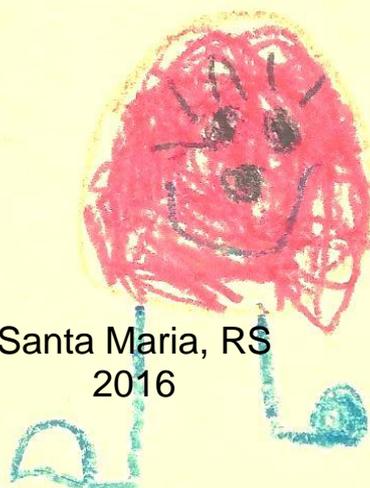


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Carolina Zasso Pigatto**

**VÍNCULOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA  
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES**

Santa Maria, RS  
2016





**Carolina Zasso Pigatto**

**VÍNCULOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA  
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES**

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

**Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz**

Santa Maria, RS  
2016

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

Pigatto, Carolina Zasso

Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores / Carolina Zasso Pigatto.- 2016.

200 p.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz

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

1. Vínculos Afetivos 2. Auto(trans)formação 3. Educação Infantil I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

---

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Carolina Zasso Pigatto. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: carolzpigatto@hotmail.com

**Carolina Zasso Pigatto**

**VÍNCULOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA  
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES**

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

**Aprovado em 9 de agosto de 2016:**

---

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

---

**Fabiane Tejada da Silveira, Prof. Dr<sup>a</sup>. (UFPel)**

---

**Cleonice Maria Tomazetti, Prof. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Valeska Fortes de Oliveira, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2016



*Recordar: Do latim re-cordis, voltar a passar pelo coração.  
(Eduardo Galeano, 2009, p.10)*

*Brinca, brinca  
de roda cutia  
de cinco-marias.  
Brinca, brinca  
com bola e skate  
sozinho ou de trinca.  
Brinca, brinca  
de casa e boneca  
sapata, peteca.  
Brinca, brinca  
de banda, ciranda  
de bici, de prancha.  
Brinca, brinca  
no pátio, no quarto  
na praça, no parque.  
Brinca, brinca  
de noite e de dia  
ri e te recria.*

*(Dilan Camargo, 2007, p. 06).*



**“O compromisso profundo com um sonho não te fecha nem te limita: te liberta.”<sup>1</sup>: Agradecimentos**

Primeiramente aos meus queridos pais, que sempre primaram pela minha educação, pelo amor, carinho, por me apoiarem nas minhas escolhas e projetos, por estarem sempre me aconselhando e auxiliando a solucionar as dificuldades, e por estarem sempre presentes, sou feliz por isso!

Devo agradecer ao resto da família, meu irmão Fernando, sua esposa Marla, meus sobrinhos Cassiano e Vitor, ao mano, Luciano, sua esposa Dionéia, minha sobrinha Amanda e seu esposo Samuel, pelas palavras e atitudes de incentivo, cada um de vocês, de alguma forma, tem participação neste estudo.

Ao professor Celso, orientador desta dissertação, meu muito obrigada pelo carinho, incentivo e pela oportunidade que me deu de dialogar, aprender com toda humildade e de me ajudar nesta pesquisa auto(trans)formadora.

Reconheço o carinho e comprometimento das Professoras Cleonice Maria Tomazetti, Fabiane Tejada da Silveira e Valeska Fortes de Oliveira, agradeço pela atenção e disponibilidade em estabelecermos um diálogo para que esse trabalho se concretizasse.

Meu muintíssimo obrigada as colegas que se dispuseram em participar como coautoras dessa pesquisa. Seguramente este trabalho não seria possível sem a participação de vocês.

Agradeço profundamente as minhas colegas e toda equipe de trabalho da EMEI Luizinho de Grandi pelo carinho, amizade, compreensão, vínculos afetivos estabelecidos, podem ter certeza meninas que este trabalho traz reflexos das vivências que socializamos no dia-dia. Franciele Marzari me deixa sem palavras para expressar tamanha gratidão pelo companheirismo e exemplo de trabalho cooperativo. As minhas queridas auxiliares, Katrieli, Isadora, Juliana que estiveram ao meu lado durante esse processo, agradeço imensamente!

Aos colegas e amigos do grupo *Dialogus*, por me auxiliarem nos estudos, com muito diálogo e a perceber a importância desta pesquisa. Especialmente a Nisiael, Maria Rosângela, Rosilei, Larissa pelos diversos diálogos estabelecidos durante todo o processo. A Caroline e Camila pela aproximação e parceria.

---

<sup>1</sup> Poesia do Autor Paulo Coelho que se encontra no livro de Laura Ferri (2005, p. 5).

As crianças-estudantes que foram e são meus alunos. Elas são a motivação para que eu prossiga estudando, pesquisando, questionado e refletindo sobre a profissional que desejo ser. Vocês são parte de tudo isso, agradecida!

Às queridas amigas Naila e Carina pela paciência, pelas dicas, pois saibam que vocês têm muita participação por eu estar aqui hoje, foram as amigas que mais me incentivaram, estiveram ao meu lado nos preparativos para a seleção e durante todo o mestrado. Muito obrigada, amigas queridas!

Às colegas-amigas que conheci no mestrado e estabelecemos vínculos afetivos Patrícia Pogliá, Patricia Signor, Fabiane Angelo e Cintia Kronbauer, meu obrigada pelo carinho, companheirismo e parceria para realizarmos os trabalhos nas disciplinas.

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação, ao Curso de Pedagogia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) por me darem a oportunidade de me constituir como professora e pessoa que sou.

A todos os amigos e vizinhos que fazem parte das minhas vivências, e que, mesmo muitas vezes sem saber, me ajudaram e ajudam a me tornar uma pessoa mais humana.

Ao Papai do Céu por providenciar saúde, luz, força para a realização deste sonho e sabedoria para superar as adversidades, vencer os desafios e chegar até aqui.

## RESUMO

### VÍNCULOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

AUTORA: Carolina Zasso Pigatto  
ORIENTADOR: PROF. DR. Celso Ilgo Henz

Esta Dissertação de Mestrado insere-se à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa respalda-se nas memórias e vivências da acadêmica. Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma discussão para ampliar conhecimentos com professores de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria – RS. Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil, de Santa Maria – RS, percebem os Vínculos Afetivos entre si na Educação Infantil e na sua auto(trans)formação permanente. A metodologia utilizada fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e, para produção dos dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, por meio destas emergiram os temas (geradores) para dinamizar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos de forma virtual, inspirados nos Círculos de Cultura freireanos e, conforme desenvolvidos por Kaufman (2015), foram analisados como entrevistas virtuais, por não terem se efetivado. As produções de dados foram interpretadas a partir de uma análise hermenêutica, a qual possibilitou interpretar as diferentes expressões (fala, silêncios, gestos) das professoras participantes da pesquisa e suas compreensões. Como aportes teóricos sobre afetividade e vínculos afetivos utilizou-se: Wallon (1975, 1971), Vygotsky (2003), Paulo Freire (2006) e Pichon-Rivière (2007). Para fundamentar e aprofundar ainda mais a temática auto(trans)formação, fez-se uso de: Imbernón (2010), Freire (1987, 1997, 2000, 2006, 2009, 2014), entre outros. A investigação apontou que as professoras destacam a importância de um trabalho em grupo ser significativo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento das crianças, e que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados, refletindo propriamente no trabalho dessas professoras. Nesse sentido, sinalizaram que os momentos de socialização proporcionam ampliações de conhecimentos e auto(trans)formações consideradas relevantes para seu trabalho. Ainda, as profissionais da Educação Infantil também mencionaram a importância da formação permanente.

**Palavras-chave:** Vínculos Afetivos. Auto(trans)formação. Educação Infantil.



## ABSTRACT

### AFFECTIONAL BONDS IN CHILDREN'S EDUCATION: CHALLENGES IN THE PERMANENT SELF(TRANS)FORMATION OF TEACHERS.

AUTHOR: CAROLINA ZASSO PIGATTO  
ADVISER: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

This dissertation is included in the line of research entitled Formation, Knowledge and Professional Development of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria/RS. The justification for this research relies on the author's memories and experiences. For the development of this study, a discussion with teachers of a municipal school in Santa Maria/RS was carried out. The objective of the research was to understand how the teachers of a municipal children's school in Santa Maria/RS see the affectional bonds in children's education and in their own permanent self(trans)formation. The methodology used was based on a qualitative approach of the case study type; semi-structured interviews were carried out in order to collect data; then, the generating themes came up to stimulate the Investigative-formative Dialogic Circles in a virtual way, inspired by the Freirean Culture Circles, as developed by Kaufman (2015), having been analyzed as virtual interviews because they had not been actually carried out. The data have been interpreted using a hermeneutic analysis, which made it possible to interpret the different expressions of the participant teachers (speech, silence, gestures) and their understanding. The theoretical framework on affectivity and affectional bonds included authors like Wallon (1975, 1971), Vygotsky (2003), Paulo Freire (2006) and Pichon-Riviere (2007). To justify and deepen the theme of self (trans) formation, the presuppositions of Imbernón (2010), Freire (1987, 1997, 2000, 2006, 2009, 2014), among others have been used. The research pointed out that the teachers emphasize the importance of group work not only for the educational work itself but also for the development of the children; they also mentioned that the affectional bonds are directly related and thus reflect in their own work. In this sense, they indicated that the socialization moments broadened knowledge and self(trans)formations which were considered relevant to their activity. The professionals also mentioned the importance of continuing education.

**Key words:** Affectional bonds. Self(trans)formation. Children's education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho de crianças de quatro anos sobre a poesia “O Batalhão das Letras” .....	19
Figura 2 – Desenho de um menino de quatro anos, relacionado à poesia “Se meu nome fosse Reginaldo...” .....	23
Figura 3 – Fotografias da família. A primeira eu no colo de meus pais e meus irmãos sentados no chão. Na segunda, o Fernando (meu irmão mais velho) me segurando junto à ovelha e o Luciano (o irmão do meio) dando mamadeira ao cordeirinho.....	24
Figura 4 – Fotografia da turma da pré-escola, “tia Eliane” no canto superior direito .....	26
Figura 5 – Fotografias – Turma do Ensino Médio. Eu como oradora.....	32
Figura 6 – Fotografia da faixa aprovada nos vestibulares.....	33
Figura 7 – Fotografia da formatura.....	37
Figura 8 – Fotografia com algumas componentes do Projeto “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, 2010.....	39
Figura 9 – Fotografia do Grupo de Estudos e Pesquisa “Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, no XIV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: educação popular e transformação social – Universidade Federal da Fronteira Sul – Erechim, 2012.....	41
Figura 10 – Desenho realizado por uma menina de quatro anos sobre a poesia “Zoologia” .....	44
Figura 11 – Desenho feito por um menino de quatro anos sobre a poesia “Pontinho Curioso” .....	47
Figura 12 – Desenho realizado por uma criança de cinco anos sobre a poesia: “O golfinho” .....	48
Figura 13 – Desenho sobre a poesia: “Acreditar nos Sonhos”, realizado por uma menina de cinco anos .....	51
Figura 14 – Representação do processo dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.....	56
Figura 15 – Desenho sobre a poesia “Cavalo-marinho” realizado por um menino de cinco anos .....	59
Figura 16 – Desenho, na lixa, realizado por uma criança de quatro anos sobre a história “Bom dia, todas as cores!” .....	62
Figura 17 – Tabela com itens das entrevistas e entrevistadas.....	63
Figura 18 – Desenhos realizados por um menino e sua família, relacionados ao livro “O jogo do Pega-pega” .....	65
Figura 19 – Cronograma para postagens dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.....	66
Figura 20 – Desenho realizado sobre a poesia “Sete Maravilhas” por uma menina de cinco anos .....	71
Figura 21 – Ilustração realizada por uma menina de quatro anos sobre a poesia “Ou isto, ou aquilo” .....	85
Figura 22 – Desenhos realizados por crianças de quatro anos, relacionados à poesia “Forma” .....	89
Figura 23 – Desenhos realizados por uma criança de quatro anos, relacionados à poesia “Futuro é...” .....	95
Figura 24 – Quadro gráfico.....	117
Figura 25 – Desenho realizado sobre a poesia “Reticências”, por um menino de quatro anos .....	123



## LISTA DE SIGLAS

CMESM	– Conselho Municipal de Educação em Santa Maria
DCEM	– Diretrizes Curriculares Municipais
EMEI	– Escola Municipal de Educação Infantil.
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MP	– Ministério Público
PME	– Plano Municipal de Educação.
PPP	– Projeto Político Pedagógico.
PROLICEN	– Programa de Bolsas de Licenciaturas
RS	– Rio Grande do Sul
SM	– Santa Maria
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria.
UNIFRA	– Centro Universitário Franciscano



## SUMÁRIO

	<b>“O BATALHÃO DAS LETRAS”: PRIMEIRAS PALAVRAS</b> .....	19
	<b>CAPÍTULO 1 – “SE MEU NOME FOSSE REGINALDO...”: AS MEMÓRIAS</b> .....	23
1.1	“ZOOLOGIA”: JUSTIFICATIVA.....	44
1.2	“PONTINHO CURIOSO”: PROBLEMA.....	47
1.3	“O GOLFINHO...”: OBJETIVOS.....	48
1.3.1	<b>Objetivo geral</b> .....	48
1.3.2	<b>Objetivos específicos</b> .....	49
	<b>CAPÍTULO 2 – “ACREDITAR NOS SONHOS”: METODOLOGIA</b> .....	51
2.1	“CAVALO-MARINHO”: CONHECENDO O LOCAL DA PESQUISA.....	58
2.2	“BOM DIA, TODAS AS CORES!”:CONTANDO COMO FORAM AS ENTREVISTAS.....	61
2.3	“O JOGO DO PEGA-PEGA”: A INTENÇÃO DOS CÍRCULOS E OS NOVOS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA.....	64
	<b>CAPÍTULO 3 – “SETE MARAVILHAS”: OS VÍNCULOS AFETIVOS</b> .....	71
	<b>CAPÍTULO 4 – “OU ISTO, OU AQUILO”: BASE EPISTEMOLÓGICA DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO</b> .....	85
4.1	“FORMA”: ALGUMAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	89
	<b>CAPÍTULO 5 – “FUTURO É...”: ENTRELAÇAMENTOS DAS ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS</b> .....	95
	<b>CAPÍTULO 6 – “RETICÊNCIAS”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	123
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
	<b>APÊNDICES</b> .....	133
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> ....	135
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA – ANA</b> .....	136
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA – ALICE</b> .....	142
	<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA – DRIKA</b> .....	148
	<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA – ESPERANÇA</b> .....	154
	<b>APÊNDICE F – ENTREVISTA – FLOR MARAVILHA</b> .....	162
	<b>APÊNDICE G – ENTREVISTA – FOURMI</b> .....	165
	<b>APÊNDICE H – ENTREVISTA – HELMA</b> .....	169
	<b>APÊNDICE I – ENTREVISTA – ISABELITA</b> .....	176
	<b>APÊNDICE J – ENTREVISTA – MARIA</b> .....	181
	<b>APÊNDICE K – ENTREVISTA – TEREZA</b> .....	188
	<b>ANEXOS</b> .....	195
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	197
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONFIABILIDADE</b> .....	200



## “O BATALHÃO DAS LETRAS”<sup>2</sup>: PRIMEIRAS PALAVRAS

[...] O E da nossa *ESPERANÇA*  
 Que é também o nosso *ESCUDO*  
 É o mesmo E das *ESCOLAS*  
 Onde se aprende de tudo. [...]
 [...]E todas as vinte e seis letras  
 Que aprendeste num segundo  
 São vinte e seis estrelinhas  
 Brilhando no céu do mundo!  
 (Mário Quintana).

Figura 1 – Desenho de crianças de quatro anos sobre a poesia “O Batalhão das Letras”



É com *ESPERANÇA* que começo a relatar o sonho de realizar o mestrado, um *ESCUDO* que servirá como defesa do desconhecimento do tema desta pesquisa, a qual tem como foco a *ESCOLA*, local de auto(trans)formação<sup>3</sup>, convivência, amorosidade, vínculos afetivos, aprendizagem cooperativa (des)alegrias. E por meio das “vinte e seis estrelinhas” procurarei escrever esta

<sup>2</sup> A intenção é relacionar os capítulos deste trabalho com títulos de obras infantis (trechos de poesias, e histórias). Todas foram usadas com as turmas de Educação Infantil, em algum momento de minha trajetória profissional.

<sup>3</sup> O conceito de auto(trans)formação vem sendo construído no Grupo *Dialogus*, por meio de seus projetos, os quais visam “ser um espaço-tempo de estudos e pesquisas pela aprendizagem e exercício do diálogo-problematizador, junto com os professores da Educação Básica e acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria; oportuniza reflexões e pesquisas sobre a realidade social e escolar com vistas a possíveis mudanças nas práxis educativas e contribuir com condições para uma vida mais digna pessoal e social” (HENZ, 2015, p.17).

Dissertação a partir do “BATALHÃO DAS LETRAS”, da união das letras que, em alguns momentos, nos fogem e em outros brilham como uma constelação.

Ao pensar na sensibilidade das histórias e poesias infantis, e da sua relevância para mim, no contexto onde será desenvolvida a pesquisa, uma Escola Municipal de Educação Infantil, opto por iniciar cada capítulo intitulado-o com uma história, ou poesia, pois segundo Edgar Morin: “A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida” (MORIN, 2014), nesta perspectiva, procuro<sup>4</sup>, também, realizar uma homenagem ao Projeto de extensão (e pesquisa) “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, do qual participei, e hoje, devido a algumas circunstâncias, encontro-me afastada.

Para desenvolver este estudo guio-me na seguinte problemática: como os professores de uma Escola de Educação Infantil, da rede municipal de Santa Maria – RS, percebem os vínculos afetivos na sua auto(trans)formação permanente?

Para que haja essa resposta, pontuo como objetivo geral: compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil, de Santa Maria – RS percebem os vínculos afetivos na Educação Infantil na sua auto(trans)formação permanente. E aponto como objetivos específicos: investigar como os professores percebem os vínculos afetivos entre os professores na Educação Infantil e quais os desafios para a sua auto(trans)formação permanente; analisar como os professores assumem os vínculos afetivos entre si e nas suas práticas na Educação Infantil;

Justificar esta dissertação, requer refletir sobre o tema proposto “Vínculos Afetivos, auto(trans)formação de professores de Educação Infantil”, pois no “Grupo *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”<sup>5</sup> há uma discussão/abordagem sobre a auto(trans)formação de professores, sujeitos estes que têm suas vivências, suas experiências, suas histórias de vida, as quais são indissociáveis de sua vida profissional, portanto, estes profissionais podem ou devem estabelecer diálogo crítico e humanizado.

Assim, acredito que nesse processo de auto(trans)formação estão relacionados à aprendizagem dialógica e cooperativa entre os sujeitos o estabelecimento de parcerias, as problematizações e as reflexões entre os

---

<sup>4</sup> Uso da primeira pessoa nesta parte e no memorial por se tratar de algumas vivências singulares minhas.

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, pertence ao Centro de Educação da UFSM, em que ocorrem estudos, diálogos e pesquisas com base epistemológica em Paulo Freire.

professores, numa dinâmica de socialização de seus saberes, suas angústias, suas felicidades, ou seja, nessas relações também estão presentes os vínculos afetivos que vão se construindo em um determinado grupo.

O grupo convidado a integrar a pesquisa é de professoras de uma escola de Educação Infantil, da primeira etapa da Educação Básica, cujos profissionais pouco têm praticado o “olhar aguçado”, a “escuta sensível” e o “dizer a sua palavra” (vamos aprofundar essas expressões no referencial deste trabalho). Optei pela Educação Infantil em virtude de minhas experiências e de meu atual vínculo estar diretamente relacionado a essa etapa de ensino.

No intuito de utilizar um aporte teórico que respalde nossos entendimentos sobre afetividade e vínculos afetivos, procuro aprofundamentos nos escritos dos seguintes autores: Wallon (1975, 1971), Vygotsky (2003), Paulo Freire (2006) e Pichon-Rivière (2007). Busco elencar as diferenças entre afetividade e vínculos afetivos; a sua importância no desenvolvimento dos sujeitos e entre professores de uma escola; mas, principalmente, o quanto essas relações poderão, ou não, influenciar na aprendizagem permanente e na auto(trans)formação desses docentes. Para fundamentar e aprofundar ainda mais a temática, citarei: Imbernón (2010), Freire (1987, 1997, 2000, 2006, 2009, 2014), e outros autores que surgirem nesse percurso com a finalidade de dar suporte na escrita desenvolvida.

Como abordagem metodológica, opto pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com enfoque hermenêutico. Para produção de dados realizei entrevistas semiestruturadas e Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais com educadores de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Santa Maria, RS.

Com base no exposto, estruturei este trabalho da seguinte forma:

CAPÍTULO 1 – SE MEU NOME FOSSE REGINALDO – onde menciono meu processo de constituição pessoal e profissional, justificando a escolha da referida temática no subtítulo “Zoologia”. Com o subtítulo “Pontinho Curioso”, aponto o problema de pesquisa e no subtítulo “O golfinho...” apresento os objetivos deste trabalho dissertativo.

CAPÍTULO 2 – ACREDITAR NOS SONHOS – neste capítulo, descrevo o percurso metodológico que realizei, os instrumentos, como ocorreu o processo entre

pesquisadora e as coautoras<sup>6</sup>. No primeiro subcapítulo, “Cavalo-marinho”, relato o espaço em que foi desenvolvida a pesquisa. O subcapítulo posterior “Bom dia, todas as cores!” relato como aconteceram as entrevistas, com riqueza de detalhes, mas destacar desde já que ainda não se trata das análises. Com o subtítulo “O jogo do pega-pega” relato o que aconteceu com a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais e os encaminhamentos realizados mediante os fatos.

CAPÍTULO 3 – SETE MARAVILHAS – aqui estabeleço uma apreciação para as teorias em relação à afetividade e aos vínculos afetivos, mostrando a diferença que há entre essas duas teorias e a importância delas para o desenvolvimento dos sujeitos.

CAPÍTULO 4 – OU ISTO OU AQUILO – aprofundo a formação e auto(trans)formação dos professores de Educação Infantil, dialogando com os aportes teóricos. No subcapítulo: “Forma”, cito algumas Leis que dão sustentação para formação dos professores e os vínculos afetivos.

CAPÍTULO 5 – FUTURO É... – trago, neste capítulo, os dados produzidos com as professoras nas entrevistas e nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais. Procurei entrelaçar as análises dos dados produzidos com as referências epistemológicas que deram base para esta dissertação.

CAPÍTULO 6 – RETICÊNCIAS – apresento algumas considerações sobre o tema, o andamento da pesquisa, os resultados construídos e a esperança de dar continuidade ao diálogo sobre os vínculos afetivos e a auto(trans)formação de professores.

Diante dos argumentos expostos, acredito que esta pesquisa esteja coerente para com a problemática e pertinente com a educação que desejo. Que os sujeitos participantes desta tenham estabelecido vínculos afetivos e tenham se auto(trans)formado.

---

<sup>6</sup> Quando me refiro às professoras participantes desta pesquisa, uso sempre a referência no feminino por todas as serem mulheres.

