, reforçou a discrepância dos interesses dessas educadoras com muitas propostas que, conforme o RCNEI (1998, p. 45), ainda são perpetuadas nos contextos da Educação Infantil em relação a essa linguagem.

A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Nesse contexto, percebe-se a precariedade com que a música vem sendo desenvolvida em alguns contextos da Educação Infantil, sinalizando-nos a necessidade de repensarmos o modo como a compreendemos para, assim, significarmos essa linguagem. As vivências proporcionadas pelo GMP, em especial a Roda de Conversa cantante mencionada anteriormente, reforçaram a relevância desses elementos humanizantes. Ao permitir que as educadoras “sentissem com o corpo” a música, já não era mais possível entendê-la como um conteúdo a ser apreendido, mas um elemento inerente à humanização. Kishimoto e Tormin (2018, p. 165) chamam a atenção para os objetivos que atribuímos a esse contexto:

Do ponto de vista da inserção da Música nos conteúdos curriculares, é fundamental pensar, primeiro, na música, vista como formação estética, cognitiva e experiencial do professor para, depois, agregar conteúdos curriculares destinados a orientar o desenvolvimento musical da criança.

Apoiar-se nessa perspectiva para reconstruir a formação docente oferece possibilidades de significar a existência dessas educadoras, condição primeira para que possam reconstruir a educação em harmonia com esses elementos que as tornam humanas, independentemente de quais sejam estes elementos – música, espiritualidade, afetividade, artes plásticas, entre outros.

Entretanto, apesar dos dados coletados pelo Censo Escolar de 2019<sup>51</sup> – segundo o qual 79,1% das 593 mil docentes que atuaram em 2020 na Educação Infantil eram graduadas, apontando o avanço da formação acadêmica de 5,7 pontos percentuais em comparação ao ano anterior –, diferentes entraves vêm alterando a formação das profissionais da Educação Infantil, tais como a crise sem precedentes provocada pela Covid-19, que acentuou a instabilidade e a insegurança nesse contexto, alterando-o consideravelmente.

Ao longo da história da Educação Infantil, a formação docente vem se constituindo a partir de desafios complexos, e os estudos de Gama e Terrazan (2007) nos auxiliam a compreender esse contexto ao apontarem dados que dão visibilidade aos modos como as propostas são construídas e propagadas.

Com base nesse estudo, desenvolvido em 2007, percebeu-se que mais da metade (62%) das formações oferecidas nas diferentes regiões do Brasil estavam centradas no formato de palestras ou cursos, o que pressupõe um número elevado de participantes e uma diversidade de temas abordados. Esse dado permite entender que são propostas baseadas nas relações impessoais que, muitas vezes, dificultam a participação e a convivência.

Ainda segundo a referida pesquisa, foi perceptível que as formações desenvolvidas a partir dos grupos de estudos (14%) e a partir dos relatos de experiências (5%) ficaram à margem desses formatos mais impessoais, cujo objetivo estava centrado na quantidade, e não na qualidade dos encontros. É curioso que mais da metade (62%) das propostas de formação continuada tenham sido elaboradas pela própria administração dos sistemas de ensino – as escolas –, e os demais (38%) tenham ficado a cargo das redes públicas – o Governo Federal e as Instituições de Ensino Superior. Esse contexto impessoal pode ser compreendido pois 57% das propostas se fundamentaram em temas mais genéricos, muitas vezes descontextualizados dos interesses de quem participava das referidas formações. Além do mais, menos da metade (43%) das propostas eram desenvolvidas por profissionais que atuavam como docentes em instituições de Ensino Superior, e 19% eram professores da própria escola ou eram coordenadas por técnicos das secretarias de educação.

---

<sup>51</sup> Conforme divulgação no dia 15/10/2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/formacao-de-docentes-avanca-mas-desafios-continuam>.

Segundo as estatísticas apresentadas, no período da pesquisa, a maior parte dessas escolas – de diferentes regiões do Brasil – limitava a formação de professoras a iniciativas próprias, desenvolvidas nos próprios espaços das escolas, através de palestras ou cursos. É curioso observar o fato de que, apesar de serem promovidas pelas próprias instituições de ensino, sinalizou-se uma oferta reduzida de seus próprios profissionais ministrarem essas formações. Isso passa a ser lamentável uma vez que essa desvalorização dos próprios profissionais das escolas, muitas vezes, pode desenvolver temas descontextualizados que se limitam a refletir sobre contextos que nem sempre condizem com o cotidiano vivenciado pelas docentes que participam dessas formações.

No entanto, esse cenário analisado pela pesquisa de Gama e Terrazan (2007) sofreu alterações consideráveis nos últimos anos, em especial em decorrência da pandemia da Covid-19, a qual vem provocando alterações que agravam consideravelmente as dificuldades já existentes nesse contexto. Conforme a declaração dos dirigentes da UNESCO, OIT, UNICEF e Education International - Federação Global de sindicatos de professores<sup>52</sup>:

Por causa da covid-19, quase 1,6 bilhão de alunos – mais de 90% da população total de alunos matriculados no mundo – foram afetados pelo fechamento de escolas. A crise da covid-19 também afetou mais de 63 milhões de professores, destacou as fraquezas persistentes em muitos sistemas de ensino e exacerbou as desigualdades, com consequências devastadoras para os mais marginalizados.

É notório que a crise provocada pela pandemia da Covid-19 está reconstruindo significativamente a educação, fato que exige estarmos atentas para refletir sobre os novos modos como estão sendo pensadas a docência e a formação docente, considerando a precarização do trabalho docente anterior a este período. Salienta Paludo (2020, p. 45-46):

As professoras e os professores, sobretudo de educação básica, já encontravam dificuldades anteriores à pandemia, tanto pela carga horária extraclasse, quanto pela remuneração e condições de exercício no que toca às ferramentas de trabalho. A precarização da classe professoral não é uma temática nova. Em tempos de pandemia, é necessário discutir e evidenciar o possível aumento da demanda de trabalho dos professores, a possibilidade de redução de carga horária, a não familiarização com novas ferramentas e a falta de formação sobre esses meios, entre tantas outras facetas do fazer docente (p. 45-46).

---

<sup>52</sup> Declaração disponível em: <https://www.educa2022.com/post/crise-pode-virar-cat%C3%A1strofe-de-aprendizagem>. Acesso em: 13 out. 2021.

Em seus estudos, o referido autor pontua os desafios que se intensificaram na vida das docentes após a pandemia, chamando a atenção para as “faltas” que, de alguma maneira, podem ser associadas à desvalorização da docência e aos modos como pensamos sua formação. Nóvoa (1992) salienta que a formação docente deve ser repensada para motivar novos modos de essas profissionais se relacionarem com o saber pedagógico e científico, para que este de fato tenha algum significado.

Ainda conforme Nóvoa (2017):

[...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1108).

O grande perigo reside em permitirmos que esses novos modos de oferecer a formação à distância desumanizem ainda mais as nossas escolas. Isso porque, a olhos vistos, vemos crescer diariamente a oferta de formações na modalidade virtual, que, através das redes sociais (YouTube, Facebook e Instagram), de plataformas privadas (Google Meet e o Zoom) ou das plataformas públicas (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP), estão construindo novos formatos para a formação docente e, por conseguinte, para a docência.

Essa modalidade a distância passou a ser uma das estratégias utilizadas para dar continuidade à formação dessas profissionais, que, em tempos de pandemia, se viram diante de múltiplos desafios, ao mesmo tempo em que se viram diante de oportunidades formativas. Para tanto, tiveram que dominar esses recursos, ao mesmo tempo em que se viram rodeadas por inúmeras possibilidades formativas (palestras, lives, seminários, entre outras) que de modo virtual ofereciam temas diversificados e, muitas vezes, discutidos gratuitamente por profissionais renomados.

Entretanto, essa modalidade virtual adotada em tempos de pandemia vem gerando consequências nem sempre positivas, pois esse modo de desenvolver e compreender a educação tem alterado profundamente as relações sociais, essenciais no processo de educar.

Quando se considera essa estratégia que gradativamente foi se instalando nos contextos da educação, é fundamental pensá-la como um recurso de apoio que complementa a educação, uma vez que o contato físico, o olho no olho, o abraço, enfim, a participação mais efetiva é restrita em função desse recurso.

As preocupações em relação à formação virtual intensificam-se diante das transformações apontadas por diferentes estudos que contestam essa maneira de construir a educação. Como exemplo, a pesquisa realizada na UERJ, coordenada por Amanda M. Silva (2021), no intuito de denunciar a intensificação, a uberização e a youtuberização do trabalho docente em tempos de pandemia, possibilita identificar transformações significativas que, em decorrência do ensino remoto, vêm aumentando as demandas exigidas no cotidiano das profissionais da educação, influenciando decisivamente no tempo, na cobrança, na aquisição de recursos tecnológicos, na saúde, enfim, na vida profissional e pessoal dessas profissionais.

Outro dado importante analisado nessa pesquisa é a naturalização da privatização do ensino público em decorrência da insatisfação manifestada pelos educadores da rede pública diante do uso da plataforma pública disponibilizada pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP, em decorrência do ensino remoto. Salienta Silva (2021)<sup>53</sup>:

A pesquisa indica que 77% utilizou outras ferramentas, como o Google Meet e o Zoom. Esse é um dado bastante significativo para ser analisado por causa dessa ‘naturalização’ do privatismo, ou seja, da utilização das plataformas privadas na educação pública (SILVA, 2021).

Observa-se que essa naturalização vem se instalando sorrateiramente nos contextos educativos e, quando menos se espera, é incorporada, o que representa uma ameaça à educação pública, a qual é um direito. É importante chamar a atenção, ainda, para o fato de que as ameaças pelas quais a educação vem passando não se restringem exclusivamente a esse tipo de privatização, uma vez que várias são as maneiras como esse setor privado se infiltra na educação. Ressalta Adrião (2017):

A terceira forma pela qual os currículos da educação básica vêm sendo privatizados no Brasil é percebida pela disputa entre segmentos de ventury philanthropy e corporações em torno da venda de insumos curriculares, entendidos como “o conjunto de produtos e serviços diretamente relacionados à ‘estruturação’, portanto à conformação, do trabalho pedagógico (ADRIÃO, 2017, p. 132).

Diante dessa “conformação do trabalho pedagógico”, o GMP, em sua proposta, busca promover o pensar reflexivo, compreendendo, assim como Tardif (2002, p. 3), que “[...] o saber não é uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”. Analisando

---

<sup>53</sup> Jornal Brasil Popular - 6 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.brasilpopular.com/pesquisa-da-uerj-denuncia-intensificacao-uberizacao-e-youtuberizacao-do-trabalho-docente-na-pandemia/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

as repercussões dessas relações complexas estabelecidas ao longo das Rodas de Conversa, percebeu-se que as educadoras, ao fortalecerem coletivamente suas concepções em relação aos contextos que constituem a Educação Infantil, criaram e ampliaram possibilidades para pensar a docência nessa etapa, bem como, conseqüentemente, chamaram a atenção para a relevância de modos mais sensíveis de pensar a formação docente nessa modalidade de ensino.

Repensar e reconstruir a educação exige compreender os contextos e os desafios que a constituem. Portanto, a partir de um ambiente reflexivo, criam-se novos modos de desenvolver uma educação ao alcance de todos. E sabemos que esta não será uma tarefa simples, uma vez que será preciso combater a desigualdade que monopoliza e retira o direito das populações mais vulneráveis.

Nóvoa<sup>54</sup> auxilia-nos diante desse desafio, agravado pela crise sem precedentes provocada pela pandemia da Covid-19, ao reforçar a necessidade de sermos humildes diante desse “não saber” imposto pela pandemia e, mais do que nunca neste momento em que é exigido “o nosso melhor”, a formação continuada representa a possibilidade para reforçar a “educação enquanto um bem comum”.

Identificar os contextos que legitimam a desvalorização do trabalho docente feminino na Educação Infantil ou ainda a tripla jornada de trabalho atribuída às mulheres passa a ser um desses exercícios necessários para pensar reflexivamente sobre essas desigualdades e sobre a sobreposição de discriminação e opressão que está vinculada à raça, ao gênero ou à classe social.

Crenshaw (1991), em seus estudos sobre esse contexto, conceitua a *interseccionalidade* como uma ferramenta analítica que chama a atenção para as teorias que compreendem e propagam erroneamente algumas formas de discriminação, interferindo negativamente na construção identitária das populações mais vulneráveis.

