

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

Caroline da Silva dos Santos



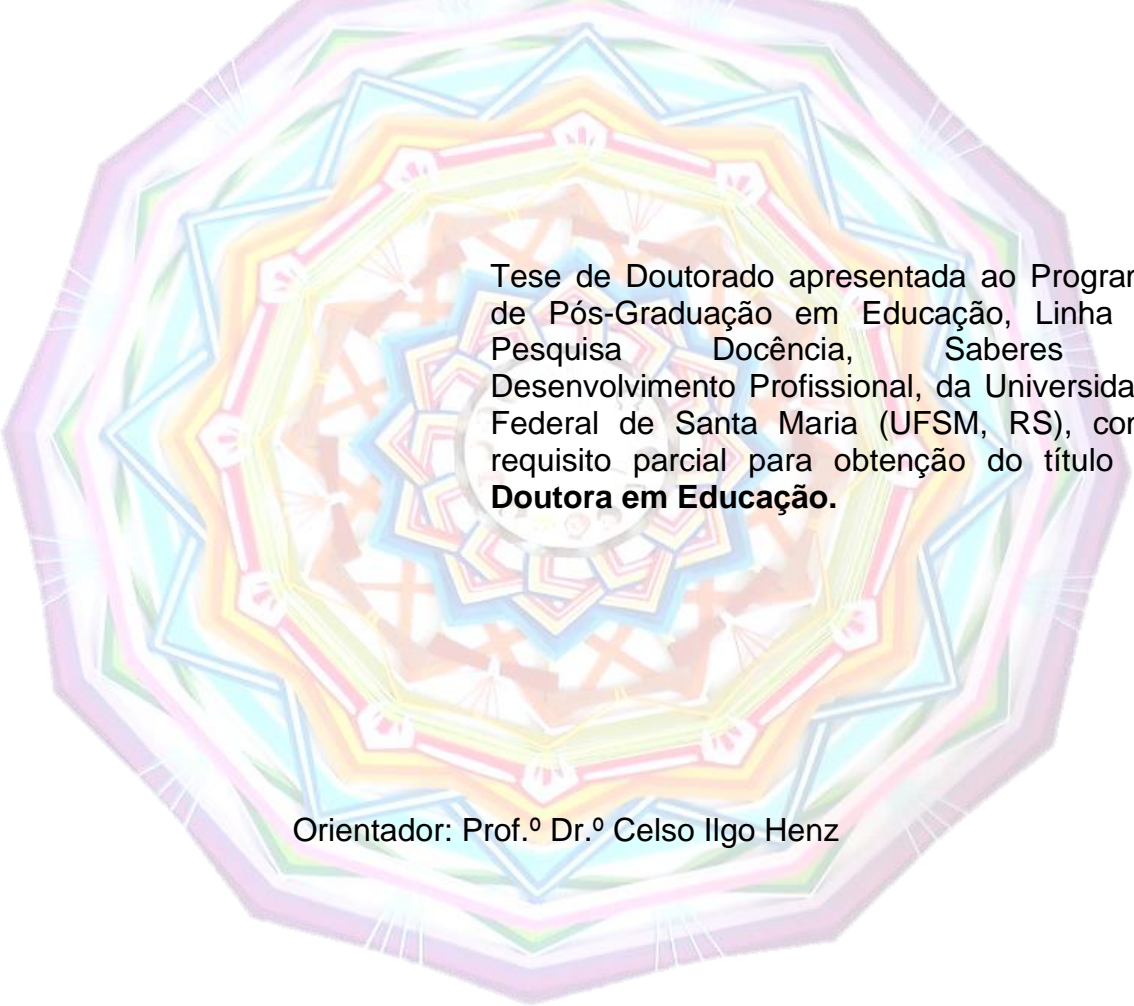
**OS PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM
PROFESSORAS**

Santa Maria, RS
2023



Caroline da Silva dos Santos

**OS PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO
ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS**



Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientador: Prof.º Dr.º Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS
2023

Santos, Caroline da SILVA dos
OS PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
NA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS /
Caroline da Silva dos Santos.- 2023.
236 p.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Travessia-transição 2. Educação Infantil 3. Ensino
Fundamental 4. Professoras Co-autoras 5.
Auto(trans)formação permanente com professoras. I. Henz,
Celso Ilgo II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CAROLINE DA SILVA DOS SANTOS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Caroline da Silva dos Santos

**PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO
ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovada em 11 de dezembro de 2023.

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

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Prof.ª Dr.ª (UFSM)

Juliana Goelzer, Prof.ª Dr.ª (UFRGS)

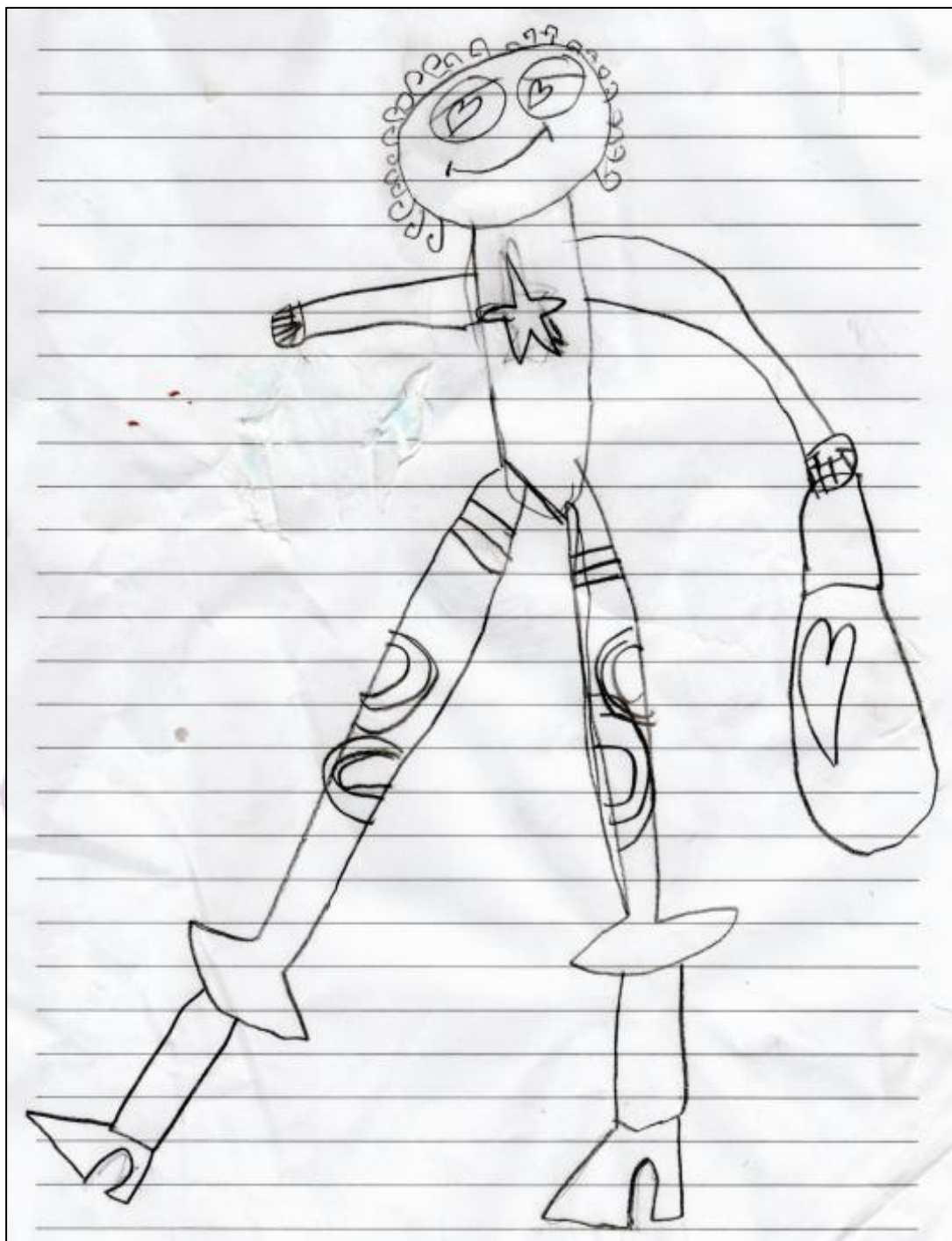
Maria Rita Py Dutra, Prof.ª Dr.ª (MNU)

Melissa Noal da Silveira, Prof.ª Dr.ª (CRE/RS)

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

Larissa Martins Freitas, Prof.ª Dr.ª (SEDUC/RS)





Fonte: Desenho feito pela estudante Tessália – 1º ano do Ensino Fundamental – Menina de cabelos cacheados que adora construir desenhos.

Dedico esta Tese-auto(trans)formação às crianças bem pequenas, pequenas e grandes que aprendem a cada dia a fazer suas travessias-transições. Aos meus filhos Nicole e Joaquim, pois foi por eles que tive forças para escrever cada linha deste texto. Grata por me ensinarem e estarem ao meu lado nesta travessia-transição.



AGRADECIMENTOS

*Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só
(SUED NUNES¹)*

Povoada é como tenho me sentido nos últimos tempos, por isso trago a letra da música de Sued Nunes para agradecer cada pessoa que fez com que eu não me sentisse só, e que assim povoou minha caminhada neste mundo. Gostaria de citar o nome de cada pessoa que povoou a minha constituição como *gente* no mundo, mas isso seria impossível, pois são muitas, mas agradeço todos aqueles que fizeram parte dos meus processos de *gente* no mundo, e com ele, que vocês possam sentir-se povoados pelo cosmos e abraçados por mim, em agradecimento a cada momento vivido e por cruzar meus caminhos e me ensinar a *ser mais* (FREIRE 1996). Entendo que sou uma, mas nunca fui só, em nenhum momento do meu percurso e, por isso, sou grata pela vida que pulsa em meu corpo, grata pela vida de cada uma e de cada um que cruzou, e ainda cruzará o meu caminho, grata por ser quem eu sou, grata por ser povoada por tanta gente do bem, por tanta gente que luta, que sonha, que se anima e que tem esperança pela vida.

Grata e povoada: pelo cosmos, grata e povoada por **Deus** e por meus **Orixás** que, nos momentos mais difíceis, me ergueram, me deram forças, saúde e muita energia para continuar a caminhada.

Grata e povoada por minha querida filha **Nicole**, que vive 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.

Grata e povoada por meu segundo filho **Joaquim**, que nasceu durante a escrita desta *Tese-auto(trans)formação*, para me mostrar um novo caminho. Obrigada por ter

¹ Se não conhece esta linda canção de Sued Nunes e gostaria de ouvir para entender o significado dela junto à escrita desta *Tese-auto(trans)formação*, basta acessar o seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>

me possibilitado a chance de ser mãe pela segunda vez. É por você, por sua irmã e pelas crianças que vou seguir lutando pelas infâncias.

Grata e povoada por 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 não opressora, e sim, mais humana. Grata por ser sua parceira nesta vida, grata por estar comigo e me encorajar a chegar, permanecer e terminar meu tão sonhado doutorado.

Grata e povoada pelos 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.

Grata e povoada pela minha **mãe**, que tomou conta da minha casa, dos meus filhos, e em muitos momentos foi minha âncora, para que eu pudesse fazer esta travessia-transição. Mãe, eu não teria conseguido escrever esta *Tese-auto(trans)formação* sem a tua ajuda, sem as tuas preces, sem teu cuidado e zelo; grata pela tua vida e por tudo que fez e faz por mim.

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

Grata e povoada pelo meu orientador, amigo, professor **Celso**, pela forma delicada, amorosa e humana com que me orientou desde o mestrado. 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. 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, gratidão por me fazer florescer. Você também foi um dos grandes responsáveis pela minha entrada e permanência na pós-graduação.

Grata e povoada pelo grupo **Dialogus**, pelas conversas, pelas formações, pelos encontros, por me ensinar a conviver com o outro e por me mostrar que o convívio é fundamental *para o ser mais*.

Grata e povoada pela querida amiga **Larissa**, por ter me mostrado incansavelmente que sou capaz de escrever, minha companheira de escrita e de leituras. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por sua escuta sensível e leitura

desta *Tese-auto(trans)formação*, saiba que és uma das pessoas mais humanas que já conheci e que você me ensinou a escutar mais o outro. Grata por tudo.

Grata e povoada pela grande amiga **Melissa**, que sempre me acolheu com tanto carinho, gratidade pelas inúmeras conversas no estacionamento do Centro de Educação, por sempre abrir as portas da tua casa e me receber com tanto carinho, gratidão pelo abraço generoso e fraterno, entendi naquele dia como é bom estar perto de quem nos deseja o bem. Minha amiga teu abraço, teus ensinamentos e o toc...toc dos teus sapatos ficaram para sempre em mim, gratidade pela tua amizade tão sincera.

Grata e povoada pelos queridos amigos de longa caminhada **Juliana e Renato**, por me mostrarem a importância do diálogo para o *ser mais*.

Grata e povoada pelas minhas queridas coautoras, **Aline, Andréia, Elisa, Elisangela, Fernanda, Joana, Leticia, Madjiguene, Magda, Miriane, Izadora e Raquel** por aceitarem o convite para participar da pesquisa, por estarem ao meu lado nesta caminhada. Agradeço cada encontro, cada momento vivido no decorrer destes dois anos que estivemos juntas, gratidão por tecerem esta *Tese-auto(trans)formação* comigo. Obrigada por me fazerem levantar e andar...

Grata e povoada pela minha querida escola **João da Maia Braga**, por aceitar esta pesquisa e, principalmente, por ter me mostrado a boniteza e alegria desta escola.

Grata e povoada pelo Programa de **Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria** por me acolher da Especialização ao Doutorado.

Grata e povoada pela **Banca Examinadora**, que me possibilitou um olhar mais profundo para com esta *Tese-auto(trans)formação*, que foi afetuosa, amorosa e rigorosa com a escrita deste texto. A vocês sou grata por tudo.

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



Se o currículo da infância fosse gente...

Se o currículo da infância fosse gente, ele seria tão colorido e diverso, como um arco-íris depois da chuva...

Se o currículo da infância fosse gente, ele seria livre para se sujar, brincar, subir, descer, escorregar, gritar, experimentar, amar...

Se o currículo da infância fosse gente, não faltaria tempo nem se apressaria para se alimentar, brincar, viver a vida, afinal o tempo não seria contado no relógio, e sim no tempo de cada criança...

Se o currículo da infância fosse gente, ele seria livre para ser quem ele quisesse, ou ainda, quem ele não quisesse, afinal tem gente que gosta de mudar...

Se o currículo da infância fosse gente, todo o espaço seria espaço de brincar e viver...

Se o currículo da infância fosse gente, ele seria o tempo todo, um espaço-tempo de experiência...

Mas, como o currículo da infância ainda não se tornou gente, será preciso lutar, lutar por uma escola da infância do brincar livre, onde o tempo e os espaços sejam respeitados; lutar por uma escola diversa, em que a única coisa que importa é a vida que se vive; lutar para que as crianças possam ser, sentir e estar na e com a escola.

Como eu quero que o currículo da infância possa um dia ser gente, principalmente o currículo dos Anos Iniciais, gente que se anima, gente que ama, gente que tem esperança nas outras e nos outros e no mundo, gente que com seu olhar infantil pode nos ensinar a colorir o céu em dia de chuva.

Por isso, persistam, resistam, lutem com todas as suas forças, para que um dia o currículo da infância possa ser gente...

Esta Tese-auto(trans)formação de Doutorado foi construída a muitas mãos, para que a luta pelas crianças, para que a escola e seus currículos possam ser gente...

Por: Caroline da Silva dos Santos



RESUMO

OS PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS

AUTORA: Caroline da Silva dos Santos

ORIENTADOR: Celso Ilgo Henz

Esta *Tese-auto(trans)formação* de Doutorado em Educação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional na Universidade Federal de Santa Maria (RS). Constitui-se como possibilidade de inserção na realidade escolar e de diálogo com as coautoras da pesquisa, a fim de problematizar como se desenvolveram os processos de travessia-transição da Educação Infantil (EI) ao Ensino Fundamental (EF) em uma escola municipal em Santa Maria. O objetivo desta pesquisa foi o de compreender, *com* as coautoras, quais eram os saberes e as sensibilidades necessários nos processos auto(trans)formativos para o reconhecimento das crianças e suas infâncias na travessia-transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A investigação desenvolveu-se com uma abordagem qualitativa, uma vez que esta nos permitiu envolver significados, opiniões, fatos, todos permeados pelas relações entre pessoas, sujeitos inseridos em um contexto social. Ao nos colocarmos com este estudo-pesquisa, propomos uma pesquisa epistemológico-política embasada nos pressupostos da pesquisa-auto(trans)formação, seguindo os pressupostos teóricos da pesquisa-auto(trans)formação por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, para que, em cada momento-movimento, as coautoras fossem construindo suas narrativas, colocando-se como sujeitos de seus processos formativos e esculpindo sua própria existência no mundo, com as crianças. O referencial teórico fundamentou-se em Freire (1996, 2005, 2011, 2015), Camini (2012, 2021), Chizzotti (2006), Flick (2009), Henz (2003, 2007, 2014, 2018), Freitas (2021), Josso (2010, 2016), Kohan (2018), Lacerda (2016) entre outros autores que nos acompanharam no decorrer da trajetória da pesquisa. No decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos buscamos refletir acerca dos processos auto(trans)formativos vivenciados por quatro professoras regentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental e oito estudantes do curso de Pedagogia, que se encontravam em processo de formação inicial na UFSM, quanto à travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Sempre caminhando em busca dos nossos inéditos viáveis, procuramos em circularidade, estudar sobre as infâncias e caminhar junto delas, buscando por nossas travessias-transições quanto aos processos docentes que estávamos vivendo na escola com as crianças. Os constructos da pesquisa foram nos mostrando, ao longo da caminhada, que reconhecer as crianças e suas infâncias no decorrer da travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é urgente e necessário, bem como que estar, ser e sentir junto às crianças é uma tarefa que move a nossa caminhada docente, que permanentemente se faz necessária, para que possamos juntas e juntos construir uma escola mais humana, que respeite as crianças e suas infâncias. Entendemos, no decorrer de todo o processo vivido, que os desafios são muitos, mas que compreender a nossa presença e a presença do outro nos levará a seguir intervindo no mundo, discutindo e dialogando sobre a nossa presença junto das crianças.

Palavras-chave: Travessia-transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Professoras-Coautoras. Auto(trans)formação permanente com professoras. Reconhecer as crianças e suas infâncias.



RESUMEN

LOS PROCESOS DE CRUCE-TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A LA EDUCACIÓN PRIMARIA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA AUTO(TRANS)FORMACIÓN PERMANENTE CON PROFESORAS

AUTORA: Caroline da Silva dos Santos

ORIENTADOR: Celso Ilgo Henz

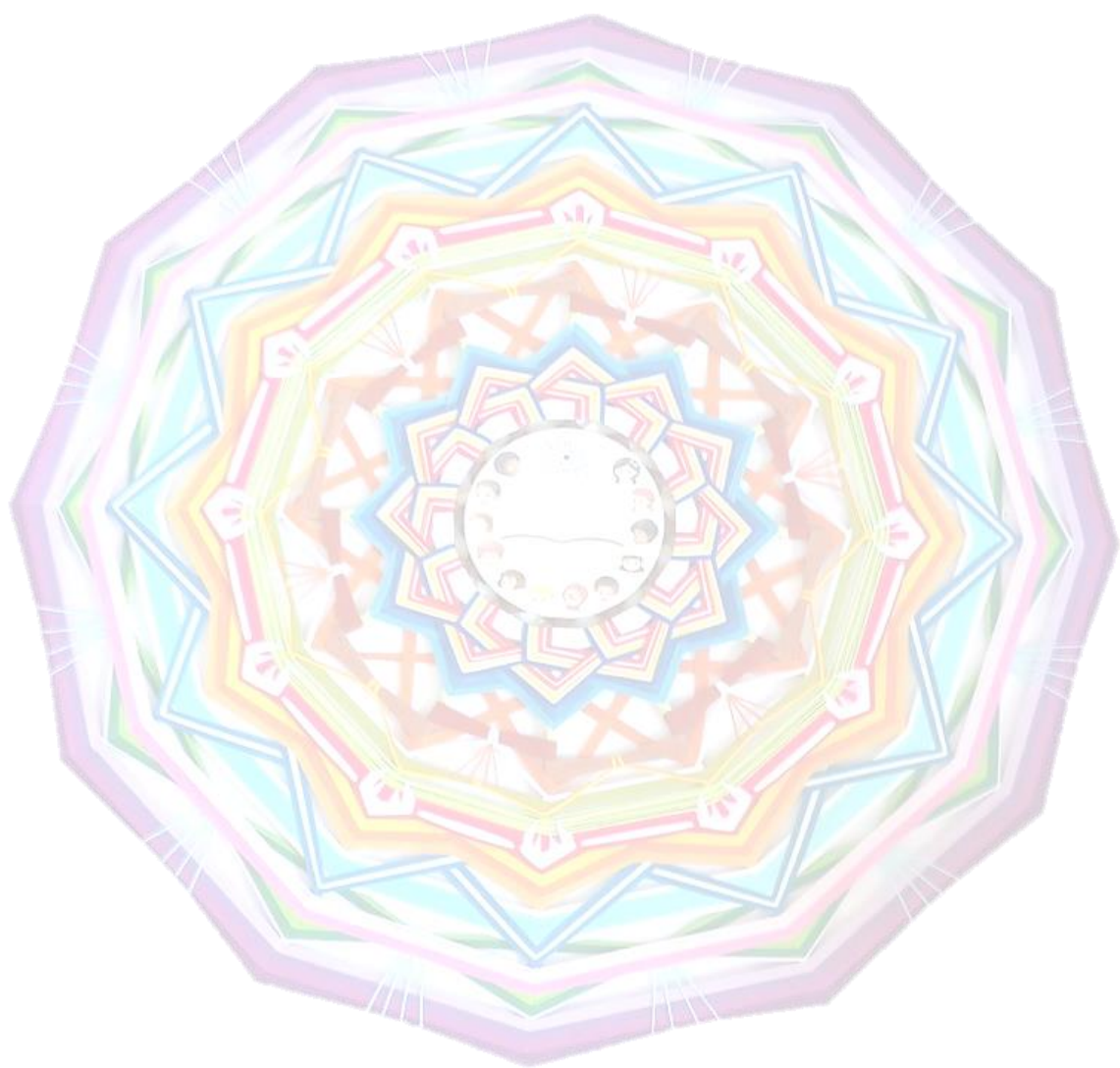
Esta Tesis auto(trans)formación está hecha para el Doctorado en Educación fue desarrollada en la línea de investigación Docencia, Conocimiento y Desarrollo Profesional de la Universidad Federal de Santa María (RS). Constituye una posibilidad de inserción en la realidad escolar y de diálogo con las coautoras de la investigación, con el fin de problematizar cómo se desarrollaron los procesos de transición cruzada de Educación Infantil (EI) a Educación Primaria (EP) en una escuela en la ciudad de Santa María. El objetivo de esta investigación fue comprender, con las coautoras, qué conocimientos y sensibilidades fueron necesarios en los procesos auto(trans)formativos para el reconocimiento de los niños y sus infancias en el cruce-transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, ya que nos permitió involucrar significados, opiniones, hechos, todos permeados por relaciones entre personas, sujetos insertos en un contexto social. Nosotros, con este estudio de investigación, proponemos una investigación epistemológico-político basado en supuestos de investigación-auto(trans)formación, siguiendo los supuestos teóricos de la investigación-auto(trans)formación a través de la Investigación-auto(trans)formativa, para que, en cada momento-movimiento, las coautoras estuvieran construyendo sus narrativas, ubicándose como sujetos de su procesos formativos y tejendo su propia existencia en el mundo, con los niños. El marco teórico se basó en Freire (1996, 2005, 2011, 2015), Camini (2012, 2021), Chizzotti (2006), Flick (2009), Henz (2003, 2007, 2014, 2018), Freitas (2021), Josso (2010, 2016), Kohan (2018), Lacerda (2016) entre otros autores que nos acompañaron a lo largo de la trayectoria de buscar. En el transcurso de los Círculos Dialógicos Auto(trans)formativos-investigativos buscamos reflexionar sobre los procesos auto(trans)formativos vividos por cuatro docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, y ocho alumnos de la carrera de Pedagogía que estaban en proceso de formación inicial en UFSM, en relación al cruce-transición de Educación Infantil a Educación Primaria, siempre avanzando en buscar nuestros inéditos viables, buscamos la circularidad, estudiar la infancias y caminar junto a ellas, buscando nuestros cruces-transiciones así como a los procesos de enseñanza que estábamos viviendo en el colegio con los niños. Los constructos de investigación fueron mostrando, en el camino, que reconocer a los niños y sus Infancias durante el cruce-transición de la Educación Infantil a lo Fundamental es urgente y necesario, además de ser, estar y sentir junto a los niños es una tarea que mueve nuestro camino docente, que es permanentemente necesario para que juntos podamos construir una escuela más humana, que respete a los niños y su infancia. Entendemos, durante todo el proceso, que los desafíos son muchos, pero que comprender nuestra presencia y la presencia de los demás nos llevará a seguir interviniendo en el mundo, discutiendo y dialogando sobre nuestras presencias con los niños.

Palabras clave: Cruce-transición. Educación Infantil. Enseñanza fundamental. Profesoras-Coautoras. Auto(trans)formación permanente con docentes. Reconocer a los niños y su infancia.



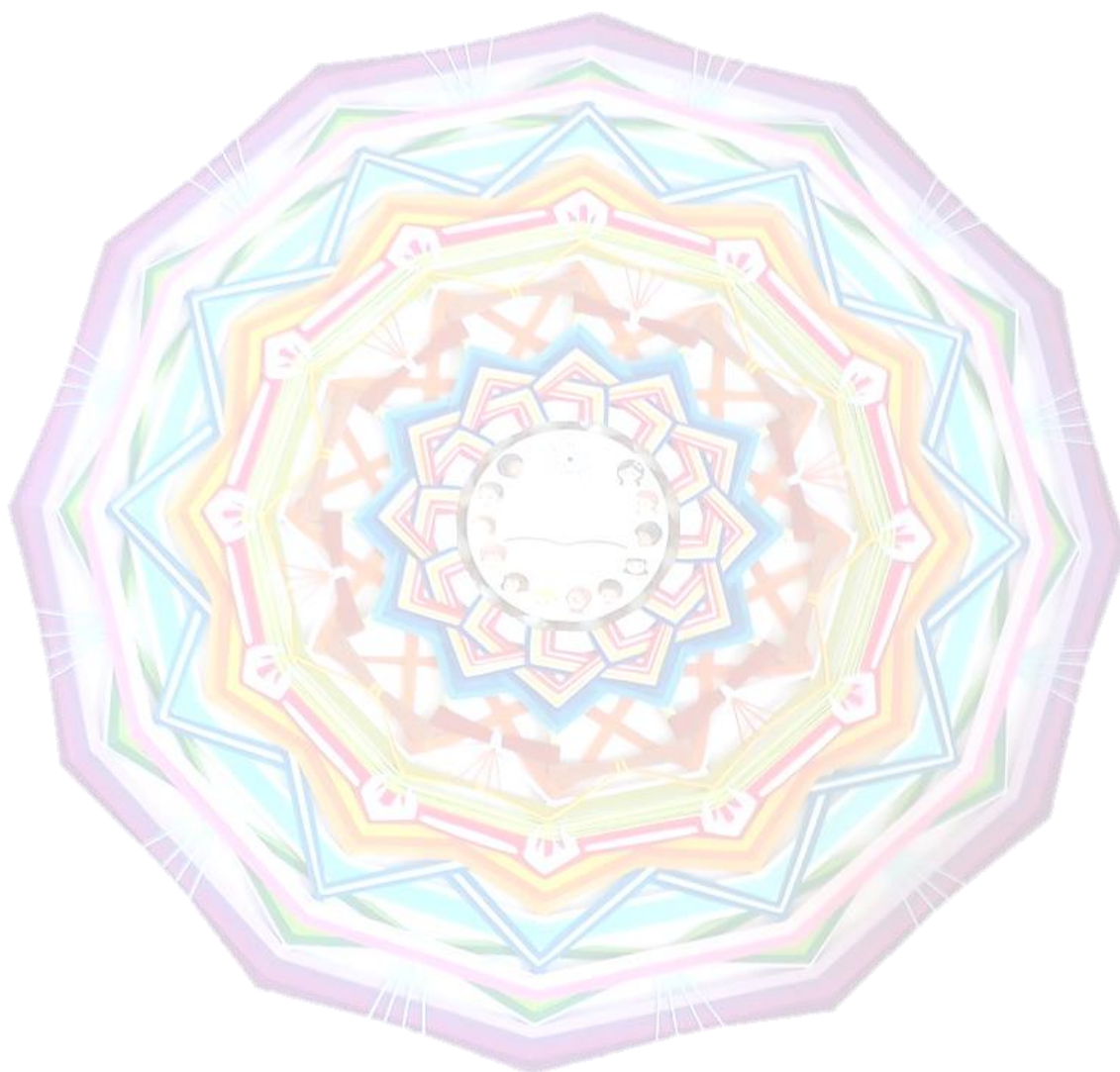
LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Minha trajetória no mundo	34
FIGURA 2 – O colo da minha mãe, lugar no qual me sinto povoada e, uma vez ou outra, ainda volto para me aconchegar	38
FIGURA 3 – Minha comunidade, lugar onde finquei minhas raízes e dia após dia floresço	40
FIGURA 4 – Da formatura da Educação Infantil à formatura do Curso de Pedagogia, minha caminhada no mundo	42
FIGURA 5 – As mulheres que existiram antes do meu nascimento	55
FIGURA 6 – O lugar por onde caminhamos, o chão da escola	77
FIGURA 7 – A circularidade em mim	106
FIGURA 8 – Parte 1 – Centro da Mandala que estava em processo inicial de construção	110
FIGURA 9 – Parte 2 – Mandala começa a ser tecida	112
FIGURA 10 – Mandala em fase final de construção, representando os Movimentos auto(trans)formativos da pesquisa, a partir do olhar da pesquisadora-coordenadora	114
FIGURA 11 – Pacote com alguns objetos para o registro Re-criativo	124
FIGURA 12 – Registro re-criativo cooperativo, construído no Padlet pela pesquisadora-coordenadora e as coautoras da pesquisa	125
FIGURA 13 – Capa do livro: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos	181
FIGURA 14 – Capa do livro: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação	182
FIGURA 15 - Capa do livro: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação – Segunda edição	183



LISTA DE QUADROS

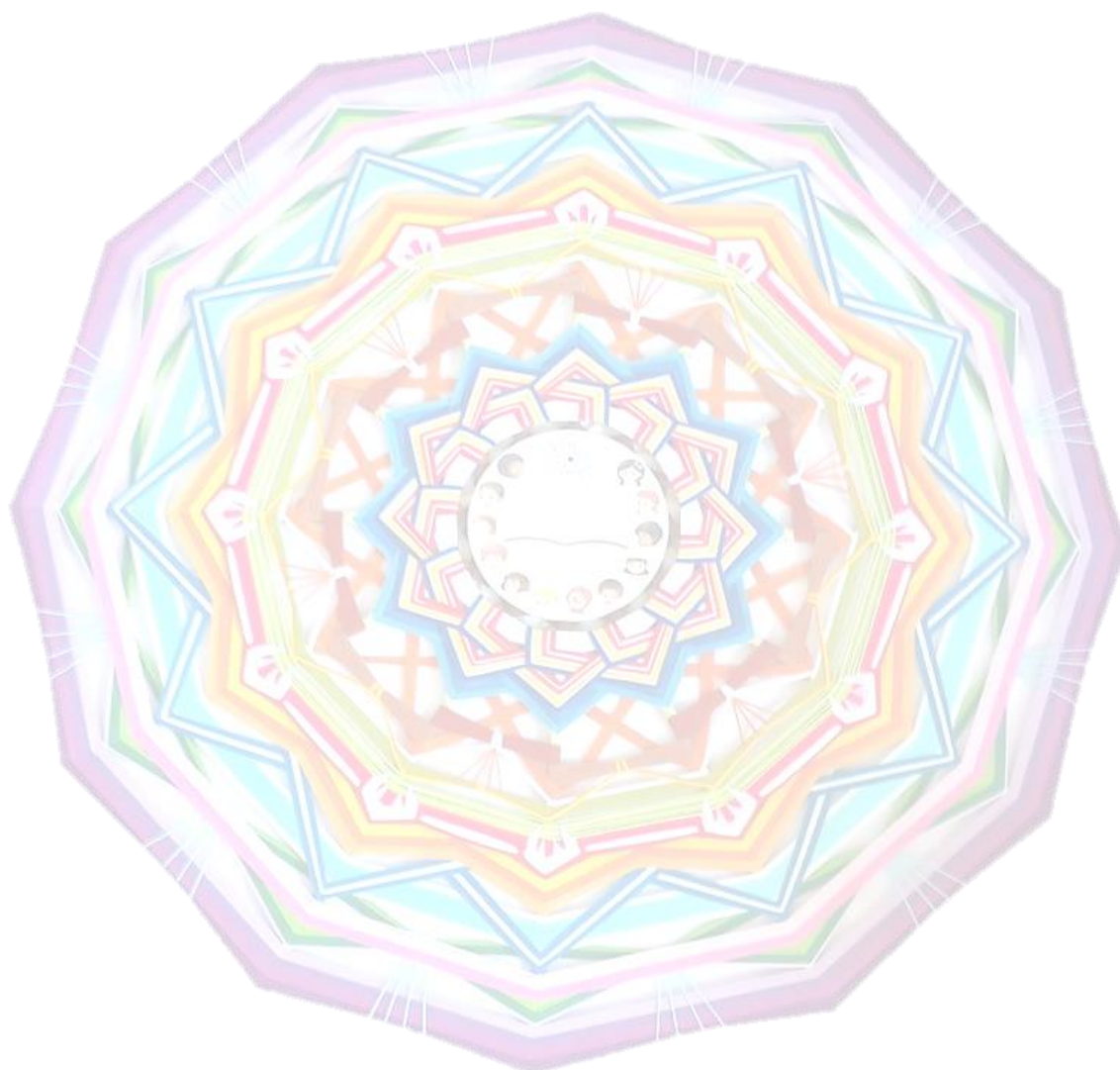
QUADRO 1 – Frases das crianças trazidas para aguçar os diálogos	138
QUADRO 2 – Registros das coautoras no Padlet	139
QUADRO 3 - Sistematização de algumas leis que foram responsáveis pela ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos	180





LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Desenho feito pela estudante Tessalia, um desenho da professora para a professora	231
ANEXO B – Termo de Confidencialidade	233
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	235





LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD/UFSM	Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria/RS
BDTD/IBICT	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DOC	Documento Orientador Curricular
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria





SUMÁRIO

1	MÃE, AVISA LÁ QUE VOU SER DOUTORA: MINHAS TRAVESSIAS NO MUNDO COM AS OUTRAS E COM OS OUTROS	34
1.1	MEU NASCIMENTO: A TRAVESSIA QUE ME TROUXE AO MUNDO	38
1.2	MINHA COMUNIDADE: O LUGAR DE MUITAS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES	40
1.3	DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PÓS-GRADUAÇÃO: MINHAS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES E MEUS PROCESSOS DE SER ESTUDANTE, MÃE, PROFESSORA, GENTE	42
1.4	DAS MULHERES QUE EXISTIRAM E RESISTIRAM ANTES DO MEU NASCIMENTO: UMA TRAVESSIA, VIDA DE RESISTÊNCIA	55
1.5	DAS MULHERES, PROFESSORAS QUE CONSTRUÍRAM ESTA PESQUISA	57
2	OS CAMINHOS DA PESQUISA: A ESTRADA E SEUS PERCURSOS	59
2.1	O ESTADO DO CONHECIMENTO: PISTAS NO CAMINHO	63
2.1.1	Caminhos que nos aproximam e nos distanciam quanto ao descritor 1 – “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”	64
2.1.2	Caminhos que nos aproximam e nos distanciam quanto ao descritor 2 – A “auto(trans)formação permanente com professores”	67
2.1.3	Caminhos que nos aproximam e nos distanciam quanto ao descritor 3 – o “reconhecimento das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”	69
2.1.4	Os caminhos da pesquisa e a busca por Inéditos Viáveis	70
2.2	AS TRAVESSIAS DA PESQUISA E SEUS CAMINHOS	71
2.3	POR ONDE CAMINHAMOS E QUEM SE DESAFIOU NESTA TRAVESSIA-TRANSIÇÃO CONOSCO	77
2.3.1	Quem caminhou conosco	82
2.3.2	O Pibid Pedagogia e sua caminhada junto com a nossa escola	87
2.3.3	O ano em que florescemos antes da primavera: o florescimento das práticas pedagógicas das meninas do Pibid e suas professoras	90

3	OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS: UMA TRAVESSIA-TRANSIÇÃO COM PROFESSORAS E PROFESSORAS INICIANTES	97
3.1	CARTAS PEDAGÓGICAS – UM ENLACE FECUNDO	100
3.2	A CIRCULARIDADE EM MIM	106
3.3	A MANDALA E OS MOVIMENTOS CIRCULARES DA PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO: TECENDO CAMINHOS POSSÍVEIS	108
3.4	AS CORES E SUAS REPRESENTAÇÕES JUNTO AOS MOVIMENTOS DA PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO	113
3.5	CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS E SEUS PERCURSOS	131
4	PAULO FREIRE E SUA MENINICE: RESSIGNIFICANDO OS PROCESSOS VIVIDOS DURANTE AS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES DAS E COM AS CRIANÇAS	145
4.1	AS INFÂNCIAS, AS CRIANÇAS E O CHÃO DO MUNDO: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE	153
4.2	AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL VERSUS AS INFÂNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	161
4.3	RECONHECER AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS É URGENTE E NECESSÁRIO	163
5	PERCURSO HISTÓRICO E OS PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: SEGUINDO COM OS DIÁLOGOS	167
5.1	ALGUMAS LEIS IMPORTANTES PARA PENSARMOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS ...	180
5.2	ALGUNS DOCUMENTOS QUE ENCONTRAMOS NO DECORRER DA PESQUISA E QUE AGUÇARAM NOSSO OLHAR QUANTO AS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES	181
5.3	O TRÁFICO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS: UMA TRAVESSIA-TRANSIÇÃO QUE PRECISA SER REPENSADA	184
6	OS PROCESSOS DE SER PROFESSORA DA INFÂNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM CHÃO QUE PRECISAMOS PISAR	189

6.1	POSSIBILIDADES DE INÉDITOS VIÁVEIS PARA E COM A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM AS PROFESSORAS E AS MENINAS DO PIBID: TRILHAS DE UM CAMINHO POTENTE	193
7	FOI PRECISO ESCREVER, DEIXAR NOSSAS MARCAS: UMA ESCRITA COOPERATIVA QUE ANUNCIA NOSSOS PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO JUNTO À PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO	203
7.1	O QUE EU GOSTARIA DE DIZER PARA AS PROFESSORAS E PROFESSORES	207
7.2	O QUE NOS MOVE A PENSAR PARA E COM AS FUTURAS PESQUISAS	210
	REFERÊNCIAS	213
	APÊNDICES	223
	ANEXOS	231





INICIANDO A CAMINHADA

Para compreendermos melhor todo o percurso de pesquisa, gostaríamos de fazer uma breve introdução dos caminhos percorridos e vividos em cada capítulo. Iniciamos os diálogos convidando os leitores a saudarem as crianças, pois era preciso dizer um pouco do nosso encontro e anunciar a nossa saudação às crianças e suas infâncias.

Nossa primeira travessia-transição² de pesquisa foi um reencontro com o meu percurso formativo, pesquisadora-coordenadora, pois precisei buscar compreender meus processos de *vida e auto(trans)formação*, para assim revisitar meus percursos, na busca de compreender minhas escolhas e percursos de pesquisa.

Nossa segunda travessia-transição foi de buscar compreender e nos encontrar com os caminhos da pesquisa. Para isso, logo no capítulo 2, buscamos nos encontrar com a problemática de pesquisa, bem como com os objetivos. O estado do conhecimento nos levou ao percurso dos inéditos viáveis da pesquisa. Neste capítulo também trazemos o lugar da pesquisa, as coautoras³ e seus percursos e uma breve rememoração dos caminhos percorridos pelas bolsistas Pibid Pedagogia em nossa escola.

Nossa terceira travessia-transição foi buscarmos nos encontrar com a propositiva dos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos. No capítulo 3, apresentamos um pouco do percurso dos Círculos Dialógicos, apresentamos os processos de escrita das Cartas Pedagógicas, descrevemos um pouco da nossa concepção de circularidade e o encontro da circularidade com a autora da pesquisa. No final, trazemos a construção da Mandala, seus percursos e como fomos buscando entrelaçar as cores aos movimentos proativos da pesquisa.

Nossa quarta travessia-transição vai ao encontro de Paulo Freire e sua meninice, que nos ajudou a construir o referencial teórico junto de outros autores e autoras sobre as crianças e suas infâncias. Nele, buscamos conversar com Paulo

² Utilizamos as palavras travessia-transição unidas por hífen, por pensarmos que uma palavra nos leva a outra. Quando pensamos em transição, o dicionário nos diz que é a passagem de um lugar ao outro, já a travessia é o efeito de atravessar uma região, logo, depois de algumas discussões sobre as duas palavras e seu sentido de significação no decorrer da pesquisa, optamos por manter as duas unidas, já que a travessia é o caminho percorrido até que possamos fazer a transição.

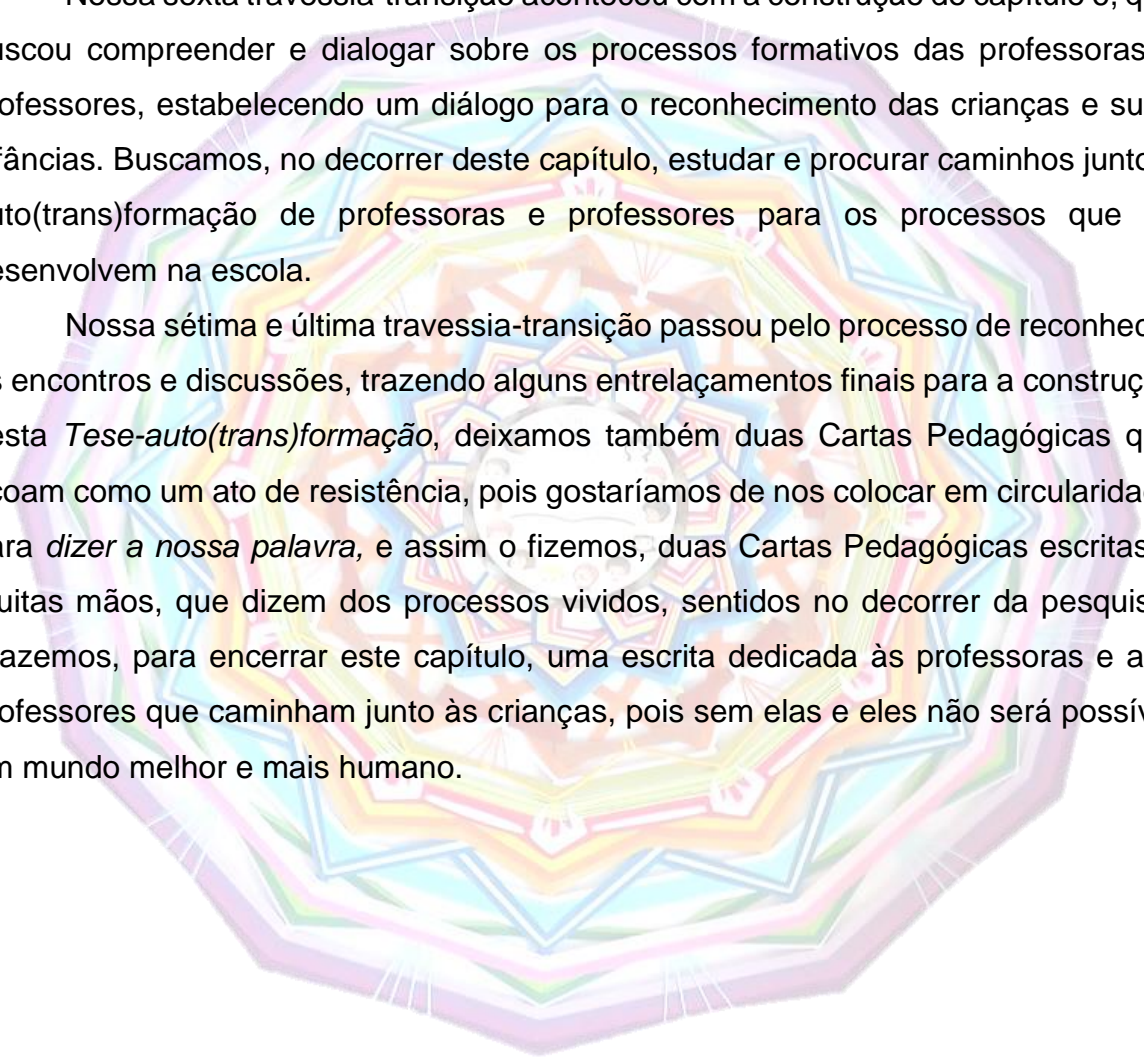
³ As coautoras da pesquisa foram todas mulheres sendo que, quatro delas professoras já em exercício do magistério e as demais eram estudantes do curso de Pedagogia. Todas as coautoras optaram por usar seus nomes próprios no decorrer da pesquisa, pois acreditam na importância de suas autorias.

Freire sobre as crianças e suas infâncias, organizando o capítulo como um debate, como uma luta de amor, de resistência e de existência das crianças.

Nossa quinta travessia-transição foi construída e dialogada no decorrer do capítulo 5, desenvolveu-se pelo estudo do percurso histórico das políticas públicas e documentos legais que nos ajudaram e nos moveram a pensar, discutir e dialogar sobre os processos de travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nossa sexta travessia-transição aconteceu com a construção do capítulo 6, que buscou compreender e dialogar sobre os processos formativos das professoras e professores, estabelecendo um diálogo para o reconhecimento das crianças e suas infâncias. Buscamos, no decorrer deste capítulo, estudar e procurar caminhos junto à auto(trans)formação de professoras e professores para os processos que se desenvolvem na escola.

Nossa sétima e última travessia-transição passou pelo processo de reconhecer os encontros e discussões, trazendo alguns entrelaçamentos finais para a construção desta *Tese-auto(trans)formação*, deixamos também duas Cartas Pedagógicas que ecoam como um ato de resistência, pois gostaríamos de nos colocar em circularidade para *dizer a nossa palavra*, e assim o fizemos, duas Cartas Pedagógicas escritas a muitas mãos, que dizem dos processos vividos, sentidos no decorrer da pesquisa. Trazemos, para encerrar este capítulo, uma escrita dedicada às professoras e aos professores que caminham junto às crianças, pois sem elas e eles não será possível um mundo melhor e mais humano.



A CRIANÇA QUE HABITA EM MIM, SAÚDA A CRIANÇA QUE HABITA EM VOCÊ

Confiemos nas crianças!

*Nada poderia ser ao mesmo tempo
mais simples e mais difícil.*

Difícil porque

*para confiar nas crianças
devemos confiar em nós.*

*E a maioria de nós aprendeu quando criança
que não somos confiáveis.*

*Continuamos, por isso, tratando as
crianças como fomos tratadas(os).*

*Revisitar nossas crianças,
nossas marcas e nossos registros,*

*muitas vezes inconscientemente repassados,
é fundamental para quebrarmos*

o ciclo de desrespeito às infâncias (WALTHER, 2021, p. 29).

Por confiarmos nas crianças e acreditarmos no reconhecimento das suas infâncias, começamos a escrita desta *Tese-auto(trans)formação* com esta saudação generosa, amorosa e viva a toda e qualquer criança que habita em cada uma e cada um de nós. Para Friedmann (2020), se realmente estamos dispostos a escutar as crianças, precisamos abrir esses espaços de escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós. Por isso, precisei acreditar e confiar primeiramente na minha criança, na criança da Caroline, para confiar nas crianças que caminharam e caminham comigo, depois confiar nas crianças que estavam comigo no decorrer da escrita desta *Tese-auto(trans)formação*, na criança viva do Celso, nas crianças de todas as coautoras da pesquisa, nas crianças da banca que fizeram a leitura atenta e rigorosa deste texto-tese. Foi preciso acreditar em toda e qualquer criança que fez e faz parte da minha, da nossa caminhada no mundo, para então convidá-los a embarcar nesta travessia-transição de pesquisa.

Foi e sempre será urgente revisitar nossas infâncias, para conseguirmos compreender e reconhecer a criança que habita dentro de cada uma e de cada um de nós, e se você que está lendo este texto ainda não fez esta visita, faça primeiramente, pois para entender esta escrita é preciso voltar a sua infância, é preciso entender os processos do ser da sua criança, para assim, reconhecer as crianças que caminham com você.

É escutando, olhando e revisitando as nossas infâncias, que os sinais da nossa essência individual vão abrindo brechas, para conhecer as crianças que conosco caminham. Para Friedmann (2020), se for possível relembrar, em nossa própria

biografia, esses sinais - ou nas histórias e narrativas de vida de outros seres humanos, criamos possibilidades de abrimos brechas para identificar, conhecer e reconhecer sinais nas crianças com as quais convivemos. É importante insistirmos, resistirmos e entendermos que nunca será tarde para retomarmos as nossas infâncias, conectarmo-nos com a nossa criança e compreendermos que somos seres em processo de busca. Na fala da coautora Aline, pudemos observar este movimento de voltar para a infância, da retomada do que vivemos, para poder compreender a nossa caminhada e o reconhecimento das crianças. Para ela: *“Ao pensar sobre esse momento de transição, que hoje vejo de uma forma diferente, não consigo fazê-lo sem pensar na criança que fui, na criança e no processo de transição vivido por minha filha e nas crianças com as quais convivo diariamente. Nossos entendimentos, nossos questionamentos sobre o que é ser criança, sobre os meandros da infância vão se moldando ao longo do tempo (Grifos da coautora Aline - Professora regente - Segunda Carta Pedagógica)”*. Podemos observar a criança da Aline nos saudando, nos movendo a pensar em coletividade e, assim, a reconhecer as infâncias.

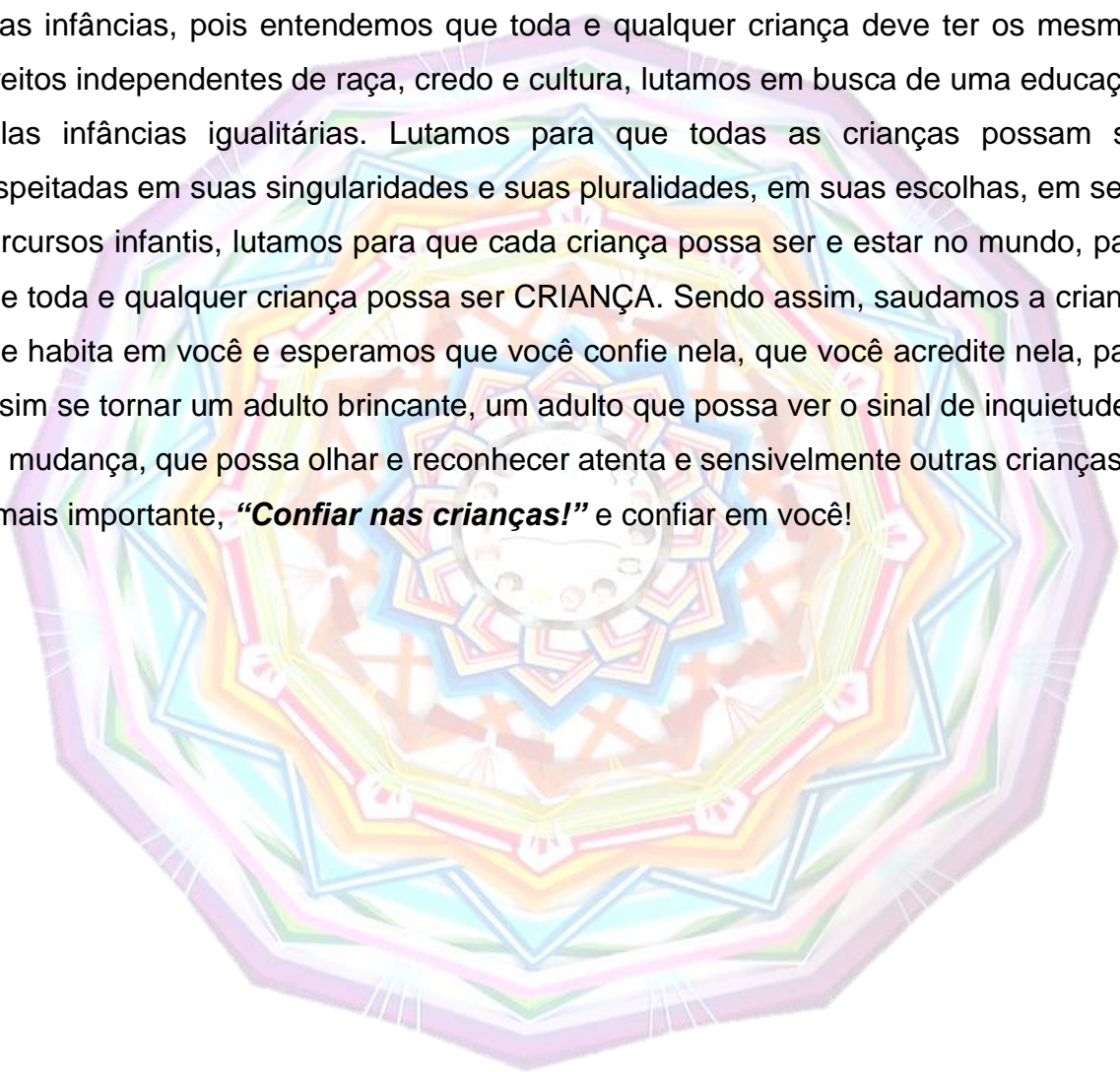
Estas crianças estão em cada linha, estão na dedicatória aos meus filhos e as crianças que são frutos de toda esta escrita, inclusive da minha, estão no desenho da Tessália, criança que se encontra em processo vivo ao meu lado, na nossa turma de 1º ano. Saudar a criança que existe em nós é preciso, para que possamos saudar a criança que habita na outra e no outro, sendo assim, saudamos as crianças.

Foi preciso escrever primeiramente sobre as crianças, pois um dos questionamentos da banca, durante a qualificação, foi o de buscar compreender: onde estariam as crianças negras, as crianças indígenas, as crianças refugiadas, as crianças desabrigadas, entre tantas outras formas com que identificamos as crianças? Sendo assim, buscamos, ao longo das discussões no decorrer dos nossos encontros, compreender que a palavra criança, já abriga toda e qualquer criança, logo entendemos que elas se abrigam por todo e qualquer lugar, em toda e qualquer religião, em toda e qualquer *gente*. Por isso, também trouxemos no centro da nossa Mandala crianças de diferentes etnias, pois acreditamos na pluralidade das crianças e das suas infâncias.

Durante a nossa caminhada *no mundo*, na educação e também na pesquisa, procuramos defender a palavra criança e tudo que ela carrega consigo, por isso criança é uma das palavras mais importantes desta *Tese-auto(trans)formação*, pois ela possui um grande significado. Ela não significa apenas um ser humano na fase de

infância, mas toda e qualquer criança. Essa palavra soa como uma poesia, mostramos a vida, nos revira pelo avesso, está dentro de cada uma e de um de nós, a palavra criança nos faz compreender que jamais podemos nos tornar adultos sem ter sido crianças.

Para Kohan, uma vida infantil é aquela que vê um sinal de vida na inquietude e na mudança, bem como um sinal de morte na quietude e na falta de mudança (*In: SILVA; MAFRA, 2020*). Por acreditar nas crianças, lutamos pelo movimento vivo das suas infâncias, pois entendemos que toda e qualquer criança deve ter os mesmos direitos independentes de raça, credo e cultura, lutamos em busca de uma educação pelas infâncias igualitárias. Lutamos para que todas as crianças possam ser respeitadas em suas singularidades e suas pluralidades, em suas escolhas, em seus percursos infantis, lutamos para que cada criança possa ser e estar no mundo, para que toda e qualquer criança possa ser CRIANÇA. Sendo assim, saudamos a criança que habita em você e esperamos que você confie nela, que você acredite nela, para assim se tornar um adulto brincante, um adulto que possa ver o sinal de inquietude e de mudança, que possa olhar e reconhecer atenta e sensivelmente outras crianças e, o mais importante, **“Confiar nas crianças!”** e confiar em você!



1 MÃE, AVISA LÁ QUE VOU SER DOUTORA: MINHAS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES NO MUNDO COM AS OUTRAS E COM OS OUTROS

Figura 1 - Minha trajetória no mundo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

*Sonhar criança, sonhar infância.
Acolher no mais profundo de nós
aqueles esconderijos secretos,
onde as paisagens aparecem fidedignas na tela
da nossa mente.*

*A emoção continua viva!
Evoco aquele lugar caloroso, aquele colo
perfumado,
aqueles braços que me davam segurança,
aquelas sensações às quais já não poderei
voltar...*

*Será que não? Posso sim!
Posso voltar e me aconchegar sempre que
quiser,
porque ali mora a essência que me constitui,
os afetos que alimentaram minha vida!
Os que me deram certeza de ser amada e
aceita*

*e os que me fizeram duvidar do meu valor.
Nesses cantos da minha memória,
moram meus brinquedos e meus amigos
invisíveis*

*que sempre me acompanharam.
Ali moram as mil histórias e canções
que ouvi e que me povoam.
E moram figuras familiares e vozes e olhares
que ainda ressoam dentro de mim.*

*Moram também meus medos, minhas
transgressões,
meus fantasmas e (des)obediências,
as mil perguntas e desejos
que sempre me acompanharam.*

*Agora entendo que a minha infância
é o único lugar aonde sempre, sempre poderei
voltar.*

*Que sou quem sou porque fui aquela criança.
Só me resta reverenciar aquela minha infância!
(FRIEDMANN, 2020, p. 24)*

Começo a escrita deste memorial com a citação de Adriana Friedmann e também com as fotos da minha trajetória pessoal e cooperativa, visto que contarei a vocês um pouco da minha constituição de pessoa no mundo, e também compartilharei algumas memórias e tudo aquilo que tenho vivido em cada uma delas. Minhas memórias têm muitas moradas, cada cantinho guarda um pouco do que vivi e do que

sou, ou ainda, guarda momentos em que fui tecendo meus caminhos e assim me constituindo como pessoa no mundo, com as outras⁴ e com os outros.

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, com minha criança e com quase tudo que vivenciei na escola quando pequena, e que ainda vivencio como professora. Essas memórias me ajudaram a compreender a importância da minha família ao longo do meu percurso, a importância da comunidade em que vivo, da escola da minha comunidade que me acolheu primeiramente como estudante, depois como professora e agora como pesquisadora, a importância da opção pelo curso de Pedagogia, bem como pela educação e pelos estudos relacionados às leituras de Paulo Freire, e também as minhas escolhas e caminhada junto às pesquisas na Especialização, no Mestrado e no Doutorado. Todas as escolhas que fiz e faço são frutos do que vivenciei desde criança e durante a minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional. Todo o processo de auto(trans)formação vivido vai ao encontro do que Josso (2007, p. 434) afirma: “De fato, a história de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser esse sujeito plenamente. Sendo assim, gostaria de compartilhar com vocês um pouco de mim, das minhas experiências, das minhas histórias, de tudo aquilo que povoa meu *sentir-pensar-agir*⁵ (HENZ, 2003) e das experiências vividas nestes quatro anos de doutorado, pois elas são o processo vivo de minha auto(trans)formação. Assim como Josso (2007, p. 434), acredito que “a invenção de si necessita não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si”; e esta *Tese-auto(trans)formação* nada mais é que o projeto vivo de tudo aquilo que venho sendo, junto com as outras e com os outros.

Para Maturana (2004), nossa condição humana ocorre no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos Paulo Freire também nos convoca a pensar, que nos tornamos humanos na medida em que nos relacionamos com as pessoas e com o mundo. Por isso, posso dizer que

⁴ Optamos por escrever as palavras **com as outras e com os outros** nesta ordem, trazendo primeiramente a palavra **outras**, pois esta *Tese-auto(trans)formação* foi construída por mulheres e acreditamos que trazê-las primeiramente também é uma forma de resistência. Sabemos que conforme a gramática teríamos que trazer o pronome masculino primeiro, mas escolhemos por trazer o feminino.

⁵ As palavras *sentir-pensar-agir* foram aprofundadas no decorrer dos estudos do professor Celso Ilgo Henz em sua Tese de Doutorado no ano de 2003 e depois em alguns artigos publicados, como uma unidade dialética, na qual uma sempre é condição da outra, sem hierarquização e nunca dicotomizadas. Faço uso destas palavras nesta Tese, por acreditar na sua importância e também como um processo que está muito relacionado aos meus processos constitutivos de pessoa no mundo.

a pesquisa possibilitou o encontro com 12 mulheres, com quem aprendi muito. Estar com cada uma, ouvir cada diálogo, ler cada Carta Pedagógica, pensar em cada movimento da pesquisa nos levou a acreditar que podemos pensar em muitas mudanças na escola, desde que isso aconteça em grupo, desde que todas e todos estejam dispostos e engajados a pensar em seus processos de inacabamento, em seus processos de pessoas no mundo e, principalmente, em se relacionar, viver, ser e estar com as outras e com os outros.

Pensando nas relações que estabelecemos desde que nascemos com as outras e os outros, precisamos observar que passamos por várias travessias-transições, no decorrer da nossa trajetória, as quais vão ficando em nossas memórias, e depois podemos enxergar cada uma delas como um caminho a desbravar.