## CAPÍTULO 1 – “SE MEU NOME FOSSE REGINALDO...”<sup>7</sup>: AS MEMÓRIAS

*Às vezes, fico pensando:  
Se meu nome fosse Assis  
Eu seria mais feliz?  
Se meu nome fosse Tito  
Eu seria mais bonito?  
Se meu nome fosse Alberto  
Eu seria mais esperto?  
Se meu nome fosse Augusto  
Eu seria mais Robusto?  
E se meu nome fosse Reginaldo  
Eu seria mais o quê?  
(Kalunga, p. 14).*

Figura 2 – Desenho de um menino de quatro anos, relacionado à poesia “Se meu nome fosse Reginaldo...”



Se meu nome fosse Felipe eu seria da Elite?<sup>8</sup>

Antes de eu nascer, meus pais já haviam escolhido o meu nome, me chamaria Felipe se eu fosse menino, e menina, Carolina. A rima escolhida para o nome masculino fez parte de alguns momentos de minha vida, pois convivi com pessoas da elite e essa forma de se referir a uma determinada classe social aparece constantemente nos escritos do principal autor que será utilizado neste trabalho, pois, para Paulo Freire (2006), a elite é uma minoria dominante. Já o nome Carolina,

<sup>7</sup> Essa poesia são rimas com alguns nomes como consta no título, foi retirado do Livro Infantil, Da cuca Lelé aos Repolhinhos-de-bruxelas: a alegria poeticamente passada a limpo, de Kalunga.

<sup>8</sup> Os nomes Felipe e Carolina não estão na poesia, mas foi feita uma relação para este escrito.

é uma homenagem a minha avó materna que veio a falecer quando eu ainda estava para nascer. Nasci no município de Santana do Livramento, RS, aos dezesseis dias do mês de agosto de mil novecentos e setenta e nove, às 15 horas e 40 minutos. Minha mãe, Zaíra Inez Zasso Pigatto, hoje aposentada, sempre trabalhou em casa, cuidando do lar, dos filhos e do marido. Meu pai, Pery Luiz Boessio Pigatto, também aposentado, trabalhou a vida toda como agropecuarista, por isso, até meus dois anos de idade, residi no meio rural, lugar que ficava a noventa quilômetros de distância da cidade de Rosário do Sul e a quarenta quilômetros de Santana do Livramento, RS.

Assim, cresci em meio à natureza, entre árvores, pássaros, presença constante de animais (cachorros, gatos, vacas, ovelhas) e plantações (lavouras, horta e flores). Nesse tempo, o meu irmão mais velho (Fernando) morava com um tio em Rosário do Sul, RS para estudar, e quando meu irmão do meio (Luciano) iniciou sua vida escolar, meus pais decidiram ir morar em Rosário, mas, mesmo estando na cidade, continuei frequentando a residência no interior, onde me sentia muito feliz.

Figura 3 – Fotografias da família. A primeira eu no colo de meus pais e meus irmãos sentados no chão. Na segunda, o Fernando (meu irmão mais velho) me segurando junto à ovelha e o Luciano (o irmão do meio) dando mamadeira ao cordeirinho



“[...] Eu “li” a razão do ser ou algumas delas, tramas de livros já escritos e que eu não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a

memória viva que me marcava” (FREIRE, 2009, p. 20). Posso relacionar essas palavras ao momento vivido antes de frequentar a escola, pois minha mãe me contava histórias, lia para mim alguns livros que meu irmão mais velho trazia da escola dele. Os meus irmãos, em especial o mais velho, além de lerem, inventavam, criavam histórias, e eu gostava muito, recordo-me disso com alegria; não lembro exatamente quais histórias, mas o importante é que esse sentimento e os vínculos afetivos fazem parte das minhas memórias. Criei um hábito com a leitura desde aquela época, inclusive, costumo sempre ler algo antes de dormir, pode ser um livro, uma bula de remédio, a letra de uma música, uma oração, ao que corrobora Wallon (2005, p. 141): “As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental”; por isso, creio ser um reflexo da minha vivência de infância.

Nesse tempo, brincava em casa com meus irmãos, vizinhos e com a minha amiga Ângela, que morou uns três meses com os pais dela na casa da sua tia, a qual era minha vizinha. As lembranças que tenho de quando brincávamos de casinha são tão fortes que tinha a impressão de que ela havia ficado por muito mais tempo. Outro fato marcante é que eu adorava comer balas de banana e pipoca doce; geralmente ganhava as balas do seu “Xiru”, um senhor que passava em frente a minha casa e que me presenteava com estas guloseimas. Ainda posso dizer que esses gostos de infância permanecem até hoje.

Em 1985, iniciei a minha vida escolar no Colégio Nossa Senhora do Horto, uma escola dirigida por irmãs católicas, que atualmente funciona outra instituição de ensino (superior e à distância). Recordo-me do pátio da escola, de algumas salas de aula, em especial da minha, onde tinham cartazes colados nas paredes, provavelmente feitos pelas professoras, pois eram perfeitos. Tenho muito presente em minha memória a primeira professora, a “tia Eliane”, uma pessoa muito carinhosa, atenciosa, de sorriso fácil que escutava as crianças, e conversava bastante comigo. Como eu sempre fui comunicativa, perguntava somente para ela quando eu queria saber alguma coisa; lembro-me inclusive do seu perfume (forte, mas não era enjoativo, era marcante, e bom).

Figura 4 – Fotografia da turma da pré-escola, “tia Eliane” no canto superior direito



Formávamos fila no pátio para entrarmos na sala e, quando chegávamos à sala, a “tia” Eliane ficava na porta e dava um beijo e/ou um abraço em cada um de nós. Bastos (2014, p. 28) diz que “a emoção é entendida como um componente permanente da vida psíquica e tem uma influência significativa na formação do sujeito”; nesse sentido, é possível compreender algumas atitudes, e emoções vivenciadas pelos sujeitos, em especial por mim.

Nas festas da turma, minha mãe e as mães de alguns colegas estavam sempre presentes, visto que elas ajudavam a “tia” Eliane na organização desses eventos, eram as “representantes”. Um momento muito marcante nessa fase de minha vida foi um piquenique que fizemos na chácara de uma colega. Acredito que foram todas as turmas dos pré-escolares, uma vez que precisou mais de um ônibus para transportar todo o pessoal. Lembro-me que pisei em um doce, num brigadeiro, e algumas colegas riram de mim, dizendo que eu havia pisado em outra coisa (fezes de cachorro), então, fui para um dos ônibus chorar, me “escondi” lá. Até hoje não fiquei sabendo se foi a minha colega/amiga Joseane quem chamou a professora, ou se a “tia Eliane” sentiu a minha falta, e foi ver o que estava acontecendo, mas foi ela quem secou as minhas lágrimas, abraçou-me, conversou com os demais colegas, limpou meu calçado e depois contou a minha mãe o que havia ocorrido.

Apreendi algumas músicas na escola, uma das primeiras foi “borboletinha”; lembro-me da professora ensinando os gestos, e ao lembrar isto agora, é como se eu estivesse vendo-a fazer. Ela ensinou uma música em que nos abraçávamos, não

tenho certeza, mas acredito que era “Terezinha de Jesus”<sup>9</sup>. Isso nos remete às palavras de Nery (2003, p. 15), o qual afirma que “são as marcas afetivas que dão vitalidade, sentido e colorido às nossas ações e aos nossos vínculos”.

No ano seguinte, mudei de escola, pois a anterior ficava distante da minha casa; fui estudar na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Plácido de Castro, na primeira série. O nome da professora era Sirlei. Lembro-me do cheiro de cigarro misturado com um perfume doce, que ela exalava e que eu não gostava, esse odor ficava mais forte quando voltávamos do recreio e ela passava nas classes para realizar correções nos cadernos. Recordo-me de uma vez em que ela puxou a orelha de um colega, porque ele estava conversando, distraíndo a turma, e ele chorou na frente de todos os colegas. Outra vez, esse mesmo colega pediu para ir ao banheiro e a professora Sirlei não o deixou, e, com isso, o colega urinou nas calças. Essas atitudes faziam com que tivéssemos medo e também repulsa dela por expor as crianças de tal forma diante dos outros alunos. Essa situação nos evoca às palavras de Freire:

Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo (FREIRE, 2009, p. 79).

No decorrer das aulas, também sofri punições, senti o autoritarismo, porém, no meu caso, a queixa da professora era da conversa em sala de aula e o meu castigo era ficar na hora do recreio fazendo risquinhos (palitinhos) no quadro negro com giz, para “aprender” a ficar quieta. Acredito que essa “punição” não tenha surtido o efeito esperado, pois, durante toda minha vida escolar, meus pais ouviram reclamações da minha conversa em sala de aula. Nesse mesmo ano, mudamos de residência e voltei a ser vizinha da minha amiga/colega Ângela, então, além de irmos para o colégio juntas, brincávamos muito e, algumas vezes, brigávamos, mas logo-logo estávamos juntas novamente. Ângela foi minha colega até a quarta série e minha vizinha até 1996.

---

<sup>9</sup> Como já vi diferentes versões para essa música, coloquei a forma como recordo: “Terezinha de Jesus, de uma queda foi ao chão. Acudiram três cavalheiros todos de chapéu na mão. O primeiro foi seu pai. O segundo, seu irmão. O terceiro foi aquele a quem a Tereza deu a mão. Terezinha levantou-se. Levantou-se lá do chão e sorrindo disse ao noivo: Eu te dou meu coração. Da laranja, quero um gomo. Do limão quero um pedaço. Da menina mais bonita quero um beijo e um abraço”.

Hoje, quando conversamos, é impossível não lembrarmos desses momentos, e há um em especial que ocorreu no início do ano letivo, na segunda série, onde passamos por uma experiência decepcionante com a confirmação pela própria professora Sirlei de que ela seria novamente nossa professora e continuaria mais um ano conosco, então, mais um ano de puxões de orelhas, de castigos de frente para o quadro negro. Outro momento marcante que registro aqui foi o do dia em que esta professora pegou uma régua e bateu nas mãos de um dos meus colegas porque ele não estava conseguindo ler a atividade que ela elaborou. O colega havia pedido ajuda ao outro para entender a tarefa proposta, mas a professora achou que estava conversando e não perguntou o que ele precisava. A professora direcionava sua atenção para uma aluna a qual era filha do diretor e de uma professora da escola, acredito que por isso esta estudante tinha uma atenção diferenciada por parte dela.

A professora Vera Ligia ministrou aulas na minha terceira série, era atenciosa e muito cuidadosa. Manifesto isso com base nas situações em que vivi, pois ela não “punia” os estudantes conforme a professora anterior, ao contrário, nos afagava, dava abraços e beijos, geralmente na hora de irmos embora. Certo dia, engoli um objeto (apontador de lapiseira) na sala de aula. Ao comunicá-la do fato, ela me levou na coordenação, conseqüentemente em um médico, além disso, acompanhou-me até a minha casa e, muito preocupada, conversou com minha mãe explicando o ocorrido. Posso dizer que se importava com o bem estar dos seus alunos, era cuidadosa e demonstrava muito carinho. Percebo que

[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar (FREIRE, 2009, p. 38).

Essa educadora demonstrava “amorosidade” pelo que fazia, tinha prazer em ensinar, a professora Vera Ligia era atenciosa com os alunos, pois, assim como descrevi da minha situação, certamente agia da mesma forma com os demais colegas.

Na quarta série, pelo histórico escolar daquela época, eram duas professoras, mas recordo apenas de uma, a professora Sirlei, mas não era a mesma da primeira e segunda série. A Sirlei a qual me refiro aqui era uma pessoa carinhosa, dava mimos, paparicos, abraços e beijos em seus alunos. Nesse ano, a minha amiga

Ângela reprovou, porém, continuávamos indo juntas para a escola, mesmo, muitas vezes, tendo divergências em pensamentos, posicionamentos e, é claro, em relação aos times de futebol para os quais torcemos (que são diferentes). Posso relacionar essas vivências às palavras de Freire: “uma amizade grande e fraterna amizade me prende até hoje, jamais abalada por divergências [...] preservar o mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e de nossas posições ideológicas” (2009, p. 15).

Depois desse período escolar, sinto que existiu um abismo, uma amnésia, pois não me recordo de detalhes, como os relatos que fiz da pré-escola e dos anos iniciais. Acredito que isso se dá pelo fato de que, nos anos finais da Educação Básica, tive vários professores, mas continuei estudando no Plácido até o primeiro ano do Ensino Médio, quando, pela primeira vez, não aprovei em química.

No ano de 1995, a mudança foi muito sofrida, visto que fui morar em São Sepé e, então, o afastamento da minha amiga Ângela, o fato de deixar amigas(os) de infância/adolescência e as histórias vividas até aquele momento não foram distanciamentos fáceis de administrar. Na nova cidade, pela primeira vez, residi em um apartamento, onde ouvia muita música, gostava principalmente da banda “Legião Urbana”; a música “Pais e Filhos” era a minha canção preferida, a frase “quero colo, vou fugir de casa...” era a descrição perfeita da vontade de voltar à vida que tinha em Rosário do Sul.

Em meio a esse sentimento de isolamento, fui estudar numa escola particular. Foi uma fase como se estivesse em outro mundo, pois percebia a nítida diferença que existia entre os alunos com bolsas de estudos e os que não as possuíam; entendia isso pela forma como os próprios colegas se comunicavam e como alguns professores se relacionavam com os estudantes que pertenciam a “classe dominante”. E eu não sabia em qual grupo poderia ou “deveria” me entrosar, por algum tempo não consegui me identificar. Sentia-me perdida, sem saber com quem conversar e a quem pedir ajuda nos estudos, em razão de que cheguei ao Colégio vinte dias após o início do ano letivo, e, por isso, já havia perdido muito conteúdo, trabalhos e até provas. Sofria porque tripudiavam de mim, faziam o que hoje chamam de *bullying*; o fato é que eu fui discriminada e não entendia por que isso acontecia comigo. Mas, “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2006, p. 60), e, sem saber como “lutar” contra isso, acabei fazendo.

Recordo-me de que, em uma das aulas de Língua Portuguesa, a professora sorteou os grupos de alunos para a realização de um trabalho sobre “figuras de linguagem”. O grupo a qual pertencia abordou a “metáfora” (substituição por comparação). Lembro-me de que confeccionamos um cartaz com a seguinte frase: “Quando o sol bater na janela do seu quarto” (Renato Russo), e nele desenhamos um sol com a mão batendo em uma janela, imagem esta presente até hoje em minha memória.

Nesse momento aconteceu uma aproximação com uma colega, a Mariana, pois as afinidades em gênero musical, assim como as facilidades e as dificuldades em determinadas disciplinas uniram-nos de tal forma que até os dias de hoje somos as melhores amigas/irmãs de coração. Outra amiga, daqueles tempos de Colégio, chama-se Renata, que também era colega e vizinha, e fez parte da confecção do cartaz. Em meio a todo esse turbilhão de sentimentos e vivências, resultou a minha reprovação, novamente, e, desta vez, meu desempenho foi insatisfatório na disciplina de física.

Mais uma vez tive de estudar no primeiro ano do Ensino Médio. Minha amiga/irmã Mariana foi estudar em Santa Maria, mas, para minha sorte, a Renata seria minha colega novamente (ela também havia sido reprovada) e, além dela, como parceira, havia outro colega e vizinho, o Felipe, que fez amizade conosco. Este possuía facilidade de aprendizado nas disciplinas em que tínhamos dificuldades, sendo assim nos auxiliava nos conteúdos e, então, a partir daí montamos grupos de estudos que aconteciam geralmente em minha casa; nesses momentos minha mãe servia um “lanchinho” para nós, e o pessoal adorava. O Felipe nos ajudava nas disciplinas de física, química, matemática, e nós dominávamos o português, a biologia e a literatura, para a felicidade geral do grupo, todos fomos aprovados naquele ano.

“[...] a dureza da vida não deixa muito para escolher” (FREIRE, 2009, p. 27), 1997, mais um ano complicado em função de dificuldades financeiras, meus pais não tinham como pagar aluguel e nem a mensalidade da escola. Assim, decidiram, forçadamente, ir morar em uma chácara que ficava há 16 km da cidade, e eu precisaria mudar de escola. Já nesse momento, aquele sentimento de desconforto que existia ao chegar no ambiente escolar não existia mais, pois meu desejo era continuar meus estudos ali. Quando meus pais foram comunicar a direção da escola sobre a mudança, a diretora (freira) propôs que eu continuasse estudando ali, e,

para isso, eu receberia uma bolsa de estudos e trabalharia na escola em serviços gerais (ficaria responsável pela limpeza de três salas de aulas, todos os dias), de segundas às sextas-feiras. A partir daí iniciou uma nova etapa de minha vida, pois meu domicílio era um quarto com banheiro.

Nesta situação, aprendi a ficar sozinha, ouvia muito rádio (pois não tinha televisão em meu quarto e só poderia assistir ao telejornal depois de jantar com as irmãs, na sala de TV). O sentimento de solidão era muito grande, uma vez que o meu quarto ficava em uma esquina do quarteirão do Colégio e a casa das irmãs era do outro lado. Durante as tardes, quando cansava de ficar no quarto, ajudava a professora de informática com as aulas dos pequenos (prés e primeiros anos), até o dia em que pediram para eu não ir mais, pois as irmãs tinham receio de que alguém denunciasse ao Ministério do Trabalho que eu estava “trabalhando” sem receber. Para Freire “as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas” (FREIRE, 2009, p. 205).

Nesses anos, procurei superar as barreiras, como argumenta Freire (2009), e vencer as “situações-limites”. Uma estratégia foi fazer parte do Centro Cívico, em que eu e meus colegas ficamos encarregados de organizar gincanas, torneios de jogos (futsal, handebol, vôlei), festas juninas, concurso da “Garota” da escola e o aniversário de 60 anos do Colégio (juntamente com a Associação de Pais e Mestres) com jantar e baile. Essa comemoração foi muito divulgada na cidade, nas escolas da mantenedora, e essa vivência no Centro Cívico foi uma experiência muito boa, pois me ajudou a passar o tempo de uma forma divertida e agradável, mas sempre cumprindo minhas tarefas com responsabilidade.

Morei, trabalhei e estudei na escola durante o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio. Fui escolhida como representante da turma, visto que todas as turmas de terceiros anos tinham uma comissão para arrecadar fundos para a formatura (uma tradição do Colégio), e uma das funções era organizar festas, locais, datas, bandas. Além disso, pra minha surpresa, fui escolhida pela turma para ser a oradora na nossa formatura. Nesse momento fiquei muito feliz, mas, como fiquei em recuperação, tive receio, porém deu tudo certo. No final desse ano realizei o meu primeiro vestibular para psicologia, no qual não passei no ponto de corte por apenas uma questão.

Figura 5 – Fotografias – Turma do Ensino Médio. Eu como oradora



No ano seguinte (1999), decidi morar em Santa Maria, RS, com a finalidade de fazer cursinho pré-vestibular. Morei por um tempo na casa de meu irmão mais velho, com minha cunhada e meu sobrinho Cassiano (que na época tinha três anos). Buscava-o na Creche nos dias de chuva, e se, porventura, faltava ao cursinho, ficava com ele; olhávamos filmes, brincávamos e até brigávamos. Estudava nos horários em que o Cassiano estava na creche (à tarde, porque as minhas aulas eram pela manhã). Mesmo dedicada, mais uma vez não alcancei o “ponto de corte”, desta vez, por não acertar três questões. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente” (FREIRE, 2009, p. 10).

Em 2001, meus pais decidiram vir morar em Santa Maria. Nesse ano não realizei a prova do vestibular, pois optei por ficar ajudando meus pais financeiramente, fazendo massas caseiras para vendermos nas Feiras do Cooperativismo. Em 2002, fui trabalhar de secretária em uma Clínica Odontológica, e uma das minhas funções era organizar o caixa da empresa. Por lá, tive contato direto com um administrador, um senhor muito querido e paciente que explicava tudo que eu precisava fazer, e, assim, fui motivada por ele a prestar vestibular para administração, logo eu que sempre ficava em recuperação e precisava de reforço em matemática, foi o vestibular que obtive o pior desempenho. Mas Freire nos coloca que “precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água

despoluída” (2009, p. 10); então, refletir sobre o porquê de fazer faculdade, o que para mim era importante, e sobre que curso seguir se fazia necessário.

No ano 2002, fui estudar a língua escrita e falada italiana e, pela minha descendência, apresentava bastante facilidade nas pronúncias e na escrita; fiz três semestres, até a metade do ano de 2003. Então, resolvi fazer cursinho pré-vestibular novamente e, mesmo trabalhando de secretária em uma escola de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), optei pelo curso de Pedagogia por vários fatores (gostar de crianças, gostar de ler, acreditar que a educação transforma as pessoas positivamente, gostar do ambiente escolar e por perceber que, com a pontuação que eu vinha fazendo nas tentativas frustradas de entrar na vida acadêmica, eu conseguiria ser aprovada nesse curso). Prestei vestibular pela primeira vez para a área de educação - Pedagogia, e também pela primeira vez em outra Instituição de ensino que não fosse federal, aprovando em Pedagogia Educação Infantil (noturno) no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), e em Pedagogia Anos Iniciais (na hora da inscrição coloquei o código equivocado, pois já pensava em fazer para Educação Infantil (diurno) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Optei por fazer na UFSM pela tradição da instituição e por questões financeiras, pois, mesmo com bolsa, sabia que não teria como pagar os estudos na Instituição Privada, já que havia ficado desempregada, após a decisão de fazer cursinho e vestibular, uma das justificativas por ter perdido a vaga na empresa.

Figura 6 – Fotografia da faixa aprovada nos vestibulares



Antes de iniciar a graduação, classificada para a segunda turma, comecei a trabalhar como secretária, no turno da noite, em outro curso de idiomas, onde permaneci até meados dos estágios curriculares. Como diz Freire:

Cheguei do Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo (2009, p. 35).

A esperança foi o meu maior combustível para não desistir de fazer uma faculdade, de procurar oportunidades para que a vida fosse menos “dura”. Desse modo, em 2004, ingressei no Curso de Pedagogia: Anos Iniciais na Universidade Federal de Santa Maria, onde tive a oportunidade de participar de alguns projetos, os quais me possibilitaram o contato com turmas de Anos Iniciais de Escolas Públicas de Santa Maria.

O primeiro Projeto de Pesquisa que participei foi “Personalidades Morais em Construção: a relação pedagógica, os conflitos sociomoris e os sentimentos”, em que visitamos uma escola Pública Municipal de Ensino Fundamental. Eu, as colegas e a orientadora do projeto participamos de uma reunião (tensa) pedagógica, na qual percebi que a maioria dos docentes não estava interessado no desenvolvimento do projeto. Mas este teve a participação das coordenadoras, da diretora e de duas professoras que se dispuseram a responder as perguntas das entrevistas e disponibilizaram as turmas dessas duas educadoras para serem realizadas algumas observações. Pelo que presenciei, foi um projeto imposto pela equipe diretiva e, talvez por este motivo, não tenha dado certo, pois os professores não estavam envolvidos, não tinham curiosidade de saber sobre o desenvolvimento dele, porém “o exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade” (FREIRE, 2006, p. 62).