As educadoras do GMP, ao repensarem a Educação Infantil, sinalizaram estar abertas para enxergar os contextos que as constituíam e, assim, ao refletirem sobre os motivos que muitas vezes as levavam a abrir mão de seus interesses em virtude das atribuições que lhes eram designadas pela tripla jornada de trabalho, encontraram

---

<sup>54</sup> Com base na transmissão (live) da palestra de abertura da Formação Continuada Territorial a Distância, promovida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira em abril/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Niego>. Acesso em: 21/jun. 2021.

um ambiente para refletir sobre as questões que legitimam suas identidades.

Identidades são recorrentemente construídas a partir de ideias que nem sempre reconhecem essas educadoras como mulheres universais, inteligentes, fortes, capazes e com o direito de serem compreendidas como mulheres que são. Ao denunciarem esta invisibilidade – legitimada ao longo de décadas –, possuem a oportunidade de reconstruir as ideias propagadas por uma sociedade que, mesmo no intuito de denunciar essa discriminação, acaba discriminando.

Há mais de um século e meio Sojourner Truth, em resposta à ideia de que as mulheres negras não poderiam ser igualadas nem aos homens de qualquer cor, nem às mulheres não negras, corajosamente proferiu um discurso em defesa aos direitos das mulheres<sup>55</sup>, intitulado *Eu não sou uma mulher?*

*“Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 (treze) filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?”.*

O depoimento de Sojourner Truth, ao mesmo tempo em que nos impulsiona a defender as causas que nos motivam, sinaliza a relevância do pensar reflexivo sobre a história que nos constitui. Essa possibilidade de reflexão distingue-nos dos outros seres e propicia que nos sensibilizemos diante das nossas experiências e das construídas ao longo da humanidade.

Ao investigar o GMP, pôde-se observar a disposição das educadoras em compartilharem suas reflexões em relação às experiências que as sensibilizavam. Esse exercício, conseqüentemente, afetou o trabalho que vinham desenvolvendo na Educação Infantil. Desse modo, as vivências compartilhadas de modo cooperativo e colaborativo representaram possibilidades para reconstruírem a Educação Infantil, movidas por um interesse que foi além do investimento formacional.

Impulsionadas pela compreensão de que a docência é constituída a partir de

---

<sup>55</sup> Originalmente o discurso é *Ain't I A Woman?*, traduzido pelo Doutor Osmundo Pinho da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira). A tradução foi publicada no Portal Geledés, em 8 de janeiro de 2014. Cf.: SOJOURNER, Truth. *E não sou uma mulher? – Sojourner Truth*. Tradução de Osmundo Pinho, Geledés, 8 jan. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

um processo em que a vida profissional não está desassociada da vida pessoal, reforçaram a responsabilidade pessoal e a construção coletiva enquanto aspectos fundamentais no processo da formação docente. As educadoras do GMP sinalizaram seu comprometimento e responsabilidade diante da construção da identidade profissional, assim como reforçaram a relevância do pensar coletivo para a fortalecerem.

Ao longo da trajetória do GMP, observou-se que as educadoras reescreveram a identidade docente, porém é preciso ressaltar que essa construção se deve tanto à conscientização das mesmas em relação à sua formação, quanto ao pensar coletivo, que ampliou decisivamente as ideias em relação a uma docência mais sensível e humanizada. Quanto à responsabilização das educadoras sobre sua formação, Nóvoa (1992) destaca a relevância da autoformação e, para tanto, sugere:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

A fim de compreendermos essa construção da identidade profissional, é necessário também considerar a diversidade de ideias e ações muitas vezes silenciadas pelos discursos que permeiam o campo da formação de professoras e que, segundo Nóvoa (2009, p. 27), ainda se fundamentam nos discursos da “moda”.

O autor chama a atenção para “propostas educacionais que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professoras”. Dessa forma, reforça que

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 18).

As propostas que tentam impor ideias de “fora” da profissão não condizem com as necessidades que o cotidiano escolar exige e tampouco com os interesses que movem boa parte das docentes que constituem esses contextos. Nesse sentido, as vivências desenvolvidas a partir de modos mais sensíveis impulsionaram as educadoras do GMP a questionarem as exigências impostas que desumanizam e desvalorizam aquilo que toca e, por consequência, transforma o cotidiano escolar. Ao assegurarem a relevância das experiências, da sensibilidade e do exercício reflexivo,

reelaboraram a cultura pessoal e profissional, fortalecendo, assim, a construção da identidade docente da Educação Infantil.

## **5.2 As perspectivas formativas dos Movimentos Educacionais e as relações com o GMP**

Para assegurar uma ideia, é preciso que esta, antes de mais nada, tenha passado pelo crivo da reflexão crítica e continuamente deve estar sob nossos questionamentos, o que nos dá a oportunidade de nos posicionar e reavaliá-la. Barrera (2016, p. 25) relaciona esse nosso posicionamento diante do cotidiano ao processo de mudança de hábitos, sendo oportuno enfatizar algumas mobilizações que se destacaram/destacam em consequência de se posicionarem a favor da educação, assim como as relações destas com as perspectivas do GMP.

Inicialmente reforço os posicionamentos que marcaram os anos de 1945 a 1964 em decorrência dos ideais democráticos que estavam em ascensão na época e impulsionaram movimentos populares que originaram campanhas<sup>56</sup> significativas a favor da educação. Dentre essas campanhas, é relevante salientar as ideias de Paulo Freire (1921 a 1997), as quais contribuíram de forma decisiva na criação do *movimento da educação popular*, destacado por Néspoli (2013, p.30) como um movimento “organizado e autônomo da sociedade civil, capaz de sobreviver às mudanças do poder institucional e continuar lutando pela educação básica”.

Embora esse tenha sido um período em que houve lutas significativas na educação brasileira, é imprescindível salientar que essas mobilizações impulsionadas pela educação se intensificaram nas décadas seguintes – 1970 e 1980 –, estendendo-se às associações e entidades, que passaram a fortalecer ideias que transformaram decisivamente não apenas o sistema educacional brasileiro, mas também o modo como compreendemos a formação das suas profissionais.

Freitas (2002), ao analisar as políticas de formação de professoras, destaca:

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da

---

<sup>56</sup> Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES); Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (CAEC); Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CEA), Campanha de Educação de Adultos, entre outras.

consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 136).

Essas concepções avançadas em relação à formação docente auxiliam-nos a compreender as relações entre a educação e a sociedade, aspecto também pontuado por Saviani (1991, p. 55):

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a educação e a consciência que o homem tem de si mesmo. Consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991, p. 55).

A conscientização em relação a uma educação mais significativa e democrática, pensada a partir do compartilhamento de ideias, é perceptível na busca das educadoras do GMP, as quais, no intuito de transformarem as vivências em experiências de aprendizagem, reforçam sua natureza eminentemente política. Portanto, a partir dessa prática, encontram possibilidades de transformar esse contexto, apesar da complexidade dessa dinâmica, que, de acordo com Hypolito e Vieira (2002) é

[...] constituída em grande parte pela experiência do trabalho, pela cultura do trabalho, envolvendo relações de classe, de gênero e de raça, cria sérios obstáculos às tentativas de padronização do trabalho educativo, evidenciando a irregularidade da educação a uma ou outra demanda social, seja da economia, seja da política. Dessa forma as próprias práticas desenvolvidas pelos/as professores/as, ainda que informais, voluntaristas e assistemáticas, constituem uma dimensão importante do trabalho docente e, no limite, resguardam aos/às docentes um grau de autonomia e de controle sobre seu processo de trabalho (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p. 277).

Essa autonomia, motivada pela confiança no trabalho desenvolvido pelas profissionais da educação, impulsiona-as a reivindicarem coletivamente novos modos de pensar os contextos que constituem a educação, mobilizando, dessa maneira, a criação dos chamados movimentos educacionais. E, ao me inspirar em propostas que vão além das perspectivas formativas – as quais impõem restrições aos modos de gerenciar e administrar a educação –, considerei importante apresentar alguns movimentos empenhados nessa transformação da educação.

Destaco inicialmente o Movimento da Escola Moderna (MEM), movimento português centrado na formação de professoras que atuam nas diferentes modalidades de ensino. Ele tem auxiliado essas profissionais a enfrentarem os desafios do trabalho docente, oferecendo contribuições que se fundamentam no trabalho coletivo e colaborativo. Ressalto que essas contribuições também vêm sendo observadas no GMP, uma vez que as educadoras que dele participam, ao

compartilharem a angustiante rotina que, muitas vezes, se relaciona a um trabalho isolado e descontextualizado, encontram nas Rodas de Conversa possibilidades de partilha.

Ao ouvir as educadoras do GMP, é possível observar a compreensão que gradativamente passaram a construir em relação ao grupo:

*“[...] as integrantes do grupo, elas sempre estão buscando. Buscando conhecimento por terem o interesse no assunto, né? Ser ligado mais à Educação Infantil. Então, buscam e trocam este conhecimento com as pessoas do grupo. Então isso está só multiplicando. Eu acho que só tem a crescer, melhorando cada vez mais o entendimento em relação à Educação Infantil”* (Entrevista com Luciani, 11/11/2019).

O interesse de “estar juntas” para compartilhar e ampliar a compreensão em relação à educação impulsiona, segundo Sérgio Niza – um dos fundadores do Movimento da Escola Moderna –, a criação das *comunidades de práticas*, por se relacionarem com os contextos sociais em que as aprendizagens são compartilhadas. Destaca esse autor:

Para contrariar a postura solitária dos docentes que tanto empobrece o seu desenvolvimento e atenta contra a sua saúde, vem-se privilegiando a criação de espaços e momentos de trabalho partilhados nas escolas ou a organização voluntária de associações de professoras assumidas por estes profissionais como verdadeiras comunidades de práticas que mobilizam estruturas cooperativas de trabalho para socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional (NIZA, 2007, p. 1).

Essas estruturas cooperativas de trabalho são visíveis no Movimento da Escola Moderna, que há mais de 50 anos, a partir do trabalho colaborativo de docentes, busca alternativas para a educação democrática. O referido movimento surge a partir das ideias de um grupo de professoras integrantes do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica. O grupo, ao compartilhar suas práticas de ensino, provocava reflexões e estudos teóricos que contribuem para a formação e a construção da identidade profissional das trabalhadoras dessa área.

O referido movimento é assim conceituado por Niza (2009):

*[...] uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa* (NIZA, 2009, p. 349).

Esse movimento, fundamentado nos estudos de Celestin Freinet (1896-1966) e na Pedagogia Institucional, preserva alguns princípios básicos para desenvolver uma formação de professoras sustentada na cooperação, na autonomia, nas experiências e no trabalho diferenciado. Ainda segundo o autor, a estratégia

metodológica que rege o movimento baseia-se na *pedagogia isomórfica*, que

[...] consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (NIZA, 2009, p. 07).

Essas experiências vêm sendo originadas a partir dos *Grupos de Trabalho Cooperativos*, que promovem a autoformação cooperada, através da qual o trabalho docente é organizado e pensado democraticamente. Esse contexto ampliou decisivamente as possibilidades da participação tanto das docentes quanto dos estudantes nas decisões que envolvem os contextos educacionais. E, através dos 15 Núcleos Regionais espalhados pelo território português, conforme figura 8, o Movimento da Escola Moderna vem se organizando em Grupos Cooperativos que realizam diferentes atividades mensais, beneficiando mais de 1600 professoras e educadores.



Figura 8 - Núcleos Regionais do Movimento da Escola Moderna em Portugal  
 Fonte: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/nucleos-regionais/>

Essa organização cooperada sinaliza as possibilidades para repensar a educação e, em especial, uma formação de professoras voltada para o resgate do “Ser Educadora”. Ainda segundo Niza (1996), a partir das “*verdadeiras ‘comunidades*

*de práticas' é possível chegar a uma 'cultura profissional'", na qual a autoformação cooperada de docentes promove uma "organização participada no trabalho" com uma aproximação entre as pessoas que habitam os contextos educacionais. González (2002) destaca a relevância dessa aproximação:*

O envolvimento dos alunos nas práticas do cotidiano escolar é uma questão de extrema importância para os professores do MEM. Todas as atividades que orientam em sala de aula preconizam esta máxima. Este tipo de estratégia não só possibilita a construção das aprendizagens de conceitos complexos, como o de democracia, mas contribui também para o crescimento pessoal e social (GONZALÉZ, 2002, p. 85).