Segundo o dicionário de língua portuguesa Ruth Rocha, travessia significa: ato de atravessar uma região, um rio, um mar, ou ainda, vento contrário à navegação. Já a palavra transição significa: passagem de um lugar para outro. Acreditamos, enquanto grupo e também depois de muitas discussões no decorrer do primeiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo, na perspectiva de utilizar as duas palavras unidas por hífen, porque entendemos que a travessia é o processo vivido pelas crianças e suas professoras, já a transição é a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Sendo assim, as crianças e suas professoras precisam viver as suas travessias para que possam passar pela transição. Atravessar essa região não é algo fácil, é preciso cuidado, olhar atento, escuta sensível, entendimento dos processos vividos pelos grupos, é preciso estar disposto a caminhar.

Etimologicamente a palavra travessia tem origem do latim, radical - *trans* de “através, o que cruza” e – *versus* de “virar, fazer dar volta”. Assim como outras palavras do mesmo radical, travesso (criança que “vira”, torna-se inquieta, bagunceira), transversal (linha “girada”, oblíqua, que cruza). Compreendemos que atravessar é virar do avesso, virado para fora. A etimologia desta palavra também nos inquieta, revira-nos do avesso, pensar nesta ideia de criança que “vira”, nessa criança travessa, também nos leva a pensar em: como reviramos pelo avesso a travessia-transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por que rotulamos as crianças do 1º ano como bagunceiras, por muitas vezes não conseguirem ficar sentadas em cadeiras durante 4 horas? Por que muitas vezes não compreendemos que os espaços do Ensino Fundamental são muito diferentes dos espaços da Educação Infantil? Pensarmos nestes espaços é urgente e necessário.

Por isso, precisamos nos colocar a cruzar este caminho junto delas e assim fazer a travessia-transição.

Entendemos, ao longo da pesquisa, que a travessia-transição precisa ser constituída sempre cooperativamente, pois precisamos de outras pessoas que possam atravessar lugares, territórios, pensamentos e concepções conosco, precisamos ser atravessados uns pelos outros. Esta pesquisa atravessou cada uma de nós, virou-nos do avesso, e principalmente nos fez pensar nos processos que vivemos ao fazer nossas travessias-transições e nos processos vividos pelas crianças nos dias atuais.

Para Gadotti, Freire e Guimarães (2015, p. 113), “[...] Ninguém faz a sua travessia em termos totais, porque ela não acontece simplesmente por um ato de vontade”. Entendemos que a travessia-transição não pode ser uma preparação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visto que ela é a caminhada do grupo de crianças, das professoras, das famílias, é também um processo que precisa ser vivido por todas e todos na escola, na família e na comunidade em que habitam as crianças. A todo o momento estamos fazendo novas travessias, passando por novas transições, por isso elas não acontecem por um ato de vontade, mas sim por um processo de estar sendo e de se colocar a caminhar junto às outras e aos outros.

No livro *Pedagogia Diálogo e Conflito* (2015), Gadotti, Freire e Guimarães trazem o conceito de travessia como uma marcha, que faz parte da nossa caminhada, que se dá no nosso dia a dia, em nossas relações. A travessia-transição acontece como um ato cooperativo, que em muitos momentos nos coloca a pisar o *chão* e assim fazer novas travessias-transições, porque não estamos prontos, constituímos-nos *gente* a cada dia.

Sendo assim, utilizamos a palavra travessia-transição por acreditar nos processos que emergem no decorrer da passagem da EI (Educação Infantil) para o EF (Ensino Fundamental), por acreditarmos na nossa caminhada como um processo vivo, por acreditarmos na formação, ou ainda, na auto(trans)formação que nos aguarda do outro lado, especialmente durante a travessia-transição. Para a coautora Madjiguene, a palavra travessia significa “*Caminhos contínuos e reveladores que perpassam as mudanças corriqueiras da vida humana (Grifos da Coautora Madjiguene – Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica)*”. Juntas seguimos caminhando, fazendo o percurso com seus entrecruzamentos, com seus obstáculos, com suas imersões-emersões, e por acreditar que muitas vezes é preciso navegar “ao

contrário”, para poder nos encontrar com os processos vivenciados junto com as crianças; afinal, elas não navegam sempre na mesma direção. Que a caminhada desta pesquisa possa ter revelado novos caminhos ao grupo de coautoras, para que as mudanças aconteçam em nossas vidas, mas principalmente na vida das crianças. Seguimos a fazer nossas travessias-transições, pois elas não param por aqui...

1.1 MEU NASCIMENTO: A TRAVESSIA-TRANSIÇÃO QUE ME TROUXE AO MUNDO

*Evoco aquele lugar caloroso, aquele colo perfumado,
aqueles braços que me davam segurança,
aquelas sensações às quais já não poderei voltar...
Será que não? Posso sim!
Posso voltar e me aconchegar sempre que quiser,
porque ali mora a essência que me constitui,
os afetos que alimentaram minha vida!*
(FRIEDMANN, 2020, p. 24).

Figura 2 – O colo da minha mãe, lugar no qual me sinto povoada e, uma vez ou outra, ainda volto para me aconchegar.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Sim, sempre podemos voltar às nossas lembranças, às nossas infâncias, já que elas fazem parte de nós, do nosso corpo, dos nossos processos de *gente* no mundo, podemos voltar e sentir sensações que nos evocam, o amor e o carinho com que fomos e somos criados por nossas famílias; sendo assim, gostaria de contar a vocês minha primeira travessia-transição no mundo e com ele. Ela aconteceu no dia doze

de maio de 1984, em um dia frio, quando, depois de longas horas de trabalho de parto, do ventre da minha mãe eu vim ao mundo; talvez esta tenha sido minha maior travessia-transição, sair do ventre quentinho, aconchegante e muito seguro, e vir ao mundo. Minha mãe sempre diz que demorei a nascer, talvez minha teimosia já começasse nesse exato momento. Nasci no dia doze de maio, e no dia treze de maio comemoramos o dia dos Pretos Velhos, talvez pudesse ter nascido neste dia, pois sinto e sei da força destes queridos irmãos desencarnados, que guiam meus caminhos. Pretos Velhos que já guiavam negros que fugiam, Pretos Velhos que nos guiam em favor do bem, irmãos que alimentam nossos afetos e têm alimentado minha vida. Grata por vir ao mundo neste dia, neste mês, neste ano, grata por ter sido recebida e *povoada* por minha família.

Após meu nascimento, fui para casa daquela que seria minha família, por toda a minha vida. Minha mãe, meu pai e minha irmã mais velha moravam de favor na casa dos fundos da patroa da minha mãe; como de costume, naquela época, as empregadas domésticas moravam com seus patrões, logo a patroa da minha mãe também foi minha madrinha. Por alguns anos moramos com eles; eu e minha irmã, uma vez ou outra, fugíamos para casa da minha avó materna; naquela época eu não entendia o porquê das fugas, hoje consigo compreender melhor, não estávamos em nossa casa, morávamos de favor, vivíamos sobre suas regras, usávamos as roupas que sobravam, comíamos o que de vez em quando sobrava do almoço e da janta, brincávamos quando os filhos da patroa permitiam. A foto que trago no início deste subcapítulo foi feita pela patroa da minha mãe, já que naquela época não tínhamos uma máquina fotográfica. Hoje entendo nosso aprisionamento, as regras, vivenciar um espaço em que minha irmã mais velha não podia ser criança, e sim ajudante da nossa mãe. Hoje entendo porque depois de alguns anos nos mudamos para o lugar em que fincamos nossos pés e moramos até hoje. Que bom que meus pais resistiram, que bom que eles saíram e foram em busca de um novo lugar para nossa família.

Segundo o espiritismo, escolhemos com quem iremos viver na terra, antes de nossa reencarnação; logo, entendo que fiz uma linda escolha, pois foi junto a essa família que comecei meus primeiros ensaios no e com o mundo. Sou Caroline, filha do Sérgio e da Neli, irmã da Daniela, do Fernando e do Felipe, mãe da Nicole e do Joaquim, esposa do Gliano, tia do Dudu, do Martim, do Matias, do Henrique, da Antonia, e da Cecília. Minha família foi o ponto de partida para minha descoberta do mundo, e também é meu refúgio nas horas mais difíceis. Foi junto destas pessoas que

ganhei o colo mais afetuoso, foi junto a eles que ouvi minhas primeiras canções. Segundo Freire (2009, p. 12): “A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo”. Como é bom voltar a essas memórias e me encontrar com elas. Nossas memórias de infância e de vida nos fazem rever nossas travessias-transições no mundo, e voltar a elas é um processo de encontro com nossa infância, com a vida que pulsa dentro de cada um de nós.

1.2 MINHA COMUNIDADE: O LUGAR DE MUITAS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES

*Nesses cantos da minha memória,
moram meus brinquedos e meus amigos invisíveis
que sempre me acompanharam.
Ali moram as mil histórias e canções
que ouvi e que me povoam (FRIEDMANN, 2020, p.24).*

Figura 3 – Minha comunidade, lugar onde finquei minhas raízes e dia após dia floresço.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Depois de alguns anos morando de favor na casa da patroa da minha mãe, meus pais resolveram mudar-se para o lugar onde fincamos nossas raízes, onde crescemos, onde fiz amigos visíveis e invisíveis, onde muitas histórias aconteceram e ainda estão por acontecer, histórias que povoam o meu *sentir-pensar-agir*. No início deste subcapítulo, trago uma fotografia deste lugar chamado Passo das Tropas, bairro que fica situado na zona sul da cidade de Santa Maria (RS), às margens da Br 392, com uma população de mil famílias; destas, algumas trabalham nas indústrias que se

localizam em nossa comunidade, outras trabalham no comércio de Santa Maria e temos também aquelas de pequenos agricultores. Comunidade onde aconteceu minha segunda travessia-transição, pois saí da minha casa, para compartilhar muitas aventuras em minha comunidade, lugar em que 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, visto que, mesmo passando por muitas dificuldades, aprendemos a ser livres, a ser *gente* que gosta de *gente*, a dividir o que temos e a lutar pelo que não temos.

Quando meus pais vieram para essa comunidade, ela era um pequeno vilarejo com poucas casas. Sabem aqueles pequenos lugares onde todo mundo se conhece? Onde as pessoas saíam e deixavam a chave da casa embaixo do tapete? Onde você aprontava, e em cinco minutos a sua mãe já estava sabendo de tudo? Assim era a comunidade onde cresci, esse lugar tinha muito verde, muitos córregos para tomar banho, muito espaço para brincar, ficávamos na rua até tarde, fazendo muitas brincadeiras. Nesse sentido, a coautora Elisa relata *“Um dos lugares que também faziam parte da minha infância, junto com meus vizinhos era as brincadeiras na rua, que começavam no início da tarde e se prolongavam até a noite (Grifos da Coautora Elisa – Professora iniciante - Primeira Carta Pedagógica)”*. Como tudo isso fica marcado em cada um de nós, como o lugar, as pessoas deixam marcas em nós.

Essa comunidade tem deixado muitas marcas em mim, ela tem me povoado, ela faz parte da minha vida, fomos residir nela no ano de 1989, eu tinha apenas 5 anos quando minha família e eu passamos a morar em uma chácara, onde meu pai trabalhava em troca de moradia, água, luz e um pequeno salário. *“O meu mundo mais particular, a casa onde nasci, a rua, o bairro, a cidade, 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.

Todo processo vivido junto a minha família demonstra como fui me constituindo, esses movimentos e ensinamentos me atravessaram, de modo que hoje eles me mostram um caminho possível, que me leva a *sentir-pensar-agir* todos os dias em ser mais humana, em ouvir mais a palavra do outro e também *dizer a minha*. Crescer em meio a essa gente tão querida levou-me a não desistir do sonho e a persistir com a

esperança de *ser mais*, de gostar mais, de viver mais. Para Daniel Munduruku (2019, p. 16): “Nosso mundo é repleto de mistérios que só podemos desvendar quando fechamos os olhos na direção do infinito que mora dentro de nós”. Logo, tenho procurado fechar meus olhos e perceber o infinito que mora dentro de mim, o infinito que abriga tudo aquilo que vivi e vivo junto a minha família. Hoje consigo compreender a importância desse olhar para dentro, do meu olhar aguçado, atento, profundo e acolhedor para cada criança, para cada pessoa que caminha comigo; sei que, para olhar profundamente para elas, precisei primeiramente olhar profundamente para dentro de mim.

1.3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PÓS-GRADUAÇÃO: MINHAS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES E MEUS PROCESSOS DE SER ESTUDANTE, MÃE, PROFESSORA, GENTE...

Moram também meus medos, minhas transgressões, meus fantasmas e (des)obediências, as mil perguntas e desejos que sempre me acompanharam. (FRIEDMANN, 2020, p. 24).

Figura 4 - Da formatura da Educação Infantil à formatura do Curso de Pedagogia, minha caminhada no mundo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após alguns anos de brincadeiras, descobertas, amizades e muitas vivências junto aos meus familiares e vizinhos, eis que chegou o grande dia de fazer a minha

terceira travessia-transição, ou seja, sair do espaço da minha casa e ir para a escola. Como foi difícil essa travessia-transição, pois a região era desconhecida. A fotografia, trazida logo no início deste subcapítulo, foi feita para a recordação da Pré-escola; lembro-me desse dia, fomos bem arrumadinhos para a escola, a professora exigiu que todos fossem de avental, o cenário foi todo organizado para o momento da fotografia, afinal, nossa sala de aula não era assim tão colorida e os jogos que estavam sobre a mesa eram usados na maioria das vezes somente para fotografar. O olhar sério poderia ser, quem sabe, medo de bagunçar a mesa, ou ainda, de quem pouco era fotografada, afinal naquele tempo máquina fotográfica era usada por poucos.

Deixar minha família, meu espaço, minha casa, meus objetos, dentre eles, meu bico (chupeta), para ir para um lugar onde conhecia a grande maioria, mas pouco convivia com ela, não foi fácil. Hoje, como professora de crianças, penso em como é difícil para a criança o processo da travessia-transição, como é difícil deixar nossa casa para ir para a escola. No meu tempo, não tínhamos período de adaptação, provavelmente pelo desconhecimento da importância dele. Talvez por isso, meu processo de adaptação tenha sido tão dolorido, minha mãe me entregava à professora na porta da sala e ia embora; esta, por sua vez, recebia todas as crianças ao mesmo tempo, ela não sabia quem atendia primeiro... Como poderia me acolher, dar-me colo, fazer-me um carinho, se tinha 24 crianças, ou mais, para dar conta. Foram longos dias de uma travessia-transição que deixou em mim muitas marcas.

Essas marcas também foram deixadas nas coautoras desta pesquisa, elas relataram um pouco das suas trajetórias na primeira Carta Pedagógica, carta na qual descreveram suas caminhadas, falando dos seus percursos na infância, na escola, na vida adulta, trazendo um pouco do que vivenciaram na caminhada de vida de cada uma delas. Deixo aqui algumas falas das coautoras, que demonstram que tudo isso não aconteceu somente comigo, mas com muitas crianças da minha geração, com muitas crianças que não foram acolhidas pelos adultos.

Do primeiro ano em diante, comecei a sentir saudade de uma rotina mais leve, que fosse mais pautada para atividades mais lúdicas, como brincadeiras e jogos (Grifos da Coautora Andreia – Professora iniciante - Primeira Carta Pedagógica).

Gosto daqui e já me acostumei, mas sinto muita falta de brincar, agora só posso por 15 minutos (Grifos da Coautora Letícia - Professora iniciante - Primeira Carta Pedagógica).

No entanto, no 1º ano do Anos Iniciais, lembro que foi algo brusco, escolarizado e o “afeto”? Ah, como eu sentia falta! (Grifos da Coautora Madjiguene - Professora iniciante - Primeira Carta Pedagógica).

Estas falas nos mostram o quanto os adultos deixaram de acolher; podemos observar que a maioria das falas trazidas foi de experiências vividas no Ensino Fundamental. A partir delas, como temos pensado, estudado, dialogado sobre crianças e seus processos educativos no Ensino Fundamental? Para Friedmann (2020), é necessário ampliar e aprofundar nossos olhares sobre as crianças e suas infâncias. Dialogamos sobre esse assunto em quase todos os encontros, colocamos nos a pensar em tudo o que nosso grupo viveu enquanto criança, e como isso ficou marcado em cada uma de nós. Essas marcas estão em nós, elas precisam ser o que nos motiva a acolher as crianças, a viver, a ser, a estar com elas.

Marcas que perpassam o nosso *sentir-pensar-agir*, marcas que algumas vezes nos levam a lembranças ruins da escola. Ao pensar nestes processos, vem-me à memória o choro, o rosto fechado da minha professora, algumas pessoas que entravam na sala para nos acalmar, mas que, na verdade, nos assustavam pelo fato de não as conhecermos; e se essa travessia-transição tivesse passado por um período de acolhimento ou respeitado o nosso tempo, será que teria sido diferente? Será que nós lembraríamos mais das brincadeiras no pátio e na pracinha? Será que nos lembramos do quanto nós gostávamos de desenhar? Estas interrogações foram trazidas em quase todos os encontros, procuramos escavar profundamente tudo aquilo que vivemos enquanto crianças, para poder pensar, dialogar e refletir sobre o nosso processo de ser professora de crianças hoje, o que vivenciamos na infância ainda nos incomoda, mas também nos mobilizou a pensar e a buscar compreender cada vez mais sobre os espaços, os tempos e os processos de ser criança, ou ainda, de ser criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

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. A escola ficava pertinho da minha casa, mas muito longe do coração da minha mãe e mais distante ainda das nossas experiências e vivências fora da escola. Talvez por isso, eu não tenha chorado apenas nos primeiros dias, mas por semanas. Adaptei-me à Pré-escola após algum tempo, depois de muita insistência da minha família e também da minha professora.

Passei um ano me preparando na Pré-escola, como se estivesse em um cursinho preparatório para a 1ª série do Ensino Fundamental. Aprendendo a recortar, colar, pintar dentro dos espaços, enrolando muitas bolinhas de papel crepom, contando, aprendendo as letras e números, entre tantas outras atividades que, na época, pareciam muito eficazes para quem iria ingressar na famosa 1ª Série, hoje 1º ano. Começava minha quarta travessia-transição: sair da Pré-escola para ir para a 1ª série. Ainda bem que minha turma me acompanhou, aliás, fomos colegas até a 8ª série. Naquele exato momento sentia que algo mudaria... Meus brinquedos foram substituídos por cadernos, que nem mochila tinha para carregá-los. Agora sabia para que serve o lindo lápis colorido que ganhei da minha mãe, quando entrei na Pré-escola; já não era mais para desenhar, mas para copiar coisas do quadro; os desenhos foram substituídos por exercícios, as folhas brancas por folhas com linhas, as mesas redondas coletivas por mesas quadradas individuais.

Era tudo tão difícil, e ainda tinha uma mão esquerda que teimava em escrever, afinal, canhotos, naquela época, tinham que aprender a escrever com a mão direita, pois era o mais “correto”. Fui uma canhota teimosa, escrevia com a mão esquerda escondido da professora, mas meu cérebro por algum tempo foi meu inimigo, já que canhotos tendem a escrever suas primeiras palavras ao contrário; escrever palavras ao contrário era feio, mas não gerava punição, já escrever com a mão esquerda sim, eu precisei ser esperta, driblar o sistema, cuidar cada movimento da minha professora. Lembro-me de que meu lápis dançava em minhas mãos. O que me restou de tudo isso? É que hoje faço muitas coisas com as duas mãos.

Achei que teria que deixar de ser criança, afinal, todas as pessoas me diziam “*você já é grande*”, porque eu já estava na 1ª série. Tenho que confessar, ingressar na 1ª série do Ensino Fundamental foi bem mais desafiador que ingressar na Pré-escola. O que foi mais difícil pra mim foi ter que continuar a deixar meu bico na gaveta da cozinha, pois não podia usar bico na primeira série, afinal “*eu já era grande*”; assim, todos os dias antes de ir à escola, guardava meu bico (chupeta) na gaveta dos talheres; meu Deus, como era difícil passar a tarde sem aquele objeto, que para mim era muito importante, aliás, como era difícil escrever sendo canhota, como era difícil sentar em uma cadeira em que meus pés mal encostavam no chão, copiar daquele quadro que, a meu ver, era gigante, compreender que cadernos tinham linhas, que, no primeiro ano, não compartilhamos mais os nossos materiais, que tínhamos tanta coisa para copiar do quadro e que a brincadeira ficaria para quando desse. Hoje,

olhando para trás, observo o quanto deixamos de olhar nossas crianças quando elas ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Eu ainda diria, como nós deixamos de olhar para elas no primeiro, no segundo, no terceiro ano e nos demais anos do Ensino Fundamental. Fico pensando: será que elas deixam de ser crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental? Ou será que elas se tornam invisíveis?

Ao lembrar essas vivências, começo a me questionar sobre o que ficou marcado em minha mente e em meu coração. O que vivenciei dentro das salas de aula enquanto criança? O que aprendi com meus professores? O que socializei com aqueles que eram pequenos como eu? Como minha saída da Pré-escola para o Ensino Fundamental marcou minha infância e a constituição da minha genteidade? Para Josso (2010), 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. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de auto(trans)formação. É fazer dele o escultor da sua existência. Hoje, com outro olhar sobre esses processos, começo a perceber a importância destas perguntas, e o quanto elas se entrelaçam à minha existência e aos meus processos formativos de pesquisa.

No ano de 1999, minha quinta travessia-transição aconteceu, ingressei no Ensino Médio, um momento muito importante, visto que saí do bairro onde morava para estudar no centro da cidade. Era tudo muito 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, já que era uma menina de 14 anos saindo do meu bairro para ir até a escola estudar. Esse também 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. Ao pensar nessa fase da minha vida, percebo que chegar a uma escola grande como era o Coronel Pilar, com pessoas e professores que nunca tinha visto, também foi bem difícil. Nunca me perguntaram de onde eu vinha, como era minha vida fora da escola, como compreendia os conteúdos. Isso tudo foi muito complicado pra mim, mas pouco a pouco fui vencendo e consegui terminar o Ensino Médio.

Vivemos tantos períodos de travessia-transições em nossas vidas, mudamos e passamos por fases, que às vezes são boas e também podem ser ruins. Em 2008 iniciei meu processo de ser mãe da Nicole, passei pela travessia-transição mais desafiadora e feliz da minha vida, mas sabia, sentia que não seria fácil. Fui mãe ao mesmo tempo em que ingressei na Universidade Federal de Santa Maria, no curso de

Pedagogia. Alguns professores me disseram que eu não me formaria, visto que tinha de ser mãe naquele momento. Fui mãe, ao mesmo tempo em que cursei Pedagogia. Muitas vezes a Nicole me acompanhou nas aulas, corremos para pegar o ônibus, trocamos muitas fraldas em cima das classes, amamentei em sala de aula, assistimos às aulas de Psicologia da Educação. Se me perguntarem hoje se me arrependo, direi que não. Fiz tudo isso pela Nicole, por mim e por acreditar nas crianças. Hoje sei que eu lutei, existi, resisti com todas as minhas forças e mostrei para todos aqueles professores que disseram que eu não chegaria ao fim da graduação, que consegui. Hoje consigo compreender que tudo isso também é formação, ou ainda, auto(trans)formação.

Entrar na Universidade, ser cotista negra, filha de mãe dona de casa e pai pedreiro, “tinha tudo para dar errado”; pois lhes digo que não, lutei e luto muito dentro da universidade, porque acredito neste espaço de auto(trans)formação. Sei que a permanência dos estudantes da periferia no meio acadêmico é complicada, já que vivi e vivo isso na pele, mas mesmo assim sei que todos têm direito ao acesso e à permanência com sucesso na universidade pública. Acredito que as políticas de acesso têm, cada vez mais, incentivado os estudantes das periferias a ingressarem na Universidade, e se estou aqui hoje, foi porque tive esta oportunidade lá em 2008.

No decorrer dos anos, dentro da Universidade, fui passando também por pequenas travessias-transições. Uma delas foi minha entrada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o que proporcionou minhas primeiras vivências no ambiente escolar. O Pibid me mostrou a realidade da escola, a trabalhar com as crianças com dificuldades de aprendizagem e o quanto elas deixam de ser escutadas e olhadas. Acredito que escutar a batida do coração de cada criança e adolescente me possibilitou aprender sobre a escuta e a importância do nosso olhar para e com aqueles estudantes. Nessa minha primeira vivência na escola, já percebia os processos de escolarização das crianças, a falta de escuta, olhar e diálogo sobre os processos de alfabetização, infância, e as travessias-transições que as crianças faziam.

Uma travessia-transição bem importante para o meu processo formativo, ou ainda auto(trans)formativo, foi meu primeiro contato com o grupo de pesquisa e extensão “Hora do conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”. O grupo desenvolve atividades de Hora do Conto com estudantes das escolas municipais e estaduais da rede de Ensino de Santa Maria, possibilitando o desenvolvimento lúdico,

imaginativo e crítico, buscando estimular a sua participação como cidadãos no mundo. Fazer parte desse processo me possibilitou outra forma de escuta, e assim comecei a escutar com mais detalhes as batidas do coração de cada criança. O projeto “Hora do Conto” me possibilitou observar a leitura de mundo delas, bem como momentos em que pude olhar e escutar cada criança.

No final da graduação, optei por fazer meu estágio na Educação Infantil, e essa travessia-transição mexeu muito comigo. Durante esse processo de construção de saberes e de experiências, vivenciei pela primeira vez a docência frente a uma turma de Pré-escola. Talvez naquela época não pensasse ou ainda não tivesse constituído em mim essa temática de estudo que proponho hoje, mas com certeza muitas cenas ficaram marcadas em meus pensamentos e foram ao longo dos anos aguçando minha curiosidade e vontade de pesquisar sobre os processos da travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O estágio me possibilitou o encontro com a minha infância, com tudo aquilo que também tinha vivido enquanto criança. Começava ali uma nova travessia-transição, uma nova maneira de olhar para minha auto(trans)formação, para o quanto teria que me auto(trans)formar para buscar compreender as crianças e seus jeitos e maneiras de ver e se relacionar com o mundo.

No ano de 2012 ao concluir o curso de Pedagogia, passei por mais uma travessia-transição, e esta foi uma travessia-transição muito importante. Fui convidada a fazer parte da equipe de professores da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo⁶, minha primeira turma como professora regente foi no Berçário, lembro como se fosse hoje o rosto de cada uma delas, as músicas que ouvíamos juntos na sala, as vivências e intervenções, o dia a dia junto das crianças. Neste ano também dei continuidade aos meus estudos sobre Educação Infantil e, como professora de e com as crianças, passei a perceber este espaço com outro olhar. Os estudos, as discussões e os meus processos de auto(trans)formação levaram-me a perceber a infância e seus inúmeros modos de estar no mundo. A Ipê Amarelo é uma escola de Educação Infantil, não tem turmas de Ensino Fundamental, suas turmas são de berçários e multi-idades, ou seja, as turmas se constituem com crianças entre dois e seis anos de idade.

Trabalhar em uma escola somente de Educação Infantil e em turmas multi-idades me possibilitou ampliar meu *sentir-pensar-agir* quanto aos processos de

⁶ A unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo desenvolve suas atividades dentro da UFSM, um espaço público, gratuito e que atende a comunidade de Santa Maria, uma creche federal que tem lutado por anos para continuar com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro da UFSM.

ensino-aprendizagem, desafiando-me a escutar a batida de cada coração. Hoje observo que foi muito importante vivenciar esta experiência, para compreender a infância e suas singularidades. Aprendi na Ipê Amarelo a escutar cada criança, a aguçar meu olhar, a trabalhar com diferentes idades dentro de uma mesma sala, aprendi que a infância não precisa ser partida por idade ou série, mas que as crianças podem ser livres para escolher se as batidas do seu coração serão fortes ou fracas. Aprendi na Ipê Amarelo a potência de uma escola da infância que não acredita na escolarização bancária das crianças, ou seja, na escolarização bancária das rotinas, dos tempos, dos espaços, na escolarização que visa uma alfabetização sem respeito ao tempo das crianças e suas infâncias, mas em processos que explorem as múltiplas linguagens; neste espaço não existe a segregação das crianças por turmas e idades, não existe a preparação para o Ensino Fundamental, existe apenas o respeito e o reconhecimento às infâncias e a seus tempos e espaços.

Como professora de e com crianças, percebia que, nesse contexto, a cada dia, surgia algo novo, algo que me levava sempre a novas reflexões e diálogos sobre a Educação Infantil. Minha auto(trans)formação como professora ainda é recente, por isso sei que tenho um longo caminho a trilhar, mas o professor está nesse permanente processo de busca, afinal, como bem lembra Freire (1996, p. 160): “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”. Eu tenho buscado a cada dia me colocar frente aos meus processos de ser professora e, com isso, poder compartilhar com as crianças nossas maneiras de ensinar-aprender uns com as outras e com os outros.

No ano de 2013, passei por mais uma travessia-transição, visto que ingressei no curso de Gestão Educacional na UFSM. Esse momento foi muito importante, uma vez que me levou a um novo caminho de pesquisa, possibilitando-me outros olhares para o trabalho com as crianças. Poder organizar a pesquisa junto a minha comunidade foi muito importante, pois me permitiu voltar à escola em que estudei durante o Ensino Fundamental. Fazer minha pesquisa neste espaço me possibilitou meu primeiro contato com uma escola de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. Quando propus a pesquisa para o Curso de Especialização em Gestão Educacional, meu foco foram os espaços, sendo assim, me propus a investigar quais eram os espaços e tempos das crianças de Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental, mas preciso dizer que a travessia-transição das crianças da EI para o EF já era latente e aguçava meu olhar.

No ano de 2014, passei por uma travessia-transição muito importante, uma vez que, fazer parte do grupo Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz, levou-me a acreditar que precisa de algo a mais para a minha auto(trans)formação. Nesse mesmo ano, comecei a compartilhar com os bolsistas do projeto de Extensão: “Hora do conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, novas experiências. Percebo hoje a grande relevância destes projetos nos meus processos auto(trans)formativos, pois eles vieram para me mostrar as questões relacionadas à escuta sensível, ao olhar aguçado, à importância da alegria na escola e à importância da minha auto(trans)formação permanente.

Em 2014 outra travessia-transição aconteceu em minha vida: defendi minha monografia na Especialização em Gestão Educacional e, no mesmo ano, ingressei no Curso de Mestrado em Educação. Esse 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. Na Especialização em Gestão Educacional e no Mestrado trabalhei com as seguintes temáticas: Educação Infantil; Formação de Professores; Relação família e escola; Os espaços e tempos da Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental. Estas temáticas me inquietavam cada vez mais, o que me levou à problemática desta *Tese-auto(trans)formação* de Doutorado.

Em 2017, passei por uma travessia-transição dolorosa, que talvez tenha me possibilitado compreender como as crianças se sentem ao sair da Educação Infantil para ir para o Ensino Fundamental. Já havia concluído o mestrado, e participei de uma seleção para professor na escola Marista Santa Marta. Após o processo de seleção, fui selecionada para ser professora de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. No momento fiquei apreensiva, afinal, nunca tinha trabalhado nos Anos Iniciais. Foi um ano muito difícil para mim, pois sair da Educação Infantil para os Anos Iniciais do EF era uma ruptura muito grande. Fiquei um ano em uma turma de 1º ano, por muitas vezes fui questionada sobre minhas atividades, sobre deixar as crianças brincarem, sobre não fazer filas para ir ao refeitório, sofri junto com as crianças, já que elas gritavam por uma escola que contemplasse suas subjetividades, sua visibilidade, seus espaços, seus tempos; e eu, uma professora nova em uma escola particular, tentando me fazer ser compreendida.

Nesse mesmo ano, ouvindo uma palestra de Jorge Larrosa, minhas inquietações sobre a travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental só aumentaram, inquietações que me levaram à escrita desta Tese de doutorado.

Em 2018, algo que eu buscava há seis anos aconteceu; uma nova travessia-transição aconteceu na minha vida, fui aprovada no concurso público no município de Santa Maria. Fiz o concurso para Professor de Educação Infantil e Professora de Anos Iniciais. Para minha surpresa, fui chamada na vaga para professor de Anos Iniciais. Pensei em desistir, pois sabia de tudo que teria que enfrentar e sofrer para ser uma boa professora de Anos Iniciais. No começo pensei que não daria conta, afinal, só tinha trabalhado um ano como professora de 1º ano. Fui para duas escolas municipais trabalhar 40h, então assumi duas turmas de 3º ano.

Em 2019, assumi uma turma de 3º ano e também regime suplementar de mais 20h em uma turma de Educação Infantil. Gostaria de dizer que estar nos Anos Iniciais e também na Educação Infantil me possibilitou outra maneira de ver as crianças, de escutá-las, de perceber seus percursos.

Nesse mesmo ano, um sonho e uma nova travessia-transição aconteceram: fui aprovada para o tão esperado Doutorado, e minhas inquietações foram deslizando pelos meus dedos e tocando as folhas de papel, e assim descrevendo meus processos com as crianças e como podemos pensar sobre o que estamos vivendo, sentindo, fazendo, no que diz respeito ao processo de travessias-transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para Rinaldi (2018, p. 149), “o nosso tempo é de transição, e a nossa geração é transiente”. Precisamos buscar novas travessias-transições, que nos levem por novos caminhos.

No ano de 2020 um momento bem difícil se colocou à minha frente, eu havia me preparado durante as férias de janeiro e fevereiro para receber minha primeira turma de 1º ano do Ensino Fundamental na minha escola, pois, como mencionei anteriormente, havia trabalhado apenas um ano com uma turma de 1º ano, na rede privada. Então, pedi para a direção e coordenação da escola para viver este momento junto às crianças, e assim, poder pisar este *chão*⁷ junto delas durante o processo do

⁷ A palavra Chão foi e está sendo aprofundada teoricamente, a partir das leituras das obras de Freire (1996, 2009, 2011, 2012 entre outras), Mafra e Silva (2020), Brandão (2014) e também dialogada no Grupo de Estudos – Paulo Freire, as Crianças e o Chão do Mundo.

doutorado. Iniciamos nossas atividades na escola em 22 de fevereiro de 2020. Estava muito feliz em poder viver esse processo junto das crianças, até que, em 16 de março, um vírus devastador assolou o mundo, a Covid-19 chegou, fazendo-nos retornar aos nossos lares.

Primeiramente fiquei muito chateada por não conseguir desenvolver tudo que havia planejado, diversos materiais ficaram por muito tempo nas caixas, muitos livros, brinquedos, todos esperando as crianças. Daniel Munduruku (2019, p. 14) nos diz que “Enfim, para não desistir, é preciso, às vezes, insistir, lembrar a origem do caminho, rememorar ensinamentos antigos, alimentar ideias, buscar fôlego novo no interior do interior”. Ao lembrar tudo aquilo que vivemos na escola, sei que, com a chegada da Covi-19 em nosso país, alguns planos mudaram, mas permanecer ao lado das crianças me possibilitou buscar fôlego *no interior do meu interior*. Ao lembrar-me da origem do meu caminho como professora, procurei traçar novas metas, mudei meus planos, ao invés de estar em sala de aula, fui até a casa das crianças, em busca de alimentar novas ideias. Busquei novas formas de reinventar minha prática docente, com isso, muitas aulas aconteceram no quintal da minha casa, mas de tudo que aprendi neste momento pandêmico, foi o de buscar forças dentro de mim e sempre pensar nas crianças como minha potência. Hoje, olhando para aquele momento, observo que permanecer ao lado das crianças foi minha melhor escolha.

Ainda em 2020 buscava novos horizontes de vida, de encontros e também, é claro, de pesquisa, como pensar uma pesquisa de longe, pela tela de um computador. Então neste mesmo ano concorri a uma bolsa de supervisão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Subprojeto Pedagogia/ Alfabetização, e pensei, no exato momento em que me inscrevi, na potência que seria pisar meus pés, deixar minhas pegadas junto das estudantes que estão iniciando sua docência, além de que seria um momento de estar em outro lugar, agora não mais como bolsista de iniciação como fui, mas como supervisora. Não me agrada a nomenclatura supervisora, pois não gosto de supervisionar ninguém, e sim de aprender com as outras e os com os outros. Mas bem, não fui selecionada para a bolsa em 2020, achei que aquele não seria o momento, então segui meus estudos, pesquisas com as crianças, e firmes e fortes nós seguimos nosso caminho.

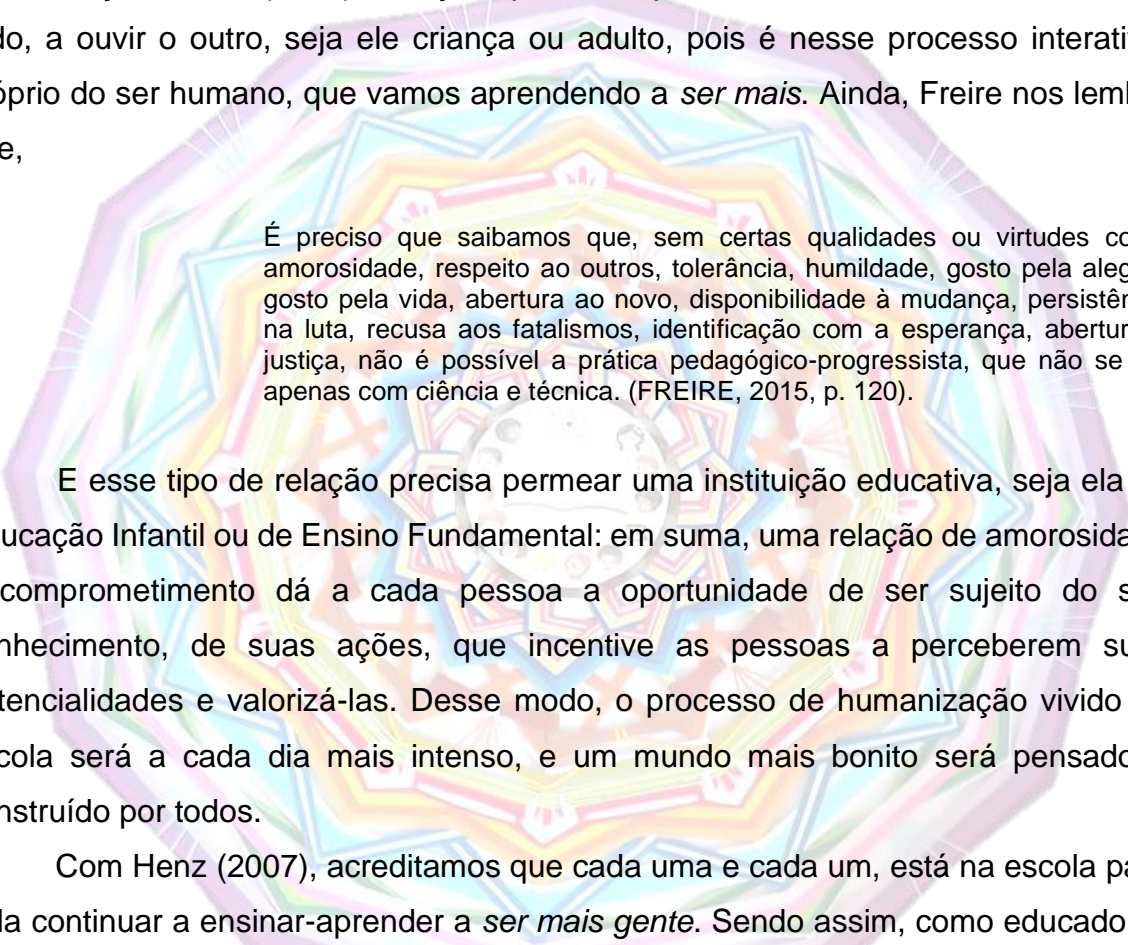
Então, em 2021, recebi uma ligação muito generosa me perguntando se gostaria de acolher o projeto Pibid Pedagogia na e com a minha escola. Fiquei muito feliz, e aceitei percorrer essa travessia-transição junto ao grupo de pibidianas, as

famosas Meninas do Pibid⁸. Essa travessia-transição me possibilitou um novo olhar, um novo horizonte, e buscar fôlego “*no interior do meu interior*” para continuar a desenvolver a pesquisa, pois naquele exato momento tive a possibilidade de pensar e buscar caminhos viáveis junto ao grupo de pibidianas e às professoras da nossa escola, quanto ao processo da travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Compartilhando esses momentos junto com as professoras que já atuam e estão na docência, assim como com as futuras professoras que estão no início de sua formação, foi fundamental para todo o processo que vivenciamos no decorrer da pesquisa. Pensar nesses processos, junto desses dois grupos, mobilizou-nos a dialogar sobre as contribuições entre professoras que estão no início de seu percurso formativo e professoras que já estão percorrendo este caminho.

Tenho agradecido todos os dias por aprender a esperar, por aprender com o tempo que vivemos, pois minha espera me possibilitou um novo diálogo, um diálogo que foi muito potente, um diálogo que nos permitiu trilhar novos caminhos. Os encontros foram uma potência, colocamo-nos em circularidade para aprendermos mais, umas com as outras, pudemos observar o quanto a formação inicial potencializou o diálogo com a formação continuada e permanente das professoras que já estão em sala de aula, e perceber a nossa auto(trans)formação permanente e nossos processos auto(trans)formativos. Estar na escola, vivenciar o processo de travessia-transição junto das crianças, estar com o grupo de professoras, estar junto ao grupo de estudantes do projeto Pibid Pedagogia aguçou ainda mais o desejo de seguirmos pensando e estudando sobre os saberes necessários que se colocam frente aos professores no processo de travessia-transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental? Esta questão nos inquietou muito durante todos os círculos, e pesquisar sobre ela foi de grande relevância para o nosso grupo, e quem sabe para quem ler esta *Tese-auto(trans)formação*. Estudamos, colocamo-nos a pensar sobre essa temática, reencontramo-nos com nossos processos de ser professoras no mundo, mas sabemos e compreendemos que ainda temos muito a discutir sobre essa temática, tanto em nossas escolas quanto nas universidades.

⁸ A nomenclatura “As Meninas do Pibid”, foi sendo constituída carinhosamente pelo grupo de mulheres e permanece viva em cada uma de nós, por isso, em alguns momentos ela será usada no decorrer da escrita para nomear o grupo de estudantes que foram bolsistas do projeto Pibid Pedagogia em nossa escola, mas que no decorrer da pesquisa já não eram mais bolsistas e aceitaram seguir o percurso da pesquisa conosco.

Pensar nos processos vivenciados pelas professoras e futuras professoras na escola levou-nos a refletirmos acerca de que educadores e educadoras somos e nos constituímos na e com a escola. Que educadores e educadoras queremos nos tornar, ou ainda, vir a ser junto das crianças que conosco vão caminhar no decorrer da nossa caminhada. Pensar nas nossas práticas, leva-nos a buscar compreender nossos 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, 2015, p. 120).

E esse tipo de relação precisa permear uma instituição educativa, seja ela de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental: em suma, uma relação de amorosidade e comprometimento dá a cada pessoa a oportunidade de ser sujeito do seu conhecimento, de suas ações, que incentive as pessoas a perceberem suas potencialidades e valorizá-las. 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.

Com Henz (2007), acreditamos que cada uma e cada um, está na escola para nela continuar a ensinar-aprender a *ser mais gente*. Sendo assim, como educadores e educadoras que somos, precisamos “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 as outras e com os outros.

1.4 DAS MULHERES QUE EXISTIRAM E RESISTIRAM ANTES DO MEU NASCIMENTO: UMA TRAVESSIA, VIDA DE RESISTÊNCIA

*Agora entendo que a minha infância
é o único lugar aonde sempre, sempre poderei voltar.
Que sou quem sou porque fui aquela criança.
Só me resta reverenciar aquela minha infância!*
(FRIEDMANN, 2020, p. 24).

Figura 5 – As mulheres que existiram antes do meu nascimento.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Comecei minha escrita falando da minha primeira travessia-transição no mundo, que foi o meu nascimento, mas antes disso, algumas travessias-transições aconteceram entre as mulheres da minha família, que já estavam e resistiam no mundo. Quero voltar à minha infância, porque sei que este é o único lugar onde sempre posso voltar, por isso precisei voltar, para poder contar a vocês sobre a resistência das mulheres da minha família, pois foi por suas lutas, suas resistências, suas militâncias, que hoje eu posso escrever esta *Tese-auto(trans)formação* de Doutorado. A fotografia trazida logo após o título deste subcapítulo é da minha avó

com seus filhos. Hoje ela já não está entre nós, mas suas resistências ficaram em mim e me levam a lutar, a existir, para resistir...

Preciso dizer, escrever, gritar sobre as mulheres que existiram e começaram a riscar o *chão* antes da minha chegada ao mundo. Minha avó materna, Catarina, lavadeira, cuidava das roupas dos outros com muito carinho, mas também porque precisava sustentar nove filhos, pois meu avô materno bebia muito. Minhas tias, que resistiram por anos junto da minha avó, lavando roupa e *dobrando o sistema*, foram mulheres de pouco estudo, por isso foram empregadas domésticas, cuidadoras de crianças, enfermeiras, mães de Santo. Ensinaaram-me, desde muito cedo, a resistir, sempre me incentivando a caminhar, a riscar meu próprio *chão*, a estudar, a ser uma pessoa de bem, no mundo e com ele. Agradeço a cada uma pelo incentivo, pela comida, pela passagem do ônibus, pelos cuidados com minha filha, pela ajuda que me deram em pensamentos e orações. Eu não tenho vergonha de dizer que sou fruto da criação destas mulheres, pelo contrário, digo com orgulho, que cada roupa lavada por minha avó me deu forças para lutar contra um sistema opressor, machista que invisibiliza a mulher, e cada casa limpa, cada criança cuidada por minhas tias talvez tenham contribuído para minha escolha pela Educação, pelo Curso de Pedagogia, por seguir minha caminhada no Mestrado em Educação e por meu doutoramento em Educação.

Sou grata por ser quem eu sou, por ter fincado minhas raízes neste terreiro fecundo, construído por estas mulheres. Terreiro que me ensinou a amar o samba, a me encontrar com a Umbanda e seus encantos, terreiro onde aprendi a ser feliz junto das mulheres desta família. Agradeço cada chá, cada palavra, cada samba, cada benzedura com brasa e, assim, deixo aqui uma frase da minha avó materna, quando conheceu minha filha Nicole: “Somos uma família de mulheres fortes”, minha avó deixou essa frase marcada em mim e, com ela, quis me dizer naquele dia que somos força, somos resistência, somos um grupo de mulheres no mundo e com ele, somos um grupo de mulheres com muitas pedras no bolso, para desenhar no *chão* e onde mais nós quisermos.

Continuo a pensar na frase de minha avó, nas inúmeras vezes que precisei resistir, nas inúmeras vezes que precisei lutar pelas infâncias, e gostaria de dizer que vou seguir minha luta, que meus bolsos sempre estarão cheios de pedras para que eu possa refazer constantemente o caminho, pois quero um caminho mais humano, amoroso, feliz para as crianças e suas infâncias.

1.5 DAS MULHERES, PROFESSORAS QUE CONSTRUÍRAM ESTA PESQUISA

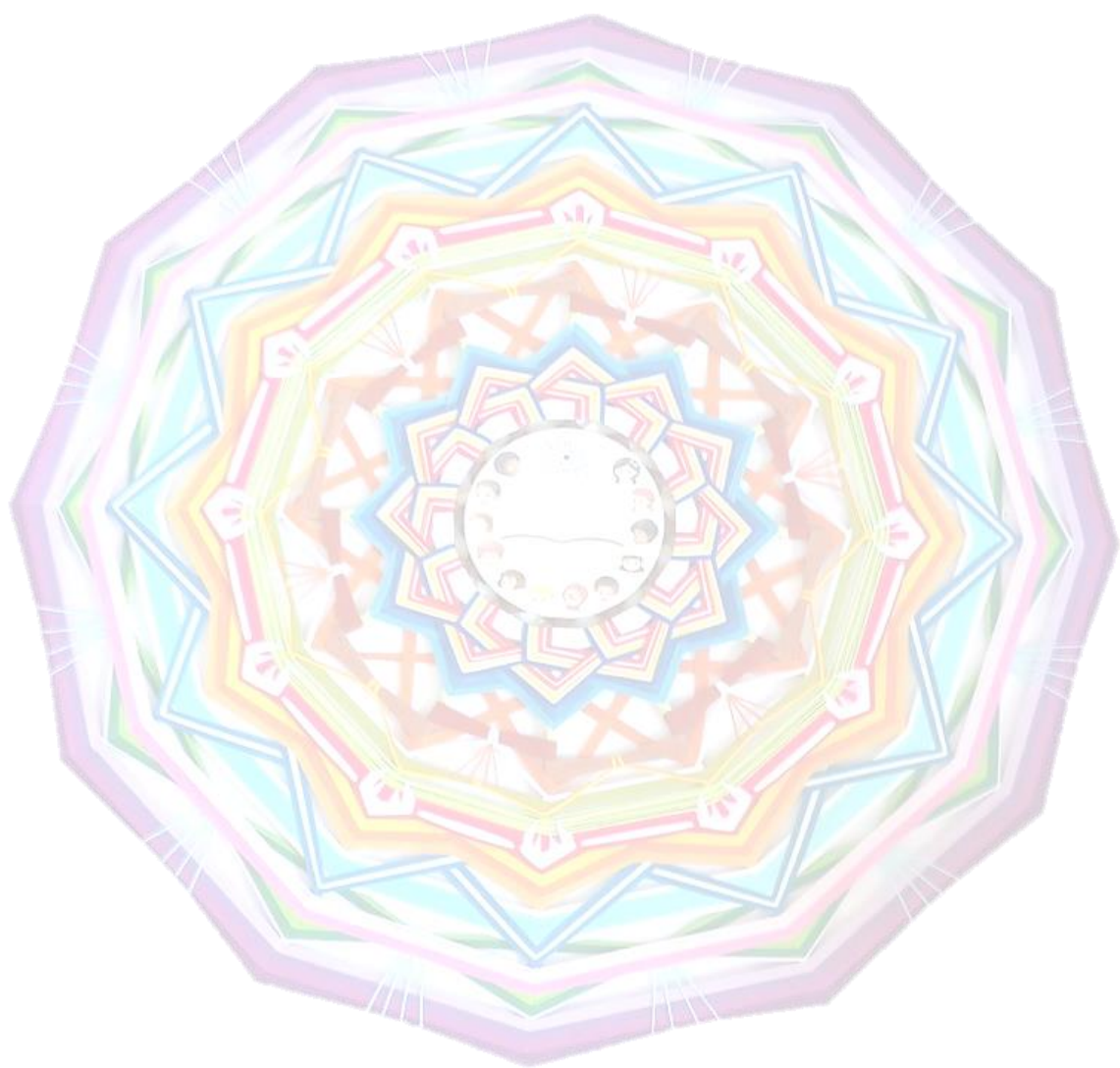
*Então levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda. (Emicida).⁹*

Começamos com este excerto da música *Levanta e Anda*, do cantor-poeta e compositor Emicida, pois ela representa muito do que vivemos umas com as outras durante o processo de pesquisa. Parecia que a todo o momento uma dizia para a outra, “*vai lá, levanta e anda*”. O que dizer dessas mulheres, professoras, mães, que caminharam conosco durante o processo da pesquisa? Algumas já são professoras, outras estão em processo de formação inicial para ser professoras e caminhar junto com as crianças. Podemos afirmar que foi uma linda caminhada, levantamos e andamos juntas em plena pandemia do Covid 19, isolamo-nos em nossas casas, mas jamais estivemos distantes. Buscamos inúmeras vezes fazer esta pesquisa acontecer, nos unimos enquanto grupo, unimos nossas forças e nossas mãos em um dos momentos mais difíceis, formamos um círculo de pesquisa, de acolhimento, de pertencimento, de lugar onde queríamos estar, de cuidado, de muitas reflexões, e muitos diálogos que levaremos para sempre. Levantamos e andamos, mesmo em meio ao caos, e fizemos esta pesquisa.

A pesquisa possibilitou-nos olhar umas para as outras, levou-nos ao encontro com as nossas infâncias, levou-nos a pensar sobre as nossas travessias-transições de vida, de estudo, movendo-nos a pensar no reconhecimento das crianças e suas infâncias, e por isso, sou grata.

Esta *Tese-auto(trans)formação* foi vivida em meio a uma pandemia, esta Tese foi construída por muitas mulheres que acreditam na educação das crianças, e nas infâncias, esta *Tese-auto(trans)formação* foi escrita em meio à gestação do meu segundo filho, o Joaquim. Muitos diálogos foram tecidos e escutados por ele ainda em meu ventre, então posso dizer que fomos fortes durante todo esse processo, e que as mulheres desta pesquisa me ajudaram a levantar e andar. Gratidão pela presença viva das mulheres que escreveram esta *Tese-auto(trans)formação* comigo.

⁹ Se está lendo esta *Tese-auto(trans)formação* e gostaria de ouvir a música de Emicida, basta acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=T0fN7tEy15g>



2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: A ESTRADA E SEUS PERCURSOS

- Na saída da cidade havia três estradas: a primeira ia para o mar, a segunda para a cidade, e a terceira não ia a lugar nenhum. Martin sabia disso porque perguntou a todos, e todos deram a mesma resposta:
- Aquela estrada ali? Não vai a lugar nenhum. É inútil caminhar por ela.
(RODARI, 2016, p. 83).

A escrita deste capítulo começa com um excerto da história “A estrada que não ia a lugar nenhum”, de Gianni Rodari, visto que acreditamos que as diferentes estradas existem, que podemos caminhar juntos por elas, buscando compreender que precisamos pisar com nossos pés nela, para sabermos o que encontraremos no decorrer da caminhada. No início precisamos nos reencontrar, acreditar que a estrada existia, depois buscamos encontrar caminhos possíveis, também foi preciso nos permitirmos fazer a travessia-transição, foi preciso estudarmos e pensarmos sobre o reconhecimento das crianças e seus processos de travessias-transições na e com a escola, não somente na escola da infância (Educação Infantil), mas na escola onde crianças e adultos habitam. A escola de toda e qualquer infância é aquela em que as memórias serão levadas para toda a vida, por isso, construímos boas memórias nesse período da vida, isso nos motivou a querer momentos assim a vida toda.

Convidamos você a ler esta Tese-auto(trans)formação de Doutorado, para juntos descobriremos se Martin¹⁰ é mesmo cabeça-dura ou apenas um menino que conseguiu percorrer sua estrada, fazendo uma bela caminhada por ela, ou ainda, construindo uma nova história na e com a sua comunidade. Para Freire (2015, p. 8): “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, existenciar-se, historicizar-se”. Acreditamos no processo de pesquisa como algo que nos auto(trans)formou como pessoas no mundo e com ele. Porque desde os primeiros encontros da pesquisa, em cada conversa, em cada observação na escola, em cada momento vivido durante os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, escrevemos e reescrevemos a nossa história. Esses processos nos levaram a mudar,

¹⁰ Martin é personagem da história – “A estrada que não ia a lugar nenhum”, de Gianni Rodari. Martin é um menino curioso que, contrariado por toda a sua comunidade, saiu em busca da estrada que não ia para nenhum lugar. Este personagem é citado várias vezes no decorrer deste capítulo e durante a escrita da *Tese-auto(trans)formação*, pois tentamos fazer uma metáfora entre a história de Martin com os percursos da pesquisa, pois assim, como Martin estávamos à procura de nos encontrar com a caminhada da pesquisa.

ou ainda, a nos reinventar, na tentativa de sermos mais a cada dia, e assim nos auto(trans)formarmos.

Se Freire afirma que aprendemos uns com os outros, que nas vivências com as outras e com os outros nos auto(trans)formamos, por que será que ainda temos nas escolas a separação dos espaços, dos tempos, de pessoas, de materialidades? Sim estamos separados por segmentos, estamos separados por grupos de Whatsapp, estamos separados por turmas, por grupo de professores (Educação Infantil – Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos, no caso da nossa escola estamos separados por estes segmentos, e ainda estamos separados no Ensino Fundamental por Anos Iniciais e Anos Finais). Pensar nessas separações nos levou a ouvir e a olhar as divisões de corpos, a separação dos indivíduos, que diariamente lutam para estar juntos, mas que, na maioria das vezes, estão separados. Colocamo-nos a pensar em como podemos repensar o contexto da escola, em como podemos buscar melhorar nossos percursos. Temos buscado nos últimos anos pensar na integração entre as turmas, temos buscado propor mais momentos coletivos, observar as travessias-transições das crianças. Os passeios pela nossa comunidade, pelos lugares onde circulam as crianças têm sido bem potentes para entendermos que podemos caminhar cooperativamente.

Ainda precisamos refletir sobre a separação das turmas, como as crianças podem dividir seus espaços e tempos, como podemos repensar o tempo do recreio. Isso nos angustiava e durante os encontros nos levou a seguinte questão: quando as crianças vão poder escolher vivenciar outras maneiras de ser e de viver na e com a escola? Quando as crianças serão livres para biografar sua própria história? Parece que a mão do colonizador ainda segura forte as práticas pedagógicas, a escola e, principalmente, as crianças. Ainda vivenciamos em outras escolas a preparação da Pré-escola, para o 1º ano do Ensino Fundamental, ainda observamos no cotidiano de algumas escolas de Educação Infantil as famosas formaturas das crianças, ainda mantemos os mesmos espaços para receber as crianças no 1º ano do EF. Espaços fechados, mesas e cadeiras enfileiradas uma atrás da outra, em que as crianças sentam nas cadeiras e não alcançam seus pés ao chão. Estes sinais ainda demonstram um ensino tradicional, em que seguimos sendo colonizados e ensinados a servir, ou ainda, um espaço opressor, em que os corpos devem permanecer estáticos, sem movimento.

Seguimos em nossa escola dialogando, buscando novas possibilidades e caminhos viáveis com isso, repensamos as famosas festas de formatura, por passeios coletivos, buscamos novas alternativas quanto à preparação na Pré-escola, o que resultou em muitas brincadeiras, interações e novas possibilidades de ver e estar com as crianças. Mas os espaços ainda precisam ser discutidos e dialogados, precisamos compreender que lugares são estes, como jovens dos anos finais podem ocupar os mesmos espaços que as crianças dos anos iniciais do EF; talvez, quem sabe, isso pudesse ser pensado e dialogado de forma macro, ou seja, por toda a rede municipal de ensino.

Acreditamos que a escola não precisa ser somente a preparação para o trabalho; o desafio que se coloca é transformá-la em um lugar alegre, um lugar amoroso, um lugar de construção de vivências e de experiências, de aprendizagens, um lugar de escuta, de diálogo, um lugar de constituições *singulares e plurais* (JOSSO 2010), um lugar de encontro de todos para o *ser mais*.

Assim como Martim, foi preciso fazer essa travessia-transição e percorrer essa estrada, caminhamos juntas pela estrada que parecia não nos levar a caminho algum, mas que no decorrer da pesquisa, nos mostrou caminhos possíveis.

Apresentamos a questão de pesquisa desenvolvida durante a caminhada, para compreendermos o porquê percorremos por essa estrada.

QUESTÃO DE PESQUISA

- Quais os saberes e as sensibilidades são necessários para os processos auto(trans)formativos das professoras e das estudantes de Pedagogia, para reconhecerem as crianças e suas infâncias em seus processos de travessia-transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental?

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Compreender, *com* as coautoras da pesquisa, quais os saberes e as sensibilidades são necessários nos processos auto(trans)formativos para o

reconhecimento das crianças e suas infâncias quanto aos processos de travessia-transição, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Objetivos específicos

- dialogar com as coautoras da pesquisa sobre as situações-limites e os desafios encontrados nos processos de travessia-transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;

- refletir acerca dos necessários processos de auto(trans)formação permanente das coautoras da pesquisa, no reconhecimento das suas travessias-transições e seus percursos de inacabamento;

- escutar, refletir, dialogar, estudar e construir juntas uma caminhada de pesquisa e de auto(trans)formação que nos provoque a pensar no reconhecimento das crianças e das suas infâncias nos processos de travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

É importante lembrarmos-nos de que a caminhada não se faz sozinha, mas que muitos caminhos já foram construídos por outras pessoas antes de nossos pés pisarem o *chão* da pesquisa. Faz parte da nossa auto(trans)formação permanente reconhecermos e re-significarmos a nossa caminhada e os processos de ser e estar sendo professoras e professores, e ao passarmos por estes caminhos, fomos reorganizando as pedras, fomos riscando o *chão* e deixando novas marcas. Sendo assim, ao *sentir-pensar-agir* com esta *Tese-auto(trans)formação* de doutorado, precisamos pensar nesse caminho e em quem já riscou este *chão* antes de nós.

Por isso propomos, no subcapítulo 2.1, pesquisar e dialogar com outros pesquisadores que também se colocaram a caminhar nesta estrada antes de nós. Desejamos e sentimos a necessidade de observar e refletir sobre as temáticas já foram pesquisadas, nosso objetivo era, a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento, conhecer caminhos já percorridos e, com isso, riscar profundamente o *chão* que estávamos pisando no decorrer da pesquisa, buscando assim trilhar um novo caminho, ou ainda, quem sabe, seguindo a estrada que antes não levava a lugar nenhum.

2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: PISTAS NO CAMINHO

Quando cresceu o bastante para atravessar a estrada sem segurar a mão do avô, certa manhã Martim se levantou cedo, saiu da cidade e, sem hesitar, tomou a estrada misteriosa, caminhando sempre em frente. (RODARI 2016, p. 84).

Finalmente chegou o dia em que Martin pôde sair rumo à estrada que não levava a lugar nenhum; era uma estrada misteriosa, com labirintos, em alguns momentos parecia escura e, em outros, apareciam os raios de sol. Precisávamos seguir o trajeto, observar o que já tinha sido plantado, quem passou por este caminho e o que nos deixou, para depois pensar, refletir sobre os caminhos que iríamos seguir e sobre quais *inéditos viáveis*¹¹ seriam possíveis no decorrer da pesquisa.

