

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Caroline da Silva dos Santos

**O PROCESSO DIALÓGICO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO
PERMANENTE COM PROFESSORAS**

Santa Maria, RS
2016

Caroline da Silva dos Santos

**O PROCESSO DIALÓGICO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Caroline da Silva dos

O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras / Caroline da Silva dos Santos.- 2016.

152 p.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Família 2. Escola 3. Professoras 4.

Auto(trans)formação permanente I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Caroline da Silva dos Santos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: carolinesantosvalim@gmail.com

Caroline da Silva dos Santos

**O PROCESSO DIALÓGICO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 09 de agosto de 2016:

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Valeska Fortes de Oliveira, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Fabiane Tejada da Silveira, Prof^a. Dr^a. (UFPEL)

Prof^a. Graziela Escandiel de Lima, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

Dedico esta dissertação

Às diferentes gentes que fizeram parte da minha constituição como pessoa no mundo, pois sem elas eu jamais teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Foi em um dia chuvoso, mas não menos feliz, como nos daqueles em que o sol brilha, que escrevi os meus agradecimentos. Gostaria de poder citar o nome de cada pessoa que fez parte da minha constituição como *gente* no mundo, mas isso seria impossível, pois são muitas, ao mesmo tempo, gostaria de dizer que todos aqueles que fizeram parte do meu processo de *gente* no mundo, e com ele, podem sentir-se abraçadas por mim e agradeço a cada um por cruzar meus caminhos e me ensinar a *ser mais*. Gostaria de dizer mais, que a boniteza da vida não está nas coisas, nos objetos, mas sim em nós humanos, logo, sejamos amor, sorrisos, abraços e, principalmente, alegria. Agradeço:

A **Deus** e a todos os meus **Orixás** que, nos momentos mais difíceis, me ergueram, me deram forças, saúde e muita energia para continuar a caminhada.

A minha querida filha **Nicole**, que viveu intensamente a minha caminhada, peço desculpas pela minha falta em alguns momentos, mas saiba que todos os momentos em que estive distante meus pensamentos foram todos para você. Obrigada por me ensinar a ver o mundo infantil, pelas conversas sobre as crianças, por me ensinar a ser mais humana, por me ensinar a ver aquilo que já não consigo mais ver.

Ao meu grande amor **Gliano**, companheiro de todas as horas, obrigada pelas conversas, por me escutar, por estar sempre ao meu lado, por me mostrar que precisamos lutar por uma Educação menos opressora, e sim, mais humana.

Aos meus pais **Neli e Sergio** e meus irmãos **Felipe, Fernando e Daniela** porque se não fosse por eles e com eles eu não estaria aqui. Por me mostrarem a boniteza da vida e do convívio com o outro.

Aos meus sobrinhos **Eduardo, Antonia, Martin e Henrique**, por me mostrarem que a escola precisa sim ser mais alegre, afetuosa, amorosa e, principalmente, mais humana.

Ao meu orientador, professor **Celso**, pela forma delicada, amorosa e humana com que me orientou. Obrigada por acreditar em mim, por me mostrar que sou capaz, e por ser um dos poucos professores que, no decorrer da minha graduação, não me olhou com olhar de indiferença; hoje mais próxima de você consigo perceber o porquê. Continue a jogar seus livros no chão, a levar seus alunos para conhecer outras modalidades de ensino, continue este professor *gente/humano* que és. É com

imensa alegria e admiração que te agradeço, por ter me ensinado que, mesmo sendo tão oprimidos, somos capazes de não nos tornarmos grandes opressores.

Aos professores **Fabiane Tejada da Silveira, Graziela Escandiel de Lima e Valeska Fortes**, por fazerem parte desta caminhada, por suas valiosas contribuições com esta dissertação. Pelos diálogos no decorrer das disciplinas, pelas orientações de docência, pelo carinho que sempre demonstraram por mim. Saibam que, em muitos momentos, vocês me fizeram perceber que é possível sim à escola ser mais alegre, mais comprometida, mais humana. E quanto à formação, obrigada por terem feito parte da minha, pois, com certeza, vocês fizeram a diferença. Agradeço tudo que fizeram por mim!

Ao grupo **Dialogus**, pelas conversas, pelas formações, pelos encontros de terça-feira à noite, por me ensinarem a conviver com o outro e por me mostrarem que o convívio é fundamental *para o ser mais*.

À querida amiga **Larissa**, por ter me mostrado incansavelmente que sou capaz de escrever, que, com sua delicadeza, foi minha companheira de escrita e de leituras. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por sua escuta sensível desta dissertação, saiba que és uma das pessoas mais humanas que já conheci e que você me ensinou a escutar mais o outro. Grata por tudo.

Aos queridos amigos de longa caminhada **Titi, Viviane, Julia, Taiana, Juliana, Melissa, Renato, Luciana Carrion, Marli**, por me mostrarem a importância do diálogo para o *ser mais*.

As minhas queridas professoras Coautoras **Giovana e Joana**, por me mostrarem a boniteza das suas turmas de Educação Infantil, e pelo comprometimento com a nossa pesquisa.

À escola **João da Maia Braga**, por ter acreditado nesta pesquisa e, principalmente, por ter me mostrado a boniteza e alegria desta escola.

A todos aqueles que fizeram parte da minha caminhada, que me fizeram *ser mais*, que me mostraram a boniteza de estar no mundo e com os outros.

Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
O aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

(REDIN, In STRECK, REDIN, ZITKOSKI 2010, p.61)

(Á pedido das professoras coautoras)

RESUMO

O PROCESSO DIALÓGICO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS

AUTORA: Caroline da Silva dos Santos
ORIENTADOR: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

A presente Dissertação de Mestrado em Educação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional na Universidade Federal de Santa Maria (RS). Constituiu-se como possibilidade de inserção na realidade escolar e de diálogo com as diferentes famílias de quatro turmas de Educação Infantil de uma escola municipal na cidade de Santa Maria. Problematicamos, no decorrer da pesquisa com as professoras coautoras, como se constituem as questões de diálogo entre as famílias e a escola. Nosso objetivo, ao longo do estudo, foi analisar como as situações-limite e os desafios diários emergem da possibilidade do diálogo escola/família e suas contribuições para a auto(trans)formação permanente das professoras das quatro turmas de Educação Infantil. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, uma vez que esta nos permite envolver significados, opiniões, fatos, todos permeados pelas relações entre as pessoas, sujeitos inseridos em um contexto social. O segundo momento da produção de dados constituiu-se pela organização de um questionário não estruturado, ou aberto, dado às famílias, a fim de que elas pudessem “dizer a sua palavra” (FIORI. In FREIRE, 2011), contar sobre suas vivências no contexto escolar e, assim, socializar conosco suas subjetividades. A partir dele, organizamos algumas temáticas que foram de suma importância para constituição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ; FREITAS, 2015) com as professoras. Após a pesquisa inicial com as famílias, que foi desenvolvida a partir dos questionários não estruturados, começamos a organizar os encontros com o grupo de professoras. Foram um total de três encontros com as coautoras, os quais aconteceram através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos dentro de uma perspectiva freireana, tendo por base os Círculos de Cultura (Freire), em que as professoras foram convidadas a dialogar e reconstruir novos significados para relação escola e família, os quais se constituíram em um espaço onde os sujeitos puderam “dizer a sua palavra”. No caso desta pesquisa, propomo-nos à construção de um diálogo solidário, em que cada um ensina-aprende, uma vez que acreditamos que cada coautora da pesquisa foi uma fonte original e única de uma forma própria de saber, assim fomos trocando experiências, vivências, saberes com as coautores na busca pelo *ser mais de todos* e por inéditos viáveis. Por acreditarmos que “ninguém educa ninguém e, ninguém se educa sozinho” (FREIRE, 2013, p. 18), é que cremos nos processos que emergiram dos Círculos de Cultura, pois este referencial tem nos possibilitado, nos últimos anos, aprimorar nossas pesquisas no que diz respeito aos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. O referencial teórico fundamentou-se em Freire (1996, 1997, 2000, 2011), Arroyo (2004), Bardin (1977), Brandão (2007), Chizzotti (2006), Flick (2009), Henz e Freitas (2015), Josso (2004, 2010) entre outros autores que cruzaram a trajetória desta pesquisa. Concluímos que os desafios que emergiram do diálogo escola/família são muitos, mas as professoras coautoras demonstraram que, acolhendo as famílias, e comprometendo-se com o trabalho pedagógico, é possível e viável um trabalho colaborativo entre as famílias e a escola. Constatamos ainda que as professoras conquistaram a maioria das famílias das crianças pequenas e, assim, conseguiram desenvolver uma relação de diálogo com elas.

Palavras-chave: Família. Escola. Professoras. Auto(trans)formação permanente.

ABSTRACT

DIALOGICAL PROCESS BETWEEN FAMILY AND SCHOOL: LIMIT AND POSSIBILITIES TO CONTINUOUS AUTO(TRANS)FORMATION WITH TEACHERS

AUTHOR: CAROLINE DA SILVA DOS SANTOS
LEADER: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

This Dissertation of Master in Education was developed in line of research Education, Knowledge and Professional Development in Universidade Federal de Santa Maria (RS). It was constituted as a possibility of insertion in reality of school and of dialogue with different families of four classes of Elementary School of a municipal school in Santa Maria city. We problematized, during the research with the coauthors teachers, how questions of dialogue between families and school are constituted. Our objective, during the study, it was analyze how the limit-situations and the daily challenges emerges from the possibility of school/family dialogue and its contributions to continuous auto(trans)formation of teachers from four classes of Elementary School. The search had a qualitative approach, study of case, once this allow us to involve meanings, opinions, facts, all them permeated for relations between people, subjects inserted in a social context. The second moment of data production was constituted by organization of a no structured questionnaire, or open, presented to families, in order they could "say the word" (FIORI. In FREIRE, 2011), to tell about their experience in school context and, in this way, to socialize their subjectivities. From it, we organize some themes that were very important to the constitution of Investigative-formative Dialogical Circles (HENZ, FREITAS, 2015) with teachers. After an initial research with families, based in no structured questionnaires, we started to organize the meetings with the group of teachers. They were three meetings with the coauthors, which happened through Investigative-formative Dialogical Circles inside of a perspective of Freire, having as base the Circles of Culture (Freire). In meetings, the teachers were invited to dialogue and to rebuild new meanings to the relation school and family, which constituted themselves in a space where the subjects could "say their words". In the research, it was purposed the construction of a solidarity dialogue, in that each one teach-learn, since that we believe that each coauthor was an original source and unique in an own way of knowledge, then we were exchanging experiences, knowledges with the coauthors in research to be more them all and for viable inedited. For believe that "nobody educate nobody and, nobody educate itself alone" (FREIRE, 2013, p. 18), it is that we believe in process that emerges from Circles of Culture, cause this referential create the possibility, in last years, to upgrade our researches about the Investigative-formative Dialogical Circles. The theoretical referential is based in Freire (1996, 1997, 2000, 2011), Arroyo (2004), Bardin (1977), Brandão (2007), Chizzotti (2006), Flick (2009), Henz and Freitas (2015), Josso (2004, 2010) between others authors that cross the trajectory of this research. We concluded that the challengers those emerges from dialogue school/family are many, but the coauthor teachers demonstrated that, to welcome the families, and committing themselves with pedagogical work, it is possible and viable a collaborative work between families and school. Still, it were noted that teachers conquered the majority of families of kids and, in this way, they developed a relation of dialogue with them.

Keywords: Family. School. Teachers. Continuous Auto(trans)formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Constituição das turmas e famílias	55
Figura 2 –	Constituição das turmas; crianças, famílias e professoras	56
Figura 3 –	Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos	71
Figura 4 –	Organização das palavras geradoras	81
Figura 5 –	Desafios encontrados no decorrer da pesquisa pelas professoras	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de turmas; crianças; e as famílias que receberam o questionário e participaram da pesquisa	76
Quadro 2 – Projetos desenvolvidos pelas professoras coautoras	101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Encontro de família.....	34
Imagem 2 – Fotos da minha escolarização na infância.....	37
Imagem 3 – Constituição de vida da autora	46
Imagem 4 – Espiral a partir da trajetória pessoal e auto(trans)formativa da autora .	47

LISTA DE SIGLAS

EF	– Ensino Fundamental
EI	– Educação Infantil
EMEFJMB	– Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político-pedagógico
UFMS	– Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

COMEÇANDO A CAMINHADA.....	25
1 CAMINHOS PERCORRIDOS: ENCONTROS COM NOSSOS MOVIMENTOS CONSTITUTIVOS	29
2 ALGUNS CAMINHOS DA PESQUISA	49
2.1 ENCONTRO COM A COMUNIDADE JOÃO DA MAIA BRAGA	51
2.2 ENCONTRO COM AS PROFESSORAS COAUTORAS	61
2.3 CAMINHOS PERCORRIDOS: PORQUE A CAMINHADA EXIGIU PESQUISA RIGOROSA, JAMAIS DEIXANDO DE SER ALEGRE E AFETUOSA	63
2.4 OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COMO PROCESSO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS: DA ESCUTA SENSÍVEL À CONSCIENTIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARA O SER MAIS	73
3 O PROCESSO DIALÓGICO ESCOLA/FAMÍLIAS/PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DE INÉDITOS VIÁVEIS PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS	93
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO UM MODO DE RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS: DIALOGANDO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS.....	100
3.2 A ESCOLA É LUGAR DE DIÁLOGO? SIM, É LUGAR DE ESTAR JUNTO.....	103
3.3 PARA CONTINUAR A PENSAR NAS CRIANÇAS E NA IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO EDUCATIVO/DIALÓGICO.....	107
4 PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS ENTRE OS DESAFIOS DIÁRIOS DE SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A BUSCA PELOS INÉDITOS VIÁVEIS	109
4.1 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DAS PROFESSORAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA BUSCA POR INÉDITOS VIÁVEIS.....	119
5 CAMINHOS PARA PROSSEGUIR: É PORQUE CAMINHAMOS JUNTOS QUE PODEMOS SEGUIR EM FRENTE	127
5.1 E SE EU NÃO TIVESSE SIDO EU, QUEM EU TERIA SIDO: ENTRE IMAGINAÇÃO E REPRESENTAÇÃO UMA CAMINHADA PARA SI.....	132
5.2 SE A CAMINHADA PROSSEGUIR O QUE AINDA TEREMOS PARA DIALOGAR?	134
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	143
ANEXO A – CONVITE PARA A ESCOLA.....	145
ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	146
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS.....	147
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS E ESCOLA.....	149
ANEXO E – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA COM AS FAMÍLIAS.....	151

COMEÇANDO A CAMINHADA...

Os diálogos desta dissertação iniciam-se com um pouco da minha infância, da minha trajetória escolar e acadêmica, pois todos esses processos impulsionaram-me a querer voltar à escola em que estudei para propor a pesquisa. Optei por pesquisar sobre a Educação Infantil, as famílias e a auto(trans)formação permanente com professoras, uma vez que estas temáticas estão muito relacionadas ao meu cotidiano e aos meus estudos de formação permanente e, também, porque esse processo se tornou, a cada dia da pesquisa, uma caminhada para si.

Voltando a esse lugar, encontrei outras pessoas, outros espaços, outras culturas. Ou seja, retornei a essa realidade para compartilhar experiências e vivências diferentes com as pessoas que fazem parte hoje da comunidade onde se encontra a escola. Pesquisar com essa escola, suas famílias e professoras levou-me a me (auto)educar como pessoa que está em processo de conhecimento com a comunidade.

Chegando à escola, deparei-me com quatro turmas de Educação Infantil, as quais se encontram no espaço destinado ao Ensino Fundamental. A partir disso, observei algumas relações que se estabeleciam entre as famílias destas crianças e a escola/professoras. Surgindo assim algumas dúvidas e questionamentos: quem são as famílias que circulam diariamente pelos espaços da escola? Em quais momentos elas podem *dizer a sua palavra* (FIORI. In FRERE, 2011)? Como as narrativas das famílias e das professoras contemplam o diálogo escola/família? Quais as situações-limites e os desafios do diálogo família e escola para a auto(trans)formação permanente das professoras?

A partir dessas perguntas, o problema de pesquisa começou a ser delimitado e, assim, foi organizado de modo a buscar compreender quais as situações-limites e os desafios que emergem da possibilidade do diálogo escola/família para a auto(trans)formação permanente das professoras das quatro turmas de Educação Infantil? O problema levou-me a refletir e organizar, junto com meu orientador, alguns objetivos, que, posteriormente, desenvolvi em forma de capítulos.

No segundo capítulo, trago alguns caminhos da pesquisa, mostrando aspectos relacionados à metodologia, às questões da pesquisa, ao problema, ao objetivo geral e aos objetivos específicos. Na sequência, desenvolvo o subcapítulo 2.1, intitulado “**Encontro com a comunidade João da Maia Braga**”, o qual traz a

descrição da escola, sua organização como comunidade, a organização das turmas, das professoras, das famílias e das crianças, e algumas discussões relacionadas à oferta de vagas e expansão da Educação Infantil. Dando continuidade, escrevo o subcapítulo 2.2, intitulado **“Encontro com as professoras coautoras”** onde apresento as professoras coautoras deste estudo. No subcapítulo 2.3, intitulado **“Caminhos percorridos: porque a caminhada exigiu pesquisa rigorosa, jamais deixando de ser alegre e afetuosa** busco sistematizar a forma como a pesquisa se organizou, assim como a experiência dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. No subcapítulo 2.4, intitulado **“Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como processo de auto(trans)formação permanente com professoras: da escuta sensível a conscientização dos sujeitos para o ser mais”**, trago um pouco do desenvolvimento da metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, e do processo de escolha das palavras geradoras junto às professoras coautoras. Este capítulo mostra que as discussões aconteceram a partir da escolha dessas palavras, possibilitando vivenciarmos movimentos de escuta sensível e de conscientização como processo de busca para o *ser mais*.

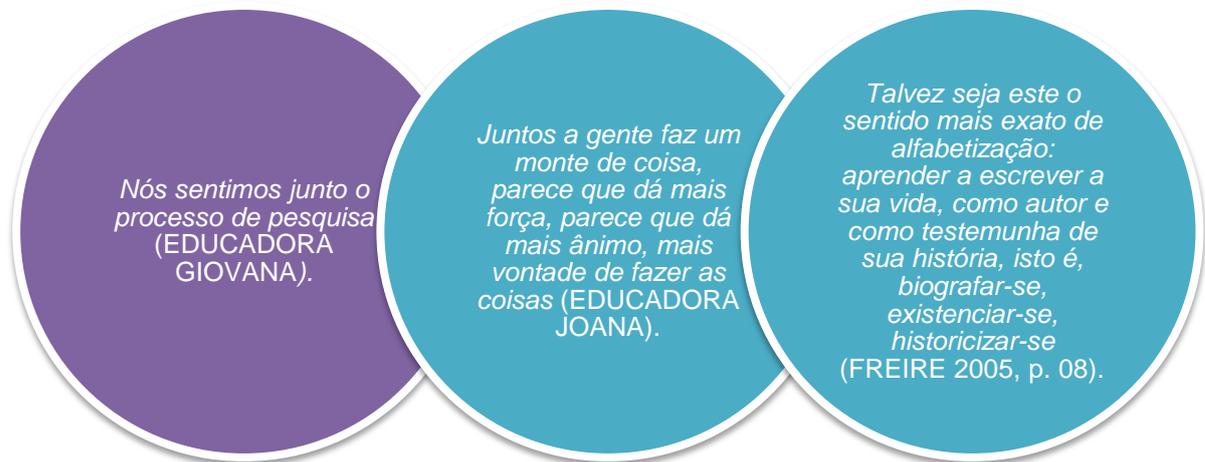
Organizei o terceiro capítulo visando compreender e fundamentar a discussão acerca do processo dialógico entre a escola, as professoras e as famílias, pensando nesse processo como algo inerente à auto(trans)formação permanente e às práticas pedagógicas diárias das professoras coautoras. No subcapítulo 3.1, intitulado de **“Práticas Pedagógicas como um modo de relação com as famílias: Dialogando através das histórias infantis”**, procuro mostrar algumas práticas desenvolvidas pelas professoras coautoras na escola, envolvendo as famílias. No subcapítulo 3.2, intitulado de **“A escola é lugar de Diálogo? Sim é lugar de estar junto”**, resalto a importância do diálogo na escola, e como a comunidade desenvolve processos diários de escuta e interação, em que as famílias, as crianças e comunidade como um todo têm a possibilidade de dizer a sua palavra. No subcapítulo 3.3, intitulado de **“Para continuar a pensar nas crianças e na importância da colaboração das famílias no processo educativo/dialógico”**, trago discussões relacionadas à importância da colaboração das famílias no processo educativo/dialógico das crianças.

Já no 4º Capítulo, apresento discussões importantes para a compreensão de alguns aspectos relacionados à relação escola/família, como busca dos inéditos viáveis para a auto(trans)formação das professoras. No subcapítulo 4.1, intitulado

“Auto(trans)formação permanente das professoras: desafios e possibilidades na busca por inéditos viáveis”, disserto sobre algumas discussões acerca dos processos vivenciados pelas professoras coautoras na e com a escola, trazendo a tona os desafios diários encontrados no decorrer da pesquisa, e como estes se fazem e refazem no decorrer do dia a dia na escola, possibilitando que as professoras coautoras, a partir dos desafios diários, sejam levadas a pensar em seus “inéditos viáveis” (FREIRE, 2011) como processo de sua auto(trans)formação.

No capítulo 5, apresento os caminhos para prosseguir. Faço uma breve retomada da caminhada feita, pois acredito que este último momento de escrita da dissertação nos leva a pensar nos processos percorridos nestes dois anos do curso. Ao pensar nesse processo de conhecer as crianças, as professoras, as famílias e a escola, percebo que a pesquisa não se constituiu sozinha, mas no encontro com o outro, e posso afirmar que nosso encontro com esta comunidade nos levou a compreender inúmeras representações que tínhamos da escola, de modo que essas foram se encontrando, se fazendo e refazendo ao longo do processo da pesquisa.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS: ENCONTROS COM NOSSOS MOVIMENTOS CONSTITUTIVOS



Nós sentimos junto o processo de pesquisa
(EDUCADORA GIOVANA).

Juntos a gente faz um monte de coisa, parece que dá mais força, parece que dá mais ânimo, mais vontade de fazer as coisas (EDUCADORA JOANA).

Talvez seja este o sentido mais exato de alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se (FREIRE 2005, p. 08).

Início este capítulo com falas das duas coautoras da pesquisa e, também, com uma citação de Paulo Freire por acreditar neste processo de pesquisa como algo que auto(trans)forma, em cada encontro, em cada conversa, em cada observação na escola, em cada momento em que vivi, escrevi e reescrevi a minha e a nossa história. Posso afirmar que mudei, que me reinventei, tentando ser mais a cada dia, me auto(trans)formei, e isso não foi nada fácil. Foi desafiador assistir a minha passagem, assim como foi difícil voltar ao passado, mas, ao mesmo tempo, reencontrar minhas lembranças levou-me a perceber que, sem elas, eu não seria quem sou hoje.

Assim como Freire, acredito que escrevi minha história, mas agora sob outra perspectiva, então, relendo minha caminhada, me pergunto: “fui eu?”. Sim, fui eu em cada palavra escrita, em cada momento vivido no decorrer deste trajeto, mas também foram os outros que estiveram comigo, pois, sem eles, eu não poderia ser quem eu sou. E agora, ao ler as narrativas das professoras e trazê-las aqui para socializar com cada um e uma que ler estas palavras, percebo que as docentes participantes deste estudo também vivenciaram este momento comigo. Quando a coautora Giovana fala: “*nós sentimos junto o processo de pesquisa*”, demonstra o quanto nós vivenciamos este momento juntas, o quanto eles significaram para ela, demonstrando o processo de viver o eu com o outro. Esta coautora ainda relata que

“Junto a gente faz um monte de coisa, parece que dá mais força [...]”, sim, juntas temos mais forças, juntas vivenciamos momentos que ficarão para sempre guardados em nossos processos de ser professoras de crianças pequenas.

Gostaria de chamar minhas memórias, pois preciso delas para contar aqui um pouco da minha caminhada e de como cheguei a essas folhas de papel, que agora, não mais em branco, vão dizer da minha infância, já que muito me lembro dessa fase tão especial, pela qual todos nós já passamos. Para Rubem Alves (2005), a memória é o lugar onde se guardam as coisas do passado, dessa forma, precisei voltar ao meu passado, para poder me encontrar comigo mesma, e com quase tudo que vivenciei na escola quando pequena. Essas memórias ajudaram-me a compreender a importância da minha família ao longo do meu percurso, a importância da comunidade em que vivo, a opção pelo curso de Pedagogia, bem como pela Educação Infantil e pelos estudos relacionados às leituras freireanas. Todas as escolhas que fiz e faço são frutos do que vivenciei durante os caminhos que trilhei. Sendo assim, gostaria de revelar um pouco de mim, das minhas lembranças e de como cheguei à proposta desta Dissertação de Mestrado.

Quero primeiro justificar a escrita deste capítulo na primeira pessoa do singular. Fiz esta escolha, uma vez que este foi um momento pessoal, no qual falei de algumas vivências e experiências singulares da minha trajetória pessoal e profissional. E por acreditar que nossa caminhada acontece com os outros e com o mundo que, em alguns momentos, escrevo na primeira pessoa do plural, não só neste capítulo, mas nos demais, visto que estes foram construídos não só por mim, mas por todos que, de alguma forma, contribuíram com a pesquisa.

Também gostaria de ressaltar que o título deste capítulo foi intitulado de “Caminhos percorridos: Encontros com nossos movimentos constitutivos”, em razão de que, em alguns momentos, trago a fala das professoras coautoras, para enriquecer ainda mais a escrita deste memorial. As falas foram retiradas dos Diários de Campo, no qual as professoras coautoras fizeram algumas escritas, e também dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. No decorrer da pesquisa, foi proposta a elas a escrita de suas trajetórias, dessa forma, foram utilizadas algumas falas das referidas escritas. Acredito que compartilhar com as professoras coautoras este momento foi de grande importância, já que pude perceber com elas como cada uma se constituiu professora, ou seja, suas histórias e seus processos de tornarem-se professoras, agora aqui nesta dissertação, fizeram-se presentes.

Minha família foi o ponto de partida da minha constituição como pessoa, pois foi ela que me ensinou a partilhar e a conviver, foi com essas *gentes*, as quais amo muito, que aprendi a ser *gente* que gosta de *gente*. Diante dessas revelações, gostaria de apresentar minha família, começando por mim: sou Caroline, filha do Sérgio e da Neli, irmã da Daniela, do Felipe e do Fernando, mãe da Nicole e esposa do Gliano, sou tia do Dudu, do Martim, do Henrique, e da Antonia, meus sobrinhos e minha filha nem eram nascidos quando tudo começou.

Moro no bairro Passo das Tropas, comunidade onde cresci correndo de pés descalços nas ruas de chão batido, tomando banho de chuva e de sanga, aliás, eu e meus irmãos não podemos reclamar da nossa infância, já que, mesmo passando por muitas dificuldades, aprendemos a ser livres, a dividir o que temos e a lutar pelo que não temos. Fomos residir nessa comunidade no ano de 1987, quando passamos a morar em uma chácara, onde meu pai trabalhava em troca de moradia, água, luz e uns trocados. “O meu mundo mais particular, a casa onde nasci, a rua, o bairro, a cidade e o país. O quintal da casa onde aprendi a andar e a falar, onde tive os meus primeiros sustos, meus primeiros medos”. (FREIRE, 2012, p. 39). Essa comunidade faz parte do meu mundo, foi nesse lugar que nasceram meus irmãos Fernando e Felipe e, também, onde aprendemos a tomar banho de chuveiro de lata, a correr pelo campo, a colher ovos e a experienciar tantas outras aventuras.

Lembro-me de que, quando alguma visita chegava, corríamos para abrir o portão na maior felicidade, afinal, dificilmente as pessoas nos visitavam, pois era um lugar distante da cidade. Minha avó e minhas tias sempre comentavam que ficaram apavoradas quando meus pais resolveram mudar-se para “um lugar longe de tudo”. Meu pai economizou por alguns anos e, então, conseguiu comprar a nossa casa, era uma simples casa de madeira, mas nos fundos tinha uma sanga, e uma sombra com várias árvores, foi à sombra dos salseiros e amoreiras que, por alguns anos da minha infância, aconteceram nossas brincadeiras de pega-pega, polícia e ladrão, esconde-esconde e, claro, muitos banhos de sanga no verão.

Trago aqui a fala da professora Joana, quando relata suas brincadeiras de infância, demonstrando o quanto esta foi prazerosa assim como a minha. Percebo que as várias infâncias vividas por nós, mesmo muitas vezes com dificuldade, foram vividas intensamente, com sua boniteza singular.

Lembro-me do meu tempo de criança, como brincávamos de casinha, subindo em árvores, cada árvore era uma vizinha tinha nome e tudo.

Lembro-me da Diana e da Catiana. Não tínhamos brinquedos, mas brincávamos muito com tudo que a natureza nos oferecia, pegávamos as bonecas de espigas de milho, corríamos atrás das libélulas [...] (EDUCADORA JOANA).

Acredito que compartilhar a trajetória de vida dessa professora coautora possibilitou-me conhecê-la ainda mais, e levou-me a compreender que nossos processos constitutivos são únicos, mas só podem acontecer no convívio com o outro. Paulo Freire (2012, p. 32) afirma que “[...] estar no *mundo* implica necessariamente estar *com o mundo* e *com os outros*”. Assim, observo que nossos movimentos constitutivos foram se fazendo a cada dia vivido, a cada brincadeira com nossas bonecas e amigas, sejam elas imaginárias ou não.

Nessa comunidade, tive uma infância muito feliz. “[...] O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros [...]” (FREIRE, 2012, p. 40). Assim como Freire, trago aqui um pouco do que vivi no quintal da minha casa, o cheiro, as cores, os sons, todos esses ficaram em mim, e durante a escrita desta dissertação eles ressurgiram e me fizeram lembrar a minha infância e da saudade que tenho de tudo que vivi enquanto criança. Para Rubem Alves (2005), a alma é movida pela saudade, que fica a procura dos pedaços de nós mesmos que se perdem. Sei que já perdi alguns pedaços da minha infância que não posso contar, mas ainda me lembro de muitos outros que, com gosto e saudade, relato neste texto.