Esta *organização participada no trabalho*, em que há a participação das crianças, é motivadora para movimentos como o GMP, o qual ainda não conta com esse envolvimento. Contudo, mesmo que essa participação ainda não seja direta, de alguma maneira as repercussões das reflexões e dinâmicas chegam até elas, seja a partir de uma sala em que as crianças passaram a ter mais visibilidade para a rua, seja a partir de um pátio mais florido, ou de um olhar mais atento da professora. As discussões que movem o GMP, conforme as educadoras Daiane e Patrícia, giram em torno de encontrarem possibilidades que tornem as práticas mais pertinentes àquilo que de fato as crianças precisam e querem:

*"[...] a gente vai percorrendo... vai muito em relação ao que a gente desenvolve com as nossas crianças na sala de aula. Quais são as dúvidas mais pertinentes? O que mais aparece, né? Então a gente tem discutido muito assim, algo que é muito pontual hoje: Que infâncias são estas que hoje acolhemos em nossas escolas? E a partir disso vários outros campos de estudos se abrem. Então, a partir disso, discutimos e pensamos juntas" (Entrevista com Daiane, 24/04/2019).*

*"Tudo que era falado, que era comentado, eu me via dentro da sala de aula. Eu me via na frente dos alunos. Eu vi as dificuldades que eu tinha em sala. E daí eu puxava aquilo para mim e para levar para dentro da sala de aula, pra levar para meu dia a dia" (Entrevista com Patrícia, 08/11/2019).*

Outro aspecto importante que caracteriza a singularidade do MEM diz respeito à transmissão oral que prevalece nos encontros realizados com os seus membros. Esteves (2007) destaca:

Uma das peculiaridades do grupo de professores membros do movimento reside no fato de imprimirem uma forte tradição de transmissão oral do vivenciado pelo e através do MEM. Segundo estes, o escrito não exprime de forma exata as práticas pedagógicas, pelo que a oralidade é o meio de comunicação a que dão primazia. Os encontros formais e informais programados entre os docentes do movimento são pontos de excelência para a oralidade (ESTEVES, 2007, p. 194).

É imprescindível a excelência dessa característica mencionada num movimento inspirado pela Filosofia da Educação Freinetiana, que preza o

compartilhamento de vivências, o trabalho coletivo e democrático. E é oportuno associar essas características também aos princípios que vêm constituindo o GMP, que, através de suas Rodas de Conversa, prioriza e viabiliza a construção desse contexto de trocas e respeito.

Essa filosofia Freinetiana também move os membros da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet - REPEF, outro grupo que vem movimentando ideias em relação à educação, criado em 2011 a partir de ex-membros da Associação Brasileira de Educadores e Pesquisadores da Pedagogia Freinet - ABDEPP/Freinet, os quais, insatisfeitos com a forma de organização dessa associação, criaram uma nova rede. No intuito de promover novos modos de organização que correspondessem aos interesses de seus membros, criaram a participação em rede, segundo a carta de princípios<sup>57</sup> publicada em março de 2014. Esse documento destaca que esta é uma “rede de educadores, de entidades e movimentos da sociedade civil que se propõem a estudar, divulgar e praticar a educação afinada com as práticas da Escola Moderna”. Ainda segundo esse regimento, os valores e princípios se voltam a repensar a educação, fato que afirma ser desenvolvida nos diferentes polos espalhados pelo Brasil. Na publicação, encontra-se um histórico da Rede (ver Figura 9), em que podem ser visualizados seis estados brasileiros que acolhem a proposta.

---

<sup>57</sup> Carta. Disponível em: [https://www.fimem-freinet.org/sites/default/files/relatorio\\_atividades\\_2011\\_2012\\_2013\\_portugues.pdf](https://www.fimem-freinet.org/sites/default/files/relatorio_atividades_2011_2012_2013_portugues.pdf)

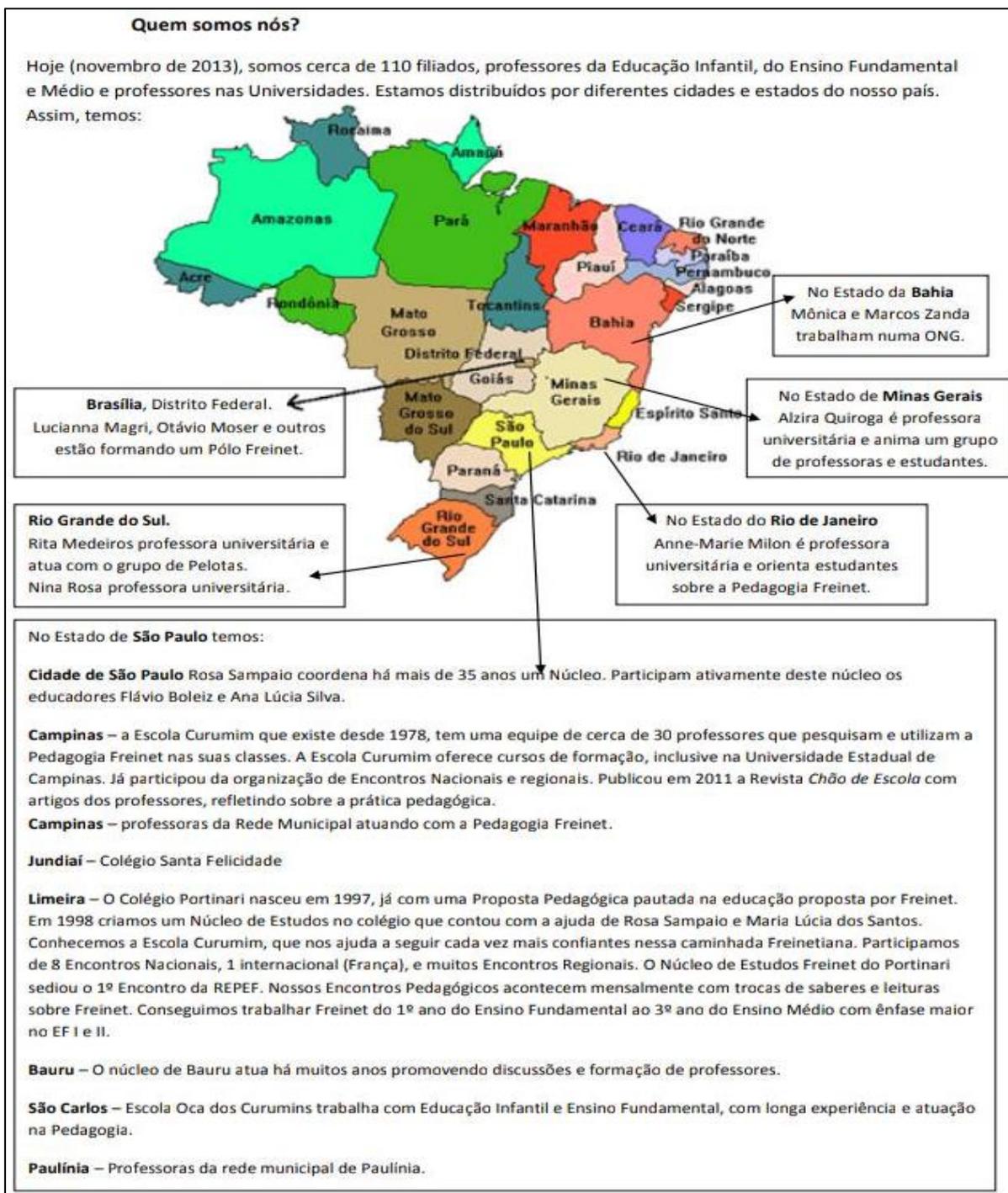


Figura 9 - Histórico da REPEF

Fonte: [https://www.fimem-freinet.org/sites/default/files/relatorio\\_atividades\\_2011\\_2012\\_2013\\_portugues.pdf](https://www.fimem-freinet.org/sites/default/files/relatorio_atividades_2011_2012_2013_portugues.pdf)

Apesar de o levantamento ser de 2013, a partir do contato que estabeleci em julho de 2018 com a professora Ana Lúcia Silva, participante ativa de um dos Polos da cidade de SP, fui informada de que a Rede está ativa e de que a comunicação entre seus participantes ocorre através das listas de discussões criadas periodicamente nos grupos da internet, assim como através das publicações de

trabalhos e eventos no Blog<sup>58</sup> e na página do Facebook<sup>59</sup> criadas pela Rede.

Saliento que, na ocasião desta pesquisa, as últimas publicações desses canais estavam desatualizadas, e o relatório de ações da Rede apresentava somente as ações desenvolvidas no período de 2011 a 2013. No entanto, graças ao material gentilmente fornecido pela professora Ana Lúcia Silva, foi possível observar alguns trabalhos dessa Rede, dentre os quais destaco duas (02) Rodas de Conversa realizadas – uma em dez/2017 e a outra em fev/2018 – sob o tema “O trabalho com o livro da vida: Registros significativos”. O tema foi desenvolvido a partir da iniciativa elaborada na EMEF Doutor Pedro Aleixo, localizada na região metropolitana de São Paulo, a qual, em virtude da necessidade de pensar espaços de escuta, compartilhou estudos e experiências junto à comunidade educativa.

Ainda com base no material encaminhado pela professora Ana Lúcia, destaco o trabalho motivado há mais de 40 anos na escola Curumim, na cidade de Campinas – SP. A proposta desenvolvida na escola fundamenta-se no trabalho cooperativo, indo ao encontro das ideias promovidas pela REPEF, a qual objetiva “fortalecer uma reflexão sobre a prática, na prática, para a prática, nas escolas da Educação Infantil à Pós-graduação e em todos os espaços educativos, sejam eles formais ou não formais”. Essas iniciativas de criar esses espaços aproximam-se dos ideais do GMP na medida em que, a partir das Rodas de Conversa, criaram-se possibilidades de escuta e partilha, sustentadas a partir da cooperação e colaboração das educadoras participantes do referido movimento.

Ao realizar esta pesquisa em relação à REPEF, foi possível observar que os canais de comunicação entre seus integrantes estão desatualizados, porém as ações desta rede brasileira – como exemplo, cito a Reunião Internacional de Educadores Freinet (RIDEF), que aconteceu em julho de 2018, na cidade de Ljungskile, na Suécia – comprovam que ela continua movimentando a educação. Conforme o site do evento<sup>60</sup>, dos 39 workshops (Quadro 16) apresentados na reunião, nove (09) são trabalhos realizados por quinze (15) integrantes da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet Brasileira.

Esse fato confirma que essa Rede de professoras e pesquisadoras continua ativa, bem como mantém ativas a comunicação e as trocas com as demais Redes

---

<sup>58</sup> [redefreinet.blogspot.com.br](http://redefreinet.blogspot.com.br)

<sup>59</sup> Repef- Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet.

<sup>60</sup> <http://www.ridef.one/fr/>

internacionais. As referidas reuniões – RIDEF –ocorrem a cada dois anos, e, em 2018, ocorreu a 32ª edição, a qual fundamentou as reflexões sobre o tema “comunicação”, um dos aspectos reforçados por Freinet ao longo de seus estudos.

<b>PARTICIPAÇÃO DA REDE DE EDUCADORES E PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO FREINET BRASILEIRA NO ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCADORES FREINET (RIDEF)</b>		
<b>Nº</b>	<b>Membro da Rede de Educadores e Pesquisadores Brasileiros da Educação FREINET - REPEF</b>	<b>Nome do Workshop apresentado no Encontro Internacional de Educadores Freinet (RIDEF)</b>
1	Arlete Monteiro	A poesia como recurso pedagógico
2	Cristine Soares	Asas da Imaginação: cooperação, expressão livre e autoria
3	Daniela Anjos	Pedagogia Freinet e formação de Mestres
4	Daniela Fortunato	Literatura de Cordel como comunicação
5	Glauca Ferreira	Mídia e democracia no Brasil: comunicação e repercussão para a educação
6	Leila F. Arruda, Irma Munhoz Maria E.Vieira Marta L Arruda	Nunca sonharam-me
7	Maria Isabela Gerth Landell de Moura, Marisa Elias Cioppo, Gabriela Elias Crisppi, Roberta Wagner	Aulas das descobertas: Contribuição para o Transporte de Ideias e Formação do sujeito
8	Mariana Antoniuk	Refugiados em Telavive
9	Marisa Del Cioppo Elias	Uma aula passeio transformando-se em aula das descobertas

Quadro 16 - Participação da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet Brasileira no Encontro Internacional de Educadores Freinet (RIDEF)

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora com base no site <http://www.ridef.one/ateliers/>

O 34ª RIDEF já está agendado para ser realizado de 20 a 29 de julho de 2022, na cidade de Agadir, no Marrocos. Todavia, na ocasião desta pesquisa, a programação ainda estava em construção.