Acreditamos que o Estado do Conhecimento nos permitiu a pesquisa e aprofundamento dos descritores escolhidos, possibilitando um olhar aguçado para as pesquisas que estavam sendo publicadas, identificando no que elas poderiam contribuir com a nossa caminhada.

Entendemos por Estado do Conhecimento o acesso e busca ao conhecimento já existente. Luna (2002, p. 82) afirma que: “O objetivo deste tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos”. Caracteriza-se em uma excelente fonte de pesquisa, que pode partir das seguintes fontes para realizar o estudo entre eles: trabalhos científicos, artigos, relatórios, dissertações de mestrado, Teses de Doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Fontes de conhecimentos que trazem respaldos teóricos, pesquisas de campo, com entrevistas, observações, entre outras contribuições significativas para esta elaboração, denominada pesquisa do “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”.

Castro e Verle (2004) evidenciam que o Estado da Arte ou do Conhecimento refere-se a uma análise sobre as produções acadêmicas em determinadas áreas que permitem reconhecer e identificar os conhecimentos já produzidos, contribuindo para possíveis avanços dos temas em estudo, aprofundando os temas em questão.

Precisávamos conhecer os caminhos para seguir a estrada que nos levaria a

¹¹ Utilizamos esta palavra em itálico, pois ela vem sendo estudada, dialogada e aprofundada em Paulo Freire.

cidade? Será que devemos seguir a estrada que nos leva ao mar? Ou ainda, será que devemos seguir a estrada que não leva a lugar nenhum? Ousamos por esta que não leva a lugar nenhum nos colocar neste caminho novo; para isso elencamos alguns descritores, e para nos pormos em caminhada, escolhemos os seguintes descritores: **“Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, “auto(trans)formação permanente com professores”, “Reconhecimento das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”**.

Organizamos alguns critérios para a busca dos trabalhos: trazer o descritor no resumo ou no título do trabalho, ser um trabalho publicado em português e ter sido publicado entre os anos de 2014 e 2021. As fontes de pesquisa foram: o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria/RS (BDTD/UFSM), para identificar as produções já publicadas no programa de Pós-graduação em Educação desta universidade, e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT).

2.1.1 Caminhos que nos aproximam e nos distanciam quanto ao descritor 1 - “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”

Para uma busca mais minuciosa dos descritores, utilizamos a busca avançada e o descritor entre aspas, o que nos permitiu um mapeamento mais apurado. Ao iniciarmos nossa busca com o descritor **“Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”**, nos repositórios da BDTD UFSM e da BDTD/IBICT, encontramos trinta trabalhos, em que o descritor se encontrava tanto no título como nos resumos. Destes trinta, dez foram encontrados no repositório do BDTD/UFSM, sendo que, destes, oito eram Trabalhos de Conclusão de Cursos de Graduação, em sua maioria do curso de Pedagogia, dois eram Dissertações de Mestrado na área da Educação; não encontramos nenhuma Tese de Doutorado. Destes dez, apenas um trazia algumas relações com a temática da pesquisa.

Já no repositório da BDTD/IBICT, foram encontrados vinte trabalhos com esse descritor, sendo que destes vinte, quatorze eram Dissertações de Mestrado e seis eram Teses de Doutorado. Dos vinte trabalhos, apenas um estabelece relação com esta pesquisa.

As aproximações se encontram quanto aos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no sentido da importância deste

momento para as crianças. Algumas pesquisas estavam focadas nas práticas das professoras e dos professores que atuam com essa faixa etária, outras pesquisas focaram na escuta às crianças para propor o trabalho pedagógico, outras pesquisas trouxeram o corpo e sua corporeidade no decorrer da transição, tiveram ainda pesquisas que trouxeram as Políticas Públicas e a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos como um dos grandes entraves desta transição. Observamos que também refletimos sobre algumas destas temáticas no decorrer da pesquisa, mas elas não foram à centralidade.

O trabalho de Dissertação de Mestrado intitulado “O que há do outro lado? A gestão da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais”, da autora Joceane da Silva Machado (2019), desenvolvido na instituição UFSM, foi um dos trabalhos que mais trouxe aproximações com a pesquisa, pois teve como objetivo: compreender a gestão da transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir do olhar das professoras e das crianças visando à construção de um processo de transição que respeite as especificidades da infância. Essa pesquisa está mais relacionada à gestão escolar, alguns referenciais também se relacionam com o que trazemos como anúncio nesta *Tese-auto(trans)formação*, mas a abordagem de pesquisa da autora é diferente da que nos propomos a desenvolver no decorrer da caminhada da pesquisa.

O segundo trabalho que trouxe algumas aproximações com a temática desta *Tese-auto(trans)formação* foi o trabalho de Keila Hellen Barbato Marcondes, publicado no ano 2012, desenvolvido na instituição Universidade Estadual Paulista (UNESP), intitulado “Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o Ensino Fundamental no contexto de Nove Anos”. Observamos algumas aproximações, mas o objetivo da autora foi o de compreender quais as continuidades e discontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares. Sendo assim, trouxe como centralidade as práticas pedagógicas. O que também não se encontra como a centralidade da nossa pesquisa, pois o enfoque está voltado para a *auto(trans)formação* de professoras.

Observamos algumas aproximações dos trabalhos já publicados com esta pesquisa, mas a centralidade das temáticas é diferente, o que nos mostra que precisamos seguir a caminhar por essa estrada. Muitos trabalhos de Conclusão de

Curso, Dissertações e Teses que trazem em seus estudos a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, alguns encontros quanto às leis, Políticas Públicas sobre a importância do respeito às crianças no decorrer da transição reforçam a ideia de que precisamos continuar a dialogar sobre esses processos tão importantes para crianças e professoras. O que nos animou a seguir a caminhada com nossa pesquisa, pois ainda temos muito a discutir e dialogar sobre esse assunto.

Quando usamos o descritor transição nos repositórios, encontramos alguns trabalhos relacionados à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como mencionamos anteriormente, já quando utilizamos o descritor travessia não encontramos trabalhos relacionados com a travessia das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Foram encontrados durante a busca trabalhos que trazem a ideia de travessia muitas vezes dos adultos, dos professores, travessias de vida, mas nenhum trabalho foi encontrado descrevendo a travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Assim como descrevemos lá no primeiro capítulo, fomos questionados no decorrer da qualificação sobre utilizarmos a palavra transição ou a palavra travessia, esse foi um momento bem profundo de dialógico do nosso grupo e que nos levou a refletir sobre usarmos as duas palavras unidas, pois acreditamos que uma palavra nos leva ao encontro da outra. A transição é a passagem de um lugar ao outro, já a travessia é o processo de atravessar uma região, logo depois de algumas discussões sobre as duas palavras e seu sentido, optamos por mantê-las unidas, pois primeiramente precisamos passar pelas travessias, colocarmo-nos a caminhar, ou ainda, a navegar para finalmente fazermos a transição. Precisamos dizer que as duas palavras unidas não foram encontradas como descritor, mas uni-las neste momento de pesquisa foi bem importante para o nosso percurso, para compreendermos que sem travessias, sem se arriscar, sem nos colocar no mundo e com ele é impossível fazermos a transição, aprendemos também que ambas precisam caminhar juntas, assim como Educação Infantil e Ensino fundamental também precisam.

A coautora Madjiguene nos relata: *“Eu prefiro pensar na travessia-transição esperançosa, de uma maneira que ela seja um processo que deveria ser contínuo”* (Grifos da coautora Madjiguene – Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica). Optamos pelo encontro destas duas palavras, pois acreditamos nas suas potências unidas, e também porque esperamos no decorrer da pesquisa por um caminho de travessia-transição contínuo para com as crianças, esperamos por um caminho

amoroso que possa olhar as crianças, escutando-as sensivelmente e principalmente se colocando junto delas neste processo.

2.1.2 Caminhos que nos aproximam e nos distanciam quanto ao descritor 2 - A “auto(trans)formação permanente com professores”

O descritor “**auto(trans)formação permanente com professores**” se destaca como um dos movimentos da metodologia política-epistemológica de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Essa concepção de auto(trans)formação vem sendo desenvolvida nas pesquisas de mestrado e de doutorado do grupo de pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. Acreditamos nesse movimento e buscamos aprofundá-lo durante a pesquisa com o intuito de seguir por caminhos possíveis, a partir dos objetivos da pesquisa.

Ao buscar no repositório da BDTD/UFSM foram encontrados dezoito trabalhos entre Dissertações e Teses, quatorze Dissertações de Mestrado e quatro Teses de Doutorado; destes, apenas três Dissertações e uma Tese estão relacionadas à temática da Educação Infantil e da auto(trans)formação permanente de professores. Ressaltamos que o descritor vem sendo estudado, pesquisado pelo nosso grupo, mas cada trabalho de Dissertação e Tese busca por sua caminhada junto aos seus coautores de pesquisa quanto à auto(trans)formação permanente com professores. Sendo assim, buscamos enquanto grupo aprofundar esse movimento entrecruzando nossas pesquisas.

Já no repositório da BDTD/IBICT, encontramos dez trabalhos com esse descritor, sendo que estes são os mesmos encontrados no repositório da BDTD/UFSM. Sendo assim, analisamos os três trabalhos e observamos que eles se relacionam com a temática da Educação Infantil e auto(trans)formação permanente com professores e professoras.

A dissertação de Carolina Zasso Pigatto (2016), desenvolvida na instituição UFSM, teve como objetivo compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil de Santa Maria, RS, percebiam os Vínculos Afetivos entre si na Educação Infantil e em sua auto(trans)formação permanente. Ao fazer uma leitura atenta, observamos que a autora trouxe alguns aspectos que se relacionam ao movimento de auto(trans)formação permanente com professores e professoras e,

mesmo trazendo a temática da Educação Infantil, não fez nenhuma relação com o Ensino Fundamental. Outro aspecto que se difere desta pesquisa é que a de Pigatto foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e, no caso desta pesquisa, foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com turmas de Educação Infantil. Os vínculos afetivos são mais um dos pressupostos que nos distanciam. Sendo assim, percebemos a importância deste estudo para aguçar o nosso olhar, o que nos ajudou a pensar nos caminhos da pesquisa.

Na dissertação de Caroline da Silva dos Santos (2016), que foi desenvolvida na instituição UFSM, a autora traz como objetivo analisar como as situações-limite e os desafios diários emergiram da possibilidade do diálogo escola/família e suas contribuições para a auto(trans)formação permanente das professoras de quatro turmas de Educação Infantil. Assim como na dissertação de Pigatto (2016), na de Santos (2018), o movimento da auto(trans)formação permanente com professores se relaciona, mas a autora tem como centralidade da pesquisa a relação família e escola, sua pesquisa foi desenvolvida com professoras de quatro turmas de Educação Infantil, o que se difere desta pesquisa de doutorado, pois as coautoras são professoras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e estudantes de Pedagogia da UFSM, que foram bolsistas do subprojeto Pibid Pedagogia. Observamos que cada pesquisa tem suas especificidades, em alguns momentos elas se relacionam e, em outros, buscam por novos caminhos.

Podemos observar na dissertação de Angela Maria Ribas Hermes (2019), desenvolvida na instituição UFSM, que a autora construiu algumas reflexões sobre os processos auto(trans)formativos com professoras. Seu objetivo foi [re]significar o sentido da constituição do ser-professora da Educação Infantil com/para um grupo de professoras em uma escola da rede municipal de educação de Santa Maria/RS, como profissionais reflexivo-críticas e transformadoras da própria prática, por meio de processos de auto(trans)formação permanente na escola. O diálogo com o grupo de professores pareceu muito fecundo, também foi trazida durante a pesquisa a sugestão de que os Círculos Dialógico Investigativo-auto(trans)formativos fossem propostos em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, o que nos move a expandir ainda mais nossas pesquisas.

Observamos, na Tese de Doutorado de Juliana Goelzer (2020), desenvolvida na instituição UFSM, que a autora propôs a sua pesquisa com professoras, bolsistas

e estagiárias que atuaram na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. A mesma teve como objetivo geral compreender quais são os possíveis desafios que a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças nas turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo provocam para os processos auto(trans)formativos permanentes com as professoras. Ao fazer a leitura desta pesquisa, analisamos algumas semelhanças com o que nos propomos a pesquisar. A autora também desenvolveu Círculos Dialógico Investigativos-auto(trans)formativos, bem como fez algumas interlocuções com Cartas Pedagógicas. Propôs-se a olhar, escutar e estar com professoras e bolsistas para juntas pensarem nos processos que emergem junto às turmas de crianças da Educação Infantil. Percebemos que o contexto de pesquisa foi desenvolvido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com os grupos de profissionais da unidade, ou seja, somente na Educação Infantil, não fez relações com o Ensino Fundamental e nem com a travessia-transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A autora desenvolveu um belíssimo referencial teórico sobre as infâncias em Paulo Freire, o que nos incentiva a seguir estudando e pesquisando sobre essa temática.

Durante a pesquisa deste descritor, podemos observar que apenas quatro trabalhos estão relacionados à temática da Educação Infantil, mas nenhum deles trouxe a aproximação com a travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e apenas uma pesquisa trouxe aproximação com a formação de estudantes que estão em processo de formação inicial. Percebemos que o referencial teórico, embasado em Paulo Freire (1996, 2000, 2011) e Josso (2004, 2010), foi desenvolvido nas quatro pesquisas, observamos que Goelzer (2020) conseguiu desenvolver a temática infância pautada em Paulo Freire, assim como vimos propondo e aprofundado no decorrer deste estudo.

2.1.3 Caminhos que nos aproximam e nos distanciam quanto ao descritor 3 - o “reconhecimento das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”

Ao trazer o descritor **“Reconhecimento das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”**, no campo de pesquisa, nos dois repositórios, não encontramos nenhum trabalho referente a este descritor. Então a segunda opção foi fazer a busca com o descritor **“Reconhecimento das crianças na**

Educação Infantil”, e também não encontramos nenhum trabalho relacionado. Desse modo, uma terceira opção de descritor foi “Reconhecimento das crianças no Ensino Fundamental”, e, mais uma vez, nenhum trabalho que pudesse caminhar com nossa pesquisa foi encontrado.

Salientamos que, ao fazer esta pesquisa com esse descritor e ao fazer as 3 tentativas de pesquisa, os trabalhos que foram disponibilizados estavam, em sua maioria, relacionados com a Educação Inclusiva, com a área da saúde, da psicologia, e que em nenhum dos trabalhos apareceu no título ou no resumo o descritor. Foi preciso abrir o arquivo para ler e nenhum tinha relação com o reconhecimento das crianças no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso nos permitiu entender que há um possível inédito viável com esta pesquisa. O que nos aguçou a pensar: será que não percebemos esse reconhecimento no decorrer dos processos vivenciados pelas crianças na travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

2.1.4 Os caminhos da pesquisa e a busca por Inéditos Viáveis

No decorrer da escrita desta *Tese-auto(trans)formação* buscamos pensar, refletir, dialogar sobre como podemos compreender *com* as coautoras de pesquisa seus processos auto(trans)formativos relacionados aos saberes e às sensibilidades necessários ao reconhecimento das crianças na travessia-transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental, o que nos aguçou a organizar e a sistematizar este estudo do Estado do Conhecimento. Sabemos que não fizemos a busca em todos os repositórios que temos em nosso país e, por isso, tivemos que refletir sobre algumas temáticas tão importantes e que ainda são pouco discutidas, tal como a temática aqui proposta.

Ao desenvolver este estudo, observamos que muitas investigações e referenciais teóricos encontram-se em algumas proposições de estudos também, assim afirmamos anteriormente, o que nos ajuda a seguir com nossa caminhada, mas precisamos destacar que algumas temáticas ainda se encontram quase que esquecidas ou sem propostas de pesquisa.

Quando iniciamos este subcapítulo, trouxemos uma pequena parte da história de Martim, uma criança que se pôs a caminhar por uma estrada em que todos diziam

que não iria levá-lo a lugar nenhum. Sendo assim, acreditamos neste processo de pesquisa e na sua relevância social e educacional.

2.2 AS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES DA PESQUISA E SEUS CAMINHOS

A estrada estava esburacada e cheia de mato, mas por sorte fazia tempo que não chovia e por isso não havia poças de água. À direita e à esquerda havia cerca viva, mas logo começaram a aparecer os bosques. Os ramos das árvores se entrelaçavam acima da estrada e formavam uma galeria escura e fresca, na qual um ou outro raio de sol penetrava apenas em alguns pontos, servindo de lanterna. (RODARI, 2016, p. 84).

No decorrer da pesquisa, percorremos por labirintos, tivemos que ousar olhar atentamente por onde os raios de sol penetravam, precisamos nos colocar em movimento de procura, em movimento colaborativo, em movimento auto(trans)formativo. Esta foi a caminhada, pois a pesquisa possibilitou conhecer e compartilhar o que se escondia pela estrada e o que ainda não compreendemos, as vivências que já foram experienciadas e as que estamos por viver. Pesquisar é ir em busca do novo, a partir daquilo que nos inquieta, bem como aprimorar o que já aprendemos. Poderíamos dizer que pesquisar é caminhar pela estrada e conhecer cada caminho, fazendo a travessia de um lugar que não conhecemos, para um lugar que vamos passar a conhecer, para, assim, transitar por ele. Como afirmaram Brandão e Borges (2007), ela 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).

Foi preciso refletir sobre o processo da pesquisa, os caminhos percorridos e seus achados, pois em nenhum momento a pesquisa foi uma ambição ou pretensão, ou ainda, dizer às professoras e às meninas do Pibid quais caminhos elas deveriam e devem percorrer, já que buscávamos compreender alguns processos que emergiam na e da comunidade escolar e suas contribuições para a auto(trans)formação permanente dessas professoras e das estudantes. Nesse caso, buscamos compreender algumas questões relacionadas aos desafios encontrados no cotidiano de uma Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental quanto aos percursos vivenciados pelas professoras, as estudantes e as crianças no processo de travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Propomos esta pesquisa com intuito de caminharmos, dialogarmos, refletirmos, projetarmos, sonharmos e com-vivermos estes momentos-movimentos de modo a

buscar compreender o que ainda não vivemos, mas que fomos desafiadas a viver, e dialogar sobre e com essa escola. Para Freire (2011, p. 18),

[...] 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.

Assim como Freire, acreditamos que sem diálogo não há comunicação e sem comunicação não há uma verdadeira educação. Viemos ao mundo para partilhar e conviver com *gente*. Logo, esta *Tese-auto(trans)formação* de Doutorado teve como principal objetivo proporcionar o diálogo, o compartilhamento de conhecimento de mundo, as diferentes maneiras de aprender com as outras e com os outros e a compartilhar os achados da pesquisa no decorrer do estudo.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, uma vez que esta nos permitiu envolver significados, opiniões, fatos, todos permeados pelas relações entre pessoas, sujeitos inseridos em um contexto social. Esse tipo de pesquisa toma o processo como foco central, não se preocupando apenas com os resultados e o produto final, mas com o caminho percorrido e vivido pelos sujeitos envolvidos na e com a pesquisa. De acordo com Flick (2009), esse tipo de pesquisa é extremamente relevante no estudo das relações sociais. Esse autor afirma ainda 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” (p. 16).

Diante disso, buscamos, por meio desta pesquisa, compreender *com* as professoras e as estudantes do curso de Pedagogia seus processos auto(trans)formativos em turmas de Pré-escola, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, quanto às especificidades do reconhecimento das crianças e suas infâncias na travessia-transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a partir da metodologia epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

Ao nos colocarmos com este estudo-pesquisa, propomos uma pesquisa epistemológico-política embasada nos pressupostos da pesquisa-auto(trans)formação. Para Calderan e Freitas:

A pesquisa-auto(trans)formação e os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos constituem-se como uma proposta epistemológico-política de pesquisa dinâmica e diferenciada, por possibilitar que todos os sujeitos envolvidos no processo digam a sua palavra, com autoria e autonomia, por meio de diálogos reflexivos coparticipativos (*In: GOELZER; FREITAS; SIGNOR, 2023, p. 126*).

Buscamos no decorrer do processo da pesquisa, caminhar junto das coautoras para que cooperativamente fossemos construindo os encontros, enlaçando os diálogos, que nos possibilitaram conhecer as trajetórias de vida, os caminhos da auto(trans)formação, e assim fomos construindo o percurso desta *Tese-auto(trans)formação*. Como anuncia 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 auto(trans)formação. É fazer dele o escultor de sua existência (2010, p. 13)”. No decorrer do processo as coautoras foram esculpindo suas existências, foram deixando suas marcas com autoria e autonomia. A pesquisa-auto(trans)formação se desenvolveu como processo de escuta, de diálogo, de estar com outras pessoas para que juntos todas e todos pudessem dizer a sua palavra, para que juntos todas e todos pudessem buscar auto(trans)formar sua realidade.

Seguimos os pressupostos teóricos da pesquisa-auto(trans)formação por meio dos Círculos Dialógicos, e observamos que, em cada momento-movimento, as coautoras da pesquisa foram construindo suas narrativas, colocando-se como sujeitos de seus processos formativos e esculpindo sua própria existência no mundo, com as crianças, com a escola e com sua auto(trans)formação.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos¹² foram sendo tecidos como uma proposta político-epistemológica que teve como objetivo possibilitar espaços e tempos para a auto(trans)formação permanente das coautoras, que, ao reconhecerem a importância do encontro com outro, se colocaram a dialogar e a estudar, vivenciando e compartilhando suas angústias, os desafios diários encontrados na escola e as possibilidades dos seus *inéditos viáveis*. Quantas angústias nós compartilhamos nos momentos iniciais de cada círculo, quantas incertezas compartilhamos quanto aos processos que vivenciávamos pós-pandemia,

¹²A metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos vem sendo construída pelo grupo “*Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*” – UFSM, sob a coordenação e orientação do professor Dr. Celso Ilgo Henz. Essa proposta político-epistemológica vem se constituindo, e algumas publicações como artigos, capítulos de livros, Teses e dissertações estão sendo publicados/as, a partir desta metodologia.

a travessia-transição durante o processo da pesquisa foi intensa, mas sem medo de se colocar na roda. Para Freitas (2021, p. 93):

Essa proposta político-epistemológica tem a finalidade de possibilitar que algo novo aconteça no espaço-tempo investigativo-auto(trans)formativo, uma vez que propicia aos interlocutores problematizar esse entre-lugar para compreendê-lo melhor, sem julgamentos por parte do pesquisador-coordenador e/ou dos sujeitos coautores, mas em uma construção de conhecimento cooperativa e comprometida.

Acreditamos que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos possibilitaram as professoras e as meninas do Pibid um encontro com seus processos auto(trans)formativos, fazendo com que ambas aprendessem umas com as outras a *dizer a sua palavra* (FREIRE, 1996), sem medo e restrições. Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos constituíram-se em encontros nos quais mulheres-professoras puderam “*dizer a sua palavra*”; dessa maneira fomos aprendendo umas com as outras no processo dialógico para o *ser mais*. Para Henz (2014, p. 4):

Trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos¹³, 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.

A metodologia de pesquisa com os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos possibilitou estabelecer diálogos com uma escola Rural da Rede Municipal de Ensino da cidade Santa Maria, RS que possui turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, possibilitando também conhecer e dialogar sobre suas vivências cotidianas na e com a escola e as crianças. Ao propormos a pesquisa-auto(trans)formação, nossa intencionalidade foi de dialogar e refletir com as professoras desta escola, junto com as estudantes do curso de Pedagogia que fizeram parte do Subprojeto Pibid Pedagogia da UFSM.

Realizamos momentos dialógico-reflexivos com as professoras que já atuavam nessa escola e as estudantes que estão em processo de formação inicial e atuaram primeiramente como bolsistas do projeto Pibid Pedagogia e posteriormente se propuseram a participar da caminhada da pesquisa, com o intuito de

¹³ Lembramos que devido aos estudos do grupo Dialogus a nomenclatura Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, foi percorrendo diferentes caminhos de estudo e hoje em 2024 usamos a seguinte nomenclatura: Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

compreendermos, discutirmos e refletirmos acerca dos processos vivenciados por esses dois grupos na travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No decorrer de quase dois anos, nos encontramos, nos colocamos em circularidade para dialogarmos e estudarmos com o grupo, buscando a compreensão de que somos seres inacabados, buscando por nossos *inéditos viáveis*.

No decorrer deste processo tivemos alguns pré-encontros tanto com as professoras, quanto com as meninas do Pibid, pois já vínhamos trabalhando em equipe devido à inserção do Pibid Pedagogia em nossa escola, que ocorreu no período do ano de 2021 a março de 2022. No decorrer deste período fizemos alguns encontros de formação, de discussão sobre nossa caminhada com o Pibid Pedagogia, os quais nos possibilitaram aguçar nosso olhar quanto à composição do grupo que fez parte da pesquisa, pois, ao longo destes 2 anos, nos fortalecemos enquanto grupo de trabalho na escola, enquanto grupo junto ao projeto Pibid Pedagogia, enquanto grupo de pesquisa. Após os primeiros contatos, encontros, oficinas e tudo que já vínhamos vivenciando juntas com a inserção do Pibid Pedagogia na nossa escola, começamos em 2022 a organizar os encontros dialógicos reflexivos para dialogarmos sobre a pesquisa e seus caminhos.

Acreditamos que a caminhada tenha nos unido, uma vez que não sentamos para dialogar apenas durante os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, mas já vínhamos de um processo de caminhada cooperativa. Precisamos destacar que a caminhada junto das estudantes do curso de Pedagogia da UFSM, começou com a inserção do Pibid em nossa escola e depois se estendeu junto à caminhada de pesquisa. Quando terminamos os encontros da pesquisa, as estudantes de Pedagogia já não eram mais bolsistas do projeto, o que nos move a pensar também o quanto a caminhada foi relevante para o grupo, pois mesmo já não estando mais na escola, mesmo já não tendo mais bolsas de estudo, “As Meninas do Pibid”, permaneceram povoando a caminhada até o dia da defesa desta *Tese-auto(trans)formação*.

Para a interpretação dos constructos epistemológico-auto(trans)formativos, utilizamos a hermenêutica, visto que entendemos que ela nos auxiliou na interpretação das narrativas durante os diálogos desenvolvidos pelas coautoras, na dialética *leitura de mundo-leitura da palavra* (FREIRE, 2005), sempre na busca auto(trans)formativa reflexiva, rigorosa, amorosa e comprometida. Acreditamos que a linguagem está na base da hermenêutica e utilizá-la durante o caminho e o processo

foi bem relevante para a pesquisa. Partindo da realidade das coautoras e das diferentes experiências vividas pelas mesmas foi possível um entendimento das questões impostas pela realidade. Para Kronbauer (2011, p. 6),

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.

Observamos que a atitude hermenêutica não se desenvolveu como uma atitude de inquérito, de investigação sobre as coautoras da pesquisa. Em nenhum momento da pesquisa pretendíamos enquadrá-las em representações prévias, mas escutar as suas opiniões, anseios, angústias, medos, e todos esses estão permeados pela linguagem.

A pesquisa possibilitou-nos diversas maneiras de *sentir-pensar-agir* de cada coautora que fez parte desse processo. Permitiu-nos conhecer novos caminhos, olhar para nossas travessias-transições, construir novas estradas. Poder compartilhar diferentes experiências e vivências tornou ainda mais significativos os processos. Os momentos-movimentos reflexivos nos auxiliaram a aprender a *ser mais* gente que vive e aprende *com gente*. Paulo Freire muito fala em seus escritos sobre a importância das pesquisas, não só para solucionar problemas, mas para estar com pessoas, aprendendo com elas, vivenciando outras possibilidades de ver o mundo. Estar com as coautoras e aprender com elas a dinâmica e a vida que pulsa na escola nos moveu a seguir a caminhada, pois acreditamos, assim como Freire (2015, p. 132), que a escola deve ser:

Escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

Desvelamos a realidade concreta, em certo sentido, socializamos com o grupo nossas vivências e incertezas, na perspectiva de dialogar sobre os processos em que todas se encontravam na e com a escola. Observamos que a estrada ainda segue precisando de reparos, mas que muitas árvores que estavam no caminho começaram a florescer, as árvores mais velhas deixaram suas sementes cair, e sua sombra acolher as árvores mais novas que estão nascendo no caminho da docência. Observamos que a docência perpassa pela acolhida às professoras que estão

concluindo seus cursos de formação, perpassa por dar a mão para aquelas que estão adentrando no espaço escolar. Mesmo que o caminho seja difícil, precisamos florescer, precisamos dar as mãos, precisamos brotar e fazer brotar aquelas que chegam à escola. Como nos disse a coautora Aline, em uma de suas falas “*a pesquisa já plantou uma sementinha em nós*” (*Fala da Coautora Aline – Professora regente - 2ª Círculo Dialógico*). Sendo assim, seguimos em marcha, seguimos acreditando na vida que pulsa na escola.

2.3 POR ONDE CAMINHAMOS E QUEM SE DESAFIOU NESTA TRAVESSIA-TRANSIÇÃO CONOSCO

[...] - Então você não acreditou?
 - Em quê?
 - Na história da estrada que não ia a lugar nenhum.
 - Era muito tola. E acho que existem mais lugares que estradas.
 (RODARI, 2016, p. 83).

Figura 6 – O lugar por onde caminhamos, o chão da escola.

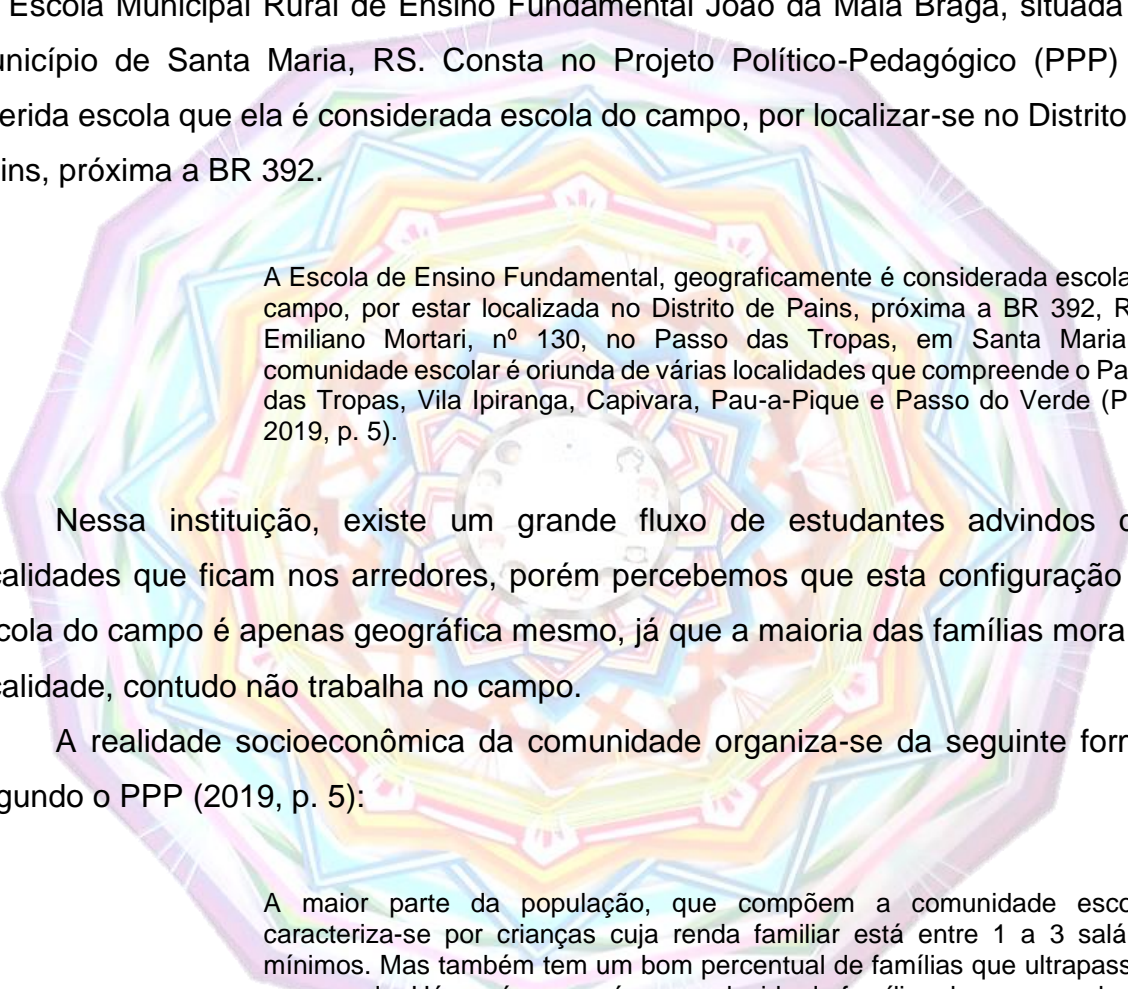


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Acreditamos nesta caminhada, e porque acreditamos nela é que fincamos nossos pés neste *chão*, pois entendemos que existem mais lugares do que estradas. Ao observar a foto que trazemos no início deste subcapítulo, podemos ver 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 o velório daqueles que partem. Para Heller, “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). Viver essa comunidade também perpassa a ideia de pertencimento dos sujeitos que nela habitam. Visto que, em espaços em que 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, de pertencimento e de reconhecimento de sua presença no mundo.

Ao fincar nossos pés neste *chão*, construímos esta pesquisa junto das gentes da Escola Municipal Rural 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, nº 130, 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, 2019, p. 5).

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 realidade socioeconômica da comunidade organiza-se da seguinte forma, segundo o PPP (2019, p. 5):

A maior parte da população, que compõem 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.

O PPP (2019) da escola também aponta que várias crianças “usufruem de benefícios concedidos pela escola, para que possam continuar estudando, como: passagens estudantis, merenda escolar, material didático, auxílio bolsa, encaminhamentos médicos, entre outros” (p. 6). 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 elas sejam trazidas pelas mães que também recebem o benefício das passagens.

Considero importante enunciar que esta escola é para mim um lugar de querer bem, um lugar em que finquei minhas raízes profundamente, pois foi nessa escola que estudei durante todo o Ensino Fundamental, escola onde minha filha estudou e onde talvez meu filho estudará, escola que fica na comunidade em que moro, que me permitiu ser a criança que fui, que me permitiu ser uma adolescente cheia de sonhos, que mais tarde alçou voo.

Ao sair do João da Maia Braga, fui estudar no centro, trabalhar, depois ingressei na universidade, mas sempre com vontade de voltar para olhar como minha árvore tinha crescido. Então durante minha graduação voltei para a minha, a nossa escola, fiz vários trabalhos, fui bolsista do projeto Mais Educação, participei de alguns eventos que a escola organiza na e com a comunidade, fiz alguns trabalhos como contadora de histórias. Entre os anos de 2014 e 2016, voltei como pesquisadora para desenvolver a pesquisa de mestrado, que abordava a seguinte temática: o processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras. No decorrer desses dois anos me coloquei a pensar com as professoras sobre essa temática, foram momentos muito importantes, pois pude voltar para a minha comunidade para me colocar em processo de construção, de diálogo-cooperativo, e dizer a minha, a nossa palavra.

Depois, em 2018, fui nomeada como professora de Anos Iniciais no Município de Santa Maria, e nesse momento passei a ser professora em minha escola, escola em que estudei, em que fui voluntária, em que fiz minha pesquisa de mestrado e, agora, escola em que caminhamos juntas na pesquisa de doutorado. Construir a pesquisa em minha escola, dialogar com minhas colegas e também com as futuras pedagogas que caminharam conosco foi muito potente, pois nos possibilitou parar, possibilitou-nos encontrar, estar juntas para pensar, discutir, dialogar, nos auto(trans)formar, para assim compreendermos melhor o processo de travessia-transição das crianças, buscando melhorar a qualidade das nossas práticas e qualificar os processos sociais e reais que temos na escola.

A escola possui atendimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e também a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao pensar nos processos de travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental, precisamos lembrar que temos muitas travessias-transições nos espaço-tempos escolares, mas, durante a pesquisa, nos detemos a estudar a questão da travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O primeiro movimento da pesquisa era analisar as travessias-transições das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, mas, no decorrer da pesquisa, compreendemos de que as crianças não fazem a travessia-transição para o 1º ano do Ensino Fundamental, e sim para o Ensino Fundamental como um todo, pois elas ingressam no Ensino Fundamental e, com isso, ingressam em um espaço tempo que não foi pensado para elas, que não foi sequer escrito por elas, que não foi eleito por elas, um lugar que muitas vezes pertence aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e ainda perguntamos se ela foi pensada para os adolescentes dos Anos finais. Precisamos de espaços para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, precisamos de espaços, tempos em que elas possam ser protagonistas. O documento referenciador, intitulado: Ensino Fundamental de Nove anos: Passo a Passo do Processo de Implementação, organizado em 2009, salienta:

Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental. Essa adequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias. Além dos próprios conceitos de infância e adolescência (2009, p. 26).

Assim como no documento, nosso desejo é de que um dia, o 1º ano do Ensino Fundamental seja pensado para receber as crianças de seis anos, que o currículo seja pensado para receber este grupo e que o processo seja constituído e desenvolvido ao longo dos primeiros três anos das crianças, no Ensino Fundamental. Por isso nossos diálogos aconteceram e trouxeram o olhar das professoras da Educação Infantil, do primeiro, do segundo e do terceiro ano do Ensino Fundamental e das meninas do Pibid, pois acreditamos num diálogo-cooperativo em conjunto entre todas as professoras que trabalham no bloco pedagógico da alfabetização, porque acreditamos no trabalho colaborativo no Ensino Fundamental como um todo. Para Barbosa e Delgado (2012, p. 35):

A educação, se concebida como um processo de formação, deve conter algo universal, que permeia todos os níveis de ensino, mas também precisa estabelecer diferenças e singularidades. Creche, pré-escola, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio têm objetivos diferentes, mas podem, e acreditamos que devem, estar articulados organizando a continuidade formativa.

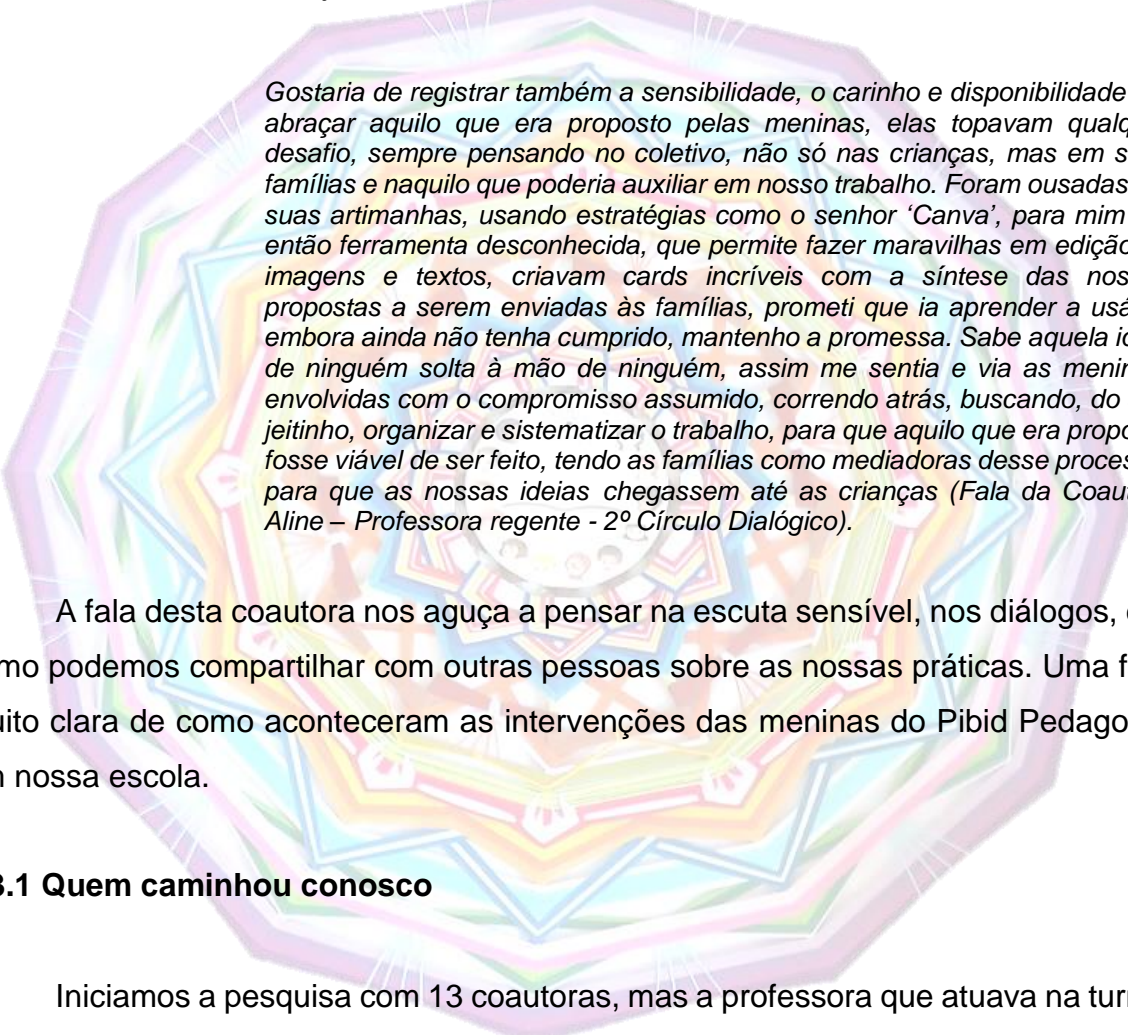
Foi muito necessário e desafiador ampliar nosso olhar para os processos vivenciados pelas crianças que saem das turmas de Educação Infantil e seguem nos anos posteriores nas turmas de Anos Iniciais, para compreendermos algumas travessias-transições como um processo contínuo, por vezes lento, que pode acontecer até o terceiro ano do Ensino Fundamental, pois a criança precisa viver esses processos como um todo. Por isso, o diálogo entre as professoras da Educação Infantil, professoras dos primeiros três anos do Ensino Fundamental e as estudantes de Pedagogia foi muito importante.

Uma vez, assistindo a uma fala de uma professora estudiosa da área da Educação Infantil, ela disse que, quanto menor fosse uma escola, mais fácil de ter um diálogo, melhor de olhar para cada criança e sua família, melhor de conhecer todos que circulam por esse espaço. Nossa escola é uma escola bem pequena, e ficou nítido no decorrer dos encontros que podemos *sentir-pensar-agir* esses processos, de modo a ir para além desta *Tese-auto(trans)formação*. Podemos pensar em estratégias junto ao nosso grupo de professoras e professores, de modo que as travessias-transições sejam mais humanas, que nosso olhar possa nos possibilitar reconhecer as crianças, seus grupos, suas necessidades, reconhecendo seus processos de travessia-transição.

A pesquisa foi desenvolvida junto com as professoras das seguintes turmas: uma turma de Pré-escola, uma turma de 1º ano, uma de 2º ano e uma turma de 3º do Ensino Fundamental (turno tarde). Lembrando que a professora da Pré-escola do turno da manhã é a mesma do 2º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, pois ela tem 40 horas na escola; Mais oito estudantes do curso de Pedagogia, que atuaram como bolsistas do projeto Pibid Pedagogia em nossa escola.

Muito mais que promover o trabalho coletivo entre estudantes do curso de Pedagogia e professores regentes na Educação Infantil e Anos Iniciais, ou ainda, promover a reflexão sobre os processos que incidem sobre o cotidiano da docência no contexto escolar, as meninas do Pibid conseguiram estar, ser, viver na e com a escola, conseguiram dar suas mãos e construir novos caminhos com as professoras

e crianças, desenvolvendo suas atividades durante a pandemia, participando das aulas online, ajudando o grupo de professoras a desenvolver o trabalho pedagógico, em alguns momentos fazendo algumas proposições com as crianças, ou seja, nosso principal objetivo era pensar nos nossos processos docentes, nas trocas que fazíamos. Podemos dizer que a pandemia nos permitiu fortalecer laços, estar umas com as outras, por isso, trazer a fala de uma das professoras que trabalhou com sua dupla de bolsistas é falar do trabalho colaborativo que buscamos desenvolver no decorrer do ano de 2020, junto às bolsistas em nossa escola. Para a Professora Aline:



Gostaria de registrar também a sensibilidade, o carinho e disponibilidade em abraçar aquilo que era proposto pelas meninas, elas topavam qualquer desafio, sempre pensando no coletivo, não só nas crianças, mas em suas famílias e naquilo que poderia auxiliar em nosso trabalho. Foram ousadas em suas artimanhas, usando estratégias como o senhor 'Canva', para mim até então ferramenta desconhecida, que permite fazer maravilhas em edição de imagens e textos, criavam cards incríveis com a síntese das nossas propostas a serem enviadas às famílias, prometi que ia aprender a usá-lo, embora ainda não tenha cumprido, mantenho a promessa. Sabe aquela ideia de ninguém solta à mão de ninguém, assim me sentia e via as meninas, envolvidas com o compromisso assumido, correndo atrás, buscando, do seu jeitinho, organizar e sistematizar o trabalho, para que aquilo que era proposto fosse viável de ser feito, tendo as famílias como mediadoras desse processo, para que as nossas ideias chegassem até as crianças (Fala da Coautora Aline – Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

A fala desta coautora nos aguça a pensar na escuta sensível, nos diálogos, em como podemos compartilhar com outras pessoas sobre as nossas práticas. Uma fala muito clara de como aconteceram as intervenções das meninas do Pibid Pedagogia em nossa escola.

2.3.1 Quem caminhou conosco

Iniciamos a pesquisa com 13 coautoras, mas a professora que atuava na turma de maternal da nossa escola foi transferida durante esse processo, então iniciamos a pesquisa com 13 coautoras de pesquisa e terminamos com 12. Todas nós, mulheres, professoras, professoras em processualidade de suas formações, decidimos usar a escrita sempre no feminino, por acreditarmos na potência das nossas vozes tão fortes e latentes na e com a escola.

Porque é preciso afirmar, dizer, registrar, deixar escrito das e com as pessoas que escreveram esta *Tese-auto(trans)formação*, por isso convidamos cada coautora da pesquisa a apresentar-se e a *dizer a sua palavra*.

Coautora Aline - Professora regente da turma de Pré-escola - Educação Infantil

Sou professora, Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria e atuo na Educação Infantil há sete anos, tenho pouco tempo de estrada, mas aqui achei meu caminho. É um campo de atuação complexo, permeado por muitas descobertas, estudos, desafios e, sobretudo, maravilhamento, pois trabalhamos com aquilo que se tem de mais precioso “a vida”, de gente bem pequena, de gente grande. Independentemente do tamanho, a grandeza desse trabalho está na partilha de nossas vidas, nas experiências e trocas do dia-dia, relativas ao tempo e espaço do cuidar-educar-brincar, tríade indissociável nesse universo de atuação. Assim sou, assim me vejo e me coloco nesse mundo, na condição de eterna aprendiz.

Coautora Madjiguene – Estudante do curso de Pedagogia UFSM

Eu sou a Madjiguene Rodrigues Rangel, mulher negra de pele retinta, natural de Porto Alegre e graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, considero-me uma estudiosa não só das infâncias, como também das interseccionalidades, principalmente no que tange à diversidade étnico-racial, em prol de uma educação emancipatória e democrática, isto é, antirracista, inclusiva, que considera e coloca em prática as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas dos seus processos de ensino-aprendizagem.

Coautora Raquel - Estudante do curso de Pedagogia UFSM

Chamo-me Raquel, tenho 26 anos. Sou de Caxias do Sul, mas foi em Santa Maria que iniciei minha vida acadêmica, e onde me formei em História em 2020, na amada UFSM. Como consequência das experiências nesse curso e o interesse pela educação, iniciei o curso de Pedagogia na mesma universidade, passando por

vivências inéditas até então, trazidas pela pandemia do Covid-19, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico – nesse último, impossível não citar as aulas remotas e participação como bolsista, à distância, do Pibid Pedagogia. Atualmente, estou concluindo a Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS), e foi também em minha cidade natal que vivi a primeira experiência como professora regente, em um ano e meio em uma turma de Berçário. Considero-me uma pessoa extremamente indecisa, mas não titubeio em falar que a infância me fascina e que acredito na mudança social através da educação.

Coautora Caroline - Professora regente da turma de 1º ano - Ensino Fundamental

Sou Caroline da Silva dos Santos, sou professora de/com crianças, ao escrever estas linhas sinto-me quase uma Doutora em Educação, mas também já sou Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional e Pedagoga. Sou mãe da Nicole e do Joaquim, a quem devo cada palavra escrita nesta *Tese-auto(trans)formação*, a quem sou grata diariamente por terem escolhido viver ao meu lado, por terem me escolhido como mãe. Sou uma menina brincante de sorriso largo, cabelos ao vento, pés no *chão*, corpo no mundo, e assim como as crianças, encontro nas bonitezas do meu cotidiano a força que me move para *ser mais*, no mundo com as crianças pequenas e grandes.

Coautora Elisa – Estudante do curso de Pedagogia UFSM

Eu, Elisa de Lima Siqueira, nasci no dia 31 de outubro de 1999, tenho 23 anos, sou natural da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Estou no último semestre do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno na Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. No momento trabalho como auxiliar de uma turma em uma escola privada da cidade. Amo estudar e estar com as crianças, pois acredito que a infância deve ser rodeada de possibilidades, oportunidades e experiências.

Coautora Joana - Estudante do curso de Pedagogia UFSM

Chamo-me Joana Da Cas Jacques, natural de Cachoeirinha e graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Considero-

me alguém que mantém viva a infância dentro de si, entre magias e feridas. Em (re)construção de uma identidade docente brincante, afetuosa, livre, significativa e intuitiva. Atualmente me debruço em pesquisar a Educação no Campo na perspectiva da Educação Popular.

Coautora Elisangela - Professora regente da turma de 2º ano - Ensino Fundamental

Sou a Elisangela Paines Caffarate, Pedagoga licenciada pela Universidade Franciscana (UNIFRA), especialista em Alfabetização com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UNIFRA, especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Escolar *lato sensu* pela UNOPAR e Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM, Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais no Município de Santa Maria/ RS.

Coautora Miriane - Estudante do curso de Pedagogia UFSM

Meu nome é Miriane, tenho 28 anos e sou natural de Santa Maria - RS. Moro no bairro Medianeira e costumo dizer que aqui é onde estão minhas raízes, pois já morei em outro bairro por alguns anos e o destino se encarregou de me trazer para o bairro Medianeira novamente. Iniciei no curso de Pedagogia em 2020, estou no 8º semestre, já fui bolsista Pibid Pedagogia e, atualmente, trabalho como bolsista no projeto de Apoio Pedagógico no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) com as turmas de EJA-EPT (também conhecido como PROEJA).

Coautora Andreia - Estudante do curso de Pedagogia UFSM

Sou Andréia Saidelles Rossi, santa-mariense e graduanda em Pedagogia. Ao puxar pela memória, um pouco sobre minha infância, como fui criada no interior da cidade de Santa Maria, tive pouco acesso à tecnologia. Meu primeiro celular foi quando completei 15 anos de idade, não tinha computador em casa para fazer os trabalhos da escola nem muitos livros para ler. No entanto, era curiosa, sonhava demais, gostava de desenhar, escrever poemas, fazer teatro, brincar com música e jogos, materiais estruturados ou não estruturados, imaginar e criar histórias com os

amigos e inventar brincadeiras no ou para além do pátio de casa com meu irmão gêmeo. Os elementos da natureza (terra, água, ar e fogo), na maioria das vezes, tornavam-se brinquedos. E o meio ambiente era uma grande escola. Minha alimentação era saudável, cheia de legumes, verduras e bebidas naturais, tinha mais liberdade, adorava caminhar, pescar, cavalgar, pedalar e sair para passear no campo e pegar frutas em meio aos arvoredos perto e longe de minha morada. Brincava junto com minha família, ajudava meus pais, mas não tinha excesso de deveres de casa. No meu tempo de infância tudo era mágico, queria apenas ser criança, tinha desejo de crescer, mas não pensava muito em ser logo adulta. Tinha além de saúde física e mental, muita energia, era muito elétrica, parecia que estava sempre ligada na tomada. Minha única preocupação era brincar e realizar pequenos desafios no dia a dia. Não passei pela Educação Infantil. Cobrava-me demais em relação aos estudos no Ensino Fundamental, principalmente durante meus quatro anos de liderança de turma. Era feliz com o pouco ou o muito que me rodeava e muitas vezes nem sabia que já havia encontrado a felicidade, leveza para ser eu mesma e muitas aventuras de viver. Hoje sou adulta, mas ainda existe uma criança dentro de mim em processo de revolução. Era capaz de extasiar-me com as coisas mais simples da vida. Uma infância feliz foi um grande presente que recebi de meus pais. Por isso, me deixou tanta saudade! Penso que a infância nos dias atuais passa, muitas vezes por situações desagradáveis como, por exemplo: desigualdade social e segurança alimentar dos mais ricos e mais pobres, precariedade na alimentação, obesidade, excesso de tarefas caseiras, confinamento e o uso excessivo de internet e telas clicáveis, excesso de conteúdos apenas na sala de aula, competitividade que dá mais espaço para coletividade do que para individualidade, stress visível e invisível sofrido por muita gente pequena, adultização precoce, medicalização excessiva na infância e ainda precarização do vínculo das famílias. Precisamos pensar: que infância estamos dando às nossas crianças? Ela deixa uma marca positiva ou negativa que fica mantida na nossa consciência ao longo do tempo e que impactam o nosso processo de autoformação e transformação de si e deste mundo cheio de descobertas diárias e possibilidades ricas de novidades para a vida.

Coautora Magda – Professora regente da turma de 3º ano - Ensino Fundamental

Sou formada em Letras Português, tenho especialização em Letras e Especialização em Educação/Orientação Educacional. Atuo na Rede Municipal de Santa Maria 20h com Orientação Educacional e 20h com Anos Iniciais / 3º ano.

Coautora Leticia - Estudante do curso de Pedagogia UFSM

Meu nome é Leticia Paiva Muscope, sou natural de Estação, RS e atualmente resido em Santa Maria, RS, e sou acadêmica de Pedagogia - Licenciatura Plena na Universidade Federal de Santa Maria. Nessa caminhada da formação inicial estou tendo muitas experiências, atuei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de 2020 a 2021, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM em 2021 e no Projeto de Extensão: “A alfabetização em contextos de vulnerabilidade social: perspectivas colaborativas no trabalho com a leitura e a escrita no contexto escolar” pelo Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC) em 2022 e como monitora na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista. Essas vivências auxiliaram para que eu fosse construindo o meu perfil docente, vencendo os desafios que surgiam no cotidiano escolar, principalmente daquela, situada em comunidade de vulnerabilidade social, onde as culturas das crianças eram muito diferentes das minhas, como no caso do Pibid Pedagogia e Projeto de Extensão, os quais foram primordiais para que eu me encontrasse na docência e me movesse pelos educandos.

Mais uma vez agradeço pela presença viva de cada uma de vocês.

2.3.2 O Pibid Pedagogia e sua caminhada junto com a nossa escola

Para podermos compreender melhor as ações desenvolvidas pelo Pibid Pedagogia, precisamos primeiramente compreender o que é o Pibid Pedagogia. O Pibid é um programa vinculado à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que oferece bolsas para alunos de cursos presenciais de Licenciaturas, esta iniciativa busca melhorar, valorizar e constituir uma caminhada de formação dos futuros professores para/com seus processos docentes, criando um vínculo entre a educação superior e as escolas, aproximando

os professores e os alunos das Instituições de Ensino Superior e das Escolas de Educação Básica. O Programa busca auxiliar os futuros estudantes que estão inseridos nas escolas públicas, desde o início da formação, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas no ambiente escolar, sob supervisão de um professor da escola e orientação de um docente do curso de licenciatura.

No caso da EMEF João da Maia Braga foram oito bolsistas, todas graduandas do curso de Pedagogia, as estudantes estavam cursando entre o 3º e 7º semestre do curso. Na escola em questão tivemos apoio de uma supervisora na escola e uma docente da UFSM.

As ações foram desenvolvidas entre 01/10/2021 à 31/03/2022, neste período foram organizados encontros com as bolsistas, sua supervisora e a docente responsável pelo programa, tivemos alguns momentos de formação, apresentação dos documentos legais que regem a escola, apresentação das propostas pedagógicas que se entrelaçam ao cotidiano das turmas. Em um segundo momento, organizamos um encontro com as professoras regentes das turmas, para que os dois grupos pudessem se conhecer e para que elas pudessem conversar e buscar caminhos juntas. As bolsistas desenvolveram suas atividades em uma turma de Educação Infantil e 3 turmas de Ensino Fundamental, com suas respectivas professoras. Neste caso, tivemos uma professora da Pré-escola juntamente com duas bolsistas Pibid Pedagogia, uma professora do 1º Ano do EF juntamente com duas bolsistas Pibid Pedagogia, uma professora do 2º Ano do EF juntamente com duas bolsistas Pibid Pedagogia, uma professora do 3º ano do EF juntamente com duas bolsistas Pibid Pedagogia.

Após os primeiros encontros iniciais, buscamos pensar nas estratégias de trabalho junto às crianças e suas famílias, afinal estávamos em meio a pandemia do Covid-19. Foi um percurso diferente, novo, com muitos desafios, conhecemos pela tela do computador. Todas as propostas e intervenções foram pensadas, organizadas e desenvolvidas pelas plataformas digitais como Google Meet, Google Classroom, Facebook, *WhatsApp*, entre outras ferramentas que utilizamos nesse período. As meninas do Pibid vivenciaram momentos desafiadores, mas também buscaram se autotransformar em cada encontro com as crianças e suas famílias. Para Freire (1996, p. 26):

Ensinar inexistiu sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Podemos afirmar que aprendemos muito umas com as outras, professoras e estudantes de Pedagogia precisaram dar-se as mãos, compreender em coletividade que ensinar e aprender caminhavam juntos e, com isso, as meninas do Pibid e suas respectivas professoras desenvolveram várias propostas, como materiais digitais para as turmas, aulas online, momentos de interação com as crianças e suas famílias, momentos dialógicos de formação. Buscando compreender os processos vividos, e muitas vezes conseguimos entender nossa incompletude e acreditamos que só por isso conseguimos seguir junto a nossa escola, junto às crianças, juntas na busca por caminhos possíveis e viáveis. Entendemos o quanto foi difícil não estar presencialmente com as crianças, com suas famílias e nossos grupos de trabalho, não conseguir alcançar todas as crianças, pois muitas não tinham acesso à internet, mas observamos que este foi um momento de reinvenção necessário. Foi vivendo todo este processo entre Pibidianas e professoras, que ensinar foi se diluindo nas nossas experiências e assim fomos realmente aprendendo, homens e mulheres para *o ser mais*.

Entendemos que a proposta do subprojeto em questão teve como foco a sub-área da Alfabetização, possibilitando a iniciação à docência dos discentes do curso de Pedagogia. Entender os processos de alfabetização em meio a uma pandemia mundial não foi uma tarefa muito fácil, mas entendemos que o trabalho coletivo e colaborativo foi o que nos moveu e motivou a seguir, para isso, aprender umas com as outras foi fundamental.

Pensar em todo processo de organização, sistematização e percurso do projeto na escola, envolveu pensar nas demandas que tínhamos e ainda temos nas escolas, quais crianças e adultos que estavam envolvidos neste processo, e ainda, pensar em como dar conta de todo o trabalho pedagógico à distância. Estar longe das crianças, longe da escola, longe dos nossos coletivos de trabalho não foi uma tarefa fácil, mas nos possibilitou o afastamento da escola e, conseqüentemente, aguçar novos olhares para outros processos de ser e estar na escola e no mundo.

2.3.3 O ano em que florescemos antes da primavera: o florescimento das práticas pedagógicas das bolsistas Pibid Pedagogia e suas professoras

*O que me move é a possibilidade de ser...
De ser inacabado, sempre brotando (ROCHA apud CINTRA, 2020, p. 85).*

Podemos dizer que somos seres inacabados em processo de busca, em busca dos nossos *inéditos viáveis*, em busca de nos conhecermos melhor como pessoas no mundo, em busca de sermos melhores com as outras e os outros, brotando e florescendo. Assim observamos nossos brotos crescerem, observamos o quanto florescemos juntas bolsistas e professoras regentes, com nossos grupos/turmas. Podemos considerar que brotar em meio a uma pandemia mundial, ou ainda, florescer em meio ao caos foi um grande desafio, mas percebemos que este foi o caminho. Por isso, gostaríamos de compartilhar com vocês um pouco das pétalas que deixamos pelo caminho, gostaríamos de *dizer a nossa palavra*, dizer que nossos brotos se fortaleceram no decorrer desta caminhada, e que nossas flores continuam a florescer. Para Paulo Freire (1996, p. 64), “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca”. Assim como Freire, acreditamos neste processo de inconclusão, por isso, buscamos permanentemente *ser mais* junto aos nossos grupos de trabalho, buscando reconhecer as crianças e suas infâncias.

Procuramos, no decorrer deste subcapítulo, construir uma metáfora entre os brotos que seriam as crianças e os adultos, e como aconteceu o florescimento do nosso processo e de nossas práticas pedagógicas, no decorrer destes meses junto às crianças. Aqui o florescimento está relacionado aos nossos percursos de pessoas no mundo e o que aprendemos no decorrer desse percurso.

Cuidando da terra e dos brotos que dela nascem...