Já, participar do Projeto de Extensão “Universidade na Escola e no Bairro” foi diferente, pois neste os professores eram bem envolvidos, colaboravam espontaneamente, tinham uma vivência freireana, embora acredite que alguns não possuíam consciência disso, mas outros tinham leituras desse autor, refletiam sobre o lugar que os sujeitos participantes dessa escola viviam, e, principalmente, em que condições viviam. Um dos objetivos deste projeto era o envolvimento dos voluntários, bolsistas, professores da Universidade que apoiavam e participavam do mesmo e professores da escola vivenciarem, estarem presentes na comunidade, ou seja, os participantes do projeto, juntamente com alguns professores da escola, visitavam as casas dos estudantes, faziam rodas de conversas com moradores, familiares, ou não, dos estudantes para, de fato, conhecerem a realidade da comunidade entorno da escola, das vivências não somente dos estudantes, mas dos

moradores das redondezas e dialogavam sobre várias temáticas. “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, [...]” (FREIRE, 2006, p. 30). Ter contato com crianças e situações de total carência de afeto, de atenção, de escuta (das famílias, já que a maioria dos professores os ouvia), sem falar de condições financeiras possibilitou-me refletir sobre isso e perceber que “sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá” (FREIRE, 2009, p. 134), pois a vivência foi necessária para consolidar as práticas pedagógicas.

Em 2006, aconteceu a mudança curricular no curso de Pedagogia, proporcionando-me a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, o que me oportunizou o contato com leituras e momentos na Educação Infantil.

Em 2007, fui bolsista PROLICEN, no Projeto “O Ensino da Língua Portuguesa através da Tríade: Leitura – Produção de Texto – Análise Linguística”. Foi um dos momentos em que pude compartilhar o meu gosto pela leitura, por poesias, por histórias; iniciamos com leituras sobre o tema do Projeto (O Ensino da Língua Portuguesa através da Tríade,...), posteriormente, procuramos uma escola que estivesse disposta a nos acolher e que compartilhasse da ideia da importância dos educandos serem estimulados a lerem/escreverem. Aqui novamente busco as palavras de Freire:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (1997, p. 25).

O Projeto também foi desenvolvido em uma Escola Pública de Ensino Fundamental, com turmas de terceiras e quarta séries (nomenclatura daquele tempo; hoje seriam turmas de quartos e quintos anos). As crianças que participaram do projeto também viviam em uma comunidade carente da cidade; por isso, buscávamos estimulá-los à leitura e à escrita com músicas, diferentes textos, poesias, histórias, os quais eram escolhidos pelos sujeitos participantes. No primeiro contato que tivemos com os estudantes, fizemos observação nas turmas que iriam participar do projeto, com a finalidade de conhecê-los. Nesse momento,

apresentamo-nos, perguntamos do que gostavam: estilo de músicas, histórias, poesias, livros, textos, assuntos que queriam saber mais... Ou seja, realizamos uma pesquisa, a fim de sabermos o que desenvolver em cada momento, assim como, no final de cada encontro, perguntamos do que tinham ou não gostado.

Em 2008, realizei os estágios curriculares (em Anos Iniciais e em Educação Infantil) e no trabalho tive de realizar uma negociação (pedi demissão), uma vez que não estava conseguindo conciliar os estágios, e as disciplinas as quais cursava, devido à mudança curricular (Libras e Organização da Ação Pedagógica), o trabalho de conclusão de curso e mais minhas atribuições como secretária; assim, saí do emprego e fiquei estudando. Fiz meus estágios curriculares em uma escola particular, visto que a escola pública mais próxima da minha casa não estava recebendo estagiárias, pois já tinham muitas. Iniciei o estágio, primeiramente, pelos anos iniciais (uma turma de segunda série, com 35 crianças), e tive muitos percalços, mas “[...] a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora” (FREIRE, 1997, p. 11). Essa experiência possibilitou-me refletir sobre a prática que estava vivendo e sobre a minha formação como educadora, minha auto(trans)formação, refletindo nas escolhas que seriam feitas.

Posteriormente (ainda, em 2008), realizei as observações e organizei o projeto para o estágio em uma turma de Educação Infantil (Pré-A, com 20 crianças de 5 anos). Meu contato foi mais estreito com os pequenos, em razão de que minhas vivências, até esse momento, tinham sido com anos iniciais (nos projetos, como já relatei). Ao chegar o momento de realizar o estágio na Educação Infantil; lembro-me do “frio na barriga”, do medo que tomava conta de mim. Mas, como diz Freire, “nesta relação entre sujeito que *teme* a situação ou o objeto do medo há ainda outro elemento componente que é o sentimento de *insegurança* do sujeito temeroso” (1997, p. 27). Aos poucos fui superando meu “temor” e insegurança e fui sendo levada pelos sentimentos de alegria e de prazer por estar com aquelas crianças, por desenvolver aulas com as quais eu percebia que, além de se divertirem, elas se desenvolviam cognitivamente, afetivamente, estreitando os vínculos afetivos comigo, pois a “afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 2006, p. 141).

As participações nos projetos tiveram reflexos em meus Trabalhos de Conclusões dos Cursos (TCCs) de Pedagogia e de Gestão Educacional, uma vez

que as pesquisas realizadas relacionavam-se com as perspectivas, os contextos, as faces e os desafios do trabalho dos professores, as quais foram relacionados ao tema vínculos afetivos, porém em contextos diferentes, considerando que, no TCC da graduação, o foco foi às professoras regentes das turmas em que se realizou o estágio; e, na especialização, direcionou-se às gestoras (diretoras e coordenadoras de duas escolas de Educação Infantil).

Acredito que todas as essas vivências descritas, juntamente com os estudos realizados para desenvolver a escrita do meu trabalho de conclusão de curso e a oportunidade de entrevistar as duas professoras regentes para saber o quanto consideravam, ou não, importante estabelecer vínculos afetivos com os estudantes, possibilitaram-me perceber o quanto meu encantamento e minha vontade de trabalhar com Educação Infantil eram superiores a outros caminhos que o curso poderia me disponibilizar. Do mesmo modo que o interesse em buscar leituras e saber sempre mais sobre vínculos afetivos perpassou a minha caminhada de estudante da Educação Básica até a Graduação.

Nesse mesmo ano concluí a graduação e participei dos concursos municipais para professora, optando em fazer somente para Educação Infantil no da Prefeitura de Santa Maria, no qual fui aprovada. Ademais, ao concorrer para uma vaga na Prefeitura de São Sepé, o cargo de professora era para os anos iniciais, mesmo não sendo meu objetivo, realizei a prova com a possibilidade de trocar para Educação Infantil, caso fosse chamada, e fui aprovada também.

Figura 7 – Fotografia da formatura



Iniciei a minha vida profissional em 2009 e, na espera de ser nomeada nos dois concursos, passei a trabalhar como auxiliar em uma escola particular de Santa Maria, ao mesmo tempo cursava a Pós-graduação em Psicopedagogia Uninter/Facinter e, também, era tutora do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM, perpassando por várias disciplinas. Ser auxiliar me possibilitou perceber a realidade das crianças desse meio e o quanto estar nesse trabalho me aproximava delas, pois a responsabilidade pedagógica não era de minha competência. Mesmo que, muitas vezes, eu tentasse participar desses momentos-espacos, essa “responsabilidade” parecia ser mais importante para a professora regente do que estabelecer vínculos afetivos com as crianças, o que comigo era estabelecido com maior intensidade do que com a professora da turma. Segundo Freire, “o mundo afetivo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professoras e de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros *tios* e de *tias*” (1997, p. 47).

No ano posterior, senti-me “menos tia”, minha participação nos planejamentos foram mais efetivas, pois a professora regente possibilitou essa vivência e colaboração, fazendo-me perceber que essa socialização me enriquecia como profissional. Por isso “é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente de Deus [...]” (FREIRE, 2006, p. 38), pensar as aulas, planejar, executar e refletir sobre o que aconteceu são indispensáveis para o nosso trabalho. Essas vivências experienciadas nesse tempo-espaço oportunizaram-me aprendizagens importantes, as quais pude praticar, posteriormente, em julho de 2009, quando assumi como professora da Educação Infantil da rede pública municipal de Santa Maria.

O ano de 2010 foi marcado pela positividade, pois comecei a participar do Projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” o qual vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, desde o ano de 2007, sob a coordenação o Professor Dr. Celso Ilgo Henz. O convite surgiu quando fui tutora em uma disciplina que o Professor Celso era responsável. Acredito que entrar nesse projeto auxiliou muito nas minhas práticas e na continuidade de meus estudos, os quais repercutem até hoje, pelo apreço e prazer que a leitura me proporciona, como já mencionado neste espaço, mas tinha desejo de que as crianças também compartilhassem desses sentimentos; nossos encontros

ocorriam quinzenalmente para socializarmos, selecionarmos histórias e dinâmicas, as quais depois eram contadas nos locais em que o projeto se fazia presente. Eu procurava realizá-lo na escola em que eu trabalhava, porque, além do prazer de ouvir e contar histórias, essas crianças teriam suas vozes sendo escutadas, assim como haveria possibilidade da transformação da realidade daqueles sujeitos. Esses momentos de contações de histórias fazem parte da minha auto(trans)formação profissional e estão intimamente relacionados com a minha prática pedagógica.

Figura 8 – Fotografia com algumas componentes do Projeto “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, 2010



Ao assumir a licenciatura no município de Santa Maria em meados de 2010, deparei-me com uma realidade bem diferente da qual estava vivendo, pois fui trabalhar em um bairro na zona oeste da cidade (periferia); alguns aspectos me impactaram e isso me possibilitou refletir muito, em princípio, sobre a gestão daquela escola. Naquele momento, os gestores escolares não conseguiam identificar, com clareza, de que forma a escola organizava seus planejamentos (se era projeto, tema gerador). Sobre isso concordo com Ostetto (2013, p. 1) quando menciona que “[...] instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento”.

Como não obtive resposta verbalmente, fui procurar nos documentos da Escola, ou seja, no Projeto Político Pedagógico (PPP), e, para minha surpresa, nem neste documento encontrei uma resposta clara. Sem saber por quais estradas

percorrer, optei por trabalhar com pedagogia de projetos, acreditando que seria possível conhecer as crianças-estudantes, desenvolver com elas um trabalho significativo, capaz de produzir conhecimento. E, segundo Kramer (2002, p. 11), “[...] a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo”.

A turma que tinha naquele momento apresentava um interesse maior por brincadeiras, visto que era de crianças de 4 e 5 anos, então, desenvolvi um projeto sobre brinquedos e brincadeiras (Brincando: dos novos, aos velhos, brinquedos e brincadeiras). Segundo Corsino: “A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca” (2006, p. 7). Entrelaçando as brincadeiras e as histórias infantis, poderia proporcionar àqueles sujeitos refletirem sobre o seu contexto teórico-concreto, possibilitando que modificassem suas vidas e o meio no qual estavam inseridos.

No ano de 2011, iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa “*Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*”, que desenvolve encontros de auto(trans)formação permanente com educadores das redes estaduais e municipais. Nesse período, falei para a diretora da escola onde trabalhava sobre as reflexões e diálogos que fazíamos nos encontros com o grupo a partir e/com referenciais bibliográficos freireanos. Ela entrou em contato com o coordenador do grupo que passou a realizar encontros quinzenais na escola e ouvir os anseios e inquietações das educadoras. No entanto, a iniciativa surgiu por parte da diretora, sem ouvir o que o grupo de educadoras desejava trazer para suas formações. Com isso, refleti também sobre a importância do diálogo, do estabelecimento de laços afetivos entre a diretora e o grupo para construírem juntos a proposta de formação, a partir dos seus anseios. No decorrer dos encontros, o coordenador percebeu que as educadoras foram receptivas a ele, porém as inquietações aconteciam referentes a temas específicas como: ludicidade e avaliação na Educação Infantil. Na medida em que iam acontecendo as leituras e as discussões acerca da formação em busca de (re)pensar as práticas pedagógicas diárias, as educadoras passaram a ficar um pouco apáticas nas rodas de conversas. O coordenador, sensibilizado com as buscas das educadoras, solicitou à diretora quais eram as inquietações reais delas, explicando que era de suma importância que ela dialogasse com o grupo e assim construíssem a proposta coletivamente, a fim de que todas se sentissem protagonistas deste processo.

Figura 9 – Fotografia do Grupo de Estudos e Pesquisa “Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, no XIV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: educação popular e transformação social – Universidade Federal da Fronteira Sul – Erechim, 2012



Em meio a essa caminhada profissional conclui duas pós-graduações, Psicopedagogia –Uninter, 2011, e Gestão Educacional – UFSM, 2012. Trabalhei com turmas distintas, com crianças de 3-4 anos (que chamávamos de Maternal II) e de crianças com 4-5 anos (Pré-A), onde tivemos intensos momentos do Projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, com a participação das outras colegas do projeto, enriquecendo ainda mais os momentos de contações, pois esses não aconteciam somente com a professora da escola, mas eram momentos de intensa interação, atenção e diálogo entre os sujeitos participantes.

Em 2013, retornei à escola em que iniciei na rede pública por esta ser mais próxima da minha atual residência. Agora, a escola possui outras gestoras, com um PPP em construção, sendo revisto em conjunto pelos educadores, equipe gestora e comunidade em geral.

No mesmo ano (2013), minha turma era composta por crianças de 3-4 anos (que chamamos de Maternal II) e assumi, em julho, outra turma de crianças com 4-5 anos (Pré-A). Foi um desafio, pois, ao ser apresentada para os pais dos alunos, fui questionada sobre a adaptação das crianças com a “nova professora”. Esse questionamento foi levantado por dois motivos: primeiro porque na turma havia duas crianças especiais que “respeitavam e obedeciam” até então a professora e os colegas, desse modo, os pais tinham receio de que, comigo, eles agissem de forma diferente com os colegas; o outro era que tinham três crianças que não haviam se adaptado às turmas de sua faixa etária, pois tinham 3 anos (e era para estarem no Maternal II, onde tínhamos duas turmas desse nível) e foram para a turma na

tentativa de permanecerem na escola. Minha explicação foi argumentar que se tratava de um processo gradativo e que faria o possível para que todos os alunos permanecessem na turma. Uma das estratégias que tracei foi manter algumas coisas que a outra professora fazia, como: fazer a chamada, alterando com o tempo a forma de realizá-la; e manter o projeto que era sobre literatura infantil.

Acredito que o Projeto “Nossas Estórias, Nossas Histórias: fantasia, realidade, adentrando no mundo do faz de conta, entendendo o mundo real” colaborou bastante para o estabelecimento dos vínculos afetivos, pois, para Pichon-Rivière (2007, p. 17), “o vínculo é algo diferente que inclui a conduta”, ou seja, são as relações estabelecidas entre a professora-crianças e a produção do conhecimento de ambos. Seguir um projeto que não foi elaborado por mim não foi tarefa simples, porém, busquei recursos e meios que possibilitassem que eu deixasse a minha marca. Busquei os recursos e as leituras no “Projeto hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, e afirmo, mais uma vez, que a produção de conhecimento foi das duas partes, pois, segundo Freire: “Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (2000, p. 69).

O meu trabalho como pedagoga e professora de turmas da Educação Infantil está voltado às crianças, à escola como tempo-espço de convivência, de brincadeiras, de socialização de saberes, de estabelecer vínculos afetivos entre todos que circulam pela instituição, a fim de pesquisar e produzir conhecimento por meio das vivências dessas crianças. Como diz Paulo Freire: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolvendo o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (2006, p. 38). Cabe ao adulto, à professora, ver a criança como centro dessa modalidade, ou seja, pensar nessa criança, planejar com ela e para ela é o que venho procurando fazer. Por meio dos estudos que venho realizando, pela caminhada que venho trilhando, procurei participar da seleção do mestrado, para continuar ampliando meus conhecimentos.

Hoje me encontro, mais uma vez, na procura por ampliar conhecimentos e socializá-los com as colegas, pois acredito que “a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo” (IMBERNÓN, 2010, p. 15). Algumas situações que encontro na rede municipal estão relacionadas às lutas constantes pelos espaços de reuniões

pedagógicas, pelas horas de planejamentos, pois são nesses momentos em que o diálogo entre a equipe diretiva e as colegas acontece; são momentos que conseguimos socializar nossos saberes, nossas angústias, estabelecer vínculos afetivos, e deveriam ser momentos dialógico-reflexivos permanentes.

Estar em sala de aula e cursar o mestrado são/foram desafios muito grandes para mim, porém acredito ser importante vivenciá-los devido ao meu crescimento profissional e pessoal, e, enfrentar esses desafios só foi possível com as pessoas que participam juntamente comigo nesta caminhada, pois, se eu não tivesse o apoio da minha família, das colegas de escola, dos colegas do Grupo Diálogos, do meu orientador, provavelmente esse sonho não poderia estar próximo de se tornar realidade. Pois “os atuais contextos sociais, familiares e econômicos mostram-nos claramente que, sem a ajuda da comunidade que envolve a instituição educacional, é difícil ensinar as diversas cidadanias necessárias no futuro” (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

Pensar no futuro é refletir hoje sobre a auto(trans)formação de professores e o quanto esta pesquisa poderá colaborar com as melhorias da nossa educação, em especial, da Educação Infantil, que é uma das motivadoras deste estudo. Ao longo do texto, descrevo momentos pessoais e profissionais, a fim de justificar a escolha desta temática, pois é percebível o quanto os vínculos afetivos estão presentes nesses contextos (pessoais, e, principalmente, profissionais), visto que socializar saberes em grupo, entre sujeitos, é uma característica presente em mim, e nos grupos que participo. Como não destacar os desafios até hoje existentes, principalmente no que se refere à auto(trans)formação permanente de professores. Percebo algumas diferenças na forma de pensar, de agir, da minha práxis que foram acontecendo devido às reflexões, aos diálogos realizados, em especial, na participação no Projeto “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”. Essa “influência” será percebida em cada capítulo; eis a forma gentil que escolhi para homenageá-los, assim como a modalidade que trabalho e amo: usando como títulos e subtítulos deste trabalho, nomes de poesias e de histórias infantis.

1.1 “ZOOLOGIA”<sup>10</sup>: JUSTIFICATIVA

*Riem de seu patético desengonço,  
sua aparência de inacabamento,  
mas ninguém descobriu que esse estranho avestruz  
é apenas  
um pobre bicho que ainda está crescendo...*  
(Mario Quintana, p. 25).

Figura 10 – Desenho realizado por uma menina de quatro anos sobre a poesia “Zoologia”



O poema acima nos<sup>11</sup> permite interpretá-lo por meio de uma metáfora dos animais com as pessoas. Essa figura de linguagem possibilita-nos substituir um termo por outro, então, nesse caso, podemos afirmar que “a avestruz” está crescendo, tomando forma, e relacionarmos ao crescimento dos sujeitos, às (in)certezas e às felicidades que permeiam o desenvolvimento dos cidadãos. Muitas vezes, as pessoas sentem-se “desengonçadas”, assim, podemos comparar aos momentos de incertezas de um estudo, quando imaginamos que não vamos progredir, que a pesquisa poderia ser diferente. Mas todo esse processo faz parte do desenvolvimento dos seres humanos e, como Grupo (Dialogus), acreditamos no processo de inacabamento, estamos sempre nos auto(trans)formando, aprendendo, ou seja, estamos crescendo, assim como o avestruz.

Relacionarmos essa poesia à justificativa deste trabalho é dizermos que estamos em um processo de inacabamento, ou seja, em constante auto(trans)formação, na busca por respostas sobre o tema vínculos afetivos,

<sup>10</sup> Essa poesia encontra-se no livro Poemas que escolhi para crianças – Antologia de Ruth Rocha.

<sup>11</sup> Primeiramente, utilizou-se a 1ª pessoa do singular, por se tratar de minha caminhada, mas a partir desta situação, passaremos a empregar a 1ª pessoa do plural, considerando que toda construção da pesquisa será coletiva, e, somente em alguns momentos a 1ª pessoa do singular (quando se referir apenas a minha trajetória).

auto(trans)formação de professores de Educação Infantil, o qual veio sendo justificado na descrição do memorial. Mas podemos expor que consideramos importante estudar, aprofundar nossos diálogos, nossos estudos sobre os vínculos afetivos entre professores por se tratarem das relações estabelecidas entre os sujeitos, por estabelecermos uma diferença entre a afetividade e os vínculos afetivos (será explicado posteriormente). Os vínculos afetivos fazem parte de minha caminhada acadêmica e profissional<sup>12</sup> como estudante, pois meus trabalhos de conclusões dos cursos foram desenvolvidos nessa perspectiva e considero essa tratativa oportuna para a comunidade escolar.

A escolha por desenvolver a pesquisa na primeira etapa da Educação Básica foi motivada pela possibilidade de ser no meu local de trabalho, pois, como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, há cinco anos, vivencio na prática docente a necessidade de um espaço mais dialógico, afetivo humanizador e colaborativo entre colegas desse contexto, bem como de oferecer também a outros professores dessa etapa da educação mais oportunidades de se expressarem.

Optamos por pesquisar, ou melhor, ampliar os estudos, e utilizarmos a terminologia *auto(trans)formação*, devido aos aprofundamentos que o Grupo *Dialogus* vem desenvolvendo, por considerarmos que o profissional se entrelaça ao pessoal; os professores são seres humanos com suas angústias, anseios e particularidades, e, para que alguém consiga estimular a mudança de suas práticas, é preciso que eles próprios vislumbrem o novo, se reconhecendo como sujeitos inacabados e aprendentes na busca por *ser mais*<sup>13</sup>.

Em se tratando da auto(trans)formação com professores dessa modalidade, percebemos a carência da abordagem sobre a temática proposta e a indispensabilidade de um novo olhar nestes espaços formativos. Acreditamos que as formações, de modo geral, carecem ainda da consolidação das políticas públicas que as balizem, pois, para que exista efetivamente o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil, é fundamental que haja investimentos em educação, ou seja,

---

<sup>12</sup> Usarei a primeira pessoa para justificar a escolha do tema, por se tratar de uma escolha pessoal, a qual venho relacionando com os estudos realizados no Grupo Dialogus.

<sup>13</sup> Freire usa essa expressão para demonstrar que os oprimidos, os seres humanos, podem construir um projeto de vida articulando com a perspectiva histórica da humanidade, ou seja, ser-mais é uma vocação ontológica do ser, quer dizer, todos temos o direito e podemos ampliar nossa compreensão de mundo e de vida.

na qualificação dos professores, o que não deve ser direcionado somente para determinado assunto, ou público.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria (DCEM- SM) avaliam que “o educador municipal, devidamente habilitado em sua área de atuação e concursado, tem seu desempenho regido pelo plano de carreira, como estímulo à progressão e melhoria profissional, através de formação continuada” (2011, p. 63). No mesmo documento, é possível verificarmos ainda referência à formação continuada, compreendida como “constante e agregada à formação e atuação na rede de escolas municipais, como pressuposto de atualização e capacitação profissional” (2011, p. 64). No entanto, questionamo-nos: como são pensadas, organizadas as formações para os professores de Educação Infantil?

Não encontramos uma resposta contundente para esse questionamento, uma vez que este não era o principal foco deste estudo, mas conseguimos perceber, pelas palavras das participantes, nas opiniões dessas professoras da Primeira Etapa da Educação Básica, o quanto as formações estão deixando a desejar. Algumas relataram que estão sentindo falta das formações e que as realizadas atualmente, muitas vezes, não abordam assuntos do interesse dessas profissionais.