Outro movimento a ser destacado e que vem marcando fortemente os modos de repensar a educação é motivado pela Associação de Mestres Rosa Sensat, criada em 1965 em Barcelona/ Espanha. O movimento busca “contribuir para a formação, aperfeiçoamento e atualização pedagógica dos profissionais da educação”, conforme publicado no site dessa Rede<sup>61</sup>.

Semelhantemente ao Movimento da Escola Moderna - MEM e ao da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet - REPEF, a Associação de Mestres

<sup>61</sup> Site da REPEF <http://www2.rosasensat.org>

Rosa Sensat busca a democratização da escola por meio do trabalho colaborativo voltado para a formação permanente de professoras a partir do compartilhamento de ideias, bem como promover mudanças no âmbito educativo e, conseqüentemente, na sociedade. David Altamir, um dos professores da Educação Infantil e membro do executivo da Associação, ao reivindicar melhores condições para o trabalho desenvolvido nas escolas, amplia e esclarece que o “trabalho não é sobre soma de esforços individuais, mas de equipes que trabalham juntas” (ALTAMIR, 2017). Essa afirmação possibilita compreender a participação dos membros dessa associação, que se destaca tanto na promoção da inovação pedagógica, quanto na avaliação das políticas vigentes na educação.

Diferentes mecanismos são articulados e criados pela associação para promover o fortalecimento das ideias que partem de seus membros e interessados na educação. Segundo a REPEF, em encontros periódicos, presenciais e/ou a distância, são discutidas ideias em relação a diferentes modalidades do ensino – abrangendo os estágios da Educação Infantil, da Educação Primária e do Ensino Secundário. Esse contexto diferencia-se do GMP na medida em que o público que participa deste está ligado à Educação Infantil, portanto as reflexões se restringem a essa etapa da educação básica. Entretanto, é importante esclarecer que na primeira Roda de Conversa, ocasião em que ainda não havia sido estabelecido esse critério, várias profissionais de outras modalidades de ensino demonstraram interesse em participar do movimento. Esse fato demonstra que o interesse em participar do GMP ou de outros grupos de formação de professoras não é exclusivo das profissionais que atuam na Educação Infantil.

Com base no relatório de estatísticas de 2016 da Associação de Mestres Rosa Sensat, 1165 associados e 438 voluntários realizam, por meio dos debates e reflexões sobre a educação, um trabalho expressivo e fecundado nos núcleos regionais espalhados pela Espanha. No entanto, é importante salientar que o alcance dessa proposta vai além do território espanhol, uma vez que suas iniciativas têm mobilizado professoras de diferentes países a repensarem o trabalho realizado no cotidiano escolar.

Como exemplo dessa abrangência, é imprescindível salientar a revista *Infância Latino-americana*, um dos canais de comunicação que a associação utiliza para manter ativas globalmente as redes de trocas. Com o intuito de oferecer a formação contínua e promover, dessa maneira, a renovação pedagógica dos profissionais dos

países latino-americanos do campo da infância, a vigésima edição dessa revista – centrada na educação de bebês e crianças pequenas – teve sua primeira versão na língua portuguesa, lançada no Brasil em outubro de 2018, na Faculdade de Educação da USP.

Outro recurso utilizado para efetivar as ideias dos membros dessa Associação é seu blog<sup>62</sup>, através do qual vários temas são compartilhados e discutidos. Dentre esses temas, ênfase “a falta de referências educacionais geradas por educadores”<sup>63</sup> e “a criação de um corpo único de professores para a educação obrigatória”<sup>64</sup>.

Em comparação aos recursos de comunicação utilizados pelo GMP, observo que, apesar da iniciativa de formalizar a comunicação entre as pensantes através de um e-mail criado para o grupo, o canal mais utilizado continua restrito ao grupo criado no WhatsApp<sup>65</sup>, o qual é exclusivamente usado para comunicados que se relacionam diretamente às Rodas de Conversa – data, local, tema, entre outras informações. Essa preferência possivelmente está ligada às facilidades e à otimização que esse recurso oferece em comparação aos demais. Contudo, como o grupo está em constante construção, esse contexto possivelmente sofrerá alterações, sempre voltadas aos interesses e necessidades do grupo.

A fim de fortalecer o compartilhamento das vivências e das trocas dos membros da Associação de Mestres Rosa Sensat, periodicamente são desenvolvidos seminários, cursos, grupos de trabalho, formações de professores, entre outros eventos. Dentre estes, saliento as “Escolas de Inverno” e as “Escolas de Verão” por serem uma referência na formação de professoras. Para a construção de práticas e teorias pedagógicas, as formações são fundamentadas no trabalho coletivo e colaborativo. Esse propósito é reforçado através do tema “Educar para entender o mundo criticamente”, desenvolvido na formação das “*Escolas de Verão*” em 2018, com o objetivo de chamar a atenção para um dos princípios que movem essa Associação e que diz respeito à promoção da escola aberta, em que a singularidade de cada ser possa ser respeitada.

Outra modalidade de formação promovida pela Associação são os “*Tastets*”,

---

<sup>62</sup> <http://eldiariodelaeducacion.com/rosasensat>

<sup>63</sup> Publicação: Muita sociologia, muita neurociência, precisamos de pedagogia! de David Altamir, em nov/2018 no blog <http://eldiariodelaeducacion.com/rosasensat>

<sup>64</sup> Publicação: Ensinar a mobilidade entre cursos, ciclos e estágios de David Castillo, em dez/2018 no blog <http://eldiariodelaeducacion.com/rosasensat>

<sup>65</sup> Software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantâneo, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

que consistem em debater um determinado tema a partir de tópicos divididos em 3 a 4 sessões de 45 minutos cada uma. Os/as interessados/as não necessariamente precisam participar de todos os tópicos, pois se inscrevem conforme seus interesses e condições. Com base no site da Associação, observei que foram realizados vários debates já no início de 2019, e um dos temas abordados foi “*a avaliação educacional no ensino secundário*”, apresentado em 4 tópicos que deram origem a múltiplas reflexões que possivelmente proporcionaram a compreensão do tema levantado. Os tópicos desse tema foram pensados de modo pontual para que, gradativamente, se estabelecesse a compreensão em relação ao mesmo. Os tópicos desenvolvidos a partir da temática foram os seguintes: “O que entendemos por avaliação formativa?”; “Realização de competências: critérios e indicadores”; “O que significa trabalhar por habilidades?”; e “Instrumentos e técnicas de avaliação”.

Outra modalidade de formação que aproxima os profissionais da educação com interesses em comum são os “*Grupos de trabalho*”, através dos quais ocorre a partilha de ideias e, em consequência, o desenvolvimento de materiais que futuramente são divulgados em publicações e eventos. Essa modalidade é organizada e coordenada por um responsável, que deve ser contatado para efetivar a inscrição no grupo de trabalho de interesse. A partir da ficha de inscrição, é possível visualizar e escolher um dos 20 grupos de trabalho nos mais variados temas, como currículo, práticas inclusivas, literatura, trabalho com projetos, programação e robótica, entre outros.

Já as formações destinadas aos professores das escolas públicas são denominadas pela Associação de “*oposições*” por serem uma modalidade personalizada de formação de professores, que se diferencia das demais em consequência do trabalho contínuo e gradual que luta pela educação de qualidade e pelo domínio do conhecimento. Essa modalidade pode ser compreendida como uma formação pessoal e profissional que qualifica os profissionais da educação em função de sua formação inicial e de suas experiências educacionais.

Outra possibilidade oferecida pela Associação de Mestres Rosa Sensat é o “*Treinamento no Centro*”, formação realizada nas próprias instituições de ensino, que se adaptam conforme as necessidades e interesses dos respectivos contextos. Para tanto, oferece diferentes serviços, como assessorias em diferentes áreas (pedagógica, econômica, jurídica, arquitetônica, entre outras) e também desenvolve oficinas e orientação pedagógica.

Para os que não possuem disponibilidade ou condições de participar presencialmente das formações de professoras, é fornecido o “*Treinamento a distância*”, que é uma das modalidades disponibilizadas pela Associação através da plataforma Webinar. Além dessas modalidades, também observei a recorrência da realização de jornadas pedagógicas, as quais abordam ao longo do ano temas relevantes para o cotidiano escolar e possibilitam a troca de experiências e ideias.

A partir dessa breve análise baseada nas informações publicadas pela Associação de Mestres Rosa Sensat, é possível esclarecer a proposta que fundamenta esse grupo que, há mais de meio século, vem deixando suas marcas construindo sua história na educação, mais especificamente em relação à formação de professoras.

Para finalizar esse levantamento de diferentes movimentos educacionais, destaco ainda o Movimento Aliança pela Infância, um movimento internacional criado em 1997 na Inglaterra e nos Estados Unidos. No Brasil, surge em 2001, motivado pelo trabalho da educadora Ute Craemer com o intuito de defender os direitos das crianças. O movimento é construído por uma rede de pessoas que voluntariamente desenvolvem uma proposta comprometida com a infância, organizada a partir dos 32 núcleos espalhados pelo Brasil, os quais respeitam a Carta de Princípios elaborada desde a criação do movimento. Conforme consta em seu site<sup>66</sup>, o movimento “busca produzir e disseminar conhecimentos, compartilhar saberes e vivências significativas que valorizem o aprender, brincar, comer e dormir das crianças”. Desde 2010, a rede conta com o apoio da Associação Pró-Aliança pela Infância, que articula ações nacionais que desenvolvem a produção de materiais de comunicação, acompanhamento dos núcleos, troca de experiências e organização de campanhas sobre temas relacionados à missão da Aliança, fato que contribui de modo especial para a formação de professoras, reforçando a ideia de que está em curso um movimento de renovação da educação brasileira que abrange diferentes aspectos, tanto os que se relacionam a questões mais gerais sobre educação, quanto a aspectos mais específicos, voltados à formação de professores, às crianças, ao brincar, entre outros.

Os movimentos brevemente apresentados nesta seção e relacionados abaixo (Quadro 17) demonstram possibilidades para podermos compreender a viabilidade de

---

<sup>66</sup> <http://aliancapelainfancia.org.br>

diferentes modos de pensar a educação, mais especificamente, a formação de professoras. Apresentei-os a fim de auxiliar a compreensão e construção do conceito do GMP.

MOVIMENTO	ANO CRIAÇÃO	ESTRUTURA	NºPARTICIPANTES	LOCAL	SITE
Associação de Mestres Rosa Sensat	1965	Rosa Sensat -Barcelona	1165 associados e 438 voluntários	Espanha	<a href="http://www2.rosasensat.org">http://www2.rosasensat.org</a>
Movimento da Escola Moderna -MEM	1966	15 núcleos regionais	mais de 1600	Portugal	<a href="http://www.movimentoescolamoderna.pt/">http://www.movimentoescolamoderna.pt/</a>
Movimento Aliança pela infância	2001	32 núcleos	12 membros que orientam as redes voluntárias em todo país	Brasil	<a href="http://aliancapelainfancia.org.br">http://aliancapelainfancia.org.br</a>
Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet - REPEF	2011	diferentes estados RS/RJ/BA/DF/MG/SP	mais de 110 filiados	Brasil	<a href="https://pt-br.facebook.com/RedeFreinetRepef/">https://pt-br.facebook.com/RedeFreinetRepef/</a>

Quadro 17 - Relação de Movimentos educacionais  
Fonte: Material produzido pela pesquisadora.