Trago aqui a palavra comunidade, visto que, na minha comunidade, aprendi quase tudo que sei, aprendi a conviver com as *gentes* pequenas e adultas, que, de certa forma, fazem parte da minha caminhada. Para Heller (1970, p. 66) “[...] na medida em que minha individualidade “constrói” o grupo a que pertencço, “meus” grupos convertem-se paulatinamente em comunidades”. A autora traz o conceito de comunidade como algo que nos constitui como sujeitos de um determinado grupo, as ações, relações, interesses, desejos e decisões de pertencer a este grupo nos constituem como membros de determinada comunidade. Ou seja, não nos tornamos membros de uma comunidade pela classe social e funções em uma sociedade, mas pelo desejo e pelo comprometimento em fazer parte dela. Sinto-me parte dessa comunidade, uma vez que ela se mostrou para mim como um lugar de bem querer, um lugar onde me sinto feliz, lugar esse que me torna mais humana na convivência diária com as pessoas.

Meu pai é pedreiro, desse modo, construiu/constrói o sonho de muitas pessoas, e também ajudou a construir os meus e os da minha família. Foi ele um dos responsáveis por realizar um dos meus maiores sonhos, a minha casa, que foi feita por toda a minha família. Minha mãe também foi responsável pela conquista desse sonho, mulher guerreira que cuidou de seus quatro filhos com afinco, amor, carinho e união. Para Freire (2012, p. 41) “em certo momento, a amorosidade pelo nosso quintal se estende ao bairro onde se acha a casa, vai se ampliando a outros bairros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos e em que deitamos raízes, a nossa cidade”. É nesse lugar, chamado Passo das tropas, em Santa Maria RS, que deitei minhas raízes.

Foi também nesse lugar que conheci o meu grande companheiro Gliano, na verdade crescemos juntos, e, ao longo dos anos, fomos nos conhecendo, e começamos a namorar, depois fomos morar juntos e hoje temos uma linda família. Companheiro que esteve sempre ao meu lado, incentivando-me e fazendo com que eu não desistisse dos meus sonhos.

Mas voltando a minha infância, esta se constituiu, no decorrer dos anos, com a colaboração primeiramente da minha família. Gostaria de trazer aqui a letra de uma música que embalou minhas noites, pois meu pai cantava essa canção para minha mãe, mas ela sempre ficava brava, e nós adorávamos; acredito que, por isso, tenha ficado tão marcada em mim, este, entre tantos outros sambas, embalou nossos finais de semana no terreiro na casa da minha avó materna.

Imagem 1 – Encontro de família



*Não posso ficar nem mais um
minuto com você
Sinto muito amor, mas não pode ser
Moro em Jaçanã,
Se eu perder esse trem
Que sai agora às onze horas
Só amanhã de manhã.
Além disso, mulher,
Tem outra coisa,
Minha mãe não dorme
Enquanto eu não chegar.
Sou filho único,
Tenho minha casa para olhar.
E eu não posso ficar
(ADONIRAN BARBOSA. Música:
Trem das Onze).*

Essa foto e também a música dizem muito dos momentos vivenciados por mim junto aos meus familiares, todas as crianças da foto são netos da minha avó e avô, que estão sentados no centro da foto, ambos já não estão mais entre nós, mas os ensinamentos deixados por eles foram muitos. Foi nesse terreiro que conheci os sambas de Adorinan Barbosa e Bezerra da Silva, as músicas de Clara Nunes, foi neste lugar de chão batido com meus Pretos Velhos que aprendi sobre Umbanda, que aprendi a boniteza da minha cultura e costumes.

Neste sentido que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade (FREIRE, 2013, p. 43).

Todo o percurso vivido demonstra como me fui auto(trans)formando. Esses momentos e ensinamentos me atravessaram, de modo que hoje eles me mostram um caminho possível, que me leva a pensar todos os dias em *ser mais* (FREIRE, 2011) humana, em ouvir mais a palavra do outro para depois dizer a minha palavra. Crescer em meio a essa *gente* tão querida levou-me a não desistir do sonho e da

esperança de *ser mais*, de gostar mais, de viver mais. Logo, quem me conhece sabe que o sorriso que estampo no rosto e o modo como me divirto com todos, mostram a cada dia a boniteza de estar com *gente* que gosta de *gente*.

Quanto aos meus irmãos, posso afirmar que formamos um quarteto fantástico. Nossas infâncias foram atravessadas por várias fases, algumas boas e, outras, nem tanto. Segundo Freire (2013, p. 41) “no meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo”. Cada momento vivido por mim foi único, e todos me levaram a pensar no meu modo de *ser e estar no mundo*, quando passei fome pude sentir na pele essa sensação, mas sentir isso me fez lutar ainda mais, fez-me perceber que tinha que estudar, que precisa me recarregar de algo que ninguém poderia me tirar, e isso, de certa forma, me possibilitou também ficar mais esperançosa diante do mundo.

Esses momentos, dentre tantos outros, foram vividos intensamente, assim como aqueles banhos de chuva noturnos. Consigo sentir aquela chuvinha quente que, por ser à noite, é muito diferente daquela que cai durante o dia, pois as estrelas dão seu toque especial. As constelações decoravam nosso cenário e também nossos sonhos, diziam os mais velhos que, quando avistássemos uma estrela cadente, poderíamos lhe fazer pedidos, mas as estrelas poderiam ser vistas apenas por uma pessoa, caso contrário os pedidos não se realizariam; por isso, sempre que avistava uma estrela ficava bem quieta e logo fazia meu pedido. Acredito que me encontrei novamente com as estrelas depois de adulta lendo o livro do Pequeno Príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2009), e, mesmo não indo até a África, encontrei-as, e se ninguém disse antes que as pertenciam, posso afirmar que durante muito tempo da minha infância elas me pertenceram, e talvez até, que me encontrei com aquele pequeno garotinho de cabelos cacheados em algumas de suas andanças por planetas desconhecidos.

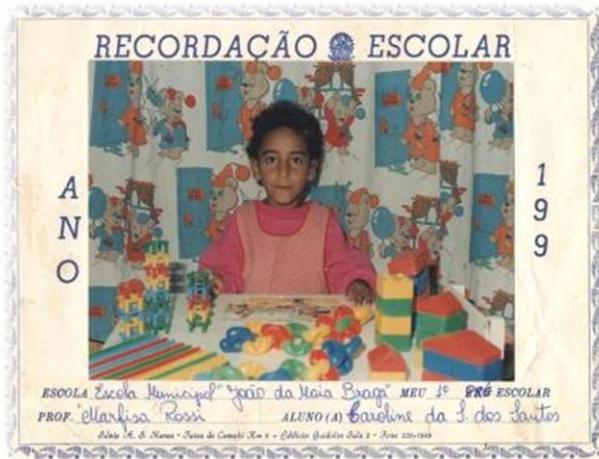
Minha irmã mais velha tinha uma cama de molas que ganhamos de alguém que agora não me lembro, mas que gostaria de agradecer, visto que esta cama sempre despertou em mim muita curiosidade; quando íamos dormir a cama fazia vários barulhos que me levavam a pensar em várias coisas e, nos momentos de medo, abraçava meu irmão bem forte. Outro objeto do nosso quarto que era apenas um para quatro crianças era o cobertor da minha irmã, ele era vermelho de um lado

e amarelo de outro, eu adorava entrar embaixo dele durante o dia, pois parecia que estava em um deserto, e nestes momentos inventava várias histórias.

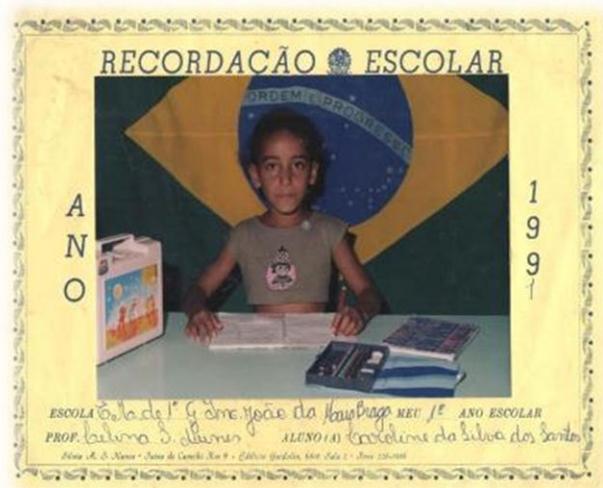
Após alguns anos de brincadeiras, descobertas, amizades, e muitas vivências junto aos meus familiares, eis que chegou o grande dia de ir para escola. Lembro-me como se fosse hoje. Eu tinha uma sombrinha, uma tiara e um avental, ambos de xadrez vermelho e branco, confeccionados por minha mãe. Também um caderno e um lápis todo colorido como se fosse um arco-íris, e guardava meus materiais em um saco de arroz de cinco quilos.

Meu primeiro dia na escola não foi fácil, chorei muito, e como poderia não chorar, afinal teria que ficar toda a tarde em uma sala, com pessoas que não conhecia muito bem, a não ser a minha vizinha. Acredito que ficar longe da minha família, deixar a minha mãe, meus irmãos, meus vizinhos e as várias brincadeiras que fazíamos durante a tarde tenha sido o mais difícil. Não chorei apenas nos primeiros dias, mas por semanas. Para tentar solucionar o problema as professoras conversaram com a minha mãe, e a convenceram de matricular meu irmão na mesma turma. Resumindo, meu irmão teve de fazer duas vezes a Pré-escola. Por ser criança, este processo de ir para a escola deixava-me um pouco confusa, afinal estava saindo da convivência familiar para um convívio com pessoas que não conhecia. Achava tudo isso muito complicado. Por que precisava ficar sem ver minha família? Por que minha mãe ficava do lado de fora da sala, enquanto eu tinha que entrar? Por que tinha de fingir ser a “adulta” que não era? Por que meu bico tinha de ficar na gaveta do armário da cozinha da minha casa? Por que o momento de ir para a escola precisava ser de ruptura? Por que precisava ser tão dolorido? Todos esses porquês me inquietam e, com o tempo, levaram-me a buscar compreender sobre as relações dialógicas existentes entre a escola e as famílias, e os desafios para a auto(trans)formação das professoras coautoras desta pesquisa.

Imagem 2 – Fotos da minha escolarização na infância



“Voltar-me sobre minha infância remota é um ato de curiosidade necessário” (FREIRE, 2013, p. 41).



Lembro-me fortemente da primeira impressão que tive da minha sala de aula, aquele lugar não era nem um pouco como eu havia imaginado, era tudo muito arrumadinho, como se não fosse organizado para crianças. Na sala tinha um quadro negro, uma mesa alta para a professora, no fundo um armário com vários materiais que somente ela tinha acesso, mesas pequenas redondas de cor verde para as crianças, cadeiras também pequenas, nas janelas cortinas com bichinhos cor de laranja, em cima do quadro fixado na parede o desenho de uma centopeia, e em cada parte dela tinha uma letra do alfabeto, tudo bem colorido sem fugir do círculo, uma porta, onde, de vez em quando, alguém que não obedecia ficava atrás dela para pensar. O banheiro era fora da sala, logo na entrada da sala havia vários ganchinhos pendurados na parede que eram utilizados para pendurar as mochilas (para aqueles que tinham mochila). Foi nesse lugar que conclui meu Ensino

Fundamental, onde aprendi a *ser gente*, onde convivi de perto com a escola pela primeira vez, na qual fiz amigos que levarei comigo para sempre.

Além disso, lembro-me do cheiro de álcool vindo das folhas mimeografadas e, é claro, da cor roxa que saía das letras ou desenhos que preenchiam essas folhas. Estar na escola nunca foi muito bom, uma vez que eu não gostava de ficar dentro da sala, ao contrário, era no retorno para casa que me divertia muito, já que, neste momento, me sentia livre por poder correr com as outras crianças. Para Freire (2015, p. 168) “quando a criança imagina uma escola alegre e livre é porque a sua lhe nega liberdade e alegria”. Como a escola era em um lugar com muitos campos ao redor, alguns professores nos levavam para a sombra das árvores para desenvolver suas aulas, aliás, as aulas de história e geografia embaixo das árvores nunca foram esquecidas por mim. Foi também à sombra delas que descobri coisas fantásticas.

Ser uma criança negra, vinda de uma família simples, não foi muito fácil para mim, pois a cor da minha pele era motivo para um preconceito que vinha carregado de palavras de ódio. Estas, por sua vez, me atravessavam não o corpo, mas a alma, como flechas, causando uma dor que não era visível aos olhos, mas sentida profundamente pelo coração. Ser negra e chegar à escola de chinelos de dedo e um saco de arroz como mochila era definitivamente complicado. E o pior de tudo isso não era o frio, a fome e a falta de uma mochila bonita, mas os olhares com que meus colegas e, às vezes, os próprios professores me olhavam; estes penetravam em mim como se estivesse sendo fuzilada. Entretanto, tudo isso me levou a não desistir dos sonhos possíveis, os quais fui buscando a cada dia.

Da mesma forma, Joana, professora participante da pesquisa, compartilhou uma breve passagem dos seus primeiros contatos com a escola, e as dificuldades enfrentadas para estudar.

Estudei da 1ª a 4ª série na escola onde hoje sou professora. A escola oferecia o Ensino Fundamental até a 4ª série, para continuar meus estudos teria que passar pelo exame de admissão, só que tinha que ir para o centro da cidade. Além da falta de condições, meu pai tinha mentalidade que as meninas não precisavam estudar muito, bastava aprender a ler e escrever, pois eram criadas para serem donas de casa e mães. Ele dizia que se pudesse mandava estudar os filhos homens. E foi com muita tristeza que fiquei em casa trabalhando na leitearia, na lavoura, plantando mandioca, batata e melancia (EDUCADORA JOANA).

Creio que nossas histórias, neste ponto, se diferenciam um pouco, uma vez que minha família sempre me incentivou a estudar, mas sei que, para essa professora coautora, no tempo em que foi criança/mulher não teve o apoio necessário, devido à constituição cultural de sua época, ao mesmo tempo, percebo que nossas lutas se encontram, pois ambas enfrentamos o machismo e o racismo, visando conseguir alcançar nossos *sonhos possíveis*. Os *sonhos possíveis* se constituem a partir da atitude crítica que se orienta pela convicção de que as situações-limites podem ser modificadas, e estas mudanças vão se constituindo constante e coletivamente. Freire (2005, p. 118) salienta que “sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela”. Desse modo, acredito que alcançar nossos sonhos só foi possível porque fomos tocadas por situações-limites, as quais foram surgindo no decorrer de nossa caminhada, e nos fortalecendo dia após dia, levando-se a projetar o amanhã.

Ao relembrar e também compartilhar com as professoras coautoras nossas experiências e vivências, comecei a me questionar sobre o que ficou marcado na minha mente e coração. O que vivenciei dentro das salas de aula quando criança? O que aprendi com meus professores, ou ainda, o que socializei com aqueles que eram pequenos como eu? Como minha família se fez presente no meu primeiro encontro com a escola? Hoje, com outro olhar sobre esse processo, começo a perceber a importância dessas perguntas, e o quanto elas foram necessárias durante o percurso da pesquisa. Como afirmou Freire (2012, p. 35) “Foi com esses diferentes não *eus* que me fui constituindo como eu, eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante”. Percebo que todos os *eus* que cruzaram minha infância me oportunizaram a constituição deste *eu* que sou agora, inclusive cada professor, colega, amigo, entre tantos outros que fizeram/fazem parte da minha caminhada.

No ano de 1999, ingressei no Ensino Médio e, como precisava me sustentar, trabalhava durante o dia e estudava à noite; um momento muito importante, pois saí do bairro onde morava para estudar no centro da cidade. Era tudo diferente, pegar ônibus, caminhar até a escola, um novo momento da minha vida se iniciava e me mostrava que existia vida fora do meu bairro. Nos primeiros dias estranhei, contudo depois comecei a me acostumar. Esse não foi um período muito fácil, já que, às

vezes, chegava à escola muito cansada, mas foi de grande importância para o meu crescimento e aprendizado.

Nesse período, trabalhava como empregada doméstica em uma casa de família, estar com essas pessoas me levou a aprender muito. Às vezes fico pensando que só conseguimos compreender algumas coisas, passando por algumas situações que nos levam a refletir. E ficar oito anos trabalhando como empregada doméstica me levou a pensar ainda mais no outro, a respeitá-lo e a vê-lo de forma diferente. Todo esse processo foi fundamental para minha constituição. Tudo isso mudou muito minha forma de ver o mundo e as pessoas.

Agora, refletindo sobre essas experiências, vejo o quanto é importante se colocar no lugar do outro, e o quanto podemos *ser mais* em todos os aspectos do humano, buscando não só a nossa emancipação, mas a de todos que caminham conosco. Acredito que a fala da professora coautora Joana venha a contribuir para pensarmos em nossas trajetórias e em como cada uma dessas vivências nos constituem ao longo de nossa vida.

E assim que ia passando o tempo crescia a minha vontade de estudar. Descobri que tinha aulas que podia ouvir pelo rádio, não lembro mais o nome, mas sei que precisava fazer a inscrição e recebia os polígrafos em casa e acompanhava pelo rádio, que era um pequeno rádio à pilha. Fui estudando e prestava os exames através da 8ª delegacia de ensino, assim consegui concluir o 1º Grau (EDUCADORA JOANA).

A partir desta fala, foi possível perceber o empenho e a busca pelo *ser mais dessa docente*. Observo que, mesmo contrariando a vontade do pai, esta mulher guerreira e corajosa conseguiu concluir o Ensino Fundamental. Ela também conta que para conseguir dinheiro para fazer os cursos, bordava, demonstrando assim sua vontade de aprender mais, de *ser mais*, de buscar incansavelmente alcançar seus sonhos possíveis.

Esse relato possibilitou-me lembrar o ano de 2008, quando um novo ciclo iniciou-se em minha vida. Este foi um ano de muita felicidade para mim e para minha família, visto que ingressei na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, no Curso de Pedagogia, e também dei início ao meu processo de ser mãe. No decorrer do curso, comecei a me encantar pelas crianças pequenas, e assim começou também a minha caminhada em busca de estudar, de conhecer quem são essas crianças e o que elas têm a nos dizer.

Durante a Graduação tive meu primeiro contato com o grupo de pesquisa e extensão “Hora do conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”. Este grupo visa desenvolver atividades de Hora do Conto com alunos das escolas municipais e estaduais de Santa Maria, de 1^a a 5^a séries, possibilitando o desenvolvimento lúdico, imaginativo e crítico, com vistas a estimular a participação de todos como cidadãos. Além disso, busca incentivar o hábito da leitura e da escrita, possibilitando o contato com os livros, principalmente com crianças carentes, desenvolvendo a imaginação e criatividade, e valorizando a produção dos escritores locais. Tudo isso para aprender a fazer uma leitura crítica de mundo a partir e com as histórias trabalhadas, reconhecendo a Biblioteca como espaço de cultura e de lazer, mostrando também de que forma as histórias contribuem com a formação do ser cidadão. Além dos momentos de contação de histórias na escola, trabalhávamos com estudos e encontros semanais para leituras e discussões sobre nossas intervenções e os processos que vivenciávamos na escola.

Ao participar deste grupo comecei meus estudos relacionados a Paulo Freire. O professor Celso Ilgo Henz¹, coordenador do grupo, ensinou-me a boniteza das obras desse autor, e não apenas isso, ensinou-me a *ser mais*, mostrou-me um mundo com possibilidades e falou-me da escuta sensível que precisava ter para poder entender as crianças. No final da minha Graduação precisei sair do projeto, mas os ensinamentos sobre a amorosidade pelas crianças e a alegria de propor um trabalho comprometido com o outro, esses ficaram. A convivência com este grupo me fez *ser mais*; cada uma das pessoas com quem convivi mostrou-me as inúmeras possibilidades para uma Educação com mais seriedade, comprometimento e alegria.

No final da graduação optei por fazer meu estágio na Educação Infantil e, durante esse processo de construção de saberes e experiências, convivi de perto com a escola, tendo então a oportunidade de perceber esse espaço/tempo de forma diferente.

E, quanto a ser mãe, confesso que é um momento único, o qual somente ratificou o meu desejo de estudar e lutar ainda mais pela Educação das crianças. A Nicole ensina-me, a cada dia, a boniteza de ser criança, e me leva a refletir sobre a

¹ Celso Ilgo Henz, Professor Associado do Departamento de Administração Escolar do CE/UFSM. Coordenador do Projeto de Extensão: Hora do conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra. Coordenador do Grupo Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. E-mail: celsoufsm@gmail.com.

experiência maravilhosa da maternidade e também de ter sido criança, afinal, muitos de nós, ao crescer, esquecemos que também já fomos pequenos um dia.

No ano de 2012, ao concluir o curso de Pedagogia, fui convidada a fazer parte da equipe de professores da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Neste ano, continuei meus estudos sobre a Educação Infantil, e, como professora de crianças, passei a perceber este espaço de outra forma. Os estudos, as discussões, e o meu processo formativo levaram-me a perceber a infância e suas inúmeras formas de estar *no e com o mundo*.

Como professora de crianças, percebia que, neste contexto, a cada dia surgia algo novo, algo que me levava sempre a novas reflexões e diálogos sobre a Educação Infantil. Minha formação como professora ainda é recente, por isso sei que tenho um longo caminho a trilhar, mas o professor está sempre nesse processo de busca, afinal, como bem nos lembra Freire (1996, p. 160), “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca”. Acredito que as crianças tenham me ensinado algo que não está nos livros, mas no processo de ser *gente*, no processo de aprender a ser *gente* que vive e aprende com o outro. Creio que toda a minha caminhada tenha me mostrado que ser professora faz parte da minha constituição como *gente*, da trajetória que venho construindo ao longo dos anos.

A partir da minha caminhada e também das minhas práticas como professora de crianças pequenas, comecei a olhar de outro modo para as famílias que circulam e constituem o espaço da Educação Infantil. Em alguns momentos dentro desses espaços observava que as famílias pareciam não se perceber como parte da construção social que se desenvolve na escola. Assim alguns questionamentos começaram a surgir: que famílias são essas que circulam diariamente pelos espaços da escola, mas que, na maioria das vezes, passam despercebidas por muitos? Que atenção a instituição como um todo tem dado às famílias? Até que ponto nós, educadores, percebemos a importância delas no processo educativo/dialógico de construção das *genteadades* das nossas crianças? E mais: o que as formações com professores que atuam nestes espaços têm nos dito sobre isso?

E esses questionamentos que me afetaram profundamente também se fazem presentes na vida escolar da minha filha. Lembro-me que, por muitos dias, passei pela sala da coordenação da escola dela a fim de deixá-la na sua sala, e que ninguém ao menos nos cumprimentava. Hoje a Nicole está em outra instituição e,

depois de alguns meses, ao sairmos na porta da escola, ela me perguntou: “*mãe, quando tu vai me mostrar à diretora da escola?*”. Esses, dentre muitos outros momentos vivenciados por mim dentro das instituições de Educação Infantil, provocaram-me novas perguntas: como são vistas as famílias que batem todos os dias em nossas portas para deixar seus filhos? Que diálogo a escola desenvolve com as famílias? Quais os desafios e situações-limites encontrados pelos professores no decorrer do trabalho em conjunto com as famílias?

Outro momento que me fez refletir sobre os espaços que as famílias têm para *dizer a sua palavra* (FREIRE, 1996) foi em uma reunião de pais que realizei no ano de 2013, na escola² em que trabalhava, quando fui professora de uma turma de Berçário. Eu comecei o encontro pedindo aos pais que sentassem no tatame da sala, pedido esse que alguns já acharam estranho, depois fiz uma dinâmica com o grupo e pedi que cada um se apresentasse e falasse um pouquinho do seu filho e o que sentia por ele. Percebi a alegria dos pais ao falar dos seus filhos, alguns falaram muito, outros falam menos, mas da sua maneira, cada um falou o que estava sentindo naquele momento. Observei também que muitos acharam que a reunião seria para falar da lista de materiais, rifas, problemas dos filhos, problemas da escola, mas, quando pedi a cada família para falar do seu filho, a reunião tomou outro rumo.

Sobre isso, Barbosa (2010) afirma: “As famílias não podem ser vistas apenas como usuárias de um serviço, mas como colaboradoras, isto é, coautoras do processo educacional, pois é preciso sintonia quando se trata de educar uma criança pequena ou um bebê”. Naquele momento notei que os pais se sentiram mais seguros, e perceberam a importância do trabalho coletivo, que precisa acontecer entre a escola e as famílias. Na fala da coautora Giovana é possível perceber a importância dada por ela à relação entre escola e as famílias. Ela destaca: “*eu acredito que não existe trabalho isolado, escola e escola, família e família, a escola e as famílias precisam caminhar juntas* (EDUCADORA GIOVANA)”. A colocação feita pela referida professora demonstra a sua consciência em relação à importância do trabalho conjunto entre a escola e as famílias. No entanto, o que busco saber é se essa importância tem sido considerada e efetivamente realizada no espaço da escola.

² A escola em que trabalhava neste período era a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM).

O que se observa é que a escola não é apenas construída pelos professores e pela direção, mas por toda a comunidade escolar, por todos os sujeitos que, de alguma forma, contribuem para o processo de crescimento desse ambiente. A escola não é feita apenas de tijolos, é feita de gente, de espaços, de socialização, é lugar de convivência entre todos, é um ambiente repleto de vida, de ternura, de olhares, que nos faz pensar a cada dia sobre o que nos propomos a olhar, a escutar e a dialogar. A escola precisa ser um lugar de diálogo, mas isso tem que acontecer entre todas as pessoas que circulam por esse espaço.

Retornando à minha história, no ano de 2013, ingressei no curso de Gestão Educacional na UFSM. Esse momento foi muito relevante, uma vez que me levou a um novo caminho de pesquisa, possibilitando outro olhar para o trabalho com as crianças. Poder organizar a pesquisa junto a minha comunidade foi importante, visto que me possibilitou voltar à escola em que estudei durante o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, reencontrar-me com algumas memórias, além de compartilhar a pesquisa com a comunidade. Todo esse processo oportunizou-me pensar em outras possibilidades que foram fundamentais para a escrita desta Dissertação de Mestrado.

No ano de 2014, retornei também ao grupo *Dialogus*³: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, por acreditar que precisa de algo a mais para minha auto(trans)formação. O que dizer desse grupo que me acolheu muito bem? Posso afirmar que cada um e uma me ensina sempre a amorosidade de estar com o outro, de aprender com o outro, de escutar o outro e de dizer a minha palavra, ou seja, aprendo permanentemente com as *gentes* deste grupo a *ser mais*.

Nesse mesmo ano, defendi minha monografia na especialização em Gestão Educacional e ingressei no Curso de pós-graduação Mestrado em Educação. Este momento foi de grande felicidade para mim, mas, ao mesmo tempo, sabia da minha responsabilidade com a pesquisa e a continuidade do trabalho que teria que desenvolver na escola. Minha monografia foi feita na mesma escola em que propus a pesquisa do Mestrado, por entender a pesquisa como um processo, já que isso possibilitou uma continuidade do trabalho, mas sobre outro viés.

³ Grupo de pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, UFSM, coordenador Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, Professor Associado do Departamento de Administração Escolar do CE/UFSM.

Neste capítulo, organizei uma breve lembrança da minha infância, da minha trajetória enquanto criança, aluna e acadêmica, para compreender o porquê da escolha do estudo nesta faixa etária e como se deu a construção e o desenvolvimento desta dissertação. Toda a caminhada feita por mim me mostrou o porquê das minhas escolhas.

Gostaria de trazer, aqui, uma fala da professora coautora Giovana, quando esta salientou: *“acredito que a afetividade é a base para a construção de conhecimentos, mas para isso é preciso acreditar em nossos sonhos e vivermos intensamente nosso dia a dia (EDUCADORA GIOVANA)”*. No decorrer destes dois anos, pude vivenciar ao lado destas professoras momentos que ficarão marcados para sempre. Dia após dia aprendi sobre a escola, os desafios encontrados nesse espaço, o processo de ser professor, aprendi que a alegria da escola também depende de cada um de nós. Assim pude observar na prática diária de cada professora a forma afetuosa e comprometida com que as duas fazem e refazem suas próprias práticas, suas relações com as famílias, e as relações de diálogo que se estabelecem entre as turmas de Educação Infantil e as famílias.

Para Imbernón (2011, p. 109) “a escola deve deixar de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser”. Pude vivenciar ao lado das professoras o que é estar em uma escola, os desafios diários enfrentados neste espaço, a relação com as crianças e suas famílias. Além disso, ao ler as memórias referentes às suas trajetórias, percebi suas buscas pelos sonhos possíveis. Essas mulheres guerreiras e comprometidas com nossa comunidade mostraram a boniteza da escola, aliás, estar com elas me fez lembrar o meu tempo de escola. Posso dizer que sem as coautoras de pesquisa, sem a escola, sem as famílias, sem as crianças, sem a comunidade esta pesquisa não aconteceria, e ainda teríamos muitas folhas em branco.

Imagem 3 – Constituição de vida da autora



*“Foi com esses diferentes
não eus que me fui
constituindo como eu, eu
fazedor de coisas, eu
pensante, eu falante”
(FREIRE, 2012, p. 40).*



A organização da imagem três demonstra um pouco das minhas vivências e experiências, bem como mostra as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte da minha constituição para o *ser mais*.

Na imagem quatro, temos um esquema em forma de espiral que demonstra o percurso feito até se chegar a constituições dos processos da pesquisa. O mesmo traz o caminho que fiz desde minha infância, visto que, como já mencionei

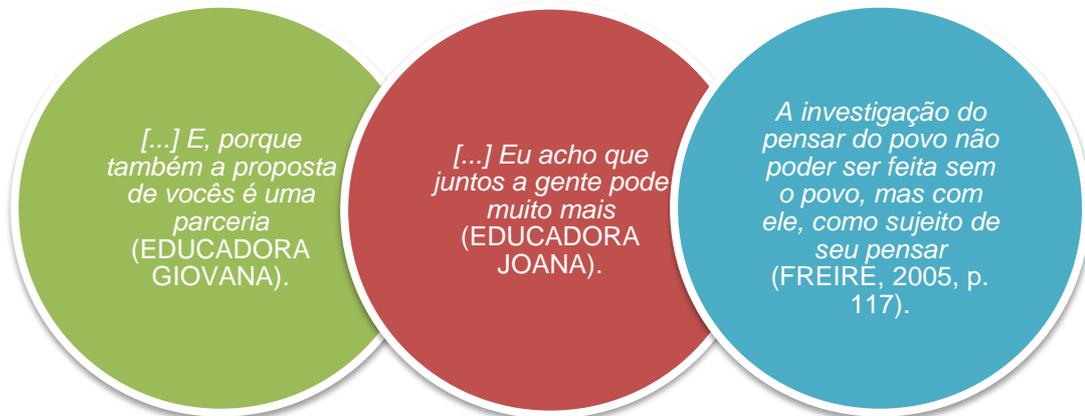
anteriormente, todo o processo vivenciado por mim diz muito das minhas inquietações, que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Este esquema foi organizado em forma de espiral, uma vez que demonstra um processo cíclico e contínuo que não se conclui aqui, pois somos sujeitos inacabados.