Salientamos a relevância do trabalho, pois, no desenvolvimento de pesquisas anteriores<sup>14</sup> sobre a temática dos vínculos afetivos, percebemos o quanto os profissionais que participaram dos estudos consideram importante que os vínculos afetivos estejam presentes em suas práticas docentes. Entretanto, observamos também que muitos não fazem a distinção, trazida por alguns autores, entre os vínculos afetivos e a afetividade, assim, julgam significativo o estabelecimento de ambos para a produção do conhecimento dos estudantes e dos professores.

Acreditamos que esta pesquisa colaborou com as relações entre a equipe de professores, bem como a reflexão sobre o trabalho que os profissionais da educação vêm desenvolvendo na Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria.

---

<sup>14</sup> As pesquisas anteriores realizadas por essa mestranda que foram: TCC da Graduação, TCC das pós-graduações, as quais tiveram como temática principal os vínculos afetivos.

1.2 “PONTINHO CURIOSO”<sup>15</sup>: PROBLEMA

*Quem muito quer saber,  
mexerico quer armar.  
E este pontinho curioso  
não para de perguntar.*

*De onde é que você vem?  
Aonde é que você vai?  
Na ciranda de perguntas,  
você fica ou você sai?*

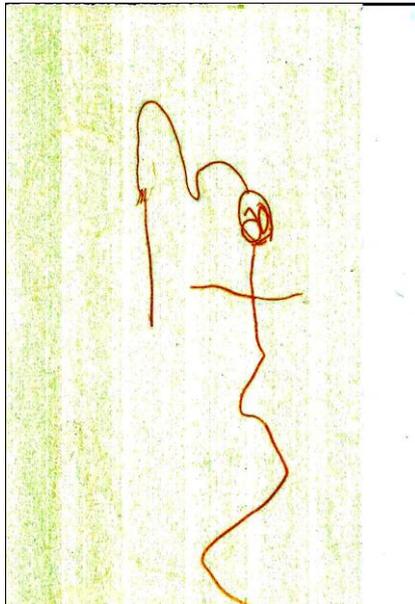
*Será que o sol vai voltar?  
Será que a chuva parou?  
E o arco-íris no céu  
é a obra de que pintor?*

*Este pontinho parece  
uma criança curiosa  
que está descobrindo a vida  
ainda em botão de rosa.*

*Pontinho bisbilhoteiro  
não cansa de interrogar.  
Cada vez que se apresenta,  
deixa a pergunta no ar.*

(Inez S. Vargas e Ellen Rolim, p. 29).

Figura 11 – Desenho feito por um menino de quatro anos sobre a poesia “Pontinho Curioso”



<sup>15</sup> Esta poesia encontra-se no livro Um Raio de Sol, o qual possui várias poesias.

A poesia “Pontinho Curioso” foi uma maneira de chamarmos a atenção para a inquietação, para a interrogação, enfim, para a curiosidade que nos moveu e o quanto o ser curioso é importante.

Perguntas são necessárias nas vidas dos sujeitos, em especial, na dos professores e dos pesquisadores, e são estas inquietações que nos movem a desenvolvermos estudos como este.

Portanto, caminhamos em busca da resposta do seguinte problema: **como os professores de uma Escola de Educação Infantil, da rede municipal de Santa Maria – RS, percebem os vínculos afetivos entre si e na sua auto(trans)formação permanente?**

### 1.3 “O GOLFINHO...”<sup>16</sup>: OBJETIVOS

*O golfinho salta  
onde fica o trampolim?  
ele responde: “dentro de mim”.*  
(Fabricio Corsaletti, p. 14).

Figura 12 – Desenho realizado por uma criança de cinco anos sobre a poesia: “O golfinho”



#### 1.3.1 Objetivo geral

Questionamentos fazem parte da nossa trajetória, como pessoas e profissionais, e, para respondermos a eles, devemos traçar estratégias e organizar objetivos. Portanto, relacionamos os objetivos com a poesia que abre este

---

<sup>16</sup> Essa poesia encontra-se no livro Poemas que escolhi para as crianças – Antologia de Ruth Rocha.

subcapítulo, por acreditarmos que os estes servirão como um trampolim, como uma maneira de responder ao problema, por meio do seguinte objetivo geral:

**Compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil, de Santa Maria – RS, percebem os Vínculos Afetivos entre si na educação infantil e na sua auto(trans)formação permanente.**

### **1.3.2 Objetivos específicos**

Este estudo tem como objetivos específicos:

- investigar como os professores percebem os vínculos afetivos entre si na Educação Infantil, e quais os desafios para a sua auto(trans)formação permanente;
- analisar se e como os professores assumem os vínculos afetivos entre si e em suas práticas na Educação Infantil.



## CAPÍTULO 2 – “ACREDITAR NOS SONHOS”<sup>17</sup>: METODOLOGIA

*Joãozinho é um sonhador  
 Sonha sempre lindos sonhos.  
 Tanto acredita no que sonha  
 Que conta como é que faz:  
 “todas as noites  
 antes de dormi  
 eu penteio os cabelos  
 porque a gente nunca sabe  
 com quem vai se encontrar  
 no meio do sonho”.  
 Seu amigo logo fala:  
 “de agora em diante, João,  
 Nunca mais vou dormir  
 com minhas meias furadas”.  
 (Dilan Camargo, p. 32).*

Figura 13 – Desenho sobre a poesia: “Acreditar nos Sonhos”, realizado por uma menina de cinco anos



Acreditar nos sonhos, além de ser o título dessa poesia infantil, é necessário, a fim de seguirmos o caminho da pesquisa, porém com alguns cuidados, pois organizar a metodologia não é algo simples. Conforme a poesia citada, os passos que foram desenvolvidos são relacionados aos sonhos que temos e vão se constituindo. Assim como pentear os cabelos, podemos fazer um comparativo à forma de produção de dados, aos cuidados que tivemos ao fazermos as escolhas e realizações dessas ações. É possível destacar que as escolhas feitas refletiram no desenvolvimento da pesquisa, mas “meias furadas” poderiam acontecer e foram relacionadas aos detalhes que, por um motivo ou outro, não saíram como o previsto no desdobramento do estudo.

<sup>17</sup> Essa poesia pertence ao livro “BRINCRIAR”, de Dilan Camargo.

Para continuarmos sonhando, consideramos necessário dialogarmos sobre a educação que temos e que queremos, para posteriormente descrevermos a metodologia. Em razão de termos uma educação que se encontra fragilizada, muitas vezes percebemos professores desestimulados, sem desejo de desenvolverem seu trabalho, sem vontade de estudar, mas, como dizia Freire “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996, p. 29), a relação entre pesquisa, ensino e educação é indissociável.

Para Freire (2014), a educação é um processo de inacabamento, de transformação, de mudança. Para realizar uma reflexão sobre o que é educação, é necessário pensar por meio de um estudo filosófico antropológico, ou seja, saber da natureza humana, de onde parte o processo de educação. “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem” (FREIRE, 2014, p. 34).

A educação que queremos é um processo dinâmico, dialógico, socializador, transformador, que proporcione mudanças para educadores e estudantes, que os professores possam ter consciência do seu inacabamento, que procurem aprender com e sobre os outros sujeitos, que possam se perceber como parte do processo de aprendizagem, a qual perpassa a sensibilidade entre as pessoas, as relações estabelecidas, a pesquisa, as inquietações, as curiosidades.

“A educação, segundo muitos autores, possui certa especificidade que lhe outorga o caráter de atividade complexa, caráter esse que lhe precisa ser contemplado nas investigações científicas sobre o objeto em questão” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40). Assim, pensamos em desenvolver este estudo por meio de uma abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, ou seja, em um aprofundamento do entendimento de um grupo social, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas, “as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma gama de casos” (MAZZOTTI, 1998, p. 147), visto que buscamos explicações, respostas aos “porquês” das coisas.

Essa abordagem, descrita pelo autor acima, possui um caráter exploratório e requer cautela e planejamento, e “quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de um planejamento cuidadoso, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado” (MAZZOTTI, 1998, p. 148), pois na pesquisa qualitativa, “o cientista é ao mesmo

tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), ou seja, o pesquisador poderá ter um breve conhecimento sobre o tema, mas o mesmo será consideravelmente ampliado ao desenvolver a pesquisa.

Segundo Gerhardt e Silveira as características da pesquisa qualitativa são:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

E ainda, as autoras mencionadas acima apontam para a atenção que o pesquisador deve ter nos riscos em desenvolver uma pesquisa dessa maneira, estar alerta para os instrumentos de construção de dados, “risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo” (p. 32), ter detalhes suficientes para que as conclusões sejam alcançadas, concentrar no envolvimento entre os sujeitos e com a situação dos coautores da pesquisa.

Porém, “muitas vezes, por exemplo, é necessária uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinear outras questões, tais como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa” (MYNAIO, 2014, p. 31). Isso em razão de que devemos organizar uma pesquisa que tenha validade, e que possamos, como pesquisadores, desenvolvê-la, ao mesmo tempo que seja cautelosamente pensada, para ser executada.

Para essa execução, optamos por usar o estudo de caso como procedimento metodológico e coerente com a proposta que estamos construindo, pois “em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2005, p. 20). Assim, apresentamos uma proposta que foi realizada em uma escola, na qual a construção dos dados foi feita com as professoras, onde todas tiveram oportunidade de expressarem suas vivências, suas práticas, suas histórias de vida, tiveram voz e vez, ou seja, foram reconhecidas como seres sociais e possuidores de suas

complexidades, embora elas não tenham socializado suas experiências, relataram isso nas entrevistas.

Outro aspecto que nos fez optar por esse procedimento foi a forma como realizamos o nosso problema, a questão que usamos tem o “como”, que é uma das formas de questões de pesquisa que Yin sugere, a outra é “por que”, mas “[...] a primeira e mais importante condição para diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar o tipo de questão de pesquisa que está sendo apresentada” (YIN, 2005, p. 25).

O estudo de caso é voltado para produções de informações sobre vários casos particulares e, também, muito usado em pesquisas qualitativas, já que investiga fenômenos contemporâneos dentro de um contexto real. Para este estudo, o contexto foi uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria, RS.

Para a produção de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas possuem como características questionamentos básicos com suporte em hipóteses e teorias relacionadas ao tema da pesquisa. As perguntas geraram novas hipóteses, conforme forem as respostas dos participantes, gerando, assim, novos questionamentos.

A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). É um processo de responsabilidade do pesquisador, e também, do sujeito coautor, pois requer preparo do pesquisador para conduzir a conversa e o entrevistador deve estar disposto a colaborar, respondendo às perguntas, pois, somente assim, esse processo será bem sucedido.

O “Grupo *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), está dinamizando seus estudos e pesquisas sobre Paulo Freire e a auto(trans)formação dos professores a partir de uma metodologia denominada *Círculos Dialógicos Investigativo-formativos*. Com base nessa proposta epistemológico-política, propusemos os círculos dialógicos investigativo-formativos de forma virtual, com temas (geradores) que emergissem das entrevistas. Esta forma virtual de praticar a pesquisa como auto(trans)formação com os professores, pelos círculos dialógicos investigativo-formativos, foi inaugurada na pesquisa de mestrado de Kaufman (2015).

A ideia de desenvolvermos os círculos virtuais possibilitou que todas as professoras que se dispuseram a participar da pesquisa (doze professoras) pudessem efetivamente se envolver. Se fizéssemos presencial, algumas não poderiam participar por não terem tempo, uma vez que algumas trabalham somente um turno nessa escola e, no turno oposto, em outra; a maioria se organiza com a casa e a família de noite. Então, não teríamos um horário que pudéssemos nos encontrar, além disso, três professoras eram contratadas por tempo limitado e, no momento de desenvolvermos os encontros, não estariam mais na escola, como efetivamente aconteceu. A disponibilidade virtual era pensada como um facilitador na participação, pois cada sujeito poderia participar quando tivesse o seu tempo, sem afetar o comprometimento com a pesquisa, e as professoras que não estivessem mais trabalhando naquela escola poderiam permanecer participando.

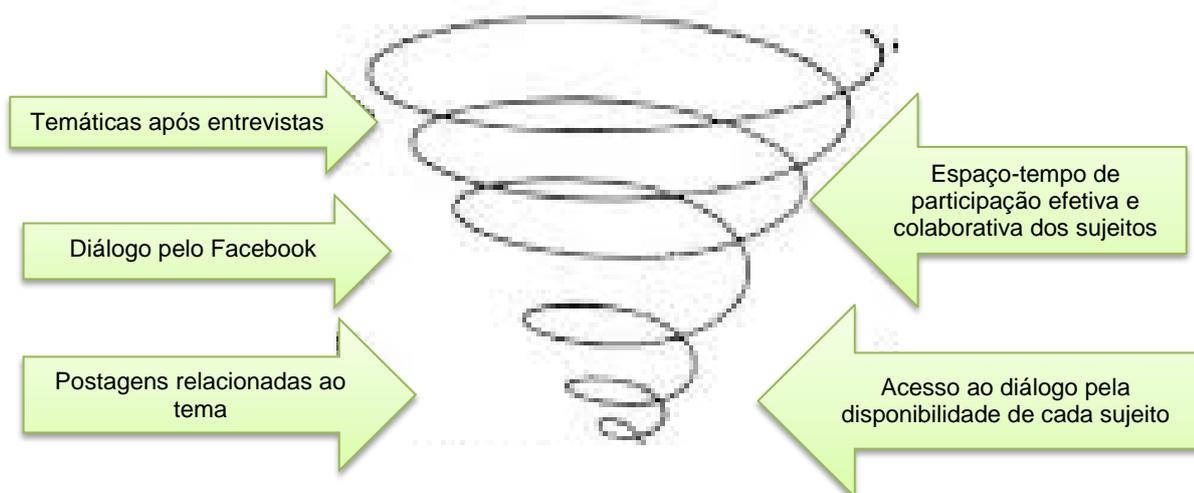
Dessa forma, inspiramo-nos em alguns momentos elencados por Kaufman (2015), então, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais foram estruturados da seguinte maneira:

- por meio das temáticas relevantes que surgiram das entrevistas, foram providenciadas problematizações para os Círculos;
- construímos um grupo na rede social “facebook” para estabelecermos os diálogos, uma vez que todas as participações ficarão mantidas no anonimato;
- as postagens foram pensadas para facilitar os diálogos; dessa forma utilizamos dinâmicas (tiras, vídeos, pequenos textos), pois pensamos que, dessa forma, todas se sentiriam convidadas ao diálogo;
- esse espaço-tempo de diálogo tinha como foco a participação dos sujeitos coautores no processo, de forma que elas pudessem, além de dizerem “a sua palavra”, colaborar com materiais sobre a temática da pesquisa. Ficamos atentos para comentários inoportunos, os quais não ocorreram, mas caso acontecessem seriam excluídos com o intuito de evitar constrangimentos;
- o acesso ao grupo dos sujeitos participantes da pesquisa ficou a critério de cada pessoa, pois não necessitava dia, horário e regularidade estabelecidos. Porém, a colaboração era de grande valia para o andamento e sucesso da pesquisa que se constituiria na coletividade de

todos os envolvidos; o meio de comunicação virtual que foi criado para os Círculos Dialógicos ficou ativo por um pouco mais de um mês (de vinte e oito de março até primeiro de maio de dois mil e dezesseis); porém, destacamos que esse prazo não se modificou devido a não participação das coautoras da pesquisa. A maioria das professoras justificou a não participação pela falta de tempo. Diante disso, optamos por analisar os dados que apareceram nas entrevistas e nas respostas postadas no meio virtual.

Apresentamos a seguir uma imagem que ilustra os movimentos dos Círculos Dialógicos Formativo-investigativos virtuais. O desenho é uma espiral, pois acreditamos que esse processo é contínuo.

Figura 14 – Representação do processo dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



É relevante reafirmarmos que o motivo de optarmos pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais foi pelas dificuldades dos encontros serem presenciais, uma vez que foi realizada uma conversa informal com as supostas coautoras, mencionando a possibilidade dos encontros acontecerem uma vez por mês e no turno da noite, mas duas professoras questionaram que não poderiam, já que, possuíam compromissos particulares. Nas reuniões pedagógicas ficaria inviável que os Círculos Dialógicos Formativo-investigativos acontecessem, porque são disponibilizadas quatro horas mensais, e, nesse momento, muitas vezes não são contemplados todos os assuntos necessários; outro momento que pensamos foi nos sábados, porém, nestes, três colegas (não são as mesmas que não poderiam à

noite), também não poderia participar, ou seja, não conseguiríamos em nenhum momento reunir todo o grupo. Assim, acreditávamos que, através dessa proposta virtual, cada participante poderia acessar no momento que tinha disponibilidade, ou seja, pensávamos que tínhamos encontrado uma maneira em que todas as professoras envolvidas pudessem se organizar e participar efetivamente da pesquisa.

Essa forma de realizar a pesquisa foi desenvolvida por Kaufman (2015) por “[...] acreditamos que esta será mais uma forma inovadora de reinventar Freire, nos inspirando em seus “círculos de cultura”<sup>18</sup>.” Portanto, estamos reformulando as proposições de Freire para o nosso momento da educação e formação de professores.

Os círculos dialógicos investigativo-formativos são momentos que permitem aos sujeitos se expressarem por meio da sua palavra, possibilitando que cada um aprenda consigo mesmo e também com o outro. Para isso, é necessário uma escuta sensível e receptiva o que possibilita a aprendizagem e a auto(trans)formação.

Acreditamos que a auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser mais” (FREIRE, 2011), o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Pela dialética ação reflexão-ação constitui-se um movimento cooperativo pelo qual homens e mulheres passam a perceber-se sujeitos do mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também capazes de transformá-la (HENZ, 2014, p. 04).

Ao considerarmos que a participação efetiva de todos os sujeitos possibilitaria sua auto(trans)formação é que realizamos os Círculos Dialógico Investigativo-formativos numa perspectiva hermenêutica. Pois a “hermenêutica filosófica parte da centralidade da linguagem por razões antropológicas que repercutem nas questões epistemológicas, de modo especial na compreensão de experiência” (KRONBAUER, 2014, p. 2).

Dessa maneira, usamos a hermenêutica para analisar os dados produzidos em conjunto com os coautores, pois se refere a um estudo da interpretação das

---

<sup>18</sup> Conforme Brandão (2013), a proposta dos círculos de cultura seria de substituir as salas de aula, as pessoas formariam um círculo no qual “o animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do *diálogo*, [...]” (p. 44). Ainda segundo o autor supracitado “de cultura”, “porque, muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler e escrever”, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar” (p. 45).

comunicações, a relação que é estabelecida entre o sujeito e sua forma de ver e dizer o mundo.

[...] a hermenêutica constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 164).

A hermenêutica possibilita ainda, por meio da linguagem, que possamos revelar os significados das palavras, das atitudes dos sujeitos, considerando suas vivências e o contexto do qual fazem parte.

Assim, pensamos que a maneira como estruturamos a metodologia possibilitaria, de uma forma coletiva, baseadas na perspectiva dialógica de Paulo Freire, compreender os vínculos afetivos estabelecidos, ou não, entre as professoras dessa escola de Educação Infantil de Santa Maria e na sua auto(trans)formação permanente.

## 2.1 “CAVALO-MARINHO”<sup>19</sup>: CONHECENDO O LOCAL DA PESQUISA

*Galopa cavalo-marinho  
Me ensina o caminho  
Que devo tomar  
Solta as crianças no vento  
Galopa no vento  
Cavalo do mar  
(Cacaso, p. 13).*

---

<sup>19</sup> Essa poesia encontra-se no livro Poemas que escolhi para as crianças – Antologia de Ruth Rocha.

Figura 15 – Desenho sobre a poesia “Cavalo-marinho” realizado por um menino de cinco anos



Esta poesia infantil solicita que o cavalo-marinho ensine o caminho, portanto, ao procurar por meio do caminho metodológico, voar, nadar, andar por um lugar conhecido, no contexto dessa pesquisa seria a escola, mas ao mesmo tempo desconhecido, pois é cheio de vidas, de “gentes” cada um com suas histórias. Conforme a poesia citada acima, podemos interpretar que os sujeitos soltos ao vento possuem formas diferentes de se mover, umas se movimentam rápido, outras devagar, mas todas, em algum momento, se deslocam da sua forma, cada uma tem seu jeito de pensar, agir, mas ambas dividem o mesmo espaço, o vento, o ar, a escola.

A escola onde desenvolvemos esta pesquisa está localizada na periferia da cidade de Santa Maria - RS, localizada na Zona Oeste, que atende crianças com faixa etária de 0 a 6 anos.

No início da pesquisa, os dados que encontramos na escola mostraram que havia treze professoras trabalhando nessa instituição de ensino, sendo uma delas a diretora; duas docentes atuando como supervisoras pedagógicas (uma atualmente encontra-se em licença médica); outras duas professoras tinham suplementação, além das vinte horas na mesma escola; três professoras em contrato temporário; e uma professora que estava com uma suplementação na escola. Além dessas

profissionais, ainda tem a colaboração de quinze estagiárias<sup>20</sup>, uma educadora especial e quatro funcionárias para serviços gerais, todas essas pessoas colaboram no ambiente de aprendizagem de aproximadamente cento e oitenta crianças.

Cabe destacar que, segundo o Plano Municipal de Educação (PME), Meta I, no item 1.25, as estagiárias contratadas devem estar “frequentando o curso de Pedagogia, de Educação Especial e/ou Curso Normal em nível médio”; (2015, p. 05). No mesmo documento, item 1.28, é garantido o cumprimento “da relação professor/criança expressa na legislação municipal vigente, a partir da vigência do PME nas instituições públicas e privadas;” (2015, p.05). Acreditamos que esses dois pontos, nessa escola, estão sendo atendidos. Podemos aproveitar esse espaço para refletir sobre a formação continuada desses estagiários que pertencem à rede de ensino municipal, da qual, no documento supracitado, não encontramos nada referente e muitas vezes comentamos, na escola, a necessidade das estagiárias participarem das formações dos professores, com o intuito de que o trabalho tenha a mesma perspectiva.

Também, observamos a LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008, a qual é específica para estagiários e não encontramos menção a formação continuada, a auto(trans)formação que mencionamos neste estudo, mas quanto a capacitação para desenvolver as funções no local de trabalho, ou seja, a coerência da escolaridade exigida (CAPÍTULO II, DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, Art. 7º, I), e “II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;” (2008, p. 03). Destacamos que essas considerações são a título de entendimento para o número de estagiárias decorrentes nessa escola, o trabalho que desenvolvem juntamente com as professoras.

Nesse ano, permanecem as funcionárias, o mesmo número de estagiárias, a diretora, uma supervisora pedagógica, cinco profissionais que estavam no ano anterior, algumas suplementando (três com quarenta horas, nessa escola), uma trabalha vinte horas em outra instituição de ensino (mas já trabalhava ano passado da mesma forma), e três professoras que ingressaram este ano com vinte horas

---

<sup>20</sup> Temos mais estagiárias que professoras, pois nos berçários são duas estagiárias e uma professora por turno. Algumas estagiárias trabalham, por meio de contrato com a prefeitura, por 6 horas e outras 8 horas diárias.

cada uma, porém estas não estão fazendo parte da pesquisa por não terem participado das entrevistas.