Por meio desses movimentos, pôde-se compreender a relevância da valorização de aspectos inerentes à formação humana, os quais reconstruíram os modos de compreender a formação docente. Modos que foram além da perspectiva de enclausurar a docência, com vistas a construir uma autoformação participada (NÓVOA, 1992) para, desse modo, mobilizar a construção da identidade pessoal e profissional. Essa perspectiva também está presente no GMP, que, a partir das experiências, da reflexividade e da sensibilidade, constituiu-se um movimento coletivo, cooperativo e colaborativo impulsionado pelo desejo de reconstruir a Educação Infantil.

### **5.3 “Sentir com o corpo”: possibilidades para repensar a formação docente, enredada por “situações-limite”<sup>67</sup>**

O interesse em buscar diferentes modos de pensar a educação pautado pelo respeito para com o outro fortaleceu os vínculos entre as educadoras do GMP,

<sup>67</sup> Para Freire (1987), situações-limite são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade, ou seja, são obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, superadas frente ao mundo.

sinalizando a relevância do compartilhamento permeado pela escuta e cumplicidade. É importante destacar que esse movimento coletivo, cooperativo e colaborativo não se restringiu a tão somente promover reflexões em torno da docência e da formação docente, mas também reafirmar a humanidade que constitui esse coletivo de mulheres que lutam frente ao contra-estímulo à construção da dignidade humana (OLIVEIRA, 2008) estimuladas pelo neoliberalismo.

Contrárias a esse sistema – que, através da educação, manobra a humanidade a ponto de desumanizá-la –, as educadoras reconheceram no GMP possibilidades para fortalecerem suas ideias e significarem seus fazeres.

Conforme a percepção da educadora Clarice,

*“[...] esse movimento é muito formativo para todos que estão lá, eu acredito. Porque sempre tem um comentário de alguém que nunca tinha pensado naquilo, nunca tinha sentido aquilo e que a partir de agora pensa sobre aquilo de uma outra forma. [...] lembrei de uma citação da Vera Vecchi, que diz que, às vezes, parece banal, supérfluo falar de artes num mundo com tanta coisa feia ou de coisas bonitas. E eu acho que este grupo tem uma busca por “coisas bonitas”, e isso para mim é importante, seja de que maneira for esta expressão. E o que eu estava dizendo é que, às vezes, não está perto, mas em algum lugar as coisas estão” (Entrevista com Clarice, 14/08/2019).*

Essa percepção da educadora Clarice reforça a relevância do GMP na medida em que recupera elementos que estão em "disputa" frente às novas políticas educacionais que retiram da comunidade escolar – docentes, discentes, pais, entre outros – elementos para pensar um espaço de escola que seja contrária a outras concepções de mundo, sociedade, cosmovisões. As educadoras, ao valorizarem a arte, o espiritual, o coletivo, a cultura, a filosofia, entre outros elementos inerentes à formação humana – que, aos olhos da educação mercantilista, são considerados “banais ou supérfluos” – contrapõem-se às perspectivas desumanizantes.

*“Eu diria que é um movimento muito lindo, que é capaz de transversalizar a formação docente. Esse pensamento transversal recolhe aqui, ele agrega aqui, ele compõe aqui e, como eu vejo, a formação docente é uma formação que está em crise. Muita coisa tem que ser repensada [...] é um movimento que se preocupa muito com uma formação mais artística do professor. A gente não pensa só na formação docente, mas também nos saberes curriculares de educar de uma forma mais artística. E para a gente pensar numa formação a partir da criação, a gente tem que conversar com outras temáticas. E eu acho que é isso que nós estamos fazendo nesse momento. Experimentando de outras formas, né?” (Entrevista com Adriana, 03/08/2019).*

Ao exercitarem essa transversalidade, as educadoras do GMP constituíram suas identidades, fortalecendo-se a partir desses elementos humanizantes que resgataram o sentido de suas buscas, que foram motivadas pelo interesse em

repensarem a Educação Infantil e, a partir das trocas e reflexões, pontuaram a necessidade desse resgate da humanidade que as habita.

Segundo Freire (1987), a nossa conscientização em relação ao fato de sermos seres inacabados nos impulsiona a combater o que nos desumaniza. Desse modo, reforça que “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se acham quase coisificados” (p.54). Para o autor, estas situações são geradas a partir da ideia dos que dominam e defendem a existência de situações historicamente determinadas – e, portanto, não podem ser alteradas –, e cabe aos que são oprimidos mobilizarem-se para superar e transformar essas situações a partir do posicionamento contrário a essas ideias impostas e ditas como inalteráveis.

O processo de humanização construído em função do diálogo com outras temáticas, referenciado anteriormente pela educadora Adriana, é uma manifestação dessa mobilização contra os discursos que tentam normatizar práticas que retiram dos contextos educativos esse diálogo referenciado pela educadora, o qual auxiliou esse grupo a superar essas “situações-limite” na medida em que estendeu a experiência, a sensibilidade e a reflexividade, fortalecendo, assim, a potência deste movimento no que diz respeito à reconstrução de novos modos de compreender a formação docente.

*“[...] Importante valorizar o que é nosso, de dentro do grupo, para ver que todo mundo é capaz de fazer as coisas. Ninguém é uma mera professora, então todo mundo tem o poder de fazer diferente. [...] mas é importante, também, trazer as vivências de fora para a gente ver outras realidades também” (Entrevista com Fernanda, 15/08/2019).*

Essa compreensão reforça a ideia da viabilidade de reconstruir as propostas formativas que desvalorizam os elementos inerentes à formação humana e necessários para significar os fazeres e, dessa forma, superar essas “situações-limite” que nos impedem de significar a existência.

*“[...] independente do movimento ou que seja uma formação, a gente se dá conta de que não adianta virem técnicas, não adianta vir pensamento, bibliografia, se não conseguimos aplicar. Porque dentro de mim, eu entro em mim, sabe, assim? Como é que eu vou te dizer? Eu não consigo sentir aquilo. Eu acredito que para ter uma mudança a gente tem que sentir, tem que passar pelo corpo, tem que ter o sentimento da coisa” (Entrevista com Lisane, 16/10/2019).*

Essa intenção e a necessidade de significar os fazeres correspondem também à ideia de Freire (2016) em relação à “[...] corporificação das palavras pelo exemplo” (p. 35), uma vez que a transformação desejada precisa ser sentida e, assim, fazer

sentido ao ser praticada. As educadoras do GMP, ao construírem ideias que significaram os contextos que habitavam, corporificaram-nas e, dessa maneira, compreenderam a relevância do seu comprometimento nessa construção humanizadora.

Esse modo de compreender a transformação a partir do corpo – mencionado pela educadora Adriana – também nos remete aos estudos de Santos (2019, p. 137), que chama a atenção para a “presença ausente” do corpo:

Apesar do fato de pensarmos e conhecermos com o corpo, apesar de ser com o corpo que temos percepção, experiência e memória de mundo, ele é tendencialmente visto como um mero suporte ou *tábula rasa* de todas as coisas valiosas produzidas pelos seres humanos.

A percepção das educadoras entrevistadas permitiu compreender que o grupo valoriza e entende que a percepção dessa humanidade pela qual elas lutam está diretamente ligada à presença deste corpo aliado à entrega para que, desse modo, seja possível transformar as vivências em experiências. A educadora Anelise auxilia nessa compreensão ao diferenciar o interesse das educadoras pelo GMP e pelas demais formações oferecidas no contexto educacional. Segundo ela, no grupo:

*“[...] existe a entrega. Na formação, elas, muitas vezes, estão de corpo presente, mas elas não estão, não se abriram para aquilo. Daí, vem só o lado crítico, né?”* (Entrevista com Anelise, 12/08/2019).

Esta entrega relacionada ao “sentir com o corpo”, presente na fala da educadora, é compreensível na visão de Nóbrega (2010, p. 15) quando salienta que a “existência é primeiramente corporal e que o corpo é a medida da nossa experiência no mundo e, portanto, referência primeira de conhecimento”. Nessa perspectiva, “sentir com o corpo” sugere novos conhecimentos, já que se relaciona “à experiência vivida, ao corpo e aos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam” (NÓBREGA, 2010, p.81). Compreensão presente na percepção da educadora Sandra quando salienta que o “sentir” proporcionado a partir das vivências junto ao GMP ampliou sua visão em relação às pessoas e à vida.

*“Ele me faz sentir as pessoas. Então é um movimento de vida. [...] é um grupo que faz esse movimento, de abrir teu pensamento para alguma outra coisa. [...] voltar de um encontro do movimento pensante, assim leve, porque lá a gente ouve o outro, participa e aprende coisas [...] quando tu chegas na tua casa, quando tu chegas no teu trabalho, te deixa assim, com essa leveza. Com essa facilidade de ver as coisas não tão automáticas. Por isso o movimento de vida. Porque tu vais experimentando essas sensações e daí tu queres que aquilo dure mais tempo, então tu levas lá para o teu trabalho uma leveza a mais [...] aquilo fica por semana na tua cabeça [...] então tu levas e aí tu vais no teu dia a dia tentando incutir essa leveza...trazer um olhar diferente para um colega, para uma profissional que está precisando ser mais ouvida. Porque lá, também, tu tens esse espaço de ser ouvida, de poder falar.*

*Daí tu trazes isso para tua realidade de trabalho e de vida, de casa, de família. [...] A gente é muito sensível, eu acho*” (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).

Esse modo de sentir que se estende a “sentir as pessoas” reforça a ideia dessa transformação que vai além do interesse próprio de considerar tão somente a sua essência e seus interesses, mas deseja que a transformação atinja todos os seres. Para Santos (2019), este não deve ser apenas um desejo, visto que, segundo o autor, “Temos de transformar o mundo ao mesmo tempo que permanentemente o reinterpretemos; tanto quanto a própria transformação, a reinterpretação do mundo é uma tarefa coletiva (p. 9).

O interesse das educadoras em se apropriarem de modos mais sensíveis, leves e desacelerados pontua a necessidade de pensarmos a reconstrução dos contextos desumanizantes que normatizam a Educação Infantil, a partir da coletividade. Essa postura passa a ser urgente, pois este é um contexto em que presenciamos diariamente relatos de educadoras que contestam as rotinas “rotineiras”<sup>68</sup>, considerando-as sem sentido, ao mesmo tempo em que não mais as reinterpretem, possivelmente por já estarem internalizadas em suas práticas solitárias.

É importante pontuar, todavia, que esse interesse por modos mais leves observados a partir das percepções das educadoras do GMP foi além dos interesses cultuados pela “era da leveza” analisada por Lipovetsky (2016), na medida em que o convívio coletivo promovido por este grupo se sustentou na reflexividade, na sensibilidade e na experiência. Quando o autor salienta a “era da leveza”, destaca que a civilização vem caminhando para este ideal de associar hábitos comuns da sociedade à tecnologia, cada vez mais revolucionária, em busca do “leve”. Leveza que, segundo o autor, passou a ser sinônimo de futuro, ao mesmo tempo em que, ironicamente, vem sendo mais uma cobrança que perpassa desde o peso do corpo ao minimalismo que inspira a construção de moradias, de equipamentos eletrônicos, entre outros.

Ainda segundo esse filósofo, a partir da sociedade industrial houve uma grande transformação nos modos como compreendemos a solidez da sociedade, porque as grandes estruturas dos empreendimentos foram trocadas por esta cultura do leve – menos consumo de alimentos para diminuir o peso do corpo, celulares cada vez menores e funcionais, sistemas que operam a partir de programas cada vez mais

---

<sup>68</sup> Situações rotineiras que desconsideram a participação das crianças, que limitam a criatividade e imaginação das mesmas.

eficientes e diminuem consideradamente o trabalho braçal. Ele alerta, contudo, para as armadilhas que este culto à leveza vem provocando à humanidade, pois as exigências que ele vem impondo estão criando um sentimento de angústia, em que há uma recusa a pensar reflexivamente sobre as proporções desses novos ideais da sociedade contemporânea, que, a passos largos, busca aligeirar a vida.

A leveza referenciada pela educadora Sandra certamente se distingue desse ideal, uma vez que a busca do GMP foi justamente repensar os fazeres esvaziados de sentido, significando-os, sentindo-os a partir do corpo. Assim, construíram um novo modo de se relacionar, encontrando possibilidades para reencontrar a humanidade ameaçada.