Imagem 4 – Espiral a partir da trajetória pessoal e auto(trans)formativa da autora



Fonte: Imagem organizada pela autora.

2 ALGUNS CAMINHOS DA PESQUISA



Começamos este capítulo com a fala das coautoras da pesquisa e com a citação de Paulo Freire, por acreditarmos que nossa pesquisa se constituiu, sempre que possível, com a participação da comunidade escolar. Também acreditamos que esta dissertação está para além de um trabalho acadêmico, pois é um estudo que foi se constituindo a cada dia com os sujeitos coautores, trazendo não somente contribuições para a área da pesquisa, como também para a própria escola e seus sujeitos.

Freire (1996, p. 32) afirmava: “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Caminhando nessa direção, esta pesquisa buscou entrelaçar-se ao nosso cotidiano, às nossas vivências e experiências de vida, mostrando-nos o que ainda não conhecíamos sobre nossos próprios processos de *ser e estar no mundo*. Também não podemos esquecer que, sem o apoio e comprometimento dessa comunidade, nossa pesquisa não teria acontecido, logo, sem nossos coautores não teríamos a chance de conhecer, de comunicar e de anunciar o que de novo emergiu no decorrer do estudo.

No caso desta pesquisa, buscamos dialogar com as professoras⁴ das quatro turmas de Educação Infantil da escola participante e com suas famílias. A partir de algumas observações feitas no início da pesquisa surgiram várias inquietações, dentre elas: que atenção à escola dava para essas famílias? Quais os desafios e as

⁴ Utilizaremos o termo professoras, pois ambas as coautoras são mulheres.

situações-limites observados pelas professoras na constituição dessas relações? Essas inquietações foram de grande importância para se chegar ao problema de pesquisa, ou seja, a problematização inicial das observações feitas no espaço do estudo. Entendemos que a problematização compreende o momento do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate pela identificação das situações desafiadoras ou dos problemas concretos que envolvam a vida dos sujeitos da pesquisa (FREIRE, 1989). Nesse caso, encontramos o problema de pesquisa a partir de algumas situações que foram se constituindo muito desafiadoras tanto para nós, quanto para nossas coautoras, situações essas que envolviam a vida das coautoras e suas vivências na e com a escola.

O termo problematização não tem um sentido único em Freire. Em alguns momentos o autor entende como um método de conhecimento e de aprendizagem e, em outros, como uma atitude inerente à “essência do ser da consciência”. Dessa forma, utilizamos o termo problematização como um método de conhecimento e de aprendizagem, pois o diálogo com as coautoras nos possibilitou muitas trocas de conhecimento e de aprendizagens. Também acreditamos que a prática da pesquisa é uma atitude inerente a nossa essência do ser da consciência; por isso esses dois termos se fizeram presentes na busca pelo problema e também permearam toda a pesquisa. Para Muhl, “a problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 329)”. Sendo assim, foram muitos os diálogos com essa comunidade o que possibilitou tornarmos, dia após dia, mais críticos e politizados. Esse foi sem dúvida um processo de trocas de conhecimento e aprendizagem com a escola, com as famílias, com as crianças e, principalmente, com as professoras coautoras.

Ao apresentar a metodologia, é importante termos clareza de qual foi o problema e quais foram os objetivos que permearam toda a pesquisa, tendo em vista que a metodologia serviu como ferramenta para a constituição e o desenvolvimento do problema e dos achados da pesquisa. Segundo Freire (2012, p. 33) “a rigorosidade dos métodos científicos de aproximação aos objetos de conhecimento provoca uma maior exatidão dos achados”. Nesse sentido, o problema de pesquisa pautou-se em compreender **quais as situações-limites e os desafios que emergem da possibilidade do diálogo escola/família para a auto(trans)formação permanente das professoras de quatro turmas de**

Educação Infantil. A partir do problema de pesquisa, tivemos como desdobramento necessário para escrever esta dissertação o objetivo geral, que possibilitou uma maior aproximação do problema de pesquisa, o qual se organizou da seguinte forma: **analisar quais são e como as situações-limites e os desafios emergem da possibilidade do diálogo escola/família e as suas contribuições para a auto(trans)formação permanente das professoras de quatro turmas de Educação Infantil.**

A partir do problema e do objetivo geral, organizamos alguns objetivos específicos que foram de fundamental importância para compreensão do problema em estudo, estes se constituíram enquanto possibilidade para a busca de nossos inéditos viáveis e do *ser mais* de todos. Então, os objetivos específicos foram organizados da seguinte forma: **compreender como a escola proporciona momentos para que a família possa *dizer a sua palavra*; analisar as narrativas das famílias e das professoras sobre o diálogo escola/família; identificar e refletir sobre as situações-limites e os desafios do diálogo escola/ família para a auto(trans)formação permanente com professoras; organizar com as professoras Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para a proposição de inéditos viáveis para o diálogo escola/família.** Todo o percurso de organização da pesquisa desencadeou um rico processo de escuta, de diálogo, de comprometimento, de descobertas, de auto(trans)formação.

2.1 ENCONTRO COM A COMUNIDADE JOÃO DA MAIA BRAGA



“Ninguém se torna local a partir do universo. O caminho é inverso”.
(FREIRE, 2012, p. 41).

Começamos este subcapítulo com a citação de Freire, uma vez que este estudo mostrou o quanto foi gratificante nosso reencontro com a escola participante,

que muito diz do universo e das constituições da autora e de tantas outras crianças da comunidade João da Maia Braga. Ao observar a foto que trazemos no início deste subcapítulo, é possível vermos a escola, que está à esquerda, a igreja bem ao lado da escola e o salão de festas, ou seja, observamos que a comunidade se interliga por três segmentos – escola, igreja e salão, mostrando como se constitui esta localidade. Local este onde são socializados inúmeros momentos, desde os batizados das crianças até velório daqueles que partem. Para Heller (1970, p. 65) “A vinculação do indivíduo com a sociedade coincide com a vinculação do indivíduo com a comunidade quando a mais alta integração social assume ela mesma um caráter comunitário”.

A ideia de comunidade, trazida desde o primeiro capítulo, segue os pressupostos de Agnes Heller (1970), pois em espaços onde a comunidade vive ao redor da escola, a maioria das pessoas se conhece, participa dos festejos, dos encontros na Igreja, dos encontros na escola, e de tantos outros momentos que fazem deste lugar um ambiente de compartilhamento de saberes e de presença no mundo.

Durante os dois anos que acompanhamos as manifestações culturais na escola, observamos vários encontros, que não se deram apenas no espaço desta instituição, mas em toda a comunidade, visto que as crianças acompanham as novenas com seus familiares, se encontram na Igreja no 1º domingo de cada mês para missa, participam dos festejos locais, dentre outras atividades. Isso nos levou a compreender que as relações não se estabelecem apenas na escola, mas também fora dela.

Para Freire (2012, p. 33) “toda operação no mundo envolve uma certa compreensão dele, um certo saber do processo de operar, uma verificação dos achados que a intervenção produziu e, antes de tudo, os fins que ela se propõe”. Acompanhar esses processos nos possibilitou compreender as diferentes culturas sociais que estão dentro da escola, bem como a forma que estas culturas, pessoas e comunidade operam, para que, assim, pudéssemos propor a pesquisa.

Percebemos também que algumas crianças e suas famílias vêm de outras vilas e bairros, uma vez que as escolas onde moravam já foram fechadas. Observamos ainda que a escola não está apenas em um determinado local, mas ela é parte ativa da comunidade. Isso vai ao encontro do que Freire (2012, p. 37) dizia “somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres de

transformação e não de adaptação a ele”. Foi possível perceber no decorrer de nossa estada na escola, que as famílias, as crianças e as tantas outras *gentes* estão na e com a comunidade, auto(trans)formando-se a cada dia no convívio com o outro.

Construímos essa pesquisa em uma escola Municipal de Ensino Fundamental, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga, situada no município de Santa Maria, RS. Consta no Projeto Político-pedagógico (PPP) da referida escola que ela é considerada escola do campo, por localizar-se no Distrito de Pains, próxima a BR 392.

A Escola de Ensino Fundamental, geograficamente é considerada escola do campo, por estar localizada no Distrito de Pains, próxima a BR 392, Rua: Emiliano Mortari, nº130, no Passo das Tropas, em Santa Maria. A comunidade escolar é oriunda de várias localidades que compreende o Passo das Tropas, Vila Ipiranga, Capivara, Pau-a-Pique e Passo do Verde (PPP 2013, p. 05).

Nessa instituição existe um grande fluxo de estudantes advindos das localidades que ficam nos arredores, porém percebemos que esta configuração de escola do campo é apenas geográfica mesmo, já que a maioria das famílias mora na localidade, contudo não trabalha no campo. A comunidade, em sua constituição de grupo de moradores, pode ser assim chamada, uma vez que todos se conhecem, partilham dos festejos e de eventos dali, o que demonstra seu pertencimento como grupo.

A realidade socioeconômica da comunidade organiza-se por famílias cuja renda familiar está entre 1 e 3 salários mínimos, sendo que algumas famílias ultrapassam essa renda. Há também as famílias que desenvolvem suas atividades sem vínculo empregatício. Segundo o PPP (2013, p. 05),

A maior parte da população, que compõe a comunidade escolar, caracteriza-se por crianças cuja renda familiar está entre 1 a 3 salários mínimos. Mas também tem um bom percentual de famílias que ultrapassam essa renda. Há, porém, um número reduzido de famílias desempregadas na região. Muitos desenvolvem atividades sem vínculo empregatício (biscates), cuidam de chácaras, trabalham nas firmas da região como o Frigorífico Silva, Ervateira Raízes e Móveis São José. A minoria das mulheres trabalha apenas nos afazeres domésticos, não desempenhando nenhuma atividade fora de casa, que auxilie na renda familiar.

Em alguns momentos de observação na escola, foi possível percebermos certa simplicidade das crianças e das famílias que frequentam este espaço. A presença das famílias nos momentos de entrada e saída das crianças chamou

atenção, já que os pais e familiares ao trazerem seus filhos vão ficando no pátio em frente da escola, a fim de venderem leite, pães, artesanato, ou carregando revistas de produtos para venda.

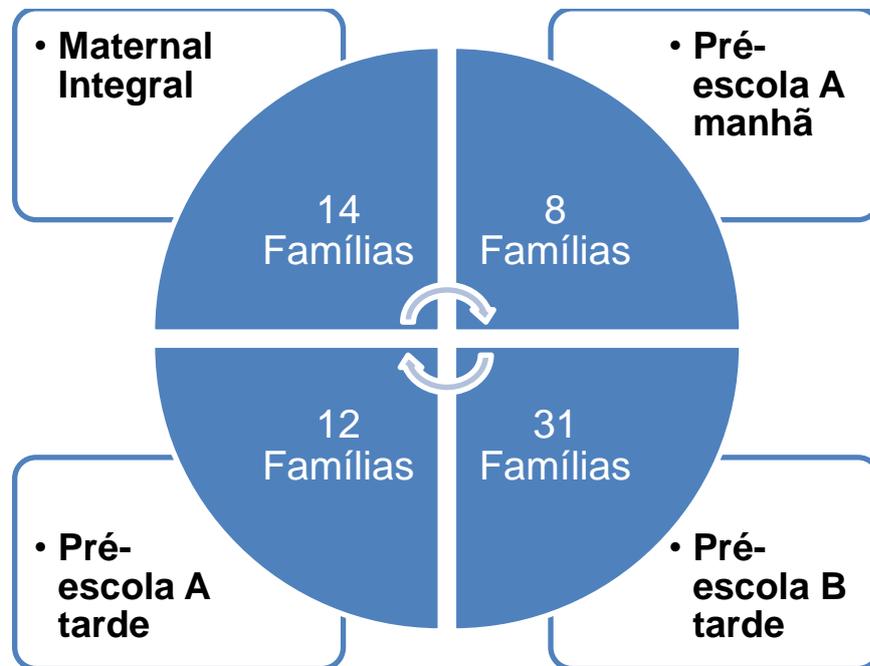
Na fala da coautora Giovana fica clara a configuração destes momentos, ela relata que *“as mães ficam na frente da escola esperando os filhos, elas ficam conversando entre elas. Elas têm um envolvimento entre elas, também”*. (EDUCADORA GIOVANA). Nesta fala fica evidente o envolvimento das mães com a escola, e como as professoras conseguem perceber a importância disso. Acreditamos que não só as professoras como também as demais pessoas da escola percebem a importância das famílias, pois estas podem partilhar dos espaços com a escola. Observar com as professoras coautoras estes momentos junto às famílias levou-nos a perceber não só a simplicidade com que cada uma dessas famílias ocupa esse espaço, mas como elas se percebem como parte dele.

Observamos que algumas crianças vêm para escola de carro, outras de bicicleta e também de carroça, mas ambas são trazidas para escola pelos próprios familiares. A forma simples de socialização de uns com os outros, assim como o momento de entrada e saída das crianças na escola trouxeram-nos a lembrança de algumas escolas cuja maioria das crianças vai de transporte escolar, no qual suas famílias ficam em casa ou em seus trabalhos sem nem ao menos participarem deste momento. Isso nos provocou o seguinte questionamento: qual o verdadeiro significado da participação das famílias na escola? Podemos afirmar que, nessa escola, existe uma participação efetiva das famílias das turmas de Educação Infantil na vida escolar das crianças.

O PPP (2013) da escola também aponta que várias crianças usufruem de benefícios concedidos pela escola. Consta no documento que *“muitos usufruem de benefícios concedidos pela Escola, para que possam continuar estudando, como: passagens estudantis, merenda escolar, material didático, auxílio bolsa, encaminhamentos médicos, entre outros”* (2013, p. 06). Estes benefícios se tornam de grande importância, uma vez que auxiliam as famílias a manterem seus filhos na escola. Pelo fato de algumas crianças morarem em comunidades mais afastadas da instituição, estas precisam de passagens estudantis para se deslocar, pois a escola não possui transporte coletivo, e isso possibilita que as crianças sejam trazidas pelas mães que também recebem o benefício das passagens.

A escola participante da pesquisa possui quatro turmas de Educação Infantil, dentro do espaço que é destinado ao Ensino Fundamental. Atualmente funcionam uma turma de Maternal com crianças na faixa etária de 3 anos (turno integral), duas turmas de Pré-escola A (turnos: manhã e tarde) com crianças de faixa etária de 4 anos, e uma turma de Pré-escola B com crianças de faixa etária de 5 anos e 11 meses. A turma de Maternal fica na escola em turno integral, e divide a sala com as crianças de Pré-escola A (manhã e tarde). A turma de pré-escola B funciona no turno da tarde. A seguir, na Figura 1, apresentamos a constituição das turmas e das famílias.

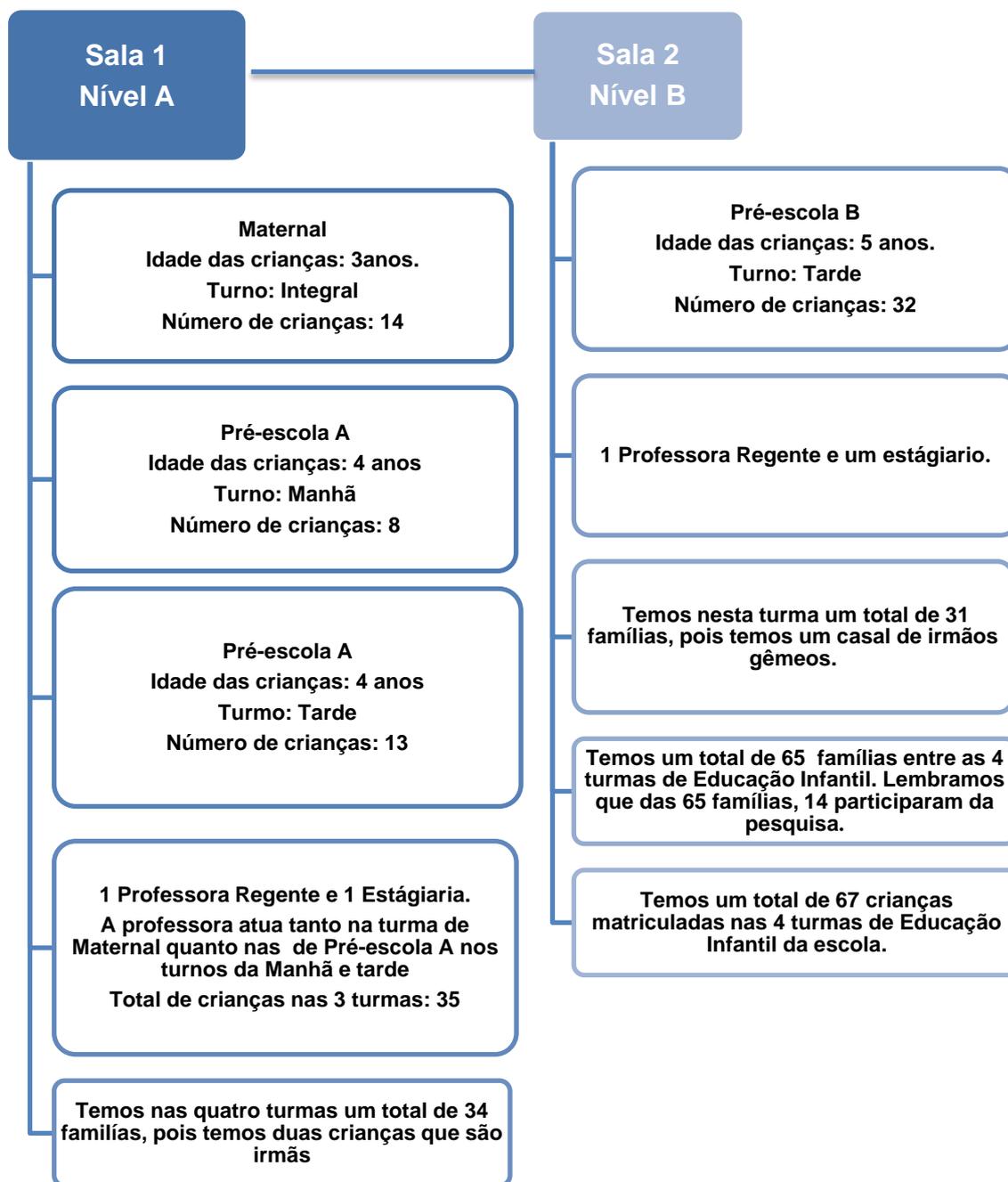
Figura 1 – Constituição das turmas e famílias



Dentre as quatro turmas de Educação Infantil, existem hoje 67 crianças matriculadas distribuídas entre 65 famílias. Gostaríamos de lembrar que destas 65 famílias, 14 participaram da pesquisa com os questionários.

A seguir na Figura 2, temos um esquema que foi organizado, mostrando as turmas de Educação Infantil, o número de crianças, de famílias e de professoras.

Figura 2 – Constituição das turmas; crianças, famílias e professoras



Ao observar a Figura 02, verificamos a grande procura de vagas pelas famílias da comunidade em relação às turmas de Educação Infantil. Diante disso, temos dois movimentos significativos que podem ter influenciado o grande aumento das turmas de Educação Infantil neste espaço. O primeiro estaria relacionado ao PNE, que estabeleceu como meta decenal que, até o final do ano de 2011, a oferta da Educação Infantil alcançasse 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos. Claro que essas metas ainda estão em processo de

organização e adaptação em relação ao sistema de ensino público, mas acreditamos e percebemos, no decorrer de nossas observações na escola, que elas se fizeram presentes e são fatores implicativos no que diz respeito à abertura das turmas. Exemplo disso é que, na localidade do bairro Passo das Tropas, temos duas escolas de Ensino Fundamental e nenhuma instituição de Educação Infantil que possa atender essa demanda.

Para compreender melhor este movimento, é preciso retomar algumas políticas educacionais que darão conta de pensarmos o porquê deste processo. Em 2001, foi organizado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu um conjunto de 25 diretrizes comuns à creche e à Pré-escola. Essas diretrizes foram organizadas com intuito de melhorar e expandir a oferta de vagas para a Educação Infantil, o documento traz um histórico sobre a Educação Infantil, seus objetivos e metas. Dentre os objetivos e metas está a organização de espaços pensados para a criança. Conforme o Plano Nacional de Educação,

Meta 2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f) adequação às características das crianças especiais (2001, p. 09).

Observamos que, a partir dessas metas, os espaços e as estruturas começaram a ser pensados para o atendimento das crianças pequenas. Mas salientamos que também é preciso pensar em outras questões como formação dos professores, os tempos, a proposta pedagógica, o currículo, que precisam ser organizadas para qualificar o atendimento na Educação Infantil.

No ano de 2007, o Presidente da República decretou a LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, assim permitindo a ampliação do fundo para todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Este foi um grande incentivo para o desenvolvimento

da primeira Etapa da Educação Básica e também para a formação dos profissionais da Educação, pois as escolas passaram a receber esse benefício que foi de grande importância para o aprimoramento do desenvolvimento profissional e educacional dos professores e crianças.

Em 2009, foram revisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Mas foi o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, publicado no DOU de 09/12/2009, que se tornou um dos mais relevantes, uma vez que articula a organização da proposta pedagógica para a Educação Infantil. Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009,

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaborada anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas (2009, p. 2).

No ano de 2011, a presidente da República decretou a LEI 12.499 de 29/09/2011, que autorizou a união a transferir recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novos estabelecimentos públicos de Educação Infantil. Este apoio tornou-se de suma importância para construção de novos espaços para a Educação Infantil. Vale lembrarmos aqui que os recursos financiados por esta Lei devem ser aplicados exclusivamente em despesas correntes para a manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil pública. Portanto, esta Lei veio para incentivar ainda mais a melhoria da qualidade dos espaços da Educação Infantil em nosso país.

Em 2014, o Ministério da Educação reorganiza o novo Plano Nacional de Educação, no qual a Educação Infantil é contemplado com a 1ª meta “**Meta 1:** universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (PNE 2014, p.49). Esta meta e as 17 estratégias demonstram todo processo vivenciado e conquistado ao longo dos anos pela Educação Infantil, demonstrando sua importância para o desenvolvimento de uma Educação de qualidade para as crianças pequenas.

Estratégias: 1.1. Definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das

respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2. Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo;

1.3. Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4. Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5. Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6. Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7. Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.8. Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9. Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos;

1.10. Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11. Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12. Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade;

1.13. Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental;

1.14. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários Plano Nacional de Educação 2014-2024 de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15. Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social,

saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos;

1.16. O Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17. Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PNE 2014, p. 49).

As estratégias mostram que ainda teremos até o ano de 2020 um longo caminho a seguir, mas ao mesmo tempo demonstram que a caminhada não será sozinha. Que possamos alcançar todas as estratégias e assim melhorar ainda mais a educação das crianças pequenas.

Estas entre tantas outras políticas públicas organizadas para a Educação Infantil demonstram novos processos que começam a se constituir no que diz respeito à educação das crianças pequenas. E também como se constituiu o processo de abertura das turmas de Educação Infantil na escola, uma vez que a localidade não possui escola específica de Educação Infantil.

O segundo momento que nos leva a refletir sobre a acelerada procura por vagas na Educação Infantil nessa escola discorre da ideia da obrigatoriedade dos quatro anos. Em 2013, foi aprovada a LEI Nº 12.796, DE 4/04/ 2013, que torna a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio. Sendo a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Esta Lei tornou-se um grande incentivo ao acesso das crianças com 4 (quatro) anos de idade à escola, no entanto ainda temos muito a melhorar, pois precisamos de infraestrutura nos espaços destinados a receber estas crianças, que antes não eram obrigadas a ir à escola.

Hoje matricular os filhos na escola a partir dos 4 anos não é mais uma questão de escolha e, sim, de obrigação. Logo é preciso pensar nos espaços, nas propostas de trabalho que serão organizadas para receber essas crianças que, antes, talvez, não viessem para escola antes de completar 6 anos.

Pensando nas crianças como sujeitos de direito em constante desenvolvimento de suas potencialidades, precisamos levar em consideração a organização das políticas públicas, uma que estas estão intrínsecas aos processos vivenciados pelas crianças na escola. Logo foi possível percebermos, no decorrer

desta pesquisa, que as políticas influenciam no dia a dia da escola, modificando as propostas, os espaços, as formas de organização das turmas e assim da instituição.

Nesse sentido, para atender a demanda advinda da comunidade, a escola participante da pesquisa organizou novas salas, novos professores foram contratados, e uma nova organização dos espaços e tempos para essas crianças foi realizada. Esses procedimentos levaram a uma mudança na escola, pois a Educação Infantil dá seu toque especial a este espaço, uma vez que as crianças pequenas dão vida à escola, demonstrando que nesse ambiente é possível existir alegria e que é possível sentar em círculo, dividir materiais, brincar junto, conversar com o colega, ou seja, fazer tudo aquilo que qualquer criança na idade entre 3 e 5 anos faz. Muitas vezes isso é esquecido quando se chega ao Ensino Fundamental; e, talvez, essa seja uma demanda que a escola precisa rever e olhar melhor.

2.2 ENCONTRO COM AS PROFESSORAS COAUTORAS

Contamos com o envolvimento de duas professoras no decorrer da pesquisa, as quais são responsáveis pelas 4 turmas da escola. Apresentaremos, a seguir, as duas professoras coautoras, a partir das próprias falas delas e de como elas se veem, ambas falam um pouquinho também sobre sua formação.

A professora Giovana nos conta:

A minha formação é Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria. Faz muitos anos isso, faz vinte e oito anos que sou formada. Antes já trabalhava com Educação Infantil, de auxiliar de uma professora. Também fui estagiária numa escola particular. Depois fiz a faculdade, em seguida que me formei comecei a trabalhar. Trabalhei em várias escolas particulares, escola Estadual e escola Municipal. Nestes três tipos de escola trabalhei com Pré-escola A, Pré-escola B e Maternal. Nunca trabalhei com berçário. Não tenho experiência em berçário. Também trabalhei em um projeto de brinquedoteca, e na APAE meio turno com adultos em oficinas de artesanato. Fiz Especialização em Educação Infantil (EDUCADORA GIOVANA).

A professora Joana diz:

Quando comecei a trabalhar eu não tinha curso superior, fui fazer o Magistério trabalhando. Fiz o Magistério no Bilac. Quando acabei o Magistério, eu fiz o vestibular para Educação Especial. Fiz Educação Especial, trabalhei também muitos anos na Educação Especial junto suplementei em uma escola para deficientes. Onze anos eu suplementei na Educação Especial. Primeiro trabalhei com alfabetização, por último trabalhei com oficinas. Fiz a Especialização em Educação Infantil na UNIFRA. Fiz todos os cursos da GABI - Associação Gaúcha de

Brinquedotecas. Fiz quase todos os cursos do Renascer, que também se tratava de Educação Infantil, alfabetização e brinquedoteca. Eu fui muito pra esse lado aí de trabalhar brincando. Tudo que é congresso, palestras e coisas assim que eu posso participar, eu participo. E, eu acho que eu tenho muito ainda que aprender. Já me aposentei uma vez. Trabalhei trinta anos com alfabetização, quando eu comecei aqui na escola, foi com terceiro ano, depois passei para alfabetização. Trabalhei todos esses anos com a alfabetização. Comecei a trabalhar com Pré-escola faz uns cinco anos. Cinco, seis anos, acho que passei para Pré-escola, que é uma experiência nova, boa, que gostei, amo trabalhar com as crianças, eu sempre disse que gostava de trabalhar com os pequenos, com os menores da escola era o primeiro ano, eu sempre tinha o primeiro ano (EDUCADORA JOANA).

As apresentações trazidas anteriormente demonstram a importância que damos, para que cada sujeito participante da pesquisa possa *dizer a sua palavra*. Acreditamos que, em cada momento da pesquisa, a questão imprescindível foi ouvir, escutar, olhar para cada uma das nossas coautoras, com intuito de que a pesquisa fosse feita com elas e não para elas; tarefa não tão fácil, mas que com comprometimento de todos foi possível e viável. Para isso, buscamos construir esta dissertação a cada encontro, a cada telefonema, a cada conversa, em cada momento pensado com as famílias, em cada Círculo Dialógico Investigativo-formativo. Para Henz e Freitas (2015, p. 76),

Acreditamos que cada sujeito envolvido na pesquisa ocupa um papel único e singular e, por isso, têm a possibilidade de *dizer a sua palavra* compartilhando saberes em um processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre a própria prática educativa.

Dessa forma, cada sujeito da pesquisa participou de forma singular e, no decorrer dos encontros, compartilhamos saberes, experiências, vivências de mundo, corroborando para uma construção *colaborativa e auto(trans)formativa*. Nossos encontros foram muitos no decorrer dos meses, as aprendizagens no grupo, na escola, com as famílias, com as *gentes* grandes e pequenas, essas nos mostraram que a escola é cheia de vida, e que não podemos deixar de acreditar que esse espaço precisa ser alegre, amoroso e humano. Até pensamos em descrever um pouco sobre o perfil das professoras coautoras, suas idades, tempo de escola, formação acadêmica, seus currículos, mas acreditamos que essas professoras já relataram muito bem isso anteriormente. Por isso, gostaríamos de descrevê-las a partir do nosso olhar sensível, ou seja, de como olhamos para cada uma delas.

Professora Giovana, como assim quis ser chamada, é uma pessoa alegre, sempre com um sorriso no rosto, contagiando a todos que por ela passam. Não a

questionamos sobre o porquê da escolha desse nome fictício, mas acreditamos que ela o escolheu por algum motivo especial. Será que a escolha se deve ao significado deste nome, “Deus é cheio de graça”? Muito humana, ela gosta bastante das crianças pequenas, é muito comprometida com seu trabalho, e também se mostrou muito comprometida com a pesquisa. Além disso, é uma pessoa que anima as festas na escola, que não gosta muito de falar para um público grande, mas que dialoga muito bem com as crianças e suas famílias. Podemos afirmar que aprendemos muito com ela, aprendemos a ser mais humanos, mais felizes, e que juntos podemos mais.

A professora Joana escolheu este nome fictício por alguma razão que não sabemos qual, mas acreditamos que foi por um motivo especial. Muito paciente, ensinou-nos a escutar o outro, que a vida nos leva por caminhos diferentes e que devemos aproveitar cada momento junto a nossa família e às crianças. Demonstrou, em cada encontro que tivemos, o quanto gosta de estar na escola e o quanto gosta do que faz. Que possamos seguir com nossos processos auto(trans)formativos, pensando nossa formação ética política e profissional, mesmo que os outros nos neguem, por nossa cor, por nossa idade, por nossa forma de ser e pensar.