No Projeto Político Pedagógico da Escola participante, aparecem comentários da importância do afeto com as crianças, percebemos a preocupação e um olhar amoroso com os estudantes. Mas não consta nada referente a vínculos afetivos entre professores, então, perguntamo-nos se esse olhar também está direcionado para as professoras. Em busca dessas inquietações é que estamos procurando desenvolver esta pesquisa.

Refletir sobre o tema de pesquisa nos proporcionaria saber mais sobre essas professoras, sobre as compreensões de suas práxis, os vínculos afetivos estabelecidos, ou não, nesse local de trabalho e quem sabe auxiliar com alguma proposta que proporcione o diálogo entre todas.

Com isso, “é na práxis e na reflexão sobre a luta que a tomada de consciência se aprofunda enquanto processo de conscientização, implicando sempre mobilização e comprometimento transformador” (HENZ, 2014, p. 4); ou seja, esperávamos despertar na participação dos coautores, o entendimento de que, ao integrarem a pesquisa, a partir de um diálogo horizontal, poderiam perceberem-se em processo de auto(trans)formação.

## 2.2 “BOM DIA, TODAS AS CORES!”<sup>21</sup>:CONTANDO COMO FORAM AS ENTREVISTAS

*Meu amigo camaleão acordou de bom humor.  
- Bom dia, sol, bom-dia, flores,  
bom dia, todas as cores!*<sup>22</sup>  
(Ruth Rocha).

---

<sup>21</sup> Essa história “Bom dia, todas as cores!”, é do livro da Ruth Rocha, com o mesmo título. Quinteto Editorial, 1998.

<sup>22</sup> Retiramos somente a parti principal da história, por ela ser muito extensa.

Figura 16 – Desenho, na lixa, realizado por uma criança de quatro anos sobre a história “Bom dia, todas as cores!”



A história “Bom dia, todas as cores!” conta sobre um dia vivido pelo camaleão. Essa história proporciona-nos relacioná-la com um dos momentos mais importantes da pesquisa: o das entrevistas. Assim como o camaleão, acordamos empolgados, na perspectiva do momento de iniciarmos os diálogos com as professoras coautoras deste trabalho, felizes, na expectativa pelas cores que iriam surgir.

No livro, esse animal muda de cor a cada encontro com algum amigo no intuito de agradá-lo. Fazemos essa analogia com as produções de dados por acreditarmos que as participantes, ao responderem as perguntas, mudaram um pouco, ou seja, se auto(trans)formaram, porque tiveram um momento para pensarem na temática da pesquisa ou, até mesmo, porque podem ter participado da entrevista para agradar a pesquisadora. De qualquer modo, confiamos nas diferentes cores que possam ter surgido em cada professora.

Vamos descrever como foi o processo das entrevistas. Como citamos anteriormente, a escola contava com treze professoras, sendo uma delas a pesquisadora e uma professora disse que não participaria por não gostar de acessar meios virtuais e não ter tempo.

Inicialmente tínhamos onze professoras da escola que teriam se disponibilizado a participar da pesquisa, sendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confiabilidade. Porém, uma colega ficou doente e entrou de atestado antes mesmo da entrevista, permanecendo afastada até o momento de encerrarmos os procedimentos de produções de dados. Assim foram realizadas dez entrevistas.

É importante destacarmos que foi solicitado para cada professora escolher o nome pelo qual seria reconhecida nesta pesquisa, e dizer o motivo dessa escolha. A

colega, mencionada acima, também fez sua escolha e será chamada de Rita, em razão de que, em alguns momentos das falas das colegas, ela foi citada, assim como no decorrer deste escrito para justificar alguns impasses com os Círculos.

Observamos, surpreendentemente, que a maioria dessas escolhas teve relação com alguém ou algo especial, uma pessoa, uma crença... Desse modo, podemos dizer que os vínculos afetivos estiveram presentes nesse processo, no qual não foi feita nenhuma exigência nesse sentido. Apareceram: homenagem a uma história infantil (A, uma), lembrança de uma música (B, uma), lembranças de momentos especiais (C, uma) homenagem a uma crença (D, F, I, Rita, quatro), homenagens a pessoas especiais (G, H, J, três) e (E, uma) por querer um nome bonito.

Abaixo segue uma tabela indicando os seguintes itens das entrevistas, como: os nomes escolhidos, os motivos dessas escolhas, o tempo de duração de cada entrevista e o tempo usado para realizar a transcrição.

Figura 17 – Tabela com itens das entrevistas e entrevistadas

	<b>NOMES</b>	<b>Motivo da escolha</b> <sup>23</sup>	<b>Tempo da entrevista</b>	<b>Tempo com transcrição</b>
1	Alice (A)	Homenagem à história da Alice no País das Maravilhas – fala da Alice com o coelho, onde ela pergunta para o tempo, sobre o tempo.	14 min e 09 s	2h e 45min
2	Ana (B)	Porque é fácil, comum e porque tem uma música que eu gosto.	13min e 15 s	4h
3	Drika(C)	Nome que me lembra, com saudades, de uma fase boa da vida.	14 min e 30 s	3h
4	Esperança (D)	Por eu ser uma pessoa esperançosa.	21 min e 07 s	7h
5	Flor Maravilha (E)	Só quis um nome bonito, esse foi o primeiro que me veio na mente.	7min e 42 s	2h e 30 min

<sup>23</sup> Nesse espaço são palavras das próprias professoras justificando suas escolhas.

6	Fourmi (F)	Significa formiga em francês, e por ser um animal trabalhador.	9min e 8 s	2h
7	Helma (G)	Homenagem à avó.	16min e 27 s	5h e 10min
8	Isabelita (H)	Homenagem a uma pessoa especial pra mim.	13min e 50 s	2h e 30min + tempo que perdi (1h) <sup>24</sup>
9	Maria (I)	Homenagem a todas as mulheres, pois todas são "Marias" <sup>25</sup> .	18 min	3h e 30 min
10	Tereza (J)	Homenagem à mãe.	16 min e 04 s	4h

As entrevistas foram realizadas na escola em dias variados, conforme a disponibilidade das colegas. É importante salientarmos que o tempo usado na realização das transcrições variou, não só pelo tempo de duração das mesmas, mas por diferentes motivos como: interferências externas (barulhos), cansaço, falta de entendimento de algumas palavras, o que resultava em vários retornos ao mesmo trecho da fala, além do detalhe de perdemos uma hora de digitação por problemas tecnológicos.

Com as transcrições feitas, percebemos uma riqueza nas respostas que foram muito importantes para a pesquisa e para possível organização dos Círculos, pois extraímos os temas geradores dessas respostas.

### 2.3 "O JOGO DO PEGA-PEGA"<sup>26</sup>: A INTENÇÃO DOS CÍRCULOS E OS NOVOS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

*A bola caiu no mato  
e bateu no pé do sapo.  
O sapo – coitado – pulou de lado e falou:  
- Eu te pego, bola maluca!  
E deu peteleco na bola.  
A bola voou no céu  
e caiu na cuca do pato.  
O pato ficou danado e falou:  
- Eu te pego, bola maluca!  
E deu uma bicada na bola.  
A bola rolou de lado*

<sup>24</sup> Tinha realizado uma hora de transcrição e não tinha salvo, quando aconteceu uma queda de luz e tive que refazer a transcrição.

<sup>25</sup> Ela relatou que era católica e se referia a Maria Mãe de Jesus Cristo, pela história de sofrimento, amor e compaixão.

<sup>26</sup> Essa história "Jogo do Pega-pega" é do livro de Flávia Muniz, com o mesmo título. FDT, 1997.

e bateu no rabo do gato.  
 O gato pulou a jato e falou:  
 - Eu te pego, bola maluca!  
 E deu uma patada na bola.  
 A bola rolou,  
 foi do lado da lá,  
 e bateu na jibóia.  
 A jibóia ficou roxa de raiva e falou:  
 - Eu te pego, bola maluca!  
 E deu uma bocada na bola.  
 A bola – coitada – fugiu!  
 Rolou,  
 Pulou, bateu e lá no lago caiu.  
 O peixe ficou danado,  
 nadou até o meio do lago e falou:  
 - Eu te pego, bola maluca!  
 E deu uma rabada na bola.  
 A bola voou, voou  
 E bateu no macaco.  
 O macaco pegou a bola e falou:  
 - De novo?! Eta bola danada!  
 E jogou a bola no mato.  
 (Flávia Muniz).

Figura 18 – Desenhos realizados por um menino e sua família, relacionados ao livro “O jogo do Pega-pega”



A escolha desta história para intitular esse subcapítulo ocorreu depois de algumas percepções sobre os “círculos”. Mas é primordial compararmos a bola sendo jogada de um animal para outro, com a disponibilidade de cada pessoa poder se expressar, uma falar e a outra responder, pois um diálogo pode ser comparado ao passe de bola, onde um joga para o outro, e, quando o outro não responde, podemos dizer que a bola foi para o mato e ninguém a pegou e a jogou novamente.

Jogamos a bola e, para dar início aos Círculos Dialógicos investigativo-formativos virtuais, criamos um grupo em uma rede social e convidamos as dez professoras para participarem. Todas aceitaram o convite e pertenciam ao grupo, recebiam notificações automáticas desse meio virtual no momento em que cada Círculo era iniciado, bem como mensagens de apresentação do círculo com as orientações do desenvolvimento do mesmo, solicitação da participação e agradecimento.

Para a realização dos referidos círculos, contávamos com a participação das mesmas professoras entrevistadas (dez professoras), porém tivemos a participação efetiva de quatro professoras, uma participou enviando “*in box*”, uma respondeu apenas um dos momentos, e duas participaram em todos os momentos.

Realizamos uma primeira postagem cumprimentando-as e mencionando como aconteceriam os círculos, ou seja, repassando algumas orientações. Fizemos uma descrição dos dias que aconteceriam as postagens; que teríamos de três a quatro momentos de diálogo (dependeria da participação); e que cada temática de diálogo teria início nas segundas-feiras. Assim, solicitamos que, se possível, realizassem seus comentários naquela semana e naquele espaço/momento; mas, caso alguma das participantes não se sentisse confortável, poderia realizar “*in box*”.

Preparamos um cronograma, como um planejamento para cada espaço/momento de diálogo, o qual segue abaixo.

Figura 19 – Cronograma para postagens dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

<b>DATAS DAS POSTAGENS</b>	<b>MATERIAL</b>	<b>PROVOCAÇÕES</b>
28/03/ 2016	Filme – Meu Mestre, Minha Vida. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0a1_QbGY-O4">https://www.youtube.com/watch?v=0a1_QbGY-O4</a>	O professor Joe Clark (Morgan Freeman) é convidado pelo seu amigo Frank Napier (Robert Guillaume) a assumir o cargo de diretor em uma problemática escola de Nova Jersey. Autoritário e arrogante, Clark comanda com pulso firme e com métodos pouco ortodoxos, às vezes até violentos. Dessa forma, consegue que alguns alunos da escola, que sofrem com

		<p>problemas de tráfico de drogas e violência, passem no exame de final de ano realizado pelo governo. Mesmo fazendo o bem para os alunos, seus métodos contraditórios atraem admiradores, mas, também inimigos.</p> <p>Essa é a sinopse que foi encontrada sobre o filme, mas, além desse relato, é importante destacarmos o principal motivo pelo qual Joe Clark foi convidado a assumir a direção daquela escola, por ele ser um professor que sempre defendeu os seus ideais, sua raça, mas, principalmente, por interesse político por parte do prefeito. Outro fato que chamou a atenção foram os momentos com seus colegas, os vínculos afetivos estabelecidos. Será que todos foram positivos? Percebemos que muitos momentos foram negativos, pela sua imposição, suas atitudes, mas isso nos proporciona refletir sobre o nosso cotidiano escolar. Em todos os momentos, na nossa escola, conseguimos estabelecer um vínculo afetivo positivo?</p> <p>O que entendemos como vínculos afetivos positivos? O que seriam vínculos negativos?</p>
04/04/2016	<p>Vídeo - A escola e os relacionamentos.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xOjMJSUYe-U">https://www.youtube.com/watch?v=xOjMJSUYe-U</a></p>	<p>Menciona o respeito às diferenças (isso aparece muito nas entrevistas), também poderia ressaltar sobre as memórias da Educação Básica que poucas lembram (e tem isso nas entrevistas).</p> <p>Para vocês, o respeito está relacionado aos vínculos afetivos? De que forma? E que tal tentarmos responder à pergunta semelhante a "do para casa" da repórter?! De</p>

		quantos professores da sua Educação Básica (de quando você era estudante na Educação Infantil, primeira, segunda, terceira e quarta séries) você se lembra?
11/04/2016	<p>Texto (Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação) e a tirinha.</p>	<p>Nesse sentido, o processo de auto(trans)formação, de inconclusão, de humanização, de estabelecimento de vínculos afetivos entre professoras, de socialização de saberes e vivências que vem sendo abordado nesta pesquisa, possibilitaria a vocês formularem o seu conceito de auto(trans)formação?</p> <p>Vocês acreditam que os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas dessa escola auxiliam, de alguma forma, na sua auto(trans)formação? E a socialização pedagógica, a qual foi mencionada positivamente nas entrevistas, possibilita, ou não, o estabelecimento dos vínculos afetivos entre as colegas?</p>
01/05/2016	<p>Agradecimento!</p>	<p>Agradecemos a participação e mencionamos o quanto foi importante para uma pesquisa a colaboração de cada uma, demonstrando compreensão com aquelas que não participaram desses momentos.</p>

Ao realizarmos a segunda postagem, percebemos que não tínhamos tido nenhuma participação. Então, enviamos uma mensagem a todas as componentes do grupo perguntando o motivo da ausência e se realmente acreditavam que o tema desta pesquisa era pertinente.

Tivemos duas manifestações virtuais, em que as duas alegavam falta de tempo: “Desculpa não participar agora, mas projeto, monografia, planejamentos e etc; tomam meu tempo” (Fourmi), “Perdão por não estar participando com retorno, o

máximo que consigo é visualizar as publicações [...]” (Drika, nesse ano está com sessenta horas e em outras escolas), e que consideravam pertinente, sim, a pesquisa.

Pensamos que a ausência de manifestações seria por não terem vontade de participar da pesquisa, ou por estarem cansadas de serem sujeitas em outras pesquisas, das quais, muitas vezes, não receberam retorno dos trabalhos desenvolvidos. Mas isso não foi mencionado nem informalmente, e sim a falta de tempo.

Presencialmente, mais duas disseram que estavam sem tempo, outras duas professoras falaram que estavam com problema no seu computador, uma disse que dependia de auxílio de alguém para acessar ao ambiente virtual por não ter segurança em realizar esse tipo de comunicação, as outras não se manifestaram.

A proposta dos Círculos acontecerem virtualmente era com o intuito de facilitar a participação, pois nas reuniões pedagógicas isso não seria possível e nem em outro momento, como mencionamos detalhadamente anteriormente. Mas, da mesma forma, o tempo foi a justificativa pela não participação das professoras.

Outro ponto que podemos destacar é que duas colegas eram contratadas e uma suplementava vinte horas nessa escola. Todas, nesse ano, quando ocorreram os círculos, não se encontravam mais trabalhando nessa EMEI. Isso pode ter sido um desmotivador para não continuarem a cooperação.

Uma das maiores incentivadoras da ideia dos círculos serem virtuais foi a Rita, a qual, em uma conversa informal, disse que o tema provocava-a muito, gerando diferentes sentimentos. Ela mencionou que o momento que estava passando iria afetar nas suas respostas, e por isso não se sentia em condições de participar da pesquisa, mesmo tendo tempo para isso.

Com todos esses entraves, podemos afirmar que os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos não se efetivaram, uma vez que não aconteceu o diálogo entre as participantes. As professoras que se fizeram presentes no meio virtual responderam as provocações, mas não estipularam uma conversa entre elas.

Diante disso, para valorizar a participação e ter um pequeno avanço na intenção dos objetivos da pesquisa, realizamos a análise das postagens das três pessoas que responderam. Duas responderam no espaço/tempo em cada postagem disponível e uma respondeu todas as questões em uma vez e “*in box*”.

Consideramos todas as participações importantes para a pesquisa, pois essas professoras disponibilizaram-se a expressarem suas ideias. Acreditamos que analisar esse material seria uma forma de valorizar a participação de cada uma, já que esperávamos que mais professoras realizassem suas postagens e que o diálogo se efetivasse, então, diante dessa nossa frustração, optamos por considerar todas as cooperações.

### CAPÍTULO 3 – “SETE MARAVILHAS”<sup>27</sup>: OS VÍNCULOS AFETIVOS

*Primeira maravilha:  
mãe, pai  
filho, filha.*  
*Segunda maravilha:  
arroz, feijão e pão.  
Prato de partilha.*  
*Quarta maravilha:  
recreio, carnaval.  
Ninguém é ilha.*  
*Quinta maravilha:  
crescer, sonhar  
fazer a trilha.*  
*Sexta maravilha:  
música, poesia  
pé de redondilha.*  
*Sétima maravilha:  
vida iluminada  
brilha, brilha, brilha.*  
(Dilan Camargo, p. 44).

Figura 20 – Desenho realizado sobre a poesia “Sete Maravilhas” por uma menina de cinco anos



Sete maravilhas é uma poesia encantadora que sugere uma vida iluminada, brilhante, leve como as crianças aparentam ser, e possibilita também uma reflexão sobre a vivência que cada um tem com as pessoas, sobre as coisas que temos em nossas vidas, as relações que estabelecemos entre elas, ou seja, os vínculos afetivos, pois convivemos com pessoas diariamente, conversamos, discutimos, dialogamos, principalmente nas escolas, entre as professoras. Dessa forma, podemos relacionar essa poesia às palavras de Freire, o qual mencionava que os

<sup>27</sup> Poesia do livro “BRINCRIAR”, de Dilan Camargo.

homens vivem em sociedade, e não isolados “O homem não é uma ilha. É comunicação” (FREIRE, 2014, p. 34). Do mesmo modo, podemos comparar aos vínculos afetivos que estabelecemos ou não com as pessoas, uma vez que, em sociedade, nos comunicamos por meio de músicas, poesias, nas festas, no recreio, nas reuniões pedagógicas, ou seja, em momentos e espaços de socialização entre professoras e demais sujeitos.

Apresentamos os vínculos afetivos como sendo a convivência, a proximidade, a afetividade, os sentimentos, as emoções e a comunicação, os quais surgem através do respeito e do reconhecimento ao outro. Os vínculos não devem ser estabelecidos por meio do medo (que é outro sentimento), mas do relacionamento, da confiança, da amizade, da afinidade e do coleguismo entre as pessoas.

Há algum tempo, foi realizada a seguinte pergunta, por uma professora que teve acesso a um dos trabalhos anteriores sobre o tema: e a rejeição não seria também um tipo de vínculo? Refletir sobre esse questionamento possibilitou-nos perceber que a rejeição e o afastamento podem ser considerados um vínculo, pois envolvem emoções, sentimentos, relações e sujeitos. Os sentimentos existentes não são somente os considerados bons, ou melhor, os positivos. Existem sentimentos considerados negativos, como a rejeição, a indiferença, a falta de um olhar, ou um olhar de reprovação, a falta de uma palavra, a raiva, o asco. Com a presença destes na escola, perguntamos será que eles poderão atrapalhar o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes e dos próprios professores, ou servirão como desafios a serem transpostos? Os sentimentos podem estar presentes até no tom de voz dos professores (coordenador/diretor), gerando outros sentimentos de medo, alegria, e desconfiança. Isso tudo vai depender também de como o professor se comunicar, o que poderá ou não gerar falta de interesse para o desenvolvimento do conhecimento.

O papel da afetividade, para Paulo Freire, serviu como a base epistemológica para esta pesquisa, pois o mesmo autor também foi utilizado para fundamentar a auto(trans)formação dos professores. Para Freire (2006), a afetividade está presente na empatia, na amizade, na amorosidade, no cuidado, na proteção, além do desenvolvimento ético e estético que é resultado da vivência com o estudante; e nós destacamos, ainda, que está entre os professores, no seu desenvolvimento crítico, político e criativo. Percebemos que o autor menciona em seus escritos a importância

do papel da afetividade, mas ele não realizou uma definição sobre esse sentimento e apresenta, muito mais, a amorosidade em seus textos.

Freire (1997) trata da educação e destaca que é preciso ter afetividade com os estudantes, pois: “É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada bem cuidada de amar [...] É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional” (p. 8). Ele considera amorosidade e cognição como sendo indissociáveis e, com isso, estão diretamente relacionadas à aprendizagem. Ressalta ainda a relevância do amor estar presente nas relações estabelecidas, em especial entre estudantes e professores, mas acreditamos que entre os professores esta também é relevante.

De acordo com os autores abaixo, percebemos a ausência da definição de afetividade, mas nos deparamos com a explicação de amorosidade, quando afirmam que:

A amorosidade freireana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humanidade. Usando o prefixo *com-*, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 37).

A amorosidade freireana transcende a afetividade, uma vez que desafia as pessoas a se doarem, serem solidárias aos outros sujeitos, envolvendo o respeito aos diferentes, acolhendo-os com humildade e tendo a percepção de que o outro também precisa se expressar, pela palavra ou de outra forma. O diálogo estabelecido entre os sujeitos oportuniza a todos se posicionarem como seres humanos que possuem sabedoria, sentimentos e uma linguagem, pois “na centralidade dessa amorosidade, a dialogicidade é um conceito fundante da teoria pedagógica freireana que se faz antropológica”, visto que possibilita ultrapassar a subjetividade e “se transformar na ética construída nas intersubjetividades” (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 38), por meio das lutas libertadoras, mostrando-nos a ética na perspectiva de esperança, com indignação.

A ética e a esperança parecem indispensáveis para a dignidade humana, e para os professores: “educadores e educandos não podem escapar à rigorosidade ética” (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 178). Percebemos que o professor, ao ser humilde, reflexivo sobre sua práxis, proporciona a formação dos sujeitos éticos

porque a humanização está presente, e os docentes que estão dispostos a escutar o estudante demonstram-se prestes a aprender.

Também podemos perceber, através dos estudos realizados nas obras de Freire que alguns professores são tomados pelos sentimentos de medo e de insegurança. Esses sentimentos estão presentes nas vivências dos professores, uma vez que o medo e a insegurança de não serem capazes de desenvolverem seus trabalhos surgem “nessa relação entre sujeito que *teme* a situação ou o objeto do *medo* há ainda outro elemento componente que é o sentimento de *insegurança* do sujeito temeroso” (FREIRE, 1997, p. 27). Não se sentir preparado para mediar as aulas gera esses sentimentos, assim como estar diante de colegas dos quais discordamos de seus pensamentos e atitudes, estar diante de momentos de desconforto com colegas com os quais procuramos estabelecer um diálogo, argumentar e não perceber mudanças positivas nos sujeitos gera uma temerosidade. No entanto, esses sentimentos que ocorrem entre os professores não podem esmorecer a esperança por espaços mais humanizadores.

A esperança, tão presente nas obras freireanas, é uma “condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e nas mulheres” (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 172), esperança de que os sujeitos não fiquem a espera das mudanças, que saibam lutar por elas, que sejam críticos, que tenham alegria em ensinar, que existam relações, uma proximidade entre os sujeitos (professores/estudantes).