*“[...] Então a gente, com certeza leva, né? Leva semanas para internalizar tudo o que vivenciamos. E aí vamos colocando em prática: as falas, o jeito de escutar as pessoas, essa paciência, essa calma que o grupo traz, essa leveza, esse parar e pensar, refletir, internalizar e poder pôr isso em ações. Eu acho que isso o grupo faz” (Entrevista com Sandra, 30/08/2019).*

É preciso destacar que as trocas realizadas pelo grupo fortaleceram as educadoras para defenderem modos mais sensíveis e leves para reconstruir coletivamente práticas pautadas na cooperação, colaboração, entre outros elementos que humanizam esses fazeres, tornando-os significativos e, portanto, transformadores porque foram construídos coletivamente.

Afirma a educadora Andiará:

*“[...] a gente vai trocando muito isso, essa questão da sensibilidade, no que a gente vive. Não necessariamente porque alguém foi lá (no GMP) e disse, né? Mas a gente vai se dando conta. [...] A questão da sensibilidade, ela está presente em quase tudo! Seja lá, naquele encontro lá de Teutônia, que a gente viveu tanta coisa, aqui no Pedra (Centro Ecológico Pedra d' Mim) que a gente viveu também. A gente vai aprendendo a questão do respeito principalmente, respeito com a gente e com o outro, né? E aí, se tu fores tirar alguma coisa daquilo, tu vais conseguir levar para todos os lados, né?” (Entrevista com Andiará, 13/08/2019).*

O respeito consigo e para com o outro, valorizado pelas educadoras, viabilizou este modo de “sentir com o corpo”, permitindo-lhes se sensibilizarem e compreenderem o que de fato as impulsionava a desenvolver seus fazeres profissionais e pessoais. Esse respeito proporcionou também a compreensão deste grupo em relação ao que Santos (2019, p. 11) chama de “aquecimento da razão”, em que a razão e a emoção servem de motivação para superar os modos dominantes e opressores. Santos (2019, p. 149) salienta, para tanto, o equilíbrio necessário entre ambos:

O caráter corpóreo do conhecimento que mobiliza os indivíduos lutadores implica que o conhecimento nunca é mobilizado apenas com base em razões, conceitos, pensamentos, análises ou argumentos. Por mais importantes que possam ser, para formular os termos de luta e os meios de a levar a cabo, por si mesmos não se tornam ação, especialmente se essa ação implica risco existencial, a não ser que sejam impregnados de emoções, afetos e sentimentos (p. 149).

Na percepção da educadora Anelise, este aquecimento da razão é perceptível visto que o convívio entre as educadoras do GMP significou suas vivências a partir das reflexões e dos momentos que considera mágicos:

*"[...] naquele encontro da casa de música da Josélia, foi um momento como a gente sempre fez, de discussão, de debate, de troca de ideias, mas foi um momento de introspecção. Nós também começamos a ver que a gente também tem que pensar na gente, que a gente também tem os sentimentos guardados. Foi um momento, como é que eu vou te dizer, eu não sei! Ele foi um momento tão mágico para mim, que não tem como descrever [...] Mexeu muito comigo!" (Entrevista com Anelise, 21/08/2019).*

Este modo de pensar a formação docente é, sem dúvida, contrário ao de propostas que não valorizam o pensar reflexivo sobre o que ocorre no íntimo de cada ser, sobre suas experiências e emoções que constituem a sua humanidade. Compreender modos mais sensíveis de pensar a formação docente implica considerar esta humanidade permeada pela razão e emoção.

O GMP, ao preservar este modo de construir a formação docente, reforça a relevância de considerar a condição humana das profissionais da Educação Infantil, compreendendo que elas necessariamente precisam sentir com o corpo as mudanças que defendem para, desse modo, superarem as situações-limite enredadas nas propostas formativas.

O relato da educadora Sandra descreve, a partir de uma de suas vivências junto ao GMP, esse modo de pensar a formação docente, fundamentada nesses elementos humanizantes.

*"[...] A energia desse dia, não sei dizer, assim. Já da expectativa de ir para o local, onde a gente fez o encontro. Eu estava em casa muito inquieta e eu queria ir antes e eu precisava. Aí antes, eu não sabia dizer por que eu tinha que ir antes. Eu me emociono de lembrar, porque de vez em quando me vem essa imagem, esse foguinho. Eu não sei o que aconteceu, que energia que circulou ali. Eu fui realmente antes, e a gente vivenciou juntas um momento bacana de ajuda, depois a gente teve um encontro com as meninas, e tudo que aconteceu naquela noite foi extremamente lindo. O lugar... Eu gosto muito do verde, gosto muito de olhar a natureza. Então quando eu cheguei, eu já fui impactada porque é um lugar lindo, e aí tudo que foi acontecendo ali, naquela noite: a troca de conversas, o que a gente vivenciou antes, juntas ali, e que foi tão significativo. Esse fogo também, essa energia [...] E como isso é gostoso, e como isso é bonito, né? Então eu não consigo explicar assim, em palavras. Mas é o lugar, né? Foram as coisas que aconteceram ali naquela noite, que deixaram esse dia assim, marcado... marcado com ferro assim, no meu coração, que a cada pouco eu lembro do que a gente fez ali,*

*das conversas que a gente teve. Foi muito, muito lindo esse encontro [...]*  
(Entrevista com Sandra, 30/08/2019).

Falar sobre as possibilidades desenvolvidas a partir do GMP em relação à reconstrução da formação docente após esse relato emocionante da educadora Sandra me torna confiante quanto às reverberações deste movimento, que possibilitou alterar, renovar e repensar não só o contexto em relação à formação docente, mas também o contexto que constitui a humanidade. Contexto que, segundo elas, lhes possibilitou escolhas, oportunidades, leveza, liberdade, descobertas, sensibilidade, amor próprio, enfim, confiança para se reinventarem e reinventarem o mundo e, assim, viverem o extraordinário.

## 6 Considerações finais

Aqui ninguém é senhor  
Se prevalece o amor  
Reina entre nós a alegria  
Que enche o mundo de cor  
Sou puro afeto  
Brinco de perto  
De quem se deixa brincar  
Entra na roda que se renova  
Quando chega mais um  
Na roda a gente se ajunta  
Se inventa e se reinventa  
Na roda a gente se lança  
A gente balança  
A gente é criança  
Na roda é hora da prosa  
Do olhar virar sorriso  
Na roda a dança do dia  
Vem gira sol  
E vem gira lua  
Quando o sol acende o céu  
O dia nasce devagar  
Quando a tarde acorda a noite  
Brilha a lua em seu lugar”  
(Grupo Emcantar<sup>69</sup>).

Nestes versos do Grupo Emcantar, identifico a energia que move as educadoras do GMP, as quais, a partir do intuito coletivo, cooperativo e colaborativo construíram possibilidades de inventar e reinventar, de encorajar e de reforçar a capacidade que as constitui enquanto seres humanos. E foram estas as vivências que

---

<sup>69</sup> O grupo Emcantar atua há 15 anos, principalmente, em cidades de Minas Gerais, mesclando elementos rítmicos a procedimentos estéticos. Link para acesso a esta música: <https://goo.gl/4M7X3A>

me levaram à premissa de que o referido grupo contribui na construção pessoal e profissional, na medida em que desperta o “Ser Educadora”.

A possibilidade de reforçar essa ideia, através desta pesquisa, trouxe novas esperanças em relação à docência e à formação docente, ampliando, assim, a confiança na capacidade destas profissionais que, a partir das suas paixões, esperanças e horizontes utópicos, sempre encontram novos motivos para se construir e reconstruir, dispostas a entrar nesta roda que se renova constantemente, chamada vida. Mesmo sentindo a sobrecarga de suas rotinas exaustivas, mesmo quando tudo leva a crer que não há mais jeito, quando se veem sozinhas ou julgadas, encontram no sorriso das crianças, no acolhimento de colegas, na gratidão das famílias das crianças, forças para continuar a reconstrução.

Confiante em seus despropósitos, mesmo que estes possam parecer fantasiosos e impossíveis de se realizarem, vestem-se com o seu melhor e se apoderam deste “Ser Educadora”. E é assim que me sinto ao final deste trabalho: um Ser privilegiado que recarregou suas energias para seguir confiando no potencial da educação pensada a partir do que temos de mais genuíno em nós, humanos: a sensibilidade. Um sentimento que motiva o olhar atento, o cuidado para com o outro e o respeito.

Sinto-me confiante, mesmo diante de prognósticos desafiadores em que a humanidade dá sinais de que está perdendo, a cada dia que passa, essa condição que nos diferencia dos outros seres. Esta capacidade que fez com que nossos olhos se enchessem de lágrimas ao escutar o tambor do mar trazido pela professora Josélia, ou quando as batidas do coração aceleraram ao pé da cachoeira, no Centro Ecológico Pedra D’ mim, quando nos sentimos acolhidas com a música e os poemas de nossa Clarice, quando choramos a partida da colega Kely, quando vibramos com os bebês que nasceram, ou quando nos sentimos mais fortes para repensar os espaços que habitamos, enfim, quando demonstramos que ainda nos restam algumas forças para combater os impactos de um sistema capitalista/neoliberal, que permanentemente se mobiliza para nos autogovernar, tirando assim, a cada dia que passa, nossa autonomia e o direito de viver esta humanidade.

Todas essas vivências experienciadas a partir do GMP reforçaram a viabilidade da reconstrução da Educação Infantil, na qual as histórias de vida –pessoal e profissional – foram valorizadas e, conseqüentemente, responsáveis pelas narrativas que constituem a identidade dessas profissionais. Sem dúvida, esta reconstrução diz

respeito a valorização das minúcias que nos constituem e que afetam diretamente os contextos que habitamos.

No intuito de analisar as repercussões do GMP na construção da docência e na formação de educadoras da Educação Infantil, compreendi que, através do GMP, exercitamos “sentir com o corpo”, o que nos propiciou nos relacionar de modo mais sensível e reflexivo, levando-nos a repensar as propostas que não relacionam o experimentar, o sentir e o refletir com a formação humana. Desse modo, a partir dessas vivências, enquanto participante do GMP e pesquisadora, foi possível confirmar a tese de que a periodicidade, a itinerância e a autonomia do GMP contribuem para a construção do “Ser Educadora” de um grupo de educadoras da Educação Infantil.

Os questionamentos que orientaram esta minha investigação demonstraram a necessidade de desacelerar o tempo para que as sutilezas dos processos que constituem a docência e a formação docente da Educação Infantil possam ser sentidos. Como foi pontuado ao longo deste estudo, esta não é uma tarefa fácil, uma vez que várias são as interferências que afetam a construção da identidade docente e, conseqüentemente, sua formação, reforçando em especial os aspectos econômicos e políticos, que, através de propostas manipuladoras, submetem a educação ao capital e ao poder. Desconstruir este imaginário socialmente construído exige que estejamos conscientes para pensar e refletir sobre nosso nível de apropriação com o desejo pedagógico. E, através das vivências compartilhadas, as educadoras participantes do GMP, recorrentemente, sinalizaram ter encontrado este apoio, o qual lhes possibilitou mobilizarem-se para construir novos modos de se relacionarem em grupo, dispostas a enfrentar o desafio de se manterem “juntas” repensando as propostas mecanicistas, capitalistas e neoliberais, que limitam e desagregam.

Ao analisar os achados, foi possível conceituar o GMP, que, na percepção das educadoras, é compreendido como um movimento reflexivo, movido pelo interesse coletivo, colaborativo e cooperativo de seres comprometidos com a Educação Infantil. E esses modos de se relacionar reforçaram a relevância da valorização das experiências e da sensibilidade, contribuindo, assim, para a construção da docência autoral. Nesse sentido, as reflexões desta investigação chamam a atenção para a necessidade de humanizar os espaços que habitamos, mais especificamente a docência e a formação docente da Educação Infantil. Ao apresentar estes achados da pesquisa, compartilho as reflexões que sustentaram minhas ideias - ora reforçando-

as, ora abalando-as e trazendo novas possibilidades de compreensão.

Ao final desta pesquisa – após escutar verdadeiramente o campo investigado –, foi possível compreender que as educadoras investigadas, ao não relacionarem diretamente o GMP à formação docente, reforçaram a singularidade deste movimento que nasceu do desejo de um grupo de mulheres, filhas, mães, aprendentes, educadoras, pesquisadoras, enfim, de seres que buscam resgatar e/ou preservar a humanidade que as constitui. Essa dificuldade que as educadoras demonstraram em associar o grupo a outras propostas confirma a distinção entre as Rodas geradoras de conversas e as Palestras em formato de monólogo, entre compartilhar os desafios do cotidiano escolar e ser ouvinte passiva, entre ser parte do grupo e estar no grupo, entre sentir e dessentir.