Para Maturana (2004, p. 09), “vale dizer, nossa condição humana, ocorre no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos”. Prosseguimos, vivendo, nos emocionando, nos alegrando, nos relacionando com as diferentes *gentes*, sejam elas grandes ou pequenas.

2.3 CAMINHOS PERCORRIDOS: PORQUE A CAMINHADA EXIGIU PESQUISA RIGOROSA, JAMAIS DEIXANDO DE SER ALEGRE E AFETUOSA

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca (FREIRE 1996, p. 160).

Uma pesquisa possibilita buscar conhecer e compartilhar o que conhecemos, e o que ainda não conhecemos as vivências que já foram experienciadas e as que ainda estão por viver. Pesquisar implica ir em busca do novo, a partir daquilo que nos inquieta, e também aprimorar o que já aprendemos. Segundo a coautora Joana, este foi um momento de trocas de experiências e novas vivências para o grupo, inclusive umas das palavras geradoras escolhidas por elas para discussão nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foi justamente “**Trocas de**

experiências". Para Joana "[...] a gente faz muito esta troca de experiência, e está acontecendo esta troca de experiência entre a gente aqui no grupo" (EDUCADORA JOANA). Assim, compartilhar novos conhecimentos e vivências com nossas coautoras nos levou ao encontro do novo e, é claro, a aprender com o outro. Conforme Brandão e Borges (2007), a pesquisa serve para nós mesmos, para a vida, para o mundo do qual somos parte. Segundo eles, "a finalidade do conhecimento é também a de produzir respostas às necessidades humanas" (ibid., p. 58). Dessa forma, buscamos, a cada momento da pesquisa, refletir sobre o processo que estávamos vivendo e como os achados da pesquisa nos mostravam os caminhos possíveis junto às professoras.

Acreditávamos que a pesquisa não poderia se tornar uma ambição ou pretensão, ou ainda, que não poderíamos dizer às professoras o que elas deveriam ser ou fazer, mas buscamos incansavelmente procurar compreender alguns processos que emergiam na comunidade escolar, e suas contribuições para a nossa auto(trans)formação. Neste caso, buscamos compreender algumas questões relacionadas aos desafios encontrados no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga, e as relações dialógicas estabelecidas entre escola/família/professoras de quatro turmas de Educação Infantil.

A pesquisa foi proposta com intuito de dialogar, refletir, projetar, sonhar e viver cada momento, de modo que estes foram nos ajudando a compreender o que ainda não tínhamos vivido, e o que estávamos vivendo, e dialogando sobre e com a escola. Para Freire,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas (2011, p. 18).

Assim como Freire, acreditamos que sem diálogo não há comunicação e sem comunicação não há uma verdadeira educação. Sem diálogo, tampouco essa pesquisa teria acontecido. Viemos ao mundo para partilhar e conviver com *gente*. Portanto, esta pesquisa teve como principal objetivo proporcionar o diálogo, as trocas de conhecimento de mundo, as diferentes formas de aprender com o outro e a partilha dos achados no decorrer do estudo.

A cada festa, a cada encontro da comunidade, a cada reunião de pais, a cada encontro com as professoras coautoras, foi possível percebermos o quanto essa comunidade se constitui como espaço de socialização, de trocas, de convívio diário com o outro, de constituição de *gentes para o ser mais*.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso, uma vez que esta nos permitiu envolver significados, opiniões, fatos, todos permeados pelas relações entre pessoas, sujeitos inseridos em um contexto social. Isso fica evidente quando a professora coautora Joana relata que “[...] *aqui nesta pesquisa agente está adquirindo um monte de conhecimento, revendo coisas que a gente já tinha visto, mas que às vezes ficam esquecidas. Eu acho que isso é bem importante*” (EDUCADORA JOANA). Foi possível observar nesta fala, durante um dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e também no decorrer das observações na escola, as relações que se estabeleceram entre as professoras coautoras e a pesquisa, o movimento de conhecer e pensar sobre os novos conhecimentos. Essas relações nos possibilitaram construir uma nova forma de rever o que antes já tinha sido observado, mas que agora, sob outro viés, veio à tona mais forte, mais consolidado, a partir das nossas discussões no decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

De acordo com Flick (2009), esse tipo de pesquisa é extremamente relevante no estudo das relações sociais. Esse autor afirma que a pesquisa qualitativa “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Sendo assim, as coautoras nos mostraram a cada encontro com as famílias, a cada reunião e entrevista com os pais as relações que se estabelecem entre as famílias e a escola, demonstrando o quanto a pesquisa foi permeada pelas relações desses sujeitos que estão inseridos nesse contexto, e o quanto a abordagem qualitativa se fez presente.

Ao pensar nesse processo, fizemos primeiramente uma pesquisa de cunho bibliográfico; e também uma aproximação ao campo empírico, o que se constituiu na produção dos dados, feita através de uma análise documental. Inicialmente organizamos o referencial teórico que abordou as seguintes temáticas: busca pelos inéditos viáveis para a auto(trans)formação com professoras, as relações dialógicas estabelecidas entre escola, família e as professoras. Essas leituras constituíram o

referencial teórico, a fim de aprimorar os conhecimentos acerca desses temas que foram de grande relevância para a pesquisa.

A pesquisa bibliográfica teve como propósito identificar informações e trazer subsídios teóricos para a definição dos tópicos do referencial teórico; também foi de suma importância para compressão dos objetivos, do problema de pesquisa e para a definição da temática geradora da pesquisa. Para Michel (2009), “a pesquisa bibliográfica é uma fase do estudo, na qual o objetivo é auxiliar na definição dos objetivos e levantar informações sobre o assunto objeto de estudo”.

Esse momento metodológico foi de suma importância, uma vez que proporcionou uma pesquisa em documentos como: DCNEI (1998, 2009), ECA (1990), LDB (1996). O estudo desses documentos foi feito em articulação com autores como Triviños (2010); Brandão e Borges (2007); Flick (2009); Freire (2013, 2012, 2011, 1996); Pimenta (2012); Josso (2010); Henz e Freitas (2015). O objetivo principal foi buscar um embasamento teórico, a fim de compreender o problema de pesquisa. Esta pesquisa inicial em diversos aportes teóricos e também em documentos da escola ajudou-nos, posteriormente, na organização da metodologia do estudo, uma vez que foi preciso produzir diversas informações, alguns pressupostos teóricos iniciais, e também procurar mantermo-nos atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão e, assim, desenvolver a categoria de pesquisa escolhida.

Também organizamos uma busca por autores como Freire, Arroyo, Josso, Maturana, Imbernón, que permitiram uma melhor compreensão deste estudo. Segundo Michel (2009, p. 40),

[...] O intuito não é o de resolver o problema em si, mas, levantar informações que ajudem a entendê-lo melhor, é recolher informações e conhecimentos prévios sobre o problema, para o qual se procura respostas ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar.

Esse momento de pesquisa e busca por autores que dialogaram com a temática de estudo foi de suma importância para a escrita desta dissertação. Os registros, as anotações, e as aulas assistidas durante o curso foram uma rica fonte de informações que se entrelaçaram no decorrer deste diálogo.

Ainda cabe dizer que optamos por realizar uma pesquisa do tipo estudo de caso, por ser este de grande relevância para processo de pesquisa. Para Minayo (1994, p. 34),

O estudo de caso é uma maneira de colocar em evidência aspectos abrangentes de um determinado fenômeno a fim de viabilizar a elaboração, através de um caso particular ou de vários casos, de um referencial teórico, prático, analítico e crítico de uma experiência, objetivando propor ações que viabilizem a transformação da situação observada como problemática.

A escolha pelo estudo de caso se constituiu a partir da ideia de estudar e aprofundar conhecimentos sobre a constituição das diferentes famílias, com intuito de compreender e analisar como as professoras percebiam o processo educativo e dialógico intrínsecos na relação entre escola/famílias/professoras. Observamos, no decorrer do nosso processo de escuta na escola, e deixamos isso claro no decorrer da dissertação, que o diálogo entre as famílias e as professoras se torna algo importante para que esta relação se desenvolva. Segundo Triviños (2010), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa que busca analisar em profundidade o objeto a ser pesquisado, e este objeto constitui-se em uma unidade.

Foi preciso certa preparação para desenvolver a pesquisa. De acordo com André (2005), o desenvolvimento do estudo de caso realiza-se em três fases: a fase exploratória - momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos da produção dos dados.

E esta primeira fase foi organizada da seguinte forma: inserimo-nos no contexto da escola, para conhecer os coautores da pesquisa, ou seja, as famílias e as professoras coautoras, mantendo assim uma conversa inicial com os membros da comunidade, e já estabelecendo um contato inicial com as famílias, localizando suas residências e contatos. Este foi um momento fundamental para a pesquisa, pois, no decorrer dos dias, fomos conhecendo as famílias, como se organizavam, como as crianças e suas famílias circulavam diariamente pela escola, os momentos de entrada e saída das crianças e suas famílias da escola, a recepção das famílias pelas professoras, as reuniões, as festas e os encontros nos possibilitaram perceber as relações estabelecidas entre eles.

Este primeiro momento de exploração, de conhecimento, e de reviver momentos com esta comunidade foi fundamental para a pesquisa, visto que possibilitou que adentrássemos no contexto escolar, e assim conhecêssemos as crianças, as famílias e as professoras coautoras. Foi um momento muito rico e de muitas trocas, que nos levou a refletir e pensar sobre as pesquisas que estão sendo

feitas em escolas, e como precisávamos ser cautelosos e éticos no decorrer deste estudo. Também percebemos o quanto a escola ficou mais tranquila quando percebeu que nós também nos envolvemos em outros momentos como: eventos organizados pela escola, festas, encontros das famílias, e o quanto este processo foi de trocas e aprendizagens. A cada recepção das crianças, a cada sorriso das famílias, a cada encontro entre os professores, a cada comemoração de aniversário, foi possível percebermos toda uma organização e vida existentes dentro da escola, os encontros, os desencontros, mas uma organização que já estava posta antes de nos chegarmos, que precisava ser respeitada, afinal não estávamos ali para impor nada, mas sim para aprender como se desenvolve o diálogo no dia a dia da escola, no que diz respeito à relação entre a escola e as famílias.

Em uma das falas da professora coautora Giovana foi possível percebermos que esta fase exploratória e de conhecer os sujeitos coautores foi muito importante também para ela. Segundo a docente *“estamos construindo juntas, aprendendo juntas”* (EDUCADORAGIOVANA).

Após essa fase exploratória, tivemos a fase da identificação e de construção de dados que nos possibilitou traçar em linhas tudo que é característico dessa realidade, conduzindo-nos para o estudo de caso, que no decorrer da pesquisa foi conjugado em uma ou mais fases, variando de acordo com as demandas que foram surgindo no desenrolar da pesquisa.

O segundo momento da produção de dados se constituiu pela organização de um questionário, que está em anexo, o qual foi uma fonte rica para podermos discutir sobre a participação das famílias e as relações que se estabeleceram entre estas e as professoras. O questionário organizou-se como um instrumento de investigação que produziu algumas informações acerca do objetivo de estudo. Para Silva, *“o questionário tem como objetivo coletar dados uniformes para uma investigação. Ele transforma em pergunta à problemática e busca informações sobre a população objeto de estudo”* (2012, p. 19). Neste caso, utilizamos o questionário não estruturado, ou aberto, com as famílias, com o objetivo de que os coautores falassem sobre suas vivências no contexto escolar. Para Silva,

O questionário não estruturado apresenta a maioria das perguntas de forma aberta, dando ao informante a possibilidade de pensar sobre suas respostas e de expor seu pensamento livremente. Sua característica é a subjetividade porque permite ao sujeito discorrer sobre sua vivência e interpretação pessoal dos fatos, sendo ele quem domina o conteúdo da resposta (2012, p. 23).

Escolhemos o questionário não estruturado para que os participantes pudessem “*dizer a sua palavra*”. (FREIRE, 2011), contar sobre suas vivências no contexto escolar e, assim, socializar conosco suas subjetividades. Também pensamos neste momento, pois, a partir dele, começamos os diálogos com as professoras coautoras, e também organizamos as temáticas a serem problematizadas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ; FREITAS, 2015) com as professoras.

Após a pesquisa inicial com as famílias, começamos a organizar os encontros com o grupo de professoras. Foi um total de três encontros com as professoras coautoras, e estes aconteceram através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos dentro de uma perspectiva freireana, tendo por base os Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa formação de Josso (2010), no qual as professoras foram convidadas a dialogar e reconstruir novos significados para relação escola e famílias.

Os círculos de cultura em Freire constituem-se por um espaço no qual os sujeitos podem “*dizer a sua palavra*” (FIORI. In FREIRE, 2011). No caso desta pesquisa, propomo-nos à construção de um diálogo solidário, em que cada um ensina e aprende, uma vez que acreditamos que cada professora coautora da pesquisa foi uma fonte original e única de uma forma própria de saber, assim fomos trocando experiências, vivências, saberes com os coautores na busca para o *ser mais*, na busca pelos nossos inéditos viáveis. Por acreditarmos que “ninguém educa ninguém e, ninguém se educa sozinho”. (FREIRE, 2013, p. 18), é que também acreditamos nos processos que emergem dos Círculos de Cultura, este referencial tem nos possibilitado, nos últimos anos, aprimorar nossas pesquisas no que diz respeito aos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Os trabalhos e pesquisas dessa metodologia estão sendo desenvolvidos em escolas da rede pública estadual e municipal com o grupo de pesquisa “*Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*” – UFSM, sob a coordenação do professor Dr. Celso Ilgo Henz. Dessa forma, buscamos junto com os homens e as mulheres a possibilidade para o “*ser mais*” (FREIRE 2011). Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos têm como objetivo promover a auto(trans)formação dos sujeitos, que, ao reconhecerem a importância do encontro com outro, se dispõem ao diálogo, vivenciando suas angústias, os desafios diários encontrados na escola e as possibilidades dos seus inéditos viáveis. Em uma das falas da coautora Giovana, foi possível percebermos o quanto estes encontros

mostraram que o diálogo com o outro foi um dos caminhos mais importantes para a auto(trans)formação das professoras. Segundo a coautora Giovana,

O que acrescentou em nossa formação? Meu deus! É uma grande oportunidade. Eu nunca tinha participado, como eu disse antes. Nós já tínhamos conversado sobre isso, de uma proposta assim como essa que tu trouxe para nós, então ela só veio a enriquecer, nos levando a pensar, a desacomodar muitas coisas que estavam na minha cabeça (EDUCADORA GIOVANA).

Essas desacomodações foram possíveis de serem escutadas em cada encontro, assim as coautoras foram levadas a pensar e repensar a sua formação, e tudo isso só foi possível devido à abertura dos Círculos Dialógico Investigativo-formativos e a forma como mediamos cada encontro, pois estes momentos de diálogo se constituíram a partir das necessidades e das demandas vindas das coautoras. Em vários momentos dos Círculos elas falavam de como estava sendo diferente a pesquisa, da abertura que elas tinham para escolher o que iriam discutir e como iriam discutir. Apesar de algumas dinâmicas e de algumas intervenções com perguntas para as professoras, estas puderam criar e recriar os encontros, fizeram parte deste momento, aliás, não fizeram só parte, mas se constituíram a cada momento. Para Freire “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE 2005, p. 191). Observamos que, no decorrer dos Círculos, sempre nos encontramos em colaboração para repensarmos e auto(trans)formamos nossas ações.

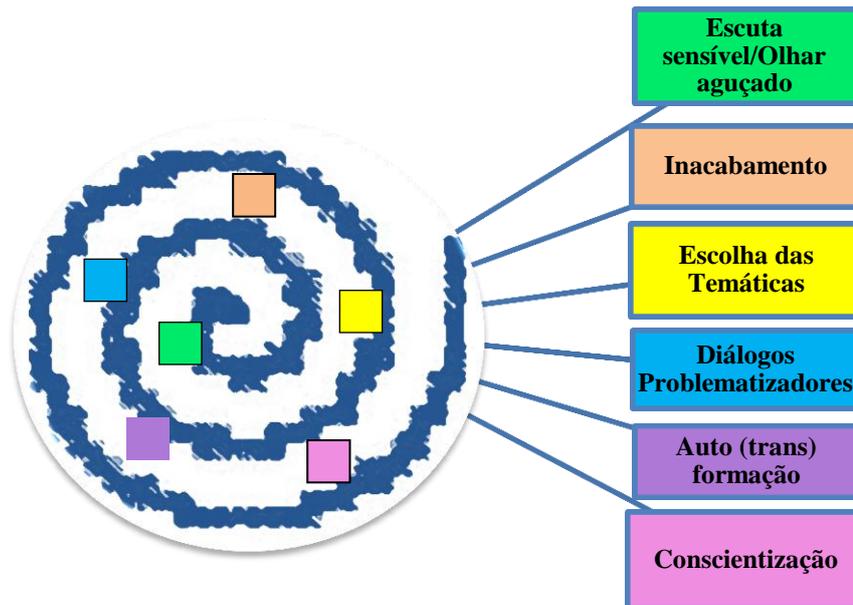
Acreditamos que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos possibilitaram às professoras um encontro com aquilo que as famílias têm para dizer sobre o trabalho, sobre as práticas e, principalmente, sobre a relação família e escola. Este momento teve como finalidade partilhar as angústias, os medos que se estabelecem na relação das professoras com as famílias, fazendo com que ambos possam aprender uns com os outros a dizer a sua palavra sem medos e restrições.

Os círculos Dialógicos Investigativo-formativos constituem-se por encontros no quais homens e mulheres podem “dizer a sua palavra”; dessa maneira um vai aprendendo com o outro no processo diário para o *ser mais*. Para Henz,

Trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como metodologia de pesquisa (e formação), possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade. Sob esse prisma, todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos (2014, p. 04).

Conforme Henz e Freitas (2015), a organização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos acontece reconhecendo os seguintes movimentos Investigativo-formativos, os quais não são estanques e tampouco se dão linearmente:

Figura 3 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Esquema organizado pelo subgrupo que estuda e desenvolve a metodologia dos Círculos dentro do grupo “*Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire” – UFSM, sobre a coordenação e orientação do professor Dr. Celso Ilgo Henz, e também nas seguintes dissertações: Interfaces entre o Ensino Médio regular e a Juvenilização na EJA: Dizeres e Fazeres sobre as Práticas Educativas por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos de Educadores (as) – autora: Larissa Martins Freitas. A Formação Inicial de Professores das Licenciaturas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: Desafios e Possibilidades – autora: Nisrael Oliveira Kaufman. Ensinando e Aprendendo com Projetos Temáticos: Um desafio para a formação permanente de educadores de educação de Jovens e Adultos – autor: Luiz Renato de Oliveira. Estas dissertações foram defendidas em Agosto de 2015.

Esses movimentos estão imbricados uns nos outros, constituindo-se em forma de um espiral ascendente.

Para análise da compreensão dos resultados, utilizamos a hermenêutica, visto que somente esta poderia nos auxiliar na interpretação das falas, durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos desenvolvidos pelas professoras coautoras de forma contextualizada e reflexiva, considerando o contexto sócio-histórico-cultural dessas professoras, das famílias e das crianças. Acreditamos que a linguagem está na base da hermenêutica, dessa forma, utilizá-la para analisar os

resultados foi de grande relevância para a pesquisa. No decorrer da pesquisa partimos da realidade das professoras coautoras e das diferentes experiências vividas por elas junto às famílias, dando um maior entendimento das questões impostas pela realidade. Para Kronbauer,

A Hermenêutica Filosófica pretende dar conta do 'modo de ser do próprio ser humano' enquanto "ser de compreensão". Ela não é um conjunto de técnicas, procedimentos e condições prescritas, para garantir a verdade, exatamente por entender que esta é histórica e não se deixa aprisionar em esquemas mentais prontos (2011, p. 06).

Acreditamos que a atitude hermenêutica não é uma atitude de inquirido, de investigação dos coautores da pesquisa. Por isso não enquadrámos nossas coautoras em representações prévias. Ao contrário, estivemos sempre predispostos e abertos às suas opiniões, anseios, angústias, medos e todos esses estiveram permeados pela linguagem. Esta abertura com as professoras coautoras incluiu a apropriação das próprias opiniões dos fatos, por isso acreditamos que trazer suas falas, no decorrer de toda a dissertação, possibilitou uma conversa com tudo aquilo que as professoras coautoras têm e tiveram a nos dizer ao longo do estudo. Em cada fala constatamos a importância da linguagem, a importância da sensibilidade, das trocas, e de tudo que possibilitou ao grupo pensar e repensar as diversas relações que se estabelecem diariamente entre as professoras e as famílias.

O processo de pesquisa vivenciado pelo grupo possibilitou diversificadas formas de ser e estar no mundo para cada sujeito envolvido na pesquisa. Poder compartilhar diferentes experiências e vivências tornou-se ainda mais significativo para o processo de pesquisa. Logo, esta dissertação proporcionou momentos reflexivos que nos oportunizaram aprender a ser mais gente que vive e aprende com *gente*. Paulo Freire muito fala em seus escritos sobre a importância das pesquisas, não para solucionar problemas, mas para estar com pessoas, aprender com pessoas, vivenciar outras formas de ver o mundo. Desvelar essa realidade concreta, de certa forma, é socializar com este grupo suas vivências e incertezas, na perspectiva de dialogar sobre o processo que todos se encontravam no momento da pesquisa.

Pesquisar sobre esses espaços e sobre a vida que gira em torno da Escola leva-nos a educarmo-nos como pessoas que estão em processo de conhecimento. Esse movimento dinâmico de conhecer e se educar mutuamente nos faz refletir

sobre o que nos propomos a pesquisar e como esta comunidade contribuiu com o nosso processo de *ser gente, gente que aprende com gente*.

2.4 OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COMO PROCESSO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS: DA ESCUTA SENSÍVEL À CONSCIENTIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARA O SER MAIS



Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a falar com eles (FREIRE 1996, p. 127).

Assim como neste excerto, acreditamos que não fazemos pesquisa para dizer às professoras o que elas devem ou não fazer em suas salas de aula, ou ainda, o que precisa ser mudado na escola. Compartilhamos com elas o que vimos estudando e, assim, convidamos todas a fazerem parte deste processo dialógico, que depende de um trabalho em conjunto. Freire nos diz que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (2005, p. 117). Como a coautora Giovana costuma dizer, “*um trabalho junto*”, realizado com os outros, pois sem eles seria impossível. A foto que trazemos logo no início do subcapítulo demonstra a construção da nossa caminhada com as professoras coautoras. Este é o nosso Círculo Constitutivo de Sonhos Possíveis, que construímos junto ao grupo com nossas palavras geradoras e o que dialogamos no decorrer dos encontros; esse Círculo demonstra nossa constituição como sujeitos no mundo e com a escola.

Não se trata de uma pesquisa para comunicar, mas para construir junto, para ser pensada e repensada com o outro. Nessa perspectiva, esta pesquisa pautou-se por momentos de escuta. Referimo-nos aqui a uma escuta que vai além da capacidade auditiva e também é diferente de escutar por ser educado. Falamos aqui de uma escuta que chamamos no nosso grupo de pesquisa, embasados em Freire, de “*escuta sensível*”. (HENZ; FREITAS 2015), por ser uma escuta que ultrapassa a mera expressão do escutar o outro, é um escutar paciente e crítico. Para Freire “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”. (1996, p. 127). Sendo assim, não impomos nossa palavra, dialogamos, e principalmente escutamos aquelas que fizeram esta pesquisa possível e viável. Freire nos diz: “o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*” (FREIRE 1996, p. 128).

Ao propor esta dissertação pensando no diálogo como processo mobilizador da relação escola e família, foi preciso pensarmos na “*escuta sensível*” com as professoras e as famílias, pois a escuta é requisito para o diálogo, e este não se dá sem aquela.

Para tudo isso fazer sentido, é preciso começarmos pelo começo, pelas primeiras idas à escola, nossos primeiros encontros com as diferentes *gentes* desse contexto. Começamos na escola reconhecendo a comunidade, seu entorno, as *gentes*, as formas de ser e estar na escola, conversando com o povo, como diria Freire “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (2005, p. 118). Este primeiro contato nos levou a pensar ainda mais nas perguntas para o questionário com as famílias, na relação que as professoras estabeleciam com as famílias, e como tudo isso acontecia no dia a dia na escola. Para Imbernón (2009, p. 88) “já não se trata apenas de lugares entre paredes, e sim de qualquer âmbito onde se estabeleça uma relação educativa e, portanto, comunicativa [...]”. Assim como o autor, observamos em nossos encontros com as *gentes* da escola que esta relação educativa e comunicativa acontece não apenas no espaço da escola, mas na comunidade como um todo.

Observamos nos primeiros encontros que a comunidade vive muita a escolarização de seus filhos, logo as famílias participam das atividades propostas pela escola, se constituindo em uma comunidade. Nesse sentido, Agnes Heller

corroborar afirmando que “a vinculação do indivíduo com a sociedade coincide com a vinculação do indivíduo com a comunidade quando a mais alta integração social assume ela mesma um caráter comunitário” (1970, p. 65). Sendo assim, percebemos tal vinculação e essa também é percebida pelas professoras coautoras, que afirmam:

Eles têm um maior envolvimento. É diferente um pouco eu acho do que da escola do centro. Não são os dois que trabalham o dia inteiro. Eu tenho muitos casos em que a mãe não trabalha, ela fica em casa, assim pode ajudar, dar maior atendimento para os filhos. É diferente do centro, essa nossa realidade, aqui é uma escola mais retirada. Não tem tanto aquele corre, corre lá do centro, eu acho (EDUCADORA GIOVANA).

Estar com esta comunidade possibilitou-nos perceber que a participação das famílias é fundamental para a escola e para a comunidade. Segundo Imbernón, “o compartilhar o conhecimento com os agentes da comunidade enriquece profissionalmente” (2009, p. 86). Observamos que as professoras compartilham muitas experiências com a comunidade, em seus passeios pelas redondezas, visitas às casas das crianças, piqueniques com as famílias na comunidade, isso mostra a constituição do processo entre escola e família. Para Schifino e Siller,

O acesso das famílias aos espaços das creches e pré-escolas deve ser de trocas recíprocas, permeado por um clima de confiança e respeito mútuo que deve ser a tônica dos relacionamentos entre diversos adultos (2011, p. 123).

Fomos conhecendo as famílias, participamos das festas na comunidade, das reuniões de pais, apresentações referentes às datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, dia das crianças entre outros) e festa das famílias. Essas primeiras intervenções nos permitiram refletir a respeito das questões que foram pensadas e discutidas na dissertação, a partir disso propomos um questionário aberto com as famílias das quatro turmas de Educação Infantil, com intuito de pensar como elas se sentiam dentro do espaço escolar e como percebiam a relação dialógica entre escola e família.

Assim, na primeira reunião de pais do ano de 2016, entregamos 65 questionários. As famílias que não estavam presentes neste dia foram avisadas sobre o questionário posteriormente, através de recado nas agendas das crianças. Neste dia tínhamos 45 familiares presentes na reunião. Começamos apresentando a organização do trabalho pedagógico que aconteceria no decorrer do ano e também

a proposta da pesquisa. Todos os pais presentes receberam o questionário, que já tinham sido feito e pensando junto às professoras.

O quadro 1 demonstra o número de famílias, o número de questionários que foram entregues a elas e o número de questionários que retornaram.

Quadro 1 – Relação de turmas; crianças; e as famílias que receberam o questionário e participaram da pesquisa.

	Número de crianças	Número de famílias	Número de questionários que foram entregues	Número de questionários que retornaram
Maternal Integral	14	14	14	5
Pré-escola A Manhã	8	8	8	2
Pré-escola A Tarde	13	12	12	3
Pré-escola B Tarde	32	31	31	6
	Total de crianças matriculadas nas quatro turmas 67	Total de Famílias 65	Total de questionários entregues 65	Total de questionários que retornaram 16

Ao observarmos o quadro 01 trazido anteriormente, constatamos que havia um grande número de crianças das diferentes turmas e um grande número de famílias, mas que houve pouca participação das famílias quanto ao retorno dos questionários. O retorno de poucos questionários foi uma surpresa para nós, mas, ao mesmo tempo, algo que nos levou a pensar sobre o porquê da não participação da maioria, visto que já tínhamos uma relação bem próxima com todos e eles já sabiam da pesquisa desde o ano de 2015. Deixamos claro que não obrigamos ninguém a participar, isso foi uma escolha pessoal de cada família e respeitamos essa não participação. Para Freire “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza (2005, p. 193)”, dessa forma, seguimos a pesquisa respeitando a participação das famílias nesse momento, até porque esse não foi o único momento de participação delas. Além disso, mesmo retornando apenas 16 questionários conseguimos extrair palavras geradoras bem pertinentes para o diálogo com as professoras coautoras.

Observamos as famílias fervorosamente envolvidas no estudo em outros momentos, e isso já nos alegrou. Talvez a produção de dados com o questionário tenha deixado as famílias um pouco apreensivas, mas tivemos outras oportunidades de produzirmos outros dados da pesquisa. Conseguimos constituir com as famílias uma caminhada que está para além do questionário. Constituímos com essa comunidade uma relação de diálogo e também percebemos essa relação muito forte entre as famílias e a escola, por isso não podemos pensar apenas na devolução dos questionários. Precisamos refletir que a maioria das famílias participa diariamente da vida escolar de seus filhos, e dizer que as famílias jamais deixam de se fazer presentes, que esta comunidade constitui a cada dia uma relação de diálogo e parcerias com as famílias das turmas de Educação Infantil. Em algumas falas das famílias confirmamos isso.

Acredito ser muito importante esta relação para a escola, para família, e principalmente para a criança (QUESTIONÁRIO 01).

A escola é parte da minha família, nas alegrias, nos grandes momentos, e até mesmo nas horas que encontramos dificuldades sempre recebi uma palavra boa (QUESTIONÁRIO 06).

Essas duas falas extraídas dos questionários demonstram a relação de diálogo que as professoras coautoras e a escola estabelecem com as famílias. Uma relação de confiança de comprometimento de caminhada junto. Para Freire o significado de família “é saber estar juntos” (FREIRE STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 177).

Também foi possível observarmos nos questionários o quanto aqueles pais que participam da vida escolar de seus filhos cobram por uma participação mais efetiva daqueles que não participam ou participam pouco. Ousamos afirmar que a cada dia as famílias constituem esta relação de estar juntos e, assim, observam e chamam as demais famílias para essa participação. Pudemos perceber isso claramente nas falas a seguir.