Estabelecer relações requer que o sujeito, em especial o professor, “não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos” (FREIRE, 1987, p. 14). A existência do diálogo entre professores é uma forma de saber sobre o outro, de pensar sobre si, de descobrir com o outro, de aprender, e principalmente de viver em sociedade, respeitando as diferenças entre os sujeitos.

E necessário destacar que, para se estabelecer um diálogo, Freire (1996, p. 117) assinala sobre a importância do silêncio na comunicação. Assim, escutar os indivíduos, deixar os outros se expressarem é reconhecê-los como sujeitos e não como objetos. É fundamental que “a fala comunicante de alguém procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros

*comunicados*” (FREIRE, 1996, p. 117). Prestar atenção no que está sendo dito, perguntando, permitir ao outro falar, escutar o outro, tudo isso é essencial para a comunicação.

Sendo assim, o diálogo é elemento importante para a comunicação, porém a escuta deve ser primordial e, segundo Freire (1996), ela deve ser mais que cordial, ou seja, deve ser uma “*escuta sensível*”, e um “*olhar aguçado*” para as expressões, em alguns momentos o silêncio se faz presente, e pode ter um significado superior a muitas palavras, cabe a nós saber escutar.

Nesse sentido “[...] saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 171), os professores necessitam ouvir os estudantes, bem como escutar seus colegas de profissão e demais sujeitos integrados no ambiente escolar. Apontamos também na importância da percepção do “silêncio”. A compreensão da quietude, ou seja, do silenciamento do outro é significativo para entender, buscar o significado, desenvolver o “olhar aguçado” e a “*escuta sensível*”. Pois, o silêncio, durante um diálogo, pode ser a busca pelas vivências, onde cada um pode estar realizando reflexões críticas, as quais possibilitam uma tomada de consciência de si, com o outro, considerando ação-reflexão-ação tanto das suas práticas pedagógicas, quanto de suas atitudes/ações com os estudantes.

Seguindo nessa linha de pensamento, apropriamo-nos das palavras de Freire (1997) quando este afirma que “a jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna” (p. 45). As professoras podem desenvolver uma sensibilidade de olhar e escuta para perceber seus alunos e suas colegas. A sensibilidade e o respeito a que estamos nos remetendo dizem respeito aos sujeitos que, mesmo com suas diferenças, demonstram empatia, a qual está presente naquele que procura ter um olhar sem preconceitos, um olhar de ser humano para ser humano. Assim, percebemos que

Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou um comportamento de quem paga uma promessa feita com fervor: “Prometo a Santa Luzia que, se o problema de meus olhos não for algo sério, vou ouvir com atenção os rudes e ignorantes pais de meus alunos.” Não. Não é isso. Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista (FREIRE, 1979, p. 37).

Desenvolver a escuta e o olhar é um ato de humildade e, segundo Freire, deve ser realizado entre todos os sujeitos, independente da classe social. Quando o ato de humildade, de “escuta sensível”, de “olhar aguçado” acontece entre colegas professores, as relações entre eles podem se estabelecer com mais facilidade, refletindo no seu trabalho.

Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar (FREIRE, 1979, p. 37).

Quando os professores pensam sobre suas práticas com o grupo estão tendo a possibilidade de desenvolverem um olhar aguçado sobre si e sobre o outro e, nesse sentido, carecem reaprender a olhar para o outro, a ouvir o outro, a estar aberto a ele, a conviver com ele, ter essa sensibilidade e respeito durante o diálogo faz parte do processo de aprendizagem.

As proposições freireanas possibilitam-nos refletir sobre os sentimentos, as relações estabelecidas entre os sujeitos, a amorosidade, a humildade, a ética, o diálogo, os temores, os quais estão presentes nos vínculos afetivos estabelecidos entre professores em uma escola.

Para desenvolver o referencial da pesquisa, fundamentado fortemente na afetividade, são citados estudos já realizados, embasados nas obras de Wallon (1975, 2005) e de Almeida (2001), embora a pesquisa foque nas relações entre professores, uma vez que são profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Wallon (1975) analisou como as relações são construídas, estruturadas e estabelecidas. Segundo o autor, as afetividades, juntamente com a inteligência, evoluem e se modificam na medida em que o indivíduo se desenvolve. Percebemos pelas leituras desse autor, como a ação do meio social influencia na afetividade no que se refere ao meio escolar.

Para Wallon (1975), a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade das crianças e se constitui sob a alternância dos domínios funcionais. As transformações fisiológicas em uma criança revelam traços acerca do seu caráter e de sua personalidade. Os primeiros gestos acontecem “sobretudo em relação aos seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade, gestos pertencendo aos sistemas espontâneos das relações afetivas, ao domínio emocional” (WALLON, 1975, p. 153). Esses gestos podem ser

manipulados pela criança, pois ela sabe que, ao chorar, será encaminhada para a proximidade de quem a cuida e a protege, no caso, a mãe. “O efeito obtido torna cada vez mais nitidamente intencional a manifestação emotiva. Ela passa a ser um meio que tem resultados mais ou menos certos” (WALLON, 1975, p. 154). Essas atitudes mostram traços da personalidade e do caráter da criança e demonstram o quanto a raiva, a alegria, a tristeza, o medo e os sentimentos mais íntimos adquirem funções importantes nas relações das crianças com o meio.

A afetividade seria a primeira forma de interação com o meio, e a motivação a primeira forma para chegar ao movimento. À medida que o movimento proporciona experiências à criança, esta vai respondendo através de emoções, diferenciando-se, para si mesma, do ambiente. A afetividade é o elemento mediador das relações sociais, principal dado que separa a criança do meio, uma vez que

[...] os gestos, a sua atitude, a sua fisionomia e a sua voz entram também no domínio da expressão, que deste modo tem uma acção dupla, eferente quando traduz os desejos da criança, aferente quanto à disposição que estes desejos encontram ou provocam nos outros. Esta reciprocidade estabelece-se tanto mais facilmente quanto ela parece estar dentro da natureza e do papel funcional das emoções. Notou-se como o sorriso da criança responde precocemente ao da mãe (WALLON, 1975, p. 154).

De acordo com o autor abordado, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente, no qual aparecem variadas manifestações que vão desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. Uma criança<sup>28</sup>, quando emocionada, demonstra sua inquietude pelo choro, pela violência, pela cólera, pelo carinho, ou seja, de diversas formas, mas geralmente o seu corpo é a “fonte” usada para essa expressividade. Assim, ao manifestar suas emoções e desejos, as crianças demonstram sua afetividade.

De acordo com o autor supracitado, é possível refletirmos que, se a escola tem papel fundamental na formação da personalidade infantil, muito antes dela, a família tem sua parcela de contribuição. É uma participação essencial sobre o aspecto afetivo, tanto é que, os problemas familiares, quando não são bem administrados diante dos filhos, podem gerar efeitos nocivos para o equilíbrio afetivo da criança.

---

<sup>28</sup> Wallon em suas teorias, sobre emoção, usa como exemplo as crianças.

Sabemos que a família, juntamente com a escola, tem participação na formação da criança: “A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, de onde a escolha pessoal não está ausente” (WALLON, 1975, p. 165). Nesses casos, os pais devem estar cientes de que o desenvolvimento da afetividade se inicia logo no primeiro contato com a criança. Isso ocorre, por exemplo, durante os cuidados alimentares, uma vez que estes constituem a base da afetividade da criança: “por meio de um mecanismo semelhante ao dos reflexos condicionados, vai-se organizando uma associação entre, por exemplo, as convulsões da cólera e o momento de amamentação ou o passeio nos braços da mãe” (WALLON, 1975, p. 153). Vale reiterarmos que o desenvolvimento da afetividade se inicia nos primeiros dias de vida, na relação mãe-recém-nascido, prolongando-se certamente por toda a vida.

O autor acima ainda relata que todo o acesso à cultura é função primordial da educação formal, já que ela é a expressão do florescimento das criações e das aptidões do homem genérico, universal, sejam essas aptidões manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais. Nesse sentido, a escola é parte das condições de existência em que a pessoa se desenvolve e se constitui, devendo intervir neste processo de maneira a promover o desenvolvimento de tantas aptidões quantas forem possíveis.

O projeto de Wallon (1975) propõe uma educação integral da pré-escola até a universidade, o qual tinha, na sua gênese, a preocupação com a formação dos valores éticos e morais, visto que considerava a escola um espaço social adequado para perceber a criança com um todo. O autor abaixo contempla:

A abordagem psicogenética walloniana remete-nos à compreensão do indivíduo como uma pessoa completa, concreta, em que os domínios afetivos, cognitivos e motor abrangem todas as suas atividades. Seu desenvolvimento depende não apenas do aspecto orgânico, mas, principalmente, da qualidade das interações que o indivíduo mantém com o meio em que vive (ALMEIDA, 2001, p. 97).

Por meio da abordagem psicogenética walloniana, identificamos a preocupação do autor com as relações entre as pessoas e seu meio.

É necessário destacar também os estudos nas obras de L. S. Vygotsky (2003), o qual tem importante relevância sobre a concepção do pensamento e da linguagem, a importância das relações entre os sujeitos no meio educacional para o

desenvolvimento deles próprios. Para entendermos melhor o indivíduo, primeiro devemos entender as relações sociais *nas* e *pelas* quais ele se desenvolve. Assim, as respostas individuais surgem das formas de vida coletiva. A vivência na sociedade é essencial para a auto(trans)transformação do homem, do ser biológico em ser humano.

As pesquisas desse autor buscam compreender como o contexto sociocultural pode influenciar e determinar o desenvolvimento humano, em especial, o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens. Pois, segundo Vygotsky:

À luz do que eu e meus colaboradores aprendemos sobre as funções da fala na reorganização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas, realizamos em crianças um amplo estudo de outras formas de atividades que usam signos, em todas as suas manifestações concretas (desenho, escrita, leitura, o uso de sistemas de números, etc.) (VYGOTSKY, 2003, p. 43).

As pesquisas mostram o desenvolvimento das crianças, a importância da aprendizagem “como mola propulsora”, a forma como esses sujeitos se expressam. É pela aprendizagem que se moldam as relações com os outros, sendo possível o nosso desenvolvimento mental. Segundo Vygotsky (2003), a criança nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares – naturais - como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com a aprendizagem, transformam-se gradativamente em funções psicológicas superiores – sociais.

Bastos (2014), que estuda Vygotsky, mostra que as interações sociais diferenciadas são “responsáveis pela construção e pela transformação de conhecimentos que exigem por parte do sujeito uma atitude ativa e reflexiva” (BASTOS, 2014, p. 24), as quais acontecem no espaço-tempo educacional, em que o professor tem um papel fundamental como mediador.

Outra contribuição, que é considerada um dos principais conceitos de Vygotsky é a evolução intelectual, a evolução dos conhecimentos, a qual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro que são: o nível real (a criança já é capaz de fazer), o nível potencial (a criança ainda não sabe) e a zona de desenvolvimento proximal (distância entre o desenvolvimento real e o potencial, está próximo, porém ainda não foi atingido). Neste, a criança necessita de orientação, no caso, do professor ou de um colega. Podemos destacar como ponto de partida desses estudos “o fato de que o aprendizado das crianças começa

muito antes delas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 2003, p. 94), ou seja, é necessário que o professor considere essa vivência da criança a fim de desenvolver novos conhecimentos.

A comunicação entre os sujeitos é outra grande colaboração Vygotskyana para os estudos sobre o desenvolvimento dos sujeitos e sobre a linguagem, pois as primeiras expressões são por meio de balbucios, do choro, posteriormente, as crianças se expressam pelos desenhos e pinturas, até chegarem às primeiras letras, palavras.

Percebemos que “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 2003, p. 42). A linguagem é duplamente importante, é o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos e, com isso, proporciona a transformação das funções psicológicas em funções psicológicas superiores. Os quatro critérios para diferenciar as funções elementares superiores são: a passagem de controle do meio para o indivíduo, ou seja, a emergência da regulação voluntária; o surgimento da realização consciente dos processos psicológicos; as origens sociais e a natureza das funções psicológicas superiores; e o uso de signos como mediadores das funções psicológicas superiores.

A meta de Vygotsky, segundo Souza, era

[...] criar um novo sistema que sintetizasse essas maneiras conflitantes de estudar o homem, pois, para Vygotsky, nenhuma das correntes psicológicas existentes fornecia as bases firmes necessárias para o desenvolvimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos superiores (1997, p. 124).

Assim, percebemos que Vygotsky desenvolveu um estudo voltado a uma abordagem coerente com seus pensamentos e inquietações, no qual destaca o uso de instrumentos, seguindo a teoria de Engels<sup>29</sup>. Assim, simboliza “especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (SOUZA, 1997, p. 125).

A colaboração do autor citado para esta pesquisa requer aprofundar mais os estudos sobre suas obras, as quais têm grande contribuição no que se refere ao “funcionamento psicológico” e ao desenvolvimento dos sujeitos. Isso porque a influência da cultura, da contextualização histórica e da linguagem, as quais

---

<sup>29</sup> Filósofo alemão, crítico do capitalismo, mencionava as injustiças sociais que os trabalhadores eram submetidos (<http://www.suapesquisa.com/biografias/engels.htm>, em 20 mar. 2016).

possuem destaque nas teorias Vigotyskyana, se relaciona fortemente com a pesquisa que será aprofundada e desenvolvida.

Pensar e encaminhar a investigação por meio desse aporte teórico permitiu estudos e uma autoprodução de conhecimento ainda inacabada, uma vez que são apenas os diálogos iniciais dessa caminhada rumo aos objetivos desta pesquisa.

Ressaltamos como primordial e indiscutível que os estudantes e os professores se relacionem de forma afetiva, e, para compreendermos essas relações, é possível expor dados acerca dos vínculos afetivos, a partir das teorias de Pichon-Rivière (1989, 1998, 2007). O autor destaca que

[...] o vínculo é sempre um vínculo social; através da relação com essa pessoa repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços determinados. Por essa razão, o vínculo se relaciona posteriormente com a noção de papel, de *status* e de comunicação (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 31).

Os vínculos afetivos estão diretamente relacionados à comunicação e às relações entre as pessoas. Como explica o autor, “isso nos leva a tomar como material de trabalho, e observação permanente, a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento, que chamamos de vínculo” (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 3). As formas como as pessoas se relacionam entre si permitem entender que não existe um único tipo de vínculo.

Outro fator ao qual devemos estar atentos, nesta pesquisa, é o quanto o grupo influencia no processo social, ou seja, no desenvolvimento das pessoas, pois

o grupo social em que esse sujeito está atuando adquire uma dupla significação. Pode estabelecer, por um lado, um vínculo paranóico, e, por outro, um vínculo normal, ou ainda um vínculo tendente à depressão, à hipocondria, etc. Quer dizer que, se juntarmos os diferentes tipos de relações que esse paciente estabelecer com seu grupo familiar e levarmos em conta os diversos tipos de conduta que ele manifesta em relação a cada membro do grupo, obteremos a descrição de um quadro clínico visto do seu lado de dentro (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 5).

Neste estudo, buscamos perceber como esses vínculos são estabelecidos, visto que “para cada pessoa submetida a uma investigação tem um contexto determinado” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 72). E, ao analisarmos a situação vivida com atenção, podemos chegar a um determinante sobre os vínculos estabelecidos, ou não, entre os envolvidos.

A análise da negação do vínculo leva-nos ao estudo da despersonalização. Podemos definir a despersonalização como uma tentativa de perda do ser, do si-mesmo ou do eu, uma tentativa de não ser aquele que quer se vincular, mas de ser outro. Ou de não ser ninguém para não ter compromisso no vínculo (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 12).

Por meio dessas palavras, podemos afirmar que, em algumas situações, existe a negação do vínculo, a sua não aceitação. O estudante pode não querer se vincular com os professores, e os professores uns com outros, ou os gestores não se colocarem no lugar do outro.

O autor supracitado refere-se a estudos referentes à macrosociologia e à microsociologia que, para o estudo aqui proposto, merecem consideração, uma vez que,

[...] a análise institucional consiste na investigação dos grandes grupos: sua estrutura, origem, composição, história, economia, política, ideologia, etc. O estudo da sociologia pode dividir-se em macrosociologia que estuda as grandes instituições e os grandes grupos, e microsociologia, que estuda os grupos mais restritos ou pequenos, inclusive os grupos familiares (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 6).

Ao considerarmos esta pesquisa como macrosociológica, é possível percebermos uma estrutura ampla, por se realizar dentro de uma escola. Porém, a investigação restringe-se a alguns professores (os que desejarem participar do estudo), de uma Escola da Rede Pública de Santa Maria-RS, o que constitui a microsociologia. Portanto, este estudo é muito mais “micro” do que “macro”.

Outro aspecto relevante que Pichon-Riviére (2007) destaca é sobre a “teoria dos três D” (depositante, depositário e depositado). O autor aponta em seu livro que o paciente (depositante) expõe suas vivências, ansiedades, situações (depositário) para o seu terapeuta (depositado): “A atitude do terapeuta deve ser, então, a de um depositário despreensivo” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 110). Esse é um exemplo usado pelo autor que poderá ser elucidado em situações da pesquisa.

Pichon-Riviére (1998) sinaliza como um dos principais objetos de pesquisa da psicoterapia analítica os vínculos internos e externos. E ainda defende que, os vínculos podem variar de normal a alterados, ou seja, os vínculos patológicos. Nesta pesquisa, acreditamos que o vínculo afetivo estabelecido é o normal, por isso não serão prolongadas as definições sobre patologias.

Pichon-Riviére (1998) considera também que as relações entre os sujeitos e o mundo externo são um processo psíquico dialético. Isso o levou a articular o

conceito de estrutura, o qual tolera juntar a expressão das duas dimensões das relações: intrapsíquicos e interpessoais. Os vínculos podem ser intrapsíquicos quando dizem respeito aos pensamentos, aos sentimentos, à consciência e à pré-consciência; já os interpessoais se referem à forma como a pessoa se relaciona com o mundo ao seu redor. Dependendo dos vínculos interpessoais que serão estabelecidos, mudará a forma como se interage com o outro. “Já definimos o conceito de vínculo como uma estrutura complexa de interação, não de forma linear, mas em espiral, fundamento do diálogo operativo, em que cada giro há uma realimentação do ego e um esclarecimento do mundo” (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p. 26).

Os autores Paulo Freire e Pichon-Rivière

convergem ao instrumentar as pessoas para que desenvolvam um processo educativo que facilite o surgimento de “novas cabeças”. O educador e o psicólogo social complementam-se ao explicar como é o sujeito, como é a prática revolucionária que o sujeito pode realizar, quão importante é a capacidade criativa do homens. Contudo, não eliminam a contradição e as dificuldades, aspectos que devem ser superados na ação comunitária, seja na vida da escola seja na escola da vida (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO, 1989, p. 80).

Esperamos que, com essas definições sobre vínculos afetivos e afetividade, tenhamos conseguido conduzir nossos escritos nesta pesquisa, pois consideramos que o diálogo possibilita relações em um processo constante, como o autor supracitado nos apontou, em forma de espiral.



## CAPÍTULO 4 – “OU ISTO, OU AQUILO”<sup>30</sup>: BASE EPISTEMOLÓGICA DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

*Ou isto ou aquilo  
 Ou se tem chuva e não se tem sol ou se tem sol  
 e não se tem chuva!  
 Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
 ou se põe o anel e não se calça a luva!  
 Quem sobe nos ares não fica no chão,  
 quem fica no chão não sobe nos ares.  
 É uma grande pena que não se possa  
 estar ao mesmo tempo em dois lugares!  
 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
 ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
 e vivo escolhendo o dia inteiro!  
 Não sei se brinco, não sei se estudo,  
 se saio correndo ou fico tranqüilo.  
 Mas não consegui entender ainda  
 qual é melhor: se é isto ou aquilo.  
 (Cecília Meirele, p. 151).*

Figura 21 – Ilustração realizada por uma menina de quatro anos sobre a poesia “Ou isto, ou aquilo”



A poesia de Cecília Meireles proporciona-nos refletir sobre nossas escolhas, realizadas por nossas questões pessoais e pelas que fazemos constantemente em nossa profissão. Como professores em formação, muitas vezes, temos de realizar escolhas, ou estudamos para nossa auto(trans)formação, ou ainda, preparamos materiais para ministrar as aulas, assim temos de administrar nosso tempo para conseguirmos dar conta das exigências de sermos docentes comprometidos. Ser

<sup>30</sup> Poema do livro: Cecília de Bolso: uma antologia poética.

professor requer estudo constante, sendo necessário abrir mão de muitas coisas, como, por exemplo, escolher entre comprar livros ou sapatos. Pesquisar é realizar escolhas, são estudos em livros sobre determinados assuntos e contextos vivenciados, e, ainda, temos que optar ao seguirmos determinada epistemologia, ou não, e se o determinado autor dialoga com os outro(s). Estamos sempre entre “isso, ou aquilo”.

Ao refletirmos sobre a atualidade educacional, percebemos as (auto)exigências que estão cada vez mais presentes em relação à formação continuada dos professores. Percebemos que, em alguns momentos, não são levadas em conta as ansiedades/necessidades desses profissionais. Mas o quanto as formações estão contribuindo para os professores de Educação Infantil? Os professores conseguem socializar seus conhecimentos com os colegas? Será que os professores conseguem experienciar em suas práticas o que estudam nesses momentos?

Alguns cursos de Pós-graduações estão sendo pensados para professores que atuam na Educação Infantil. Acreditamos que, por meio desta busca, seja possível contemplar boa parte dos anseios desses professores. Nesses tempos-espacos são pertinentes algumas socializações, mas acreditamos que, é nas escolas, nas reuniões pedagógicas, as quais também são formações, que as socializações ficam mais evidentes, pois muitas atividades são pensadas no coletivo, o que possibilita unir as ideias, dialogar sobre os recursos, e ainda sobre as formas de realização de determinada situação que será concretizada no âmbito escolar.

Acreditamos que a formação permanente possui tópicos que interessam aos docentes, estes se apropriam desse estudo e conseguem experienciar em suas práticas o que estudam, mas essas três questões foram sendo aprofundadas no decorrer da pesquisa (com os coautores).

Segundo Freire, “o professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende” (2009, p. 81). Por meio dessas palavras, é nítido entendermos que, se um professor não tem conhecimento em determinado assunto, não consegue proporcionar produção de conhecimento para os estudantes, caso não domine a temática, se não procurar aprofundamento em determinado tópico.

O professor está constantemente “aprendendo”, ou seja, não nascemos prontos, ou como diria Freire, “predestinados”. Os profissionais que têm consciência de seu trabalho, que compreendem a importância de educar, entendem que estar em busca de conhecimentos “exige uma atividade constante de aperfeiçoamento e reflexão, reconhecendo a dimensão do *inacabamento* que perpassa a profissão docente” (TONIOLLO, 2010, p. 72). Ou seja, o professor que quer fazer a diferença em seu trabalho, com seus educandos, está sempre em busca de algo inovador, pesquisando novos caminhos, a fim de proporcionar momentos de aprendizagem para si e para os educandos.