Seguramente é possível reconhecer – a partir deste estudo – a relevância da singularidade construída coletivamente a partir do GMP, a qual diz respeito a esta condição humana que nos permite sentir através de nossas vivências. Algo que parece ser tão simples e óbvio, mas que, muitas vezes, é desconstruído em decorrência da sociedade em que a educação deixa de ser uma ferramenta de evolução para ser uma ferramenta de controle. Uma sociedade movida pelo capitalismo/neoliberalismo e que, por conseguinte, se sustenta num sistema que é contrário à propostas que respeitam a dignidade humana, fato que tem impactado decisivamente na consolidação desse processo de desumanização da educação.

Onde estão as falhas das propostas que desenvolvemos a cada ano que passa para qualificar as profissionais da Educação Infantil? Propostas oferecidas a partir de temas relevantes, com profissionais qualificados e renomados, em espaços diferenciados e que propõem vivências entre o grupo nem sempre dão conta das expectativas deste “Ser Educadora”, na medida em que este necessita “sentir com o corpo”. Contudo, a responsabilidade da educação não deve ser atribuída unicamente às educadoras: devemos nos conscientizar da necessidade de políticas educacionais que se comprometam a reconstruir os modos que nos constituem docentes.

Através desta pesquisa, observou-se a urgência da criação de políticas que assegurem as docentes carga horária para momentos de formação, voltados para a valorização do trabalho coletivo e colaborativo, motivado por modos mais sensíveis, leves e desacelerados de interagir e construir a identidade docente.

Por fim, neste último parágrafo, registro minha gratidão ao GMP pela oportunidade de resgatar e fortalecer o meu “Ser Educadora” em tempos desafiadores

como os decorrentes da pandemia da Covid -19, quando sentimos, mais do que nunca, o valor desse sentir com o corpo, bem como reforço meu desejo de que este estudo contribua para que as crianças tenham garantido o direito de crescer e de se desenvolver numa escola humanizada, que valoriza as experiências, a sensibilidade e a reflexividade.

## REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniais**: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ADLER, P. A.; ADLER, P. **Membership roles in field research**. Thousand Oaks: Sage, 1987.

ADRIÃO, Teresa. (*coord.*). **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas**: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. Campinas: Relatório de Pesquisa – Unicamp, 2011. 109p.

ADRIÃO, Teresa. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARINGONI, G. (*org.*). **O negócio da Educação**. São Paulo: Olho D'água e Fapesp. 2017. P. 129-144.

ALVES, F. C. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professoras e estudo dos seus dilemas. **Instituto politécnico de Viseu**, 2001. Disponível em: <http://www.ipv.pt/Millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ALVES, Judith. Alda. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, [s.l.], v. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor a profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. **Reunião anual da Anped.**, [s.l.], v. 29, p. 1-17, 2006.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. [s.l.]: Cortez Editora Editora; Autores Associados, 1980.

AMADO, Janaína. O Grande Mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

ANTICH, Andréia V. **Formação continuada**: Repercussões na prática docente. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/AndreiaVeridianaAntich.pdf>. Acesso em: 27

abr. 2018.

APPLE, Michel. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARAÚJO, Laís Corrêa. **Inventários**. Minas Gerais: Editora da Universidade Federal Minas Gerais, 2002.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

ÁVILA, Rebeca C.; PORTES, Élcio A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, set./dez. 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2012000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300011). Acesso em: 14 abr. 2020.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento Matemático na Educação Infantil: O movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias**. Paraná: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia. *et al.* **A BNCC e a regulação da Educação Infantil: perspectiva crítica**. Conferência Nacional Popular de Educação, [s.l.], 2018. Disponível em: [https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE\\_GARCIA\\_BARBOSA.pdf](https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf). Acesso em: 15 out. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Livro 2. Brasília: Ministério da Educação, 2016. p. 131–139.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARTHES, Roland. A Mensagem Fotográfica. *In*: BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso**: ensaios críticos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BECKER, Howards S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. cap. 2. p. 47-64.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes; 2012.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar Ética do humano** - compaixão pela terra. Rio de Janeiro, 1999. p. 199. Disponível em;  
<https://renasf.fiocruz.br/sites/renasf.fiocruz.br/files/artigos/BOFF%2C%20Leonardo.%20Saber%20cuidar.%20%C3%A9tica%20do%20humano%2C%20compaix%C3%A3o%20pela%20terra.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BOFF, Leonardo. *In*: SAFATLER, A. **Página 22**, 2014. Disponível em:  
<https://pagina22.com.br/2014/10/01/a-razao-sensivel/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

BOGDAN, Robert C.; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences**. New York: J. Wiley, 1975.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

BOURSCHEID, Clarice. de Campos; BARBOSA, Maria Carmem S. Por uma formação estético-poética de professores de crianças pequenas: elementos para discussão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3p. 01-17, jul./set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 mai. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BUDIN, Clayton J. **Professoras-formadores em grupos de formação continuada**: possibilidades e limites da profissionalização do magistério. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128010/000850690.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma Identidade em construção. *In*: CALDART, R.; CERIOLI, P.; KOLLING, Edgar J. (*orgs.*).

**Educação do Campo**: identidade E políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Madalena Freire – O construtivismo e a prática pedagógica. **Revista Educação em Questão**, v. 5, n. 1, p. 113-123, 15 jun. 1993.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola**: Como elaborar o plano de formação? [*s.l.*]: Instituto de Inovação Educacional, 1998. ISBN: 972-9380-83-x. (Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular).

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo: Revista do Programa de Estudos pós-graduados PUC-SP, n. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. **Material didático sobre a lógica do mercado**: uma questão de política educacional. *In*: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO JUBILEU DE OURO DA ANPAE, [*s.l.*], 2011. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0419.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CASTELLI, Carolina Machado. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na Educação Infantil**: achadouros contemporâneos. 2019. 305 f. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019).

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais da Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USPF, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Mia. **Espaços Ficcionalis**. São Paulo: Editora Autêntica, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor. [s.l.], 1991. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Da aprendizagem da docência em espaços institucionais: É possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], n. 34, mar. 2004. Disponível em: [http://sabercom.furg.br/bitstream/1/1441/1/infancias\\_e\\_crianças.pdf](http://sabercom.furg.br/bitstream/1/1441/1/infancias_e_crianças.pdf). Acesso em: 28 dez. 2020.

DENZIN, Norman. K. **The Research Act**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1989.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINGO, José Contreras. Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. In: GIMENO, J. (comp.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 2010.

DOMINGO, José Contreras. **A Autonomia da Classe Docente**. Portugal: Porto, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Editora Criar Edições, 2000.

ESTEVE, José Manuel Zaragoza. **O Mal-estar docente**. Bauru: EDUSC, 1999.

ESTEVES, Luísa Fernandes. Recensão Crítica. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], v. 9, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 200p.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21, n. 66, jul./set. 2016.

FERREIRA, Manuela. Ela é nossa prisioneira! Questões teóricas, Epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos Processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERRER, Michel. *In*: Daniela C. *et al.* **Jóvenes en movimientos: experiencias y sentidos de las movilizaciones en la América Latina contemporánea**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160229035803/JovenesEnMovimiento.s.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J.L. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-78.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Tradução de Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira. 1. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 1935. 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues.; SUSIN, M. O. K. Expansão da Educação Infantil através da parceria público-privada: algumas questões para o debate quantidade versus qualidade no âmbito do direito à educação. *In*: PERONI, V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 220-243.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

FURTADO, Kênia Kristina; SOUZA, Alba Regina Battisti de. Entre a autonomia e a regulação: A avaliação como componente para o controle dos currículos e da

docência na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 7, n. 29. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/96>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. **Características da formação continuada de professoras nas diferentes regiões do país**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>. Acesso em: 15 jul. 21.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARRET, Annette. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D. **La conflictividade educativa na América Latina**. Consejo Latino Americano de Ciências Sociais. Campus Virtual, Curso Movimientos sociales, conflicto y políticas educativas em América Latina, Classes 1 e 2. [s.l.]: 2004. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 61-70.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONZALÉZ, Pedro Francisco. **O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar**. Porto: Porto Editora, 2002.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 11. ed. 1. ed. eletr. Campinas: Papyrus, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5290521/mod\\_resource/content/1/guattari-as-tres-ecologias.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5290521/mod_resource/content/1/guattari-as-tres-ecologias.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

HYPÓLITO, Alvaro; VIEIRA, J.; GARCIA, M.M.A. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. *In*: HYPÓLITO, A.; VIEIRA, J.; GARCIA, M.M.A. (orgs.). **Trabalho docente**: formação de identidades. Pelotas, Seiva, 2002.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; TORMIN, Alba Cunha. Formação de professores e musicalização nas creches. **Educação em Foco**, [s.l.], ano 21, n. 34 - mai./ago. 2018 - p. 147-169.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais da Educação Infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, 2005.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil. Pesquisa e organização Rita Carelli**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-48.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlo. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza: Para uma civilização do ligeiro**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016. 350p.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p.137-55.

LOVATO, Antonio; FRANZIM, Raquel (orgs.). **O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação**. 1. ed. São Paulo, Instituto Alana: Ashoka Brasil, 2017. Disponível em: [https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro\\_Ser\\_Agir\\_Transformador-Escolas-Transformadoras.pdf](https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_Transformador-Escolas-Transformadoras.pdf). Acesso em: 27 ago. 2018.

LUCK, Heloísa. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. *In*: FINGER, A. et al. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

MACEDO, Sidnei Robert. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 733 - 750 out./dez. 2015.

MAFFESOLI, Michel. Desencantamento e reencantamento: Michel Maffesoli fala sobre o pensamento pós-moderno na Famecos. **Blog PPGCOM PUCRS**, [s.l.], 2019. Disponível em: <http://projetos.eusoufamecos.net/b-ppgcom/2019/05/30/desencantamento-e-reencantamento-michel-maffesoli-fala-sobre-o-pensamento-pos-moderno-na-famecos/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MAFFESOLI, Michel. Entrevistas: Maffesoli e a pós-modernidade. **Correio do Povo**, 21 mai. 2013. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/entrevistas-maffesoli-e-a-p%C3%B3s-modernidade-1.305147>. Acesso em: 14 out. 2021.

MAFFESOLI, Michel. **Pensar o (im)pensável: Instituto Ciência e Fé e PUCPRESS debatem a pandemia**. [s.l.], 2020. Disponível em: [https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto\\_ciencia\\_e\\_fe/upload/file80420\\_pensar-o-impensavel--entrevista-com-tomas-halik.pdf](https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto_ciencia_e_fe/upload/file80420_pensar-o-impensavel--entrevista-com-tomas-halik.pdf). Acesso em: 14 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Capa do livro. *In*: BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN (*orgs.*). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALLMANN, Elisete. **Materiais Potencializadores e os Bebês-Potência**: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de Roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate: **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. CD ROOM. ISBN: 85:98623-01-6.10p.

MARQUES, Sonia Maria dos Santos. **Pedagogia do estar junto**: éticas e estéticas do Bairro São Sebastião do Rocio. 2007. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, 2007.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública**: entre a teoria e a prática. 2001. 306 f. Tese (Doutorado) - Universidade estadual de campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252098>. Acesso em: 14 out. 2021.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Suely Amaral. **Documentação Pedagógica**: uma prática para a reflexão. Florianópolis, 2005.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação**. *In*: ATAS DO VII SIMPÓSIO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/6929>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MILLS, C. Wright. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília Souza (*org.*). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (*org.*). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTTA, Fernando. C. Prestes.; BRESSER-PEREIRA, L. C. **Introdução à organização burocrática**. 2. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Paulo Freire e educação popular no Brasil contemporâneo: programa MOVA-SP (1989-1992). **Revista de Educação Popular**, [s.l.], v. 12, n. 1, 27 jun. 2013.

NIZA, Sergio. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professoras – Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

NIZA, Sergio. **Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da Escola Moderna**, 2007. p. 1-17. Disponível em: <https://memacores.files.wordpress.com/2007/04/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.doc>. Acesso em: 07 nov. 2018.