Nossos primeiros encontros foram de descobertas, de nos conhecermos, de pensarmos em tudo o que gostaríamos de potencializar junto às meninas do Pibid e as crianças. Conhecemo-nos pelas telas do computador, logo pensamos: como adubar, regar e cuidar da terra estando longe dela? Sem qualquer contato físico com nossas turmas, precisamos mudar o canteiro de lugar, precisamos preparar uma nova

terra. Saímos da escola e passamos a adubar nossos brotos em cada uma de suas casas. Precisamos como professoras e bolsistas reinventar totalmente nossas práticas, repensar tudo, e nesse sentido, podemos afirmar que não foi fácil, mas buscamos incansavelmente auto(trans)formar nossas vivências e práticas pedagógicas. Para Bardanca (2020, p. 58), “quando nos perguntam se uma boa professora nasce ou se faz, apostamos pela segunda opção [...]”. Assim como Ángeles e Isabel Bardanca, acreditamos que este afastamento físico foi nos constituindo professoras e futuras professoras durante nosso distanciamento social, estar longe das crianças foi complicado, mas, mesmo assim, conseguimos potencializar nossos processos com as crianças e nossas práticas pedagógicas.

Desde nossos primeiros contatos com as turmas, fomos construindo com as crianças e suas famílias um espaço virtual de partilha. Ao criarmos nossos grupos de trabalho no *WhatsApp*, fomos percebendo o quanto as famílias e suas crianças precisavam ser acolhidas, e com muita calma fomos adentrando no lar de cada criança das nossas turmas, ou seja, fomos adubando a terra nova. Começamos conversando com as famílias, buscando compreender as necessidades, as angústias, os medos, o que as crianças vinham sentindo, vivenciando e, assim, começamos a cuidar dos nossos brotos.

Após todo um processo de busca, de conversas, de mapeamento das famílias, para saber suas necessidades, começamos a propor o trabalho pedagógico junto com elas. Observamos que estes momentos de preparar a terra para plantar as sementes, cuidar dos brotos foram essenciais para o trabalho que seguimos depois.

Segundo Friedmann (2020, p. 54), “é necessário ampliar e aprofundar nossos olhares sobre as crianças e suas infâncias”. Para aprofundar nosso olhar sobre as crianças, começamos a mapear nossas turmas. Quem eram as crianças? Quais eram os seus gostos e preferências? O que estavam fazendo em suas casas? A partir dessas perguntas, começamos a fazer alguns registros sobre que estávamos vivenciando naquele momento. Precisamos agradecer a participação das famílias, que foram nossas aliadas. Para Friedmann (2020, p. 55), “[...] compreender onde as crianças circulam e como elas se revelam é um desafio cotidiano”. E podemos dizer que foi um grande desafio compreender estes espaços e perceber o que eles nos revelavam. Após estas observações iniciais e todo o mapeamento feito, nosso olhar e escuta precisaram se expandir, para começarmos a pensar nos grupos de trabalho.

A partir das conversas com as crianças e suas famílias, através de áudios, vídeos e algumas mensagens trocadas com cada grupo/turma, fomos repensando o trabalho. Então começamos com a criação de um Facebook em que as famílias eram convidadas a participar, em que toda a semana eram postadas atividades diversificadas pelas bolsistas, também organizamos encontros online, sábados com atividades para as crianças e suas famílias. Fomos construindo um trabalho coletivo, como jamais imaginamos. As famílias e suas crianças entraram em nossas casas e nós entramos na casa delas.

As devolutivas dos trabalhos começaram a chegar, áudios, vídeos, fotos, bilhetes, estes foram aguçando a nossa escuta e nosso olhar para/com as crianças. Em muitos momentos nos perguntamos: como dar vez e voz às crianças? E assim fomos construindo um trabalho coletivo, mesmo que a distância, cada criança foi dando seu melhor e suas famílias também.

Ressaltamos a importância do compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas entre as professoras regentes da escola e as estudantes de Pedagogia, pois o trabalho em grupo viabilizou o fortalecimento e a apropriação da intencionalidade da ação docente. Ressaltamos a importância dos nossos encontros semanais, com o grupo de bolsistas, das formações que fizemos e o quanto o nosso coletivo de professoras e bolsistas se auto(trans)formou no decorrer desses processos.

Entendemos no decorrer deste percurso como a auto(trans)formação das professoras iniciantes (estudantes de Pedagogia) pode corroborar a auto(trans)formação das professoras regentes, e vice versa. Acreditamos que todo esse percurso nos moveu a pensar e compreender como o espaço-tempo da escola pode ser um lugar de tantas trocas, fortalecimento das práticas, encontro dos processos de ser professoras e professores. Percebemos, assim, a importância do Pibid Pedagogia para e com a auto(trans)formação das professoras iniciantes, e que se encontra visível nas falas das coautoras de pesquisa.

Eu acredito que a questão da transição e todas as reflexões que a gente fez, a gente aprendeu muito contigo no Pibid. Acredito que as primeiras vezes que a gente refletiu sobre isso mesmo, foi contigo foi lá no Pibid. Então acho que o que eu aprendi lá, que eu estou trazendo aqui junto as conversas aqui do círculos. (Fala Coautora Joana – Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico).

A gente observando essas disciplinas que a gente tem diariamente na graduação, parece que não faz tanto sentido como fazia no Pibid. (Fala - Coautora Madjiguene – Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico)

O primeiro dia de Pibid, nós pensamos o que é essa pessoa super animada, good vibes, amorosa. E hoje eu sou totalmente assim, mas é que realmente tu me fizeste ver a docência com outro olhar, com mais paixão parece, eu vivo a docência. Os círculos também fizeram com que a gente consiga refletir. Ver a forma como as meninas que trabalham, e tu também que já está atuando, a gente consegue trazer a nossa visão e também ver como que pode ser, trazer também essa situação com amorosidade, eu acho que isso é o importante, pensar na minha criança interior, porque a gente não pode esquecer dela é o que a gente sempre fala em todos os círculos, da minha criança interior, porque eu acho que, quando a gente esquece dela, a gente acaba esquecendo das crianças que são o centro do nosso planejamento, mas desde o Pibid até agora eu acho que é um grande círculo, que nós estamos aprendendo. (Fala Coautora Madjiguene – Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico).

O Pibid Pedagogia proporcionou-nos muitas aprendizagens, aprendemos muito sobre os processos de travessia-transição no e com essa troca. Entendemos que, muitas vezes, as disciplinas da graduação não nos atravessam tanto quanto viver as práticas junto às crianças, mas também entendemos que assim que começamos nossa vida docente estas disciplinas começam e precisam fazer sentido, estabelecendo uma relação teoria e prática. Acreditamos nessa “aprendência” cooperativa entre as professoras regentes e as meninas do Pibid, por isso nossa amorosidade por nossa prática, pela nossa caminhada no mundo se multiplica, ainda bem que podemos compartilhar nossas docências e nossos percursos de auto(trans)formação com as professoras iniciantes, que bom que podemos aprender umas com as outras.

No decorrer desses processos fomos cuidando de cada broto, fomos colocando água, adubando, e podemos dizer que antes mesmo da primavera chegar já estávamos florescendo. Precisamos nos auto(trans)formar, sair da normalidade padrão, precisamos voltar o nosso olhar para dentro de cada uma de nós, e assim, reinventar nossas práticas pedagógicas junto às crianças das nossas turmas e as bolsistas. Para Freire (1996, p. 58):

[...] Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz algo de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.

Assim como Paulo Freire, acreditamos na radicalidade da esperança, que nos move em busca do novo, em busca de nos auto(trans)formarmos. Naquele momento tão difícil de distanciamento do nosso espaço coletivo chamado escola, buscamos intervir, optamos em decidir, em lutar, para assim modificar nossas práticas junto aos nossos coletivos.

Para continuar a florescer...

Pensar, discutir e dialogar sobre esses processos e tantos outros que não estão aqui descritos possibilitou-nos compreender que as crianças aprendem com o mundo, por isso precisamos conhecer este mundo e estar no mundo com elas. Podemos considerar que aprendemos muito com as famílias, aprendemos a esperar, a escutar, a ter paciência, pois cada coração bate no seu ritmo. Para Hoffmann (2019, p. 71), “qualquer pessoa, criança, jovem ou adulto, aprende muito a cada minuto de sua vida. Aprender é como respirar. Cada suspiro ou vivência representa sempre novas aprendizagens”. Assim como a autora, acreditamos que o ato de aprender pode ser algo que ficou marcado na argila, pode ser algo que foi plantado pelas mãos de uma criança, pode ser um registro fotográfico, ou ainda, podem ser nossas experiências no mundo.

Entendemos que foi difícil deixar a escola, que foi muito difícil para as estudantes compreenderem os processos que viviam sem estar fisicamente junto das crianças para desenvolver as atividades referentes ao Pibid Pedagogia, que foi difícil não estar com nossos coletivos, que inúmeras vezes, ao desligarmos nossa câmera nosso coração bateu forte, pois sabíamos que muitas crianças não estavam ali, que muitas não tiveram o acesso necessário e viável para estarem junto nas aulas online; nosso coração bateu forte ao vermos a realidade de muitas crianças pela tela do computador, que em muitos momentos várias crianças usavam o mesmo celular para poder assistir as aulas, acompanhamos as famílias e a precária situação que viviam, e mesmo vendo, vivendo, sentindo tudo isso, buscamos alternativas viáveis.

Precisamos ainda destacar que nos superamos, que nos reinventamos em meio a uma pandemia mundial. Acreditamos como nunca em nosso trabalho, estudamos muito para poder compreender um pouco deste processo, e hoje consideramos que fizemos um lindo caminho com as crianças das nossas turmas, que, mesmo antes da primavera, conseguimos florescer. Florescemos, pois

descobrimos em nós um potencial jamais visto, pois descobrimos novas formas de ver, aprender e ensinar. As falas das coautoras Letícia e Miriane vem ao encontro desta inserção e o florescimento das bolsistas no decorrer da caminhada junto ao Pibid.

E depois entrei no Pibid, e essa foi uma das melhores partes da graduação, eu fiz amigas, perdi o medo de não ser capaz de dar aula, compreendi que não tenho que SER, já SOU, e nesse processo formativo acolhi minha criança interior (Grifos Coautora Letícia – Professora iniciante - Primeira Carta Pedagógica).

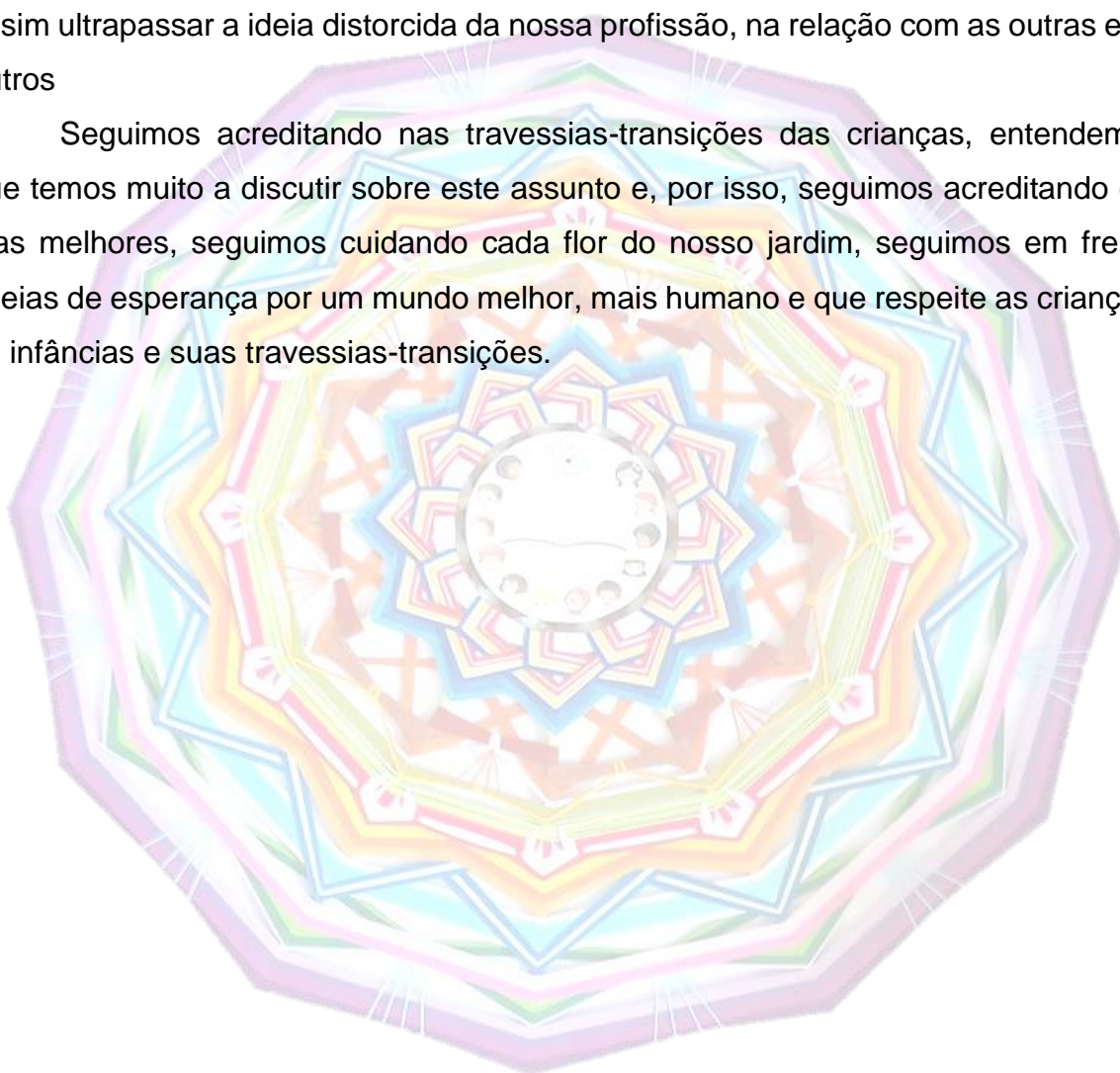
No segundo semestre do Curso, iniciei minha trajetória no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). No início me senti um pouco insegura, mas tive a sorte de ser inserida em um grupo maravilhoso que sempre foi muito unido. Fomos divididas em duplas e inseridas nas turmas. Foi uma experiência incrível, mesmo que apenas de forma remota, era gratificante ter aquele contato com as crianças. Tive que conciliar as reuniões, planejamentos e os encontros com a turma com trabalho e aula, não foi fácil, mas foi uma experiência que agregou muito em minha vida, sou muito grata pela oportunidade de ter sido pibidiana durante 18 meses, sou grata ao grupo e a nossa supervisora por sempre estar ali para dar apoio e ajudar em tudo que fosse preciso, a união de todas fez toda diferença para que tenhamos feito um trabalho tão lindo durante esse período (Grifos Coautora Miriane - Professora iniciante - Primeira Carta).

Precisávamos relatar um pouco das experiências vividas junto as meninas do Pibid, pois foi a partir deste encontro e de todos esses meses juntas que esta *Tese-auto(trans)formação* floresceu. Foi olhando para auto(trans)formação das professoras iniciantes e para auto(trans)formação de professoras em atuação que conseguimos pensar nos processos de travessia-transição vivido pelas crianças, assim como foi a partir da inserção das estudantes de Pedagogia em nossa escola que potencializamos a relação professor iniciante e professor regente; ou seja, essas experiências mostram o quanto a auto(trans)formação permanente se constitui na caminhada destes coletivos, e tudo isso nos mostra também o quanto buscamos pelos nossos *inéditos viáveis* e que ainda temos muito a aprender, pois que estar no mundo é nosso maior ensinamento.

Assim como afirma Henz e Andrade (2018, p. 312), “a formação inicial é apenas o primeiro movimento para auto(trans)formação do educador que vai se constituindo permanentemente, ao longo de toda a vida”. Seguimos em frente acreditando que a formação inicial é o início do percurso da auto(trans)formação permanente, e que ela não acaba no período do estágio ou do processo de graduação, mas segue viva dentro de nós. Sendo assim, gostaríamos que aquele desejo, coragem, sede por aprender, vontade de estar na escola e todos os processos que vivemos quando estamos na

graduação pudessem acompanhar as professoras e professores pelo caminho da sua docência. Gostaríamos ainda que as famosas frases do tipo *“Quando saí da graduação também tinha todo esse gás”*; *“Você é novinha logo isso passa”*; *“Vamos deixar para você que é nova e está chegando agora na escola”*, pudessem ser substituídas por *“Que bom que você chegou”* *“Vamos aprender juntas”*, e tantas outras frases que demonstram o desejo de manter viva dentro de cada uma e cada um de nós aquela professora e professor iniciante. Desejamos romper com estas frases e assim ultrapassar a ideia distorcida da nossa profissão, na relação com as outras e os outros

Seguimos acreditando nas travessias-transições das crianças, entendemos que temos muito a discutir sobre este assunto e, por isso, seguimos acreditando em dias melhores, seguimos cuidando cada flor do nosso jardim, seguimos em frente cheias de esperança por um mundo melhor, mais humano e que respeite as crianças, as infâncias e suas travessias-transições.



3 OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS: UMA TRAVESSIA-TRANSIÇÃO COM PROFESSORAS E PROFESSORAS INICIANTE

Anda que anda, a galeria não acabava nunca, a estrada não acabava nunca, os pés de Martim doíam, e ele já começava a pensar que seria melhor voltar, quando viu um cachorro. “Onde há cachorro há uma casa”, pensou Martim, “ou pelo menos um homem”. O cão foi ao seu encontro abanando o rabo, lambeu suas mãos, depois se pôs a caminhar pela estrada; de vez em quando ele se voltava para ver se Martim ainda o seguia.

- Estou indo, estou indo – Dizia Martim, cheio de curiosidade. Finalmente o bosque foi ficando mais ralo, o céu voltou a aparecer e a estrada terminou numa entrada com um grande portão de ferro. Através das grades Martim viu um castelo com todas as portas e janelas abertas, e fumaça saindo por todas as chaminés. De uma das sacadas, uma senhora muito bonita acenava a mão gritando alegremente:

- Entre, entre, Martim Cabeça-dura!
(RODARI 2016, p. 83).

Andar, caminhar, mesmo que nossos olhos não enxerguem todo o caminho. Nem sempre conseguimos enxergar todo o caminho, caminhamos e vamos reconstruindo algumas partes que precisavam ser repensadas. Durante a pesquisa colocamo-nos a caminhar com o grupo de professoras e as meninas do Pibid, colocando-nos em processo e movimento de escuta sensível. Foi um desafio aguçar o nosso olhar para esse movimento circular que nos colocou na roda e, mesmo que as rodas tenham sido online, procuramos a todo momento pensar nossas potências dialógico-cooperativas.

Primeiramente organizamos um encontro online com as professoras e estudantes do curso de Pedagogia e, neste primeiro encontro, lançamos o primeiro desafio, que foi a escrita da primeira Carta Pedagógica¹⁴ (FREIRE, 2011, 2013, 2015; LACERDA 2016). Utilizamos a dinâmica das Cartas Pedagógicas por acreditarmos em sua potência para os diálogos que se desenvolveram no decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Pedimos para cada coautora a escrita de uma Carta Pedagógica que contasse um pouco delas, dos seus percursos formativos e de vida, suas travessias-transições, seus *chãos de mundo*. Após essa interação inicial começamos a organizar os demais encontros com o grupo de professoras e as meninas do Pibid. Esses encontros com as coautoras aconteceram por meio da propositiva de 5 Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos dentro de uma perspectiva freireana, na qual as coautoras foram convidadas a

¹⁴ As Cartas Pedagógicas que foram enviadas pela pesquisadora-coordenadora, encontram-se em anexo junto aos Apêndices.

dialogar e (re)construir significados quanto ao reconhecimento das crianças no processo de travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Todos os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos foram online devido a pandemia, embora tivéssemos gostado muito se eles pudessem ter sido presenciais, pois sabemos da potência da circularidade presencial. Contudo entendemos que propor os círculos online também foi um grande desafio e nos possibilitou uma nova forma de pensar nos movimentos circulares, nas dinâmicas e no acolhimento das coautoras da pesquisa.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos constituem-se em espaço-tempos nos quais os sujeitos podem *dizer a sua palavra*; no caso desta pesquisa nos propomos à construção de um diálogo cooperativo, em que cada uma e cada um ensina e aprende, uma vez que acreditamos que cada coautora da pesquisa é uma fonte original e única de uma riqueza própria de saberes, e assim compartilhamos muitas experiências, vivências, sensibilidades e saberes com as diferentes coautoras na busca pelo *ser mais*, na busca pelos nossos *inéditos viáveis*. Por acreditarmos que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho (FREIRE, 2013), é que acreditamos nos processos que emergiram em cada encontro. Esse referencial tem nos possibilitado, nos últimos anos, aprimorar nossas pesquisas no que diz respeito aos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Para Freitas (2021, p. 97):

Construir uma proposta político-epistemológica de pesquisa que possibilite também a auto(trans)formação permanente com professoras e professores dos diferentes níveis de ensino tem sido o grande desafio do Grupo *Dialogus*. Desafio esse que nos mobiliza a procurar aprofundar cada vez mais a nossa perspectiva, com vistas a “caminhar com” os coautores das nossas pesquisas e, cooperativa e reflexivamente, desvelar, a cada passo dado e a cada movimento experienciado, novas formas de investigação e de formação permanente, sempre amparados em constructos teórico conceituais que corroboram a ideia de educação/formação humanizadora.

Nos últimos anos temos, como grupo de pesquisa, construído um caminho muito fecundo, que vem possibilitando a auto(trans)formação permanente de todas e todos que se colocam a caminhar conosco. Mesmo sendo um grande desafio, temos pisado no *chão* e deixado nossas marcas, pois cada dissertação e Tese desenvolvida, a partir dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativo, nos mostra um novo caminho, e parece que o bosque vai ficando mais ralo e os raios de sol começam a aparecer. Estar nas escolas da rede pública estadual e municipal de Santa Maria

com o grupo de pesquisa *Dialogus: Educação, Formação e Humanização* com Paulo Freire – UFSM, sob a coordenação do professor Dr. Celso Ilgo Henz, buscando junto com os homens e as mulheres a possibilidade para o *ser mais*, desafia-nos a trilhar esse caminho, coloca-nos em movimentos dialógicos-intersubjetivos proativos.

Sendo assim, os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos têm como objetivo promover a auto(trans)formação dos sujeitos, que, ao reconhecerem a importância do encontro com as outras e com os outros, se dispõem ao diálogo amoroso, cooperativo e rigoroso, compartilhando e vivenciando suas angústias e esperanças, os desafios diários encontrados na escola e as possibilidades dos seus *inéditos viáveis*.

Acreditamos que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos possibilitaram às professoras e às meninas do Pibid encontros em que elas puderam partilhar suas angústias, medos, anseios, estabelecendo uma relação político-epistemológica auto(trans)formativa, fazendo com que ambas aprendessem umas com as outras a *dizer a sua palavra*, sem medo e sem restrições. Foram encontros carregados de muitas incertezas devido à pandemia e todos os processos que vínhamos enfrentando na escola, na sociedade e na vida após pandemia. Podemos perceber isso na fala da coautora Elisângela: *“Eles estão sensíveis, a gente está vendo os dois anos pandêmicos vieram com tudo, então não é mais como era antes, até eles entenderem tudo isso, tanto os professores, quanto às famílias, quanto às crianças. Está sendo bem difícil, bem difícil mesmo!”* (Fala Coautora Elisângela – Professora regente - 1º Círculo Dialógico). Foram momentos difíceis, tensos, de angústia, de muitos medos, pois viver a pandemia, viver o isolamento, depois voltar para a escola, nos moveu muitas vezes a discutir sobre o que estávamos experienciando naquele momento.

Entendemos hoje que nossa pesquisa transcende a ideia do reconhecimento da travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois neste caminho nos deparamos com outros processos como: a escuta a distância, as mensagens pelo *WhatsApp*, as conversas, reuniões e diálogos pelo *Google Meet*, a insegurança do retorno, entre tantos outros acontecimentos que vivenciamos neste período. Estarmos conectados, mas não ao lado das pessoas talvez tenha sido a tarefa mais difícil; a todo momento ao abrir as câmeras sentíamos a necessidade de um abraço, muitas vezes foi preciso acolher o grupo com uma poesia, para que nossos corações pudessem se aquecer, para que pudéssemos frear a loucura que estávamos

vivendo, e assim nos colocar a pensar nos processos que estávamos tecendo com a pesquisa. Entendemos que foram momentos bem difíceis, mas ao mesmo tempo, de muita esperança pela vida, por estar presencialmente com as crianças e os adultos na escola.

3.1 CARTAS PEDAGÓGICAS - UM ENLACE FECUNDO

A escrita é, assim, oferta para a comunicação (LACERDA, 2016, p. 83).

Assim como Lacerda, entendemos que a escrita é oferta para a comunicação, e, no decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, desejávamos comunicar, dialogar e, por acreditar nesta comunicação, decidimos trazer as Cartas Pedagógicas como dinâmica que, no decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, foi permitindo enlances fecundos.

Entendemos que o enlace é a união, ou ainda, efeito de enlaçar. E na constituição desta pesquisa-auto(trans)formação e dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, as Cartas Pedagógicas se tornaram uma espécie de linha, que precisava ser unida, amarrada, enlaçada; e assim os enlances foram sendo tecidos a cada encontro, a partir das temáticas geradoras que surgiam.

Ao manifestar-se por escrito, através de um bilhete, uma carta, ou algo escrito em um diário, cada sujeito se coloca a pensar no que foi proposto, constituindo assim um diálogo em forma escrita. Observamos a potência deste diálogo e tudo que as Cartas Pedagógicas floresceram no decorrer processos vividos pelas professoras coautoras, e isso fica claro quando a coautora Madjiguene fala no nosso quinto Círculo Dialógico - *Acho que foi muito uma reafirmação para mim mesma do que qualquer outra coisa (Fala Coautora Madjiguene – Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico)*. Ao escrever a segunda Carta Pedagógica, ao levarmos para discussão no grupo, muitas das coautoras relataram essa dificuldade de escrever, de se colocar em profundo processo de escrita, mas isso nos leva a crer que os processos-auto(trans)formativos perpassam por estes percursos, muitas vezes dolorosos e de reflexão profunda. Na fala da coautora Letícia podemos observar esse encontro com a escrita e sua potência - *“Eu escrevi pensando na criança, então eu foquei muito do que eu queria falar para ela assim, de todo meu coração, tanto que eu estava escrevendo e daí às vezes eu tinha que segurar para não chorar, pois eu estava*

escrevendo com meu coração (Fala Coautora Letícia – Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico)”.

Podemos perceber na fala das coautoras seus processos de comunicação, seus processos de reafirmação daquilo que estávamos discutindo, reafirmação da criança que pulsava, saltitava, estava viva dentro de cada uma delas. As Cartas Pedagógicas nos deram a oportunidade de dialogar com as coautoras de forma reflexiva, muitas delas trouxeram em suas cartas muitas linhas escritas, que talvez não conseguiriam dizer no decorrer dos encontros, muitas delas trouxeram sua essência e tudo aquilo que realmente sentiam, pois as Cartas Pedagógicas nos proporcionam este movimento. Elas nos possibilitaram o movimento de escutar sensivelmente e atentamente cada linha escrita, e assim estas ecoaram profundamente nosso *sentir-pensar-agir*, uma vez que vieram carregadas de sentimentos, vivências da criança que habitava em cada coautora, em suas infâncias e na caminhada individual de cada uma. Segundo Vieira:

[...] referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (*In: STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 65*).

Sentimos em cada carta como afetamos e fomos afetados, entendemos que criamos vínculos amorosos e rigorosos. Que ao fazer a leitura atenta de cada Carta Pedagógica esse vínculo ficou claro, e assim entendemos que, de fato, o diálogo se desenvolveu. Ao ler uma pequena passagem da carta da coautora Aline, podemos perceber que a tocamos, que o diálogo da carta assumiu um caráter rigoroso, nos levando a refletir sobre a trajetória de vida e auto(trans)formação da coautora.

Não sou de falar muito, por isso gostei de escrever-te esta carta, na qual pude mostrar um pouco de mim, das minhas ‘coisas’ que não são exatamente ‘coisas’, mas que compõem o meu arcabouço docente, a famosa caixa de ferramentas e espero que ajude a construíres a tua, um abraço, com carinho (Grifos Coautora Aline – Professora regente - Primeira Carta).

As Cartas Pedagógicas possibilitaram-nos esse encontro com tudo aquilo que estava e ainda está adormecido em cada uma e cada um de nós, quando escrevemos cartas colocamo-nos em profunda sintonia com a pessoa a quem endereçamos, colocamo-nos em sintonia com aquilo que está pulsando dentro de nós. Para Camini

(2021, p. 2), seu desejo profundo é que a escritura de Cartas Pedagógicas se multiplique entre os educadores/as, como instrumentos metodológicos capazes de verbalizar os silêncios que cabem em uma carta. Escrever é mostrar aquilo que pulsa em nós, é registrar a nossa existência potente, viva, amorosa, muitas vezes dolorosa, mas muito necessária.

Ao entendermos que as Cartas Pedagógicas eram e são um instrumento metodológico rico, vivo e potente de pesquisa, buscamos por autores que pudessem dialogar conosco. Assim nos encontramos primeiramente com Freire, que possui uma grande conexão com as cartas, pois ao ser exilado durante a ditadura militar precisou se comunicar através delas com outras pessoas, por diversos países. Paulo Freire tem algumas publicações frutos destas cartas e também de suas andanças pelos países que percorreu durante a Ditadura Militar. Destacou-se, entre elas, as Cartas a Guiné-Bissau (2011); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (2015); Cartas a Cristina (2013). Ao fazer a leitura de suas obras, encontramos em cada uma delas a vida pulsante, sua indignação justa e necessária, assim como podemos observar sua amorosidade a cada lugar que passou, com cada pessoa que conversou. Sendo assim, Paulo Freire nos deixou um legado de obras vivas, conectadas com o mundo em que ele vivia, e só cabe a cada uma e a cada um de nós potencializar tudo isso.

Isabela Camini também nos provoca a dialogar com as Cartas Pedagógicas. Para ela, escrever cartas é uma espécie de encontro com o outro, de encontro com nossos anseios, com nossa prática pedagógica, escrever cartas é uma forma de se colocar no mundo, de se encontrar com outras pessoas, de dialogar profundamente sobre as nossas vivências.

Para Camini (2021), escrever Cartas Pedagógicas é uma terapia valorosa. Uma espécie de diamante raro, achado por quem procurou, exercitou e deixou-se absorver pelo exercício de escrever e reescrever cartas até o ponto desejado. Observamos, ao receber cada Carta Pedagógica das coautoras de pesquisa, o quanto cada uma exercitou e deixou-se absorver por este exercício tão potente de escrita. Podemos observar quando Aline finaliza sua segunda Carta Pedagógica:

Acredito que esta carta seja o começo disso, de um trabalho imbuído com esse objetivo, que seja o começo de uma jornada em que possamos pensar e agir na direção dessas mudanças, o como vamos descobrindo juntos, de modo que as crianças possam se sentir de fato acolhidas, sem ter de deixar nas lembranças o encantamento que trazem consigo quando iniciam o processo de transição (Grifos Coautora Aline – Professora regente - Segunda Carta Pedagógica).

Ao ler estas linhas, percebemos, na escrita de Aline, sua profunda conexão com as crianças, com aquilo que vínhamos discutindo nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, que poderíamos começar a pensar e dialogar na e com a escola.

A primeira Carta Pedagógica foi tecendo o Enlace do segundo Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo, possibilitou conhecer cada coautora, trouxe para a roda um pouco das nossas andanças pelo mundo, aquilo que já vínhamos vivendo desde as nossas infâncias. Para Josso (2016, p. 2):

Trabalhar as questões identitárias, expressões da nossa existencialidade, por meio da análise e interpretação da narrativa de vida escrita, permite realçar a pluralidade, a fragilidade e o movimento de nossas identidades ao longo da vida.

Compreendemos que, em um primeiro momento e também para os nossos percursos de vida e auto(trans)formação, era fundamental falar e registrar sobre as nossas infâncias e tudo o que havíamos vivido. Cartas carregadas de significado, de expressões foram mostrando nossa existencialidade, como cada uma de nós foi costurando, tecendo suas trajetórias de vida, como cada uma de nós foi saudando a criança que existia dentro de si. Falar das nossas infâncias nos possibilitou mergulhar profundamente nas práticas a que fomos submetidas enquanto crianças. Escrever e enlaçar sobre nossas infâncias nos levou a entender que precisamos falar, dialogar, refletir e compreender sobre nossos percursos de vida e formação (Josso, 2010). Ao observar alguns trechos das cartas das coautoras, percebemos que, ao se distanciarem para olhar seus percursos, elas se colocam em movimento de busca, se descobrem inacabadas que procuram por seus processos de auto(trans)formação. Para a coautora Elisangela,

Nessas narrativas de memória, organizei uma breve lembrança da minha infância, da minha trajetória como criança, aluna, acadêmica e como professora para o exercício da minha docência. Toda a caminhada feita por mim possibilitou-me compreender as razões das minhas escolhas. Escolhas cheias de sonhos, possibilidades e desafios, que me interrogaram, inquietaram e me levaram à busca da compreensão dos espaços em que circulam as crianças pequenas. Estar junto com este grupo me mostrou o quanto podemos tornar a escola da infância mais potente, que possa olhar e escutar nossas crianças (Grifos Coautora Elisângela – Professora regente - Primeira Carta).

A segunda Carta Pedagógica foi proposta no terceiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo. Ao final do encontro lançamos o desafio a cada coautora de escrever uma carta para uma criança, ou poderia ser para a sua criança, saudando a criança que habitava o seu ser. Esta carta deveria conter como cada coautora esperaria esta criança no primeiro ano do EF. Depois das discussões do segundo Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo e tudo o que sentimos e vivenciamos ao falar das nossas infâncias, entendemos como mediadores da pesquisa, que precisávamos aguçar as coautoras a pensar em *como é ser uma criança que chega ao primeiro ano do EF? Como cada uma de nós receberia esta criança? Como pensavam sobre o processo de travessia-transição?*

Precisamos destacar que este foi um movimento bem difícil para algumas, pois recebemos muitas mensagens com perguntas daquilo que gostaríamos de receber na escrita, ao final, as coautoras conseguiram perceber que a autoria deveria ser delas, que escrever uma carta para as crianças que estão chegando ao EF não é uma tarefa fácil, se colocar no lugar, no espaço e no tempo desta criança, isso é bem desafiador e em alguns momentos dolorosos. Para Aline, escrever uma carta para uma criança foi algo diferente, que trouxe algumas inquietudes, assim como em sua fala - *“Foi uma experiência muito interessante, muito bacana, assim mexe muito com a gente (Fala Coautora Aline – Professora regente - 5º Círculo Dialógico)*. Para Daniel Munduruku (2019, p. 51), a inquietação é já um princípio de mudança. Ficar incomodado com os saberes engessados em nossa mente ao longo dos séculos é uma atitude sábia de quem se percebe parte do todo. Mexer, inquietar, aguçar em cada uma das coautoras esse sentimento de estar recebendo esta criança que está fazendo sua travessia-transição para o Ensino Fundamental foi importante para entendermos os processos vividos por essas crianças. As cartas foram chegando carregadas das crianças que foram, das crianças que estão por vir, das crianças que já estão entre nós, daquela

criança que está dentro de cada coautora da pesquisa, aliás, que bom que as crianças ainda estavam lá, vivas em nós.

Nossa terceira e última Carta, foi pensada com intuito de reverberar, de anunciar tudo aquilo que a pesquisa deixou em cada grupo, ou seja, no grupo de - Professoras iniciantes (estudantes de Pedagogia) e no grupo de professoras regentes. Logo a terceira Carta Pedagógica teve como propositiva, escrever uma carta de reafirmação daquilo que desejamos enquanto professoras regentes e professoras iniciantes. A propositiva deste movimento foi de o grupo de professoras e estudantes pudessem dizer, registrar o que sentiram ao discutir sobre os processos de travessia-transição, o que as marcou, o que as tocou, o que as levou a auto(trans)formar seus processos formativos.

Diante disso, foi muito importante a escrita de uma Carta Pedagógica de reafirmação das vivências das professoras regentes e das professoras iniciantes. Cada grupo pensou cooperativamente nesta escrita, as professoras regentes trouxeram a potência de suas docências e as infâncias vivas e muito presentes. Logo no início da carta, a frase *“Porque é preciso reafirmar todo dia a importante potência da nossa docência (Grifo das coautoras - Terceira Carta Pedagógica)”* demonstra como o processo de suas docências se encontra vivo e latente. Já a carta das professoras Iniciantes, ou seja, as meninas do Pibid, faz um belo manifesto sobre os ataques ao Pibid, sofridos pelo governo Bolsonaro no decorrer da pandemia, os cortes de bolsas, o possível cancelamento de todos os projetos do Pibid. Como foi possível pensar na possibilidade de cancelamento de um programa tão potente, que nos leva a tantas reflexões, práticas e caminhos junto e com as escolas. Sabemos do grande potencial do Pibid nas instituições de ensino superior, e o quanto ele é potente nas escolas, por isso deixamos aqui nossa profunda indignação, e mais uma vez na luta pelo o Pibid dizemos: *“FICA Pibid”*, frase trazida em muitos cartazes durante as manifestações para que o programa permanecesse nas instituições de ensino superior.

Duas cartas tecidas por mãos, olhares e trajetórias diferentes, mas que nos aguçam a pensar nos processos de ser professora e professor em nosso país, levam-nos a pensar na difícil tarefa de exercer nossa docência, em um país que não acredita na educação. Estas duas cartas se encontram na íntegra no último capítulo, pois escolhemos enquanto grupo para encerrar estes diálogos, pois entendemos que estamos aqui em circularidade, entendemos que as coautoras de pesquisa

precisavam deixar suas marcas. Esta última carta encerra os diálogos desta *Tese-auto(trans)formação*, mas deixa em cada palavra escrita uma forma de reafirmar, a formação inicial, a auto(trans)formação permanente, as nossas auto(trans)formações, a nossa presença viva no mundo.

3.2 A CIRCULARIDADE EM MIM

Antes mesmo de pensar na potência cooperativa da Mandala e sua circularidade, preciso enunciar de onde vem essa potência em mim. Sendo assim, vou escrever mais um pouco em primeira pessoa, em razão disso, peço permissão, pois isso é preciso.

Preciso dizer que a circularidade nos acompanha desde nosso nascimento, na barriga circular das nossas mães, depois ao que nos liga a vida junto dela, nosso cordão umbilical, após nosso nascimento, em muitos casos, vamos aos poucos nos perdendo da nossa circularidade ancestral. Posso afirmar que a circularidade sempre esteve muito potente em mim, primeiro na barriga da minha mãe, depois no terreiro da minha avó, nas músicas ouvidas, no quintal da minha casa, nas rodas circulares da Umbanda. Isso tudo sempre esteve muito latente em mim, por isso minha dificuldade em não pensar circular, por isso gosto muito da ideia da mística, de receber as pessoas, de estar e ser em círculo.

Figura 7 – A circularidade em mim.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As imagens trazidas anteriormente demonstram a potência da circularidade e da mística em mim. É preciso pensar na circularidade que habita em cada uma e cada um de nós, antes mesmo de propor os Círculos Dialógicos Investigativo-

auto(trans)formativos. Pensar como pisamos no mundo e como nos propomos a caminhar com nosso grupo de pesquisa é fundamental, e se escolher pela circularidade, terá que entender sobre mãos que se unem, sobre estar em constante processo de retorno para dentro de si, de estar em movimento vivo. Para Daniel Munduruku (2019, p. 62), o rio existe para correr, para singrar, para estar em movimento; as pessoas também. Logo, preciso dizer que, antes mesmo desta pesquisa, já era uma pessoa-gente em movimento circular, em casa, na escola, no mundo, já gostava de estar em circularidade antes mesmo de propor esta pesquisa. Aprender, aprofundar, estudar sobre ela foi apenas uma consequência de tudo que vivi desde minha infância.

Para propor os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos precisamos, além de coragem, estudo, escuta sensível, olhar aguçado, cuidado, entre tantos outros processos que se colocam no decorrer da caminhada; precisamos pensar e, ao mesmo tempo, ser um sujeito circular em profundo movimento. As fotos trazidas anteriormente foram feitas antes e durante a pesquisa, pois precisei me colocar várias vezes em circularidade; elas demonstram várias propostas circulares e místicas que já habitavam meu ser, antes mesmo do processo da pesquisa. Já me colocava em circularidade com as crianças na escola, já me colocava em circularidade junto ao grupo Dialogus, já pensava em circularidade no meu dia a dia, logo, sinto a importância da circularidade junto às nossas pesquisas.

Sendo assim, ao pensar nesta pesquisa com muito cuidado, colocamo-nos em movimentos proativos e circulares, por isso, em um primeiro momento, nos colocamos em circularidade, depois buscamos compreender junto a Freire sobre os Círculos de Cultura em Paulo Freire e da pesquisa formação de Josso (2010), a partir de onde (re)criamos os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Ao nos colocar em profunda sintonia circular, escolhemos a representação da Mandala, como movimentos que nos aguçam a pensar o círculo, a roda, a linha, o alinhavo, o diálogo-cooperativo, o registro re-criativo, os encontros de homens e mulheres para o *ser mais*.

3.3 A MANDALA E OS MOVIMENTOS CIRCULARES DA PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO: TECENDO CAMINHOS POSSÍVEIS

A simbologia da palavra Mandala vem do sânscrito, e significa “Círculo”, pode representar a relação entre todas as coisas e o universo, e um conhecimento profundo sobre o ser humano, o cosmos e seu autoconhecimento. Fizemos a escolha da Mandala feita com linha por acreditarmos em sua potência, em seus entrelaçamentos, em processos auto(trans)formativos, nos quais cada linha e sua cor se enlaçam uma na outra. Gostaria de salientar que esta escolha possui uma simbologia importante para mim, representa a simbologia da circularidade, da roda, das cores vivas, dos encontros, assim como foi descrito no subcapítulo 3.2. A Mandala se constituiu como uma representação viva que podemos compartilhar em futuros encontros, é a presença viva daquilo que foi potente e latente durante a pesquisa-auto(trans)formação. Como estávamos afastadas umas das outras devido à pandemia, todos os nossos encontros foram a distância; sendo assim, naquele momento, sentimos que deveríamos criar algo que pudesse simbolizar o percurso feito, a Mandala foi o objeto escolhido para simbolizar este percurso e o que vivemos no decorrer da pesquisa-auto(trans)formação.

Ao pensarmos na proposta metodológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, nossos processos de pessoa no mundo nos aguçaram primeiramente para a ideia de costura, na qual, ao longo da pesquisa, tecemos nossos processos com as professoras regentes e meninas do Pibid, tecendo cada uma das temáticas aos nossos processos auto(trans)formativos de pessoas no mundo e com ele. Sendo assim, optamos pela escolha de convidar a artesã Leaní Carmem Bertoldo¹⁵ para tecer junto ao nosso grupo a Mandala, com suas mãos e linhas, ou seja, um trabalho feito por mãos, mãos que tocam, mãos que demonstram na simplicidade de cada ponto, a potência da artesanaria da prática. Escolhemos confeccionar a Mandala em fios de linha, por esta demonstrar conexão, cuidado, resistência, potência e persistência. Todos os pontos e fios de linhas foram se

¹⁵ Leaní Carmem Bertoldo é artesã na cidade de Ivorá, é mulher, mãe de dois filhos, foi professora, trabalhou por anos na EMATER, agora encontra-se aposentada. Ela nos contou que ama estar envolvida com pessoas, busca no artesanato encontrar-se com sua artesanaria. Desde pequena pintava e bordava a luz do lampião com sua mãe. Acredita que as Mandalas representam o ciclo, a vida, que as Mandalas estão em todos os lugares e sempre em conexão profunda com o ser. Ao olhar para sua primeira Mandala, ela nos conta que acredita que sempre pode melhorar.

entrelaçando, conectando-se uns com os outros, demonstrando que nós estávamos conectadas com a pesquisa, estávamos conectadas umas com as outras, em profundo processo de encontro, pois assim como Munduruku, acreditamos que juntas podemos mais. Para Daniel Munduruku (2019, p. 25):

O que nos permite pensar a vida como uma constante relação é o fato de estarmos interligados como numa teia, em que cada ponta depende de quem a segura para manter seu equilíbrio. Essa união é fundamental para que possamos vencer as agruras que a vida nos traz. Juntos podemos sempre mais que separados, divididos, que partidos.

A Mandala pode ter vários significados e conceitos, mas, no decorrer desta pesquisa, representou o círculo, que significa o ser humano e o universo, ou ainda, representou simbolicamente a luta pela unidade total do eu como parte do cosmos, representou o registro re-criativo coletivo do que estávamos vivenciando naquele momento e alguns percursos da pesquisa-auto(trans)formação.

A ideia de círculo nos possibilitou pensar os processos que se inter cruzam, se costuraram, se interligam e que, ao longo da pesquisa, foram se auto(trans)formando. Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos nos moveram a pensar nosso *sentir-pensar-agir* como processo auto(trans)formativo articulado, costurado fio a fio, que foi tecendo com cada uma das coautoras desta pesquisa-auto(trans)formação sua busca individual, que também é cooperativa. Sendo assim, tecendo uma teia de aprendizagens epistemológicas e auto(trans)formativas ao longo dos encontros, alinhavamos novas possibilidades para pensarmos no reconhecimento das crianças no processo de travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e nos processos auto(trans)formativos de todos os sujeitos envolvidos. Isso por acreditarmos que juntas podemos mais, que juntas podemos nos colocar nessa teia chamada vida, na inteireza da trama complexa de múltiplas dimensões.

A mandala foi construída ao longo das conexões, dos encontros, e podemos dizer que ela foi feita por muitas mãos, mãos da pesquisadora-coordenadora, das coautoras da pesquisa, das professoras e do orientador junto às da artesã, que nos ajudou a tecer os fios. Na interação dialógico-cooperativa procuramos dar sentido a essa circularidade, buscando nos conectar com os processos auto(trans)formativos que vivemos durante essa pesquisa-auto(trans)formação.

Primeiramente nos encontramos com a Leaní, apresentamos a pesquisa e tudo que iríamos desenvolver junto ao grupo de coautoras, alguns encontros foram

necessários para que a artesã pudesse compreender um pouco mais sobre a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e como a pesquisa vinha sendo proposta, foram encontros fecundos, nos quais compartilhamos nossas experiências de mundo. É importante deixarmos registrado a forma amorosa, potente com que a artesã nos ajudou a compreender um pouco da ideia de construção de uma Mandala, da forma como as cores são importantes e trouxeram significado para a pesquisa. Foi de grande relevância o olhar atento dela, para compreendermos um pouco mais sobre as Mandalas e também sobre o processo de circularidade.

Após este primeiro encontro virtual fomos mantendo contato, a pesquisa foi tomando seu caminho e junto a ela fomos tecendo a Mandala, após cada encontro com as coautoras, havia uma conversa com a artesã que se conectava para poder traçar suas linhas. A seguir vamos descrever um pouco de como foi a construção da nossa Mandala, trazendo também nas imagens um pouco de como foi esse processo.

Figura 8 – Parte 1 - Centro da Mandala que estava em processo inicial de construção.



Fonte: Imagem da Mandala em processo de construção, desenho pensado pela autora em diálogo com a artesã Leaní Carmem Bertoldo, que construiu a Mandala com linhas.

Iniciamos a Mandala dialogando sobre o centro, fomos buscando caminhos para representar o que gostaríamos de dizer e deixar registrado no decorrer da pesquisa. No centro da Mandala, assim como pode ser visualizado na imagem 8, temos muitas crianças de diferentes etnias, raças e culturas. Trouxemos várias crianças, por acreditarmos nas singularidades deste coletivo e nas diferentes culturas infantis, e também pelo fato das crianças e suas travessias-transições serem o centro

das discussões e diálogos no decorrer dos Círculos, juntamente com a auto(trans)formação para com professoras e professores.

Acreditamos que essa representação também está relacionada às nossas crianças, por isso temos 12 crianças no círculo da Mandala, pois foi preciso voltar a nos encontrar com a criança que fomos, para compreender que ela ainda está junto de nós e pode nos ajudar a compreender os processos de reconhecimento das crianças e suas infâncias. Isso ficou muito marcado no segundo encontro, quando voltamos às nossas infâncias, dialogando sobre nossas travessias-transições, por isso, precisamos trazer para o centro as crianças, que também são uma representação de todas as crianças, inclusive a nossa.

As crianças se encontram em ciranda ao redor do terceiro olho, que simboliza o olhar aguçado e a escuta sensível, pois precisamos olhar atentamente para a travessia-transição das crianças, precisamos voltar a olhar para cada uma de nós, olhar fraternamente as crianças e tudo que estávamos vivendo durante a pesquisa. O terceiro olho representa também o nosso olhar para dentro, o olhar para com nossas infâncias e com nossas trajetórias de mulheres professoras. Esse olhar que busca compreender cada uma e cada um em sua singularidade foi fundamental no decorrer de toda a pesquisa. Esse olhar também nos possibilitou reconhecer as crianças que conosco caminham e ainda vão caminhar ao longo da nossa trajetória profissional e de vida.

O Livro que está ao centro encontrava-se em branco, prestes a receber os registros dos constructos epistemológicos-auto(trans)formativos da pesquisa, estava em branco pronto para escrever as histórias de cada uma e de cada um, o livro estava aberto e com folhas em branco para que pudéssemos, assim como Martin cabeça dura, escrever a nossa própria história, que também é a nossa caminhada no mundo. A representação do livro nos remete ao registro re-criativo, ao inacabamento, pois o que está em branco pode ser escrito, ressignificado, e se precisar deve ser reescrito. Para Silveira, o registro re-criativo é aquilo que fica, o símbolo, o que constitui possibilidade de memória e sentido. Pode ser um escrito, uma foto, uma pintura, algo feito para aquela problematização, a criatividade como possibilidade (2021, p.104). A Mandala e tudo que a constitui se tornou a simbologia daquilo que ficou em cada uma de nós. O livro que está no centro foi contando nossas histórias, recriando algumas delas, foi sendo escrito a muitas mãos, este livro também é a representação escrita

da própria *Tese-auto(trans)formação*, pois ela é fruto de tudo que vivemos no decorrer da pesquisa.

Figura 9 – Parte 2 - A Mandala começa a ser tecida.



Fonte: Imagem da Mandala em processo de construção, desenho pensado pela autora em diálogo com a artesã Leaní Carmem Bertoldo, que construiu a Mandala com linhas.

A figura 9 demonstra a Mandala em processo de construção, essa segunda parte foi feita logo depois dos dois primeiros encontros, ao retornarmos para conversar com a artesã alguns pontos foram sendo revistos junto a ela. A Mandala precisava ser construída com pequenas madeiras que formam a circularidade, presas ao centro; a artesã nos relatou que geralmente as mandalas precisam ser feitas com hastes com número par. Sendo assim, entendemos que simbolicamente além de representar a circularidade, o trabalho cooperativo, a sincronia, a Mandala também nos aguça a pensar que não conseguimos trabalhar de forma a deixar alguém de fora, mas sim sempre junto de nossos pares. Ao conversarmos com a artesã escolhemos doze hastes para a construção da Mandala, pois tivemos ao longo dos encontros doze coautoras de pesquisa, incluindo a coordenadora-pesquisadora. Gostaríamos de convidar vocês a observar a figura 9, as pétalas vermelhas e brancas, na parte exterior do círculo, simbolizam cada coautora da pesquisa, são doze pétalas que se encontram em circularidade.

No centro da Mandala temos as crianças e suas travessias-transições, e a forma carinhosa como são abraçadas pelas coautoras da pesquisa, se você olhar atentamente a figura 9, verá que parece que estamos dando as mãos, e formando

uma grande ciranda ao redor das crianças, olhando atentamente suas travessias-transições, reconhecendo seus processos e seus percursos, para assim nos colocar em profunda sintonia. Doze pétalas que juntas representam as coautoras e suas caminhadas no decorrer da pesquisa.

Ao olhar para a Mandala, podemos observar que ainda faltavam linhas a serem tecidas, sim faltavam linhas a serem amarradas, pois tínhamos mais três encontros para estarmos amarrando, dialogando, refletindo, entrando em conexão com os processos auto(trans)formativos que emergiram dos diálogos. Trazemos a seguir a terceira imagem da Mandala depois destes encontros, para falarmos da escolha de suas cores e como elas simbolizam os movimentos da pesquisa-auto(trans)formação.

3.4 AS CORES E SUAS REPRESENTAÇÕES JUNTO AOS MOVIMENTOS DA PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

Assim como Martin cabeça dura encontrou seu caminho, mostrando para toda a sua comunidade que a estrada existia, buscamos no decorrer de cada encontro o nosso caminho, a nossa intencionalidade nunca foi de que todas saíssem a percorrer o mesmo caminho, mas que cada uma e cada um de nós conseguisse se encontrar e assim encontrar o seu próprio tesouro. Martin voltou com sua carroça cheia de ouro, gritando para todos que o caminho existe, entendemos que no decorrer da pesquisa só precisávamos nos colocar a caminhar, e assim o fizemos, e essa caminhada pode ser simbolizada pela Mandala que trazemos a seguir.

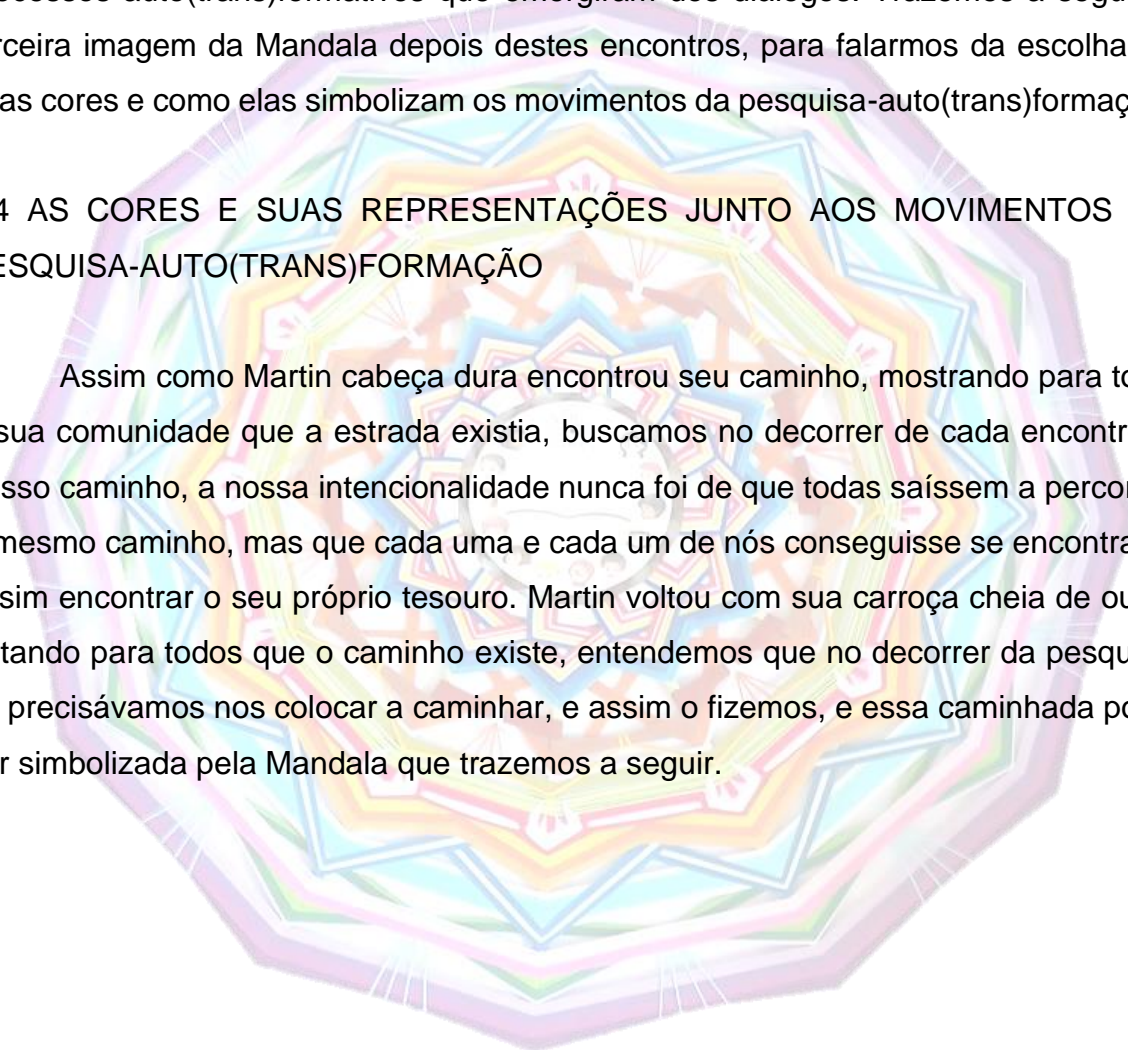


Figura 10 - Mandala em fase final de construção, representando os Movimentos auto(trans)formativos da pesquisa a partir do olhar da pesquisadora-coordenadora.



Fonte: Imagem da Mandala fase final de construção, desenho pensado pela autora em diálogo com a artesã Leaní Carmem Bertoldo.

Os movimentos epistemológico-políticos pedagogicamente auto(trans)formativos e proativos foram se entrelaçando no decorrer desta pesquisa-auto(trans)formação, auxiliando-nos a compreender melhor os processos que estavam sendo vivenciados em cada encontro, em cada Carta Pedagógica, nas leituras-estudo durante a pesquisa. Para Silveira, os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos não se configuram como categorias a serem seguidas estaticamente, e por estarem em movimento são percebidos com mais ou menos intensidade em cada momento de vivência no Círculo (2021, p.108).

Os movimentos foram sendo observados, percebidos no decorrer da pesquisa, assim como as cores foram se encontrando na Mandala. A artesã utilizou algumas sobreposições de cores, pois em alguns momentos da pesquisa os movimentos pareciam estar mais vivos, com suas cores mais fortes, em outros momentos esta cor ficava mais clara, mais introspectiva, voltando-se para si. Segundo Henz, Andrade e Freitas, nessa dinamicidade é possível que, durante os diálogos que vão sendo tecidos nos Círculos, alguns movimentos não apareçam tão explicitamente e outros sejam mais evidenciados, desde que suscitados e problematizados a partir da realidade vivenciada (*In*: GOELZER; FREITAS; SIGNOR, 2023, p. 57). Observamos

que em alguns momentos no decorrer dos Círculos, os movimentos pareciam estar mais aparentes e vivos em cada coautora, já em outros momentos os movimentos davam lugar a outros, pois a reflexão no decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos nos levaram a essa imersão e emersão quanto aos movimentos.

Quando falamos de cores, precisamos salientar que escolhemos algumas cores que simbolizam cada um dos movimentos proativos e também algumas cores que simbolizam alguns processos vividos no decorrer da pesquisa. Escolhemos cores vivas, cores quentes, como amarelo, vermelho, laranja entre outras, pois elas simbolizam o que estávamos vivendo de forma tão intensa e viva.

Gostaríamos de trazer os movimentos¹⁶, suas cores e como eles foram se constituindo no decorrer da pesquisa e representados simbolicamente na construção Mandala.



Escuta sensível e olhar aguçado

*Encriançada em Jardim de infâncias
Levada a ser criança
Retirada da mente-cabeça para
enxergar as coisas
científicas mundanas
Como ouvir o inaudível
na poesia das pedras (WALTHER, 2021, p. 28).*

Como ouvir aquilo que nossos ouvidos não alcançam, como olhar aquilo que nossos olhos não conseguem enxergar. Foi muito difícil olhar pela tela do computador, foi muito difícil enxergar quando a câmera se fechava, mas ao mesmo tempo, entendemos quando a câmera se fechava algo estava querendo ser dito, ou não. Entendemos que muitas vezes a voz ficava embrulhada e todas paravam, muitas voltavam a ligar suas câmeras. Observamos que em alguns momentos algumas coautoras chegaram para os nossos encontros com roupas da escola, cabelo despenteado da escola, somente para estar em comunhão conosco. Algumas preparavam seu chimarrão, outras sentavam em seus lugares de trabalho, outras

¹⁶ Vamos descrever os títulos dos movimentos com fonte colorida conforme as cores que eles representam na Mandala para assim, simbolizar cada movimento e sua respectiva cor.

ficaram em suas salas, em seus quartos, muitas vezes um familiar trazia um chá, em outros momentos um bebê chorava. Sim, tudo isso foi sentido, olhado, vivido, escutado para que hoje pudéssemos parar para olhar cada momento.

Observamos, no decorrer das nossas pesquisas, e principalmente desta, que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos transcenderam nossas casas; pudemos perceber, olhar, escutar cada espaço-tempo, cada cantinho, foi preciso e necessário olharmos cada coautora e seus processos de *gente no mundo*. Entender este movimento de escuta sensível e olhar aguçado nos levou para além daquilo que podemos enxergar com os olhos, mas que precisávamos sentir com a alma, ou ainda, como na *poesia das pedras*.

O movimento de escuta sensível e olhar aguçado constitui-se como um processo de estar com cada coautora, colocando-se em profundo processo de conexão, de ser, de estar, de sentir, pois não escutamos cada uma das coautoras somente para sistematizar dados da pesquisa, mas para juntas construirmos os constructos da pesquisa, para pisarmos o *chão* juntas umas com as outras, e assim dizermos a *nossa palavra*. Madalena Freire nos provoca a pensar que “escutar envolve perceber o ponto de vista do outro, abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para a compreensão do seu desejo” (2019, p. 33). Por isso, esse movimento possibilitou-nos estar com nossas coautoras de pesquisa, colocando-nos juntas em cada passo e vivência da caminhada. Para Freitas: “Esse exercício é bastante desafiador, pois exige que estejamos dispostos a aguçar todos os nossos sentidos para conhecermos melhor e também reconhecermos os outros e o mundo que nos cerca” (2021, p. 105). Para tanto, foi preciso estarmos juntas nesse processo, levantando nossas hipóteses, dialogando sobre elas, na busca da compreensão dos nossos desejos e na busca da nossa auto(trans)formação individual e cooperativa.