Se a família e a escola continuarem batalhando juntas, teremos um futuro melhor para nossos filhos, lembrando que a ajuda da família é fundamental, a escola precisa da família e a família da escola e assim chegaremos longe (QUESTIONÁRIO 04).

Eu acho que a família precisa mudar um pouco o conceito de que a escola tem obrigação de educar nossos filhos. Deveres todos nós temos e assim como a escola tem seus deveres nós também temos (QUESTIONÁRIO 08).

Essas falas demonstram a importância que as famílias observam na relação dialógica entre elas e a escola. Logo acreditamos que a participação das famílias na escola, está muito relacionada ao processo constitutivo dessa comunidade. Segundo Schifino e Siller,

Ao considerar as famílias como interlocutoras e coautoras do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas e pequenininhas, as instituições de educação infantil abrem os seus espaços para as famílias entrarem com seus saberes, pois ambas têm informações importantes e diversas, recolhidas em diferentes contextos que podem ajudar as crianças dentro e fora das creches e pré-escolas e no seio familiar (2011, p. 126).

Acreditamos que a escola considere sim as famílias como interlocutoras e coautoras do trabalho desenvolvido com as crianças, assim como as professoras acreditam que é possível abrir espaços de convivência para que as famílias possam *dizer a sua palavra* e participar da vida escolar dos filhos. Na fala da professora Giovana, percebemos o quanto esta prática já é presente na escola.

A escola tem uma grande abertura com os pais, porque sempre nas reuniões, a gente diz que não existe trabalho sem estar vinculada escola e família. Escola e família tem que andar juntas. Então isso aí já é uma rotina, já é normal pra eles. Então eles têm isso com eles (EDUCACORA GIOVANA).

Esse estar juntos, vivenciar juntos o processo educativo das crianças é algo que acontece no dia a dia dessa escola. E foi possível de ser vivenciado por nós no decorrer da pesquisa. Assim, depois de tantos encontros, observações, momentos em que estivemos com as diferentes *gentes* dessa comunidade, percebemos que as famílias das turmas de Educação Infantil da escola João da Maia Braga têm diversos momentos e espaços para dizer *a sua palavra*, e isso pode ser visto nas entrevistas, nas conversas com as famílias, nas reuniões com as professoras. Desse modo, evidenciamos, tanto por parte das famílias quanto das professoras coautoras, que a maioria das *gentes* das turmas de Educação Infantil caminham juntas.

Dessa forma, após o retorno dos questionários, organizamos o primeiro Círculo Dialógico Investigativo-formativo, momento em que procuramos discutir sobre o retorno dos questionários, o que as famílias haviam respondido, o diálogo percebido por elas e sobre a escolha das temáticas geradoras. Para Freire “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (2005, p. 114). Sendo assim, nossos diálogos foram ao encontro das inquietações das

professoras coautoras em relação ao diálogo família e escola, estes aconteceram a partir dos questionários respondidos pelas famílias. Acreditamos que trazer os questionários para discussão fez com que as professoras coautoras pudessem pensar e repensar sua práxis diária com as famílias. Sentimos que, neste primeiro momento, tocamos as professoras coautoras, pois trazer algo que está relacionado ao dia a dia, mas que, na maioria das vezes, passa despercebido. fez com que elas refletissem sobre as relações estabelecidas com as famílias e a importância disso para o processo escolar das crianças. Segundo Freire,

Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar. O desenvolvimento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão (2005, p. 198).

Percebemos que os questionários foram uma forma de iniciar o processo de desvelamento da relação dialógica entre as professoras e as famílias. Foi preciso neste primeiro encontro ouvir o que as professoras tinham a nos dizer, ou seja, foi preciso escutar sensivelmente a palavra delas, assim fomos discutindo com as professoras e, chegando ao final deste momento, quando perguntamos se havia mais alguma coisa que gostariam de dizer, as coautoras disseram:

Essa foi uma pesquisa diferente, eu nunca tinha participado de uma pesquisa assim, geralmente a pesquisa fica naquela coisa teórica, te dão um monte de coisa pra ti fazer, e foi bem ao contrário o que aconteceu. Nós estudamos, mas você estava junto, ajudando, auxiliando, então foi um conjunto (EDUCADORA GIOVANA).

Assim, pra mim, eu nunca tinha participado de um tipo de pesquisa dessas. Porque todas as pesquisas vêm só buscar, querem que tu dê a tua opinião, que tu relate, mas não trazem nada pra gente, e aqui nesta pesquisa agente está adquirindo um monte de conhecimento, revendo coisas que agente já tinha visto, mas que fica esquecido. Eu acho bastante importante (EDUCADORA JOANA).

Para Josso, “[...] somente um trabalho coletivamente realizado poderia chegar à construção de um saber” (2010, p. 27). Assim como a autora, acreditamos que realizamos um trabalho coletivo com as professoras, bem como construímos vários saberes no decorrer de nossa caminhada que ficarão para sempre conosco. A partir dessas falas, confirmamos a proposição de que elas se tornaram sujeitas do ato de desvelar, e assim seguimos nossos encontros, estes sempre muito ricos de diálogos, descobertas, (re) construções e alegria.

No segundo Círculo Dialógico Investigativo-formativo, organizamos uma dinâmica para socializar as palavras geradoras que seriam escolhidas pelas professoras coautoras. Enfeitamos um bambolê e disponibilizamos alguns pedaços de tecidos, conforme elas iam escolhendo as palavras iam escrevendo nos tecidos e os atavam no círculo, formando uma espécie de sino dos sonhos. Em um primeiro momento pensamos em chamar de sino dos sonhos, mas depois conversamos e achamos melhor chamar o nosso Círculo de “Círculo Constitutivo de Sonhos Possíveis”, pois esse círculo representou nossa constituição no decorrer dos encontros, como fomos nos reinventando em cada encontro. Escolhemos o círculo por ele não ter um início e nem um fim, já que acreditamos que, quando chegamos à escola, tudo já estava lá, e ao sairmos tudo continuará lá, mas agora com um círculo cheio de tiras de tecido que representam a auto(trans)formação do grupo de professoras. Segundo Josso “a mudança oferecida no quadro de uma Pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações” (JOSSO, 2010, p. 125). Assim, no decorrer desse e do terceiro Círculo Dialógico Investigativo-formativo, preenchemos os espaços do nosso Círculo Constitutivo de Sonhos Possíveis de palavras que representaram o que sentimos no decorrer da pesquisa, o que vivenciamos de novo, o que nos auto(trans)transformou. A seguir apresentamos as palavras que foram escolhidas para serem dialogadas durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Figura 4 – Organização das palavras geradoras



Após a escolha das palavras geradoras, organizamos nosso terceiro e último Círculo Dialógico Investigativo-formativo. Desta vez, nosso encontro foi na casa da professora coautora Joana. Em uma tarde fria, mas muito aquecida pelas discussões, almoçamos juntas e depois começamos nossos diálogos. Os Diálogos-Problematizadores se tornaram intensos nesse último encontro, pois neste movimento pesquisadores e coautores dialogaram sobre as temáticas levantadas, na busca pela ação-reflexão-ação de cada um dos envolvidos. Para Henz e Freitas (2015),

Nessa perspectiva, vão se constituindo os **Diálogos-problematizadores**, quarto movimento da dinâmica, a fim de mobilizar e potencializar cada um dos participantes a pensar sobre os questionamentos que vão sendo levantados. A partir dessas discussões, novas indagações começam a surgir. Ao indagar, o ser humano mobiliza sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele (p. 79).

Os diálogos-problematizadores não seguiram uma ordem específica, pois acreditamos que eles se fizeram e refizeram ao longo de toda a nossa presença na escola, mas eles seguiram os movimentos trazidos por Henz e Freitas (2015), por acreditarmos que eles mobilizaram as professoras coautoras e potencializaram as participantes a pensar nos seus processos auto(trans)formativos e também no diálogo com as famílias. Segundo Josso,

O processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente. Essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores (2010, p. 205).

Dessa forma, no decorrer da pesquisa e, principalmente, durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, desafiamos nossas coautoras a pensar em seus processos de *gente* no mundo e com ele, em suas práticas cotidianas no ambiente escolar, e assim possibilitar a busca pelos seus *inéditos viáveis* (FREIRE 2005).

A coautora Giovana propôs um jogo, onde as palavras geradoras foram “embaralhadas” e viradas para baixo, e cada uma de nós tinha que pegar uma palavra geradora e falar um pouco sobre ela, sobre por que havíamos escolhido essa palavra e como ela se relacionava com a nossa formação, com nossa relação com as famílias e como essa palavra nos tocava no momento. A coautora Joana mostrou a primeira palavra geradora **“Troca de experiências”**. Então o grupo começou a discutir.

Troca de experiências. Porque nós escolhemos está palavra? Porque a gente faz muito essa troca de experiências, e está acontecendo à troca de experiências entre a gente aqui no grupo (EDUCADORA JOANA).

Esta troca de experiências ela é muito rica, porque quando tu trocas, tu tens outras ideias também, e às vezes tu tens a mesma ideia e conversa sobre aquilo, então é bem como eu havia dito, é uma troca, eu não fico pra mim aquilo que eu acho a gente conversa sobre as coisas (EDUCADORA GIOVANA).

Eu vejo essa troca como uma soma também (EDUCADORA GIOVANA).

Troca, algo que nos leva a pensar, que sem o outro é impossível haver troca. Trocar experiências com nossas coautoras nos possibilitou conhecer mais sobre a escola, sobre as famílias e, especialmente, sobre as diferentes *gentes* que circulam diariamente pela escola. Acreditamos que estas trocas nos auto(trans)formaram, nos

possibilitaram conhecer uma comunidade muito simples, mas muito afetuosa e comprometida com a educação das crianças pequenas. Para Freire (2005, p. 107), “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. A partir de nossas trocas, tornamo-nos sujeitos no mundo e com ele e, assim, recriamos nossa própria história como grupo, como professoras, e como gente no mundo. E as trocas? Essas só vieram a somar e a nos auto(trans)formar.

A professora coautora Giovana mostrou a segunda palavra geradora “**Sensibilidade**”. Acreditamos que esta palavra tenha sido escolhida pelo modo sensível que tocamos as professoras coautoras. Sobre isso, elas salientaram:

Sensibilidade, essa palavra aqui é uma palavra muito importante, porque se a gente não é sensível a receber ou a dar informações, se a gente não está pronto para isso, nada acontece, a gente precisa ser sensível o suficiente para entender a proposta, pra compreender e pra entrar nela, porque senão seria uma coisa ao léo, então eu acho que essa palavra aqui é muito importante (EDUCADORA GIOVANA).

Acho que é a sensibilidade de ver além, além das palavras, além das coisas que surgem (EDUCADORA JOANA).

O que eu posso dizer assim, a maneira como a gente chega às famílias, se você chega assim com um tom arrogante, com um tom mais brusco, você não vai conseguir nada, agora se você chega assim calmo, olhando nos olhos delas e falando de uma forma mais sensível, você consegue tudo que quiser, com jeito, com calma, com a parceria, ao mesmo tempo mostrando um grande comprometimento, daí você consegue as coisas. Ouvi-los (EDUCADORA GIOVANA).

Esta última fala nos faz lembrar o último parágrafo do capítulo 3.9 do livro pedagogia da Autonomia, no qual Freire diz, “não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. *Gente mais gente*” (1996, p. 165). Nesse viés, foi possível presenciarmos, no decorrer da pesquisa, a sensibilidade das professoras com as famílias, o modo como elas trazem aqui nas falas essa relação, o olhar nos olhos, a sensibilidade da escuta, tudo isso demonstra a simplicidade destas professoras que conseguem estabelecer um diálogo amoroso e uma escuta sensível com as famílias e, sobretudo, com as crianças.

A terceira palavra geradora foi “**Reverendo conhecimentos**”. A partir desta palavra o diálogo prosseguiu.

Eu achei assim, muito legal, porque coisas que a gente até faz e vinha fazendo, mas coisas que a gente já viu em cursos, que a gente fez e vai ficando esquecido. Então esse rever conhecimentos é uma retomada, desde o início da minha formação. A gente vai vendo o que não valeu apenas tirar, e o que valeu apenas aproveitar e renovar. Então esse rever conhecimento pra mim foi muito importante (EDUCADORA JOANA).

É eu também concordo com isso, eu só tenho a agradecer a oportunidade de tu estar fazendo esse trabalho com a gente, que isso aí só nos trouxe, só veio a somar, somar, somar pra nós. Então eu agradeço essa oportunidade de estar participando dessa pesquisa (EDUCADORA GIOVANA).

As falas levam-nos a pensar no quanto a pesquisa se tornou importante para que as professoras retomassem seus processos formativos, pois, ao longo das discussões, verificamos que elas puderam rever seus processos formativos, reavaliar suas práticas e, como elas mesmas disseram, tudo isso só veio a somar a sua formação. Para Josso, “o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Afirmar isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência” (2010, p. 13). Podemos dizer que em cada momento elas construíram suas narrativas, colocando-se como sujeitos de seus processos formativos, e esculpindo sua própria existência no mundo, com as crianças e suas famílias.

A quarta palavra escolhida foi “**alegria**”, talvez porque a palavra diz muito do trabalho e relação que as professoras coautoras estabelecem com as famílias.

E alegria eu acho que vem a calhar aqui porque ela é uma característica do nosso grupo de estudo, porque a gente está sempre rindo, brincando, comendo, mas claro que nunca deixando de ser algo sério e comprometido (EDUCADORA GIOVANA).

Não tem tristeza, tem é alegria. Tem momentos de conflitos? Tem. Tem momentos em que a gente acha que não sabe nada? Tem. Mas tem momentos de crescimento e muita alegria (EDUCADORA GIOVANA).

Eu acho que a alegria é a base de tudo que a gente faz, porque muitas vezes a gente tem um problema, mas no momento em que a gente compartilha daquela alegria, parece que os problemas ficam mais leves. As vezes quando a gente encontra uma dificuldade de fazer uma coisa, mas no momento em que você compartilha alegria, parece que dá um animo, é uma renovação eu acho a alegria (EDUCADORA JOANA).

Esta palavra demonstrou mais uma vez o que Freire nos deixou em seu legado, que a educação precisa ser séria e comprometida, mas nunca pode deixar de ser alegre. Acreditamos que construímos isso com as coautoras no decorrer dos

encontros auto(trans)formativos, por mais que os diálogos tenham gerado desconfortos e conflitos, eles jamais deixaram de ser alegres, aliás, gostaríamos de ressaltar o quanto a alegria destas duas coautoras contagiou a nós e também contagia a escola e a todos os que nela se encontram.

Para Freire (1996, p. 160) “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”. E o nosso processo de busca aconteceu em meio a descobertas, encontros, desencontros, mas jamais fora da alegria e da boniteza de ver que o trabalho com as famílias precisa ser um trabalho amoroso e comprometido. Observamos o quanto às professoras se colocaram a pensar na alegria, e a escolha dessa palavra nos deixou bastante esperançosos, pois demonstrou que essas professoras acreditam na alegria na escola e, em cada momento junto a elas, percebemos que a alegria se encontra em suas salas de aula, ou seja, em suas práxis.

A quinta palavra escolhida pelas professoras coautoras foi “**Juntos**”. Essa palavra vai ao encontro do que chamamos de uma pesquisa com as professoras, mas aqui elas preferiram chamar de juntos, e compartilhamos dessa ideia.

Eu acho que juntos a gente pode muito mais, porque eu nunca gostei de trabalhar sozinha, de me sentir sozinha. Junto a gente faz um monte de coisas, parece que dá mais força, parece que dá mais ânimo, mais vontade de fazer as coisas. E a gente junta as ideias, uma tem uma ideia, outra tem outras e junto, imagina (EDUCADORA JOANA).

Eu tenho uma característica que eu não gosto de trabalhar sozinha, assim como a Joana falou, quanto mais cabeças pensando, mais coisas se faz. Claro que há desentendimentos às vezes há, mas a gente precisa ser madura o suficiente pra ver e saber conversar, nós somos adultas. A nossa parceria sempre tem dado certo, ali na escola trabalhando juntas. Nosso trabalho é junto independente dos níveis, nível A e nível B, e maternal, mas assim as festividades, as coisas, tudo é feito junto, os planejamentos são feitos separados, mas o dia a dia as coisas são juntas, passeios também, reuniões com mães tudo é feito junto, as trilhas no campo para comer bergamota também são feitos juntos (EDUCADORA GIOVANA).

*Junto com as famílias sim, **junto com as famílias sempre!** Porque eu acredito que não existe trabalho isolado escola e escola, família e família, a escola e famílias juntas (EDUCADORA GIOVANA).*

Presenciamos, em cada momento que as professoras estiveram com as famílias, que ambas caminham juntas pela educação das crianças pequenas. Nas falas trazidas elas demonstram o quanto é importante que a escola e as famílias caminhem juntas, assim como o quanto é importante que ambas caminhem juntas

em busca de conquistar cada vez mais os familiares a estarem presentes na escola se envolverem nas atividades. No decorrer dos diálogos, perguntamos às professoras se a participação das famílias foi sempre grande, e elas responderam que não, que as famílias passaram a participar mais, quando elas começaram a propor momentos em que os pais, mães, avós, e demais responsáveis pelas crianças viessem para escola. As falas das professoras coautoras vêm ao encontro disso,

Não, o ano passado também foi assim, ano retrasado, desde quando a gente começou com os passeios, as festinhas, as apresentações, mas cada vez está se intensificando mais (EDUCADORA GIOVANA).

Este ano como a gente delegou mais responsabilidade para elas (mães) sabe. Nós criamos uma comissão de mães, e parece que desperto ainda mais a participação. Como foi bom a gente ter essa ideia de nós compartilharmos com elas essa responsabilidade (EDUCADORA JOANA).

Porque a gente sempre leva as mães junto, em acampamento, em tudo (EDUCADORA GIOVANA).

Elas gostam, elas ficam felizes, e aquelas mães que trabalham dão um jeito e conseguem folga aquele dia, então a gente envia um documento da escola pedindo dispensa e comunicando que a mãe vai se ausentar pela parte de tarde, porque estará em atividade na escola. Mas isso vem crescendo (EDUCADORA GIOVANA).

As falas trazidas demonstram que esse processo de caminhada junto às famílias não aconteceu rápido, mas foi se constituindo aos poucos, através da conquista e da aproximação com os familiares. Acompanhamos alguns desses momentos no decorrer da pesquisa, e percebemos o quanto as famílias se sentem felizes em participar, o quanto elas se empenham em se fazer presentes nestes momentos, mas tudo isso só foi possível porque as professoras permitiram e potencializaram essa participação. Para Schifino e Siller,

As relações com as famílias podem ser constituídas das mais diversas formas e em espaços e tempos diferenciados para que atendam às suas reais necessidades, como reuniões, entrevistas, festas, algumas situações individualizadas e outras coletivas que favoreçam a escuta e o compartilhamento de saberes entre as famílias, docentes e monitores. A pluralidade de encontros permite o estabelecimento de vínculos de confiança, de trocas de saberes (2011, p. 118).

Observamos que as relações com as famílias se constituem de diversas formas e em espaços diferentes, como: entrevistas no início do ano, reunião de pais,

piquenique na comunidade, passeio ao Criadouro São Braz, festa para as famílias, Festa em comemoração ao aniversário da escola, Chá das mães (lembrando que o chá foi organizado pelas mães, para arrecadar fundos para os passeios das turmas de Educação Infantil), estes entre tantos outros encontros demonstram a pluralidade dos encontros, e assim se estabelecem vínculos de confiança, de comprometimento e, principalmente, de trocas de saberes entre as professoras e as famílias.

A sexta palavra geradora escolhida pelas professoras coautoras foi **“Oportunidades”**, acreditando que a pesquisa foi uma grande oportunidade para *o ser mais*.

Pra mim foi a oportunidade de, depois de todos esses anos trabalhando, eu conseguir crescer ainda mais em conhecimentos, a gente está revendo, está buscando coisas novas juntas. Foi uma oportunidade muito importante pra mim (EDUCADORA JOANA).

Como disse antes, eu só tenho a agradecer essa oportunidade que foi dada. Porque isso daqui não vai parar aqui, isso vai além (EDUCADORA GIOVANA).

Parece que foi uma porta que se abriu (EDUCADORA JOANA).

Acreditamos que escolha da palavra “Oportunidades” esteja muito relacionada à ideia de conscientização, pois apenas propomos a pesquisa com as professoras, participando junto delas. Isso possibilitou que as próprias professoras se reconhecessem dentro de seus processos constitutivos e auto(trans)formativos, e principalmente em sua práxis e em seus processos de “ação-reflexão” (FREIRE). Em cada momento da pesquisa elas se abriram para a oportunidade de se reinventarem como sujeitos das suas transformações. O processo de conscientização constituiu-se por um momento no qual as professoras coautoras assumiram seu compromisso no processo de fazer e refazer suas práticas educativas, desenvolvendo assim a conscientização, que aconteceu em cada momento no campo das possibilidades e não das certezas. Neste momento, as coautoras perceberam sua importância no processo dialógico entre as famílias e a escola, e assim buscaram por seus inéditos viáveis. Segundo Freire,

[...] a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece (2016, p. 57).

Dessa forma, podemos afirmar que as professoras coautoras assumiram seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, uma vez que elas criam sua própria existência com tudo aquilo que a vida e a escola lhes oferecem, assim elas se constituem como parte importante do processo de ser e estar na escola.

A sétima palavra escolhida foi “**Sentimentos**”. Estes, em nossa percepção, estiveram presentes em cada momento vivenciado na escola.

Vários sentimentos, sentimentos em relação às famílias, sentimentos em relação ao nosso grupo, sentimentos em relação a nós mesmos. Eu diria uma turbulência de sentimentos, mas sentimentos bons, coisas boas. Sentimentos às vezes de ansiedade também, pra que tudo dê certo, às vezes que eu não sei nada, às vezes parece que estava tudo errado, isso também é um sentimento, mas a nossa caminhada continua, assim como a turbulência de sentimentos (EDUCADORA GIOVANA).

Diante da fala da professora Giovana, podemos compreender que os sentimentos existem e fazem as coisas acontecerem, justamente porque eles afetam de alguma forma as pessoas. Além disso, percebemos que as professoras compreendem o espaço da escola não apenas como ambiente de estudo teórico, mas de relações e inter-relações, em que cada um dos que ali estão aprendem juntos e caminham juntos em busca de seu próprio ser mais e do ser mais de todos. Os sentimentos são fundamentais, sem eles seria impossível viver, pois nos constituem humanos. Tudo aquilo que sentimentos, que nos angustia, que nos faz ser feliz, que mexe conosco, nos mostra que somos seres inacabados, que somos gente no mundo e com ele. Então, esses sentimentos nos levam também a nos auto(trans)formar.

A oitava palavra geradora escolhida pelas professoras coautoras foi “**solidariedade**”. O ponto de partida para a solidariedade está em encontrar caminhos possíveis “com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele” (FREIRE, 2005).

Solidariedade é o que nos une, tanto nós no nosso grupo e nós com as famílias, todo mundo procurando se ajudar, todo mundo procurando compartilhar em tudo, nos trabalhos, no dia a dia, acho que é isso aí (EDUCADORA JOANA).

Solidariedade eu acho que é uma palavra que nos move, e como nós já falamos antes, nós não trabalhamos sozinhas, então nós precisamos de um ombro solidário, do caminhar junto com o outro, para que nós possamos crescer juntas. E isso não é para uma pessoa só, em benefício de uma pessoa, são de várias pessoas, e nós precisamos ter um pensar solidário neste sentido (EDUCADORA GIOVANA).

Acreditamos que as professoras coautoras, quando trazem em suas falas que solidariedade “é um caminhar junto com o outro”, já demonstram que não acreditam em uma solidariedade assistencialista, opressora, mas em uma solidariedade com a possibilidade de participação ativa dos processos de (re) construção de suas práticas. Observamos isso em vários momentos da caminhada dessas professoras com as crianças e suas famílias, assim demonstrando que a solidariedade social e política se faz no convívio com o outro, não acontece sozinha ou isolada, mas com o outro, algo que une, que constrói e (re)constrói os sujeitos e seus processos de busca por emancipação.

A nona palavra geradora escolhida pelas professoras coautoras foi **“confiança”**.

Não sei, eu pensando assim, tu confia naquilo que tu conhece, em relação às famílias, as famílias precisam conhecer, ou muitas já conhecem, outras vão conhecendo aos poucos o nosso trabalho, e é isso que nós pedimos nas reuniões, só um voto de confiança deles, para que a gente possa mostrar o nosso trabalho. Não é que todas as coisas dão certo, não é isso, tem muita coisa que dá errado, o ser humano erra, mas nós pedimos para que eles tenham confiança e esse voto de confiança eles nos deem para com os filhos deles, para nós iniciarmos o trabalho. E sempre quando é falado nas reuniões isso, eu noto os olhos grandes assim oh dos pais, é uma palavra chave que toca eles, que nós precisamos, então ai já está dizendo da confiança deles, então ai nós já estamos dizendo que o nosso trabalho não é sozinho, que é junto, escola família junto. Então eu acho que essa palavra é uma palavra chave nas reuniões, é uma palavra muito importante (EDUCADORA GIOVANA).

Eu acredito nisso também, de os pais confiarem, e porque eles estão trazendo os pequeninhos pela primeira vez, e também é a primeira vez que as crianças estão saindo de casa (EDUCADORA JOANA).

Confiança, sem ela é impossível estabelecer relações de afeto e reciprocidade. Para Fernandes, “a confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo” (FERNANDES. In STRECK, REDIN, ZITKOSKI 2010, p. 82). Inferimos que a escolha dessa palavra se deu em virtude das relações de diálogo constituídas entre as professoras e as famílias das crianças pequenas. Observamos, nas falas das professoras, que estas conversam abertamente com os pais sobre a necessidade de sentir da parte deles essa confiança no trabalho que elas realizam, para que elas próprias possam se sentir confiantes e capazes de (re)avaliar a sua prática e (re)construí-la quando necessário.

No decorrer do “último” Círculo Dialógico Investigativo-formativo, presenciamos não apenas a discussão das palavras geradoras, mas um profundo processo de auto(trans)formação e de inacabamento; eis por que não se trata de “último como terminar, apenas como interromper para, em outros momentos, prosseguir com os diálogos. Para Freire (2005) a prática problematizadora reconhece os homens como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com a realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada. Acreditamos que as professoras coautoras perceberam que seus processos formativos são inacabados e que a pesquisa possibilitou que elas repensassem sua práxis, e assim, conseqüentemente, se auto(trans)formassem.

No decorrer dos encontros, tanto a pesquisadora mediadora quanto as coautoras tiveram a possibilidade de vivenciar um processo dialógico, compartilhando suas experiências, inquietações, desejos, angústias, possibilitando que o grupo como um todo busca por seus inéditos viáveis.

Ao trazer as palavras geradoras escolhidas e o que as professoras coautoras dialogaram, demonstramos o quanto elas se colocaram frente ao seu processo auto(trans)formativo e assim como os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos se constituíram como uma proposta epistemológico-política de pesquisa com características de pesquisa-formação (JOSSO, 2010), onde as coautoras participaram ativamente em cada momento da pesquisa. Assim, no decorrer dos Círculos, não pretendíamos dizer o que as professoras precisavam ser ou fazer, mas possibilitar que elas se assumissem como autoras da sua própria auto(trans)formação.

Ao passar por vários processos no decorrer dos encontros, presenciamos em cada um deles a concepção de inacabamento trazida por Freire. Este processo se constituiu, ao longo dos encontros com as coautoras, em momentos nos quais fomos provocando o diálogo, possibilitando que as professoras viessem a descobrir que somos seres inacabados, e que estamos sempre em processo de auto(trans)formação. Desse modo, fomos desafiando nossas coautoras a refletir sobre o cotidiano da sala de aula e as relações com as famílias das crianças pequenas, levando-as a repensarem nas suas práticas diárias com as famílias, pois este é um processo necessário que vai ao encontro de suas formações e também do processo de aprendizagem das crianças.

Ao construirmos nosso Círculo Constitutivo de Sonhos Possíveis, dentro dos Círculos Dialógico Investigativo-formativos, (re)constituímos nossas práxis, refletimos sobre os vários processos das relações dialógicas entre as famílias e a escola, constituímos novos sonhos, amarramos no nosso círculo outras palavras que poderão constituir outros diálogos com os processos formativos das professoras. Acreditamos que poderíamos ter feitos mais encontros com as docentes, mas percebemos que, mesmo com poucos encontros, os diálogos foram profundos e significativos, Como diria nossa coautora Giovana *“Isso foi apenas o começo, e agora a caminhada prossegue”*. Seguimos caminhando, desacomodando-nos, sendo sensíveis e sempre procurando buscar nossos sonhos possíveis.

3 O PROCESSO DIALÓGICO ESCOLA/FAMÍLIAS/PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DE INÉDITOS VIÁVEIS PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

Na maior parte das vezes foi algo compartilhado ao redor de um círculo ou em uma sala de aula. E, portanto, tudo que possa parecer “meu” é, na verdade, “nosso”, É plural. As ideias que talvez possam sugerir que são “minhas” são, na verdade, todas elas o que me restou de diálogos, de partilhas, de trocas de ideias nas mais diferentes situações (BRANDÃO, 2015, p. 16).

Ao trazer a citação de Carlos Rodrigues Brandão, observamos que os encontros com as professoras coautoras aconteceram na sua maioria ao redor de um círculo, ou em uma sala de aula. Os encontros na sala da professora Giovana, onde sentávamos nas mesas das crianças para discutir sobre nossas vivências e experiências, assim como o chimarrão quentinho depois de um dia de muito trabalho ficarão para sempre em nossas memórias, e nos farão lembrar o que foi compartilhado pelo grupo. Podemos dizer que todos os momentos da pesquisa foram plurais, que as ideias foram nossas e que a partilha e os diálogos só vieram a nos auto(trans)formar.

Este capítulo foi organizado com intuito de compreender e fundamentar a discussão acerca do processo dialógico entre a escola, as professoras e as famílias, entendendo este processo como algo inerente à auto(trans)formação permanente e às práticas pedagógicas diárias das professoras.

Ao pensarmos na participação das famílias, observamos, no decorrer dos encontros na escola, como as famílias eram recebidas pelas professoras coautoras. Observamos que as famílias eram recepcionadas pela porta da frente, na porta da sala de aula, nas reuniões gerais, ou quando chamadas para conversar sobre o comportamento das crianças. Assim, em cada encontro entre as famílias e as professoras percebíamos que a relação não era apenas de alguém que estava prestando um serviço, mas de professoras comprometidas com as crianças, que tentam dia após dia trazer as famílias para dentro da escola. Nos questionários é possível percebermos o diálogo estabelecido entre as professoras e as famílias.