NOGUER, Malena; FERRARI, Martín. **La educación en movimiento**. [s.l.], 2017. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2017/11/14/documentario-argentino-la-educacion-en-movimiento-mostra-outra-educacao-na-america-latina/>. Acesso em: 27 ago. 2018.

NÓVOA, António. Aprendizagem precisa considerar o sentir. **Revista Educação**, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

NÓVOA, António. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. [s.l.], 2003. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf). Acesso em: 08 fev. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professoras e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. Lisboa: Inovação, v. 04, n. 1, 1991.

OLIVEIRA, Danilo. O neoliberalismo como contraestímulo à realização da dignidade humana. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, v. 8, n. 8, p. 91 -102, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas; DIAS, Adelaide Alves. Base Nacional Comum Curricular Para Educação Infantil: Processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57113>. Acesso em: 16 out. 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

OLIVEIRA, Thiago Ranniry Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, 69, p. 159-178, set/dez, 2012.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul./dez. 2020.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In: A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: vozes, 1998.

PAULA, Wagner Eduardo Estácio. de; LIMA, Rita de Cássia Gabrielli Souza. Docência na Educação Infantil: neoliberalismo, desumanização e adoecimento na república inacabada brasileira. Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho, Itajaí, Santa Catarina, Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/S9L4pqzmSyvvbLPVsLCN6zz/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PINHEIRO, Eliana Moreira.; KAKEHASHI, Yoshiko .; ANGELO M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista latino-americana de Enfermagem**, [s.l.], v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005, set./out. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

PINHEIRO, Jane de Q.; GÜNTHER, H. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa - ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PINHEIRO, Jane. Antropologia, Arte, fotografia: diálogos interconexos. **Cadernos de antropologia da imagem**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 10, n. 1, p. 125-35, 2000.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta, 1875-1929**. Tradução de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&P, 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SABINO, Simone C. **O lugar do afeto na prática pedagógica na perspectiva dos professores: reflexões sobre a formação docente**. 2006. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2006.

SALVADOR, Evilário. **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O desafio da universidade no contexto das atuais transformações mundiais**. In: CONFERÊNCIA, proferida em 04 nov. 2015 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. (arquivo verbal).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, p. 232-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Graziella Souza.; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; PAULA, W.E.E. de. Solidão/individualismo na docência de Educação Infantil: Consequência ou projeto? **Zero-a-seis**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 22, n. 41, p. 125-146, jan./jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O Uso Metodológico da Imagem. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (*org.*). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, M. Amanda. Pesquisa da UERJ denuncia intensificação, uberização e youtuberização do trabalho docente na pandemia. **Jornal Brasil Popular**, 2021. Disponível em: <https://www.brasilpopular.com/pesquisa-da-uerj-denuncia-intensificacao-uberizacao-e-youtuberizacao-do-trabalho-docente-na-pandemia/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Maria Julia Paes. Comunicação não verbal. *In*: SILVA, M.J.P. **Comunicação tem remédio**: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. São Paulo, SP: Gente, 1996. p. 45-52.

SILVA, Sandra Cristina Vazuita da. **A mercantilização da formação de pedagogos no Brasil**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

SINGER, Helena (*org.*). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-escola. São Paulo: Moderna/Cidade Escola Aprendiz, v. 2, 2015.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA JÚNIOR, J. Politécnia e onilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: NETE, n. 5, p. 98-114, jan./jul. 1999.

STAKE, E. Robert. **Pesquisa qualitativa estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Editora penso, 2011.

STANO, Rita de C.M.T. O caminho de um grupo de formação continuada: do compartilhamento de Práticas docentes para uma pedagogia e para a autonomia. **Revista Educação**, [s.l.], n. 57, p. 275-290, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.40724>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SZPACENKOPF, Marta. Educa-se no exercício da cidadania', diz José Pacheco. **O Globo**, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/educa-se-no-exercicio-da-cidadania-diz-jose-pacheco-20104503>. Acesso em: 25 jan. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 31-55.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (*orgs.*). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado) - PUC-Rio, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF). Acesso em: 18 jan. 2021.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente**: o discurso interpretativo dominante. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

TURA, Maria de Lourdes Range. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 183-222.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: Políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006.

VASCONCELOS, Teresa. Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. **Investigar em Educação**, [s.l.], 2. série, n. 4, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/96/95>. Acesso em: 29 out. 2021.

VEIGA, Ilma P. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma P.; D’ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente**. Resumo expandido de uma apresentação e discussão na Ulbra. Canoas, 2003.

VELHO, Gilberto. O consumo dos psicoativos como campo de pesquisa e de intervenção política. Entrevista concedida a Maurício Fiori. *In*: LABATE, Beatriz Caiuby *et al.* (org.). **Drogas e cultura: novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 123-139.

VIANNA, Cláudia. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (orgs.). **Trabalhadoras: Análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, J., Garcia, M. M.; Martins, M. F. A constituição das doenças da docência. **Cadernos de Educação** (UFPel), Pelotas, v. 37, p. 303-324, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad. **Ensayos desde AbyaYala**, [s.l.], 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89438284016.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WENGER, E. Comunidades de Prática e Sistemas de Aprendizagem Social: a Carreira de um Conceito. *In*: BLACKMORE, C. (eds.). **Sistemas de Aprendizagem Social e Comunidades de Prática**. Springer, Londres, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

## **Apêndice**

**Apêndice A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação****Consentimento Livre e Esclarecido das responsáveis pelo Grupo Movimento  
Pensante**

Eu, \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_ participante do Grupo Movimento Pensante, autorizo a pesquisadora doutoranda Elisete Mallmann, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Coll Delgado e Coorientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgina H.L Nunes, a desenvolver seu estudo intitulado “As repercussões do Grupo Movimento Pensante na construção do ‘Ser Educadora’ da Educação Infantil”, que tem como objetivo analisar as repercussões do Grupo Movimento Pensante na construção do “Ser Educadora” da Educação Infantil e ampliar as discussões e propostas voltadas para a humanização da Educação Infantil constituídas a partir de iniciativas da cooperação e colaboração. Fui esclarecida de que a pesquisa se utilizará de registros fotográficos, de vídeo e de audiograções das Rodas de Conversa I a X, realizadas a partir do Grupo Movimento Pensante do qual participo, assim como da análise da documentação pedagógica criada por este movimento. Tenho ciência de que a realização desta pesquisa não trará danos ao movimento, assim como aos que deste participam. Esclareço que minha participação será voluntária e que concordo que os dados e o material coletado desta pesquisa, advindos das vivências realizadas no Grupo, sejam utilizados para fins de pesquisa e para publicação/divulgação de materiais científicos e pedagógicos. Fui informada que, após a conclusão do estudo, que se dará durante o ano de 2022, a pesquisadora apresentará, de alguma forma, os resultados da pesquisa para as participantes do Grupo Movimento Pensante. Declaro, portanto, que recebi claras explicações sobre o estudo e que a pesquisadora respondeu e responderá, em qualquer etapa da realização da pesquisa, às minhas indagações sobre o que diz respeito à mesma. Portanto, estou de acordo que o Grupo Movimento Pensante seja investigado neste estudo.

Local e Data: \_\_\_\_\_

Nome da responsável pelo GMP: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

**Contato:**

Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL Rua Luiz de Camões, 625; Telefone:  
(53) 3273-2752, ou pelo e-mail: [cep.esef@yahoo.com.br](mailto:cep.esef@yahoo.com.br)

Telefone da pesquisadora: Elisete Mallmann (UFPEl) - (51) 996750627  
[elisete.mallmann@gmail.com](mailto:elisete.mallmann@gmail.com)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Consentimento Livre e Esclarecido da participação das educadoras do GMP

Eu, \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora doutoranda Elisete Mallmann, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Coll Delgado e Coorientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Georgina H.L Nunes, a desenvolver seu estudo intitulado “As repercussões do Grupo Movimento Pensante na construção do ‘Ser Educadora’ da Educação Infantil”, que tem como objetivo analisar as repercussões do Grupo Movimento Pensante, na construção do Ser Educadora da Educação Infantil e que busca ampliar as discussões e propostas voltadas para a relevância da humanização da Educação Infantil, constituídas a partir de iniciativas de cooperação e colaboração. Fui esclarecida de que a entrevista da qual farei parte se dará em local adequado, com data e horário a combinar. Tenho ciência de que a minha participação neste estudo será voluntária e que serão realizados registros (escritos, fotográficos, fílmicos e audiografações. Poderei interromper minha participação a qualquer momento, informando-a à pesquisadora. Concordo que os dados desta pesquisa advindos de minha participação sejam utilizados para fins de pesquisa e para publicação/divulgação de materiais científicos e pedagógicos, autorizando a divulgação de meu nome e imagem caso seja necessário. Fui informada de que, após a conclusão do estudo, que se dará durante o ano de 2022, a pesquisadora apresentará, de alguma forma, os resultados da pesquisa para as participantes do Grupo Movimento Pensante. Declaro que recebi claras explicações sobre o estudo e que a pesquisadora respondeu e responderá, em qualquer etapa da realização da pesquisa, às minhas indagações sobre o que diz respeito à pesquisa e estou de acordo em participar do estudo.

Local e Data: \_\_\_\_\_

Nome da Investigada: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

**Contato:**

Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL Rua Luiz de Camões, 625; Telefone: (53) 3273-2752, ou pelo email: cep.esef@yahoo.com.br

Telefone da pesquisadora: Elisete Mallmann (UFPEl) - (51)996750627  
elisete.mallmann@gmail.com

**ROTEIRO DE ENTREVISTA****a) Dados de identificação**

Nome:

Idade:

Situação conjugal:

Tem filhos(as):

Se sim, quantos(as):

Escolaridade:

Trabalho que exerce atualmente:

Experiências profissionais anteriores ou paralelas à atual:

Tempo de trabalho na instituição atual:

Qual contexto da(s) instituições que atendes:

Quais turmas:

Número de crianças:

Idade :

Situação econômica:

Cursos que frequentou ou frequenta:

Quando foi a última participação no GMP?

**b) Análise do Grupo Movimento Pensante**

- 1) Conte um pouco sobre as origens do GMP e a sua história desde que foi criado.
- 2) Como você define o GMP, assim como as pessoas que deste participam?
- 3) Qual a razão da escolha do nome do grupo? Terias alguma outra sugestão de nome?
- 4) Quais destes registros fotográficos feitos das Rodas de Conversa já realizadas, você escolhe para definir o GMP? Explique sua escolha.
- 5) Comente algumas das principais pautas/temas das Rodas de Conversa e se terias outras pautas para sugerir? Ainda, terias uma sugestão de autores para embasar essas discussões?
- 6) Explique como e quem organiza as pautas/temas das Rodas de Conversa. Como é feita a comunicação entre o grupo?

- 7) Quais as tuas expectativas em relação aos próximos encontros? Poderias fazer uma avaliação da continuidade do GMP pontuando-me as repercussões deste em relação à escola, à direção, à coordenação ?
- 8) Quais os motivos que te levaram a participar/ te levaram a desistir/te levam a continuar do GMP?
- 9) Explique o seu envolvimento e comprometimento com o GMP (suas contribuições mais específicas)

**c) Contribuições e tensionamentos**

- 1) Quais as tuas percepções das Rodas de Conversa? Os problemas enfrentados nos encontros, pontos positivos e o que gostaria de propor ou mudar?
- 2) Poderias apontar algumas repercussões que o GMP provocou em tua vida?
- 3) Percebes algumas diferenças entre o GMP e outras experiências de formação de professores na escola e ou na rede? Quais e justifique.
- 4) Percebes diferenças na docência desenvolvida nas Escolas de Educação Infantil antes e depois da participação no GMP? Quais seriam elas?
- 5) As experiências vivenciadas ao longo das Rodas de Conversa no GMP te ajudaram a definir o trabalho de cuidado e educação com crianças na EI? Se sim, cite um exemplo.
- 6) Você acredita que é possível relacionar as reflexões geradas a partir do GMP e os relatos sobre o trabalho desenvolvido na EI, sobre os princípios importantes desse trabalho e/ou sobre ideias de diferentes autores?
- 7) Quais critérios que você considera importantes na formação docente?
- 8) Qual a tua compreensão em relação à
- 9) autonomia, itinerância e periodicidade do GMP?
- 10) Quais os princípios que você considera importantes num movimento de formação de professoras da EI?