A cor azul foi escolhida para tecer este movimento, sendo assim, acolhemos essa cor por acreditar que ela nos leva ao nosso interior, que também simboliza calma, paciência, cuidado para olhar e escutar profundamente o outro. Podemos perceber que a cor azul está em vários pontos da Mandala, assim como observamos na imagem 10, ela aparece desde o círculo inicial das crianças e vai sendo tecida até a borda superior da Mandala. Na borda superior temos a finalização em azul, e junto é possível percebermos que fizemos pequenas teias que parecem expandir este movimento, pois acreditamos que este é um movimento muito potente e necessário, que

perpassou desde a fase inicial, até o momento final de escrita e de apresentação da *Tese-auto(trans)formação*.

Podemos observar, na imagem 10, que temos sobreposição de tons de azul, pois acreditamos nos processos auto(trans)formativos que estávamos vivendo naquele momento. Às vezes, quando estávamos um pouco distantes da escuta e do olhar para os nossos saberes, para as sensibilidades, até mesmo para o processo de ser professora, essa cor se tornava mais fraca, em outras essa escuta se tornava mais forte, mais potente, e a cor se tornava também mais forte, possibilitando-nos percorrer por outros caminhos. Conectarmo-nos com essa cor e seus diferentes tons nos leva a compreender a todo momento nossos processos de inacabamento, de incompletude, de aprendizado, a aprender que estamos sempre em movimento, em busca daquilo que nos motiva e em busca do que queremos. A cor azul vai nos mostrando, junto ao movimento da escuta sensível e do olhar aguçado, que precisamos estar a todo momento buscando novas formas de olhar, de escutar, de estar sendo. Se olharmos atentamente para a Mandala veremos que esta cor parece nos olhar, parece nos escutar, parece que vai tecendo nosso olhar junto aos demais movimentos, levando-nos a ouvir e a sentir o inaudível.



Descoberta do inacabamento

Esse movimento foi se constituindo ao longo dos encontros com as coautoras, a partir dos que fomos vivenciando, do que fomos nos provocando a pensar e dialogar. Em cada encontro, em cada Carta Pedagógica, em cada registro, fomos descobrindo que nos constituímos seres inacabados, que muitas vezes erram ou acertam, e que mesmo errando podem se colocar em constante processo de busca. Essa busca também vai ao encontro dos caminhos que percorremos, levando-nos a refletir; ao caminhar vamos percebendo o caminho a seguir e todos estes processos vão se constituindo como parte do caminho e nos levam a nossa auto(trans)formação. Para Freitas (2021, p. 106):

A descoberta do inacabamento é um movimento profundamente desafiador, já que requer dos interlocutores, cada um em seu tempo, um voltar-se para si, a fim de que estes se reconheçam condicionados, mas não determinados, capazes, então, de colocar-se em permanente estado de busca e auto(trans)formação.

Porque somos seres inacabados, somos pessoas que desejam estar no mundo, desejam estar sendo. Precisamos nos perceber como seres em processos de busca, “desafiados a descobrir nosso lugar no cosmos” (FREIRE, 2005), pisar nossos pés no *chão*, descobrirmo-nos como seres do nosso próprio processo de *gente* com as outras, com os outros e com o mundo. Gente que está sendo, que está aprendendo, que está se descobrindo, ou ainda, se redescobrindo, e que a cada descoberta percebe seu inacabamento frente ao mundo. Podemos viver hoje, sentir, agir, estar no mundo, mas amanhã já nos colocamos na estrada novamente, amanhã o caminhar será outro, que será descoberto por nós mesmos.

Para este movimento escolhemos a cor amarela, pois ela simboliza a criatividade, mostrando que nós temos a capacidade de inovar, de nos descobrir, de descobrir nossos processos de pessoas-professoras no mundo e com ele. O amarelo simboliza esta descoberta daquilo que está inacabado em nós e que ao mesmo tempo nos motiva a seguir em caminhada. Observe, na imagem 10, que a cor amarela está em circularidade logo depois das pétalas que simbolizam as coautoras de pesquisa, e também em pequenas teias que nos movem a pensar num movimento de expansão, pois muitas vezes precisamos voltar, nos reconectar com o ser humano inacabado que somos, expandido nossas reflexões para além do que nos é habitual e cotidiano na escola.

A cor amarela aparece na Mandala com tons fracos e tons fortes, visto que muitas vezes este movimento se encontrava menos denso e, em outros, parecia estar mais pulsante, mais vivo. Em muitos momentos as coautoras de pesquisa não se percebiam como seres inacabados, professoras em processo de auto(trans)formação; foi preciso compreendermos as suas travessias-transições, foi preciso entendermos os processos individuais e coletivos de cada uma, para assim compreendermos nossa auto(trans)formação e que não nascemos prontos, que estamos sempre em constante processo de ser.



Imersão e emersão nas e das temáticas

Este movimento foi sendo constituído em cada encontro, a partir das temáticas que surgiam e que a pesquisadora-coordenadora buscava sistematizar para dialogar junto às coautoras da pesquisa. As temáticas foram escolhidas a partir do que foi emergindo de cada Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo. Para Andrade, “A emersão das temáticas requer uma imersão nos contextos e práticas dos (as) interlocutores(as)-coautores(as), pela escuta sensível e olhar aguçado” (2019, p. 122). Sendo assim, as temáticas não foram escolhidas ou pré-estabelecidas antes da pesquisa, mas durante os processos da mesma, a cada encontro, a cada diálogo; as temáticas foram se constituindo e reconstituindo.

Segundo Freire (2005, p. 117), “simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar”. Pensamos nesta pesquisa com nossas coautoras e não para elas, pois não poderíamos escolher algo que não vivemos, precisamos viver esses processos juntas, sentindo a vida que pulsa, pisando no *chão* da escola, observando os movimentos que nos levaram a essa escolha, que não é uma escolha individual ou pré-determinada, mas dialógico-cooperativa.

Sendo assim as temáticas foram emergindo e foram sendo tecidas de forma cooperativa, fomos entendendo que primeiramente precisamos discutir e dialogar sobre Travessias e transições, depois descobrimos que precisamos urgentemente falar das nossas infâncias e das nossas travessias-transições, para poder compreender como as crianças se sentem no decorrer desse processo. Para isso, foi preciso escrevermos uma carta. Também foi preciso falarmos sobre a formação, ou ainda, sobre um processo de auto(trans)formação que quase inexistia em nossa escola e em nossa rede de ensino. Foi preciso também falarmos para as crianças de como seria esperar cada uma delas no Ensino Fundamental, que foi a temática da nossa segunda Carta Pedagógica, e por último foi preciso dizer a nossa palavra, que foi a temática da nossa última Carta Pedagógica. As temáticas emergiram dos nossos encontros, do que estávamos vivendo juntas, professoras regentes e as meninas do Pibid, muitas inquietações também surgiram devido ao processo vivido na pandemia e pós

pandemia, destes encontros brotaram Cartas Pedagógicas lindas que tornaram esta escrita mais potente. Imergir e emergir junto com as temáticas da pesquisa não foi tarefa fácil, mas necessária para compreendermos toda a caminhada que percorremos durante a pesquisa.

Para esse movimento escolhemos a cor laranja, também chamada a cor dos protestantes, a cor da busca, daquilo que era importante de ser dialogado, de ser dito. Podemos observar, na imagem 10, que as linhas da cor laranja estão mais perto do centro e estão se cruzando, formando uma espécie de rede, na qual cada temática nova seria amarrada e assim seguiríamos os diálogos. Também demonstrando a importância das temáticas de suas imersões e emersões, a importância do que foi discutido, amarrado; elas parecem estar abrindo o caminho para os diálogos e tudo que foi vivido.



Diálogo-Problematizador

Esse movimento foi se constituindo ao longo dos encontros entre a pesquisadora-coordenadora e as coautoras, no decorrer dos diálogos sobre as temáticas levantadas, na busca pela ação-reflexão-ação das coautoras, desafiando-nos o tempo todo a pensar nas práticas cotidianas no ambiente escolar e assim possibilitando a busca pelos nossos *inéditos viáveis*. Para Freire, “não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (2005, p. 93). Acreditamos que o diálogo foi um fecundo caminho, que nos moveu a pensar, a refletir, a sentir os processos que estávamos vivenciando durante os encontros e estudos no decorrer da pesquisa. Freitas (2021, p. 108) enfatiza que:

O diálogo-problematizador é um movimento fundamental na metodologia político-epistemológica dos Círculos Dialógicos, pois articula toda a dinâmica dos encontros investigativo-formativos, com vistas a impulsionar o pensar crítico-reflexivo, sempre democrático, sobre a temática da pesquisa e a própria condição humana *no* e *com* o mundo.

O diálogo-problematizador perpassou todos os momentos-movimentos, pois foi no encontro com as coautoras de pesquisa que fomos nos constituindo, que aguçamos o nosso pensar crítico-reflexivo, que dialogamos sobre o que estávamos vivendo junto das crianças e assim nos colocamos em roda, na busca de problematizar essas vivências e de compreendermos nossos processos de ser professoras em processo de travessia-transição junto com as crianças. O diálogo só pode acontecer no encontro, na partilha, ele não acontece de maneira solitária, por isso acreditamos que os encontros auto(trans)formativos foram muito potentes, levando-nos a muitas partilhas.

Escolhemos a cor vermelha para esse movimento, pois essa cor simboliza a força, a coragem de nos colocarmos em roda, de nos abirmos ao novo, para problematizarmos e dialogarmos sobre alguns processos que precisam ser repensados na escola. Foi preciso muita coragem para nos colocarmos em profundo processo de dialogar sobre as temáticas que estávamos problematizando, em alguns momentos pudemos perceber certo cuidado, certa angústia de algumas coautoras ao se colocarem junto com as problematizações.

Na imagem 10, podemos perceber que a cor vermelha está no interior do círculo, bordada junto a cor azul que simboliza a escuta sensível e o olhar aguçado e depois ela foi tecida junto às pétalas que simbolizam as doze coautoras de pesquisa, pois acreditamos que os diálogos-problematizadores partiram das angústias, das inquietações, das demandas das coautoras, junto aos processos de escuta e também do nosso olhar para as temáticas que estavam sendo discutidas. Este movimento esteve sempre presente em cada encontro, nas Cartas Pedagógicas ele também foi muito potente; sendo assim, entrelaçá-lo no centro da Mandala foi bem importante, pois o diálogo-problematizador é um dos movimentos fundamentais para metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, assim como nos lembra Freitas (2021), ele articula toda a dinâmica dos encontros.



Distanciamento e desvelamento da realidade

Este movimento não se coloca apenas como um distanciar para contemplar, não foi como subir a montanha para apreciar a paisagem. Este movimento vai além,

podemos afirmar que foi necessário caminharmos pela montanha contemplando o seu verde, percebendo as suas rochas, tocando a água que corre entre o vale, sentindo esse lugar, estando nele por inteiro. Depois foi preciso nos distanciarmos para ampliarmos nosso olhar, para podermos observá-lo de fora, para podermos compreender que processos emergiram e assim desvelavamos a realidade junto ao grupo. Segundo Freitas (2021, p. 109):

Imbricado aos demais movimentos está outro, o do distanciamento/desvelamento da realidade. Esse movimento ultrapassa a ideia de distanciar-se apenas para contemplar, absorto e/ou estático, algo ou alguma coisa; busca a tomada de distância do contexto, com vistas a se aproximar ainda mais dele, agora com um olhar curioso de quem se permite ampliar o horizonte do que vê, desocultar, desvelar.

Foi preciso estarmos muito próximos de nossas coautoras de pesquisa, procurando caminhar com elas, observando, registrando, dialogando, conversando. No decorrer dos encontros-auto(trans)formativos, fomos nos aproximando, nos conhecendo, e juntas em ciranda fomos trazendo para roda tudo aquilo que vivíamos na escola. Como estávamos passando por um processo de pandemia, muitas discussões surgiram e foram para além daquilo que estávamos pesquisando. A escuta sensível foi densa, com muitos sentimentos à flor da pele, com muitas angústias de processos que estávamos vivendo pela primeira vez na e com a escola. Logo acreditamos que nos distanciarmos foi muito importante, para podermos olhar com mais calma, pois ao contemplar a montanha, precisamos nos colocar a olhar cada detalhe, rever cada gravação dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, ler cada Carta Pedagógica, voltar às conversas do Chat, retomar nossos registros re-criativos cooperativos, para assim ampliarmos nosso horizonte e conseguirmos descrever a realidade vivida e desenvolver os constructos desta pesquisa. Sendo assim, acreditamos que foi de grande importância o nosso distanciamento, para o desvelamento das realidades trazidas no decorrer dos encontros-auto(trans)formativos.

A cor verde foi escolhida para o distanciamento e desvelamento da realidade, por simbolizar a montanha; por estar em profunda conexão com a natureza, a cor verde traz a ideia de distanciar-se. Quando queremos ver uma paisagem, quanto mais nos distanciamos dela, mais conseguimos observar e perceber seus detalhes, suas cores, sua imensidão. Sendo assim, a cor verde nos conecta com este distanciamento

para desvelarmos a nossa realidade, para olharmos e contemplarmos os nossos processos de inacabamento.

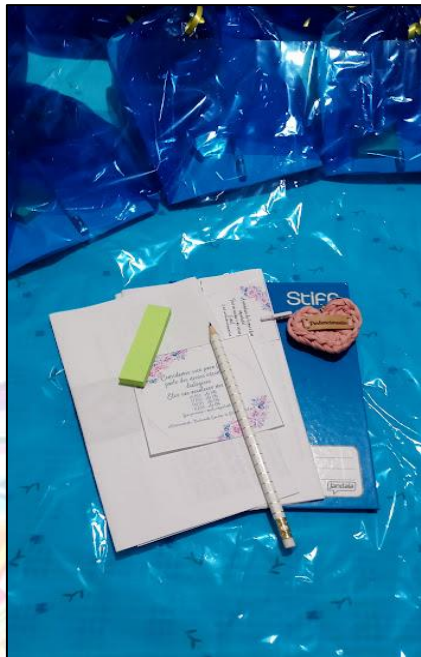
Ao observarmos a imagem 10, conseguimos perceber que, no centro, temos a cor verde em tonalidade mais clara, o que demonstra que em determinado momento estávamos mais imersos junto às coautoras, nos encontros, em todo processo da pesquisa. Já na parte superior da Mandala temos dois tons de verde, verde claro e verde um pouco mais forte, que demonstram esse processo de distanciamento e desvelamento das realidades, demonstrando que conseguimos olhar com mais clareza ao nos distanciarmos. Usar tons diferentes da mesma cor demonstram nossos processos e como fomos nos constituindo junto dele.



Registro Re-criativo

Compreendemos o registro Re-criativo como um movimento de aprofundamento e de sistematização das reflexões sobre a nossa prática, organizando e fundamentando nossas experiências pela escrita. Para Freire, “Ler o que acabo de escrever me possibilita escrever melhor o já escrito e me estimula e anima a escrever o ainda não escrito” (2013, p. 19). Por acreditar neste movimento de escrita, de registro, de deixar marcas no papel, cada coautora de pesquisa, antes mesmo do primeiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo, recebeu um pequeno e fraterno pacote, assim como pode ser observado na imagem 11. Dentro do pacote cada uma encontrou um caderno, um lápis, um Post-its, um recadinho com as datas e horários dos nossos encontros e um pequeno coração feito em linha, que no centro trazia a palavra pertencimento, pois nosso intuito era de que todas as coautoras pudessem se sentir pertencentes a nossa pesquisa.

Figura 11 - Pacote com alguns objetos para o registro Re-criativo.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora-coordenadora.

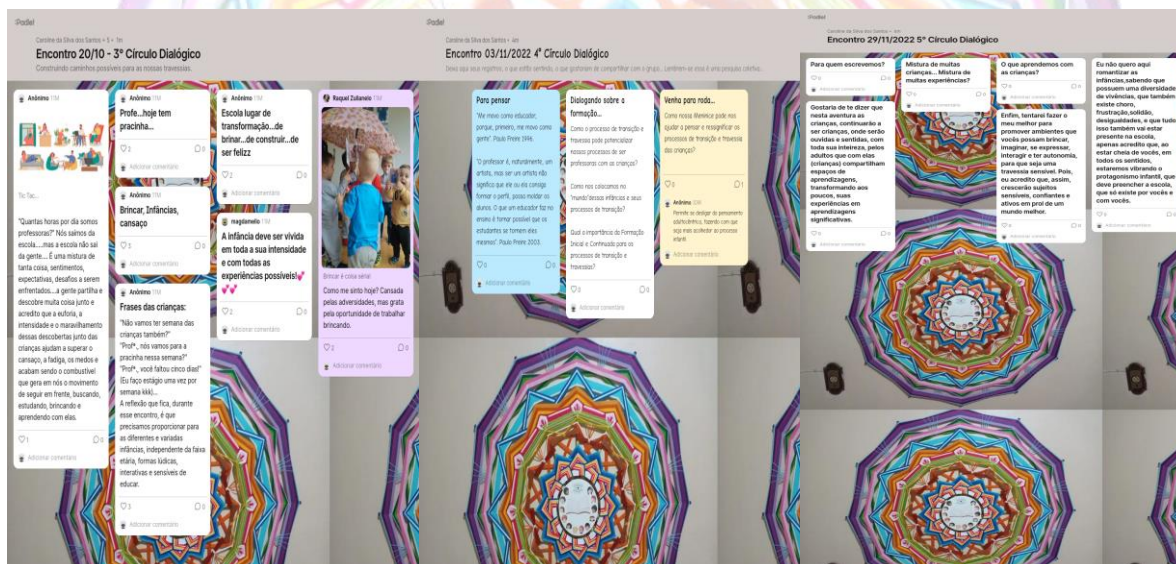
O registro re-criativo se constituiu como um dispositivo, um diário, no qual as coautoras de pesquisa pudessem registrar, escrever, deixar suas marcas, para poder voltar a ele quando fosse necessário. Essa foi uma escrita individual, em que cada uma pode registrar as suas experiências cotidianas, para que depois cooperativamente pudéssemos nos colocar a pensar sobre nossos processos de pessoa no mundo e também sobre o que estávamos dialogando durante a pesquisa.

Acreditamos que, cada vez que retomamos nossas escritas, descobrimos que somos capazes de reviver, de reescrever e de reinventar nossas vivências e experiências. Freire corrobora: “escrevo [...] porque gostaria de convencer outras pessoas, sem elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e por que luto valem a pena ser tentados” (2013, p. 20). Logo, buscamos escrever, registrar, deixar nossas marcas, para assim pensarmos em sonhos que podem ser individuais, mas que, no decorrer dos encontros, foram se tornando utopias construídas com as coautoras, com a nossa escola e pensando no reconhecimento das infâncias.

Como estávamos distantes fisicamente umas das outras devido a pandemia e porque os diálogos estavam sendo muito fecundos decidimos criar um registro re-criativo cooperativo do grupo, este foi sendo alimentado virtualmente pelo Mural virtual

no Padlet.¹⁷ Durante os encontros a pesquisadora-coordenadora deixava citações, algumas perguntas que pudessem ser nutridas pelas coautoras durante os encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Cada coautora podia deixar seu registro re-criativo a qualquer momento do encontro, de forma anônima ou não (conforme sua preferência); também não escolhemos um momento específico, mas deixamos que cada uma pudesse dizer o que estava sentindo naquele momento, sem interrupções. Os registros nos permitiram recriar e ressignificar novas possibilidades de *inéditos viáveis*, buscando por nossas potências, não só de escrita, mas de um esperar vivo em cada uma de nós, e podem ser vistos na imagem 12.

Figura 12 - Registro re-criativo cooperativo, construído no Padlet pela pesquisadora-coordenadora e as coautoras de pesquisa.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora-coordenadora.

O registro re-criativo está representado pela cor branca, que parte logo do centro da Mandala, pois representou uma construção individual e cooperativa, assim como as páginas em branco dos blocos de registro que as coautoras receberam. O branco simboliza aquilo que gostaríamos de dizer, os registros daquilo que gostaríamos de deixar marcado, assim, o branco nos propiciou deixar esta marca. Podemos perceber, na figura 10, que a cor branca percorre toda a mandala,

¹⁷ Padlet - Mural Virtual, que pode ser utilizado como ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou projetos pessoais. Site do Padlet onde foram criados os murais da pesquisa - https://padlet.com/dashboard?mobile_page=AccountsMenu

acompanhando os movimentos. Acreditamos que nossos registros foram nos movendo a voltar ao que precisava ser dito, refletido e socializado em grupo, e assim nossas escritas foram nos movendo a refletir sobre os processos formativos e constitutivos das nossas práticas. Gostaríamos de lembrar que não faremos a escrita deste movimento colorido, pois a cor branca não apareceria em papel branco.



Auto(trans)formação

Quanto a este movimento, tanto a pesquisadora-coordenadora como as coautoras tiveram a possibilidade de vivenciar um processo dialógico de auto(trans)formação permanente, compartilhando suas experiências, inquietações, desejos, angústias, possibilitando que o grupo como um todo pudesse sempre buscar por seus *inéditos viáveis* para sua auto(trans)formação permanente. Nesse sentido, Andrade e Henz (2018, p. 318) afirmam que:

Ao refletir, dialógica e cooperativamente sobre a prática, vamos conscientizando-nos de nossas situações-limites como professores e nos dando conta das (trans)formações necessárias ao contexto da realidade e da própria auto(trans)formação.

Acreditamos no encontro com as outras e com os outros para o *ser mais*, assim como Paulo Freire sempre nos lembra. Por isso, a nossa caminhada com o grupo de professoras e as meninas do Pibid foi de grande importância para reflexão da nossa própria prática, a fim de que, dialogando cooperativamente, pudéssemos ir nos auto(trans)formando. O grande desafio foi nos colocar em profunda reflexão sobre as nossas práticas como uma ação permanente, como uma ação dialógico-cooperativa, em que os processos de conscientização pudessem se tornar uma ação consciente que nos levou à auto(trans)formação. Para Josso (2010, p. 125):

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Pensar sobre as travessias-transições das crianças levou o grupo de professoras e meninas do Pibid a muitos diálogos, os quais foram fazendo com que as brechas fossem se abrindo no caminho, para que pudéssemos enxergar nossos grupos, as demandas de trabalho, nossos processos de ser e estar sendo professoras de crianças. Possibilitaram um olhar para os processos formativos dentro da escola e com a escola, bem como encontros com as infâncias e as crianças deste sujeito professor. Pensar nas próprias ações das práticas pedagógicas mostrou-nos alguns caminhos, mas principalmente nossos processos auto(trans)formativos.

Para este movimento usamos a cor marrom, cor que simboliza aquilo que me toca, a conexão com o *chão*, com aquilo que realmente fica em mim; acreditamos que quando a auto(trans)formação realmente acontece, nossos pés começam fazer um outro caminho, assim passamos a pisar este *chão* de outra maneira. Podemos observar, na figura 10, que o marrom está bordado mais ao centro da Mandala, parece que está amarrando todos os processos que foram vividos no decorrer da pesquisa, passando suas linhas várias vezes sobre as hastes, potencializando simbolicamente nossa auto(trans)formação. Foi preciso bordar este movimento de modo que ele demonstrasse sua força, pois, ao passar pela auto(trans)formação, cada coautora da pesquisa precisou ir ao encontro da sua própria constituição de gente no mundo. E para isso foi preciso força, coragem e muita humildade, assim como representa a cor marrom.



Conscientização

Este movimento acompanhou a marcha na qual as coautoras foram assumindo seu compromisso com o processo de fazer e refazer suas práticas pedagógicas, vivendo sua própria caminhada rumo aos processos que emergem da conscientização, que acontece no campo das possibilidades e não das certezas, e desafia a autoria do inédito viável e o compromisso com a auto(trans)transformação. Para Freire (2005), é pela conscientização que homens e mulheres assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, processo esse em que, ao mesmo tempo em que fazem e refazem o mundo, estão se colocando na roda,

e em circularidade pensando também seus próprios processos de pessoas no mundo.

Para Fiori:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em 'reciprocidade de consciências'; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (*In*: FREIRE, 2005, p. 10).

Precisamos compreender que a conscientização foi se constituindo, ao passo que as coautoras foram trazendo para a roda seus tensionamentos, suas problematizações, suas angústias, seus medos, aquilo que as deixava desconfortáveis no dia a dia da escola, e em diálogo-cooperativo foram percebendo-se seres inacabados, que buscavam por caminhos possíveis e viáveis; assim perceberam sua importância no processo dialógico e foram buscando por seus *inéditos viáveis*. Entendemos que elas precisavam buscar seus caminhos, colocando-se em constante diálogo cooperativo, amoroso e sensível. Ainda para Fiori, "Ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo" (FIORI, *In*: FREIRE, 2005, p. 15). Sendo assim, buscamos, a partir da práxis, construir caminhos em que pudéssemos nos libertar e assim constituir a nossa própria história. "*Não libertamos ninguém*", mas acreditamos que as pessoas se libertarem na medida em que se constituem no mundo e com ele.

Para o movimento de conscientização escolhemos a cor terracota, pois ela simboliza a terra, segurança, compromisso com aquilo que eu quero rever em mim e em minhas práticas cotidianas. Podemos observar, na imagem 10, que a cor terracota se encontra toda tramada atrás do círculo central, no qual estão as crianças, o olho e também o livro, pois só depois de assumir seu compromisso com seus percursos e assim com as crianças e a escola, as coautoras de pesquisa puderam se perceber como sujeitos da sua própria história e conscientizar-se de tudo aquilo que estavam vivendo. Logo essa trama no fundo da mandala demonstra esse compromisso com a mudança que cada uma queria, e também de tudo que gostaríamos de corroborar quanto aos processos que se desenvolvem na escola reconhecendo as crianças e suas travessias-transições.



Pertencimento

O pertencimento perpassa pelo modo como pisamos o *chão*, como nos colocamos no mundo e com ele. Este movimento vem se constituindo com muita força nas últimas pesquisas com os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Nas Teses de Goelzer (2021) e Signor (2016), e agora na nossa, se constituiu como um movimento muito potente junto à pesquisa. Quando pertencemos a algum lugar ou quando nos tornamos pertencentes ao mundo, fincamos profundamente nossas raízes, colocamo-nos em profunda sintonia com as pessoas que conosco compartilham o mundo. Claro que não pertença a algum lugar somente porque nasci e moro nele, mas pertença porque me coloco junto dele, porque me anima sonhar e esperar com as gentes desse lugar. Segundo Goelzer (2021, p. 187):

Pertencer é fazer parte de alguma coisa, mas não pura e simplesmente fazer parte de um todo, ser “mais um” em um grupo; pertencer, no sentido que vem sendo construído pelo grupo, é sinônimo de fazer e sentir-se parte de um lugar, de um grupo, de uma história; é perceber as marcas que deixou ou que vem deixando pelo caminho e que marcam profundamente o lugar e as pessoas que nele convivem.

Nesse sentido, podemos dizer que cada coautora de pesquisa não só participou desta pesquisa-auto(trans)formação, como pertenceu junto dela, já que nos colocamos em roda durante a pandemia, em meio ao caos, quando todos desejavam estar em suas casas descansando, lá estávamos nós, toda a quinta-feira, às 19h, durante 5 semanas, juntas discutindo, refletindo, rindo, chorando, sobre e com a pesquisa, sobre a escola, sobre a vida que pulsava em nossos cotidianos. Esta *Tese-auto(trans)formação* jamais teria saído do papel sem o profundo sentimento de pertencimento que todas nós sentimos e vivemos. Ela só foi possível porque nos permitimos além de viver, pertencer a este momento, sempre na busca de nos fortalecermos umas com as outras.

Nossa força de pertença nos levou a conhecer, a dialogar, a estar sendo com essa comunidade e com suas gentes no decorrer da pesquisa. Para Daniel Munduruku (2019, p. 13), “o esquecimento é o princípio da vaidade. O pertencimento

é o princípio do pensamento cósmico. Quis revelar o que só pode ser dito quando vivido”. Juntas, pesquisadora-coordenadora e as coautoras de pesquisa foram vivendo, sentindo, na e com a escola, sobremaneira nos processos de reconhecimento da travessia-transição das crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Mesmo sendo difícil pensar sobre a brutalidade vivida pelas crianças no decorrer da travessia-transição, não buscamos esquecer, mas sim viver profundamente esses espaço-tempo, colocando-nos umas com as outras no cosmos. Pertencer, estar com, viver intensamente este processo nos fez perceber que estar em grupo, pensando, dialogando é também nos colocarmos em sintonia com o cosmos, com aquilo que desejamos transformar no mundo e com ele.

Para o movimento de pertencimento escolhemos a cor rosa, pois ela simboliza o amor, a amizade, o carinho, o cuidado, aquilo que quero afetar e aquilo que me afeta profundamente. A cor rosa está mais na parte superior da Mandala, formando uma circularidade ao redor de todo círculo, pois ela nos move para esse abraço de tudo aquilo que estávamos vivendo, ao nos colocarmos juntas a sonhar em possíveis caminhos, nos animamos também a nos constituirmos como pessoas que se auto(trans)formam e que juntas transformam suas realidades em sua comunidade.

Entendemos que nossa caminhada com esse grupo nos possibilitou trilhar um lindo caminho, pisar o *chão* profundamente, não sabíamos o que iríamos encontrar, mas sabíamos que as crianças da nossa escola seriam o nosso leme, pois foi por elas e com elas o sentido da nossa busca. Afinal, nosso trabalho, nosso empenho, nossos processos auto(trans)formativos acontecem com elas, por nós e por elas, pela e com a escola, pela e com a sociedade, pelo e com o mundo, pela e com a humanidade.



Uma cor para todas, todos e todes...

Uma última cor para tecer nossa Mandala, a cor lilás foi escolhida para representar todas, todos e todes as pessoas que fizeram parte da pesquisa. Acreditamos que, na maior parte da escrita, temos falado das coautoras, da pesquisadora-coordenadora, do orientador de pesquisa, mas na verdade essa pesquisa foi feita por muitas mãos, muitas pessoas fizeram parte deste processo, então a cor lilás simboliza todas, todos e todes as pessoas que estavam juntas a

caminhar conosco e que povoaram esta *Tese-auto(trans)formação*, o povo de casa, o povo da escola, cada criança com quem convivemos e trabalhamos, o povo da UFSM, o povo da rua, o povo ao qual dedicamos cada palavra escrita desta *Tese-auto(trans)formação*.

Como a cor Lilás simboliza todas, todos e todes as gentes que fizeram parte deste processo, ela se encontra no final do círculo, simbolizando todas, todos e todes de mão dadas, como se estivéssemos em uma grande ciranda, saudando nossos processos de gente no mundo, as crianças que passaram e ainda passam pelo nosso caminho, as crianças que somos, na procura incansável *de escutar as pedras...*

Gratidão pela presença viva, afetuosa, generosa de cada uma e cada um de vocês.

3.5 CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS E SEUS PERCURSOS

Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos são momentos de pura vivência, em que vamos nos colocando no mundo, com os movimentos proativos, pensando em alternativas cooperativas de como podemos pensar, dialogar e refletir nossa práxis e assim nos auto(trans)formar. Eles são momentos fecundos, mas que precisam ser pensados com cuidado junto ao grupo que os constrói. Sim, os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos são construídos cooperativamente pelos coautores de pesquisa, que no decorrer dos encontros vão se colocando junto às temáticas e trazendo a cada encontro aquilo que desejam discutir e dialogar, a partir da temática geradora proposta pela pesquisadora-coordenadora. Henz, Andrade e Freitas, reconhecem a proposta do Círculos Dialógicos como uma das maneiras de existir e resistir na escola, conferindo aos professores, às professoras e aos(às) pesquisadores(as)-coordenadores(as) a autoria dos seus processos auto(trans)formativos (*In*: GOELZER; FREITAS; SIGNOR, 2023, p. 63). Acreditamos, assim como os autores, que nada é pré-determinado, mas sim construído por todas e todos. Sendo assim, gostaríamos de contar um pouco como foram estes encontros, como eles foram pensados e sistematizados e como constituíram os constructos desta pesquisa-auto(trans)formação.

Antes mesmo de darmos início aos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, começamos a pensar primeiramente na proposta do projeto

desta *Tese-auto(trans)formação* junto às coautoras. Foram meses pensando em caminhos possíveis, a partir das nossas vivências na escola e depois das vivências do grupo de professoras regentes junto às meninas do Pibid e suas intervenções nesse espaço. Tivemos alguns encontros antes do primeiro círculo, alguns encontros de formação junto a UFSM, os quais foram aguçando cada vez mais a proposta que desejávamos desenvolver durante Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos. Após alguns pré encontros com as professoras e outros encontros somente com as meninas do Pibid, comecei, como pesquisadora-coordenadora, a pensar e organizar a caminhada de diálogos sobre a temática geradora de pesquisa.

Sendo assim, antes do primeiro encontro cada coautora de pesquisa recebeu um pacote, assim como podemos observar na figura 11, quando falamos do registro re-criativo. Dentro havia um caderno, um lápis, um Post-its, um recadinho com as datas e horários dos nossos encontros, os termos da pesquisa; o pacote representou simbolicamente uma espécie de convite, para que as coautoras viessem ao nosso encontro na primeira data e no horário que havia sido escolhido pelo grupo.

O primeiro encontro dialógico iniciando o bordado...

Nosso primeiro encontro foi no dia dez de março, do ano de 2022. Iniciamos o encontro com muitas conversas, falando um pouco sobre a escola, sobre como estávamos vivendo e, ao mesmo tempo, superando a pandemia. Começamos este primeiro encontro acolhendo o grupo com o poema que se encontra na epígrafe desta *Tese-auto(trans)formação*, que se chama “Se o currículo da infância fosse gente”, de minha autoria, a ideia da poesia foi de que pudéssemos potencializar aquilo que começamos a construir com o grupo. Assim como dialoga a coautora Raquel “*A Carol sempre nos recebeu com uma música, um poema, um sorriso, nunca chegamos aqui sem uma recepção, e isso faz toda a diferença (Fala Coautora Raquel – Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico)*”. Além de fazer a diferença e de acolher o grupo, nosso intuito era aguçar em nós aquilo que já não conseguimos mais enxergar em nós mesmas; por isso, a poesia nos ajudou a sair da normalidade da escola, acalentando nosso ser, aguçando nosso olhar e a nossa escuta sensível a nós mesmas e às crianças e suas infâncias.

Neste primeiro encontro acordamos dias, horários, criação do grupo no *WhatsApp* e alguns combinados para os próximos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Também fizemos a retomada de alguns pontos que foram trazidos no decorrer da qualificação do projeto da *Tese-auto(trans)formação*, pois retomar era preciso, já que muitas das coautoras estavam presentes neste momento. Como pesquisadora-coordenadora relembrei algumas considerações feitas pela banca e como seguiríamos com o processo da pesquisa, visto suas coautorias, pois assim como Calderan e Freitas, acreditamos que “não é somente o pesquisador-coordenador que constrói conhecimento - como acontece em grande parte das pesquisas, mas também todos, pesquisador(es) e coautores, constroem em comunhão” (*In*: GOELZER, FREITAS, SIGNOR, p. 121). Buscamos, no decorrer da caminhada, construir em comunhão os processos desta pesquisa e assim fomos construindo e reconstruindo os conhecimentos vividos por todas, enlaçando algumas das vivências na e com a escola, e tudo aquilo que as coautoras da pesquisa gostariam de compartilhar com o grupo, a partir da temática de pesquisa.

Precisamos tencionar a acolhida da palavra travessia-transição e nossas concepções sobre ela, assim como trouxe no capítulo 1 desta *Tese-auto(trans)formação*, tencionamos como pensamos em construir nossos registros recriativos de forma individual e cooperativa, como nós pretendíamos acolher a pesquisa no decorrer dos próximos encontros. Também falamos de coautoria e como cada coautora gostaria de ser chamada no decorrer da escrita da *Tese-auto(trans)formação*. Assim como a coautora Raquel nos lembrou “*Eu sou eu, e gostaria de ser chamada pelo meu nome (Fala Coautora Raquel - Professora iniciante - 1º Círculo Dialógico)*”. Entendemos que ser autora do seu próprio caminhar era fundamental para o grupo, logo todas as coautoras se colocaram e decidiram por usar seus nomes próprios, colocando-se como autoras do processo. Neste primeiro encontro as coautoras de pesquisa também receberam a 1ª Carta Pedagógica, assim enlaçamos a carta ao que seria dialogado no segundo encontro da pesquisa.

Nosso intuito desde os primeiros encontros e da fase inicial da escrita era de que o processo de pesquisa não fosse apenas para coletar dados, levantar hipóteses, para depois trazer o diagnóstico do que as professoras e as meninas do Pibid fizeram, ou ainda, deveriam fazer; ao contrário, sempre buscamos fazer com que a pesquisa fosse um momento de construção e reconstrução dos processos vividos na escola,

com as crianças e as professoras, para assim repensarmos nossa caminhada cooperativa. Assim como anunciam Henz, Andrade e Freitas:

Entendemos que um processo de pesquisa não pode servir apenas para 'coletar dados' predeterminados, com vista a comprovar hipóteses, mas para buscar constructos que emergem do diálogo-reflexivo e problematizador entre os sujeitos envolvidos no processo de investigação, de maneira que todos e todas possam desenvolver-se pessoal e profissionalmente, buscando juntos(as) compreender o que está sendo investigado (*In: GOELZER; FREITAS; SIGNOR, 2023, p. 51*).

Seguimos para o nosso segundo encontro com o desejo de continuarmos a caminhada, de continuarmos a percorrer o caminho com o grupo de professoras e as meninas do Pibid.

O segundo encontro: alguns pontos vão sendo tecidos...

Tecer junto às coautoras de pesquisa sempre foi nossa ideia, desde o início do percurso. Neste segundo encontro continuamos a tecer os diálogos junto delas. Um dia antes, pedimos para cada coautora trazer um objeto que pudesse simbolizar a sua infância, poderia ser qualquer objeto, vieram para o nosso encontro muitas fotos das infâncias, cadernos de escola, registros do que cada uma viveu em sua infância.

Começamos com diálogos sobre a escola e tudo que as professoras estavam vivendo naquele momento, queríamos muito escutá-las, deixar o diálogo fluir como um rio, pois era impossível começarmos sem uma escuta sensível do que o grupo estava vivendo na e com a escola naquele momento. Logo os primeiros momentos dos encontros sempre foram para escutar o que as professoras e as meninas do Pibid vinham sentindo e vivendo em seus espaços educativos, objetivando assim seus mundos. Para Freire (2005, p. 10):

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno 'círculo de cultura'. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo.

Depois deste primeiro momento de escuta, organizamos uma acolhida com o curta metragem chamado "Lila" de Carlos Lascano¹⁸, era importante um encontro com

¹⁸ O curta metragem pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=sUy6WJL7wV8>.

as infâncias, era importante objetivar nosso mundo, colocarmo-nos a pensar em nossas vivências enquanto criança, para então poder buscarmos compreender as infâncias das crianças que caminham conosco. O curta-metragem Lilá nos ajudou a aguçar esta escuta e a desenhar esta infância. Depois de assistir o vídeo, a pesquisadora-coordenadora convidou o grupo para falar um pouco sobre essas infâncias e como elas eram potentes em cada uma das coautoras. As falas das coautoras, trazidas a seguir, nos mostram esta potência, e como elas objetivavam o mundo, buscando por seus processos de inacabamento, e como era necessário encontrar-se e reencontrar-se todas juntas, para podermos compartilhar e compreender porque escolhemos a docência com as crianças.

Eu tive uma infância muito feliz, e sempre faço o possível para meus alunos terem uma infância muito feliz na escola (Fala Coautora Magda – Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

Eu fui uma criança feliz, mas eu preciso dizer que também passei por muitos momentos difíceis na minha infância. Eu encontrei no curso de Pedagogia o que eu quero seguir e tudo que passei na minha infância me dá forças para fazer a diferença com as crianças. Ter mantido minha criança viva por muito tempo, deu um colorido diferente para minha vida (Fala Coautora Joana – Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Eu li a primeira carta para todos aqui de casa e todos choraram, foi muito bacana escrever esta carta para a minha criança, foi um momento muito profundo. Eu amei fazer eu e a minha criança (Fala Coautora Letícia – Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Não foi fácil retornar a minha infância, percebo como o início da escola foi muito marcante e difícil pra mim. Observo hoje junto às crianças que elas também sentem essa insegurança da chegada na escola. Sou muito feliz na minha profissão. (Fala Coautora Elisângela – Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

Eu falei das coisas da minha infância, mas não chorei e não me tocou tanto, mas agora vendo a Elisângela falar me lembrei dos meus primos e da infância que vivi junto deles, e hoje percebo que depois que sai do lugar onde eu morava com meus primos, consigo perceber que eles não tiveram as mesmas possibilidades que eu tive e isso me emociona profundamente (Fala Coautora Madjiguene - Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Ao ouvir vocês a gente vai fazendo costuras, que eu consigo relacionar com um pouquinho do que eu vivi. Eu tenho muitas lembranças boas da minha infância, a gente vivia de uma forma simples, mas com tanto amor que o resto todo não fazia falta. (Fala Coautora Aline - Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

Estas falas demonstram como este encontro foi muito tocante e nos mostram a circularidade cooperativa, pois sempre estávamos ali para acolhermos umas às outras, quando uma das coautoras começava a se emocionar logo uma mensagem no chat aparecia, em forma de uma palavra que pudesse acolher. A partir dos objetos que cada coautora trouxe, fomos nos encontrando com nossas infâncias, fomos falando das nossas trajetórias no mundo, fomos nos emocionando e percebendo a nossa caminhada. Para Freire (2005, p. 12), “ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Nosso intuito neste percurso-auto(trans)formação era exatamente nos percebermos como seres da nossa própria existência, ou ainda co-existência, uma existência junto com os outros.

Todas as coautoras relataram que tiveram infâncias brincantes, mas cada uma passando por seus percursos de vida, alguns bons e outros não tão bons. Depois de assistirmos o Curta Metragem, de falarmos um pouco do objeto que remetesse à infância, num terceiro momento tivemos a discussão da nossa primeira Carta Pedagógica, que tinha como intuito falar um pouco sobre o reconhecimento das travessias-transições das coautoras desde suas infâncias, até o momento que estavam vivendo, e que elas pudessem relatar suas trajetórias de vida e auto(trans)formação, a fim de que pudessem se reencontrar com suas infâncias para assim, buscar compreender os processos que vivem junto das crianças hoje, exercendo sua docência. Todas falaram de seus percursos e de como foi o processo de escrita da primeira Carta Pedagógica, mas o que ficou muito visível, neste segundo Círculo Dialógico, foi a conexão que as coautoras estabeleceram com suas infâncias, e como foi importante e necessário voltar a elas.

Entendemos neste encontro que precisamos voltar a nossa infância, para nos conectarmos com a criança que fomos e assim ajudarmos a curar tantas opressões sofridas durante este percurso, e só depois deste processo, talvez tenha sido possível olhar para as crianças que caminham conosco com um outro olhar. Para Josso (2012, p. 22):

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Acreditamos assim como Josso neste projeto de caminhar para si, de olhar para nossos percursos, com olhar de quem cuida, de quem deseja ser e estar no mundo. Por isso, será preciso curar a ferida causada lá na infância, será preciso olhar profundamente para ela, para assim, acreditar na mudança que tanto queremos na escola. Adultos adoecidos tornam os processos vividos na escola mais dolorosos, e queremos e desejamos uma escola mais acolhedora, mais humana, cheia de vida e não opressora.

O terceiro encontro: compartilhando algumas travessias-transições junto às crianças

Já contamos a vocês que, em meio ao percurso desta *Tese-auto(trans)formação*, a pesquisadora-coordenadora também gerou um bebê. Sim, eu Caroline em meio a pesquisa iniciei meu segundo percurso de ser mãe, com isso, escrevi e qualifiquei o projeto desta *Tese-auto(trans)formação* antes do nascimento do meu filho, achei que daria conta de também desenvolver todos os Círculos Dialógicos antes de seu nascimento, mas isso não foi possível, pois começamos em março de 2022 e no mês de abril nasceu o meu querido Joaquim. Logo precisei dar uma pausa para estar junto dele e viver profundamente o processo intenso de ser mãe.

Os primeiros dois encontros foram vividos junto ao Joaquim ainda em meu ventre e os demais Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos foram vividos com Joaquim em meus braços. Como necessitei afastar-me, o terceiro Círculo Dialógico aconteceu em vinte de outubro de 2022, seguimos na quinta-feira, às 19h, de forma online, devido às nossas demandas de trabalho e também devido aos nossos horários não coincidirem.

Iniciamos nosso terceiro encontro em vinte de outubro de 2022, em uma noite agradável, com a música “Anunciação¹⁹” de Alceu Valença. Esta música era um chamamento do que queríamos anunciar, escutamos atentamente os sinais das coautoras, esperávamos todas para estarem naquela noite em circularidade conosco. Depois da música, surgiram algumas conversas sobre nossa altura, cores de cabelos, pois a maioria de nós não se conhecia pessoalmente e nossa curiosidade era grande

¹⁹ Se quiser ouvir a música enquanto faz a leitura desta *Tese-auto(trans)formação*, pode acessá-la pelo seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=OR74idpsweg>

em saber sobre nossas fisionomias, sobre quem era mais baixa, mais alta. Joaquim também apareceu para dar um “oi” para as meninas, afinal estar em casa também abre portas para podermos compartilhar nossas vivências não apenas da escola, mas também do nosso cotidiano.

Depois destes primeiros momentos, fiz a contação da história “Hoje²⁰” da autora Eva Montanari, junto à história buscamos conversar com as coautoras sobre o que vinham vivendo desde nosso último encontro, assim como na história, gostaríamos de saber como estavam as coautoras e como estavam sendo seus dias na e com a escola. Depois deste momento a pesquisadora-coordenadora convidou o grupo para refletir, a partir de algumas falas das crianças que estavam em processo de travessia-transição, e o que elas nos moviam a pensar quanto às práticas pedagógicas e aos processos vividos pelas crianças na e com a nossa escola. Lembramos que as falas trazidas, foram de alguns momentos que foram vivenciados pela pesquisadora-coordenadora com sua turma de 1º ano. Neste terceiro encontro também fomos deixando no Mural virtual algumas das nossas impressões, aquilo que sentíamos, e juntas fomos construindo nosso registro re-criativo.

Quadro 1 - Frases das crianças trazidas para aguçar os diálogos.

<p><i>Frases das crianças que foram trazidas no encontro o que elas nos aguçam pensar? Como percebemos o reconhecimento das travessias-transições em cada uma delas? Como observamos as nossas práticas pedagógicas?</i></p>
<p><i>Prof. Hoje a gente vai na pracinha?</i></p>
<p><i>Prof. Quando a senhora vai fazer a atividade?</i></p>
<p><i>Prof. Não queria que a minha irmã tivesse vindo pra cá, com os grandes. Lá com os pequenos é mais legal.</i></p>

Fonte: Registros de campo da autora.

A partir destas frases e de tudo o que já tínhamos compartilhado desde o início do encontro, provocamos o grupo a pensar nessas frases e como elas nos aguçam a pensar no reconhecimento das crianças e suas infâncias no processo de suas travessias-transições. No decorrer deste encontro muitas reflexões vieram ao nosso

²⁰ Se quiser ouvir esta história pode acessá-la pelo seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=TOzSJRyst70>

encontro; o olhar das professoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; a cobrança pelos processos de alfabetização e a concepção de criança e infância que temos no Ensino Fundamental que é diferente da concepção de criança que temos na Educação Infantil. Onde estão as crianças e como vivem suas infâncias no Ensino Fundamental? Trazemos a seguir algumas falas que são fruto das discussões deste encontro e estão em nosso registro re-criativo cooperativo.

Quadro 2 - Registros das coautoras no Padlet.

Alguns registros do Padlet
<i>A reflexão que fica, durante esse encontro, é que precisamos proporcionar para as diferentes e variadas infâncias, independente da faixa etária, formas lúdicas, interativas e sensíveis de educar.</i>
<i>Quantas horas por dia somos professoras? Nós saímos da escola.. Mas a escola não sai da gente... É uma mistura de tanta coisa, sentimentos, expectativas, desafios a serem enfrentados.... A gente partilha e descobre muita coisa junto e acredito que a euforia, a intensidade e o maravilhamento dessas descobertas junto das crianças ajudam a superar o cansaço, a fadiga, os medos e acabam sendo o combustível que gera em nós o movimento de seguir em frente, buscando, estudando, brincando e aprendendo com elas.</i>
<i>Brincar é coisa séria! Como me sinto hoje? Cansada pelas adversidades, mas grata pela oportunidade de trabalhar brincando.</i>

Fonte: Registros da autora.

Estes registros nos mostram como compartilhamos alguns dos constructos do encontro e como fomos pensando, dialogando umas com as outras, o que estava muito latente em nós, o que nos movia a pensar no reconhecimento das crianças no processo das travessias-transições e alguns dos processos que estávamos vivendo junto delas na escola.

Ao final deste encontro fizemos a propositiva da escrita da nossa segunda Carta Pedagógica, que teve como proposta escrever uma carta para uma criança, ou que poderia ser para a sua criança, saudando a criança que habita o seu ser. Esta carta deveria conter como cada coautora esperaria esta criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, reconhecendo a criança e os processos vividos no decorrer da travessia-transição. Isso porque, em nosso segundo encontro, discutimos a concepção das infâncias vinculando-a ao que tínhamos vivido junto às nossas infâncias. Neste terceiro encontro discutimos sobre o reconhecimento das crianças no processo da travessia-transição e o que temos vivido e aprendido com elas nesta caminhada. Gostaríamos de buscar compreender no próximo encontro como

receberíamos esta criança no Ensino Fundamental, e a importância do reconhecimento das crianças e suas infâncias no decorrer deste processo.

Para Goelzer e Henz, reconhecer a criança como alguém que tem suas especificidades e, muito mais do que isso, reconhecer seus saberes e suas competências é um passo muito importante para a humanidade, que muda - ou, pelo menos, deveria mudar - completamente o cenário da educação (*In: SILVA e MAFRA, 2020, p.198*). Nesse sentido, procuramos reconhecer estas crianças e suas infâncias na busca de caminhos possíveis junto ao grupo de professoras e as meninas do Pibid, justamente por acreditar na criança, por acreditar que é preciso e possível uma reorganização dos processos que se constituem na e com a escola, no decorrer da travessia-transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Quarto Círculo Dialógico: escrever uma carta para as crianças foi necessário

No quarto encontro, iniciamos os diálogos com a leitura de uma das cartas do livro "A casa e o mundo lá fora", de Nathercia Lacerda, a mesma leitura potente e cuidadosa que utilizamos como referencial teórico para as Cartas Pedagógicas. A pesquisadora-coordenadora fez a leitura da terceira carta de Paulo Freire, endereçada a sua sobrinha Nathercia, que na época tinha nove anos, os dois trocaram algumas cartas quando Paulo Freire estava no exílio, e estas podem ser vistas no livro de Lacerda. Começamos com a leitura desta carta, visto que estávamos trocando com as coautoras algumas Cartas Pedagógicas, e pelo fato de termos aguçado o grupo, no terceiro encontro, à escrita de uma carta para as crianças. Nosso intuito foi o de aguçar o processo de escrita do grupo e como estávamos sendo convidados pela escrita a pensar nos movimentos da pesquisa.

Após este primeiro momento, convidamos o grupo a pensar em algumas temáticas que haviam surgido no encontro anterior e que estavam muito latentes nas discussões do grupo. Algumas questões foram descritas no mural virtual, para convidarmos as coautoras de pesquisa a dialogarem conosco. Perguntas geradoras: Como o processo de travessia-transição pode potencializar nossos percursos de ser professora junto das crianças? Como nos colocamos no "mundo" com essas infâncias e seus processos de travessia-transição? Qual a importância da Formação Inicial e permanente para os processos de travessia-transição? Estas perguntas foram trazidas no mural virtual para que pudessemos nos colocar em movimento dialógico,

também fomos alimentando o mural no decorrer do encontro com pequenos excertos de Freire, que nos impulsionaram o diálogo. Observamos neste Círculo Dialógico algumas trocas entre as professoras que estão em sala de aula com as meninas do Pibid, muitas conversas sobre o que as meninas do Pibid estavam vivenciando em seus estágios, como as professoras haviam passado por esse processo e como estão construindo seus percursos de vida e auto(trans)formação na e com a escola. Na fala da coautora Letícia esta relação ficou muito clara - *“Sempre que a gente chega na escola, as professoras falam que a gente está com todo gás, e eu acredito que a gente sai com todo gás da formação inicial (graduação), e a formação continuada é para continuar enchendo o gás (Fala Coautora Letícia – Professora iniciante - 4º Círculo Dialógico)”*. Acreditamos que a auto(trans)formação permanente necessita deste “gás”, visto que nossa caminhada como professoras e professores necessita estar viva, pulsante, necessita acompanhar o tempo e a vida das crianças.

Assim como na fala da coautora Letícia este encontro foi de muitas dúvidas, questionamentos, diálogos quanto aos processos de auto(trans)formação que temos vivido na rede municipal, mas principalmente de encher nosso gás, de juntas em comunhão darmos as mãos e dizermos umas para as outras, *vai lá... Levanta e anda...* A escola é esse lugar de troca, de aprendizagens, de estar em comunhão. Para Zavalloni (2020), a experiência da escola é, e deveria ser para todos nós, uma interessante aventura, mas aventurar-se só será possível, quando nos permitirmos estar junto aos nossos pares, junto às crianças nos colocando em caminhada.

Quinto encontro: entrelaçando as temáticas e avaliando o percurso

Este encontro começou com a leitura de um excerto do livro “Das coisas que aprendi”, do autor Daniel Munduruku, pois percebemos que, quando as coautoras foram enviando suas cartas, ao fazermos a leitura atenta, alguns percursos foram nos tocando. Entendemos que as Cartas Pedagógicas foram de grande importância e articularam-se junto às temáticas da pesquisa no decorrer dos encontros, acreditamos que o texto se conecta com todo o percurso vivido e construído pelo grupo, sempre indo ao encontro do que as coautoras escreveram.

O excerto intitulado “Desentortando o pensamento²¹” nos provocou a pensar em quantas vezes tentamos desentortar nossas ideias, mas como desentortar nosso pensamento em relação ao reconhecimento das infâncias, as travessias-transições, as crianças? Percebemos o quanto tentamos, no decorrer de todos os encontros, desentortar nosso pensamento, buscando por diferentes alternativas quanto às travessias-transições.

Ao final do encontro também convidamos o grupo para fazer uma avaliação dos processos vividos e de como as coautoras se sentiram no decorrer da pesquisa. As coautoras trouxeram sugestões, que acolhemos com muito carinho na escrita desta *Tese-auto(trans)formação*. Também convidamos o grupo para escrever a terceira e última carta, a partir de tudo que haviam vivido, convidamos as coautoras de pesquisa para fazer uma carta de reafirmação dos seus processos de ser professoras em processo de iniciação à docência e das professoras que já se encontravam em processo de atuação. Não foram cartas individuais, mas sim em grupo, duas cartas que nos mostram o olhar das meninas do Pibid e das professoras

²¹ Criança gosta de brincar, é verdade. O mundo dela gira em torno da alegria, da satisfação atemporal, do prazer passageiro, da risada solta e sincera. Ela se diverte repetindo cada brincadeira, cada jogo, dezenas de vezes. E aí de quem resolver parar a atividade! Ela logo fecha a cara e resmungava palavras incompreensíveis, externando sua insatisfação. Os pais são as vítimas preferenciais dos filhos. O pai cansa logo e considera que a criança não tem bom senso ao querer brincar sempre da mesma coisa.

Isso acontece na hora de contar histórias para elas. A mesma história todas as noites por semanas seguidas. Nem a mãe nem o pai aguentam mais contar a mesma história, mas vai tentar convencer a criança de que está cansada da narrativa...

Isso acontece porque a criança tem um pensamento circular ancestral. Dentro dela estão as lembranças que carrega consigo e que resumem a história de toda sua gente. Não me atrevo a chamar isso de carma ou de uma denominação que vai confundir ou sobrepor conceitos. Prefiro pensar que todos nós trazemos escritas em nossos corpos as histórias de outra gente que nos antecederam. O que quer dizer é que o pensamento circular da criança permite que ela visualize pontos na história narrada que se encontram invisíveis aos olhos do contador, pois o contador está sobre a lógica da linearidade. Quem conta a história não consegue compreender que a fala precisa dar muitas voltas para que o espírito encontre o sentido.

Infelizmente a escola corrompe o pensamento circular da criança. A instituição tem o objetivo de formar a mente do aluno. Ou seja, colocar na forma cultural, tornar a criança um ente igual a todos os outros. É na escola que ela aprende a entortar o pensamento e se distanciar da circularidade da vida. É na escola que ela vai começar a distanciar o seu eu do ser do mundo. É onde ela vai abandonar sua compreensão real dos sentidos da existência. A escola lhe oferecerá, em troca, um futuro linear, todo planejado, todo certo, todo pensado, todo preparado. Oferecerá prazeres materiais em troca de sua circularidade, oferecerá shopping centers, videogames e internet. Felizmente, há pais que estão compreendendo a importância de não colocarem os filhos tão cedo na escola, muitos se sacrificam para que suas crianças não sejam escravizadas, desde cedo, pelo sistema que entorta o pensamento. Felizmente há instituições sérias que não oferecem mais “futuro” às crianças, mas as incentivam a viver esse momento único, que não se repetirá jamais.

A isso eu chamo de “pedagogia do desentortamento do pensamento”. O pensamento torto que o ocidental tem praticado criou muitas gerações de gente descomprometida, que cresceu egoísta e masoquista. O momento agora é de buscar as origens. Para isso, é preciso desentortar o pensamento. Ainda dá tempo (MUNDURUKU, 2019, p. 29).

regentes. Era importante trazermos este movimento de escuta aos dois grupos, pois são olhares diferentes não só sobre as práticas, mas sobre o processo de formação inicial e permanente.

As cartas foram apresentadas na íntegra no capítulo de conclusão desta *Tese-auto(trans)formação*, pois acreditamos que as coautoras de pesquisa têm muito a nos dizer, a reafirmar e, principalmente, a dizer a sua, a nossa palavra. Descrever um pouco do que vivemos em cada encontro nos move a pensar na caminhada vivida, fizemos uma breve rememoração para situar o leitor sobre como pensamos os Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos e como eles se desenvolveram. Gostaríamos de salientar que alguns percursos estão distribuídos no decorrer dos capítulos, e que fomos desenvolvendo os constructos da pesquisa ao longo de toda a *Tese-auto(trans)formação*.





4 PAULO FREIRE E SUA MENINICE: RESSIGNIFICANDO OS PROCESSOS VIVIDOS DURANTE AS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES DAS E COM AS CRIANÇAS

*“Eu sou uma pedra que risca o chão.
Na mão de menino, eu risco casa, amarelinha e trave.
Se a parede é boa, risco nela.
Bom mesmo é aquela terrinha solta em cima de um chão mais batido. Com meu lado mais pontudo, faço risco.
Com pé menino desfaz e começa outra vez.
Fim da tarde a chuva dissolve tudinho...
Um novo dia, risco outra vez (MATTOS, 2020, p. 78)”.*

A escrita deste capítulo teve como proposição um encontro com o menino Paulo Freire, sua caminhada pelo e com o mundo, ou ainda, suas travessias-transições. Observamos que, durante suas andarilhagens, Paulo Freire foi enchendo seus bolsos de pedras, de diferentes cores e tamanhos, para com as crianças riscar o *chão*. Deixou suas marcas em vários países, riscou o *chão*, desenhando seus percursos, seu jeito simples, amoroso e rigoroso de ser e com-viver, e deixou em cada uma e cada um de nós a esperança por dias melhores, desafiando-nos a prosseguir e a reinventar a sua, a nossa luta, seu comprometimento com as outras, com os outros, com as crianças e com o mundo.

Durante os quatro anos de estudos e escrita da *Tese-auto(trans)formação*, fomos buscando por caminhos junto a Paulo Freire para a construção do nosso referencial teórico. Quanto às crianças e suas infâncias, percorremos por caminhos junto de outras autoras e de outros autores que nos moveram a entender por que Paulo Freire é um grande referencial quando se trata de infâncias e crianças. Fomos ao encontro de pessoas que estudavam as infâncias, tendo como referencial teórico e conceitual Paulo Freire, foram momentos importantes para que hoje pudéssemos dizer, nesta *Tese-auto(trans)formação*, que Paulo Freire nos aguçou a pensar nas crianças, nas infâncias e nas suas travessias-transições. Sendo assim, no decorrer deste capítulo vamos falar do reconhecimento das crianças e suas infâncias e de como buscamos compreender seus processos de travessia-transição na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Sabemos que, quando riscamos o *chão*, a chuva pode apagar; mas quando riscamos no papel deixamos nossas marcas, nossos riscos para o mundo. Por isso, gostaríamos de trazer um pouco de Paulo Freire e suas marcas, suas travessias-transições, seus escritos e estudos que demonstram um pouco do caminho trilhado,

riscado, pisado por ele, reconhecendo que “Paulo Freire: é também educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da ‘práxis’ humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como prática da liberdade.” (FIORI, *In*: FREIRE, 2005, p.07). Assim como Freire, buscamos existenciar nossos percursos enquanto crianças, procurando perceber como nossas crianças viveram suas infâncias, para assim compreender nossos processos de ser professoras de criança hoje. Entendemos no decorrer deste percurso- auto(trans)formação que por vezes nossa criança está oprimida dentro de nós e que é preciso acolhê-la.