Eu particularmente acredito que a escola nos dá uma boa abertura para dialogar. Já com as professoras somos ouvidos sempre qualquer dúvida, qualquer anseio sempre somos muito bem atendidos (QUESTIONÁRIO 08).

Nesse período em que estou na escola tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, sempre tive a oportunidade de ter um diálogo aberto com os professores e direção, nunca por um determinado assunto. Sempre dando minha opinião que acho que foram para o bem, nunca para desqualificá-las, muito pelo contrario sempre podendo elogiá-las porque são professoras com um grau de competência extraordinário, por isso, nosso relacionamento sempre foi bom (QUESTIONÁRIO 11).

Se pensarmos no diálogo, a partir das leituras de Freire, vamos perceber que o diálogo “*é o encontro dos homens para ser mais*”, logo ele não acontece de forma isolada ou solitária, mas sim em um processo social que demanda a participação de todos os envolvidos. A partir das falas, das observações na escola, dos encontros com as famílias e as crianças, presenciamos várias formas de diálogo que se estabelecem entre a escola as famílias das quatro turmas de Educação Infantil. Elas socializam vários momentos juntas, nas festas, nas reuniões, nos passeios, nas caminhadas na comunidade, ou seja, a escola caminha junto com as famílias e isso fica bem claro na fala da professora coautora Giovana “*Isso aí é uma conquista diária nossa, deles se sentirem comprometidos, mas não aquela obrigação, eles se sentirem juntos, que nós estamos juntos no barco, estamos juntos para trabalhar todo o ano*”. Em vários momentos as professoras ressaltaram a importância do estar junto às famílias, de conhecer quem são essas famílias, como vivem, e saber sobre suas experiências de vida. Para Freire e Guimarães,

[...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (2011, p. 18).

Ao longo de nossos encontros fomos presenciando cenas, diálogos e partilhas que nos mostraram que o processo dialógico envolve grande parte da comunidade escolar, as famílias são ouvidas sempre que necessitam, e assim podem dizer a sua palavra, e não são apenas em reuniões ou encontros festivos. Presenciamos, dia após dia, uma relação de participação efetiva entre escola, professoras e as famílias. Segundo Paro,

É aqui que entra a questão da participação da população na escola, pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola (2000, p. 16).

Assim, estes três segmentos se entrelaçam, pensando, agindo e refletindo juntos sobre a educação das crianças das quatro turmas de Educação Infantil de forma humanizadora, participativa e emancipatória.

Para pensar o processo dialógico entre escola/famílias/professores, foi preciso primeiramente refletirmos sobre o significado da palavra diálogo, uma vez que os espaços educacionais nem sempre se constituíram em lugares onde o diálogo prevaleceu. Pensando nesta prerrogativa, buscamos novas contribuições para a questão do diálogo entre a comunidade João da Maia Braga e suas famílias. Refletindo a partir de uma proposta de educação humanizadora-libertadora, o diálogo torna-se de grande relevância para as práticas pedagógicas diárias e também para a relação entre as professoras e as famílias.

Não podemos pensar em uma organização de escola feita pelos diretores e coordenadores pedagógicos, precisamos pensar em uma escola, na qual todos sejam coautores, envolvendo-se no processo dialógico e constitutivo desse espaço. Para Zitkoski,

O diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre o nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (2010, p. 221).

Refletimos a respeito da auto(trans)formação, e percebemos que ela só se efetivará se a comunidade escolar, a escola, as famílias e os professores estiverem abertos ao diálogo, pois só assim podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como um processo que sempre está em transformação, ou seja, sempre a procura do inacabamento e em constante emancipação. Para Trombetta,

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros, envolvido num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo (2010, p. 221).

Acreditamos que o inacabamento se faz presente em todos os momentos da nossa existência. Ele nos possibilita conhecer o que não conhecemos, bem como reconhecemos que somos condicionados pela realidade sócio-econômico-cultural, mas que também somos capazes de auto(trans)formarmo-nos e transformarmos a realidade em que estamos inseridos. O novo nos faz pensar em outras formas de

compreender o mundo e tudo que está a nossa volta, dessa forma, o diálogo precisa estar sempre presente no processo educacional de uma escola, pois somente assim poderemos conhecer e reinventar o mundo que nos cerca. Mas, para isso, todos que fazem parte da escola precisam participar desse momento de busca.

O momento de busca está diretamente relacionado à concepção de inacabamento, porque somos todos seres inconclusos, que, a cada experiência, frustração ou alegria, se auto(trans)forma a partir da tomada de consciência que nos leva a refletir sobre nossa ação, e esta se constitui em um processo contínuo de ação-reflexão-ação. A coautora Giovana demonstrou ter esse entendimento.

Então, estar na escola tem que ser alguma coisa muito boa. Claro que nós erramos e em alguns momentos vamos errar, estamos em processo de também aprender. Mas precisamos estar sempre buscando, porque se não é uma perda de tempo. É passar pela escola, e não está na escola. É diferente passar pela escola, sem levar nada, do que estar junto, ali. Eu vejo assim (COAUTORA GIOVANA).

Para Henz, “a auto(trans)formação permanente com professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do ‘ser mais’” (2015, p. 79). Nessa dimensão, a auto(trans)formação permanente com as professoras acontece no convívio diário com a escola, com as famílias, com tudo que está relacionado a vida delas. Ao observar as professoras e seus processos formativos com a escola, com as famílias, com as crianças e com a vida, percebemos que, no convívio com as mais diversas realidades e situações vividas a cada dia na escola, as situações-limites levam essas professoras a se auto(trans)formarem. Em cada ano, quando recebem uma nova turma, com novas crianças, com novas famílias e novos desafios que só serão presenciados vivendo cada dia, o processo de formação vai se constituindo e as professoras também se constituem enquanto *gente* no mundo e com ele.

É necessário que teoria e prática estejam imbricadas em um processo compartilhado, e que o professor seja participante ativo da sua auto(trans)formação. Para Freire “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro *fazer*. Ele é, pelo contrário, contexto de *quefazer*, de práxis, quer dizer, de prática – de teoria” (2015, p. 110). Pensar nesta relação nos faz lembrar o que Pimenta aborda.

Que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2012, p. 28).

Assim como Pimenta, acreditamos que o saber docente não se constitui apenas com as práticas diárias desenvolvidas pelas professoras, mas sim de um processo que se desenvolve entre a teoria e as práticas.

García (1995) argumenta que é importante a criação de redes de “autoformação participada”, que permitam compreender os sujeitos como um todo, assumindo assim a formação como um processo interativo e ativo. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam a escola em espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Acreditamos nessa troca de experiências, e lembramos aqui uma das palavras geradoras escolhidas pelas professoras coautoras que foi **“Troca de Experiências”**. Elas comentaram, no decorrer do Círculo, que a pesquisa possibilitou essa troca; em uma das falas é possível perceber o quanto essa troca foi importante. *“Trocamos de experiência, porque que nós escolhemos está palavra, porque a gente faz muito essa troca de experiência e está acontecendo, essa troca de experiência entre a gente aqui no grupo”* (EDUCADORA JOANA). Essas trocas foram fundamentais para nossos processos auto(trans)formativos.

Nesse contexto, a auto(trans)formação permanente com professores se torna algo importante no processo dialógico, na busca por novas possibilidades de inéditos viáveis. Acreditamos que o diálogo perpassa todo o processo formativo das professoras coautoras, pois, sem ele, seria impossível construir qualquer prática pedagógica com a comunidade escolar. Segundo Freitas,

Tudo o que posso fazer como uma-pessoa-que-educo, ou melhor, uma-pessoa-que-se-educa através de mim, é colocar-me ao seu lado e dialogar com ela. Trocar vivências, afetos e saberes. E, então, partilhar com ela a essência da experiência de uma verdadeira educação: o diálogo (2014, p. 15).

Essa partilha de saberes, afetos, emoções e amorosidade, vivenciada pelas professoras e a comunidade escolar, se entrelaça com as práticas pedagógicas que, quando realizadas e dialogadas, desenvolvem o humano e cotidiano *milagre do*

*aprender*⁵. E esse aprender não se relaciona apenas com aprender conteúdos, regras, rotinas, mas esse aprender se relaciona com ouvir o outro, respeitar sua opinião, perceber que o outro é parte importante do diálogo, para que ambos, escola/famílias/professores, possam dizer a sua palavra, e, assim, o diálogo possa se efetivar de forma concreta. Nas falas da professora Giovana, é possível percebermos que a partilha de saberes entre as famílias e as professoras acontece de forma efetiva.

A gente leva as famílias para passear junto com as crianças. Eles se envolvem. A gente traz pra dentro da sala pra fazer culinária. Então, eles se sentem envolvidos com os próprios filhos e com a escola (EDUCADORA GIOVANA).

Porque a gente sempre leva as mães junto, em acampamento, e tudo que nós realizamos dentro e fora da escola, elas participam. Elas gostam, elas ficam felizes, e aquelas mães que trabalham dão um jeito e conseguem folga aquele dia, então a gente envia um documento da escola pedindo dispensa e comunicando que a mãe vai se ausentar pela parte de tarde, porque estará em atividade na escola (EDUCADORA GIOVANA).

Nesse viés, a partilha de saberes e de experiências acontece quando os pais e as professoras participam juntos das atividades desenvolvidas na escola, mostrando assim o quanto a participação das famílias é importante não apenas no momento da entrega das avaliações, mas que a constituição das crianças como sujeitos no mundo se faz no dia a dia na escola, no processo educativo dos filhos.

Quando discorremos no texto a relação auto(trans)formação permanente com professores e a busca de possibilidades dos inéditos viáveis, estávamos pensando em um sonho coletivo e possível; ou seja, sonho que precisa ser sonhado junto, que não acontece de forma isolada, mas na intersubjetividade e diálogo reflexivo com os outros. Observamos que tanto as professoras quanto as famílias têm um sonho coletivo, que é a busca por uma educação de qualidade, amorosa e alegre para as crianças da Educação Infantil.

Os inéditos viáveis nutrem-se da inconclusão humana, por isso não têm um fim. São desejos que buscamos a cada dia alcançar em nossa luta diária para ser *mais*. Para Freire,

Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que

⁵ Esta definição está no livro “Leituras de Paulo Freire. Uma Trilogia de referência” – Autora: Ana Lucia Freitas.

existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática (2010, p. 226).

Os inéditos viáveis constituem-se em cada momento de nossas vidas, em razão disso o processo de humanidade nunca está pronto, pois estamos constantemente nos reinventando, conhecendo-nos e conhecendo o outro que também faz parte da nossa constituição.

Nessa perspectiva, a escola constitui-se em um lugar de encontros e de busca por inéditos viáveis. Este lugar cheio de *gentes*, com suas histórias, mostra diariamente os conflitos entre o ideal e o real e, assim, as pessoas se constituem no mundo da escola e com suas *gentes*. É preciso pensar na dinâmica de trocas que temos na escola, estas trocas do conhecimento, dos afetos, dos sonhos e das vivências permitem-nos ser mais, possibilitam que entendamos que somos sim seres inacabados; seres que se fazem e refazem a cada dia, seres que estão em processo de busca das próprias histórias, histórias essas que não se dão sozinhas, mas sim vividas e contadas por mais *gentes*, mediatizadas pela realidade circundante. Se pensarmos em todos os lugares pelos quais cada educador já passou, poderemos perceber o quanto aprenderam e se constituíram ainda mais *gente* com cada pessoa com as quais compartilharam suas experiências, sejam elas boas ou ruins.

Entendemos que o diálogo é tarefa de todos, escola /famílias/professores. Sendo assim, acreditamos que esse sonho coletivo precisa ser sonhado por todos, para que as nossas crianças tenham uma formação educativa que transforme as pessoas e o mundo.

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO UM MODO DE RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS: DIALOGANDO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS



Sonhando, sim, pois que, como ser histórico se não sonho não posso estar sendo (FREIRE 2015, p. 173).

Começamos este subcapítulo com as fotos que demonstram os processos socializados entre as professoras, as crianças e suas famílias. A citação de Freire também vem ao encontro das fotos, pois as propostas das professoras com as crianças e suas famílias demonstram que é possível fazer um trabalho comprometido, amoroso *com* o outro.

As professoras coautoras Joana e Giovana desenvolvem, no decorrer do ano, projetos de leitura, em que as crianças levam para suas casas livros para compartilhar com suas famílias. Neste ano, os projetos foram intitulados de: “*Lulu a Iluminada*” (Projeto desenvolvido pela professora coautora Giovana); e “*A Margarida Florinda*” (Projeto desenvolvido pela professora coautora Joana). Estes projetos demonstram o quanto as professoras acreditam no envolvimento das famílias.

O projeto “*Lulu a Iluminada*” é constituído por um lampião em forma de borboleta, um caderno de registro, uma sacola, na qual são carregados o livro, a “*Lulu*” e o caderno de registro. As crianças levam para casa o livro e a luz do lampião, os pais contam histórias para seus filhos, depois registram no caderno o que socializaram junto aos filhos. Em alguns momentos, observamos a entrega da “*Lulu*”, assim como carinhosamente as crianças a chamam, e percebemos a

intensidade com que o projeto envolve essas crianças e suas famílias, demonstrando que o processo dialógico se estende até os seus lares.

O projeto “*A Margarida Florinda*” é constituído por uma margarida que as crianças carinhosamente deram o nome de *Florinda*, um caderno de registro, uma sacola, na qual são carregados o livro, a *Florinda* e o caderno de registro. As crianças levam para casa o livro e, na companhia da *Florinda*, os pais contam histórias para seus filhos, depois registram no caderno o que socializaram. Em alguns momentos, presenciamos a construção do projeto junto às crianças, desde a escolha do nome até a construção da sacola. Percebemos o quanto elas participaram, e o quanto isso se tornou significativo.

A seguir, apresentamos o quadro dois que traz as justificativas das professoras para o desenvolvimento dos projetos, demonstrando o quanto elas acreditam em “*um trabalho junto com as famílias*” (COAUTORA GIOVANA).

Quadro 2 – Projetos desenvolvidos pelas professoras coautoras

Projeto “Lulu a Iluminada”	Projeto “A Margarida Florinda”
<p>Problemática: Como podemos despertar o interesse, a valorização e o gosto pela leitura das crianças e suas famílias, desde os primeiros anos de vida?</p> <p>Justificativa: O ato de contar história perpassa a vida das crianças, assim desde o nascimento e também antes dele, as histórias são contadas para as crianças, e estes momentos entre tantos outros demonstram a importância da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem. Segundo Oliveira, “as histórias sempre aparecem ligadas à infância como algo prazeroso e saudoso que se desfruta apenas nessa época da vida e de que nos recordamos anos mais tarde. De fato, não é à toa: as histórias estão ligadas às crianças há muito tempo (OLIVEIRA, p. 235)”. Assim como a autora, acredito que o ato de contar histórias vem desde o tempo de nossos avós, e com certeza esses momentos foram marcantes em nossas vidas. Pensando em corroborar com este momento que é tão importante na vida das crianças, penso que o projeto “Lulu, a iluminada” venha a contribuir com este processo que é de grande relevância para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Acredito</p>	<p>Justificativa</p> <p>Levando em consideração que a leitura é uma necessidade primordial para o desenvolvimento da criança como um todo, e em especial a linguagem oral e escrita, torna-se importante o desenvolvimento deste projeto. Além disso, a criança irá desenvolver conhecimentos que gradativamente vão se somando aos que aprendem no dia a dia, tornando-se leitores que estão sempre buscando novas possibilidades de aprendizagem, contribuindo assim para sua aprendizagem, autonomia e segurança. Diante disso pretendo envolver a família neste processo, pois as famílias são parte importante do trabalho desenvolvido na escola.</p>

<p>também que este processo que acontecerá no decorrer do ano, possa levar não somente as crianças, como também as famílias a terem um maior contato com a literatura infantil, e junto a seus filhos explorar esta linguagem que é fundamental para o desenvolvimento dos pequenos. Penso que ao levarem para suas casas a Lulu, as crianças terão a oportunidade de vivenciar com os pais momentos de contação de histórias, e assim no momento antes de dormir os pais tenham um tempo especial para seus filhos, e que este momento seja repleto de amorosidade, transformação e diálogo, ampliando assim seus conhecimentos e experiências.</p>	
--	--

As professoras relataram o quanto as famílias participam desses momentos. Na fala da professora coautora Joana, observamos isso. *“E até na participação do nosso projeto, aquele que agente manda para casa, e ai a gente vê a participação das famílias. Eu vejo cada coisa bonita vinda aos comentários das famílias, nestes momentos a gente vê a participação das famílias”* (EDUCADORA JOANA). Percebemos que esta participação acontece de forma efetiva devido ao trabalho desenvolvido pelas professoras, pela busca diária de cada uma para que as famílias se sintam *juntas*. Para Schifino e Siller,

As relações com as famílias podem ser constituídas das mais diversas formas e em espaços e tempos diferenciados para que atendam às suas reais necessidades, como reuniões, entrevistas, festas, algumas situações individualizadas e outras coletivas que favoreçam a escuta e o compartilhamento da saberes entre as famílias, docentes e monitores (2011, p. 118).

As diversas formas de ser e estar no mundo demonstram a proposta pedagógica que as professoras desenvolvem nos espaços dentro e fora da escola. Estes espaços são habitados por pessoas grandes e pequenas, as quais também estão em processo de busca, então, nestas relações diárias é que as professoras se constituem professoras, e que os educandos se constituem educandos. A busca pelo “ser mais” não é solitária, mas sim cheia de *gentes* que mostram a importância do outro nas diversas formas de constituição dos sujeitos. Freire (2015) afirma que é no movimento dialético que ensinar e aprender se tornam ou vão se tornando conhecer e reconhecer, pois o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o professor re-conhecendo o antes sabido. Por isso todos os momentos vivenciados

na escola foram recheados de ensinamentos, e estes se constituem e re-constituem dia a dia, tornando o processo formativo das professoras cada vez mais significativo.

Claro que esses processos de ensinar-aprender envolvem o diálogo, a amorosidade, a humanidade, o respeito com os educandos e suas famílias. Freire nos diz que,

Quanto mais respeitarmos os alunos e alunas independente de sua cor, de seu sexo, de sua classe social, quanto mais testemunhos dermos de respeito em nossa vida diária, na escola em nossas relações com nossos colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos; quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas (2015, p. 177).

Respeitar os educandos e suas famílias se torna algo inerente à prática cotidiana das professoras que trabalham no sentido de tornar a família colaboradora da educação de seus filhos. Respeitar suas culturas, costumes e crenças são aspectos de suma importância para o fortalecimento das experiências democráticas. Não presenciamos em nenhum momento disputa entre as professoras e as famílias das crianças das turmas de Educação Infantil, mas sim um processo colaborativo e de respeito entre ambas.

3.2 A ESCOLA É LUGAR DE DIÁLOGO? SIM, É LUGAR DE ESTAR JUNTO

Há algum tempo, perguntamo-nos se, neste lugar chamado escola, é possível dialogar de forma comprometida com aquilo que é dito e com a ação humanizadora que precisa envolver o professor. Será que a escola, os professores, as famílias e as crianças têm seus tempos e espaços respeitados, de modo a fazer deste ambiente um lugar de encontro entre toda a comunidade para o “*ser mais*”? Um lugar onde as reuniões possam dizer um pouco do amor, da alegria de estar na escola, ou ainda, será que a escola é um lugar onde prevalece o diálogo e a escuta? Estas questões nos inquietaram durante o processo de escrita da dissertação, especialmente no processo inicial de discutir e pensar sobre elas, uma vez que nos possibilitaram dialogar e amadurecer nossos processos auto(trans)formativos. Assim, no decorrer dos encontros com a escola, com as professoras, com as crianças e suas famílias presenciamos, como já foi mencionado no decorrer desta dissertação, várias formas de diálogo que nos mostraram que a escola é sim lugar de diálogo, de caminhada junto. Quando as professoras relatam a respeito da organização da comissão das

mães da Educação Infantil, é possível percebermos o diálogo que se estabelece entre as famílias e a escola.

As mães estão empolgadíssimas esse ano com as rifas, com a comissão de mães, foi muito bom, mas credo (EDUCADORA GIOVANA).

Elas se sentiram valorizadas né (EDUCADORA GIOVANA).

E que elas fazem parte da escola também (EDUCADORA JOANA).

E que é importante aquilo que elas estão fazendo (EDUCADORA GIOVANA).

“Muito importante tem a parcela delas. Que é uma soma de coisas, ninguém trabalha sozinho, trabalhamos em conjunto escola e família”. (EDUCADORA GIOVANA).

Para que cada um, na escola, seja reconhecido nas suas singularidades e tenha seus tempos e espaços respeitados, o processo de escuta é fundamental. O diálogo entre as professoras, as crianças e suas famílias foi observado em vários momentos, e acreditamos que ele seja imprescindível para o reconhecimento e o compartilhamento de saberes e vivências. Assim, o diálogo é uma dimensão que perpassa todo o processo educativo, pois sem ele seria impossível construir qualquer prática pedagógica humanizadora.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), aponta como um dos saberes necessários à prática educativa, o saber escutar. Ele nos diz que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 113, grifos do autor).

Observamos que as crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo suas histórias que devem ser levadas em consideração, servindo de base para a prática educativa, e por isso a necessidade de um trabalho *com* o educando e suas famílias, e não *para* ele, a necessidade de falar *com ele*, e não *para* ele. Pimenta (2012) discute com Contreras (1997), chamando nossa atenção para “[...] o fato de que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é

plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas” (CONTRERAS apud PIMENTA, 2012, p. 29). Nesse processo, a humildade para escutar o outro e reconhecer suas vivências e seus conhecimentos tão diversos como fundamentais no processo educativo é essencial. Presenciamos em vários momentos as professoras coautoras acolhendo aos educandos e suas famílias, buscando conhecer suas *leituras de mundo* e desenvolver suas práticas pedagógicas, respeitando seus conhecimentos, suas experiências de vida, suas necessidades e interesses. Freire nos ensina que:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 81).

Quantas vezes ouvimos relatos de professores que estão a tanto tempo atuando na mesma escola, e sequer conhecem aquela comunidade, seus sujeitos, suas riquezas, suas necessidades? Como, enquanto educadora, vou compreender a *leitura de mundo* das crianças e suas famílias se sequer conheço suas realidades e se sequer dou espaço para que eles digam a sua palavra dentro da escola, ou, se dou espaço, não dou a devida atenção ao que dizem, se não me comprometo com a sua humanização?

Nessa dimensão, um professor comprometido com a transformação dos sujeitos, que acredita na possibilidade de todos *serem mais*, acredita no caráter transformador do diálogo. Desse modo, percebemos, no decorrer dos diálogos entre as professoras e as famílias, a forma sensível com que as professoras dão a oportunidade das famílias *dizerem a sua palavra* a partir da sua *leitura de mundo* para então construírem junto a elas possibilidades de transformação de suas realidades.

Encontramos várias formas de escuta e de diálogo na escola, e compreendemos o quanto elas contribuem para o crescimento e o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças, de maneira que estes se tornem, cada dia mais, cidadãos atuantes e participativos na sociedade. Daí a necessidade de um

ensinar e aprender mais próximo da realidade dos educandos, que venha ao encontro das suas reais necessidades e que tenha um significado dentro e fora dos muros da escola. Que as professoras dessa comunidade continuem com seus passeios e piqueniques pelos arredores da escola, que continuem a comer bergamota com as crianças, que continuem a visitar as casas das famílias, pois só assim a educação das crianças pequenas da escola João da Maia Braga será constituída como um processo para o ser mais.

Nesse viés, entendemos a escola João da Maia Braga como lugar que promove a formação de seres humanos, para que estes respeitem a si próprios e aos outros, onde tanto educadores quanto educandos tenham a consciência de que são seres inacabados trilhando o caminho do *ser mais*.

Mas a quem cabe, fundamentalmente, reconhecer e mostrar a importância de conhecer a *leitura de mundo* desses sujeitos e de considerá-los capazes, atuantes, ativos e *interferidores da realidade*? É ao professor, que é quem está com ele diariamente, compartilhando sua vida. E é nesse compartilhar e nas possibilidades de espaços de formação que esse professor pode se auto(trans)formar permanentemente.

A escola é um espaço educativo diferenciado do espaço familiar, uma vez que possui uma intencionalidade pedagógica, na qual os professores precisam participar das discussões, debates e formações de modo a qualificar ainda mais o trabalho com as crianças. O que não podemos esquecer é que este espaço precisa ser um lugar de comprometimento, de amor, de afetividade e de alegria. Redin (1999) afirma que “a Educação Infantil que desejamos é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem desistências, concessões nem transferências” (1999, p. 57). Isso exige a contribuição de tudo que compõe a comunidade escolar, a pessoa da criança, das professoras, das famílias, e dos seus colaboradores, ou seja, a escola como um todo.

A escola proposta é um lugar de satisfação, altamente gratificante, não para mais tarde, mas imediatamente, não para o tempo dos professores, mas para o tempo de aprender das crianças. Não podemos mais pensar uma escola que vive em função do tempo e do espaço do adulto, precisamos sim pensar uma escola que esteja comprometida em esperar pelo tempo da criança e que esta seja repleta de alegria. Para Freire, “lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo” (FREIRE, 1993 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 30). Esta

alegria se encontra a cada dia nas diversas formas de ser e de estar *no* mundo e *com* o mundo. Que esta alegria não fique para amanhã, mas que possa ser vivida todos os dias, intensamente, com muito comprometimento e esperança.

3.3 PARA CONTINUAR A PENSAR NAS CRIANÇAS E NA IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO EDUCATIVO/DIALÓGICO

Compreendendo a Educação Infantil como um espaço onde compartilhamos experiências, práticas dialógicas e educativas, vivenciadas pelas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, dentro e fora dos espaços coletivos de creches e pré-escolas, a troca entre a família e a escola se torna indispensável à prática diária do educador. Pensar na família como colaboradora do processo vivenciado pela criança na escola é de suma importância tanto para a criança quanto para o professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem, em seus Incisos III e IV, do artigo 8^a, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, enfatizando que estas devem ter como objetivo garantir à criança o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

III. A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização. IV. O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (BRASIL, 2009, p. 12).

Dessa forma, observamos que o processo dialógico acontece junto à família, em algumas situações a família socializa o processo vivenciado pela criança em casa, ou seja, a família mostra sua cultura, sua trajetória, seus costumes, e estes são socializados pelas crianças e pelos adultos na escola. Por isso, torna-se de suma importância a contribuição da família neste processo. Presenciamos em vários momentos as famílias compartilhando suas vivências na e com a escola, quando as professoras propõe que elas venham para a escola partilhar receitas com as crianças, quando as famílias participam das apresentações de seus filhos, quando as professoras levam as famílias para passear junto aos seus filhos. Todos esses momentos demonstram o envolvimento das famílias com e na escola.

A instituição de Educação Infantil é um espaço social que, nos últimos tempos, tem compartilhado com os pais a educação dos pequenos, pois se, em outros tempos, cabia à família educar e cuidar dos filhos pequenos, nas últimas décadas essa responsabilidade tem sido compartilhada com a escola, visto que o que se percebe é que as crianças estão passando grande parte de sua infância dentro desse ambiente, ao passo que o seu convívio com a família tem diminuído. Desse modo, o espaço escolar tem um papel social muito importante que precisa ser repensado, para que possa dar o devido suporte para os sujeitos que o constituem. Na fala da professora Coautora Giovana é possível perceber que ela também percebe essa importância.

Eu acho fundamental, não consigo ver um trabalho sem a família, quanto mais junto, claro que tem coisas que não, mas quanto mais junto, mais significativo é. Tanto para criança, quanto para nós professores, como para a escola. Porque se a gente vai analisar quanto tempo a gente passa dentro da escola, e eles passam dentro da escola também. Então, tem que ter alguma coisa diferente, tem que ser alguma coisa muito boa (EDUCADORA GIOVANA).

Sendo assim, as crianças trazem para a escola suas identidades, suas crenças e costumes, e tudo isso é construído junto às suas famílias. Temos várias definições de família, então, o profissional de Educação Infantil precisa conhecer a família de cada uma das crianças, apoiar os pais, deixando de lado a competição pela educação da criança, e tornando-se um aliado dessa família. Os pais necessitam estar imersos nesse universo, assim como conhecer e discutir os objetivos da Proposta Pedagógica da escola, para que efetivamente possam fazer parte do processo educativo de seus filhos. Para Oliveira, “ao mesmo tempo em que se enraízam nas culturas familiares locais, as estruturas de Educação Infantil modificam também o contexto cultural de socialização da criança em todos os grupos sociais” (2011, p. 176).

Dessa forma, acreditamos que a comunidade escolar não pode deixar de contar com a participação dessas famílias, pois o diálogo entre ambas é fundamental para o trabalho com as crianças. As famílias não podem ser vistas apenas como usuárias de um serviço, mas como colaboradoras, isto é, coautoras do processo educacional. Que as famílias da escola João da Maia Braga continuem a participar da educação escolar de seus filhos, e que possam sempre dizer a sua palavra.

4 PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS ENTRE OS DESAFIOS DIÁRIOS DE SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A BUSCA PELOS INÉDITOS VIÁVEIS



Maria, Maria

*É um dom, uma certa magia,
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta*

Maria, Maria

*É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida
(Elis Regina)*

A letra da música Maria, Maria, de Elis Regina, foi trazida aqui, para abertura deste capítulo, porque nos remete à ideia da força da mulher brasileira. Como esta dissertação teve como coautoras de pesquisa duas professoras, pensamos nessa música como forma de homenageá-las, pois, mesmo enfrentando desafios diários na escola e na vida, estas sempre procuram formas de se auto(trans)formar. As falas das coautoras demonstram suas auto(trans)formações, uma vez que, quando a coautora Giovana fala que precisa estar buscando sempre, é possível percebermos que a referida professora percebe o seu processo de inacabamento. Essa consciência da professora não acontece pelo simples fato dela estar no mundo, mas de se perceber no processo com ele e com os outros. Quando a coautora Joana se refere ao velho para renovar, demonstra a constituição de seu processo formativo, evidenciando que aquilo que aprendemos, no decorrer da nossa trajetória formativa, pode ser repensado e reconstruído. Nesse sentido, Freire afirma que,

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que

estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (1996, p. 30).