Estar em formação é uma procura pela transformação como profissional, é (re)pensar suas teorias e práticas, é buscar novas perspectivas. Imbernón esclarece que isso não é simples, afirmando que

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais (IMBERNÓN, 2010b, p. 40).

A intenção é de se cogitar uma formação que atenda às necessidades, efetivamente, dos professores, ou seja, algo que os motive de fato, uma reestruturação não apenas na proposta, mas, principalmente, na postura dos participantes. Uma formação que possibilite aos professores participarem criticamente, quer dizer, o “objetivo da *rearmada* deveria ser o de ressituar os professores para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho” (IMBERNÓN, 2010b, p. 41), uma vez que, em muitos espaços de formações, a participação restringe-se meramente em ouvir algum palestrante, ou em oficinas para apresentações de trabalhos. Por que não pensar em uma formação que oportunize refletir sobre as relações afetivas entre educadores/educadores e sobre o quanto os vínculos afetivos influenciam, ou não, nas suas práxis?

Verificamos que Freire já havia pensado na formação dos professores e escreveu sobre a importância das relações entre os sujeitos e sobre o quanto isso refletia na práxis dos docentes, pois, em muitos dos seus escritos, menciona essa importância, como nesta passagem: “...uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações que, de

vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa *gentetude*” (FREIRE, 2009, p. 64).

Nas escolas existem muitos momentos em que as opiniões divergem. Esses descompassos proporcionam momentos de diálogos, discussões<sup>31</sup> e, certamente, de aprendizagens, as quais fazem parte do processo de nossa auto(trans)formação.

Podemos perceber que, se os professores tivessem acesso ao conhecimento de como estabelecer vínculos afetivos com os educandos e entre colegas nas formações, muitas situações (de comportamento, de socialização) seriam amenizadas. Saberem da importância dessas relações em sala de aula para a aprendizagem também seria um fator colaborativo.

Acreditamos que, para os professores terem uma aceitação, ou melhor, estarem dispostos a participarem inteiramente, efetivamente dos processos de formação, estes necessitam ter um conceito de educação coerente com essa vivência.

A educação para Freire é um processo de transformação que requer pesquisa, sensibilidade, ética, reflexão, entre outros aspectos, pois “pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos” (FREIRE, 2006, p. 33). Para os docentes estarem atentos e procurarem vivenciar essas atitudes profissionais, é preciso que busquem compartilhar dos pensamentos de Freire.

Muitos desses pensamentos estão sendo vivenciados pelos professores, em especial pelos da Educação Infantil, visto que os diálogos sobre a importância da criança como sujeito participante na sua formação e a afetividade diretamente relacionada à produção do conhecimento estão relacionados com o aprender e só foram aprofundados pelas formações que esses docentes foram realizando.

Antes a creche era “depósito” de crianças, tinha um fundo assistencialista, mas, com as Políticas Públicas remodeladas e as formações que os professores realizaram, as Escolas de Educação Infantil passaram a ocupar um novo espaço e a aprendizagem das crianças está sendo amplamente discutida e desenvolvida pelos docentes, isso pode ser considerado como sendo os resultados das formações.

---

<sup>31</sup> Usamos discussões para nos referirmos a momentos mais intensos, ríspidos que acontecem nas reuniões das escolas, em especial quando existem discordâncias em determinadas situações, ou assuntos.

#### 4.1 “FORMA”<sup>32</sup>: ALGUMAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

*Forma  
reforma  
disforma  
transforma  
conforma  
informa  
forma*

(José L. Grünewald, p. 131).

Figura 22 – Desenhos realizados por crianças de quatro anos, relacionados à poesia “Forma”



A poesia *Forma* instiga-nos a relacioná-la aos acontecimentos que ocorreram no decorrer da história da educação, em especial do Município de Santa Maria, no que tange às Políticas Públicas da Educação Infantil e à formação dos professores dessa etapa da Educação Básica. Isso porque, quando as leis foram criadas e reformuladas, com o intuito de regulamentar e ordenar a educação do nosso município, tivemos alguns embates sobre as mesmas porque, num primeiro momento, os professores não as compreendiam, mas, ao mesmo tempo, precisaram iniciar os desafios provocados pela Secretaria de Educação. E aos professores restava desenvolverem estudos, sem se conformar, simplesmente, com o que

<sup>32</sup> Essa poesia encontra-se no livro *Poemas que escolhi para as crianças – Antologia de Ruth Rocha*.

estava sendo informado ou imposto, para que fossem ampliados os diálogos sobre essas políticas e os ajustes necessários.

Para entendermos um pouco do que aconteceu e vem ocorrendo, fizemos algumas observações do que fomos visualizando em alguns documentos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, na Seção II, Art. 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Assim, no que se refere ao aspecto psicológico, fica subentendido que a afetividade e os vínculos afetivos devem ser estabelecidos entre professores e estudantes, mas não encontramos na referida lei nada alusivo às relações estabelecidas entre professores. Mas, encontramos, no TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação, vários artigos (do Art. 61 ao Art. 67, § 3º) sobre a formação inicial e continuada para professores da Educação Básica.

No entanto, voltamos nosso olhar para as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria (DCEM – SM)- RS, de 2011, das quais podem ser retirados e analisados vários conceitos e orientações, porém, vamos nos deter em alguns dados referentes a escolas de Educação Infantil e à formação de professores, com destaque para professores da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

Segundo o Documento supracitado, no Sistema Municipal de Ensino, a Educação Infantil é ofertada em dezenove Escolas de Educação Infantil na zona urbana – EMEI, uma Escola de Educação Infantil do Campo – EMEI, quatro escolas de Educação Infantil conveniadas – EEI e vinte Escolas de Ensino Fundamental – EMEF. Para atender a essa demanda e as demais, constavam no documento citado 1558 professores no quadro de recursos humanos. Entretanto, acreditamos que esse número está defasado devido à data do documento e às novas contratações que foram realizadas.

Ao analisarmos esse Documento (DCEM-SM), verificamos que,

Em 1960, acontece o primeiro concurso público para professores do município, coordenado pela então Superintendente do Departamento Municipal de Ensino, Professora Agueda Brazzale Leal, que atuou significativamente na área da educação em Santa Maria (2011, p. 19).

Podemos considerar que, com essa proposta, iniciou-se uma caminhada na formação dos professores da Rede Pública da cidade, pois, além de concursos previstos na LDB9.394/96, organizou-se o Conselho Municipal de Educação em Santa Maria (CMESM), seguindo a Lei Municipal nº 3168/89, de 14 de novembro de 1989, bem como foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, composto de: Secretaria de Município da Educação; o Conselho Municipal de Educação; as Escolas Municipais do Ensino Fundamental; as Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada; e as Escolas de Ensino Profissionalizante da Rede Municipal.

Percebemos, ainda, nesse documento que o professor da Rede Municipal tem, em seu plano de carreira, um suporte para desenvolver estudos “como estímulo à progressão e melhoria profissional, através de formação continuada”.

Sendo assim,

Enfatiza-se, assim, a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, não somente por meio de conhecimentos específicos das disciplinas, mas, também, pela sensibilização e humanização das relações, com a finalidade de buscar a efetivação desse currículo, visando construir possibilidades de um mundo melhor para se viver (SANTA MARIA, 2011, p. 63).

Os professores devem se sentir parte de um “mundo melhor para se viver”, então, esses profissionais precisam fazer parte de um ambiente de trabalho onde possam dialogar sobre diferentes assuntos, não somente sobre seu trabalho, fazendo parte da formação como sujeito que é indissociável do profissional. Por mais que se tenha, hoje, uma formação específica para esse profissional, devemos lembrar que esta faz parte de uma história recente, pois

o debate sobre a necessidade de uma formação específica para a docência é relativamente recente na história da educação brasileira. Ele deriva do processo que consiste, simultaneamente, na ampliação da oferta de escolarização, com a conseqüente constituição dos sistemas nacionais de ensino, e das transformações próprias do mundo moderno. A ampliação da oferta de escolarização levou à necessidade cada vez maior de um profissional especialmente formado para ensinar (SOUZA, 2014, p. 28).

Atualmente é um grande desafio para os profissionais de educação infantil estarem preparados para o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, com um olhar para as relações entre os sujeitos, sem esquecer que o professor também é um ser humano.

Temos o compromisso de assumir-nos diante de nós mesmos(as), dos(as) colegas, da sociedade, das famílias dos(as) educandos(as) e diante dos(as) próprios(as) educandos(as), explicitando sempre a serviço de quê e de quem trabalhamos e educamos, contra o quê e contra quem educamos, que características têm o homem, a mulher e a sociedade que queremos ajudar a se constituírem com o nosso ofício, com o nosso modo de ser, viver, sentir, escutar, refletir, falar, agir e ensinar. Como educador(a) é impossível ficar indiferente, acrítico e apolítico, diante da realidade brutal que desumaniza milhões de crianças, jovens e adultos, mutilando-os e limitando-os nos seus processos de aprender a ser gente (HENZ, 2012, p. 25).

Os professores da Educação Infantil devem estar inseridos como parte do processo de aprendizagem e continuarem lutando por políticas públicas que possibilitem um ambiente de trabalho favorável com as crianças, mas, principalmente, que respaldem esses profissionais. Acreditamos que esse pequeno percurso pelas leis pode nos dar uma noção de que não temos nada relacionado aos vínculos afetivos e pouco, de fato, é feito para as formações desses profissionais estarem coerentes com seus anseios.

Pensamos em ampliar os diálogos sobre auto(trans)formação, ao realizarmos um estudo no Plano Municipal de Educação (PME), o qual foi aprovado recentemente. Ressaltamos que as professoras da escola de Educação Infantil fizeram parte efetivamente das discussões do PME.

No documento referido acima, Anexo I, Meta1, encontramos as seguintes Estratégias:

1.12) promover a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de forma articulada dentro da sua carga horária semanal, em regime de colaboração, através de parcerias com IES públicas e privadas;

1.13) consolidar, no primeiro semestre de vigência do PME, o disposto no art. 22 do Plano de Carreira do Magistério Municipal, que determina o tempo mínimo de 20% (vinte por cento) da carga horária semanal, destinada às horas-atividades para todos os professores regentes que atuam nas turmas de Educação Infantil das escolas da rede pública municipal (PME, 2015, p. 04).

Percebemos a preocupação em garantir um processo formativo dos professores de Educação infantil, bem como as horas de planejamento. Resta-nos acreditar que esse plano será efetivado e, se lutarmos para que essas e outras leis vigentes sejam cumpridas, podemos beneficiar as formações dos professores, zelando por uma educação de qualidade efetivamente. Porém, sabemos que, hoje, as horas de planejamentos foram cumpridas na rede municipal de Santa Maria, nas

escolas de Educação Infantil, após uma decisão da Promotoria Pública desse município dada próximo ao mês de agosto de 2015.

Nesse sentido, as orientações da promotoria eram de que estavam sendo disponibilizadas duas horas mensais para cada professora/escola realizarem seus planejamentos, as quais deveriam ser recuperadas, ou seja, os calendários escolares deveriam ser revistos e reformulados pela comunidade escolar para fazerem-se cumprir essas orientações e os direitos das crianças de terem 200 dias letivos ou 800 horas de aulas.

Acreditamos que esses momentos de planejamentos e de reuniões pedagógicas são de extrema importância para as professoras de Educação Infantil, pois, além de oportunizarem a socialização de saberes, podem estabelecer vínculos afetivos. Portanto, estamos na expectativa de como será nos próximos anos.



## CAPÍTULO 5 – “FUTURO É...”<sup>33</sup>: ENTRELAÇAMENTOS DAS ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS

*... correr pra bater um pênalti e pensar:  
Será que a bola vai entrar?*

*... esperar que cheguem as férias,  
Já imaginando o que fazer quando elas chegarem.*

*...escrever coisas que a gente sabe que não irão acontecer hoje.  
Por exemplo: sábado irei à casa do meu tio.*

*...dobrar uma esquina sem saber se tem cocô no chão.*

*... a gente amanhã.*

*... a gente depois.*

*... a gente depois de manhã.*

*... tchã... tchã... tchã...*

*Futuro é:  
SURPRESA.  
(kalunga, p. 32).*

Figura 23 – Desenhos realizados por uma criança de quatro anos, relacionados à poesia “Futuro é...”



<sup>33</sup> Essa poesia pertence ao Livro Infantil, Da cuca Lele aos Repolhinhos-de-bruxelas: a alegria poeticamente passada a limpo, de Kalunga.

A poesia “Futuro é...” retrata um pouco sobre as inquietações do futuro, o que ele poderá nos oferecer, demonstra a incerteza de como será o dia de amanhã e as surpresas que temos em cada ocasião. Comparar essa poesia ao entrelaçamento que pensamos em realizar com os dados produzidos é instigante. As situações estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa foram pensadas, organizadas sem termos certeza do “futuro”, se teríamos, ou não, respostas, se estas seriam coerentes com a pesquisa. Ou seja, o retorno que receberíamos seria, e foi, uma surpresa.

Para não sermos tão surpreendidos, optamos por usar como método de análise, de interpretação das entrevistas e dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais a hermenêutica, por acreditarmos que essas produções de dados deveriam ter como base o contexto e as vivências de cada participante. Foi necessário analisarmos, por meio de uma “escuta sensível” e de um “olhar aguçado”, cada manifestação desses sujeitos, suas lembranças, ou a falta delas, suas experiências, suas palavras, seus suspiros e silêncios. Acreditamos que essa forma seria a mais coerente para, inclusive, estabelecer vínculos afetivos.

Pensamos em organizar este capítulo com as temáticas usadas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais, as quais foram retiradas das entrevistas. Buscamos fazer a relação entre as respostas dos “Círculos”, as entrevistas e as obras/autores já mencionados neste escrito, juntamente com nossas reflexões sobre todas essas informações. É necessário salientarmos que os Círculos são analisados aqui como “entrevistas virtuais”, pois não se efetivaram, as participantes responderam aos questionamentos, mas não dialogaram entre elas, o que caracterizaria os Círculos, pois, mesmo sendo virtuais, a expectativa era que acontecesse uma interação entre as participantes.

Assim, vamos contar como aconteceu toda essa produção de dados. No primeiro momento, como consta no Cronograma para postagens dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (Figura 19 - Tabelado Cronograma para postagens dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos que se encontra na metodologia, p. 56), procuramos saber o entendimento das professoras participantes da pesquisa sobre os vínculos afetivos. Para isso, realizamos as seguintes perguntas: em todos os momentos, na nossa escola, conseguimos estabelecer um vínculo afetivo positivo? O que entendemos como vínculos afetivos positivos? O que seriam vínculos negativos?

A única resposta que recebemos, “in box”, foi de Helma, que afirmou:

[...] acho que os vínculos afetivos de nossa escola são positivos, pelos motivos que já citei anteriormente, de poder falar abertamente, de ter livre opinião. Vínculos negativos seriam quando alguém se sente oprimido no grupo, desvalorizado [...]. Não me sinto assim.

Consideramos importante relacionar essa resposta com as que as professoras deram, ao longo das entrevistas, sobre a seguinte questão: como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da Educação Infantil (dessa escola)?

A própria Helma, expressou-se dizendo que

Eu já trabalhei em várias escolas e cada uma é de um jeito, o que eu percebo, nessa escola, é que existe um vínculo e um respeito muito grande entre os colegas, e entre direção e colegas, e até outros funcionários. Existe assim, um vínculo afetivo, sim!

Segundo Pichon-Rivière, “o caráter ou personalidade resulta do estabelecimento de uma relação particular com um objeto animado ou inanimado, ou com um grupo, de uma maneira particular e com uma fórmula particular” (2007, p. 32). O referido autor ainda permanece com seus comentários mencionando que os vínculos são estabelecidos de maneira particular entre os sujeitos. Por isso é interessante relacionarmos a fala da professora Helma que destacou as relações estabelecidas entre as colegas como positivas e, em seu comentário virtual, ressaltou que os vínculos negativos seriam estabelecidos por opressão.

Nesse sentido, Gadotti corrobora: “enfim, não pode estar superada uma pedagogia do oprimido, enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe” (GADOTTI, 1995, p. 10). Para Gadotti, Freire e Guimarães, os oprimidos existirão enquanto houver privilégio de classes e, para isso acabar, teremos muito ainda para lutar; mas, como disse a colega Helma, na referida escola, ela não se sente oprimida, talvez nesse espaço as lutas de classes sejam menos necessárias.

Pelas respostas das professoras participantes das entrevistas, nove afirmaram, sem titubear, que acreditam terem os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas dessa escola, especificamente. A Fourmi colocou-nos um aspecto relevante para um grupo de trabalho, ela relatou que entrou depois, ou seja,

[...], como eu entrei na escola, né, esse ano, então, já estava formada a maioria do grupo, que já está há mais tempo, então, a gente ser inserida num grupo que já está um pouco mais fechado, de anos de trabalho junto, contínuo, um trabalho contínuo, é um pouco complicado, mas eu fui bem aceita no grupo, mas não me relaciono com todo mundo muito próximo, por causa disso, porque não tem essa inserção [...].

É importante refletirmos sobre a aceitação de novos integrantes no grupo, sobre o quanto o grupo que já é da escola pode estar bem enturmado e não dar espaço para os que estão chegando. Porém, devemos destacar que essa não é a única professora na situação de entrar na escola neste ano, mas foi a única que relatou essa percepção, pois constatamos, nas palavras das outras professoras, que estas se sentiram acolhidas na escola, como afirma Flor Maravilhosa: “Eu fiquei pouco tempo aqui, né, olha não chega a meio ano, meio ano, né. Mas eu me senti muito acolhida aqui, [...]. Eu sempre que precisei, acho que todas me estenderam a mão [...]”.

A Maria tem vinte e cinco anos de magistério, estava na escola como contrato<sup>34</sup>, também, assim como as colegas Fourmi e Flor Maravilhosa destacou: “É a primeira vez que eu trabalho com o nosso material, a nossa sala, as outras vezes eu tinha o meu armário, o meu material, as minhas coisas [...]. Aqui eu gostei muito, há interação entre os professores, [...]”. Acreditamos que a coletividade esteve presente nessa e em outras falas, pois, percebemos isso com a vivência nessa instituição de ensino, o que vai ao encontro das palavras de Cortella:

O trabalho de Educação é coletivo, é feito com as pessoas. É esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também. E, para isso, é preciso acreditar em dois grandes princípios: *Quem sabe reparte e quem não sabe procura!* Porque se aquele que sabe, não repartir, enfraquece aos outros e a si mesmo (2014, p. 41).

Refletindo sobre as palavras citadas acima, percebemos que a socialização dos saberes é importante para a prática pedagógica, pois, no momento em que existe um compartilhar de ideias e atitudes, este resulta numa construção coletiva, principalmente entre colegas, entre professoras.

Nesse sentido, vamos sistematizar as falas das professoras referentes à seguinte pergunta: na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos

---

<sup>34</sup> Contrato é um acordo entre prefeitura e um professor, na conformidade da ordem jurídica, destinado a estabelecer uma regulamentação de interesses entre as partes, por tempo determinado e que não acarrete vínculo empregatício.

afetivos e a aprendizagem estão relacionados em suas práticas na Educação Infantil?

Iniciamos destacando a resposta da professora Alice, porque ela respirou, pensou, sorriu... para depois responder. Mas isso tudo porque alguns instantes antes da sua entrevista conversávamos informalmente e ela comentava sobre particularidades de algumas professoras novas do grupo, que vinham lhe chamando a atenção.

Eu acho que, às vezes, acontece das pessoas falarem na teoria e não fazerem na prática, apesar de a gente estar sempre lembrando, né?! O quanto é preciso, principalmente daquelas crianças que não têm em casa essa questão da afetividade. Eu percebo que na grande maioria das professoras aqui tem isso, tem essa preocupação de querer se criar um vínculo [...] tem aquelas que eu acho que ainda não entraram no ritmo, que a escola já vem num processo dessa construção, né, de criar um vínculo com as crianças, com a família [...].

Outro ponto que Alice ressalta é o quanto algumas colegas mudaram no decorrer dos anos em relação aos vínculos afetivos, o que também foi destacado por Ana, que, além de mencionar essa vivência, coloca que:

Não sei se todas tem essa percepção, não sei mesmo. Eu vejo que algumas parecem, transparece um pouco mais que outras, mas eu não sei te responder com certeza se todas elas têm essa percepção. Eu acredito que sim. Porque tem relação, mas eu não sei se todas as professoras da escola percebem da mesma forma.

Sabemos que o processo de aprendizagem não é igual para todos e, com isso, concordamos que “deve ser compreendido como um sistema de fechamento e abertura que funciona dialeticamente” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 94). Portanto, é importante estarmos dialogando sobre nossas práticas, sobre a aprendizagem e a relação desta com os vínculos afetivos, principalmente entre as professoras.

Percebemos, através dos discursos das professoras, que ambas sabem da importância de estabelecer vínculos afetivos para que a aprendizagem aconteça. Maria diz: “Eu acho que sim. Acho que cada uma assume seu papel direitinho aqui!”, Porém, às vezes, na prática, não se consegue perceber tanto. Isso também fica nítido nas palavras da Isabelita.

Na minha percepção assumem, todo mundo sabe disso, só que tem gente que pouco exerce, né?! [...] Eu acredito que não tenha ninguém que não tenha informação, que tenha passado por um curso acadêmico que não tenha trabalhado afetividade na educação, agora por em prática, nem todo mundo põe.

Relacionando essas falas aos escritos de Freire (1997, p. 11), percebemos que avaliar nossa prática pedagógica é importante e indispensável para nossa formação. Refletir sobre a prática, sobre as atitudes com as colegas e com os estudantes repercute diretamente no trabalho das professoras.

Dando continuidade, Helma descreve suas percepções de mudança com relação à afetividade em algumas colegas “[...] A gente tem notado, [...], do processo que vem ano a ano mudando a prática e fazendo diferente, até com a afetividade, mesmo, que eu acho que isso é uma coisa que vai ficar consolidada, né?! [...]”. Acreditamos que as relações estabelecidas nessa escola, entre as professoras, vêm possibilitando essas mudanças, pois, “sentir-se apoiado, incentivado nos desafios que a vida apresenta, num cenário de aceitação e confiança, faz muita diferença nas relações humanas” (GOMES, 2009, p. 42). E nas relações profissionais também, uma vez que somos seres indissociáveis.

Podemos constatar, sob o olhar das colegas, que nem todas as professoras compreendem a relação entre vínculo afetivo e aprendizagem no cotidiano das práticas na Educação Infantil. Por exemplo, Drika disse: “Mas eu acho que não, eu acho que tem alguns que não valorizam muito isso [...]. Eu acho que teriam muitos aqui que teriam que rever algumas coisas, eu vejo isso!”. Fourmi complementou a ideia salientando que “Uma parte. [...] alguns não, não assumem, acham que não, que essa relação, essa aproximação com o aluno não é importante, [...]”.

Assim, perguntamo-nos: como poderíamos colaborar para que as professoras assumam em suas práticas efetivamente a relação entre os vínculos afetivos e a aprendizagem? Pensar “formações” de professoras de escolas de Educação Infantil, com foco nessa temática, seria uma possibilidade, mas, para isso, necessitaríamos de tempo, espaço e incentivo da rede municipal de ensino. Os momentos disponíveis nas escolas para as “formações” são poucos; e acreditamos que são necessárias mais possibilidades.