Antes de pensarmos no reconhecimento das crianças e suas infâncias com quem estamos diariamente nos espaços educativos onde circulamos, propomo-nos a pensar nas nossas infâncias. Nosso segundo Círculo Dialógico foi marcado por um encontro, no qual contamos sobre nossos *chãos*, sobre os lugares que pisamos quando éramos crianças, sobre as pessoas que pisaram este *chão* conosco, sobre as dores, sobre as opressões, e também sobre as brincadeiras, as vivências. Nestes fragmentos transcritos podemos perceber a criança que existe em cada uma das coautoras:

Fui uma criança muito feliz, convivia em um pátio em que havia 3 casas onde moravam meus tios e primos, então eu não tinha irmãos, mas eles eram e são como irmãos para mim. Um aspecto que me marcou era em relação a minha avó que hoje tem 87 anos, ela morava na casa do meu tio no mesmo pátio então ela nos ensinou muitas coisas boas, ela brincava diariamente comigo e com os meus primos, me levava para fazer “caminhadas” que era aquela fugidinha de casa para brincar em uma pracinha ou praça mais próximo de casa, umas das principais brincadeiras eram as aulinhas, ou seja, eu era a professora e ela a aluna são momentos que jamais vou esquecer ao lado dela pelas coisas boas que aprendi (Grifos Coautora Elisa - Professora iniciante - Primeira Carta Pedagógica).

Ao escrever minhas travessias-transições de vida desde a infância, foi preciso voltar as minhas lembranças e memórias que jamais foram esquecidas, confesso que não é uma tarefa fácil, pois as memórias e lembranças nos trazem momentos felizes e outros nem tanto. Trazem o aroma da infância, os sabores dos alimentos consumidos na época, as pessoas que fizeram parte e que hoje fazem parte do outro plano espiritual. Posso dizer que a saudade é um dos sentimentos mais potentes e dolorosos ao escrever a minha travessia-transição (Grifos Coautora Elisângela - Professora regente - Primeira Carta Pedagógica).

Minha história começou com uma gravidez super planejada e esperada, escolheram meu nome com cuidado, a união dos nomes dos meus pais. Fomos sempre nós três, mas com muitas pessoas cruzando nossas vidas (Grifos Coautora Joana - Professora iniciante - Primeira Carta Pedagógica).

Podemos observar que Elisa viveu sua infância junto dos primos, fazendo muitos passeios com sua avó, já a coautora Elisângela trouxe os cheiros e a saudade

que sente daqueles que já partiram. Joana também nos conta que foi uma criança planejada e muito esperada por sua família. Estas falas vão nos levando em movimento de pertencimento àquilo que fomos e ainda estamos sendo. Olhar sensivelmente para as suas infâncias, escutar atentamente seu coração foi necessário, pois dialogar sobre estes momentos para algumas foi difícil e até doloroso, mas as motivou a prosseguir em comunhão, fez com que cada coautora percebesse a importância de curar a sua criança, para assim prosseguir.

Gostaríamos de trazer tudo o que ouvimos no decorrer deste segundo encontro e também na escrita da primeira Carta Pedagógica, pois foi tão lindo, intenso, libertador, mostrou a existencialidade de cada coautora de pesquisa. Ao falar das suas infâncias, pensar em sua criança, olhar para dentro de si, escutar profundamente sua criança e tudo o que ela vivenciou no decorrer das suas infâncias nos mostrou que estamos em constante processo de inacabamento, colocando-nos em profundo processo de auto(trans)formação e também de cura.

Paulo Freire nos conta, em muitas de suas obras, como a sua maneira de pisar o *chão* do mundo foi fundamental para se tornar o adulto que foi sendo. A criança de Paulo Freire sempre, ou quase sempre, aparece em suas obras. Ele nos mostra, conta e registra a importância da sua casa, do seu quintal, dos seus processos de ser menino, das suas travessias-transições, seu crescimento um pouco aligeirado quando se muda para Jaboatão. A criança que Paulo Freire foi ontem o aguçou a compreender e interpretar os seus processos de ser gente quando adulto. Observamos, em algumas de suas entrevistas, o quanto sua meninice aflorou por toda a sua vida.

Entendemos, no decorrer deste encontro, que a nossa criança ainda nos acompanha, o quanto precisamos curar esta criança, acolher seus percursos, compreender tudo o que foi vivido, para assim entender a nossa caminhada enquanto adulto, compreender que muitas das práticas que estão dentro de nós foram marcadas pelos adultos que conviveram conosco. No livro “À sombra desta mangueira” Freire relata suas aventuras, o seu primeiro mundo, a casa, o quintal, o bairro, a cidade. Ele vai resgatando esse mundo que fora tão particular, mas que se expande quando adulto, levando-o a ser quem ele foi se constituindo. Em suas palavras:

[...] O meu mundo mais particular, a casa onde nasci, a rua, o bairro, a cidade, o país. O quintal da casa onde aprendi a andar e a falar, onde tive os meus primeiros sustos, meus primeiros medos (2012, p. 39).

[...] 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 (2012, p. 41).

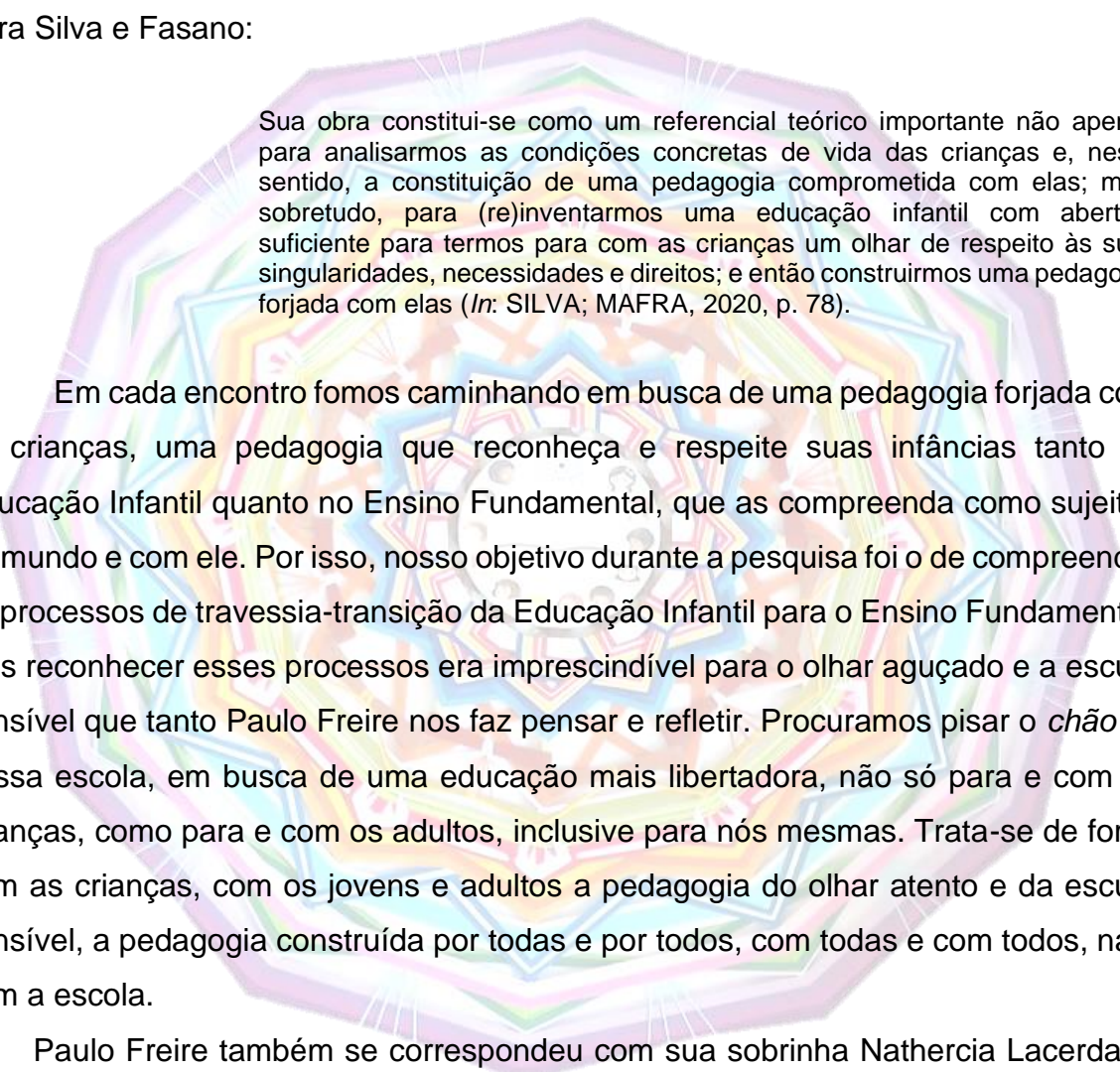
[...] O quintal de minha infância como que se desdobra ou vem se desdobrando em tantos outros espaços nem sempre necessariamente outros quintais. 'Sítios' em que o homem de hoje, vendo em si o menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto (2012, p. 40).

As palavras de Paulo Freire nos levam a olhar e a reconhecer como ele foi se constituindo gente, a partir do seu quintal, da sua casa, com as pessoas que caminharam com ele. E como se constituindo um adulto que, pensando o ontem, aprende, vive e olha melhor o hoje e o amanhã a partir do que re-significou e vivenciou antes. Nosso intuito também foi o de reconhecer as infâncias junto às coautoras, para que pudéssemos olhar melhor o hoje e o amanhã, re-significando estes processos. No decorrer dos Círculos Dialógicos vivenciamos estes momentos de profunda introspecção, muitas sentiram profundamente suas infâncias, algumas precisaram fechar suas câmeras para conseguir falar de como tinham sentido e revivido suas infâncias, outras lembraram com saudade deste tempo, algumas descreveram com detalhes seus quintais, suas casas, as brincadeiras, suas descobertas e frustrações com e na escola.

No livro "Partir da Infância: diálogos sobre educação" de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, os dois autores fazem um belo diálogo sobre suas infâncias, trazendo discussões interessantes que demonstram suas preocupações com a educação. O que fomos resgatando deste livro foi a sintonia de Paulo Freire com suas vivências de criança, menino e adulto, mais uma vez nos levando a refletir sobre os processos que emergiram da sua e da nossa meninice para a vida adulta. Segundo Paulo Freire, acho que essa capacidade de compreender, entender e amar as crianças é absolutamente indispensável à prática pedagógica (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 94)". Os autores trazem muitas discussões acerca das crianças, dos seus processos de gente no e com o mundo, o que também nos levou a refletir sobre os seguintes questionamentos: quais processos queremos ou não constituir com o grupo de crianças com as quais trabalhamos? Como assumimos e praticamos o trabalho pedagógico com as crianças? Como concebemos o processo de travessia-transição

junto às crianças? Esta leitura nos move a pensar, refletir, sobre o nosso trabalho e se ele se desenvolve no sentido de reconhecer as especificidades das crianças, seus processos, suas curiosidades, seus anseios, ou se nosso trabalho é desenvolvido a partir do olhar adulto.

No decorrer dos encontros fomos procurando ir ao encontro da nossa criança, das nossas infâncias, para assim buscarmos compreender as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas junto às crianças no decorrer das suas travessias-transições. Para Silva e Fasano:



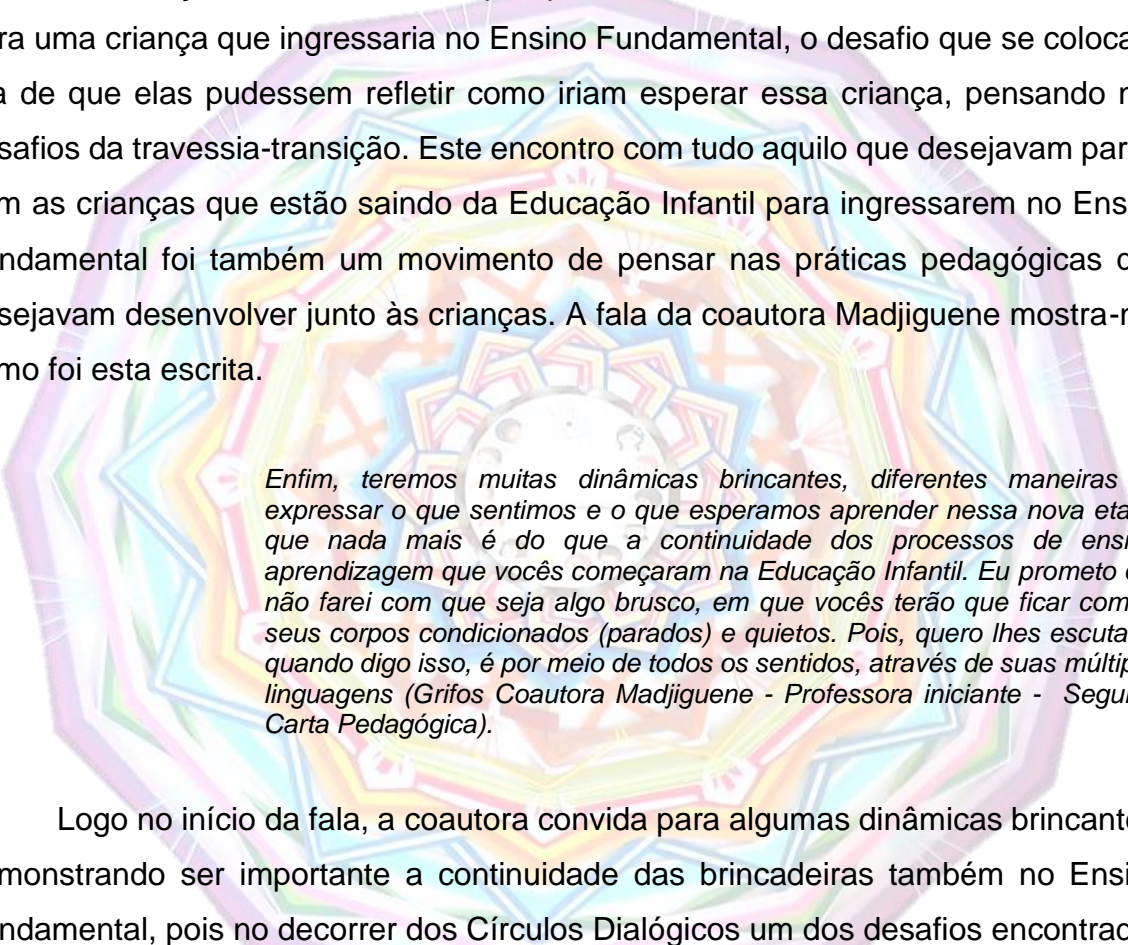
Sua obra constitui-se como um referencial teórico importante não apenas para analisarmos as condições concretas de vida das crianças e, nesse sentido, a constituição de uma pedagogia comprometida com elas; mas, sobretudo, para (re)inventarmos uma educação infantil com abertura suficiente para termos para com as crianças um olhar de respeito às suas singularidades, necessidades e direitos; e então construirmos uma pedagogia forjada com elas (*In*: SILVA; MAFRA, 2020, p. 78).

Em cada encontro fomos caminhando em busca de uma pedagogia forjada com as crianças, uma pedagogia que reconheça e respeite suas infâncias tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, que as compreenda como sujeitos no mundo e com ele. Por isso, nosso objetivo durante a pesquisa foi o de compreender os processos de travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois reconhecer esses processos era imprescindível para o olhar aguçado e a escuta sensível que tanto Paulo Freire nos faz pensar e refletir. Procuramos pisar o *chão* da nossa escola, em busca de uma educação mais libertadora, não só para e com as crianças, como para e com os adultos, inclusive para nós mesmas. Trata-se de forjar com as crianças, com os jovens e adultos a pedagogia do olhar atento e da escuta sensível, a pedagogia construída por todas e por todos, com todas e com todos, na e com a escola.

Paulo Freire também se correspondeu com sua sobrinha Nathercia Lacerda, a partir destas cartas a sobrinha de Paulo Freire publicou o livro chamado “A casa e o mundo lá fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha”. Esse livro traz algumas cartas trocadas entre Paulo Freire e Nathercia Lacerda, são lindas cartas que demonstram o quanto Freire manteve um diálogo amoroso, cuidadoso com a pequena Nathercinha. Algumas passagens das cartas nos fazem acreditar ainda mais na ideia de que o autor não só escreveu sobre as crianças, como se colocou junto a elas em

diálogo, e mesmo exilado do Brasil conseguiu manter esse diálogo vivo, cuidadoso com as crianças de sua família.

A coautora Andrea conta-nos que “*escrever para uma criança foi muito legal, nunca tinha feito esse movimento de escrita para uma criança*” (*Fala Coautora Andrea – Professora iniciante - 3º Círculo Dialógico*), movimento que foi tão necessário para que as coautoras pudessem se colocar a pensar junto das crianças, para que pudessem externar suas compreensões e desejos para e com o processo de travessia-transição. As coautoras da pesquisa foram desafiadas a escrever uma carta para uma criança que ingressaria no Ensino Fundamental, o desafio que se colocava era de que elas pudessem refletir como iriam esperar essa criança, pensando nos desafios da travessia-transição. Este encontro com tudo aquilo que desejavam para e com as crianças que estão saindo da Educação Infantil para ingressarem no Ensino Fundamental foi também um movimento de pensar nas práticas pedagógicas que desejavam desenvolver junto às crianças. A fala da coautora Madjiguene mostra-nos como foi esta escrita.



Enfim, teremos muitas dinâmicas brincantes, diferentes maneiras de expressar o que sentimos e o que esperamos aprender nessa nova etapa, que nada mais é do que a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem que vocês começaram na Educação Infantil. Eu prometo que não farei com que seja algo brusco, em que vocês terão que ficar com os seus corpos condicionados (parados) e quietos. Pois, quero lhes escutar e, quando digo isso, é por meio de todos os sentidos, através de suas múltiplas linguagens (Grifos Coautora Madjiguene - Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica).

Logo no início da fala, a coautora convida para algumas dinâmicas brincantes, demonstrando ser importante a continuidade das brincadeiras também no Ensino Fundamental, pois no decorrer dos Círculos Dialógicos um dos desafios encontrados foi exatamente a falta das brincadeiras, a falta da continuidade de tudo aquilo que a criança vive na Educação Infantil. Quando a coautora promete que não fará com que seja algo brusco, também podemos refletir no desafio que temos enfrentado no decorrer da travessia-transição, pois realmente em todos os encontros este foi um desafio que apareceu bem latente. Outras coautoras também trouxeram em suas cartas o desafio de acolher as crianças no Ensino Fundamental de maneira a respeitar as interações, as brincadeiras, a pensar no processo de travessia-transição de modo que não seja uma ruptura, mas sim um processo vivo e fecundo para e com as crianças.

Sinto, percebo na fala e na prática de muitos professores um esforço para repensar o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais na tentativa de diminuir o que chamaria de 'abismo', sem querer ser dramática, mas já sendo, entre esses dois mundos. Pensando nas crianças que 'desenhei' no início desta carta, em suas potências, em tudo que trazem em suas bagagens, em seus anseios e medos, pois toda mudança, tudo que é novo costuma gerar uma miscelânea de sentimentos, acredito que a gente precisa se desafiar a olhar e escutar nossas crianças em primeiro lugar (Grifos Coautora Aline - Professora regente - Segunda Carta Pedagógica).

Início essa carta dizendo que estou muito feliz por recebê-los aqui. Talvez vocês estejam ansiosos e nervosos pela nova fase, mas desejo que vocês saibam que estou aqui para acolher vocês, entender seus medos e ouvir o que vocês têm a dizer. Desejo que vocês saibam que brincando nós também aprendemos, mesmo que digam por aí que agora as brincadeiras vão acabar. Desejo que vocês se sintam pertencentes a esse novo espaço e que possam ajudar uns aos outros (Grifos Coautora Miriane – Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica).

Gostaria de te dizer que nesta aventura as crianças continuarão a ser crianças, onde serão ouvidas e sentidas, com toda sua inteireza, pelos adultos que com elas (crianças) compartilham espaços de aprendizagens, transformando aos poucos, suas experiências em aprendizagens significativas (Grifos Coautora Elisângela - Professora regente - Segunda Carta Pedagógica).

Compreendemos, no decorrer dos Círculos Dialógicos, que temos muitos desafios quanto ao processo da travessia-transição, também observamos junto às Cartas Pedagógicas que os desafios nos colocam cada vez mais a pensar neste processo; as falas das coautoras apontam os desafios, ao mesmo tempo em que, também nos movem a pensar nos movimentos que precisam ser feitos. Sabemos do abismo que temos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas, assim como a Coautora Aline, acreditamos “*que a gente precisa se desafiar a olhar e escutar nossas crianças em primeiro lugar (Grifos Coautora Aline - Professora regente - Segunda Carta Pedagógica)*”. Sabemos que muitas brincadeiras desenvolvidas na Educação Infantil na maioria das vezes são trocadas por conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, mas seguimos fortes acreditando *que brincando nós também aprendemos, mesmo que digam por aí que agora as brincadeiras vão acabar (Grifos Coautora Miriane - Professora iniciante – Segunda Carta Pedagógica)*.

Por isso, seguimos compreendendo os desafios desta travessia-transição, mas também buscamos caminhos de escuta, de olhar, de pensar nas interações e brincadeiras, de entender as crianças e seus processos. Assim como Paulo Freire pediu para sua sobrinha Nathercinha em uma das cartas trocadas, “você nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje. A menina que você é hoje deve acompanhar

a mocinha que você vai ser amanhã e a mulher que será depois (LACERDA, 2016, p. 55)”. Desejamos profundamente que as crianças que habitam dentro de cada uma e de cada um de nós possam se manter vivas, para isso, precisamos lutar pelo reconhecimento das crianças e suas infâncias.

As cartas à Nathercia demonstram esse cuidado, a amorosidade, as resistências, a maneira como Paulo Freire olhava, sentia e ainda vivia sua infância. Tudo isso é de uma potência viva, que nos move a pensar que, muitas vezes, os adultos deixam morrer a criança que existe dentro deles, que já não conseguem mais sentar-se, ajoelhar-se para brincar com as crianças, que por vezes seu olhar e escuta são tão adultos que não conseguem perceber e entender as crianças em suas singularidades. Trouxemos algumas passagens das Cartas de Freire à Nathercinha, que demonstram como não deixou morrer a criança que habitava seu ser:

[...] É uma coisa boa, Nathercinha, que a gente nunca deixe de ser menino. Os homens atrapalham as coisas, complicam tudo. Não sei se você vai entender isso que vou lhe dizer. Mamãe e papai lhe explicam melhor. Cresça, mas nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade (LACERDA, 2016, p. 51). Primeira Carta – Santiago, Casa Azul, outono de 67.

[...] Às vezes eu me sinto como se fosse um menino também. Tenho vontade de correr. De brincar. De cantar. De dizer a todo mundo que gosto de viver. (LACERDA, 2016, p. 55). Segunda Carta - 04/06/67.

[...] A gente olha pras roseiras e parece gente rindo. Meninos rindo, com a pureza do riso das crianças. Se os homens grandes, as pessoas grandes pudessem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, não lhe parece que o mundo seria uma coisa linda? (LACERDA, 2016, p. 57). Terceira Carta – 21/10/67.

Ao ler cada carta de Paulo Freire para Nathercia, vamos nos re-conectando com a nossa criança, assim como podemos perceber na fala da coautora Magda, quando nos relata sua meninice viva e potente:

A gente tem muita saudade da criança que a gente foi. Eu era uma criança muito feliz, brinquei muito, tive convivência com minha avó, com primos, eu tenho uma recordação muito boa da minha infância. Aquela menina ainda está aqui dentro, ela não foi embora (Fala Coautora Magda - Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

Como foi bom nos encontrarmos com nossas memórias de infância, que estavam tão vivas em cada uma de nós, assim como a Magda, cada coautora foi trazendo para roda seus percursos, foi deixando um pouquinho do que viveu junto de sua família,

dos seus vizinhos, as brincadeiras, sendo assim, no decorrer de cada Círculo Dialógico, fomos deixando florescer nossa criança, que foi nos acompanhando e nos mostrando o caminho. Por isso, foi preciso carregar muitas pedras no bolso, para poder riscar o *chão* quantas vezes fossem necessárias, para podermos voltar quando quisermos, para podermos sempre nos re-encontrar com a criança que fomos e também re-significar o/a adulto/a que estamos sendo.

Ao recordar e re-significar a nossa meninice, desafiamo-nos a nos colocar no mundo com as crianças, estando e trabalhando com elas e não para elas, assim compreendemos que precisamos ser pedra para riscar profundamente o *chão* com as crianças.

4.1 AS INFÂNCIAS, AS CRIANÇAS E O CHÃO DO MUNDO: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

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

Paulo Freire convoca-nos a pensar nas infâncias em muitas de suas obras. No livro “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, o autor mergulha junto de sua sobrinha Cristina, poderíamos dizer que, em um grande mar; e os dois vão trocando cartas, que os leva, de um lado, a aprender com a criança Cristina e, de outro, com o adulto Paulo Freire, que revisita e aprende sobre sua própria infância, o que o permite refletir sobre sua práxis. Assim como Freire nos aguça a pensar na sua meninice para compreender o adulto que foi e, então, repensar sua práxis, a coautora Letícia também nos conta sobre como acolheu sua meninice para re-pensar sua práxis. Vamos ao encontro da fala de Letícia:

Essa meninice eu trago bastante pra relembra como eu me sentia, para poder pensar como eu estou fazendo, como eu poderia fazer, e também às vezes tentar fugir um pouco, porque acredito que a gente traz às vezes a imagem da professora que a gente teve então, buscar fugir disso e pensar naquela menina que talvez não foi muito acolhida e tentar ser a professora que vai acolher essa menina de uma forma diferente. Eu acredito que essa é uma forma que essa menina se encontra na e com a minha docência (Fala Coautora Letícia – Professora iniciante - 4º Círculo Dialógico).

Percebemos como essa coautora acolheu sua menina, como os círculos puderam ser esse lugar de escuta, de encontro, bem como fomos nos colocando,

como fomos buscando por caminhos possíveis e viáveis. Letícia que sua menina siga encontrando outras crianças, que sua menina siga aguçando sua docência para que, assim, você possa seguir auto(trans)formando seus processos de *menina-gente-professora no mundo*.

Para Walter Omar Kohan (2018, p. 3), “a busca de Paulo Freire nos mostra que, sua necessidade de indagar na sua infância, pode também significar a abertura de uma nova infância na relação de educadores e educadoras com sua infância”. Ao pensarmos e refletirmos sobre as concepções de Freire e Kohan quanto às infâncias, algumas perguntas surgiram. Como (re)significamos a nossa própria infância? Como Paulo Freire pôde nos ajudar a olhar, escutar e educar(nos) com as infâncias? Não se tratou apenas de um resgate das nossas infâncias enquanto professoras, mas de uma busca por nossos *inéditos viáveis* que começaram junto das nossas infâncias, e que estão nascendo junto às infâncias das crianças que conosco caminham na escola chamada vida.

No decorrer da escrita desta *Tese-auto(trans)formação*, reunimo-nos em busca de estudar, aprofundar, pesquisar sobre as crianças, suas infâncias e os seus *chãos de mundo, no mundo*, junto ao Grupo de Estudos “Paulo Freire, as Crianças e o *Chão do Mundo*”, orientado pela Professora Doutora Ana Felicia Guedes Trindade. Procuramos escavar, adubar este *chão de mundo*²² tão potente que é o *chão* das crianças e, para isso, estudamos, pesquisamos as obras de Paulo Freire, buscando compreender as infâncias, as crianças e seus *chãos do mundo*, as conexões entre suas obras e as relações com as crianças e as infâncias.

Escavar a infância, o *chão*, o *mundo*, tendo como referencial teórico Paulo Freire, foi de grande relevância, pois o autor descreve sobre o *chão* e sobre sua infância com muita potência. Sempre que lemos, estudamos, dialogamos sobre alguma de suas obras, temos vontade de gritar para o mundo e de dizer da sua conectividade com a infância e do quanto traz esse *chão de mundo* como uma potência para e com o nosso trabalho pedagógico. Aliás, gostaríamos de contar sobre a nossa luta para dizer a nossa palavra e, com ela, dizer ao mundo que Paulo Freire não falou apenas de Educação de Jovens e Adultos, apesar de ter feito um trabalho

²² Grupo de Estudos - Paulo Freire, as Crianças e o Chão do Mundo: Pedagogia Brasileira com as Crianças Brasileiras, associado ao Projeto de Estudos da/na/com a Comunidade Aprendente Madre Terra. Assume, com potência e intensidade, o lugar de quem estuda, pesquisa e sonha um mundo melhor para as crianças.

imensurável sobre essa temática; temos procurado, junto de suas leituras, dizer que as obras de Paulo Freire também nos possibilitam pensar e refletir sobre as infâncias, sobre as crianças e, principalmente, sobre o olhar aguçado e a escuta sensível com todas as meninas e todos os meninos. E não podemos esquecer, é claro, da menina e do menino que cada uma e cada um de nós foi e ainda está sendo. Trazer nossa criança para a roda também nos conectou com a professora que estamos sendo, e aguçou-nos a refletir sobre as nossas escolhas, sobre a auto(trans)formação e sobre como nos conectamos com a nossa auto(trans)formação.

Freire traz a seguinte afirmação: “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), mostrando-nos mais uma vez a potência do seu *chão*, e ainda, como podemos fazer do nosso *chão* e do *chão* das crianças uma potência, que nos faz fincar nossas raízes profundamente, que nos faz olhar atentamente o lugar de onde cada um de nós fala, a reconhecer o contexto e a história de cada criança. Freire nos ensina tanto sobre conhecer o lugar de onde nossos/as educandos/as falam, onde vivem, como vivem, assim cada vez mais acreditamos nesse *chão de mundo* como um tempo-lugar vivo, como uma história singular, mas também com as outras e com os outros para o *ser mais*.

Buscamos escavar, encontrarmo-nos, no decorrer desta pesquisa, com as infâncias, com seus *chãos*, para podermos compreender e reconhecer os processos de travessia-transição saindo do *chão* da Educação Infantil para pisar o *chão* do Ensino Fundamental, e como nossos processos de vida e auto(trans)formação conseguem acompanhar esses percursos. Buscamos a todo o momento compreender quais eram estes *chãos*, com que infâncias nos encontramos, e como nos colocamos a pisar com as crianças os seus e nossos *chãos*.

A cada encontro fomos nos colocando em sintonia com o *chão* das crianças, e como foi difícil perceber tanta diferença entre o *chão* que pisam as crianças que estavam na Educação Infantil, do *chão* que pisam as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma mesma escola, mas com concepções diferentes em relação a estas duas etapas, nas quais habitam as crianças. Sabemos das especificidades e de tudo que abriga o *chão* de cada um desses segmentos, mas o que ainda temos e precisamos discutir são as práticas pedagógicas e as concepções que se materializam nestes dois espaços.

Assim como no artigo 9º da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (2009, p.4). Ao encontro das DCNEIs temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Orientador Curricular (DOC), que são documentos legais que amparam as práticas pedagógicas e o trabalho desenvolvido nas escolas do município de Santa Maria. A BNCC e o DOC também asseguram seis direitos de aprendizagem que são: Direito a conviver, a brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo consta na BNCC, parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (2019, p. 37). Observamos que a escola vem pensando, refletindo, aprendendo e desenvolvendo suas práticas pedagógicas de forma a contemplar estas especificidades, que são inerentes à Educação Infantil e que podem ser observadas também na fala da coautora Elisangela.

Ah, na Educação Infantil é diferente a gente faz muitas coisas, na Educação Infantil a gente consegue ver e desenvolver as brincadeiras, fazer as interações, eles podem ir na pracinha e tudo mais (Fala Coautora Elisangela - Professora regente - 3º Círculo Dialógico).

Entendemos os processos que se desenvolvem na escola, compreendemos que, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem se desenvolver, a partir das interações e das brincadeiras, respeitando os espaços, os tempos, reconhecendo o ser criança. Observamos no decorrer dos encontros que temos pisado profundamente o chão da Educação Infantil, reconhecendo as crianças e a concepção de infância, buscando por caminhos que compreendam os processos que as crianças necessitam viver na Educação Infantil, conseguimos perceber essa criança e suas infâncias. Quando falamos das travessias-transições e o reconhecimento das crianças no decorrer deste processo, percebemos que em apenas quarenta e cinco dias que transcorrem as férias de verão, estas crianças saem da Educação Infantil e, ao fazerem sua travessia-transição para o Ensino Fundamental, se deparam com um lugar que, como já falamos em outros momentos deste texto, não foi projetado, pensado, organizado para elas.

Sabemos que uma boa estrutura e também o investimento de verbas por parte do município e do estado para a organização desses espaços seria fundamental. Também entendemos que as crianças dos anos iniciais, na maioria das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) do município de Santa Maria, dividem o mesmo espaço, utilizando o mesmo mobiliário que os Anos Finais do Ensino Fundamental. Será que as crianças de 6 anos podem dividir e ocupar o mesmo espaço que as crianças dos Anos Finais? Será que não deveríamos ter um espaço pensado e planejado para as crianças dos Anos iniciais assim como acontece com a Educação Infantil? Muitas vezes propomos atividades com as crianças, em que é preciso desconstruir todo o espaço da sala de aula, muitas vezes é preciso ficar depois que acaba a aula colocando tudo no lugar de novo, pois na manhã seguinte os Anos Finais terão aula. Assim como nos lembra a fala da coautora Elisângela, quando conta suas propostas para o Ensino Fundamental.

Dá trabalho, claro que dá trabalho, mas a gente faz pelas crianças, é muito bom ver o sorriso delas quando a gente leva algo diferente, algo que prende a atenção delas, e propor atividades diferenciadas dá muito trabalho (Fala Coautora Elisângela - 4º Círculo Dialógico).

Essa fala também nos leva ao encontro da nossa práxis, dos nossos processos, de nos colocarmos a pisar o *chão*, e a reconhecer as crianças que estão no Ensino Fundamental.

Além dos espaços é necessário e urgente pensarmos e dialogarmos sobre as práticas pedagógicas que, nos documentos norteadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), BNCC E DOC, já começam a se referir às crianças como alunos ou estudantes. Vale lembrar que não temos problemas com essas duas nomenclaturas, mas questionamos as concepções que estão vinculadas aos processos de ser criança e de ser aluno no Ensino Fundamental. Lendo os documentos podemos compreender que, ao sair da Educação Infantil e ingressar no Ensino Fundamental, as crianças passam a ser alunos ou estudantes, e assim a concepção de criança e infância se desconstrói.

Ao fazer a leitura atenta destes documentos, observamos que eles trazem algumas páginas sobre a transição, outras sobre o respeito às crianças e as infâncias, mas logo partem para a ideia dos conteúdos, habilidades e competências. Do mesmo

modo enfatizam a ideia de escolarização e da alfabetização com grande força, assim como no excerto que trazemos a seguir:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BNCC, 2019, p. 87).

Segundo a BNCC, o foco da ação pedagógica é a alfabetização. Acreditamos na importância do processo de alfabetização, mas acreditamos também que ela não pode ser o foco central de toda a nossa práxis. E durante os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos em muitos momentos ficou claro o quanto tentamos burlar o sistema, o quanto buscamos estratégias com nossos pares, a fim de, pensarmos em caminhos diferentes para reconhecer as infâncias no Ensino Fundamental, e, dessa maneira, pisarmos o chão junto às crianças do EF. Assim como reafirmam as coautoras:

São muitas pessoas contra as crianças, contra o desenvolvimento livre delas no Ensino Fundamental, eu compro briga pelas crianças e não estou preocupada se vou me expor (Fala Coautora Letícia - Professora iniciante - 3º Círculo Dialógico).

Mas, enfim, a escola de Ensino Fundamental é assim. A gente não consegue mudar tudo, pois as práticas de escolarização são muito fortes (Fala Coautora Elisângela - Professora regente - 3º Círculo Dialógico).

Tem algo positivo nas EMEFs, que é nós, professoras de Educação Infantil e que também atuam nos Anos Iniciais, termos esse olhar da Educação Infantil e conseguirmos trazer este olhar mais voltado para as crianças, trazendo o lúdico e as brincadeiras para o EF (Fala Coautora Elisângela – Professora regente - 3º Círculo Dialógico).

A formação da Rede Municipal, para a Educação Infantil está muito bacana e muito rica, em registros, documentação pedagógica, o grupo que está atuando na formação é um grupo bem potente (Fala Coautora Elisângela - Professora regente - 3º Círculo Dialógico).

Acreditamos que possam ter muitos adultos contra as crianças, mas precisamos dizer também que temos muitas pessoas a favor das crianças e do reconhecimento das suas infâncias, lutando diariamente para que seus direitos sejam respeitados e cumpridos. Sabemos que não conseguimos mudar tudo, mas só o fato de nos colocarmos a pensar e a refletir já foi um início para a nossa caminhada. Assim como a coautora Elisângela nos aguçou a pensar, que bom que temos professoras de Educação Infantil que também são professoras do Ensino Fundamental, sabemos

desta potencialidade e, que o olhar atento, a escuta sensível para estes dois segmentos faz toda diferença, mas nossa maior vontade seria que todas as professoras/pedagogas e professores/pedagogos tivessem esse olhar para e com as crianças e suas infâncias, aliás, isso deveria ser algo obrigatório para toda e qualquer professora e professor que se propõe a pisar o *chão* com as crianças.

Na última fala trazida anteriormente, a coautora Elisangela relata como as formações da Rede Municipal de Santa Maria têm sido potentes para a Educação Infantil, contemplando as crianças e as infâncias. Talvez seja preciso também repensar os processos formativos instituídos pelo nosso município quanto à formação do Ensino Fundamental, pois, como professora de Anos Iniciais, eu Caroline, pesquisadora-coordenadora desta *Tese-auto(trans)formação* e também professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, não tenho percebido as Paradas de Formação²³ da rede municipal de ensino, como um processo de auto(trans)formação, mas, talvez, tenhamos caminhado ao encontrado daquilo que Freire nos chama a atenção, no livro *Pedagogia da Autonomia*:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 1996, p. 25).

Freire já começa dizendo que a formação deve ser permanente e não uma breve parada para formar, que não podemos nos colocar como objetos da formação, mas como sujeitos dos processos da nossa auto(trans)formação. Mas o que temos vivenciado atualmente na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria são alguns momentos de encontros para palestras e conversas que, na maioria das vezes, nos levam aos processos de alfabetização e de escolarização das crianças que estão no 1º, no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental.

Precisamos parar, olhar, discutir e refletir cada vez mais sobre as formações oferecidas como uma promoção no supermercado, entendemos que os formadores podem ter as melhores intenções, mas, talvez, tenham se esquecido de que “[...]”

²³ As Paradas de Formação da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, acontecem geralmente uma vez ao mês, neste dia que é escolhido pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd), todas as escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria param suas atividades escolares para então participar de palestras, encontros, rodas de conversas com outras escolas e palestrantes. Mais informações sobre esse assunto podem ser encontradas no site da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria.

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (1996, p. 25). Entendemos que a auto(trans)formação é um processo de conhecimento muito profundo sobre cada indivíduo, e não pode se constituir apenas como um momento de parada, e sim, como um processo constitutivo contínuo da nossa práxis junto ao nosso grupo de trabalho na e com a escola, por isso acreditamos que os processos formativos que se desenvolvem em na Rede Municipal de Ensino deveriam ser repensados e constituídos junto e com as escolas.

No decorrer dos Círculos Dialógicos esta temática nos aguçou a pensar que poderíamos re-pensar neste momento de formação nas escolas; mas, para isso, é preciso que o município invista e entenda que se tivermos 20 horas da nossa jornada de trabalho frente às crianças, não teremos como pensar e construir momentos para a formação nas escolas. Para que as professoras e professores possam pensar em seus processos de auto(trans)formação, é preciso que elas/eles se encontrem com seus grupos, é preciso que a escola tenha tempo disponível para estes momentos de aprendizagem cooperativa, e para isso, é necessário redistribuição da carga horária da professora e do professor que estão em sala de aula, é preciso repensar no tempo de trabalho, da formação, de planejamento para indicar as propostas pedagógicas, e por enquanto, só temos em nossa escola o tempo de 20h ou 40h para estarmos frente as crianças. Talvez seja mais fácil, barato e viável, um dia no mês para que todas as professoras e professores façam a sua parada de formação, deixando assim de pensar nos processos que se desenvolvem quando construímos um espaço cooperativo de auto(trans)formação na e com a escola.

Sabemos que precisamos continuar a discutir e a dialogar sobre os nossos processos formativos e práticas pedagógicas que se instituem na e com a escola, pois a vida nos ensina a *aprender com as outras* e com os outros; aprendendo na convivência vamos trilhando nossos caminhos, e ao caminharmos deixamos rastros e marcas dos nossos processos no *mundo* e com ele. Que possamos seguir a riscar o *chão* e a desenhar o céu, que possamos nos encontrar com a criança que somos e, assim, sonhar com um mundo mais humano, com uma escola da e com as infâncias, e quem sabe assim continuarmos a fazer novas travessias-transições junto de todas as crianças que habitam este espaço-tempo chamado escola.

4.2 AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL VERSUS AS INFÂNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Chorei! Entrei no ônibus com as crianças, coloquei meus óculos e chorei. Agora ao falar vou chorar de novo (Fala Coautora Elisângela - Professora regente - 3º Círculo Dialógico).

Começamos com esta fala tão forte da professora coautora, visto que ela nos move a pensar primeiramente porque a professora se emociona e chora junto das crianças... Depois vou convidá-los a pensarem em algumas situações limites que encontramos no decorrer da pesquisa, quanto ao reconhecimento das infâncias na Educação Infantil e ao reconhecimento das infâncias no Ensino Fundamental. Primeiramente, para contextualizar precisamos dizer que essa professora tem duas turmas na escola, uma turma na Educação Infantil e uma turma de segundo ano no Ensino Fundamental, ou seja, olhares de dois espaços diferentes em uma mesma escola e que foram riquíssimos para os diálogos no decorrer dos nossos encontros.

Neste dia a professora chorou, pois não conseguiu levar sua turma de segundo ano junto em um passeio que fez com sua turma de Educação Infantil. Sua fala emocionada durante o encontro era de que as crianças que habitam o Ensino Fundamental também são crianças e, por isso, deveriam ir junto ao passeio. Este entre outros diálogos nos levaram a algumas das situações limites enfrentadas pelo grupo de professoras e que foram sendo pensadas, refletidas e dialogadas no decorrer dos Círculos Dialógicos. **A concepção e o reconhecimento das infâncias no Ensino Fundamental; a diferenciação das práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; os espaços e tempos ocupados pelas crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.**

Essa compreensão distorcida das infâncias e, principalmente, a visão distorcida das infâncias no Ensino Fundamental foi latente na maioria dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e nas Cartas Pedagógicas. Podemos observar o quanto é negado o reconhecimento das crianças e suas infâncias no Ensino Fundamental, nega-se muitas vezes às crianças o direito a brincadeira, negam-se não só os passeios, mas também tempo livre para a pracinha, os espaços para as crianças de seis anos que fazem a travessia-transição para o Ensino Fundamental. Além disso, podemos observar na fala das coautoras o quanto precisamos reconhecer estas crianças que caminham conosco no Ensino Fundamental.

O meu envolvimento com as crianças é mais de afeto e com muitas brincadeiras, porque eu acho que é o que está faltando no Ensino Fundamental (Fala Coautora Madijiguene – Professora iniciante - 3º Círculo Dialógico).

Também gosto de ir pro pátio, gosto de fazer muitas coisas diferentes, mas nós temos infelizmente essa questão dos conteúdos. Temos que dar conta de tantos conteúdos que muitas vezes esquecemos das brincadeiras, do tempo livre (Fala Coautora Elisangela - Professora regente - 3º Círculo Dialógico).

Acho que o tempo do recreio poderia ser maior, pois 15 minutos é muito pouco, nem dá tempo deles brincarem direito (Fala Coautora Elisangela - Professora regente - 1º Círculo Dialógico).

Gostaria de mais horários de pracinha, mas temos tantos conteúdos para dar conta que muitas vezes nem conseguimos ir nos dois dias que são destinados para a nossa turma (Fala Coautora Elisangela – Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

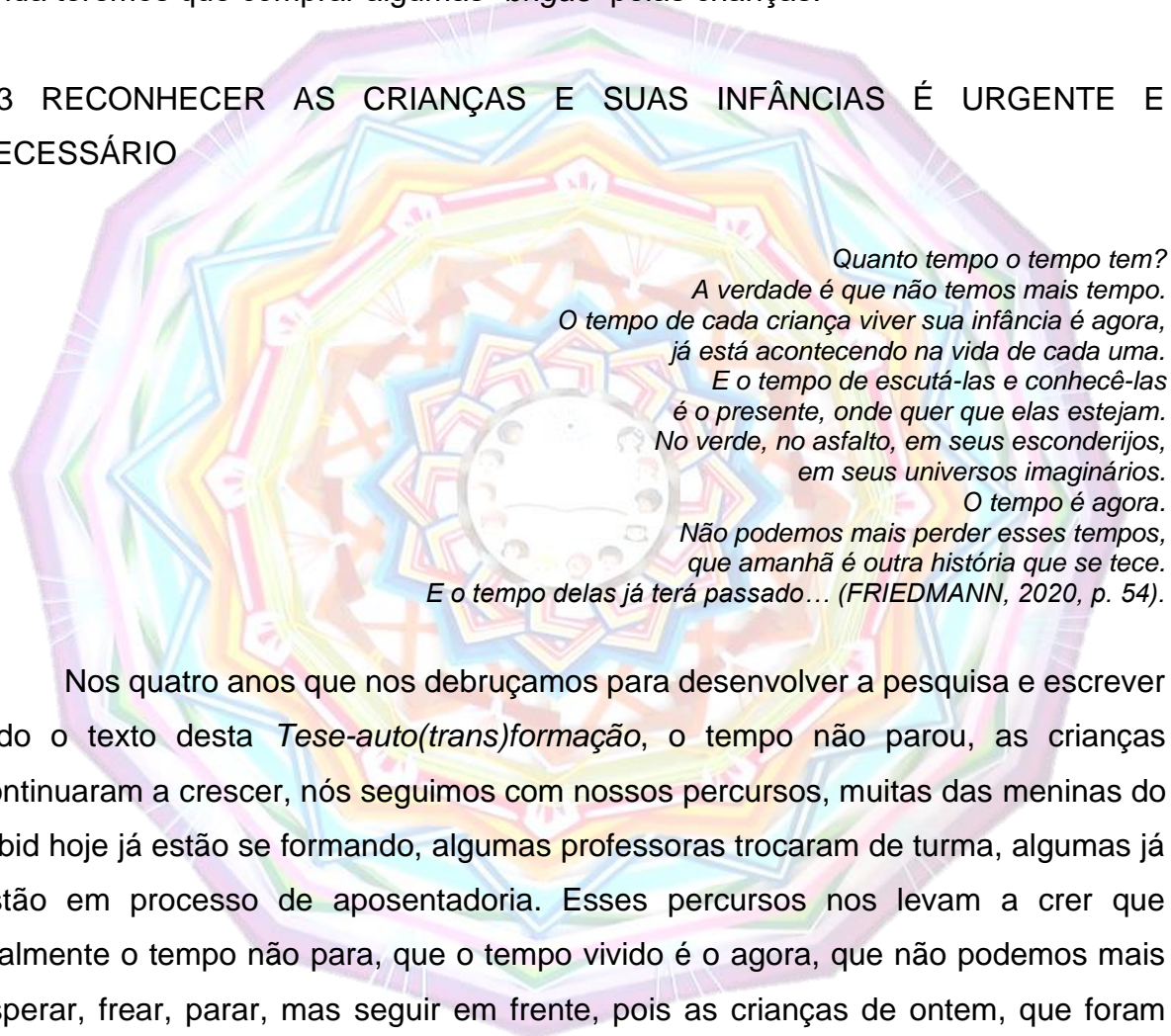
É necessário e urgente que o afeto e as brincadeiras estejam presentes nos espaços do Ensino Fundamental, é importante que os conteúdos sejam desenvolvidos, mas porque não podemos brincar, conversar ao mesmo tempo em que estudamos os conteúdos. Entendemos, no decorrer dos Círculos Dialógicos, que estas não são demandas apenas da gestão das escolas e das professoras e professores, mas do município, do estado, do poder público, pois deveriam propiciar espaços de qualidade para as crianças do Ensino Fundamental, formação adequada para professores que vão ingressar no Ensino Fundamental e também uma formação que possa pensar o reconhecimento destas crianças e suas infâncias no Ensino Fundamental, bem como estrutura física para que as crianças dos Anos Iniciais possam habitar as EMEFs. Segundo Barbosa, Delgado e Cols (2012, p. 33):

Para uma criança, tornar-se humana é preciso tempo, é preciso estar junto, é preciso brincar, e muitas outras coisas que nosso modelo de escola de Ensino Fundamental nega, na medida em que apenas investe nos conteúdos de ensino. Atuamos em escolas com alunos, não com crianças.

Assim como as autoras citadas, acreditamos que se queremos uma escola de Ensino Fundamental que reconheça as crianças e suas infâncias, precisamos mudar alguns percursos, inclusive o de formação das professoras que recebem as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental; será preciso um olhar para as crianças que pisam este o *chão* do Ensino Fundamental. No decorrer das discussões, buscamos refletir sobre: onde estão as infâncias no Ensino Fundamental? Sempre que fazia essa pergunta, como pesquisadora-coordenadora, havia um silêncio, em alguns momentos

as coautoras falavam “*estão lá*”. Este “*estar lá*” nos deixou inquietos e, ao mesmo tempo, nos desafiou a pensar nestas infâncias tão esquecidas no Ensino Fundamental. As crianças estão lá, e as professoras e professores, acreditamos que em sua maioria têm lutado para que elas possam ter suas infâncias asseguradas. Entendemos que o percurso de estar no Ensino Fundamental não é fácil, mas ainda precisamos dialogar muito sobre o reconhecimento das crianças e as infâncias que ocupam os espaços do Ensino Fundamental. Como nos disse a coautora Letícia, ainda teremos que comprar algumas “*brigas*” pelas crianças.

4.3 RECONHECER AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS É URGENTE E NECESSÁRIO



Nos quatro anos que nos debruçamos para desenvolver a pesquisa e escrever todo o texto desta *Tese-auto(trans)formação*, o tempo não parou, as crianças continuaram a crescer, nós seguimos com nossos percursos, muitas das meninas do Pibid hoje já estão se formando, algumas professoras trocaram de turma, algumas já estão em processo de aposentadoria. Esses percursos nos levam a crer que realmente o tempo não para, que o tempo vivido é o agora, que não podemos mais esperar, frear, parar, mas seguir em frente, pois as crianças de ontem, que foram acolhidas por nós, hoje já estão chegando quase que aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim como Friedmann, acreditamos que é urgente e necessário ampliar e aprofundar nossos olhares sobre as crianças e suas infâncias, ultrapassando assim a concepção distorcida da criança que não pensa, que não tem vontade própria, que não participa da vida dos adultos.

Entendemos que as crianças mostram diferentes comportamentos, diferentes ideias, diferentes costumes e crenças, e que elas são as protagonistas do seu

percurso. Acreditamos que a escola é o lugar em que este protagonismo precisa ser potencializado, visto que não cabe mais uma escola onde se pense apenas nos conteúdos, nas habilidades e nas competências, e sim uma escola viva, que pulsa no mesmo ritmo do coração das crianças, não cabe mais separá-las, mas compreender que o processo que se vive na travessia-transição precisa ser um ciclo, que necessita seguir sendo construído conforme o ritmo das crianças. Acreditamos que não cabe mais fazermos a ruptura das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como nos diz a coautora Aline: *“Acredito que a própria escola ao longo do tempo pode ter “criado” essa ideia de ruptura, como se fossem dois mundos e ela foi se naturalizando”* (Grifos Coautora Aline – Professora regente - Segunda Carta Pedagógica), mas precisamos urgentemente construir novos caminhos junto das crianças, para que essa ruptura seja repensada, seja desconstruída por todo nós. A seguir apresentamos uma estrada que construímos no decorrer da pesquisa, porque, assim como Martin Cabeça dura, nos colocamos a construir um caminho nosso, povoado com nossas angústias, com nossos anseios, com nossas reflexões e diálogos.

Foi preciso reconhecer a criança que habita dentro de cada uma de nós, para reconhecer as crianças que caminham conosco

Neste primeiro momento da pesquisa, convidamos as coautoras para a escrita da primeira Carta Pedagógica, que tinha como intencionalidade a escrita sobre os percursos das coautoras, elas relatam nesta carta suas travessia-transições desde suas infâncias até a sua vida adulta. Assim como Josso, acreditamos que narrar a nossa vida é buscar compreender os processos que se constituem no decorrer da caminhada, por isso, aguçamos a escrita desta carta, que foi dialogada no decorrer do nosso segundo Círculo Dialógico.

Compreendemos, ao longo deste processo, que precisamos voltar à nossa infância, para então conseguirmos entender a nossa caminhada junto às crianças. Este movimento de escuta e olhar para dentro pode ser sentido nas falas das coautoras.

Ter mantido comigo por muito tempo esse espírito de criança deu um colorido diferente na minha vida e hoje eu sei que quero fazer a diferença na vida das crianças (Fala Coautora Joana - Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Eu acho que a minha criança ainda não foi embora, aquela menina da foto da minha infância está muito viva em mim, e quero que os meus alunos, os meus netos possam ter uma infância feliz como eu tive (Fala Coautora Magda - Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

Foi na alfabetização que eu percebi que eu podia escrever e falar o quanto eu amava as pessoas e isso, foi muito importante para mim, porque eu escrevia para todas as pessoas da família, eu enviava pelo correio, eu enviava todo dia, eu enviava para os meus irmãos, para minha mãe e para o meu pai, meu vô. Agora ao escrever a carta vejo que a minha criança viajou para minha infância, foi muito bom escrever esta carta, foi muito bom encontrar a minha criança (Fala Coautora Leticia - Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Sentimos que, para algumas coautoras, foi difícil voltar às suas infâncias, mas foi necessário fazer este processo, entender a infância, fortalecer os diálogos, mostrando que precisamos escutar a criança que habita em cada uma e cada um de nós, para assim, caminhar com elas nos espaços escolares pelos quais circulamos. Entendemos que a criança que habita em mim pode ajudar a criança que habita no outro, e assim, fomos estabelecendo nossos diálogos e buscando caminhos que podem ser construídos com as crianças.

Sabemos que a escola, as práticas pedagógicas, os espaços e tempos que tivemos na escola da nossa infância já não cabem mais na escola de hoje. Por isso, não podemos mais perder tempo, precisamos urgentemente nos colocar a aprender umas com as outras e com os outros, para assim construir a escola que queremos a escola que reconheça as crianças e suas infâncias.

A escola que desejamos construir junto às crianças

Tentarei fazer o meu melhor para promover ambientes que vocês possam brincar, imaginar, se expressar, interagir e ter autonomia, para que seja uma travessia sensível. Pois, eu acredito que, assim, crescerão sujeitos sensíveis, confiantes e ativos em prol de um mundo melhor (Grifos Coautora Madjiguene - Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica).

Gostaria de te dizer que nesta aventura as crianças, continuarão a ser crianças, onde serão ouvidas e sentidas, com toda sua inteireza, pelos adultos que com elas (crianças) compartilham espaços de aprendizagens, transformando aos poucos, suas experiências em aprendizagens significativas (Grifos Coautora Elisangela - Professora regente - Segunda Carta Pedagógica).

Que vocês sejam compreendidos como sujeitos ativos, produtores de cultura e conhecimento, que o currículo faça sentido, que vocês possam levantar da classe, possam ir ao banheiro quando sentirem necessidade, que vocês possam interagir e se expressar, e que sejam respeitadas em suas singularidades, sem rótulos, sem condicionamento. Que a escola esteja cheia de vocês, 'cheia' no melhor sentido da palavra, cheia de vida, cheia de

brincadeiras, cheia do novo, cheia do povo (Grifos Coautora Joana - Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica).

Uma série de coisa precisa ser desmistificada e isso é um trabalho de formiguinha que envolve toda a comunidade escolar, do professor, às famílias, aos funcionários da escola, todos precisam se envolver. Ao observar o dia-dia das crianças na escola percebemos que é possível pensar em ações que permitam fazer essa ponte entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, que até podem ser mais intensas com as turmas que vivem a transição, mas podem ser vividas desde os bebês até turmas com crianças maiores, contemplando todo grupo (Grifos Coautora Aline - Professora regente - Segunda Carta Pedagógica).

Para construir esta escola é necessário querer bem às crianças, amá-las, estar ao lado delas, assim como Freire (2011, p. 94) anuncia: Acho que a capacidade de compreender, entender e amar as crianças é absolutamente indispensável à prática pedagógica. Será preciso reconhecer as crianças e as infâncias que habitam os caminhos pelos quais passamos, será preciso seguir a caminhada de diálogo, para que em cooperação as professoras e professores possam fazer da escola um lugar de ser, estar, sentir, agir, viver e conviver.

O menino Paulo Freire nos mostrou tantos caminhos que podem ser pensados nos espaços-tempo da escola, que caminhar junto dele nos anima a esperar um mundo melhor para as crianças. Acreditamos assim como Freire que “*não há diálogo sem esperança* (2011, p. 22)”, que a escola é lugar de gente, que em permanente processo de busca se move, e move-se para esperança em um mundo melhor para as gentes pequenas e grandes. Seguimos acreditando, seguimos entrando nos bueiros da vida, seguimos lutando pelo reconhecimento pleno das crianças e suas infâncias.

5 PERCURSO HISTÓRICO E OS PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: SEGUINDO COM OS DIÁLOGOS

Pensando na constituição histórica que temos sobre a criança e sua infância em nosso país, poderíamos começar falando das infâncias desde que as crianças eram largadas na *roda dos expostos*, desde que as crianças eram consideradas *adultos em miniatura*, desde que crianças eram escravizadas junto de suas famílias, poderíamos inclusive falar das infâncias indígenas que foram dizimadas junto às crianças e suas famílias, com a chegada dos colonizadores desta terra, pois nesse tempo não se pensava na criança como um sujeito de direitos, que pensa, que é parte da sociedade. Logo vamos começar pela constituição de 1988, visto que este é um dos primeiros documentos oficiais, no qual as crianças passam a ter direitos. Também compreendemos que poucos documentos legais trazem questões relacionadas às transições antes deste período, aliás, a questão das transições, ou ainda, das travessias-transições como chamamos no decorrer desta *Tese-auto(trans)formação*, só começam a ser discutidas com mais ênfase depois da ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, assim como trazemos no decorrer do texto.

Por considerarmos ser relevante a organização deste capítulo, que esboça um pouco da trajetória da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e as Políticas Públicas que assegurem a Educação das crianças e suas infâncias como um direito de todos e um dever do Estado. Ao construirmos este capítulo, consideramos necessário contar um pouco da história da Educação Infantil no Brasil e de sua relação com o Ensino Fundamental, assim como trazer algumas Políticas Públicas que foram de grande importância para o desenvolvimento das concepções de infância que temos hoje. Lembramos que as políticas públicas também passaram por muitas travessias-transições desde a constituição de 1988.

Historicamente, as concepções de infância, direito da criança, Educação Infantil e Ensino Fundamental foram se modificando em decorrência das transformações econômicas, políticas, sociais, familiares e culturais ocorridas na sociedade, ocasionando a implantação de determinadas políticas públicas para a infância, vinculadas às diferentes esferas de atuação governamental, assistencial, social, de saúde e Educação. Segundo Horn (2004, p. 13), “[...] é importante considerarmos que, no Brasil, a Educação Infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos

momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza, e à Educação”. Podemos perceber a importância desses momentos históricos e quais concepções estão articuladas neste processo vivenciado pelas crianças em espaços educacionais, e a grande relação estabelecida com o Ensino Fundamental que, com o passar dos anos, foi se modificando.

Precisamos considerar que algumas concepções que ainda se estabelecem hoje na relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental decorrem de um processo histórico percorrido ao longo dos anos. Ao pensarmos nestas relações, observamos que ainda se tem, em muitas escolas, a ideia de preparação das crianças na Educação Infantil para sua entrada no Ensino Fundamental, ainda se faz uma grande pressão sobre os processos de alfabetização das crianças na Educação Infantil, assim como se enfatiza fortemente a alfabetização e os processos de escolarização das crianças no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Em todos os encontros pudemos perceber esta pressão sobre os processos de alfabetização, assim como na fala desta coautora.

Estamos vivendo tudo isso com a pandemia e mais a alfabetização que temos que dar conta (Fala Coautora Elisângela - Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

Eu acredito que temos que respeitar o tempo das crianças, mas já no início do ano temos aquelas provas que vêm do município para fazer com as crianças, e o que a gente faz com aqueles que ainda não estão lendo?(Fala Coautora Elisângela - Professora regente - 4º Círculo Dialógico).

Podemos perceber, nas falas da coautora, a pressão sofrida sobre o processo de alfabetização, como se fosse algo simples de se desenvolver, esquecemos que os processos de alfabetização precisam ser construídos, dialogados, que são um processo contínuo que não acaba no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental. Esquecemos que podemos pensar na alfabetização *de mundos* possíveis e viáveis, que possam estabelecer sintonia entre as crianças e suas infâncias, junto com os processos que as crianças vivem na escola. Ainda possuímos uma ideia equivocada de infância e dos processos de alfabetização no Ensino Fundamental, além de termos muito a pesquisar sobre as travessias-transições das crianças entre essas duas etapas de ensino, assim como foi discutido no decorrer desta *Tese-auto(trans)formação*.