Acreditamos que os conhecimentos se fizeram e refizeram no decorrer da pesquisa, assim os conhecimentos novos adquiridos transformaram os velhos, ajudando-nos a repensarmos novas formas de relacionamento na escola com as famílias. Esperamos que, constantemente, as professoras percebam-se inconclusas e prossigam com força, raça e gana na busca pela constituição dos conhecimentos ainda não existentes.

No decorrer da pesquisa, utilizamos a expressão formação com professores, por acreditarmos que a expressão “com”, no lugar de “para” ou “de”, compreende um novo paradigma de formação que, em Paulo Freire, demonstra a relação das aprendizagens, considerando sempre que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Dessa forma, ao longo da pesquisa, tentamos construir, junto ao grupo de professoras, possibilidades para que elas assumissem criticamente sua própria formação e, assim, se auto(trans)formassem, de modo a se reconhecerem no processo formativo em que se encontravam. Nosso intuito não foi mostrar as professoras o que fazem de certo ou errado na escola, mas com elas criar possibilidades de uma formação libertadora, consciente e autônoma. Construímos com essas professoras possibilidades para a constituição do trabalho pedagógico junto às crianças e suas famílias, e isso só foi possível porque elas se perceberem nesse processo. Desse modo, esta pesquisa se desenvolveu com as professoras coautoras e não para as professoras coautoras.

Acreditamos que construir essa pesquisa com as professoras e com a comunidade João da Maia Braga foi muito relevante, pois constituímos uma formação coletiva, em que as experiências foram compartilhadas por todos, fortalecendo a atitude pesquisadora e investigativa dentro da escola. Na fala da professora coautora Joana, podemos observar essa formação coletiva. Ela afirma: *“É, eu acho que é a gente que agradece, e tudo que a gente tá construindo junto, aprendendo junto. As vezes até retomando”* (EDUCADORA JOANA). Compreendemos que este trabalho só foi possível e viável porque foi construído de

forma coletiva entre os integrantes da comunidade, tornando-se uma possibilidade de conversa aberta com esses sujeitos.

A música de Elis Regina foi escolhida também pelo fato de fazer parte simbólica da constituição histórica da representação das imagens construídas ao longo dos anos em relação às professoras de Educação Infantil. Ao nos debruçarmos sobre leituras que nos levaram ao histórico da Educação Infantil em nosso país, constatamos o processo histórico vivido pelas mulheres na constituição de sua profissão. A realização desses estudos evidenciou que, historicamente, foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um status de sagradas, e, por isso não são contestadas nem são discutidos os verdadeiros papéis sociais das crianças e das mulheres. Para Arce,

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos de vida (2001, p. 170).

A referida autora faz uma importante discussão em sua dissertação de mestrado em relação à constituição da profissionalização das mulheres, relacionando à expressão simbólica do ser mulher à ideia do mito, algo que é sagrado e incontestável.

No decorrer dos anos, a constituição da professora/mulher esteve associada ao cuidado da criança pequena, devido à relação estabelecida entre a mulher e a maternidade. A formação das professoras de Educação Infantil esteve, ainda, associada à ideia de que a mulher tem muito mais “tato” para o cuidado das crianças pequenas. Por muitos anos a ideia do cuidado esteve relacionada à ideia de que, para ser professora de crianças pequenas, bastava ser mulher, carinhosa, afetuosa com as crianças, aliás, o simples fato de ser mulher já bastava para “saber” cuidar das crianças. Segundo Arroyo,

A imagem clássica de bons jardineiros a cuidar das tenras plantas de nossa infância incorpora a bondade, a dedicação, o cuidado. Entretanto, não supera uma visão da infância como uma planta que exige cuidados para seu crescimento. A sociedade e a pedagogia foram suprimindo a visão naturalizada da infância que passou a ser vista como um projeto humano a ser realizado, formado não mais por um bom jardineiro cuidadoso, atento à evolução natural, mas um pedagogo identificado com valores e concepções de sociedade, de ser humano, projetados para a infância (2013, p. 40).

As professoras de crianças pequenas foram, e ainda são, identificadas pela jardineira, mulher como educadora nata, tia, entre tantas outras formas de nomear a professora mulher. Para Freire, “quanto mais aceitamos ser tias e tios tanto mais a sociedade estranha que fazamos greve e exige que sejamos bem comportados. Tanto mais, pelo contrário, a sociedade reconhece a relevância de nosso *quefazer* quanto mais nos dará apoio” (2015, p. 152). Assim, não podemos ser ingênuos e pensar em uma mera nomeação, mas em uma representação simbólica, constituída e enraizada em um imaginário social muito perverso, que repercute no processo formativo das professoras da Educação Infantil. Segundo Arce,

[...] a todo momento, tem-se reforçado a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional (2001, p. 182).

Essas concepções ainda estão arraigadas no imaginário social, em razão de que temos muitas mulheres professoras na Educação Infantil, e a maioria das pessoas e famílias continuam com o pensamento de que, na Educação Infantil, as crianças vão à escola apenas para brincar, desvalorizando o professor e sua formação. Aliás, formação essa que há poucos anos começou a ser repensada, pois esse processo de ser professor com formação específica para atuar na Educação Infantil ainda se encontra em movimento, devido à constituição dos processos históricos vivenciados pelos sujeitos que atuam nessa etapa educacional. Para Arce,

A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma Figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança (2001, p. 182).

Essas concepções levam-nos a pensar na auto(trans)formação dos professores da Educação Infantil e nos vários desafios enfrentados no decorrer dos anos para desacomodar as imagens instituídas e mostrar a importância do seu trabalho e da sua formação. Para Arroyo (2013, p. 41), “Ser um possível e não um dado. Logo ser educador é ser mestre de obras do projeto arquitetônico de sermos humanos”. É preciso que o professor seja sujeito de sua própria formação - auto(trans)formação - , não porque as famílias, a escola e a sociedade querem que

ele seja, mas porque ele se coloca frente ao seu processo de auto(trans)formação humana como um ser inconcluso.

Ao trazer a música de Elis Regina, no começo deste capítulo, pensamos que não poderíamos nos esquecer da história contada por uma das nossas coautoras de pesquisa. Mulher, em uma época em que estudar era apenas para os homens da casa, teve que estudar escondida do pai, e seu primeiro contato com a escola foi sem nenhuma formação, pagou seus estudos com bordados que fazia. A história da coautora Joana representa a de muitas mulheres que também sofreram esse tipo de preconceito para buscar por seus processos formativos. No registro que a referida coautora fez, ela relata: *“além da falta de condições, meu pai tinha a mentalidade que as meninas não precisavam estudar muito, era só aprender a ler e a escrever, pois eram criadas para ser donas de casa, mães”* (EDUCADORA JOANA). Se pensarmos na visão do pai de Joana, podemos refletir sobre um imaginário que se institui e leva os sujeitos a “verem” a mulher como mãe, como cuidadora da casa e do marido, e como mulher que cuidaria bem das crianças na escola, capaz de fazer tudo isso por amor.

Diante disso, acreditamos que é preciso fazer um movimento contrário a todo esse imaginário que se instituiu. Será que por ser mulher precisamos cuidar da casa? Precisamos receber salários baixos porque as pessoas acreditam que “fizemos” nosso trabalho por amor? Precisamos ficar presas a uma imagem de mulher inferior? Percebemos que, cada vez mais, as mulheres têm ocupado lugares que jamais imaginavam. Mas, quanto ao processo de ser professora de crianças pequenas, muitos estereótipos precisam ser rompidos, dentre eles, imagens que se fazem ainda presentes no imaginário social.

De acordo com Ferreira, “Pode-se dizer que o imaginário social é instituído e legitimado por uma coletividade que se faz hegemônica. A partir daí ela estabelece as relações com seus integrantes, com Outros, com o meio em que estão inseridos”. (1999, p. 52). Precisamos nos tornar uma coletividade de professoras mulheres que luta por salários dignos, por formação de qualidade, acreditando que não somos tias, nem jardineiras, e que não “fazemos” nosso trabalho apenas por amor, mas porque nos constituímos como profissionais com formação adequada, responsabilidade ética, política e profissional.

Ferreira (1999) discute a respeito da feminilização da docência como possível característica de desvalorização do magistério. O fato de possuímos uma maioria

feminina latente no magistério pode ser interpretado como a busca de uma segunda fonte de renda, visto que, historicamente, a remuneração feminina não era considerada, na grande maioria das vezes, como o ordenado principal de uma instituição familiar.

Assim, abre-se espaço para uma discussão acerca do paradoxo da transição do magistério, do sagrado para o profano, lugar intermediário em que o professor passou a ocupar no imaginário social. Que consequências sociais a atual imagem simbólica do docente pode acarretar? Que possamos seguir pensando no imaginário social⁶, mas com o intuito de criar possibilidades de ruptura dessas imagens simbólicas que foram instituídas pela sociedade, com vistas a desmitificá-las.

A concepção da palavra professor em Freire constitui-se como um processo que envolve a consciência da sua condição em ação. Dessa forma, o ser professor se constitui, a cada dia, com as crianças, com as famílias, com os diferentes espaços e seus sujeitos. O processo de ser e estar sendo professor também requerer responsabilidade ética, política e profissional, pois, caso contrário, ser professor se torna um fazer vazio. Freire nos afirma que, “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 2015, p. 56).

Sendo assim, o processo de ser professor envolve muito mais que estar na escola com as crianças, “esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes” (FREIRE, 2015, p. 56). Nessa perspectiva, acreditamos em uma auto(trans)formação permanente dos docentes, visto que, quando os professores têm uma experiência docente bem vivida, eles começam a perceber que essa experiência requer mais “formação”, mais processos de aprendizagem, mais estudos e reflexões constantes sobre a prática, e isso requer uma auto(trans)formação permanente.

Nesse viés, em vários momentos no decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, percebemos que a pesquisa fez com que as professoras percebessem a importância e necessidade de “formação e estudo”. Observamos isso na fala da professora coautora Giovana que diz: *“eu acho que o mais importante é a troca de conhecimento e o estudo, assim, quanto mais estudamos, mais nós*

⁶ Estudos relacionados ao Imaginário Social vêm sendo desenvolvidos há 23 anos, pelo grupo GEPEIS (UFSM), sobre coordenação da Prof.^a Dr.^a Valeska Fortes de Oliveira.

aprendemos, assim como nós vínhamos nos encontrando para estudar” (EDUCADROA GIOVANA). Neste sentido Freire corrobora:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (1996, p. 25).

Ao longo da pesquisa, o processo de busca para o ser mais nos levou a estudar junto com as coautoras, a pensar nas práticas diárias com as famílias, mas, principalmente, nos mostrou que somos sujeitos da nossa auto(trans)formação. Dessa maneira, demos forma, estilo e alma a nossos corpos que, indecisos e um pouco acomodados, já não conseguiam perceber que a “formação” se constitui como um processo. Portanto, a formação é algo mais singular, algo que se encontra com a constituição de gente de cada professor. Diante disso, acreditamos que a pesquisa possibilitou um formar-se com o outro, mas isso só foi possível porque cada um de nós se percebeu efetivamente dentro desse processo. Segundo Imbernón,

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz analisando o porquê se faz (2009, p. 47).

Creemos que a auto(trans)formação se faz e refaz constantemente no decorrer das práticas diárias, uma vez que essas nos levam a refletir e a repensar o dia a dia na escola, com as crianças e suas famílias.

Nesse contexto, a “formação” pode ser definida como uma função social de trocas de saberes (GARCIA1995). O autor ainda ressalta que é necessário compreender a formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por momentos diferentes do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em questão.

Além disso, tornar-se professor envolve muito mais do que uma relação teórico-técnica, pois o educador está “recheado” de histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, sua subjetividade está implicada à vida, ao amor, à alegria e às diversas formas de estar no mundo e com o mundo. Nas falas das

professoras coautoras, observamos que elas se percebem nessa relação com o mundo e com seus processos auto(trans)formativos.

Acho que a gente não pode ser uma coisa, separada né?! (EDUCADORA JOANA).

Não, se fosse isso, não seríamos humanos, né?! Seríamos gavetas, que gaveta tu abre e fecha. Você abre e fecha quando quer. Não, nós somos bem diferentes, é a turbulência, sabe? (EDUCADORA GIOVANA).

Ao relatar em sua fala que somos *turbulência*, a coautora Giovana ressalta a ideia de que somos seres inacabados, em processo de constituição de ser gente no mundo, com nossos sentimentos, angústias, medos, alegrias, amorosidade, ou seja, seres humanos que se encontram e desencontram na busca pelos inéditos viáveis. Estar no mundo implica fazer escolhas, pensar que estamos a cada dia nos constituído e, nessa turbulência, vamos nos fazendo e refazendo homens e mulheres no mundo e com ele.

Quando um professor entra nesse espaço educativo, traz consigo seus problemas, dúvidas, angústias, medos, alegrias, e tudo isso demonstra a pessoa que ele é, a qual sente, vive, chora, e se constitui a cada dia, mostrando assim uma turbulência de sentimentos imbricados no processo de ser professor.

Ao refletirmos sobre os processos formativos em que os sujeitos se constituem professores e professoras, precisamos pensar na dimensão pessoal, esta se relaciona à subjetividade do professor, e ao modo como suas relações se estabelecem no dia a dia, dentro e fora do espaço educacional. Presenciamos em inúmeros momentos no decorrer de nosso encontro com a escola, o modo amoroso e alegre com que as professoras coautoras estabelecem relações de diálogo com as famílias e as crianças. Para Isaia e Bolzan, “na dimensão pessoal, a marca está na construção da subjetividade decorrente do modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente” (2009, p. 122).

Podemos observar, nessa relação que se estabelece com o mundo e com o outro, um processo dialógico, no qual o professor se constitui como sujeito pensante, afinal ele não se constitui sozinho, mas no diálogo com o outro, buscando novos caminhos que o leve há conhecer um pouco mais dele mesmo e do outro. Imbernón corrobora afirmando que, “potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode possibilitar também a formação em todos os campos de intervenção educativa, bem como

aumentar a comunicação entre a realidade social e o professorado [...]. (2009, p. 45). Esta relação entre as professoras coautoras e a comunidade João da Maia Braga nos fez perceber que tudo isso faz parte da constituição do professor e de seus processos auto(trans)formativos. Tudo isso está imbricado na dimensão pessoal do professor, o que o constitui *gente* em processo de busca.

A dimensão profissional está relacionada aos processos vivenciados por esse educador dentro dos espaços onde compartilha sua profissão. Segundo Isaia e Bolzan, “na dimensão profissional o característico está no modo dos professores transitarem em um ou vários espaços institucionais e irem pouco a pouco se inteirando do saber fazer próprio da profissão” (2009, p. 122). Sendo assim, é preciso pensar na dimensão profissional como um processo construtivo, no qual o professor está em permanente aprendizagem. Nessa perspectiva, ele precisa experimentar o mundo da docência e perceber as inúmeras possibilidades de ser professor e de constituir sua prática pedagógica cotidiana. Ser professor pressupõe assumir que o conhecimento, as crianças, as famílias e os espaços se transformam a cada momento, e que estes sempre podem ensinar algo novo. Sendo assim, o processo de tornar-se professor precisa acontecer de forma coletiva, colaborativa e compartilhada com todos que fazem parte do espaço escolar.

Ao apresentar as questões relacionadas à dimensão pessoal e profissional, percebemos que as duas são indissociáveis, pois compreendem o movimento construtivo dos professores, “na unicidade da dimensão pessoal e profissional, atravessada por espaços, tempos, lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor, percebida idiossincriticamente por cada docente” (ISAIA; BOLZAN, p. 122). Assim, o processo de constituição do docente está relacionado à atividade de aprender a docência, buscando apropriação do conhecimento pedagógico, e compartilhando as diversas experiências com as crianças e suas famílias. Desse modo, essas experiências vão se transformando a cada dia em experiências formativas que se fazem tão necessárias à auto(trans)formação docente.

Ao pensarmos no processo dialógico, precisamos levar em consideração o significado da palavra diálogo, e como esta se torna tão importante no processo de formação das professoras coautoras, das crianças e suas famílias, dentro deste espaço chamado escola. Para Freire,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (2011, p. 18).

Desse modo, podemos observar que as questões relacionadas ao diálogo intercruzam-se com a existência humana, e esse encontro leva os sujeitos a refletirem e a agirem. Mas o processo dialógico não pode acontecer de forma isolada, visto que o diálogo se dá na relação com o outro, na troca de experiências, na escuta sensível e humanizadora. Então, este é um fazer coletivo. E quando falamos do processo de auto(trans)formação dos educadores, podemos perceber que se tornar docente é um processo individual, mas que se dá em cooperação, já que é na troca com as crianças, com suas famílias e com as instituições de ensino que a docência se constitui.

Os processos de auto(trans)formação docente então envolvem as dimensões pessoal e profissional. Essas dimensões acompanham o professor durante sua trajetória profissional e também mostram a importância do diálogo na sua formação. Logo, a dialogicidade surge como dimensão essencial que necessita ser vivida, aprendida e compartilhada entre todos. Observamos, assim, que o diálogo precisa ser o fio condutor entre os professores e sua auto(trans)formação, e este processo carece de ser vivenciado com as crianças e suas famílias.

Os questionamentos trazidos foram propostos com intuito de levar-nos a pensar não apenas na “formação dos professores”, ou na presença das famílias na escola, mas nas relações que se estabelecem dentro desse espaço educativo, e, para que essas relações não se tornem esquecidas e/ou superficiais, é imprescindível que juntos façamos uma escola mais humana, mais alegre. Acreditamos que a dialogicidade surge como dimensão essencial que precisa ser vivida e compartilhada entre todos.

Todo o percurso demonstra a importância do diálogo entre os sujeitos que circulam diariamente pelos espaços da escola João da Maia Braga. Acreditamos que a auto(trans)formação dos professores não pode e não deve se centrar apenas no contexto da sala de aula, por mais que esse seja o principal espaço onde se desenvolve a prática pedagógica, a escola é formada por um contexto mais amplo, por relações muito mais complexas. O espaço escolar não é constituído unicamente pelo professor e pelas crianças, mas por todos aqueles que dele fazem parte,

desempenhando uma função. Para Freire (1996), “o nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca”. Assim como o autor, precisamos buscar a cada dia nos reinventar em busca do que ainda não vivemos, mas que estamos por viver com gente como a gente, tornando-nos pouco a pouco mais humanos.

4.1 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DAS PROFESSORAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA BUSCA POR INÉDITOS VIÁVEIS

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE 1996, p. 154).

Este subcapítulo foi organizado com intuito de trazer alguns desafios encontrados pelas professoras coautoras no decorrer dos nossos encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Percebemos certa abertura das referidas professoras com o mundo e com os outros, mostrando assim sua relação com as famílias e a escola. Esta relação traz também muitas inquietações por parte das sujeitas da pesquisa, demonstrando que elas se encontram em permanente movimento *na* e *com* a história. Dessa forma, presenciamos, em vários momentos, que as professoras procuram estabelecer uma relação de diálogo com as famílias, mas, ao mesmo tempo, se deparam com situações desafiadoras que demonstram que o dia a dia da escola leva a vivenciar várias experiências desafiadoras, e essas levam a busca de inéditos viáveis.

Quando apontamos para a importância da auto(trans)formação permanente de educadores, buscamos possibilidades de alcançar um sonho coletivo e possível, ou seja, um sonho que precisa ser sonhado junto, que não acontece de forma isolada, mas na relação com o outro. Acreditamos que, no decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, fomos nos constituindo e na relação com o outro fomos procurando pensar juntas nos desafios diários que se encontram na escola, buscando possibilidades para nos auto(trans)formar e assim transformar as práticas. De tal modo, os inéditos viáveis foram se nutrindo da nossa inconclusão humana, nos mostrando que eles não têm um fim, eles são o caminho para pensarmos e repensarmos a nossa prática diária. É algo que buscamos a cada dia alcançar, em nossa luta diária para o ser mais. Para Freire:

Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática (FREIRE. In STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 226).

Percebemos que os inéditos viáveis são uma tarefa de todos, professoras, famílias e escola. Dessa forma, acreditamos que esse sonho coletivo precisa ser sonhado por todos, para que as crianças e suas famílias tenham uma formação educativa que os possibilite transformar as pessoas e o mundo. Pensando nesse processo de transformação, apresentamos, na Figura 5, os desafios encontrados no decorrer da pesquisa.

Figura 5 – Desafios encontrados no decorrer da pesquisa pelas professoras



Os desafios encontrados pelas professoras coautoras tornaram-se uma rica fonte de significados para o processo da pesquisa. Ao nos encontrarmos em cada

círculo, as professoras compartilhavam conosco suas angústias, incertezas, medos e esses se constituíam em possibilidades para dialogarmos sobre os desafios e como esses precisavam ser problematizados. Assim, ao longo dos encontros, as professoras coautoras foram sinalizando os desafios, a partir das palavras geradoras escolhidas, e fomos constituindo uma forma de diálogo, que nos levou ao encontro dos processos formativos das professoras, fazendo com que elas se percebessem nesse processo e que elas próprias procurassem alternativas viáveis e possíveis para seus desafios.

Nosso primeiro Círculo Dialógico Investigativo-formativo levou-nos a pensar em como poderíamos trazer as famílias que não participam para dentro da escola. As professoras coautoras relataram que um dos maiores desafios é fazer com que as famílias pouco presentes participem das atividades propostas pela escola e por elas. Dessa forma, foi preciso pensar nos processos que estavam sendo desenvolvidos na escola, e como essas famílias poderiam ser envolvidas nesse processo. Na fala da professora coautora Giovana. *“É chamar em particular, é preciso chamar essa família, essa é a atitude a ser tomada. E, eu acho que tem que ser tomada. É preciso conversar, porque às vezes pode passar tanta coisa na cabeça deles que a gente nem imagina”* (EDUCADORA GIOVANA). Observamos que o diálogo se torna importante, uma vez que, chamar aquela família que não participa para conversar é uma forma de mostrar que as professoras se importam, solidarizam-se, preocupam-se e, assim, demonstram ainda mais a importância da participação das famílias na vida escolar das crianças.

As falas a seguir demonstram o processo de escuta e de possibilidades constituídas pelas professoras para buscar por seus inéditos viáveis.

As vezes eles não participam porque não entenderam o que estávamos propondo, as vezes por outros motivos, estão passando por algum problema. Por isso chamar a família e conversar é muito importante (EDUCADORA GIOVANA).

E com isso a gente só vem mostrar nossa preocupação com eles e com as crianças, e assim acontece a valorização da escola, e eles também aprendem a valorizar o nosso trabalho (EDUCADORA GIOVANA).

As falas demonstram a abertura das professoras para com os processos dialógicos estabelecidos entre as famílias e a escola, evidenciando que as famílias que não participam podem vir a participar, e o quanto isso seria bom e importante

para a escola. Imbernón nos diz que quando “a participação do alunato, da família e da comunidade é alta: o centro educativo passa a ser uma instituição onde participam como iguais todos os elementos que intervêm no processo educativo”. (2009, p. 86). Assim, destacamos que, quanto mais se oportuniza a participação das famílias na escola, mais elas intervêm nos processos educativos das crianças.

As professoras também relataram que outro desafio encontrado por elas é o de conseguir a confiança das famílias. A confiança se dá através de um processo de constituição dos sujeitos no mundo. As professoras percebem que a confiança se estabelece no convívio diário com as famílias, e que esse é um processo demorado. Em uma das falas é possível percebermos que *“um dos desafios diários é a confiança que a família tem que ter no nosso trabalho, isso é um desafio todos os dias, principalmente no início do ano, depois eles vão conhecendo, compartilhando momentos em que eles percebem o nosso trabalho, ai eles passam a confiar em nós”* (EDUCADORA GIOVANA).

Acreditamos que esse é um processo que se constituiu no dia a dia da escola, e que confiar nas professoras está muito relacionado com a abertura ao diálogo estabelecida entre a escola e as famílias. Quando se estabelece um diálogo efetivo entre ambas, elas superam outro desafio que é, “a confiança das próprias crianças nelas, e em suas propostas de trabalho”, pois as crianças só confiam no momento em que suas famílias passam a confiar. Daí a importância do diálogo afetuoso, amoroso e comprometido. Para Freire

A confiança não é dada por relações abertas, ela é condição construída junto com a humildade, com a crença de que o possível é também construção ética a transitar entre o pessoal e o social, ou melhor, entre o individual e o social que nos constroem pessoas situadas no e com o mundo (FREIRE. In ZITKOSKI, 2010, p. 82).

Desse modo, a confiança passa a ser constituída entre as famílias a crianças e a escola. Portanto, confiar é um processo construído por atitudes de acolhimento, de respeito com as crianças e de humildade, assim, quanto mais às professoras acolherem as famílias, mais as famílias e as crianças passaram a confiar nelas.

É preciso pensar em uma escola acolhedora, flexível, dinâmica e adaptada às diversas situações vivenciadas pelas crianças. Por isso, uma educação que precisa ser seguidamente discutida entre todos os professores tem como premissa o diálogo, o afeto e a interação entre todos. Nesse viés, o encontro com o outro e a

convivência com a diversidade são de extrema importância, uma vez que é dessa forma que ampliamos nossas relações e compreendemos a nós mesmos e aos outros. Sendo assim, partimos do pressuposto de que uma ação dialogada, construída e refletida coletivamente no cotidiano da escola, entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação permanente de educadores, estimula o gosto por aprender cada vez mais.

Outro desafio trazido pelas professoras coautoras foi o da desacomodação. Essa questão, levantada por elas, levou-as a refletir sobre seus processos formativos, e, assim, elas começaram a perceber que estavam acomodadas diante a formação, e do dia a dia da escola. Com a pesquisa, elas se depararam com questionamentos, conversas, momentos de reflexão e perceberam que o mais difícil era conseguir não se acomodar frente ao que a elas é imposto diariamente pela escola, pela sociedade, ou seja, um professor fazedor de coisas e não um professor que pensa e reflete sobre o que faz. Na fala da professora Giovana, é possível observar o quanto a pesquisa a desacomodou. *“O desafio maior é nunca ficar na acomodação, que a coisa mais fácil que tem é se acomodar, de estar sempre estudando, desafio da gente estar crescendo, nós nos desafiando, nós nos autoconhecendo mais também”* (EDUCADORA GIOVANA).

Observamos nesta fala o quanto a professora se desafiou a pensar em seu próprio processo formativo, visto que, ao falar em autoconhecimento, a questão da auto(trans)formação aparece imbricada nesse processo, já que a professora reflete que é preciso se autoconhecer, para que assim possa também se desacomodar e se desafiar diariamente. A desacomodação, os desafios diários, os estudos só serão profundos e terão algum significado para os professores quando eles se autoconhecerem enquanto sujeitos inacabados, em processo de formação, ou ainda, sujeitos de sua própria formação.

Dessa forma, verificamos, com a fala e o desafio escolhido pelas professoras coautoras, que elas se percebem como seres inacabados, como professoras em seu processo formativo e de autoconhecimento. Para Freire, “a acomodação [...] é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (1996, p. 30). Assim, percebemos que as professoras não ficaram acomodadas, mas continuaram a seguir seus caminhos tomando suas próprias decisões, fazendo suas escolhas, e, conseqüentemente, intervindo no mundo como autoras de sua própria formação.

O desafio trazido na Figura 05, **Momentos de formação na e com a escola**, está relacionado ao processo reflexivo desenvolvido pelas professoras coautoras, demonstrando suas percepções quanto a sua formação na escola. Tudo isso nos levou a uma discussão muito fértil e importante com as professoras coautoras no último encontro. Quando questionamos: *gostaríamos de saber se existe algo que vocês não tinham percebido antes da pesquisa, não pensavam, e após a pesquisa vocês começaram a pensar, algo que não acontecia antes e que acontece agora, e que é viável de ser feito?* Elas ficaram caladas por alguns minutos, e logo começaram a discutir sobre os processos formativos vivenciados na escola. Disseram que, com a pesquisa, perceberam a importância da formação na escola, que como seria bom se o grupo pudesse estudar e fazer as reuniões pedagógicas, e encontros efetivos de formação, pois as reuniões pedagógicas da escola, segundo elas, se apresentam como uma reuniões para dar recados, para pensar nas festas, na organização da escola e não na formação dos professores. Em algumas falas das professoras coautoras foi possível percebermos que a falta de formação é um grande desafio para a escola, e que foi percebido após a pesquisa.

Eu acho que a coisa principal é a troca de conhecimento e o estudo, assim precisamos de mais momentos de estudos, assim como nós vínhamos nos encontrando para estudar. Porque isso na nossa escola não acontece, reunião de estudo (EDUCADORA GIOVANA).

Eles têm no calendário para julho, mas durante as reuniões pedagógicas, não acontece estudo, acontece o que, recados, o que mais, as pautas, e faz tempo até que a gente não tem. Agora planejamento a gente tem quinzenalmente, mas é individual (EDUCADORA GIOVANA).

Isso é fundamental! Porque eu já estive em escola que eram feitas assim, reunião de estudos (EDUCADORA GIOVANA).

Nossas reuniões são pedagógicas, não são reuniões de estudos, isso faz falta (EDUCADORA GIOVANA).

E as pessoas não se dedicam também, porque olha nós aqui. Assim como nós estamos tirando esse tempo, todas as colegas eu acho que deveriam de um dia por mês dedicar um tempo para estudar, mas acham que não precisa né. Quem é que vai querer? (EDUCADORA JOANA).

É mais isso aí é uma coisa que a gente viu no decorrer da pesquisa que é fundamental ter (EDUCADORA GIOVANA).

As falas demonstram os processos formativos das professoras coautoras no decorrer da pesquisa, e as caminhadas para si que realizaram repensando suas

práticas e como elas se percebem dentro desse espaço, agora com outro olhar. Dessa forma, elas debateram sobre a necessidade de (re)pensar constantemente a formação, como ela se constitui na escola, e sua relevância para os processos político-formativos dos sujeitos envolvidos. Imbernón nos mostra a importância de uma formação coletiva quando nos diz que:

Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participante e não autonomia consentiva). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com maior controle autônomo da formação (2009, p. 59).

Ao pensarmos nessa questão da “formação colaborativa do coletivo”, precisamos refletir sobre quais seriam os sujeitos que efetivamente se comprometeriam com ela no contexto da escola, e ainda, sobre como essas professoras poderiam pensar na formação do grupo na escola. Sabemos que a “formação” precisa ser pensada a partir do processo formativo de cada professor, ou seja, o professor é responsável por constituir sua auto(trans)formação.