A história do atendimento da Educação Infantil no Brasil possui uma estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família e das demandas relacionadas ao mercado de trabalho. No que se refere à história da Educação Infantil, fica evidente que a concepção de infância é uma construção histórico-social, de modo que, em um mesmo tempo, possam existir inúmeras ideias de crianças, de infância e desenvolvimento infantil. Perguntamo-nos, no decorrer da escrita desta *Tese-auto(trans)formação* de Doutorado: como pisar o *chão da escola junto às nossas coautoras*? Como dialogar com as professoras coautoras sobre essas infâncias e suas travessias-transições?

A educação de crianças menores de seis anos em ambiente escolar é bastante recente na sociedade moderna. Segundo estudos desenvolvidos por Oliveira (2012), até meados do século XIX, no Brasil, não existiam instituições coletivas de atendimento à infância, pois estas eram compreendidas como um dever apenas das famílias. A própria expressão Educação Infantil foi adotada recentemente em nosso país, aprovada nas disposições expressas na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, caracterizando as instituições educacionais Pré-escolares, compreendendo o atendimento das crianças de zero aos seis anos de idade e também nas DCNEIs de 2009.

Até meados do século XIX não existiam instituições coletivas de atendimento à infância, o que demonstra o quanto esta não era reconhecida mesmo no Ensino Fundamental de outrora e ainda agora. Não existiam escolas da infância, mas crianças e infâncias pisaram e pisam o *chão* dos Anos Iniciais, talvez por isso, as concepções de infância ainda precisem ser discutidas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Somente em 1988, com a Constituição Federal, começamos a pensar na educação das crianças como um direito, e mesmo ela sendo um direito da criança, ainda estava muito relacionada à preparação para o 1º ano do Ensino Fundamental. Quantos de nós contornamos letrinhas? Quantos de nós tínhamos em suas salas de aula alfabetos pendurados no alto? Quantos de nós tivemos o caderno de tarefas na Educação Infantil? Onde estavam as infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Essas práticas se relacionam à ideia de infância e de educação que se tinha naquela época, e que ainda se tem hoje. Segundo Craidy e Barbosa (2012, p. 34):

A Educação Infantil exige educar as crianças de modo interdisciplinar e organizado através de diferentes projetos. Isso também poderia ser desenvolvido no ensino fundamental, mas a mentalidade dominante entre professores e pais é de que a 1ª série do Ensino Fundamental deve alfabetizar. E alfabetizar, na concepção desses atores, é trabalhar arduamente e repetitivamente com o código alfabético: copiando, repetindo.

Essas práticas ainda se encontram muito vivas nas escolas, por isso, no decorrer dos encontros procuramos caminhar, riscar o *chão*, compreender as infâncias para que as crianças que estão na Educação Infantil não sejam forçadas a práticas que não têm relação com as infâncias, e para que as crianças que estão no Ensino Fundamental não tenham suas infâncias oprimidas e invisibilizadas. Assim como as coautoras nos lembram:

Gostaria que o Ensino Fundamental fosse uma continuidade da Educação Infantil, que fosse bem informal como é na Educação Infantil, das brincadeiras, das experiências que isso é muito bom né eles adoram, eles vivem intensamente (Fala Coautora Aline - Professora regente - 5º Círculo Dialógico).

Primeiramente, espero que sejam acolhidas verdadeiramente nesse novo ciclo que se inicia no Ensino Fundamental, que nesta escola, nesta sala e com esta professora, vocês possam viver suas infâncias sem o peso que a escolarização carrega, pois institucionaliza a infância (Grifos Coautora Joana - Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica).

Pensando nas infâncias oprimidas e invisibilizadas, temos que lembrar que os primeiros “jardins de infância” surgiram em 1875 no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo. Estes ficavam sob os cuidados de entidades privadas, logo eram destinados apenas às crianças mais ricas. Paulo Freire e Sergio Guimarães trazem, em seus diálogos no livro “Partir da Infância Diálogos sobre Educação”, uma conversa sobre esta questão, na qual Freire fala sobre os jardins de infância.

Sergio: [...] A minha formação, digamos, pré-escolar começou, não com minha mãe, nem com meu pai, por razão muito simples: como professora primária minha mãe achava que a formação pré-primária, a pré-alfabetização e, de certa forma, a introdução à visão matemática do mundo, a visão de estudos sociais, de geografia, de ciências, de higiene e de saúde, como aprendizagem, era tarefa do que na época a gente chamava de jardim de infância. E foi no jardim de infância, de freiras, que minha mãe me colocou.

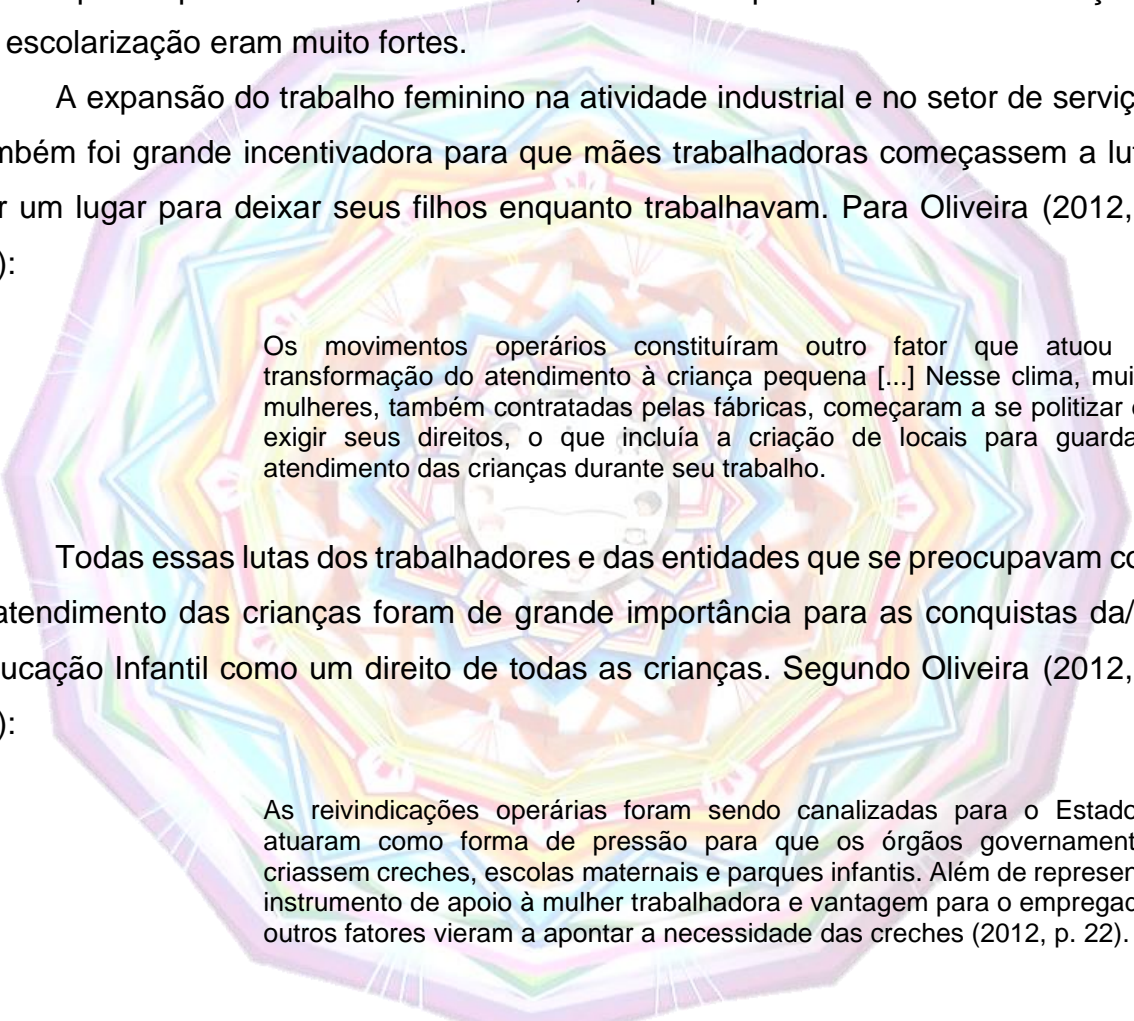
Paulo: você veja, fazendo um parêntesis a sua exposição: às nossas gerações se explicitam agora nessa conversa nossa, se delimitam. Você é da geração do jardim de infância, essa é a geração de minhas filhas e de um pouco antes até. E não a minha engraçada...

Sergio: Na época não havia jardim de infância?

Paulo: Não pelo menos no Recife (2011, p. 42).

Esse excerto do livro demonstra que os jardins de infância eram, no começo, privilégio dos mais ricos, visto que, como diz o autor, não existiam jardins de infância no Recife nessa época. Fazendo uma ressalva, Sergio Guimarães morava em São Paulo no período de sua infância e, assim como foram trazidos antes, os primeiros jardins de infância surgem em São Paulo e no Rio de Janeiro, como disse Freire (2011), e não no Recife. Os mais ricos mandavam seus filhos para os Jardins de Infância, enquanto que a população mais pobre ficava com sua família até completar a idade para ir para o Ensino Fundamental, no qual os processos de alfabetização e de escolarização eram muito fortes.

A expansão do trabalho feminino na atividade industrial e no setor de serviços também foi grande incentivadora para que mães trabalhadoras começassem a lutar por um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Para Oliveira (2012, p. 21):



Os movimentos operários constituíram outro fator que atuou na transformação do atendimento à criança pequena [...] Nesse clima, muitas mulheres, também contratadas pelas fábricas, começaram a se politizar e a exigir seus direitos, o que incluía a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho.

Todas essas lutas dos trabalhadores e das entidades que se preocupavam com o atendimento das crianças foram de grande importância para as conquistas da/na Educação Infantil como um direito de todas as crianças. Segundo Oliveira (2012, p. 22):

As reivindicações operárias foram sendo canalizadas para o Estado e atuaram como forma de pressão para que os órgãos governamentais criassem creches, escolas maternas e parques infantis. Além de representar instrumento de apoio à mulher trabalhadora e vantagem para o empregador, outros fatores vieram a apontar a necessidade das creches (2012, p. 22).

A autora Zilma Ramos de Oliveira afirma, em seus estudos, que a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) de 1943, de iniciativa do Governo Vargas (1930-1945), regulamentou alguns pontos sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras, mas esta regulamentação foi apenas para facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho. Nesse período também começaram a ser criadas, em várias cidades brasileiras, as classes pré-primárias junto aos grupos escolares encarregados de ministrar o ensino obrigatório após os sete anos. Para Oliveira (2012, p. 24), “[...] conviviam assim, de forma não integrada, o atendimento às crianças em creches,

parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias”. As classes pré-primárias se constituíam como uma preparação para as crianças ingressarem nos Anos Iniciais, ou seja, a separação e ruptura ficam evidentes; também podemos observar que não se tinha, ou não se pensava, nos processos de transição das crianças. Mesmo com esse aumento na oferta de espaços para as crianças menores de 07 anos, as propostas de trabalho para o atendimento ainda eram compreendidas como assistencialistas.

O movimento do contexto social e econômico do início da década de 60 trouxe uma mudança importante para a área, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4024/61), que incluiu as escolas maternais e os jardins de infância no sistema de ensino. Mas isso ainda não assegurou o fortalecimento das práticas educativas adequadas para as crianças pequenas, tão pouco sua articulação e processos que pensassem nas travessias-transições com os Anos Iniciais.

Em 1970, a luta dos movimentos sociais pela redemocratização do país e contra as desigualdades sociais levou o governo a adotar medidas de ampliação de vagas e acesso da população mais pobre à escola obrigatória. Segundo Oliveira (201, p. 28):

O novo ordenado legal criou novas formas de pressão sobre o poder público que, naqueles centros, ampliou o número de creches por ele diretamente mantidas e geridas bem como o número de convênios de atendimento feitos com entidades sem fins lucrativos.

Esse processo levou o governo à implantação de medidas emergenciais que pudessem suprir a falta de vagas nos espaços destinados ao atendimento da criança. Dessa forma, foram criados os programas como as *mães-crecheiras*, os *lares-vacinais*, *creches domiciliares* ou *creches-lares*²⁴. Ao mesmo tempo, houve um aumento das creches comunitárias que faziam um trabalho pedagógico preocupado com o resgate da cultura popular das comunidades. Esse trabalho era bem diferente do citado anteriormente, pois se pensava na criança e em sua constituição cultural dentro da comunidade. Para Freire e Guimarães, a escola precisa estar centrada em sua comunidade, uma vez que:

²⁴ Estas definições foram discutidas no livro: O trabalho do Professor na Educação Infantil, da autora Zilma Ramos de Oliveira.

[...] somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (2011, p. 56).

O processo de expansão levou as escolas de Educação Infantil a ampliarem seu trabalho, e assim o atendimento, que antes era feito em parques infantis, jardins de infância e também em classes pré-primárias em escolas de Ensino Fundamental, passou a ser organizado também pelas escolas de Educação Infantil. Para Oliveira (2012, p. 28):

Nesse mesmo período, os parques infantis e outras modalidades de instituições educativas públicas foram abandonando a educação informal das crianças em idade de escolarização regular básica e abrindo suas vagas apenas para o atendimento daquelas em idade pré-escolar. Expandiram-se as escolas municipais de Educação Infantil que abrangiam o trabalho anterior feito em parques infantis e jardins de infância, e também as classes pré-primárias em escolas de Ensino Fundamental.

Em 1988 a Educação Infantil, no Brasil, passa a ser assegurada pela Constituição Federal, inaugurando um novo momento na história da legislação ao reconhecer a criança como cidadã. Ao contemplar o direito das crianças à Educação, estabeleceu como dever do Estado a garantia do atendimento em creches e Pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, as creches começaram a fazer parte das Políticas Públicas como instituições educativas. Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009:

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como um dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (2009, p. 1).

O processo de participação de todos os movimentos sociais e dos pesquisadores foi de grande importância para uma nova compreensão da Educação Infantil em nosso país. Desse modo, a partir da Constituição de 1988, surgiram novas políticas que levaram a melhorar cada vez mais o trabalho desenvolvido dentro das instituições escolares para crianças de 0 a 6 anos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Art. 208, refere-se ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e Pré-escolas. Assim,

observamos que, nesse momento, já se pensava na importância do acesso das crianças dessa faixa etária e previa a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que traz em seu Art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 1).

O Estatuto veio para somar ainda mais no que tange às políticas que asseguram a educação como um direito da criança, e ainda trouxe outras atribuições e deveres dos adultos quanto ao cuidado da criança.

Quando falamos no Estatuto da Criança e do Adolescente, também precisamos lembrar o Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquele entre doze e dezoito anos de idade” (1990, p.1). Se considerarmos, por lei, que o processo de ser criança se constitui até os 12 anos de idade, torna-se importante refletirmos sobre: onde estão as infâncias nos Anos Iniciais? Talvez a escola da infância não se desenvolva somente na Educação Infantil, mas entendemos que ela precisa acompanhar as travessias-transições das crianças de modo a realmente contemplar as infâncias e o direito das crianças de 0 a 12 anos. Temos, nos últimos tempos, desenvolvido grandes estudos sobre as infâncias em nosso país, mas geralmente eles estão associados às crianças que estão na Educação Infantil, com idade de 0 a 6 anos, diante disso no decorrer da pesquisa buscamos refletir sobre: qual o lugar da infância no Ensino Fundamental?

Em 1996, foi reorganizada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Lei n. 9.394/1996 que, no artigo 29, situa a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A referida Lei também afirma o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos a frequentarem a Educação Infantil. Sendo assim, ambas passam a ser uma preocupação de âmbito educacional, constituindo a primeira etapa da Educação

Básica. A LDBEN também traz, no Art. 11, que será de responsabilidade dos municípios:

Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (1996, p. 1).

Esse artigo deixa clara a responsabilidade do município quanto à Educação Infantil, mas sua prioridade será o Ensino Fundamental. Compreendemos no decorrer dos encontros a importância de não priorizar apenas uma das etapas, pois temos observado a crescente demanda de escolas de Ensino Fundamental com turmas de Pré-escola. Não podemos elencar uma ou outra etapa como a mais importante, ou a prioritária, precisamos discutir, dialogar, estudar e buscar compreender que todas as etapas educacionais são de grande importância para os processos de desenvolvimento das crianças e suas infâncias. Não devemos ter prioridades entre as etapas, nossa prioridade deve ser o atendimento a todas as crianças, sejam elas bem pequenas, pequenas, sejam elas crianças que somente necessitam ser crianças.

Outra Lei decretada no ano de 2013, de grande importância para a Educação Infantil, foi a LEI Nº 12.796, DE 4/04/ 2013, que tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Esta Lei se tornou, além de uma obrigação, um grande incentivo ao acesso das crianças com quatro anos de idade à escola de Educação Infantil, contudo, ainda temos muito a melhorar, pois precisamos de infraestrutura nos espaços destinados para receber estas crianças, que antes não eram obrigadas a vir para a escola. Hoje, com a obrigatoriedade da Educação Infantil de quatro anos, frequentar a escola não é mais uma escolha e, sim, uma obrigação. Diante disso, temos que organizar um bom trabalho junto às famílias, mostrando a importância disso para as crianças; do mesmo modo, precisamos pensar nos espaços e nas propostas de trabalho que serão organizadas para receber estas crianças que, antes, talvez não viessem para a escola sem completar os seis anos.

Assim, a educação da criança percorreu diferentes trajetórias que vêm ao longo dos tempos sofrendo modificações, como, por exemplo, a garantia de acesso a um espaço educacional institucional, a garantia de vagas nesses espaços. Outra preocupação vem sendo a constante busca pela qualificação dos profissionais que atuam nessas instituições, para garantir o respeito à criança como sujeito de direitos,

e ainda a organização e a intencionalidade da proposta de trabalho com e para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Reconhecendo e acolhendo as crianças como sujeitos de direitos em constante desenvolvimento de suas potencialidades, somos desafiados/as a levar em consideração toda uma trajetória histórica que temos por trás desse processo que nem sempre foi concebido e praticado como é hoje. Se, atualmente, mesmo com tantas dificuldades, ainda pensamos na criança como centro do trabalho pedagógico nas creches, escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, há algum tempo pouco se pensava na experiência de viver a infância alicerçada nas produções teóricas que compartilhamos hoje.

Esse novo cenário, que nos coloca frente à criança, desafia-nos a transformar não apenas nossos discursos, mas também nossas práticas e atuações. O trabalho pedagógico precisa estar envolvido pela concepção de criança que brinca, que fantasia e, em seu cotidiano, constrói sua identidade pessoal e coletiva. De acordo com DCNEIs,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

O que percebemos, em todo o percurso feito até o momento, é que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, ainda apresenta grandes desafios a serem vencidos, tais como a falta de infraestrutura nas escolas e a demanda de crianças ser maior do que o número de vagas. Mas, mesmo assim, este é um percurso de muitas conquistas das crianças, das suas famílias, dos educadores e da escola.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), estas trazem aspectos parecidos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seguindo algumas premissas e objetivos de forma diferente. Logo trataremos de trazer alguns aspectos mais relacionados ao Ensino Fundamental. As DCNEB apontam:

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem (2013, p. 121).

Essa entrada das crianças aos seis anos de idade também pode ser um pouco equivocada, visto que elas perdem um ano em que estariam na Educação Infantil, assim como já discutimos no subcapítulo 4.2. Para Craidy e Barbosa (2012, p. 26):

Porém, mesmo defendendo a ampliação para nove anos no ensino fundamental, considera-se que o encaminhamento do ingresso obrigatório aos 6 anos no ensino fundamental é um equívoco. Obrigar as famílias e o estado a atender as crianças a partir de 6 anos é ótimo, mas bem poderíamos seguir a prática de possuir turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental, algo que já acontece há mais de um século em nosso país, mas ainda não alcançou a universalização.

Ao pensar na entrada das crianças aos 6 anos completos de idade no Ensino Fundamental, também procuramos pensar na garantia da aprendizagem escolar, refletir/dialogar sobre as desigualdades sociais que envolvem esse processo, pensar nos processos humanos que as crianças necessitam e não apenas de escolarização e alfabetização. Também gostaríamos de lembrar que o documento norteador das práticas da Educação Infantil (DCNEIs) se refere à criança e suas infâncias, tempos e espaços, e quando fizemos a leitura atenta das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na etapa do Ensino Fundamental, percebemos que a criança passa a ser considerada aluno. Podemos observar que aqui já temos uma grande ruptura da concepção de criança entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois se no Ensino Fundamental temos uma concepção de um aluno que precisa estudar, ler, interpretar, calcular, precisa ser alguém, a concepção de infância também será diferente. Para os grandes estudiosos indígenas, Ailton Krenak (2020) e Daniel Munduruku (2019), nunca devemos perguntar a uma criança o que ela quer ser, pois ao nascer a criança já é.

Logo, se o Ensino Fundamental precisa ser um lugar de preparação para o que a criança deve ser quando crescer, ele deixa de considerar o percurso vivido por essa criança, deixando também de respeitar a sua infância. Se concebermos que precisamos preparar esta criança para a vida, para o mercado de trabalho só aí, já deixamos de respeitar, o que tanto lutamos e acreditamos na Educação Infantil, e por isso, as práticas pedagógicas se distanciam dos processos vividos quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental, pois acredita-se que as crianças precisam ser preparadas para tal ingressar no Ensino Fundamental. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (2013, p. 121).

Acreditamos que o Ensino Fundamental também precisa estar conectado à Educação Infantil, a fim de que ambos possam compartilhar experiências vivas e significativas para que venham a colaborar com a travessia-transição entre as duas etapas. Não queremos apenas uma recuperação do caráter lúdico no Ensino Fundamental, queremos que os direitos das crianças sejam respeitados em seus sentidos éticos, políticos e estéticos, afinal, as crianças do Ensino Fundamental merecem e devem ser respeitadas como crianças.

Quanto à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o documento prevê:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (DCNEB, 2013, p. 96).

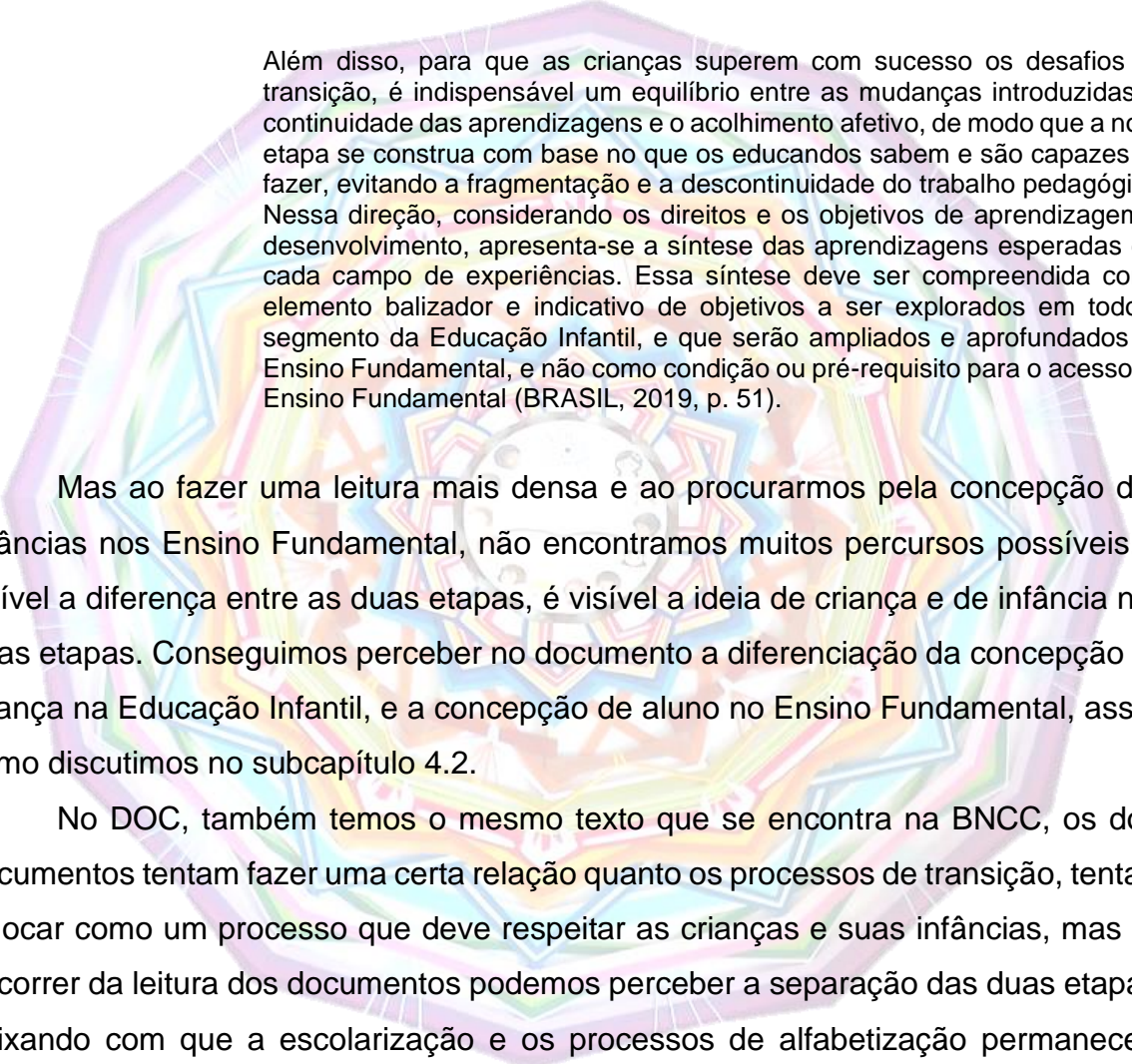
[...] a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); (DCNEB, 2013, p. 100).

[...] Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEB, 2013, p. 100).

Sabemos da importância de uma infância que se constitua em um processo dialógico-cooperativo, em que as crianças possam ser respeitadas em seus tempos e espaços, em seu processo de ser criança tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. As DCNEBs trazem, em seu texto, a questão da articulação entre os docentes para que se desenvolva o processo de transição de forma a respeitar as

crianças, seus tempos, seus espaços, também traz a questão da auto(trans)formação de professores, da continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. E tudo isso nos mostra como podemos repensar este processo junto a escola e os grupos de professoras e professores.

Quando buscamos compreender e estudar junto à BNCC pelo processo de transição, também observamos um texto, que trata da relação desta transição como um processo contínuo, assim como podemos ver a seguir:



Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2019, p. 51).

Mas ao fazer uma leitura mais densa e ao procurarmos pela concepção das infâncias nos Ensino Fundamental, não encontramos muitos percursos possíveis, é visível a diferença entre as duas etapas, é visível a ideia de criança e de infância nas duas etapas. Conseguimos perceber no documento a diferenciação da concepção de criança na Educação Infantil, e a concepção de aluno no Ensino Fundamental, assim como discutimos no subcapítulo 4.2.

No DOC, também temos o mesmo texto que se encontra na BNCC, os dois documentos tentam fazer uma certa relação quanto os processos de transição, tentam colocar como um processo que deve respeitar as crianças e suas infâncias, mas no decorrer da leitura dos documentos podemos perceber a separação das duas etapas, deixando com que a escolarização e os processos de alfabetização permanecem muito vivos no Ensino Fundamental, com seus conteúdos, habilidades e competências exigidas para essa etapa.

5.1 ALGUMAS LEIS IMPORTANTES PARA PENSARMOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Pensamos em trazer este quadro, com as leis que foram responsáveis pelo amparo legal para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, visto que, já trouxemos algumas delas anteriormente e também para que possamos pensar sobre as mudanças e alguns caminhos que foram necessários para que a implementação ocorresse tão rapidamente, e muito bem amparada pela lei.

Quadro 3 - Sistematização de algumas leis que foram responsáveis pela ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

<p>O amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental constitui-se dos seguintes dispositivos</p>
<ul style="list-style-type: none">- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigo 208.- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabelece o Ensino Fundamental de nove anos como meta da educação nacional.- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – altera a LDBEN e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

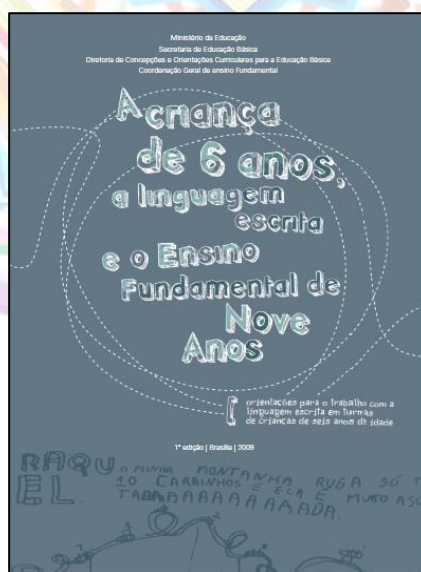
Fonte: Livro - Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implementação (BRASL, 2009, p. 6).

Buscamos refletir e também percorrer caminhos possíveis e viáveis para com grupo de professoras-coautoras, a fim de compreendermos os processos que emergiram do percurso desta implementação e como podemos pensar nas travessias-transições, de modo a respeitar as políticas públicas, as leis que as amparam, e assim reconhecer os direitos das crianças que estão ingressando mais cedo no Ensino Fundamental. Entendemos que será preciso buscar estratégias de acolhimento, de estudo, de compreender as crianças e suas infâncias, assim como seguir a caminhar junto dos grupos de professoras e professores das escolas, pois ainda temos muito a discutir sobre esta temática.

5.2 ALGUNS DOCUMENTOS QUE ENCONTRAMOS NO DECORRER DA PESQUISA E QUE AGUÇARAM NOSSO OLHAR QUANTO AS TRAVESSIAS-TRANSIÇÕES

No decorrer de alguns estudos e encontros que pudessem nos ajudar a pensar os processos da travessia-transição, encontramos e tivemos acesso a alguns materiais, que também foram compartilhados com as coautoras de pesquisa e com a escola em que a pesquisa foi desenvolvida, pois ainda não tínhamos conhecimento sobre esses materiais. O primeiro material se chama “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, de Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão, um livro que se encontra no site do Ministério da Educação (MEC), de forma gratuita, organizado pelas autoras com alguns percursos das crianças de seis e o processo da linguagem escrita. Um material bem bacana que nos move a pensar em alguns caminhos possíveis e viáveis junto às professoras e professores e principalmente junto às crianças.

Figura 13 - Capa do livro: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos.

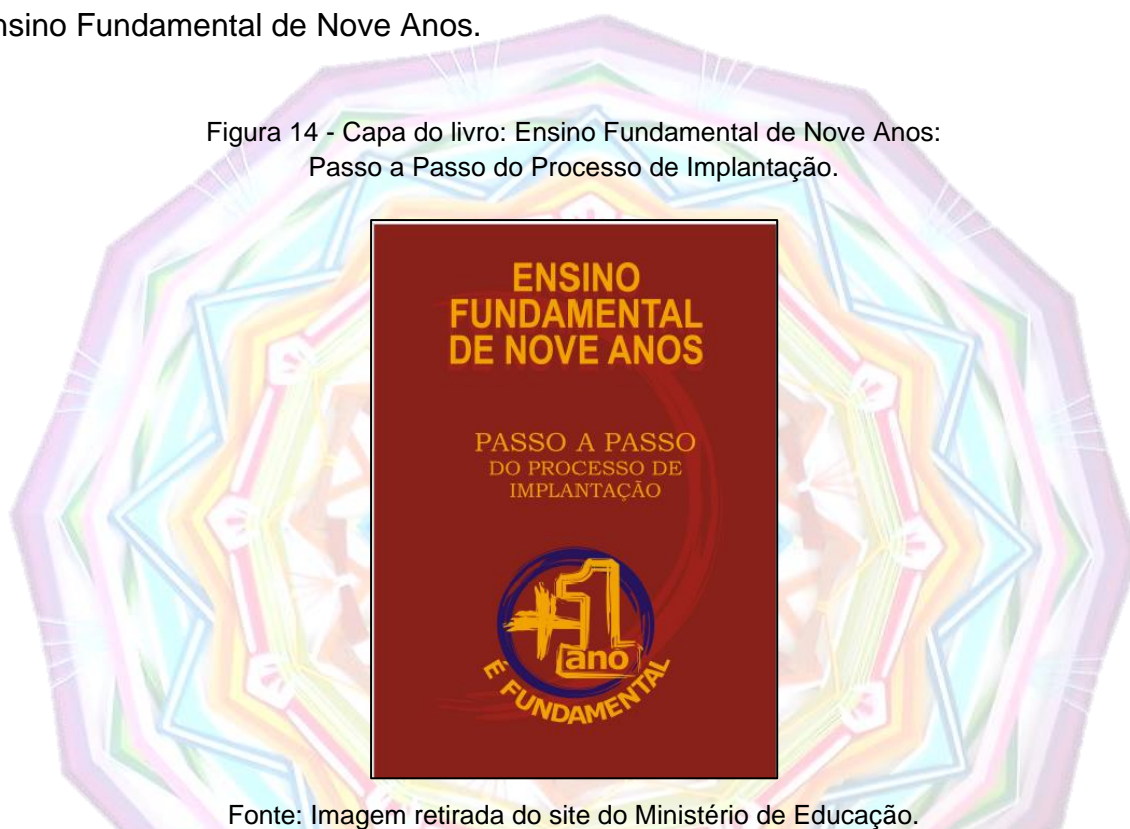


Fonte: Imagem retirada do site do Ministério de Educação.

Segundo documento que trazemos para compartilhar foi o livro publicado pelo MEC no ano 2009, intitulado: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do

processo de implementação. Esta primeira versão teve como objetivo dar subsídio quanto aos processos, leis, para os gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Não acreditamos muito na concepção de um passo a passo a ser seguido, ou ainda, um passo a passo a ser implantado, mas entendemos que este material traz informações importantes sobre o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Figura 14 - Capa do livro: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação.



Fonte: Imagem retirada do site do Ministério de Educação.

O terceiro documento que trazemos para compartilhar foi a segunda edição do livro publicado pelo MEC, também no ano 2009, intitulado: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do processo de implantação. Na sua segunda edição, o documento teve como objetivo também dar subsídio para os gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições.

Figura 15 - Capa do livro: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação - Segunda edição.



Fonte: Imagem retirada do site do Ministério de Educação.

Nosso principal intuito ao trazer estes três materiais foi para conhecimento, pois as professoras coautoras e também a pesquisadora-coordenadora tiveram conhecimento destes materiais durante a pesquisa, foi importante trazê-los para a roda, pois eles também fazem parte materiais utilizados pelo MEC, e que na maioria das vezes não chegam até as escolas. Acreditamos que é preciso buscar conhecer tais documentos para que possamos discutir, conhecer e dialogar sobre os processos que também fazem parte daquilo que vivemos na escola. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos tem sido um percurso de muitos caminhos e precisamos buscar compreendê-los.

Este subcapítulo teve como principal objetivo trazer um pouco da história da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e algumas das Políticas Públicas que assegurem a educação como um direito da criança. Notamos que já progredimos muito em relação às Políticas Públicas, mas ainda temos muito a discutir em relação às infâncias, às crianças, suas travessias-transições, seus espaços, tempos, bem como à articulação de um trabalho pedagógico que respeite o direito à vivência da infância nos espaços de Educação Infantil e também nos espaços do Ensino Fundamental.

5.3 O TRÁFICO²⁵ DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS: UMA TRAVESSIA-TRANSIÇÃO QUE PRECISA SER REPENSADA

Desde as primeiras escritas desta *Tese-auto(trans)formação*, algumas inquietações soavam fortes em nossos ouvidos e em nossos corações. Para compreender a travessia-transição das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foi preciso também pensarmos em como temos dialogado e refletido sobre esse assunto em nossa escola, e na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Inquietações que foram sendo trazidas pelas coautoras:

As crianças estão chegando mais cedo para o Ensino Fundamental, me parece que elas só querem brincar, parecem ficar distraídas no mundinho delas (Fala Coautora Elisângela - Professora regente - 2º Círculo Dialógico).

Eu queria muito que as crianças fossem vistas como crianças no Ensino Fundamental, parece que quando elas estão na Educação Infantil elas podem ser crianças e quando chegam no Ensino Fundamental elas tem que ser aluno (Fala Coautora Letícia - Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Percebo que o afeto, o carinho, aquela coisa de olhar no olho, de conversar com a criança acaba quando ela chega no Ensino Fundamental (Fala Coautora Madjiguene - Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Ao buscarmos compreender os processos que se desenvolvem no decorrer desta travessia-transição, pudemos observar que a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos foi uma das grandes responsáveis por tamanha brutalidade a que estamos submetendo as crianças de seis anos, inserindo-as no 1º ano do Ensino Fundamental antecipadamente. Sim, precisamos ter coragem, estudo e principalmente entendimento de que temos metaforicamente “traficado” as crianças de seis anos da Educação Infantil, a custas de uma implementação política governamental que, no papel e no discurso, parece ser proveitosa para as crianças de seis anos, quando na verdade não é. Segundo o dicionário Ruth Rocha a palavra tráfico significa negócio clandestino, ou ainda, trato mercantil, com essa definição a palavra tráfico das crianças de seis anos nos remete à ideia de que esta implementação foi um verdadeiro trato mercantil, ou ainda, um negócio clandestino,

²⁵ Utilizamos a palavra Tráfico como uma metáfora, pois acreditamos que as crianças foram negociadas de forma clandestina, sem tempo para pensar, sem tempo para que pudéssemos dialogar e refletir sobre o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos.

sem pensar muito, sem dialogar, sem buscar compreender como isso afetaria as crianças e seus processos.

Para Barbosa, Delgado e Cols (2012), não houve tempo de prever espaços, materiais pedagógicos, formação específica, reorganização de tempos e espaços para que o ingresso obrigatório (e o acolhimento) das novas crianças ocorresse de forma adequada. Sim, precisamos compreender, antes de qualquer coisa, que as crianças de seis anos estão sendo negligenciadas em muitas das escolas, pois foram retiradas de sua “*terra natal*”, a Educação Infantil, e colocadas em barcos apertados, sem pensar nos espaços, nos tempos e em tudo que precisam para desenvolverem suas infâncias, reconhecendo e respeitando cada criança que ingressa no Ensino Fundamental. Na escrita da segunda Carta Pedagógica, que tinha como intencionalidade escrever para uma criança que estava ingressando no Ensino Fundamental, podemos observar como este processo fica demarcado.

A gente precisa de tanta coisa, a gente precisava de salas grandes e espaçosas, com materiais diversos para poder potencializar ainda mais o nosso trabalho, mas você sabe né Carol, tudo sai do nosso bolso (Grifos da Coautora Elisângela - Professora regente - Segunda Carta Pedagógica).

Quero que você não se apague e não se molde, sei que esperam que se encaixe em um formato, mas não entre nessa, tu tens muita potência e com ela, vai muito longe e pode sim atuar como: astronauta, jogador de futebol ou médico. O que importa é que seja feliz (Grifos da Coautora Letícia - Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica).

Realmente (e infelizmente) as brincadeiras terão horários, mas nunca esqueça que brincar é coisa séria também (Grifos da Coautora Letícia - Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica).

Desejo pra vocês uma pedagogia do sim, contra todos os não que a visão adultocêntrica impõe, que os silencia (Grifos da Coautora Joana - Professora iniciante - Segunda Carta Pedagógica).

Estas falas demonstram a falta de estrutura que temos nas escolas; a ideia distorcida; que espera que as crianças se encaixem aos processos vividos e não os vivam verdadeiramente; a ideia das interações e brincadeiras como tempos definidos e demarcados. Estes entre outros processos, aparecem nas Cartas Pedagógicas como que um aviso para as crianças, cada coautora trouxe a voz daquilo que ecoava dentro delas, e que nos move a pensar em tudo que temos que repensar quanto às práticas pedagógicas no decorrer da travessia-transição, esperando cada vez mais que a pedagogia do SIM possa ser presente em na escola, para que possamos seguir a lutar e reconhecer as crianças.

Observamos que colocaram as crianças a fazer a travessia-transição, e em nenhum momento se perguntaram, ou ainda, nos perguntamos se essa poderia ser uma boa escolha, inclusive, acreditamos que não foi. As colocamos dentro dos navios e as deixamos a deriva, antecipamos um ano de sua vida como se isso fosse algo normal, ou ainda, como se isso fosse o melhor, principalmente para as crianças que estão em situação de vulnerabilidade social, aliás, esta foi a premissa para tal implementação, levar as crianças mais cedo para a escola, para que elas pudessem ter uma melhor escolarização, como se o que elas aprendessem na Educação Infantil não fosse tão necessário, quanto aprender a ler e escrever, mais uma vez, a escolarização venceu. Segundo Barbosa, Delgado e Cols (2012, p. 24):

Obrigar todas as crianças a ingressarem aos 6 anos na 1ª série seria uma forma de construir uma situação igualitária e democratizar o ensino. Porém, as crianças com maior vulnerabilidade pessoal e social seriam as maiores vítimas de uma entrada compulsória à escola que lhes é totalmente estranha.

As crianças de seis anos foram retiradas, ou ainda, saqueadas da Educação Infantil, como muitas crianças negras foram saqueadas do continente Africano, dizendo a elas que ir para o Ensino Fundamental seria o melhor caminho, dizendo às crianças periféricas que começar os processos de alfabetização mais cedo seria o melhor para elas. Mas precisamos levar em consideração os processos que essas crianças vivem, na Educação Infantil.

Segundo as Orientações Gerais para Implementação do Ensino Fundamental de Nove anos, no item 2, intitulado - Por que o Ensino Fundamental a partir dos seis anos. O documento traz alguns dados do IBGE, fazendo uma relação das crianças que estão na escola e apontando que maioria das crianças de classe média e alta, com seis anos de idade já estão em classes de alfabetização, assim como, no fragmento: “Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental” (2004, p.17). O excerto trazido demonstra e nos leva a pensar: Para quem foi feito o Ensino Fundamental de nove anos? Sob que perspectivas ele foi pensado? Esta articulação foi pensada e executada por quais setores da sociedade?

Parece-nos que é inviável pensar na escolarização de ricos para poder pensar e propor a escolarização das pessoas que se encontram em vulnerabilidade social, foi

o mesmo que países europeus fizeram conosco, os países subdesenvolvidos, quando quiseram saquear nossas riquezas, nos disseram que éramos pobres de conhecimento, que estaríamos melhor em meio a civilização ocidental e assim tem sido por anos, traficaram nossas crianças da Educação Infantil, em troca de uma alfabetização precoce, descontextualizada da realidade da maioria das crianças brasileiras, pretas, pobres e periféricas.

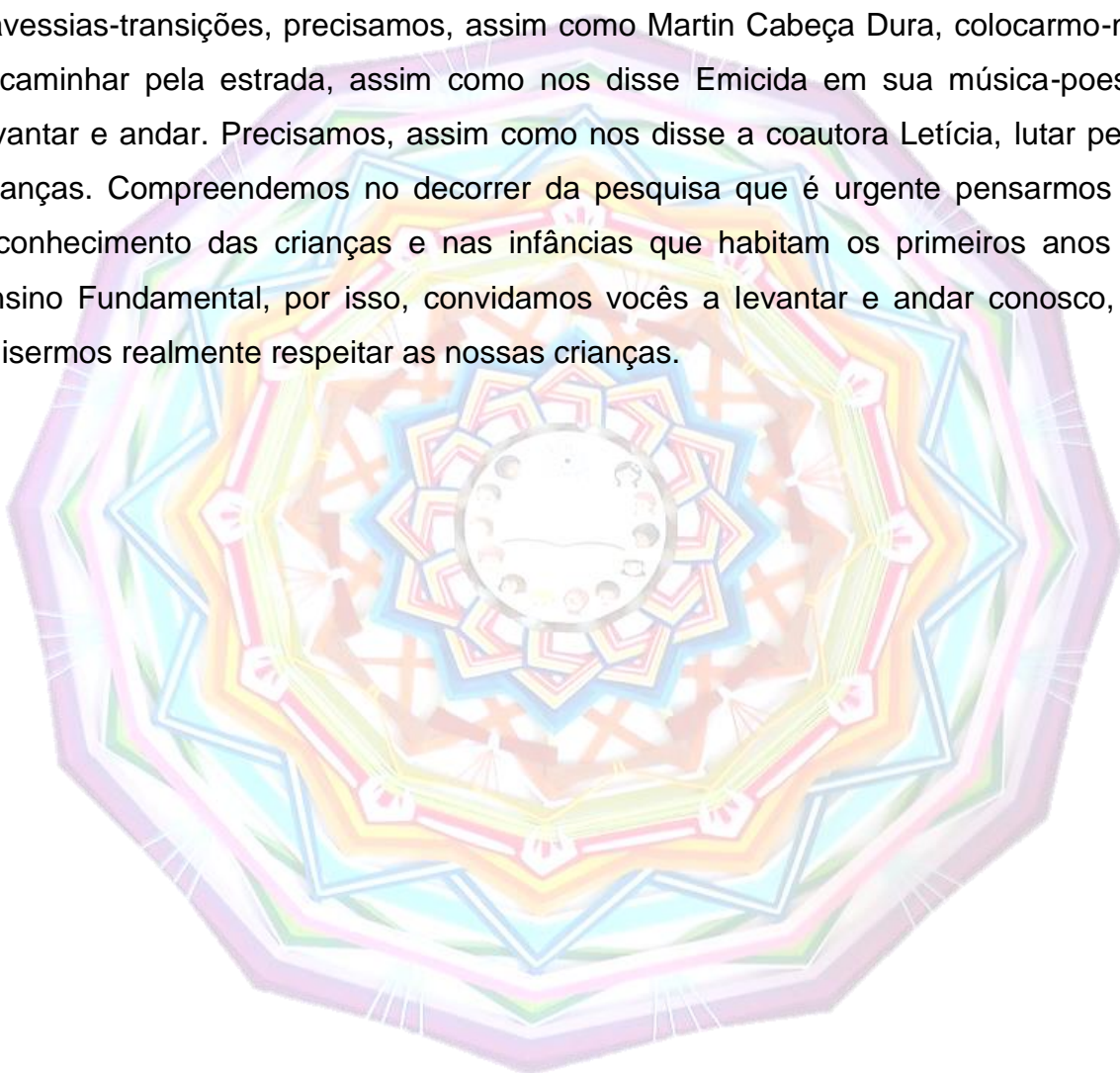
Ainda neste mesmo documento podemos encontrar a seguinte premissa “A opção pela faixa etária dos seis aos catorze não dos sete aos quinze anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir **progressivamente** as crianças de seis anos na rede escolar (BRASIL, 2004, p. 17). Afinal, que tendência seria esta? O que compreendemos por progressividade? Pois a inserção das crianças de seis anos nunca foi progressiva, pois no mesmo ano de promulgação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, as escolas passaram a se organizar para que a lei fosse cumprida, claro que como sempre a toque de caixa, sem deixar alternativas para as escolas que teriam que receber estas crianças.

Logo a partir desta lei saqueamos as crianças da Educação Infantil, as colocamos em muitos “navios negreiros”, as prometemos vida nova, às dizemos que iriam para um lugar melhor e as colocamos a fazer a travessia-transição. As políticas públicas e suas leis enfatizam ser melhor para as crianças negras, pobres, periféricas, aliás, colocam-nas todas no mesmo lugar, as indígenas, quilombolas, deficientes, entre outras, dizendo que estar nos Ensino Fundamental é a melhor opção para seus futuros, assim como a civilização por anos fez com os escravos, alegando que seu trabalho era necessário e que a escravidão era necessária para a construção dos países mais civilizados.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que foi a responsável pela implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, estabeleceu o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Quando tornamos algo obrigatório, sabemos que verbas e financiamentos também se tornam obrigatórios, mas jamais deveríamos ter vendido nossas crianças para o Ensino Fundamental. Será que teríamos feito tal travessia-transição com as crianças de seis anos se não fosse obrigatório? Será que esse é um serviço necessário e realmente importante para a população periférica? Será que alfabetizar precocemente as crianças é a alternativa

para nos tornarmos um país de primeiro mundo? Será que ser um país de primeiro mundo, com crianças sem uma infância que as permita ser gente é o caminho? Sabemos que está escrita deveria apontar resultados, mas talvez ela tenha deixado em cada uma de nós ainda mais perguntas. Estas perguntas ficaram muito latentes no decorrer desta escrita, pois ainda precisam ser discutidas e refletidas não só em nossa escola, mas em nível brasileiro.

Se quisermos reconhecer as crianças, suas infâncias e compreender suas travessias-transições, precisamos, assim como Martin Cabeça Dura, colocarmo-nos a caminhar pela estrada, assim como nos disse Emicida em sua música-poesia, levantar e andar. Precisamos, assim como nos disse a coautora Letícia, lutar pelas crianças. Compreendemos no decorrer da pesquisa que é urgente pensarmos no reconhecimento das crianças e nas infâncias que habitam os primeiros anos do Ensino Fundamental, por isso, convidamos vocês a levantar e andar conosco, se quisermos realmente respeitar as nossas crianças.



6 OS PROCESSOS DE SER PROFESSORA DA INFÂNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM CHÃO QUE PRECISAMOS PISAR

História: A baleia na pedra – A pedra baleia

Certa manhã eu recebi na porta da minha sala uma mãe com sua filha, a mãe estava muito brava porque sua filha tinha levado para casa uma pequena pedra que era da escola. A mãe insistia para que Ana pedisse desculpas para mim, que naquela época era sua professora; Ana, muito contrariada, me pediu desculpas e entrou na sala de aula. Logo em seguida começamos nossa manhã, fiquei muito curiosa para saber por que Ana teria levado a pedra? O que teria de tão especial nela?

Estávamos no pátio brincando, eu observava as crianças, enquanto pensava na pedra, então não resisti e chamei a menina. Fiz a pergunta que me deixou curiosa durante aquela manhã. Conta-me porque você levou a pedra para casa. Você gostou dela? Ana logo respondeu – “Prof, você não viu?” Eu muito curiosa disse: Viu o que? Ela sacudiu a cabeça, colocou sua mão na cintura e me respondeu – “Prof, a senhora não viu a baleia que tem na pedra!” - “Eu levei a pedra para casa porque nela tem uma baleia e nunca tinha visto uma baleia em uma pedra, a senhora não acha isso fantástico!” Eu naquele exato momento parei tudo, minha cabeça girou, meu olhar de professora congelou, eu pedi desculpas para Ana, que ainda conseguia ver uma baleia em uma pedra.

Depois de nossa conversa, pedi para levar a pedra para minha casa, pois precisava olhar com mais cuidado, precisava me conectar mais com minha criança, para poder ver a baleia na pedra – A pedra baleia, e assim o fiz. Gostaria de dizer a vocês que levei uma semana para poder ver a baleia na pedra – A pedra baleia e no dia que consegui, voltei e muito feliz compartilhei com a criança que havia visto a baleia, e ela me respondeu: “Prof, a baleia sempre esteve lá... por isso, gostei daquela pedra”.

Dedico essa história para Ana, a menina que me ensinou a ver a baleia na pedra...

Autora: Caroline da Silva dos Santos

Começamos a escrita deste capítulo contando a vocês essa linda história da menina que nos ensina a ver a baleia na pedra. Esse fato aconteceu há alguns anos, mas se encontra guardado nas lembranças do que foi vivido junto de Ana, e também porque essa pedra, vez ou outra, aguça nosso olhar e nossa escuta sensível, para ouvirmos e olharmos para os nossos processos de *gente*, pois em alguns momentos podemos nos perder, mas ela está sempre na imaginação para lembrar de ver e ouvir cotidianamente a baleia que existe na pedra – A Pedra Baleia. Essa pedra, vez ou outra, convida a refazer o caminho, convida a mudar o percurso, visto que o processo de ser professora e professor perpassa por muitos caminhos.

Claro que é muito raro o que encontramos nessa pedra, assim como cada criança que cruza o nosso caminho, mas, como Ana nos disse, a baleia sempre estará lá, assim como nossa auto(trans)formação está dentro de nós, em alguns momentos mais introspectiva, em outros brotando como as flores na primavera, povoando a nossa práxis. Para ver a baleia na pedra - A Pedra Baleia é preciso nos colocarmos a

pisar o *chão*, nos colocando junto com as crianças, buscando reconhecer cada criança que está conosco em sala de aula e na vida. Hoje eu sei que a baleia existe, mas ainda temos muitas pessoas adultas que desconhecem essa raridade, por isso, mais uma vez, precisamos estar ao lado das crianças, lutar junto delas, para assim poder olhar as pedras e nos encontrarmos com a Pedra Baleia.

Para Madalena Freire (2019), só podemos olhar o outro e sua história se tivermos conosco uma abertura de aprendiz que se observa (se escuta) em sua própria história. Eu só consegui ver a Baleia na Pedra - A Pedra Baleia, porque sempre procurei escutar as crianças, ouvir suas histórias, escutar suas conversas e conversar com elas sobre diferentes assuntos, isso faz parte da minha prática pedagógica, por isso consegui escutar Ana, depois me coloquei a ver a pedra e assim me encontrei com a Pedra Baleia.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental que atende turmas de Educação Infantil, assim como consta no item 2.3. Desde a implementação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ingresso aos 4 anos, assim como consta na LDBEN 9.394/96, no Art.30 - A educação infantil passou a ser oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (1996, p. 22). Desde a implementação, temos presenciado a crescente abertura de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental. Para Barbosa e Delgado (2012, p. 25):

Todo o discurso da ampliação do Ensino Fundamental ao propor a matrícula obrigatória de milhares de crianças mostra-se centrado na ideia de uma política afirmativa de direitos, isto é, na perspectiva da ampliação do direito subjetivo à educação.

Não temos dúvidas da necessidade do respeito aos direitos das crianças, mas nos colocamos a pensar, dialogar e refletir sobre as especificidades das crianças pequenas dentro desse espaço, pois não estamos somente em uma escola de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, mas em uma escola em que crianças circulam, pisam, nutrem o mesmo *chão*. Recebemos na escola crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças que estão no Ensino Fundamental. Então a escola não deveria ser para toda e qualquer criança? Sabemos das especificidades de cada grupo, contudo precisamos nos colocar a pensar na escola da infância em sua totalidade com muitas *gentes*.

O desafio que sempre trouxemos, no decorrer dos encontros, foi o de nos colocarmos a *sentir-pensar-agir* no direito pleno à educação para todas as infâncias, na inteireza da *genteidade* de cada criança; não queremos uma educação pela metade, da qual poucas crianças têm acesso. Uma escola da infância de qualidade necessita de espaços coletivos e interativos, com direitos igualitários para todas e todos, reconhecendo a especificidade infantil de cada faixa etária, sem nunca podar, silenciar ou invisibilizar o ser criança nas diferentes etapas de *ensino-aprendência*.

No decorrer da pesquisa, buscamos refletir e dialogar sobre como podemos *sentir-pensar-agir* esses espaço-tempos. Como poderíamos criar e construir, junto às professoras coautoras, espaços em que circulam crianças, jovens e adultos, podendo “*gostar de ser gente*” (FREIRE, 1996)? Como o processo de travessia-transição nos ajudaria a potencializar nossos processos de ser professoras com as infâncias? Infâncias que precisam ser pensadas, reconhecidas, dialogadas, refletidas, acolhidas tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. As transições acontecem entre as diferentes faixas etárias, mas como podemos *sentir-pensar-agir* com essas gentes tão pequenas que se colocam a fazer suas travessia-transições no mundo? Como as professoras se colocam nos “mundos” dessas infâncias e seus processos de travessia-transição? Essas são algumas perguntas que nos aguçaram no decorrer da escrita desta *Tese-auto(trans)formação* de doutorado; e que ainda nos fazem ver, sentir, escutar, olhar a baleia que existe na pedra – A Pedra Baleia.

Procuramos respostas para as perguntas trazidas anteriormente, no decorrer dos Círculos Dialógicos, primeiramente fomos ao encontro das nossas infâncias, buscamos escavar profundamente nosso ser, para assim, podermos compreender o ser que habita em cada criança que caminha conosco. Esse encontro nos possibilitou observar, escutar e estudar a nossa própria história. Assim como podemos perceber e observar nas falas das coautoras.

E por que isso me afeta tanto? Então, até que ponto eu também não quero ser o opressor que eu tive? Um opressor lá da minha infância (Fala Coautora Letícia - Professora iniciante - 4º Círculo Dialógico).

Uma coisa que me marcou muito foi uma vez que a professora apagou tudo e eu não tinha mais de onde copiar. Daí eu pedi ajuda e ela me xingou na frente de todo mundo. Bah, aquilo acabou com meu mundo, ela me disse: como assim que tu não copiou? Mas o que tu estava fazendo? (Fala Coautora Aline - Professora regente - 4º Círculo Dialógico).

Eu fui uma criança muito reprimida digamos assim, então para mim escrever é algo Libertador, e que sempre tive muita vergonha, para mim sempre tem

essa relação sabe, e o curso de pedagogia me ajudou muito. Ele me ajudou muito a reencontrar uma criança que eu reprimi e deixei de ser, sabe Carol, então eu sempre escrevo nessa perspectiva (Fala Coautora Isadora - Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico).

Eu acho que eu também escrevi mais para mim do que para uma criança, eu não pensei em uma criança específica eu pensei numa mistura de muitas crianças da que eu fui da que a minha filha foi, das coisas que a Ana Clara viveu e eu acompanhei, do processo de transição dela, das crianças com as quais eu convivo, que a gente convive na escola (Fala Coautora Aline - Professora regente - 5º Círculo Dialógico).

Voltarmos às nossas infâncias, escavarmos profundamente tudo aquilo que havíamos vivido enquanto crianças, isso nos sacudiu, nos afetou profundamente, pelo fato de muitas de nós termos sofrido grandes opressões em nossas escolas. Pudemos observar que todas as coautoras, ao falarem de suas infâncias junto a sua família, mesmo que muitas passando por dificuldades, se emocionaram, como nos disse Aline em um dos encontros - *“A gente tinha muito pouco, mas o amor sempre prevaleceu, nossa casa era carregada de muito amor (Fala Coautora Aline – Professora regente - 2º Círculo Dialógico)”*. Elas conseguiram falar das infâncias de forma feliz, que a maioria teve uma infância feliz, mas quando relatam suas vivências na e com a escola, todas em sua maioria relatam as grandes opressões sofridas e marcadas em cada uma.

Compreendemos os processos vividos junto às coautoras e podemos dizer que sim Letícia é por isso que te afeta tanto, é por isso que nos afeta também. Aline, estamos aqui pensando no teu sofrimento e medo ao ver o quadro sendo apagado, talvez em razão disso sua angústia em trabalhar com os Anos Iniciais. Sim Isadora fomos muito reprimidas, chamadas de *“burra”* entre tantos outros nomes que usaram para nos classificar, fomos muitas vezes deixadas de lado por não sabermos o que a professora queria que soubéssemos, não tenha vergonha de ser quem você é, que bom que o Curso de Pedagogia te resgatou, que bom que conseguiu *dizer a sua palavra* no decorrer dos nossos encontros e também na escrita das cartas, aliás, que bom que conseguimos *dizer a nossa palavra*, falar das nossas infâncias, mesmo que tenha nos doído tanto.

Na noite em que terminamos o nosso 2º Círculo Dialógico, no qual conversamos intensamente sobre as infâncias, pudemos compreender o sentido do acolhimento dos Círculos Dialógicos, sentir com as coautoras o que estavam vivendo naquele momento, foi necessário pensarmos com vocês em como lutamos para não nos tornarmos as professoras opressoras que tivemos, sentimos naquela noite que a

pesquisa tinha alcançado um dos seus objetivos, estar com as coautoras de pesquisa dialogando sobre as crianças, as travessias-transições e tudo o que elas nos moveram a pensar. Acreditamos que cada uma trouxe muito viva a sua criança, conseguiu olhar, escutar, voltar para si, olhar para dentro e assim ressignificar sua práxis junto às crianças. Colocamo-nos em profunda conexão com as práticas que não eram pedagógicas, mas que foram desenvolvidas em nossas vidas escolares, e conseguimos nos colocar em um lugar de re-pensar a nossa própria prática, e assim reconhecer novos percursos de reconhecimento das crianças e suas infâncias. Que bom que nossas infâncias puderam aguçar nosso olhar, nossa escuta, levando-nos a pensar e refletir sobre as infâncias das crianças que caminham conosco, que bom que conseguimos também fazer a nossa travessia-transição, que bom que podemos de certa forma curar um pouquinho da nossa ferida.

Pisamos profundamente o *chão* das infâncias junto às coautoras de pesquisa para, assim, pensarmos nas travessias-transições das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Compreendemos que deixamos nossas marcas, que nos colocamos em caminhada por este *chão*, na busca de refletirmos sobre as experiências de vida, que estão muito vivas na auto(trans)formação, procurando a todo momento nos colocar a *caminhar para si* (JOSSO, 2010).

6.1 POSSIBILIDADES DE INÉDITOS VIÁVEIS PARA E COM A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM AS PROFESSORAS E AS MENINAS DO PIBID: TRILHAS DE UM CAMINHO POTENTE

No decorrer da pesquisa, utilizamos a expressão auto(trans)formação com professoras por acreditarmos que a expressão “com”, no lugar de “para” ou “de”, compreende uma nova concepção de “formação” que, em Paulo Freire, demonstra a relação das aprendizagens, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Também não é uma formação de uns sobre/para as/os outras/os, mas é um processo “auto” que acontece “com”, na intersubjetividade dialógica com as coautoras, na perspectiva freireana de que “ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2005, p. 79), e da propositiva jossioniana do “*caminhar para si*” e transformar a “*experiência de vida em formação*” (2002; 2010).

Dessa forma, ao longo da pesquisa, construímos junto ao grupo das professoras e das meninas do Pibid possibilidades para que elas assumissem

criticamente a autoria da sua própria auto(trans)formação, e assim tivessem a possibilidade de se auto(trans)formar, de modo a se reconhecerem nos processos auto(trans)formativos em que se encontravam, como sujeitos inacabados e em profundo processo de auto(trans)formação. Como foi difícil para algumas coautoras escrever uma carta e se colocar no processo de escrever e registrar sua própria existência, como foi difícil em alguns momentos pensar e *caminhar para si*.

Algumas coautoras relataram no 5º Círculo Dialógico a dificuldade que tiveram em escrever as Carta Pedagógicas, pois sempre ficavam muito indecisas em escrever aquilo que a pesquisadora-coordenadora queria, e já nas primeiras mensagens recebidas para saber o que gostariam que fosse escrito, sempre deixamos bem claro que gostaríamos que elas procurassem caminhos dentro de si, caminhos de escrita singular, caminhos de pensar, escrever e se colocar no mundo, pois acreditamos, assim como a coautora Isadora nos disse, que “*escrever é algo libertador*”. Desejávamos exatamente isto, que a escrita fosse este processo de liberta-se e poder dizer a palavra delas. Endereçamos as Cartas Pedagógicas para nossas coautoras e procuramos não interferir em seus processos de escrita. Algumas delas relatam essa experiência que nos move a pensar em quantas vezes conseguimos escrever algo que nos liberta.

Eu confesso que também fiquei bem presa no início sobre isso do que a Carol queria, e como fazer, tanto que eu não conseguia começar a carta, eu tive muita dificuldade de começar a primeira frase (Fala Coautora Joana - Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico).

Eu precisava escrever o que vinha no meu coração na hora, eu precisava expressar mesmo o que vinha no meu coração, e eu consegui escrever, eu também fiz como se fosse assim para as crianças, só que eu não fiz com a intenção de que elas lessem é como se fosse assim, uma carta para elas mas que fosse para mim também (Fala Coautora Joana - Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico).

Eu estava escrevendo a carta para mim mesmo, tentando reafirmar o que eu quero, como eu quero quando eu for formada e tiver na sala de aula, do que outra coisa (Fala Coautora Madjiguene - Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico).

Entendemos que possa ter sido difícil para a Joana, assim como para outras coautoras, procurar por seus percursos de escrita, mas nosso intuito era exatamente que elas escrevessem com o coração, com toda a sua potência, procurando por o

ineditismo que estava bem lá dentro. As Cartas Pedagógicas²⁶ foram sobre as infâncias e trajetórias de vida, depois para uma criança e, por fim, uma carta para reafirmar os processos vividos. Acreditamos que cada coautora buscou e se conectou com seus processos de escrita e, assim, cada uma conseguiu reafirmar a sua criança, a sua professora, os seus processos de vida e auto(trans)formação, ressignificando os processos vividos, buscando não só a *caminhada para si*, mas também a caminhada com as outras pessoas.

Nosso intuito sempre foi que as coautoras buscassem por sua autoria, não queríamos mostrar às professoras o que faziam de certo ou errado na escola, mas desejávamos sim, junto a elas, criar e assumir possibilidades de uma auto(trans)formação libertadora, consciente e autônoma, em “comunhão” umas com as outras. Nossa pretensão era de construir com essas professoras e as meninas do Pibid possibilidades que nos levassem a pensar nos processos que emergiram da travessia-transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e isso só foi possível por que cada uma se sentiu pertencente aos processos da pesquisa e buscou no decorrer deste percurso por sua autoria e autonomia, ou seja, as coautoras conseguiram assim como nos aguçou a fala da coautora Madjiguene “*reafirmar o queriam*”.

Acreditamos que construir esta pesquisa junto com as professoras, as meninas do Pibid e com a comunidade escolar foi de grande relevância, pois estes espaços-tempo se constituíram como uma ambiência dialógico-cooperativa de auto(trans)formação, em que as experiências foram sendo compartilhadas por todas e todos, fortalecendo a atitude crítico-reflexiva pesquisante e investigativa dentro e com a escola. Para Freire (2005, p. 193):

Na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.

Precisamos, a partir da nossa práxis, construir, propor caminhos em que homens e mulheres se libertem e, assim, se constituam sujeitos da sua própria história. No decorrer da pesquisa, nosso instituto não era o de libertar ninguém,

²⁶ As Cartas Pedagógicas endereçadas às coautoras da pesquisa, encontram-se em anexo nos apêndices. Também descrevemos melhor este processo no subcapítulo 3.1.

colocamo-nos em circularidade para dialogar, viver, sentir, estar sendo, pisar o *chão* com as nossas coautoras de pesquisa. Entendemos que esta *Tese-auto(trans)formação* foi construída de forma dialógico-cooperativa entre as professoras, as meninas do Pibid e nossa comunidade. Juntas conseguimos perceber, observar, ver a Baleia na pedra – A Pedra Baleia, e com isso as coautoras Letícia e Joana demonstraram, em suas falas, o que sentiram ao participar da pesquisa.

Mas foi tudo sobre mim e eu achei isso muito interessante, parar para pensar sobre o que eu sinto nesse momento, e tem coisas acontecendo na minha vida diferentes que eu percebi, então é bem interessante observar isso, pois nós nunca paramos para observar os nossos processos (Fala Coautora Letícia - Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Os círculos também fizeram com que a gente consiga perceber e refletir sobre a nossa prática (Fala Coautora Joana - Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Era exatamente isso que gostaríamos e lutamos para que acontecesse, uma experiência viva, que tocasse cada uma, uma experiência que mexe, que deixa seus rastros. Com essa vida tão acelerada nunca paramos para olhar, sentir, observar os nossos processos, e a nossa intencionalidade no decorrer da pesquisa era de nos colocar em movimento vivo e atuante, assim como na fala da coautora:

A gente estudou muito juntas no Pibid e agora a gente deu seguimento aqui. É uma pesquisa diferente das outras pesquisas, pois não ficamos respondendo questionários ou perguntas, mas estivemos sempre junto com o grupo, estudando, refletindo, conversando (Fala Coautora Joana – Professora iniciante - 4º Círculo Dialógico).

Eu senti que esta pesquisa é diferente, pois o acolhimento é muito diferente, tu sempre nos esperava com uma música, com uma poesia e isso fez toda a diferença (Fala Coautora Raquel - Professora iniciante - 5º Círculo Dialógico).

Podemos observar nas falas das coautoras que os Círculos Dialógicos investigativos-auto(trans)formativos se configuraram nesse espaço-tempo de compartilhar experiências vivas, de acolher, de estar junto às coautoras da pesquisa para, assim, pensarmos nos caminhos a seguir.

Ao pensar nas coautoras também buscamos compreender a concepção da palavra “*professor*”, que em Paulo Freire se constitui como um processo que envolve a consciência da sua condição em ação; dessa forma, o ser professora e professor se constitui a cada dia com as crianças, pisando o *chão* com elas, colocando-se no mundo com as outras e com os outros. Os processos de ser e de estar sendo

professora e professor também requerem responsabilidade ética, política e profissional, pois, caso contrário, se tornam um fazer vazio.

Freire (2015, p. 56) nos diz 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”. Compreendemos que as meninas do Pibid encontravam-se neste processo no decorrer da pesquisa, professoras em processo de iniciar suas atividades docentes. Sendo assim, pudemos enxergar em cada menina do Pibid a professora iniciante que também já fomos, no olhar, nas falas empolgadas das estudantes que a cada encontro traziam suas vivências junto aos percursos da formação inicial. Este olhar de quem está iniciando sua caminhada docente foi muito importante para o grupo, uma vez que fizemos muitas trocas, aprendemos tanto com as nossas meninas do Pibid. Constituir-se professora e 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). Meninas do Pibid, esperamos que este espaço-tempo tenha se tornado para vocês um momento permanente de auto(trans)formação. Assim como na fala da coautora Raquel.

Eu estou tão exausta e a minha vida está tão sobrecarregada, que geralmente o que eu estou fazendo é só mais uma atividade no meu dia a dia, mas hoje com o nosso encontro eu parei, senti eu estava adiantada e fiquei esperando a hora para entrar. Entendeu? Então isso é muito legal, é uma coisa que tira a gente da nossa zona de conforto, que faz a gente realmente pensar, abrir um pouco o coraçãozinho. (Fala Coautora Raquel - Professora iniciante - 2º Círculo Dialógico).

Observamos que muitas vezes todas pareciam exaustas, cabelos molhados ou, até mesmo, desarrumados, chimarrão para poder aguentar o terceiro turno, afinal os Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos foram todos à noite, mas podíamos sentir este comprometimento em cada encontro, podíamos ver o sentimento de pertença com que se envolveram. Gratidão pela espera, gratidão a todas que deixaram suas atividades para estar conosco em cada encontro, gratidão por abrirem o coração para a nossa pesquisa-auto(trans)formação.

Acreditamos em uma auto(trans)formação permanente com as professoras e as estudantes, pois quando professoras e professores têm uma experiência docente bem vivida, elas/es começam a perceber que a experiência requer mais “formação”, mais processos de aprendizagem, mais estudos, o que vai se configurando como uma

práxis de auto(trans)formação permanente. Esta se constitui como análise crítica da própria prática cotidiana da professora e do professor, e se não vivemos as práticas diárias na escola e com a escola, não temos como refletir sobre ela. Portanto, é por meio das experiências diárias na escola que a educadora e o educador podem observar sua prática e assim repensá-la, levando à consciência da condição de ser professora e professor na ação cotidiana de suas práticas.

Tornar-se professora e professor envolve muito mais do que uma relação teórico-técnica, já que a educadora e o educador estão “recheados” de histórias de vida, crenças, valores, afetividades, rotinas, práticas escolares, enfim, sua subjetividade está implicada à vida, ao amor, à alegria e às diversas “formas” de estar no mundo e com o mundo. Para Pimenta (2012, p. 105), “[...] ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula”. Quando uma professora e um professor entram na sala de aula, eles trazem consigo seus problemas, dúvidas, angústias, medos, alegrias, e tudo isso demonstra a pessoa que eles vem sendo, alguém que sente, vive, chora e se constitui a cada dia.

Por isso, acreditamos nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como uma circularidade em espiral potente, em que as coautoras de pesquisa foram trazendo para a roda as suas vivências e processos vividos na e com a escola, compartilhando suas angústias, seus processos de ser e de estar sendo no e com o *mundo*, buscando dialógico-reflexivamente por seus *inéditos viáveis*, pois eles nascem das nossas dúvidas, das nossas angústias, daquilo que muitas vezes tira o nosso sono, ou ainda, como disse a coautora Raquel: “*Nos tira da nossa zona de conforto*”. O desafio foi buscarmos em cada encontro pelos nossos *inéditos viáveis* auto(trans)formativos, para qualificar nossas práxis e os processos de ensino-aprendizagem.

As diversas maneiras de ser e estar no e com o *mundo* demonstram a proposta pedagógica que a professora e o professor desenvolvem nos espaços-tempo que percorrem e/ou vem (re)construindo. Essas processualidades são habitadas por pessoas grandes e pequenas, que também estão em permanentes histórias de busca; sendo assim, são nestas relações diárias que a professora e o professor vão se constituindo como professoras e professores, e as educandas e educandos vão aprendendo-ensinando um *sentir-pensar-agir*, a partir das suas relações com o mundo, com as outras e com os outros.

A constituição para o “*ser mais*” não é solitária, mas cheia de gentes que mostram a cada dia a importância de cada pessoa nas diversas nuances e desafios da constituição dos sujeitos. Entendemos, ao longo dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, o quanto povoamos os encontros, discutimos sobre nossos desafios na e com a escola, dialogamos sobre os processos de ser professoras, e tudo isso nos fortaleceu enquanto grupo. Freire (2015) destaca que é no movimento dialético que ensinar e aprender se tornam ou vão se tornando conhecer e reconhecer, pois a educanda e o educando vão conhecendo o ainda não conhecido e re-conhecendo o antes sabido. Por isso todos os momentos/movimentos vivenciados na escola são recheados de ensinamentos e aprendizagens, e estes se constituem e re-constituem dia a dia, tornando o processo formativo cada vez mais significativo, tanto para estudantes quanto para docentes.

A dimensão pessoal está relacionada às subjetividades de cada professora e cada professor, construindo o seu *sentir-pensar-agir* pessoal e profissional nas relações que se estabelecem no dia a dia, dentro e fora do espaço-tempo educacional. Para Isaia e Bolzan (2009, p. 122), “na dimensão pessoal, a marca está na construção da subjetividade decorrente do modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente”. Podemos observar que, nesta relação que se estabelece com o mundo, com as outras e com os outros por processos dialógicos, interativos e cooperativos, a professora e o professor vão se constituindo como sujeitos pensantes, autoras e autores de si mesmas/os e da história na/com a qual vêm e vão sendo. Afinal, “ninguém se constitui sozinho, mas no e pelo diálogo com as outras e com os outros, buscando novos caminhos que levem a conhecer um pouco mais dela mesma e dele mesmo e da outra e do outro, sempre pela dialética “leitura de mundo-leitura da palavra” (FREIRE; MACEDO, 2011). Nesses processos de busca por *ser mais*, relacionam-se com as crianças, com a comunidade escolar, com a realidade sócio-histórica de cada tempo e lugar, tornando-se coautores/as da leitura de outras genteidades, em permanente auto(trans)formação para todas e todos.

No decorrer dos encontros tivemos a companhia de 12 coautoras de pesquisa, cada uma com suas singularidades, com suas preferências, gostos, mas essas subjetividades constituem um grupo que se chama escola, melhor, Círculo Dialógico. Logo, nosso enfoque de pesquisa-auto(trans)formação buscou reconhecer essas subjetividades pela escuta sensível e olhar aguçado, atento e acolhedor a cada

narrativa, e compreendemos que, junto ao grupo, elas foram se tornando mais fortes, “caminhando para si”, libertando-se, empoderando-se no *ser mais* umas com as outras. Quantas vezes nos colocamos em circularidade para acolher umas às outras, e, nesse caminhar, a cada encontro fomos povoando nossas andarilhagens, aprendendo juntas, assim como diz a coautora Magda.

A gente aprendeu muito com vocês com todas do grupo e que a troca de sentimentos e de impressões vão ficar, pois a gente guarda tudo que a gente ouve das pessoas, e isso, ajuda também a gente a melhorar como professora e como pessoa também. (Fala Coautora Magda - Professora regente - 5º Círculo Dialógico).

Entendemos a importância de cada coautora, do diálogo entre e com as professoras e as meninas do Pibid; desse modo, juntas, buscamos pelos *inéditos viáveis* da e na auto(trans)formação pessoal e profissional, ainda mais que já somos de uma mesma escola, com uma comunidade que é única, pois não somos cópias umas das outras.

A dimensão profissional está relacionada aos processos vivenciados por essas educadoras dentro dos espaços-tempo em que compartilham sua profissão, fazendo-se necessário reconhecer e assumir a subjetividade de todas as coautoras. Segundo Isaia e Bolzan (2009), 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. Sendo assim, foi preciso pensar na dimensão profissional como um processo construtivo, no qual as professoras e as meninas do Pibid estavam em permanente processo de aprendizagem, também nas suas dimensões pessoais. Assim é preciso experimentar o mundo da docência e perceber as inúmeras possibilidades de ser professora e professor de constituir sua prática pedagógica cotidiana. Ser professora e professor pressupõe assumir que o conhecimento, as crianças e os espaços se transformam a cada momento, sempre nos ensinando algo novo. Sendo assim, os processos de tornar-se professora são mais ricos quando acontecem em grupos, por meio de uma com-vivência dialógica, reflexiva e compartilhada com todas e todos que fazem parte dos espaços-tempos escolares.

Ao apresentar as questões relacionadas à dimensão pessoal e profissional, reconhecemos que as duas são indissociáveis, visto que compreendem os movimentos e as dimensões constitutivos das professoras e 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, 2009, p. 122). Assim, os processos de constituição dos docentes estão relacionados à atividade de aprender a docência, buscando a apropriação do conhecimento pedagógico e compartilhando as diversas experiências com as crianças. Desse modo, essas experiências vão se transformando a cada dia em instâncias reflexivas e “formativas”, que se fazem tão necessárias à auto(trans)formação permanente de professoras e professores.

Pudemos *sentir-pensar-agir* os processos dialógicos durante os encontros, por isso foi de grande relevância levarmos em consideração o significado da palavra diálogo e como esta se tornou tão importante nos processos de auto(trans)formação permanente com as professoras coautoras e com as crianças, dentro deste espaço-tempo chamado escola. Para Freire (2011, p. 18):

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.

Assim, podemos observar que as questões relacionadas ao diálogo inter cruzam-se com a existência humana, e esse encontro leva os sujeitos a refletirem e agirem com maior conscientização e comprometimento. Consideramos que o diálogo se dá na relação com as outras e com os outros, na comunhão de experiências, na escuta sensível e humanizadora; ainda, para o diálogo ser profundo e comprometedor, é preciso torná-lo um desafio à permanente práxis dialética “*leitura de mundo e leitura da palavra*”. E quando falamos do processo de auto(trans)formação com educadores e educadoras, podemos perceber que se tornar docente é um processo individual, mas que se dá em cooperação dialógico-reflexiva, já que é a partir da troca de vivências-experiências com as crianças e com a escola que a nossa docência se constitui.

Observamos que os processos de auto(trans)formação docente envolveram as dimensões pessoais e profissionais das coautoras de pesquisa. Essas dimensões acompanham essas professoras durante suas trajetórias, mostrando a importância do diálogo como (re)constituição permanente. Logo, a dialogicidade surgiu como

dimensão essencial que necessitava ser vivida, aprendida e compartilhada entre todas. Por conseguinte, o diálogo tornou-se o fio condutor entre as professoras e as meninas do Pibid, para pensarmos e refletirmos sobre os percursos vividos junto às crianças ao longo das travessias-transições, para que a sua auto(trans)formação pudesse contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e, principalmente, para possibilitar e reconhecer as crianças e suas especificidades quanto às suas infâncias e suas travessias-transições. Entendemos ser imprescindível que juntas e juntos nos comprometamos em vivenciar uma escola mais humana, mais alegre, uma “*escola gente*” (FREIRE), pois acreditamos que a dialogicidade e a amorosidade são dimensões humano-pedagógicas e epistemológicas fundantes nos processos de ensino-aprendizagem, ainda mais com as crianças.

Todo o percurso demonstra a importância do diálogo entre as coautoras de pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que a auto(trans)formação das professoras e das meninas do Pibid não pode e não deve se centrar apenas no contexto da sala de aula, por mais que esse seja o principal espaço-tempo em que se desenvolvem as práticas pedagógicas; a escola é formada por um contexto mais amplo, por relações muito mais complexas. A escola não é constituída unicamente pelos/as professores/as e pelas crianças, mas por todos/as aqueles/as que dela fazem parte, desempenhando uma função como pessoas e como profissionais, na inteireza das suas genteidades (HENZ, 2003). Para Freire (1996, p.162), “o nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca”. Assim como o autor, reconhecemos no decorrer desta caminhada a necessidade de buscar nos reinventarmos em prol do que ainda não vivemos, mas que estamos por viver com gente como a gente, tornando-nos pouco a pouco mais humanos, em nossas auto(trans)formações para *ser mais*.

Observamos que todo percurso de *vida e formação* pôde ser sentido em cada encontro, e nos encontramos com as coautoras de pesquisa, que nos chamaram para a marcha. Buscamos por caminhos possíveis, entendemos que sozinhas não conseguimos percorrer o caminho e assim fomos trilhando novos percursos.

7 FOI PRECISO ESCREVER, DEIXAR NOSSAS MARCAS: UMA ESCRITA COOPERATIVA QUE ANUNCIA NOSSOS PROCESSOS DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO JUNTO À PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 (EMICIDA²⁷)

Nunca esta música ecoou tanto em mim, quanto no exato momento desta escrita, ela não finaliza esta *Tese-auto(trans)formação*, mas deixa aqui um grito preto, latente e potente, dizendo “*tudo o que nós temos é nós*”. Assim como a música-poesia de Emicida, garoto preto, periférico, assim como eu, assim como tantas e tantos pretos que queriam estar aqui escrevendo estas palavras, assim como muitas Carolinas que só têm papel retirado da reciclagem para escrever, assim como muitas vidas que deveriam ter acesso às universidades, acredito que todo mundo é um, e que tudo que nós tem é nós. E ao finalizar está escrita sinto o cheiro da arruda na minha orelha, pois lembro-me da minha avó colocando sua arruda na orelha para enfrentar um dia difícil, foram muitas noites em claro escrevendo cada linha, sinto que ao escrever cada uma delas pude tocar alguém.

Busquei ajuda dentro de mim, pois foi preciso me reencontrar, fazer minha própria travessia, olhar tudo o que estávamos vivendo para trazer para estas folhas, tudo aquilo que ecoou em mim, que ecoou em nós. Ofereci meu abraço quente, e muitas vezes o sorriso foi a única língua que todas entendiam, assim como o girassol meu olho tentou buscar cada movimento, cada olhar, cada momento; claro que deixei escapar muitas coisas, mas assim construímos os processos de escrita de nossas Teses e Dissertações. Escrevemos nossos trabalhos acadêmicos, porque temos pesquisadores, porque temos as escolas que aceitam caminhar conosco, porque temos professoras e professores que buscam sempre melhorar, aprofundar seus processos formativos, porque temos muitas *gentes* preocupadas e empenhadas em

²⁷ Se você não conhece e deseja escutar esta música acesse o seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=h8gotN_Na28.

mudar aquilo que todo mundo quer ver apagado, morto, que é a Educação. Ainda bem que temos uns aos outros, que temos grupos que usam o giz e o quadro como seu instrumento de luta e resistência.

A escrita desta *Tese-auto(trans)formação* demarca em mim a primeira mulher negra da minha família a chegar ao doutorado, foram muitas gerações antes para uma mulher chegar aqui, mas uma vez, tenho que agradecer a minha avó por sua coragem e por me fazer compreender o significado da frase “Somos Mulheres Fortes”. Essa escrita é tão importante, tão potente e tão grandiosa para mim, assim como a coautora Raquel disse em um dos nossos encontros, “*Essa Tese é uma parte de ti*”, sim, esta *Tese-auto(trans)formação* é uma parte de mim, mas povoada por todas vocês, pois foi vivida por muitas pessoas e escrita por muitas mãos. Poderíamos aqui encerrar, mas decidimos deixar uma escrita cooperativa que pudesse ecoar nas gentes, que porventura um dia vão ler esta *Tese-auto(trans)formação*. Deixamos aqui o sentido mais pleno, fraterno, humilde e principalmente rigoroso de tudo que vivemos e das travessias-transições que nos colocamos enquanto grupo.

Neste momento vamos deixar nosso barco flutuando nas águas da enseada, para podermos em outros momentos voltar a navegar e assim fazer novas travessias-transições. Deixamos aqui um pouco daquilo que povoou o nosso *sentir-pensar-agir* no decorrer do percurso de escrita desta *Tese-auto(trans)formação*, deixamos aqui o sentido de sermos cada uma, uma única pessoa, mas jamais estarmos sós, deixamos aqui o sentido de sermos povoadas por outras pessoas que se colocaram a caminhar conosco, deixamos aqui a escrita cooperativa das professoras e das meninas do Pibid que fizeram a travessia-transição da escrita desta *Tese-auto(trans)formação*.

Nossa terceira e última carta foi escrita com a ideia de reafirmarmos nossos percursos no decorrer da pesquisa, foi com intuito de dizer a nossa palavra, de dizer aquilo que ecoou em cada uma de nós. Sabemos que em cada carta as professoras e as meninas do Pibid procuraram reafirmar seus percursos e reafirmar os lugares pelos quais transitavam naquele momento, sabemos que cada carta demonstra a importância e o impacto social e educacional desta pesquisa, sabemos que em cada carta poderíamos trazer para discussão movimentos que estão latentes na escrita viva de cada grupo, mas queremos deixar aqui para a leitura de cada uma e cada um que vai ler esta escrita, como se estivesse a apreciar uma obra de arte, sentindo cada palavra escrita como se fosse uma pintura.

Que possamos seguir povoando os lugares por onde passamos, que possamos seguir sendo gente, que vive, que se anima, que chora, que luta, e na luta se auto(trans)forma. Deixamos aqui a escrita potente e latente deste coletivo, com duas Cartas Pedagógicas que foram escritas com intuito de dizer a nossa palavra, de dizer aquilo que sentimos no decorrer da proposta epistemológica dialógica desta pesquisa-auto(trans)formação, mas principalmente deixamos aqui a nossa autoria.

Carta de Reafirmação Professoras Regentes

“Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro” - Porque é preciso reafirmar todo dia, a todo momento, a importante e a potência da nossa docência.

Começamos a escrita desta carta de reafirmação com o trecho da música de Belchior, pois acreditamos que, mesmo não conseguindo atingir nossos objetivos ontem, o hoje nos possibilita acordar todos os dias, nos dando a possibilidade de seguir pensando, dialogando, vivendo e revivendo, reafirmando nossos processos de gente no mundo e com ele. Então queremos dizer que ser professora de crianças é morrer e reviver a cada ano, ou ainda, a cada dia, pois a cada ano revivemos em nós a esperança de ser mais, e caminhar junto dos nossos grupos de trabalho. Queremos deixar aqui registrada nossa reafirmação pela vida que pulsa na escola, reafirmar que as crianças precisam ser respeitadas em seus tempos e espaços, que é preciso respeitar as travessias dos grupos/turmas, tendo a escola como um espaço brincante, lugar de descobertas, lugar de construção e fortalecimento de novos laços, espaço formativo, permeado por desafios e compartilhamento de nossas vivências. Precisamos, de uma vez por todas, compreender que a escola é movimento vivo, ativo, circular e coletivo, logo não cabe mais uma escola sem amorosidade, uma escola sem tempo livre, uma escola sem brincadeira, uma escola sem um vir a ser, de poder ser, uma escola sem escuta, uma escola sem vida, sem barulho. Afinal a escola é organizada para quem? Para todos que por ela circulam, ou ainda vivem... Pois são eles que nos movem a cada dia buscarmos o novo e o melhor e criarmos espaços de prazer e harmonia. Por isso, viver a escola é fundamental, logo queremos reafirmar a vida, os coletivos, queremos reviver a cada ano, a cada dia, para lutar por uma escola cada vez mais humana, pois mesmo que pareça ser, ela ainda não é, seguimos lutando e reafirmando a humanidade em nossas escolas... Seguimos

reafirmando nossa formação e suas potências, pois ela nos possibilita florescer a cada ano.

Das professoras Aline, Caroline, Elisangela e Magda

Fevereiro de 2023

Carta Reafirmação – das Meninas do Pibid

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem como finalidade incentivar o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica. No entanto, por se tratar de uma política governamental, nos últimos anos, vem sofrendo uma forma de sucateamento, assim como a Educação Pública do país, com pisos salariais baixos, escolas sem estruturas e recursos, falta de investimentos necessários, falta de formação docente de qualidade e de acordo com as realidades das escolas, falta de incentivo à formação continuada, em suma, com a desvalorização dos(as) profissionais da área da educação, bem como dos(as) futuros(as) profissionais em formação.

O Programa deveria ser algo complementar a nossa formação inicial, porém o que ocorre, muitas vezes, são os licenciandos assumindo turmas, em razão da falta de professores e professoras na rede pública de ensino, sem formação mínima para tal, faltando para com os Educandos assim como para os Professores em formação, que estão ali para aprender a ser Professores na prática.

Além disso, por ser uma política governamental, em 2020-2021, um dos nossos maiores receios era que o Programa fosse extinguido, levando em consideração a redução do orçamento do Programa e de bolsas disponibilizadas. Não sendo o suficiente, no final de 2021, tivemos um “atraso” de bolsas, em que não sabíamos se iríamos ou não receber do governo, já que não obtivemos um posicionamento conciso.

Infelizmente, essa foi somente mais uma ação do antigo governo mostrando-nos que era a favor da desvalorização da docência, como também, não se importava com aqueles que necessitavam dos pagamentos, que em grande parte servia para alimentação, pagar aluguel, ajudar nas despesas de casa ou até mesmo para a compra de material pedagógico.

Ironicamente, é uma das formas mais realistas de iniciação à docência que bolsistas podem vivenciar, tendo em vista que os nossos Professores estão cada vez

mais desvalorizados pelos Governos, retirando seus direitos e diminuindo seus salários, tornando a docência cada vez mais vulnerável.

Sendo assim, o nosso manifesto vem a favor do PIBID, em que nós, futuras Educadoras, possamos construir vivências em salas de aula, que esses momentos sejam significativos e complementares ao que nos deparamos no Ensino Superior, que tenhamos a oportunidade de experienciar a educação da forma real, bem como prazerosa, sem nos preocuparmos se vamos receber a bolsa no próximo mês, se vamos ter uma escola com estrutura adequada e recursos para realizarmos os nossos planejamentos.

*Das bolsistas Pibid
Junho de 2023*

7.1 O QUE EU GOSTARIA DE DIZER PARA AS PROFESSORAS E PROFESSORES

*Eu existo porque tinha uma professora teimosa que correu atrás de mim dentro do bueiro²⁸
(EMICIDA).*

Assim como Emicida, gostaria que cada professora e professor pudesse compreender tudo que podemos fazer pelas crianças, pelos jovens e adultos, que passam por nossos espaços escolares. Gostaria de dizer que a nossa teimosia nos leva muitas vezes, a acreditar e reconhecer as crianças, e que buscar cada criança dentro do bueiro é nossa tarefa, pensar em cada criança e seus percursos é o nosso trabalho, lutar por uma educação igualitária, responsável e que reconheça toda e qualquer criança e sua infância é nosso principal objetivo.

Por isso, gostaria de deixar além destas páginas escritas um manuscrito de mudança, pois gostaria que os adultos pudessem compreender, olhar, escutar sensivelmente todas as crianças. Ao tecer esta *Tese-auto(trans)formação* junto ao

²⁸ Fala do cantor e compositor Emicida - Essa professora, essa mulher, essa senhora se chama Rita de Cássia, ela se ligou que eu não gostava de ir para escola, mas que eu gostava de história em quadrinhos. Então ela passou a me dar todas as matérias em forma de história em quadrinhos, você sabe quanto um professor ganha, você sabe o tempo da preparação para uma aula, essa mulher pegou um tempo da vida dela para transformar o conteúdo que eu precisava e ter acesso. Ela dedicou muito tempo daquilo para uma criança, que era eu, e a partir do meu encontro com ela o mundo ganhou muitas outras possibilidades sabe. Dona Rita de Cássia me deu o mundo sem perceber que ela estava fazendo isso, ela só não queria que eu ficasse dentro do bueiro o resto da minha vida. Esta fala também pode ser acessada no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=SssJxTWfUzg>

grupo de professoras e das meninas do Pibid, fomos nos colocando em processo de buscar compreender as travessias-transições das e com as crianças. Discutimos sobre brincar com panelas, afinal para que servem as panelas? Discutimos sobre a volta das crianças pós pandemia, discutimos profundamente sobre as travessias-transições, sobre os nossos processos de ser professoras de crianças, sobre nossas práticas pedagógicas quanto aos processos de alfabetização das crianças, buscamos compreender nossos percursos de criança e de adultos *no mundo*, mas o que mais nos tocou foram os diálogos e a forma afetuosa com que recordamos e estudamos sobre as nossa própria infância.

Olhar para a nossa infância foi como olhar para dentro de cada uma de nós, assim sentimos e re-vivemos tudo aquilo que vivenciamos no decorrer do percurso. Ao nos encontrar com a criança que fomos, também nos encontramos com as professoras que acompanharam nossa trajetória na infância, e no decorrer destes encontros pudemos perceber que muitas das professoras que cruzaram o nosso caminho, ainda estão latentes em cada uma de nós, em algumas mais potentes em outras adormecidas. Percebemos que muitos professores nos ajudaram de certa forma a permanecer no bueiro, mas outros foram responsáveis por nos tirar dele.

Compreendemos no decorrer dos nossos encontros o quanto esta *caminhada para si* foi fundamental, algumas coautoras tentaram fugir deste encontro ou até mesmo esquecer, outras mantiveram sua criança e infância muito vivas, sendo assim, as infâncias se mantiveram vivas em todos os encontros. Infâncias que foram sendo revividas, sentidas por cada coautora, e no final, foram mostrando que seguir acreditando nas crianças, reconhecendo seus processos, vivendo, sentindo e estando com as crianças é um caminho possível e viável.

Ao nos sentirmos povoadas pelas nossas infâncias, fomos nos entendendo, nos encontrando e podemos dizer que discutir sobre as nossas infâncias foi muito importante, pois ao olhar para dentro de nós e nos entender como sujeitos no mundo fomos compreendendo nossos processos e nossa caminhada na e com a escola. Ao reviver nossa infância, fomos percebendo e nos curando de tudo que estava dentro de cada uma de nós. Sendo assim, se quisermos entender e reconhecer as crianças será preciso primeiramente entender a criança que habita em cada uma e cada um de nós.

Somos adultos no mundo e precisamos estar conectados com a criança que fomos, para assim, nos colocar a pensar e estar junto às crianças. Que todas e todos

que irão ler esta *Tese-auto(trans)formação* possam procurar e encontrar a sua criança para assim povoar a sua vida adulta e poder enxergar as estrelas, ou até mesmo, conseguir ver o elefante no desenho, assim como na história do Pequeno Príncipe. É preciso nos permitir olhar as pedras para assim encontrar a Pedra Baleia, é preciso nos encontrar com nossa criança para ajudar os Martins, as Martinas, os Joaquins, as Antonias, as Nicoles a encontrar a estrada que não vão a lugar nenhum, é preciso que nossa orelha verde possa escutar aquilo que só o ouvido das crianças pode.

Buscamos a todo momento compreender, com as coautoras da pesquisa, quais os saberes e as sensibilidades povoavam seus processos auto(trans)formativos, para que pudessem reconhecer as crianças e suas infâncias. Entendemos no decorrer da caminhada que para reconhecer as crianças, e seus percursos, é preciso estar ao lado delas mesmo com tantos conteúdos a serem desenvolvidos, aliás, o conteúdo principal a ser desenvolvido na escola deveria ser a vida. Entendemos que para reconhecer as crianças e suas infâncias é preciso ouvi-las atentamente, pois as crianças sempre tem muito a nos dizer, é preciso olhar, estar e sentir junto às crianças, para assim poder compreender os processos que precisam ou não ser desenvolvidos na escola. Compreendemos no decorrer dos encontros que para reconhecer as crianças é preciso estudar, é preciso estar em sintonia com nossos grupos de trabalho, sempre nos colocando em caminhada para uma auto(trans)formação permanente, que também é cooperativa, pois a escola como um todo precisa reconhecer esta criança, precisa se aprofundar quanto aos processos que se desenvolvem tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Entendemos durante o percurso de pesquisa, que não cabe mais uma escola separada, fatiada por níveis, e que será preciso pensar nos tempos e espaços vividos de forma cooperativa.

Durante os encontros fomos compreendendo que os saberes e as sensibilidades são muitos, mas saber amar, saber cuidar, saber estar, saber ser, saber-se sujeito inacabado, saber estudar, saber ser autor de sua própria auto(trans)formação, saber estar em cooperação, saber ser e estar no mundo e com ele, são saberes necessários a nossa práxis, que pedagógica nos anima e nos sensibiliza, ao nos sensibilizar, nos permite escutar e olhar atentamente as crianças, nos levando a reconhecer as crianças, seus processos e suas infâncias. Esses saberes também são presença viva, assim como Freire (1996, p. 20) anuncia:

Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um 'não-eu' se reconhece como 'si própria'. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

Ao reconhecer a nossa presença como sujeitos no mundo, também reconhecemos a presença das outras e dos outros que caminharam conosco, sendo assim, professoras e estudantes de Pedagogia no decorrer dos encontros puderam reconhecer suas trajetórias de *vida e formação* e cooperativamente foram reconhecendo seus percursos junto das crianças, o que as levou a dialogar sobre as situações-limites para assim, pensar nos desafios que encontram diariamente nos processos de travessia-transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim como pode ser visto na fala da coautora Aline:

Acredito que essa pesquisa seja o começo disso, de um trabalho imbuído com o objetivo de escutar as crianças, de compreender seus processos, de construir pontes, que seja o começo de uma jornada em que possamos pensar e agir na direção dessas mudanças, o como vamos descobrindo juntos, de modo que as crianças possam se sentir de fato acolhidas, sem ter de deixar nas lembranças o encantamento que trazem consigo quando iniciam o processo de transição. (Grifos da Coautora Aline - Professora regente – Segunda Carta Pedagógica).

Entendemos no decorrer dos encontros que os desafios são muitos, mas que compreender a nossa presença e a presença do outro, nos levará a seguir intervindo no mundo, discutindo e dialogando sobre a nossa presença junto das crianças, assim como Aline e todas as coautoras que fizeram parte desta pesquisa-auto(trans)formação, acreditamos que podemos aprender mais sobre as crianças, sobre os processos vividos na escola, acreditamos que precisamos nos colocar em circularidade para nos reconhecemos como sujeitos no mundo, que almejam um mundo melhor, um mundo mais humano, com escolas que possam contemplar a vida que se vive.

7.2 O QUE NOS MOVE A PENSAR PARA E COM FUTURAS PESQUISAS

No decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos tecemos muitos diálogos, mas algumas temáticas não foram discutidas e aprofundadas junto deste estudo, pois poderia nos distanciar do percurso desta

pesquisa; então acreditamos que ainda temos outros caminhos sobre a transição-travessia das crianças que precisam ser exploradas em futuras pesquisas.

- A Travessia-transição das crianças que habitam as escolas do campo, e que ingressam no Ensino Fundamental em turmas multisseriadas. Esta temática seria de grande relevância, visto que, temos algumas escolas do campo, no município de Santa Maria, com turmas multisseriadas, que nos movem a pensar em: Como seria a acolhida destas crianças que não ingressam somente em uma turma de 1º ano, mas sim, em uma turma na qual habitam crianças do 1º, do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental?

- Como a pandemia do Covid 19 tem influenciado quanto as travessias-transições das crianças nos últimos anos? Investigar esta temática seria de grande relevância, pois alguns questionamentos e desabafos surgiram quanto à questão trazida, pois temos muitas crianças que não vivenciaram as práticas pedagógicas presencialmente na Educação Infantil e só puderam ingressar presencialmente no Ensino Fundamental. Sabemos da importância das práticas pedagógicas que se desenvolvem na Educação Infantil para e com as travessias-transições das crianças para o Ensino Fundamental.

- Os processos de travessia-transição e as alfabetizações de mundo: Um percurso que precisamos continuar a discutir profundamente. Esta temática seria de grande relevância para os próximos estudos, pois como trouxemos no decorrer da escrita da Tese, os processos de alfabetização, letramento e escolarização estão muito próximos, presentes e muitas vezes desenvolvidos de forma equivocada, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

As temáticas trazidas nos chamaram a atenção no decorrer de alguns encontros, mas não foram aprofundadas no decorrer da pesquisa, acreditamos que poderiam ser discutidas, vividas e aprofundadas em pesquisas futuras.



REFERÊNCIAS

- AMARAL, D. **A expressão criativa da argila para crianças**. São Paulo: Edição da Autora, 2020.
- ANDRADE, J. M. S. **Por uma docência institucional: professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos**. 2019. 335 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- ANDRADE, J. M. S.; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 304-324, mar/mai.2018.
- ALVES, R. **O velho que acordou menino**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.
- BARBOSA, M. C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Consulta Pública, agosto 2010.
- BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- 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.
- BARDANCA, Á. A.; BARDANCA, I. A. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. São Paulo: Phorte, 2020.
- BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Lei Federal de 05 de Outubro de 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. DF: Senado, 1990. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF/DPE. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE, 1994.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, DF: Senado, 1996.
- BRASIL. 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.

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

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação**. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação**. 2ª edição, Brasília: MEC/SEB/DCOCEB, 2009.

BRASIL. Resolução nº5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº 12.796 de 04 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2019.

CALLAI, C.; RIBEIRO, A. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas** – aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas** - aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação UFPel, n. 65, p. 1-23, 2021.

CASTRO, M. L. S.; VERLE, F. Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. *In.*: **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro: out./dez 2004. p. 1045-64, v. 12, n. 45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a08.pdf> > Acesso em: 18 jan. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CINTRA, R. H. R.; OLIVEIRA, R. R. F. **Ateliê no cotidiano**: convite, convívio, continuidade. São Paulo, [s. e], 2020.

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

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.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

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

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

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

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

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Trad. de Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

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

FREITAS, L. M. **Auto(trans)formação Permanente com Professores do Ensino Médio**: Re-ad-mirando a Docência e Re-significando Experiências. 2021. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GADOTTI, M.; FREIRE, P., GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOELZER, J. **Auto(trans)formação permanente com professoras**: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. 2020. 429p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

GOELZER, J.; FREITAS, L. M.; SIGNOR, P. **Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo**: Reinvenções com Freire 100 e Dialogos 10. Curitiba: Appris, 2023.

HERMES, A. M. R. **A auto(trans) formação permanente do ser-professora na Educação Infantil: desafios e possibilidades.** 2019. 116p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão em Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

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

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. **Círculos Dialógicos Investigativo – formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos Círculos de Cultura Freireanos.** *Perspectiva*, Florianópolis, V. 36, n. 3, p. 835-850, jul/set.2018.

HENZ, C. I.; ROSSATO, R. **Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada.** Santa Maria/RS: Biblos, 2007.

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.

HENZ, C. I. **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.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

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

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 120-43.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

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

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação.** Tradução de José Cláudio. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. Educação Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 12 nov. 2022.

JOSSO, M. C. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Aventura (Auto)Biográfica – Tomo I**, 458p. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.

KOHAN, W. O. Paulo Freire: Outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018.

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.

KRAMER, S. **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.

LACERDA, N. **A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LEVANTA E ANDA. [Compositor e intérprete]: Emicida e Rael da Rima [s.l.:s.n.], 2013. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/levanta-e-anda/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. [Série Trilhas].

MACHADO, J. S. **O que há do outro lado? A gestão da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais**. 2019. 162p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão em Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MOURÃO, S. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade** Monteiro. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.122 p.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 374 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

MATTOS, L.; RIBEIRO, L.; BALCONI, B.N.; ECKSCHMIDT, S. **Aninhar**: um olhar para as crianças e seu brincar com pedras. Florianópolis: 2020.

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

MUNDURUKU, D. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

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

PIGATTO, C. Z. **Vínculos afetivos na Educação Infantil**: desafios na auto(trans)formação permanente de professores. 2016. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

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

POVOADA. [Compositor e intérprete]: Sued Nunes [s.l.:s.n.], 2021. Disponível em : <https://www.letras.mus.br/sued-nunes/povoada/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga**. Santa Maria, 2019.

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

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

RODARI, G. **A estrada que não levava a lugar nenhum**. São Paulo: Editora 34, 2016.

ROCHA, R. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

SANTOS, C. S. **Dividir o mesmo espaço em tempos diferentes**: diálogos possíveis entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SANTOS, C. S. **O processo dialógico entre família e escola**: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras. 2016. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANTOS, C. S. GOELZER, J.; OLIVEIRA, L. R. Sobre escutar crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola: desafios e possibilidades para auto(trans)formação de professores. *In*: HENZ, C. I.; ANDRADE, J. M. S. (Orgs.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015, v. 1, p. 51-62.

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

SILVA, M. R. P. da.; MAFRA, J. F. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVEIRA, M. N. da. **Uma Tese-formação?** Mística, Fraternuras e Utopias da Humana Docência Freireana. 2021. 218. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SIGNOR, P. **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia da educação popular**: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

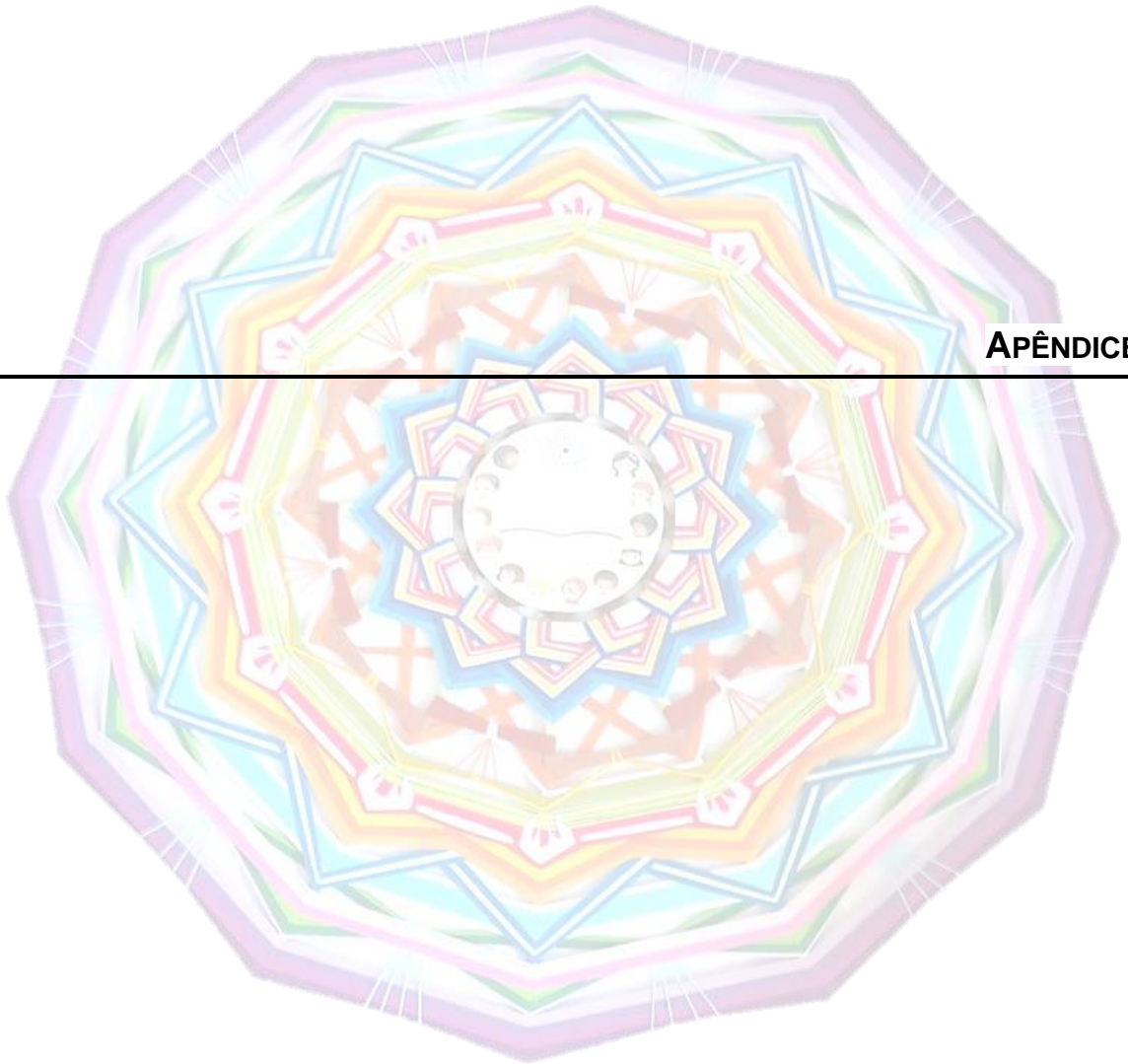
STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSK, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

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.

WALTHER, F. P. **Nóstureza**: Poesias sobre a natureza de aprendizagem da criança. Porto Alegre, 2021.

ZAVALLONI, G. **A pedagogia do caracol**. São Paulo: Adonis, 2020.



APÊNDICES



APÊNDICE A - 1ª Carta Pedagógica



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
1ª Carta Pedagógica

Querida coautora

Gostaríamos de te convidar para trilhar esse caminho de pesquisa-auto(trans)formação conosco. Sabemos que em muitos momentos vamos nos colocar a fazer a travessia-transição juntas, já em outros momentos precisaremos nos encontrar com nossas próprias travessias-transições, por isso, convidamos você para navegar conosco no decorrer desta pesquisa e no decorrer dos nossos encontros dialógicos.

Para começarmos, gostaríamos de contar nosso objetivo de pesquisa que será: Compreender, com as coautoras de pesquisa quais os saberes e as sensibilidades necessários nos processos auto(trans)formativos para o reconhecimento das crianças e suas infâncias na travessia-transição, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Esse objetivo irá permear nossos diálogos durante todo o processo desta pesquisa/formação.

Nossos encontros vão acontecer pelo Google meet, pois como você sabe estou gestando não só este trabalho/pesquisa, mas também meu filho Joaquim, a quem devo esta escrita afetuosa e carregada de amor pelas crianças. Esses encontros vão acontecer sempre na quinta-feira, nas seguintes datas – 10/03/2022, 17/03/2022, 24/03/2022 e 31/03/2022, sempre às 19h. Querida coautora, este será um espaço coletivo, permeado pelo diálogo, escuta, olhar para nossa caminhada como pessoas no mundo, então mais uma vez, convidamos você para estar conosco, para pertencer a essa pesquisa-auto(trans)formação.

Para nosso encontro do dia 17/03/2022, convidamos você para escrever, dizer a sua palavra, pois gostaríamos muito de ouvir você, no que se refere a suas travessias-transições no mundo, logo convidamos você para nos contar essas travessias-transições de infância, adolescência, vida adulta e seus processos docentes. Como você chegou à universidade e se encontrou com a grandiosa travessia-transição de ser professora? Não temos um número limite de páginas, pois cada travessia acontece de um jeito. Então se permita escrever, dizer, fazer com que o lápis deslize pelo papel, ou ainda, o teclado possa ser seu instrumento musical. Aguardamos o retorno da sua escrita com muito carinho.

Aguardamos o retorno da sua escrita com muito carinho.

Após a escrita você pode enviar a carta para o seguinte

E-mail: carolinesantosvalim@gmail.com

Agradecemos sua participação

*Atenciosamente: Doutoranda Caroline da Silva dos Santos e Prof.º.Dr. Celso Ilgo
 Henz*

Outono de 2022



APÊNDICE B - 2ª Carta Pedagógica



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
2ª Carta Pedagógica

Querida coautora

Foi tão potente fazer a leitura da primeira Carta enviada por você, que ao fazer a leitura atenta da mesma conseguimos te conhecer um pouquinho mais, e assim conhecer seus percursos de vida e de formação. Ficamos muito gratos em receber a sua carta e também em perceber a confiança que você depositou em nós, pois foi possível perceber o quanto você se colocou em sintonia e se abriu para a escrita.

Foi tão fecundo e gerou tantos diálogos em nossos encontros, que decidimos te convidar para a escrita da nossa segunda carta pedagógica, pois depois das discussões que tivemos nos encontros anteriores, nosso desejo era o de compartilhar com você nossos anseios quanto às crianças e suas travessias-transições para o Ensino Fundamental.

Logo gostaríamos de convidar você para a escrita de uma carta para uma criança, pode ser para uma criança que fez parte do seu percurso como professora, pode ser para uma criança que ainda vai cruzar o seu caminho, ou a sua criança interior, saudando assim a criança que habita o seu ser. Nesta carta você vai nos contar como você esperaria esta criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, quais relações você gostaria de estabelecer com ela, quais suas expectativas em recebê-la no 1º ano. Esta é uma escrita sua, por isso, esteja livre para usar a sua autoria, mais uma vez, permita-se escrever, dizer, fazer com que o lápis deslize pelo papel, ou ainda, o teclado possa ser seu instrumento musical.

Aguardamos o retorno da sua escrita com muito carinho.

Após a escrita você pode enviar a carta para o seguinte

E-mail: carolinesantosvalim@gmail.com

Agradecemos sua participação

*Atenciosamente: Doutoranda Caroline da Silva dos Santos e Profº.Dr. Celso Ilgo
Henz*

Outono de 2022



APÊNDICE C - 3ª Carta Pedagógica



**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
3ª Carta Pedagógica**

Queridas coautoras

Depois de todo o percurso de auto(trans)formação e também dos nossos encontros, gostaríamos de convidar vocês para a escrita da nossa 3ª Carta Pedagógica, esta carta será um enlace fecundo sobre os processos vividos no decorrer da nossa pesquisa. Logo gostaríamos de convidar vocês a escrever uma Carta Pedagógica de reafirmação dos processos vividos e tudo aquilo povoou o sentir-pensar-agir de cada grupo no decorrer da pesquisa.

Desta vez, não vamos escrever individualmente, mas em grupo, logo vamos pedir que o grupo das professoras regentes escreva uma carta de reafirmação dos processos vividos por este grupo e outra carta do grupo de professoras iniciantes quanto aos processos vividos por este outro grupo. A proposta deste movimento será para que os dois grupos possam dizer, registrar o que sentiram ao discutir sobre os processos de travessia-transição das crianças, o que as marcou, o que as tocou, o que as levou a auto(trans)formar seus processos formativos.

Aguardamos o retorno da sua escrita com muito carinho.

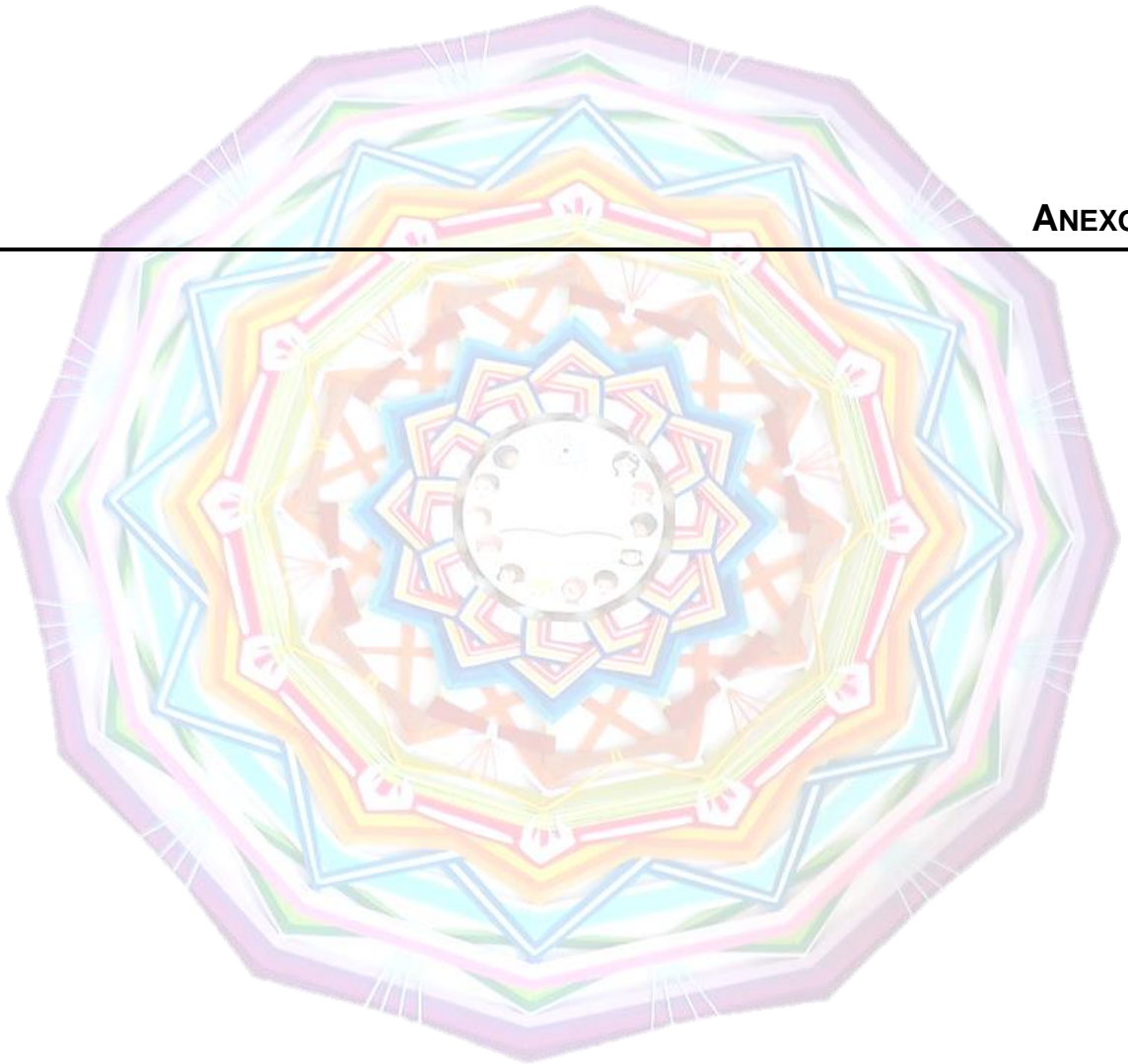
Após a escrita você pode enviar a carta para o seguinte

E-mail: carolinesantosvalim@gmail.com

Agradecemos sua participação

*Atenciosamente: Doutoranda Caroline da Silva dos Santos e Profº.Dr. Celso Ilgo
Henz*

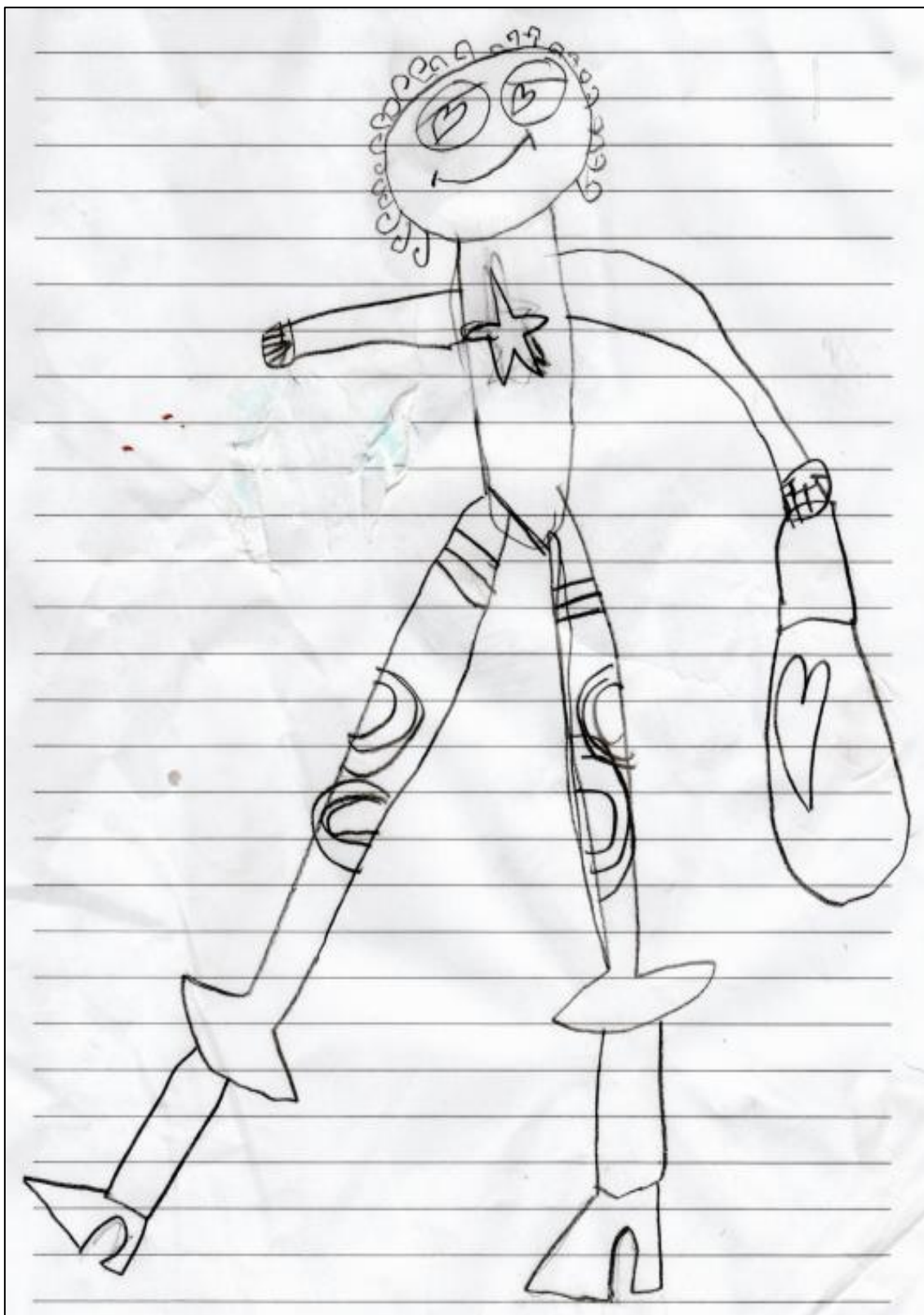




ANEXOS



ANEXO A – Desenho feito pela estudante Tessalia, um desenho da professora para a professora





ANEXO B – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



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

Título de Projeto: O PROCESSO DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS

Pesquisadora: Caroline da Silva dos Santos

Pesquisador/orientador responsável: Prof^o. 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 da presente Tese de Doutorado se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos e cartas pedagógicas com educadoras e estudantes do curso de Pedagogia da UFSM de turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da escola de Ensino Fundamental João da Maia Braga. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução da presente *Tese-auto(trans)formação*. As informações só poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por três anos no centro de educação sob a responsabilidade do professor pesquisador Celso Ilgo Henz. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, ____ de _____ de 2021.

Pesquisadora/Caroline da Silva dos Santos - CI 6085016225

Pesquisador Responsável/Celso Ilgo Henz - CI 1010620779



ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: O PROCESSO DE TRAVESSIA-TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORAS

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) 9999 5010/ (55) 9178 3963

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:** Compreender, com as coautoras da pesquisa, quais os saberes e as sensibilidades necessários nos processos auto(trans)formativos para o reconhecimento e a visibilidade das crianças na travessia-transição, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Procedimentos: Sua participação será através dos encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, no qual serão problematizadas as questões de pesquisa, neste momento as coautoras de pesquisa serão convidadas a dizerem a sua palavra. Vamos realizar 5 encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)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 auto(trans)formação permanente dos educadores e educadoras 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 _____ de 2021.

Assinatura

Responsáveis pela pesquisa