Frente a esse processo de constituição de saberes, não podemos confundir a colaboração coletiva dos professores para pensar em seus processos e práticas vividas na escola como algo forçado, formalista, ou por adesão. A formação que se constitui na escola com o coletivo precisa se constituir de processos reais de colaboração, logo todos os professores precisam se comprometer com esse processo, para que ele possa ser socializado na e com a escola. Percebemos que nosso encontro possibilitou que as duas professoras coautoras se desacomodassem, levando-as a refletir sobre os processos formativos vividos na e com a escola. Logo, acreditamos que esse foi apenas o começo de um processo de desacomodação que precisa ser pensado pelos demais professores, para que a escola possa se transformar em um espaço educativo, político, ético e profissionalmente pensando por todos.

Ao pensar nos processos vivenciados pelos professores na escola, também refletimos acerca de que professores e professoras somos e nos constituímos na e com a escola. Como os processos vivenciados diariamente levam esses profissionais a pensar em suas práticas e como essas se relacionam com os

processos de inacabamento? Freire (2005, p. 28) escreve que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Somos seres inacabados em constante processo de humanização e auto(trans)formação; por isso, precisamos estar abertos, o tempo todo, a ouvir o outro, seja ele criança ou adulto, pois é nesse processo interativo, próprio do ser humano, que vamos aprendendo a *ser mais*. Ainda, Freire nos lembra que,

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito ao outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2005, p. 120).

É esse tipo de relação que deve permear uma instituição educativa, seja ela de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental: em suma, uma relação de amorosidade e comprometimento, que dá a cada pessoa a oportunidade de ser sujeito do seu conhecimento, de suas ações, que incentive as pessoas a perceberem suas potencialidades e que as valorize. Desse modo, o processo de humanização vivido na escola será a cada dia mais intenso, e um mundo mais bonito será pensado e construído por todos.

Acreditamos que cada um está na escola para nela continuar a ensinar-aprender a *ser mais gente*. Sendo assim, como educadores e educadoras que somos, devemos “trabalhar” como primeira grande lição a nossa *genteidade*, o nosso modo de sentir/pensar/agir como homens e mulheres; nossas práxis educativas precisam ser mais humanizadoras. Para isso, não podemos temer revelar o humano como educador, *gostando de ser gente*, sabendo-se condicionado, mas não determinado, tomando nas mãos a vida e a história – e dentro delas a *práxis* educativa – como possibilidade de novas (re)construções em nós mesmos e na realidade, sempre com os outros.

5 CAMINHOS PARA PROSSEGUIR: É PORQUE CAMINHAMOS JUNTOS QUE PODEMOS SEGUIR EM FRENTE

“Um diálogo só aconteceu quando deixou algo em nós”
(GADAMER. In ALMEIDA 2000, p. 134).

Gadamer lembra-nos que só aconteceu um diálogo quando este deixou algo dentro de nós. Ao procurar subsídios teóricos em Freire e Gadamer foi possível percebermos que o diálogo não se constitui apenas no simples fato de uma pessoa falar com a outra, mas ele acontece para além da pronúncia de um para o outro. Segundo o texto publicado por Almeida (2000), para Gadamer “não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo” (In ALMEIDA 2000, p. 134).

Assim, começamos a pensar em nosso diálogo com a escola. Encontramos com esta comunidade no ano de 2015. As observações, as conversas, entre tantos outros momentos que nos levaram a conviver com a escola, possibilitaram-nos novos conhecimentos e aprendizagens e, no decorrer desses dois anos, levaram-nos a repensar os processos dialógicos que estabelecemos entre nossa instituição e a escola onde desenvolvemos a pesquisa. Em uma fala de uma das professoras coautoras, fica evidente que conseguimos dialogar com essa comunidade, não em todos os momentos que estivemos presentes nesse espaço, mas em alguns momentos percebemos que deixamos algo nas professoras coautoras e que elas também nos deixaram algo. Conforme a coautora Giovana,

O trabalho que foi desenvolvido por vocês com as turmas de Educação Infantil só veio a somar com nosso trabalho, pois em outros momentos a Universidade veio para nossa sala e só ficaram como expectadores, você não, você participou ativamente (EDUCADORA GIOVANA).

É possível observarmos nesta fala que, no decorrer da pesquisa, fizemos parte dos processos auto(trans)formativos destas professoras coautoras. Do mesmo modo, compreendemos que o diálogo esteve presente em vários momentos dos nossos encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Inclusive, durante as conversas informais, percebemos que algo marcou tanto as professoras coautoras, quanto a nós como pesquisadores.

Freire, em seus escritos, concebe o diálogo como processo dialético-problematizador. Nessa concepção, através do diálogo, podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como um processo, como algo que está em construção, uma realidade inacabada e em constante transformação. O processo dialógico entre nossa pesquisa e as professoras coautoras aconteceu em cada encontro, em cada discussão, em cada momento em que o processo de dialogar se estabeleceu e nos marcou, nos fez refletir, sobre a importância desta pesquisa para as professoras, as crianças e suas famílias.

Durante todo o curso de mestrado, inquietamo-nos em relação ao diálogo e, conseqüentemente, em relação à hermenêutica. Tantas dúvidas surgiram, se estávamos no caminho certo, se conseguimos aprender com os processos observados na escola, se conseguimos dialogar com as professoras coautoras, se conseguimos tocá-las de forma a estabelecer um diálogo. Todas essas inquietações foram se desenvolvendo em um processo de escuta sensível e olhar aguçado, que nos levou a perceber que dialogamos com a escola.

Assim, quando as professoras relatam a importância da nossa participação na e com a escola, as conversas com o grupo de mães, nossa participação nos encontros, percebemos que, de certa forma, tocamos a todos, que o diálogo se estabeleceu, e que se compreendeu a importância de estar com o outro. Acreditamos que buscamos a cada dia estar mais junto à comunidade; sempre de forma problematizadora, procuramos dialogar com a comunidade João da Maia Braga. Não temos dúvidas de que cada sujeito que se envolveu nesse processo participou da pesquisa de maneira amorosa, comprometida e, especialmente, alegre.

Observamos que esse processo de conhecer as crianças, as professoras coautoras, as famílias, a escola nos levou a perceber que a pesquisa não se constituiu sozinha, mas no encontro com o outro. Podemos dizer também que nosso encontro com esta comunidade nos levou a compreender inúmeras representações que tínhamos da escola, possibilitando que, juntamente com as coautoras, fôssemos nos fazendo e refazendo ao longo de todo processo da pesquisa. Para Freire, os inúmeros não *eus* que cruzam nossos caminhos vão nos constituindo a cada dia. Podemos dizer que estes não *eus* nos mostraram a escola, seus desafios e suas lutas diárias, mas também revelaram nela um lugar de alegria e de encontro.

Podemos afirmar que estes dois anos possibilitaram-nos reinventarmo-nos, compartilhando com a escola momentos que jamais vão ser esquecidos. O processo de aprender como o outro aconteceu de forma recíproca, construtiva e comprometida. Como diz Freire, fazer pesquisa demanda comprometimento ético e epistemológico com os sujeitos envolvidos. Compartilhamos da mesma ideia e salientamos que tudo isso não pode acontecer sem alegria e esperança, sentimentos que se fizeram presentes em cada encontro, no decorrer da caminhada para chegar até a escola, em cada festa, em cada missa, novena, em cada momento com esta comunidade. Tudo isso nos levou a perceber a rica e grandiosa colaboração de todas as pessoas envolvidas com a pesquisa, pois sem elas teríamos apenas folhas em branco, ou palavras vazias e sem sentido.

Acreditamos que fazer pesquisa seja um pouco disso, viver intensamente o processo de estar com os outros, aprendendo a aprender a leitura de mundo e também da palavra. Logo gostaríamos de trazer um pouco de como refletimos acerca do que desenvolvemos ao longo desta dissertação.

A pesquisa começou com as minhas memórias, com meus processos de *gente* no mundo. Dizer a minha palavra foi fundamental para que eu pudesse me perceber como sujeita da minha própria formação, assim no primeiro capítulo contei um pouco da minha história, e de como ela se tornou importante para processo de pesquisa.

Acredito que nossa constituição de *gente* no mundo e com ele diz muito do que escrevemos, do que refletimos, e tudo isso nos leva a compreender a nossa caminhada e como os processos auto(trans)formativos vão se constituindo no decorrer da nossa vida. Ao falar das minhas vivências, descobertas, aprendizagens também trouxe um pouco do que as minhas coautoras de pesquisa viveram. Creio que esse momento foi muito rico em significados, e foi de fundamental importância para que eu pudesse compreender que a caminhada não se faz sozinha, mas sempre com os outros. Mesmo que eu e minhas coautoras não tenhamos socializado nossas infâncias juntas, suas narrativas deram um toque especial à conversa, possibilitando que dialogássemos sobre nossas infâncias, sobre nossos processos escolares, sobre nossas vidas. Assim, observo que esse diálogo não enriqueceu apenas a escrita do primeiro capítulo, mas nos mostrou possibilidades para pensarmos ainda mais nossos processos “formativos” no decorrer de nossas vidas.

No segundo capítulo desta dissertação, fomos construindo os caminhos metodológicos, e, assim, desenvolvendo os processos da pesquisa. Observo que a pesquisa me possibilitou buscar conhecer e compartilhar o que já conhecia, e também o que ainda não conhecia, as vivências que já tinham sido experienciadas e as que eu estava por viver. Pesquisar para mim foi ir em busca do novo, a partir daquilo que me inquietava, e também aprimorar o que já havia aprendido. Assim posso dizer que compartilhar novos conhecimentos e vivências com as coautoras levou-me ao encontro do novo e, é claro, a aprender com o outro. Dessa forma, busquei em cada momento da pesquisa refletir sobre o processo que estávamos vivendo e como os achados da pesquisa nos mostravam os caminhos possíveis junto às professoras. Esses caminhos foram de muitos diálogos, conversas, desacomodações, medos, angústias, aspectos que foram nos mostrando os processos auto(trans)formativos com que as professoras coautoras se encontravam.

Chegamos à escola e nos deparamos com situações que nos levaram a propor a pesquisa. A partir de alguns questionamentos tentamos compreender como a escola proporcionava momentos para que as famílias pudessem *dizer a sua palavra*. Compreendemos com as professoras que a escola proporciona momentos para que as famílias possam dizer *a sua palavra*. Aliás, as docentes demonstraram o quanto é importante na percepção delas a participação das famílias nos espaços da escola, e que ambas precisam caminhar juntas, e isso pode ser presenciado por nós no decorrer da pesquisa, nos mostrando que existe um diálogo efetivo entre as professoras da Educação Infantil e as famílias.

As narrativas das famílias e das professoras coautoras nos possibilitaram compreender que o diálogo escola/família está para além de momentos de entrega de pareceres. Que ele se constitui diariamente, em cada momento, quando as professoras recebem as crianças, quando se despendem delas no final do dia, quando partilham de festas, passeios, reuniões, período de adaptação das crianças na escola. Socializamos vários encontros em que as famílias se fizeram presentes na escola e observamos que a relação dialógica é concreta no cotidiano. As narrativas mostraram-nos que, quando o professor busca estratégias para trazer as famílias para dentro da escola, ele consegue desenvolver um trabalho mais efetivo com as crianças; da mesma forma, as famílias conseguem se perceber como parte da escola. Não podemos afirmar que as professoras e as famílias não passam por conflitos no dia a dia, mas precisamos salientar que as professoras conseguem

estabelecer um diálogo tão fraterno e comprometido que as relações se tornam muito mais de apoiar uns aos outros do que de disputas entre ambos.

Acreditamos que as vivências e experienciadas nessa escola precisariam se proliferar para outras escolas, onde as famílias, se quer, podem entrar, necessitando aguardar do lado de fora os filhos, escolas em que os pais só são chamados para receberem os pareceres das crianças. Sabemos que os desafios encontrados pelas professoras são muitos, mas que temos contribuições valiosas que nos levam a refletir sobre a importância da escola ser sim mais alegre, mais comprometida com as famílias e suas crianças, ou seja, um lugar de diálogo entre os homens para o ser mais.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos se configuraram em espaços ricos de possibilidades para o diálogo com as professoras coautoras de pesquisa. Nos vários encontros, observamos a nossa busca para o ser mais. Em cada momento vivido compartilhamos os nossos anseios, inseguranças, sonhos possíveis, assim foi possível perceber o envolvimento das coautoras e a busca diária de cada uma delas para aprender a ler seu mundo, ou seja, a escola e suas relações com as famílias. Isso possibilitou movimentos constitutivos tanto das professoras coautoras quanto da pesquisadora mediadora, pois repensamos e reconstruímos, em cada encontro, nossas práticas.

Percebo que ainda temos muito a discutir a respeito da relação dialógica que se estabelece entre as famílias e a escola. Existem muitas problemáticas que surgiram no decorrer do percurso que ainda são as indagações. Mas afirmamos que aprendemos muito com as duas professoras coautoras, quando dissertamos sobre essa relação tão cuidadosa e afetuosa com as famílias. A convivência neste espaço e com estas pessoas mostrou várias possibilidades de acolhimento das famílias. Que essa dissertação venha a se constituir como um começo para pensarmos na relação escola e família, e que possamos buscar mais, com outras comunidades, com outras vilas, em outros espaços, possibilitando o diálogo para o ser mais.

5.1 E SE EU NÃO TIVESSE SIDO EU, QUEM EU TERIA SIDO: ENTRE IMAGINAÇÃO E REPRESENTAÇÃO UMA CAMINHADA PARA SI

O conceito da imitação, porém, só consegue descrever o jogo da arte, se não se perder de vista o sentido do conhecimento, que se encontra na imitação. Aí, encontra-se o que é representado - é a relação mímica originária. Quem imita alguma coisa deixa isso ser aí o que ele conhece e como o conhece. É imitando que a criança começa a brincar, fazendo o que conhece e confirmando assim a si mesma. Também o prazer com que as crianças se fantasiam, a respeito do que já se manifesta Aristóteles, não pretende ser um esconder-se, uma simulação, a fim de que se adivinhe e se reconheça quem está por trás disso, mas, ao contrário, um representar, de tal modo que apenas o representado é. Por nada desse mundo a criança vai querer ser adivinhada por trás de sua fantasia. O que ela representa deve ser, e se há algo que deva ser adivinhado, é exatamente isso. Terá de ser reconhecido o que ali "está" (GADAMER, 1997, p. 191).

Trago aqui o conceito de imitação em Gadamer (1997) por entender que esse se fez presente ao longo da minha caminhada, pois não perdi em momento algum o sentido do conhecimento, pelo contrário, cada momento vivido nesses dois anos do curso me propiciou encontrar novas pessoas, outras formas de conhecimento que ainda não tinha vivenciado e as representações que constitui e desconstitui em mim. Posso dizer que as imitações foram muitas, elas estavam fortemente ligadas ao que eu estava vivendo, possibilitando com que eu pudesse "confirmar a mim mesma".

Em cada momento vivido, nos encontros das disciplinas, nos encontros com o grupo Dialogus, com as diferentes gentes que cruzaram meu caminho, imitei e me imitei, assim me inventado e reinventado. Brinquei, fantasiei percursos, fantasiei uma educação mais justa, comprometida e alegre, fantasiei que um dia todos os professores terão uma carreira profissional mais justa e igualitária, fantasiei tanto no decorrer dessa caminhada que pude entrar em vários cenários, e, nesses momentos, minhas simulações e fantasias deixaram transparecer a representadora que fui incansavelmente. Assim como as crianças, jamais vou querer que os outros adivinhem quem eu fui ou sou, porque tudo aquilo que vivi e representei só pertence a mim. Gostaria que as representações não fossem feitas a partir da cor de minha pele e dos cabelos, mas sim da pessoa que está por trás de tudo isso, ou seja, da pessoa que represento todos os dias, pessoa que está sendo.

A citação que abre este capítulo também me levou a refletir sobre uma discussão feita em uma disciplina do curso, quando um professor levantou um questionamento dizendo que, se o educando toma muito do seu tempo copiando aquilo que o professor diz, é porque, nessas discussões e leituras, tem pouca coisa

vinda do educando. Isso realmente me chamou atenção, pois quase sempre anotei aquilo que os professores falavam, já que aprendemos isso desde a Educação Infantil, copiando os desenhos, depois o alfabeto, depois os conteúdos dados pelos professores, e, já na graduação, continuamos copiando do xerox no decorrer do curso.

Diante dessas reflexões, questionei-me muito sobre: quando vamos parar de copiar algo que é dos outros e passar a dizer a nossa palavra? Quando poderemos deixar de dizer aquilo que os autores e suas bases epistemológicas têm nos dito, para dizer aquilo que nós compreendemos sobre o que estamos escrevendo/pesquisando? Escrita essa que, aliás, se delimita a um referencial que segue uma linha de pesquisa. Como articular as leituras às minhas vivências para que elas sejam realmente significativas? Será que viver em outros espaços e com outras pessoas nos faz aprender mais? Será mesmo que fazemos aquilo que dizemos? Estas perguntas sempre me inquietaram, e me inquietam, já que, a cada dia, me fazem pensar em novas formas de me reinventar, de pensar em tudo que temos de dito no não dito.

Como pensar que não temos uma verdade absoluta, quando os autores e alguns professores da Educação Básica e do Ensino Superior estão repletos de verdades tão distantes da realidade do aluno? Como instigar esses professores, a fim de que estes deixem de ver os “alunos” – e falo aluno, pois é assim que a maioria dos professores nos vê – como pessoas sem luz que aprendem somente com o professor e que são “recipientes vazios” (FREIRE)?

O homem é linguagem, e esta se relaciona muito com a hermenêutica, mas também me leva a pensar que nossa linguagem como “aluno”, por muitas vezes é castrada e sufocada, que temos muito mais de não dito do que de dito em nossos discursos. Mas talvez esse pensamento deva ser próprio de um “aluno” que está no mestrado, aluno estudioso, aplicado, que faz todas as leituras, completa seus 24 créditos, e ainda faz alguns extras, aluno que tudo sabe, que tudo vê, e que se tiver bolsa não pode nem reclamar, visto que recebe para fazer tudo isso. Daí surge uma última pergunta: quem eu fui durante todo esse processo, ou ainda, quem me tornei? Quais foram as representações feitas?

Eu. Como descrever? Não sei. Como conhecer? Não sei. Como reinventar? Agora sim! Não sei dizer se posso me descrever, talvez também não. Não sei se me conheço tão bem, mas posso afirmar que me reinvento todos os dias como pessoa,

como mãe, como mulher, como estudante, como professora. Estes diferentes “eus” me fazem inquietar, e por muito tempo me levaram a perguntar: será que estou no caminho certo? Todos esses anos de pessoa no mundo e com ele me fizeram e refizeram, e só agora consigo perceber que a caminhada é está, que o caminhar é meu com os outros, que caminhar para o encontro comigo é a caminhada em si. E, no decorrer desse processo, nos constituímos sujeitos no mundo.

Nos últimos dias de escrita e finalização da dissertação, da caminhada, uma sensação de pavor me acompanhou, em razão de que cada momento de escrita foi de pensar no meu processo de encontro comigo, e com os outros. Assim me perguntei: será mesmo que tudo o que vi, que estudei, que vivenciei, que concordei, que calei, que omiti, que não encontrei, dará conta desse processo de busca junto aos que estavam comigo no decorrer dessa caminhada? Não sei dizer, mas agora consigo compreender que esta caminhada é minha, esse foi o melhor que pude ser, fazer e refazer. Sei agora que será necessário dobrar a esquina, pois este não é um processo para o outro, foi e é um processo meu com os outros. Acho que a concepção de imitação veio a calhar, acredito que talvez a maioria das pessoas com quem cruzei ficaram tentando adivinhar, mas poucas conseguiram perceber o que eu representava. No decorrer desses dois anos do curso de mestrado, encontrei-me comigo, com minhas aflições, angústias, medos, mas o que mais me tocou foi a grande falta de representações, uma vez que, na maioria das vezes, me pareceu que as imitações esvaziadas eram muito maiores.

Mas, agora sei que não queria ter sido outra pessoa, aliás, eu não conseguiria fazer isso, pois, somente porque fui eu mesma, que consegui escrever esta dissertação, porque caminhei, porque sofri, porque me alegrei, porque convivi com os outros, e porque vivi meus 32 anos intensamente, posso afirmar que somente sendo eu, fiz e refiz minha caminhada.

5.2 SE A CAMINHADA PROSSEGUIR O QUE AINDA TEREMOS PARA DIALOGAR?

No decorrer da pesquisa, deparamo-nos com algumas situações que poderiam ser exploradas em futuras pesquisas. Acredito que as trazer aqui demonstra que o processo da pesquisa é inacabado, que escola, por ser viva e ativa, está sempre em processo de transformação, assim continuar a pensar nos

sujeitos e sua formação se torna relevante. Gostaria de elencar algumas problemáticas que emergiram do nosso encontro com a escola, mas que não foram possíveis e viáveis de serem discutidas aqui, devido ao tempo. São elas:

- em que espaços as famílias das crianças do Ensino Fundamental podem dizer a sua palavra? Ao propor a pesquisa com as turmas de Educação Infantil, percebemos que as famílias das crianças do Ensino Fundamental não são muito presentes na escola, principalmente dos últimos anos. Assim, propor uma pesquisa para compreender o porquê da não participação das famílias do Ensino Fundamental seria de grande relevância, uma vez que temos uma grande participação das famílias da Educação Infantil. Por que será que temos essa dicotomia? Pergunto ainda, será que as crianças deixam de ser crianças quando ingressam no Ensino Fundamental, e, por isso, não é preciso que os pais as acompanhem?
- quais as relações que se estabelecem entre as famílias das crianças do Ensino Fundamental e da EJA? Como essas famílias são recebidas pelos professores? Como acontece de forma efetiva o diálogo com as famílias das crianças e jovens da escola;
- outra situação que nos inquietou se relaciona com a participação das famílias na pesquisa. Gostaria de lançar um desafio para uma próxima pesquisa, em que as famílias viessem a participar dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, pois, dessa forma, teríamos uma efetiva participação delas, visto que entendemos que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos se tornam ricos encontros no qual todos podem dizer a sua palavra. No caso desta dissertação, os questionários nos possibilitaram um bom diálogo com as famílias, conseguimos compreender um pouco das relações entre elas e a escola, mas participar dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos seria muito mais enriquecedor para auto(trans)formação não só dos professores, mas também das famílias.

REFERÊNCIAS

ADORINAN, B. **Trem das onze**. Música retirada do site: letras.mus.br/adoniran-barbosa/173850/. Em 23/06/2015.

ALMEIDA, C. L. S. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Custódio Luís Silva de Almeida, Hans-Georg Flickinger, Luiz Rohden. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ALVES, R. **O velho que acordou menino**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

ANDRADE, F.T. **Poemas**. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/ha_um_tempo_em_que_e_preciso_abandonar. Acesso em: 16 maio 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil**. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARBOSA, M. C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**, Consulta pública, Agosto de 2010.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular. Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

_____. BRANDÃO, C.R. **Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Lei Federal de 05 de Outubro de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. DF: Senado, 1990. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98. Brasília: MEC, SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº20/2009. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 17/2012. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº1/2002. **Resolução sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério de Educação e Cultura. SEF/DPE. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE, 1994.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. SEF. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014-2024. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, R. de O. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ELIS, R. M. **Maria, Maria**. Música. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elis-regina/75151/>. Acesso em: 18 abr. 2016.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORNERO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, R. **Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor**. RJ: Quartet, 1999.

FREIRE, P.; SHOR, I. **À Sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Cartas a Cristina: reflexão sobre minha vida e minha práxis.** Organização e notas Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3. ed. 2013.

_____. **Educação e Mudança.** Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Medo e Ousadia.** O cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Partir da infância: diálogos sobre educação/** Paulo Freire, Sérgio Guimarães. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa,** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis/** Paulo Freire; organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, A. L. S. de. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência.** Passo Fundo: Méritos, 2014.

FREITAS, L. M.; HENZ, C. I. **Círculos Dialógicos Investigativos- formativos: Uma proposta epistemológica-política de pesquisa.** São Leopoldo: Oikos, p. 73-84. 2015.

GADAMER, H. G. **Verdade e método /** Hans-Georg Gadamer; tradução de Flávio Paulo Meurer. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas na investigação sobre o conhecimento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 4. ed. p. 65-86, 1970.

HENZ, C. I. **Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: Pesquisa-Formação Permanente de professores.** Artigo apresentado no VIII Seminário Nacional: Diálogos com Paulo Freire Por uma Pedagogia dos Direitos Humanos, 2014.

_____. **Razão-emoção crítico-reflexiva:** um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. A. **Diálogos: Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 120-143, 2009.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; Cood. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudio. São Paulo: Paulus, 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF. 2006.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRONBAUER, L. G. **Hermenêutica Filosófica — perspectivas para pesquisa em educação**. 2011.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre. 196p. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA, H. R. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PESSOA, F. **Poemas**. Disponível em: fonte: [http:// www.secrel.com.br/poesia/fpeeso.html](http://www.secrel.com.br/poesia/fpeeso.html).

PIMENTA, S. G. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO, **Político-pedagógico. Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga**. Santa Maria, 2013.

REDIN, E. **Teoria e fazeres; Caminhos da Educação Popular**; Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Gravataí, 1999.

RESOLUÇÃO N°5, de 17 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial de União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SCHIFINO, R. S.; SILLER, R. R. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, V. L. de M. **Manual: como elaborar um questionário**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSK, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THIOLLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

TOMÉ, M. F. **O contexto de organização da escola de Educação infantil e o pensamento em Gestão escolar no Brasil: encontros e desencontros**. UNESP. p. 1-13, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa e em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, M. F. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: As propostas da CONAE 2010**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, p. 809-831, jul./set. 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – CONVITE PARA A ESCOLA

Convite

É com muita alegria e amorosidade, que venho convidar vocês para participar como sujeitos coautores de pesquisa do meu projeto de Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM intitulado: O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professores. Acredito que caminhar com vocês no decorrer da pesquisa me auxiliará na concretização deste trabalho e na busca pelos nossos inéditos viáveis.

Desde já grata pela atenção
Será um prazer construir com vocês este trabalho
Abraços Freirianos!
Mestranda Caroline da Silva dos santos



ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

Termo de confiabilidade

Título de projeto: O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professores

Pesquisador: Caroline da Silva dos Santos

Pesquisador/orientador responsável: Prof Dr. Celso Ilgo Henz

Instituição departamento: Departamento de Administração escolar/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Local de coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga– Santa Maria /RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com educadoras de quatro turmas de Educação Infantil da escola de Ensino Fundamental João da Maia Braga. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações só poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por três anos na sala 3279 A no centro de educação sob a responsabilidade do professor pesquisador Celso Ilgo Henz. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria.....de..... 2016.

Pesquisador / Caroline da Silva dos Santos CI - 6085016225

-----Pesquisador
Responsável / Celso Ilgo Henz CI -1010620779

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O PROCESSO DIALÓGICO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz e Caroline da Silva dos Santos

Instituição/departamento: Departamento de Administração Escolar (ADE), Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 99995010 / (55) 91783963

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga - Santa Maria /RS

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma voluntária. Antes de concordar com a sua participação, é muito importante que compreenda as informações contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes da sua decisão de participar. Você tem o direito de desistir de participar em qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou prejuízo a seus direitos.

Objetivo do estudo: Analisar como as situações-limites e os desafios emergem da possibilidade do diálogo escola/família e as suas contribuições para a auto(trans)formação permanente dos professores de quatro turmas de Educação Infantil.

Procedimentos: Sua participação será através de um questionário aberto, que será posteriormente dialogado e problematizado junto às professoras.

Riscos: A sua participação nesta pesquisa não representará nenhum risco para você, nem de ordem física e nem psicológica. De qualquer modo você terá a total liberdade de optar por não participar ou de responder os questionamentos se assim desejar.

Benefícios: Acredita-se que com os resultados que vierem a ser obtidos com essa pesquisa será possível uma reflexão sobre a ação pedagógica e uma auto(trans)formação dos sujeitos coautores da pesquisa o que auxiliará na formação permanente do educadores qualificando o seu quefazer pedagógico.

Sigilo: As informações fornecidas por você terá privacidade garantida, sendo que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento. Nomes fictícios serão utilizados ao longo do texto para que sua identidade seja preservada, mesmo nos momentos quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa assinando este consentimento.

Santa Maria, _____ de _____ 2016.

Assinatura

Responsáveis pela pesquisa

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS E ESCOLA



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O PROCESSO DIALÓGICO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz e Caroline da Silva dos Santos

Instituição/departamento: Departamento de Administração escolar (ADE), Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 99995010 / (55) 91783963

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga - Santa Maria /RS

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma voluntária. Antes de concordar com a sua participação, é muito importante que compreenda as informações contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes da sua decisão de participar. Você tem o direito de desistir de participar em qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou prejuízo a seus direitos.

Objetivo do estudo: Analisar como as situações-limites e os desafios emergem da possibilidade do diálogo escola/família e as suas contribuições para a auto(trans)formação permanente dos professores de quatro turmas de Educação Infantil.

Procedimentos: Sua participação será através dos encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos no qual serão problematizadas as questões trazidas dos questionários respondidos pelas famílias, neste momento as educadoras serão convidadas a dizerem a sua palavra. Vamos realizar alguns encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos sendo gravados ou anotados os diálogos problematizados.

Riscos: A sua participação nesta pesquisa não representará nenhum risco para você, nem de ordem física e nem psicológica. De qualquer modo você terá a total liberdade de optar por não participar ou de responder os questionamentos se assim desejar.

Benefícios: Acredita-se que com os resultados que vierem a ser obtidos com essa pesquisa será possível uma reflexão sobre a ação pedagógica e uma auto(trans)formação dos sujeitos coautores da pesquisa o que auxiliará na formação permanente do educadores qualificando o seu quefazer pedagógico.

Sigilo: As informações fornecidas por você terá privacidade garantida, sendo que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento. Nomes fictícios serão utilizados ao longo do texto para que sua identidade seja preservada, mesmo nos momentos quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa assinando este consentimento.

Santa Maria, _____ de _____ 2016.

Assinatura

Responsáveis pela pesquisa

ANEXO E – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA COM AS FAMÍLIAS



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Pesquisador: Caroline da Silva dos Santos

Contatos: Email: carolinesantosvalim@gmail.com – Telefones: 3213 33 12/91783963

Pesquisador/orientador responsável: Prof Dr. Celso Ilgo Henz

Instituição departamento: Departamento de Administração escolar/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Local de coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga– Santa Maria /RS

Questionário: Relação escola/família em uma escola de Ensino Fundamental

	Data: ___/___/___
Questionário	Nº
	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/> (uso do entrevistador)
Escola: _____	
Turma: _____	
Professor responsável: _____	