A professora Tereza aponta para uma questão que atinge a rede municipal de Santa Maria, a rotatividade de professores, o que, para ela, se torna um empecilho na socialização entre colegas, ela diz:

[...] eu acho que em parte [...] a própria situação, dessa troca de professores, ah, essas suplementações, ah, esses contratos, essa própria rede, eu acho, assim, [...] isso, já não nos deixa a vontade, nesse sentido de tu pode ver a prática pedagógica, pode entender melhor a prática pedagógica da colega.

As opiniões dessas profissionais da Educação Infantil, estão baseadas no momento que estão vivendo e, também, estão relacionadas às suas vivências de tempo de magistério, de permanência em outras escolas, como afirma Flor Maravilhosa:

Olha eu acredito que sim, ou deveriam, né?! Mas, por incrível que pareça, a gente percebe professores que não. Eu não sei se é falta de amor, ou é por não gostar da profissão, mas a gente percebe. Não aqui na escola, mas assim, oh, se tu pesquisar bem por aí tu vê que ainda tem professores que não entende ainda, que essa profissão exige, né, muito da afetividade.

Esperança aponta outra perspectiva em sua resposta: “Ah, eu acho que depende da pessoa”. Ao ouvirmos essa colocação, fizemos uma aproximação das respostas da Flor Maravilhosa e da Esperança no sentido de refletir sobre o amor, a partir da perspectiva de Freire, sobre a amorosidade, ou a falta dela, em algumas professoras de Educação Infantil. A “amorosidade freireana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto com compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade” (STRECK, 2008, p. 37). Algumas pessoas possuem a humildade de refletir sobre suas práticas, percebendo suas falhas e procurando mudá-las, como já relatamos anteriormente, mas não podemos generalizar, pois algumas professoras, ainda, não possuem esse amadurecimento.

No segundo espaço/tempo do “Círculo”, fizemos a postagem com base na maioria das respostas, as quais sugeriram que, na referida escola, existe respeito entre as colegas. Então, questionamos: para vocês, o respeito está relacionado a vínculos afetivos? De que forma? De quantos professores da sua Educação Básica (de quando vocês eram estudantes na Educação Infantil, primeira, segunda, terceira e quarta séries) você se lembra?

Nessa situação, tivemos a participação da professora Fourmi que afirmou:

Eu acredito que respeito está relacionado com vínculos afetivos, no momento em que muitas vezes acontece divergências de pensamentos, ideias, mas nem por isso as pessoas deixam de ter uma boa convivência de trocas. Pois somos diferentes, pensamos diferente, por mais que tenhamos afinidade, em algum momento, circunstância, irá surgir algo que discordem, e respeitar a posição do outro, faz parte deste vínculo.

Entendemos que “se você é um professor engajado na educação libertadora, é que você dá seu testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las” (FREIRE, 1986,

p. 27). Percebemos que essas professoras têm suas diferenças e apontam isso em suas falas, mas o respeito às diferentes opiniões é mantido.

É significativo destacar que Helma concorda com essa ideia do respeito estar presente nos vínculos afetivos. Porém, ela enviou sua resposta “*in box*”, o que impossibilitou que, nesse momento, fosse gerado um diálogo entre as participantes. Helma postou assim:

[...] acho que quando temos vínculos com os colegas de trabalho procuramos respeitar suas opiniões, mesmo quando somos contrários à elas, porque levamos em consideração o sentimento daquele colega pelo qual temos algum vínculo afetivo, da mesma forma, muitas vezes mudamos de opinião ouvindo o ponto de vista do colega de trabalho, porque consideramos sua maneira de pensar, e nos permitimos refletir, pois o vínculo cria este elo.

Fazendo parte de um grupo, percebemos como ele é importante para estabelecermos vínculos afetivos, mesmo que as opiniões sejam diferentes. Nesse sentido, corrobora Pichon-Rivière:

Todas as relações interpessoais em um grupo social, em uma família, etc., são regidas por um permanente interjogo de papéis assumidos e adjudicados. Isto é, precisamente, o que cria a coerência entre o grupo e os vínculos dentro do tal grupo (2007, p. 113).

O grupo em que essas professoras se encontravam no momento da pesquisa está influenciando diretamente no trabalho delas, nos “papéis” que elas estão desenvolvendo na instituição de ensino infantil, uma vez que elas conseguem estabelecer diálogos sobre suas práticas, refletir sobre estas com respeito às diferentes opiniões.

Nesse sentido, o respeito relacionado aos vínculos afetivos apareceu bastante nas entrevistas, por ser um grupo dinâmico, reflexivo e dialógico, essa afirmação é baseada nas falas.

Devemos voltar nossa atenção para as questões de conflito que surge neste trabalho como reflexão, superação, e até como uma forma de estabelecer vínculos afetivos. Podemos mencionar os conflitos nessas perspectivas baseado nas falas das professoras, por exemplo: Ana traz na entrevista que algumas professoras que são competitivas acabam, pela sua forma de ser, gerando desconforto com as demais colegas e “[...] acaba interferindo nos vínculos afetivos porque isso incomoda, isso gera conflitos, eu vejo assim, [...]”. Segundo Freire “É possível que haja uma divergência, conflitiva até, mas de um tipo de conflito que é o conflito

superável, o conflito entre diferentes e não entre antagônicos” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995. p. 17). A superação desses conflitos, por meio do respeito entre as professoras surge constantemente nas respostas.

Percebemos isso com as palavras de Fourmi que diz: “A gente tem, como nós somos pessoas diferentes, temos opiniões diferentes, às vezes entro em conflito com alguma coisa, [...]”. Percebemos o quanto Freire nos encoraja a refletir sobre o conflito e o quanto ele está conectado com as nossas vivências e os vínculos afetivos, pois “Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência. Negá-la é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social” (FREIRE, 1997. p. 42).

Outra professora que aponta para o conflito é Helma que relaciona aos momentos de discussões, em que se pronunciar pode gerar conflitos, pois ela diz: “[...] eu prefiro falar e a outra pessoa ter o argumento e me dizer, do que eu ficar pensando errado, ou certo, [...], e aí isso gera alguns conflitos dentro da escola, mas eu sempre prefiro, assim, um lugar aonde tu pode falar, que tu pode ouvir, também”. Percebemos que as palavras podem proporcionar conflitos, mas conflitos reflexivos que podem, inclusive, permitir que as pessoas envolvidas no diálogo mudem de ideia, de opinião, ou não. E importante destacar que Freire considerava importante os conflitos, “Para mim a história se faz na práxis, na luta, no conflito, no antagonismo, na divergência” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 34).

Respeitar a opinião das colegas, os conflitos, considerando os sentimentos envolvidos, também aparecem em algumas falas, assim como a maioria que considera um desafio reconhecer os vínculos afetivos para sua auto(trans)formação. Exemplo disso foi dado ao responderem a seguinte pergunta: você reconhece os vínculos afetivos como desafios da sua auto(trans)formação permanente?

A professora Tereza respondeu: “Considero porque eu acho, assim, oh, sempre tudo é um desafio pra nós, né, sempre é! [...] um vínculo com outra colega, [...], numa troca de ideias [...]”. Com essa colocação, demonstra que reconhece ser um desafio estabelecer vínculos afetivos com as colegas e que faz parte da sua auto(trans)formação, porque ela considera que não é fácil trocar ideias com o grupo. Do mesmo modo, Fourmi diz: “É, é um desafio sim, porque no momento que tu cria vínculos é um pouco mais fácil, né?! Mas quando, isso às vezes demora pra criar um vínculo afetivo, é uma confiança”.

Observamos que é destaque nos discursos a ligação de respeito, de confiança com os vínculos afetivos e percebemos que “a confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo” (STRECK, 2008, p. 91).

Verificamos que, por mais difícil que alguns momentos se mostrem no grupo, a disponibilidade de dialogar se faz presente. Sobre isso, Ana acrescenta: “É eu acho que sim, porque é aquilo que eu falei, tanto com as crianças como com as relações com as colegas, [...], lembra que tem que ter diálogo, que tem que ter conversa e que assim que se resolvem as coisas [...]”. Por meio do diálogo, podemos “olhar” as colegas com outros olhos, percebê-las, sentir seus anseios e suas angústias e, pela socialização de ideias, podemos expor nossos sentimentos; mas o importante que aparece nesse grupo são as características individuais, o que Drika destaca em sua resposta.

[...] é um desafio, sim, porque cada um, é um, tem suas próprias características, [...]. Às vezes a gente, ah, tem um tipo de reação, ou um tipo de posicionamento que para uma outra pessoa pode ter uma outra interpretação [...].

Compreender que nosso posicionamento, no momento do diálogo, pode ter diferentes interpretações é uma forma de perceber a dinâmica que acontece “pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma” (FREIRE, 1987, p. 9). Compreendemos isso como uma comunicação que procura entender o outro, mesmo que não concorde com a sua fala, oportunizando que todas se expressem; umas mais, outras menos, conforme suas particularidades.

Esperança se diz aberta ao diálogo e considera isso fundamental para estabelecer vínculos afetivos e para sua auto(trans)formação. “Eu sempre fui muito dada no falar, no conversar, no se relacionar [...] Mas isso pra mim foi fundamental, é como se fossem elos [...]. No trabalho, principalmente!”. Para Freire, manifestar-se é uma forma de representar o mundo, e a palavra é o início da comunicação, da conversa: “A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto” (FREIRE, 1987, p. 10). O diálogo possibilita às professoras refletirem sobre as suas relações, sobre suas auto(trans)formações, assim como

expressa Flor Maravilhosa: “[...], às vezes, quando a gente pensa que está fazendo a coisa certa, de repente a gente percebe que pode fazer muito mais [...]”.

Inferimos que as professoras realizaram algumas reflexões auto(trans)formativas ao responderem esse questionamento, visto que relataram suas percepções sobre os desafios, na perspectiva que nos aponta Josso:

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser (2010, p. 27).

Assim, percebemos que, para Alice, responder a essa pergunta a fez buscar, em suas reflexões, apontar suas recordações, as quais possibilitaram a ela constatar que não reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente. Alice fala: “Pra mim não é um desafio! Eu sou uma pessoa que crio vínculos muito facilmente, isso até é um problema, eu acho que não é um desafio, porque eu me entrego muito e acabo sempre, a gente diz da maneira, levando, né?!”. Sua vivência e sua formação possibilitam-na ter essa tomada de consciência sobre si, assim como nas relações que estabelece em sua vida. Acreditamos que mesmo as relações de opressão fazem parte das relações auto(trans)formativas.

Nesse sentido, buscamos recordar com as professoras suas memórias. Podemos entender algumas respostas que as professoras participantes da pesquisa deram nas entrevistas e procuramos ressaltar essa questão no meio virtual, pelo qual, Fourmi respondeu:

Lembro de muitos professores da educação básica, daqueles que deixaram sentimentos bons, mas principalmente aqueles que deixaram sentimentos ruins, que há uns anos atrás como profissional em estágio, tive que conviver. A minha primeira professora, foi quem me acolheu no estágio do curso normal – nível médio (magistério). Há outras que tenho no facebook, que apesar de odiar a matéria, eu gostava da professora, da pessoa que ela era ou é, nos momentos fora das atividades pedagógicas ou de auxiliar nas dificuldades.

Acreditamos que as relações estabelecidas com os professores que tivemos, ao longo de nossa vida escolar, refletem em nossas vivências atuais, em especial, as manifestações emocionais entre essas pessoas. Hoje as professoras que tiveram boas ou não tão boas recordações dos seus professores acabam reconhecendo algo dessas vivências nos seus tempos de escola na condição de estudantes. Quer dizer,

Os vínculos de um sujeito podem ser estudados em relação a duas perceptivas: uma histórica e outra a-histórica. A primeira destaca a gênese e evolução das relações vinculares. De acordo com ela, interessam os primeiros contatos (com a figura materna) que colaborarão significativamente na construção da primeira matriz de reação afetiva e nas situações posteriores, ao longo da vida [...] (VISCA, 1991, p. 47-48).

As marcas que trazemos, ao longo da vida, podem ser positivas ou negativas. Viscas, nas palavras acima, cita os primeiros contatos maternos, mas acreditamos que os primeiros contatos na educação escolar também são importantes e refletem em nossa personalidade como profissionais de Educação Infantil. Assim como a colega Fourmi, outras professoras podem ter vivenciado os dois exemplos, e podem tentar seguir aquele bom exemplo de professor que tiveram, ou buscarem ser diferentes dos exemplos negativos de ser professor.

Nesse sentido, realizamos o seguinte pedido às educadoras durante as entrevistas: conte um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

Alice disse:

[...] como eu chorava, a profe me botava sentada do lado dela, na classe dela, até eu ir me acostumando, então, foi tudo muito tranquilo, essa foi uma coisa que me marcou [...]. Outra coisa que me marcou muito foi uma professora de handebol que, também, ela era muito afetiva, ela era uma mãezona pra gente, que a gente tinha, então, foram coisas que me marcaram muito.

Percebemos, nas palavras de Alice, que a afetividade vivida por ela quando era estudante da Educação Básica, com as suas professoras, reflete em suas atitudes hoje. “Tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez é importante” (FREIRE, 1997, p. 47). O fato de ela vivenciar os vínculos afetivos com suas colegas, conforme relatado nas entrevistas, possibilita-nos compreender que isso foi reflexo dos exemplos que teve quando era estudante.

Nessa contexto, Ana nos relatou: das suas “professoras, assim, eu não tenho, nenhuma me deixou marca ruim. Todas que eu tive, eu tive um bom relacionamento, eu sempre fui muito falante”. Mas nos contou sobre um episódio que viveu na primeira série com outra professora, que substituía a sua, em um dia.

[...] uma outra professora, ela não era minha, mas eu fiquei na turma dela uma vez, era primeira série, também, que a minha essa não foi e agente ficou com a professora da outra turma e eu lembro que um colega pediu pra ir no banheiro, isso, também, é uma coisa muito forte na minha cabeça. Ele

pediu pra ir no banheiro e ela não deixou ele ir no banheiro, e ele fez xixi na calça, ficou aquela roda de xixi em baixo da mesa, e ela, em vez dela ajudar ele, ela xingo pra caramba ele, e fez ele limpar o xixi. Ele era uma criança de seis anos, e isso, também, é uma imagem que eu tenho na minha cabeça até hoje, eu nunca mais esqueci daquilo. [...] eu era criança eu lembro que eu via, depois desse episódio, eu via de duas formas a professora, a minha professora era como se fosse uma fada e a outra professora era com imagem de bruxa, quando eu penso numa bruxa, a primeira imagem que me vem na cabeça era daquela professora, porque ela fez aquilo com ele.

Destacar as marcas que as atitudes relatadas deixaram em Ana é importante e nos permite refletir sobre o quanto isso deve tê-la marcado. É conveniente pensarmos que Ana tinha uma convivência satisfatória com sua professora e deparou-se com uma situação inusitada, o que, para ela, resultou em suas conclusões, criando um estereótipo de bruxa da professora.

Na vivência de Ana não foi uma contradição entre “fazer e dizer” como Freire aponta, mas entre profissionais. A professora “bruxa”, certamente, corroe seu perfil e mostrava-o aos educandos, em especial com essa atitude que “O pior, porém, para a formação do educando é que, [...] isso corrói o perfil da educadora que ela mesma vai fazendo de si e revelando aos educandos.” (FREIRE, 1997, p. 51), muitas vezes as atitudes correspondem à formação que essas professoras tiveram, ou não, e isso reflete diretamente no trabalho que essas professoras desempenhavam e deixavam marcas, positivas, ou negativas em crianças como Ana.

Percebemos que exemplos negativos surgem no decorrer da vida educacional. Também Flor Maravilha nos fala sobre seu trauma, pois

[...] nunca gostei de Inglês, e na sétima série eu tive um professor de Inglês, ele era de Inglês e Português, que olha, foi o meu maior sacrifício [...]. Mas isso me marcou bastante, assim, às vezes eu ainda vejo o rosto do professor, assim, oh, e eu lembro ele no quadro, e ele falava uma vez e não queria mais explica, né. E eu não entendi, e eu perguntava, perguntava e ele se irritava, sabe?! Então eu lembro muito, porque foi muito marcante isso.

Embora essa lembrança não seja da Educação Básica, “uma das coisas mais negativas nisso tudo é a deterioração das relações entre educadora e educandos” (FREIRE, 1997, p. 51). Embora esse tenha sido o único episódio relatado por ela, acreditamos que, pelo tamanho do significado dessa vivência, o relato possa entrar em nossas análises e reforçar nossa atenção para os vínculos negativos que surgem nos relatos das entrevistas.

Já Isabelita conta que: “[...], eu não me lembro delas terem afetividade comigo, assim, eu era aquela aluna que ia lá fazia as coisas e ia embora, e que não era muito vista, sabe?!”. Essa fala configura-nos uma ausência de vínculo afetivo, ou uma inexistência de memória, mas o fato é que

Os grupos sociais aos quais pertencemos são estruturas de relação que, a partir da prática, elaboram em nós tendências afetivas, estéticas, conceituais e de ação que, como dizíamos, apontam para dar uma resposta aos problemas que se nos apresentam em relação com os outros homens e a natureza (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1989, p. 17-8).

Então, os grupos aos quais estamos inseridos e as relações que estabelecemos com os sujeitos que fazem parte desses grupos refletem em nosso comportamento afetivo. Sendo assim, podemos nos tornar pessoas mais humanizadas, ou não. Apontaremos para os relatos de vínculos afetivos que se efetivaram e que, de alguma forma, podemos dizer que foram positivos, como o que Drika nos conta:

Eu sempre tive vínculos afetivos bem fortes com as professoras porque, eu, como eu tive uma vida fora [...], desde os meus onze anos longe da família, então, eu tinha muito as professoras como família, [...]. A do primeiro ano é como se fosse, até hoje eu vejo ela, como minha segunda mãe, porque agente foi criado assim, professor era segundo pai, segunda mãe.

Comparar a relação familiar com a estabelecida na escola, para Drika, é significativo pelo contexto que ela tinha, uma vez que cabe a nós considerarmos que foram vínculos afetivos positivos que ela viveu e que relata com muita emoção.

Nessa sequência, trazemos o relato da Esperança que diz: “[...] foi muito bom, eu já conhecia a professora, já sabia como que era o desenvolvimento da aula e tenho marcas muito boas, Sabe?! Eu me lembro da prof carinhosa com a gente, [...], sempre carinhosa, bem atenciosa”. A referida professora nos contou sobre um momento em que fez xixi nas calças, e da atenção e do cuidado que essa professora ofereceu a ela.

[...] daí ela me explicou que eu não precisava ter vergonha que isso acontecia [...]. Passou a vergonha. E, assim, oh, foi engraçado como ela conduziu, né?! Com muito carinho, eu me lembro até hoje. Às vezes eu to com as crianças na aula e me recordo quando eu era pequenininha e ficava, ali com a profe contando história, tudo era novidade, né. Era um mundo mágico que se abria, e ela assim, fazia com tanto carinho que ficava tão perto da gente, eu tenho muito carinho por ela. Até quando eu me formei no magistério ela foi.

Percebemos uma diferença de atitude muito grande comparando a relatada por Ana. Sabemos que são pessoas diferentes, professoras diferentes, mas a situação era idêntica, porém encaminharam de forma diversa. Essa situação, a forma como foi conduzida por cada professora deixou marcas nas crianças que as vivenciaram, as quais podem, sim, interferir e modificar nas ações e nos próprios vínculos afetivos que essas crianças irão estabelecer, ou estão estabelecendo hoje como adultos e profissionais. Não sabemos da formação dessas professoras, mas tanto a docente que Ana conheceu e a que Esperança nos relatou trabalhavam com crianças, em educação básica e

Todo sistema de relações sociais necessita, para garantir a sua continuidade e desenvolvimento, gerar o tipo de sujeito apto para reproduzi-la, o tipo de sujeito com formas de sensibilidade, métodos de pensamento, modelos conceituais, formas de consciência que podem levar adiante essas relações sociais (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1989, p. 44).

Consideramos que, por se tratar de pessoas que educavam crianças, deveriam ter o mínimo de sensibilidade, de carinho, de atenção no trato com essas crianças, pois, como diz o autor supracitado, esses exemplos são relações sociais as quais Ana e Esperança podem levar adiante. Estas professoras trazerem em suas memórias o carinho, o afeto, ou outras vivências com suas professoras nos remetem a Josso: “[...] indispensável reconstruir a rede de acontecimentos interiores e exteriores que marcam a minha existência de ser pensante e reflexivo” (JOSSO, 2010, p. 143). Tudo isso contribuiu em muito para se constituírem como profissionais.

Associadas a esse pensamento e reflexão, trazemos também as memórias de Helma:

Sim! Ah, eu decidi ser professora, com professores bons, professores bons que eu tive no ensino fundamental, e que eu lembro até hoje das aulas, eu lembro o conteúdo que era passado, eu lembro a forma como era passado, embora eu não lembre do nome de nenhum desses professores eu lembro, assim, que tinha professores de tal disciplina que ela fazia isso, aquilo, aquele outro. [...] Eu lembro que tinha uma professora de geografia, [...] ela fazia tem um significado, e muito de eu trazer o concreto hoje, é porque, porque eu lembro que o que era concreto, eu lembrava, lembrei pra sempre.

As lembranças de Helma são mais na forma como os professores ensinavam. Ela não se recorda dos momentos afetivos diretamente, mas acreditamos que, de alguma forma, ao mencionar detalhes de “como” trabalhavam - e buscar fazer isso hoje no seu trabalho - está relacionando suas práticas com os vínculos afetivos

estabelecidos com essas professoras, as quais ela menciona em seu discurso. Novamente Freire corrobora:

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas de infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós [...] (FREIRE, 2009, p. 32-33).

As memórias estão, de alguma forma, relacionadas às nossas práticas, em nossas falas, porém nos resta perceber isso. E Isabelita, depois de todo um discurso dizendo que não se recordava de nenhuma professora da educação básica, relatou-nos uma vivência carregada de afetividade. Isabelita disse:

A única coisa que eu me lembro bastante, foi na primeira série, [...] naquela época, que o meu irmão mais velho ele dava sempre, quando ele podia, um cruzeiro pra gente, daí era aquele cruzeiro de papel, [...], e sumiu, né. Daí eu chorei, chorei, chorei, chorei muito porque eu queria o meu dinheiro [...], e ela me dava tudo que era dinheiro que ela tinha, de moeda, e eu não, eu não queria aquele dinheiro, eu queria o meu dinheiro [...]. Risos. A única coisa que eu lembro mais, assim, de mais relevante. Que a professora tentou achar um jeito de eu parar de chorar [...].

Acreditamos que, no momento que a professora procurou solucionar o problema, tentando dar todo o seu dinheiro, mesmo que inconscientemente, estava procurando amenizar a dor de Isabelita, ou seja, ela estava se solidarizando com a estudante, foi uma atitude espontânea. Então, “nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas, os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujo significado internalizamos” (FREIRE, 1997, p. 82).

Percebermos as coisas que acontecem em nossa volta, os sentimentos vividos, os comportamentos que tiveram conosco, e tudo isso fica internalizado, tornando-se de grande relevância na reflexão auto(trans)formativa que vimos fazendo com as professoras. Podemos compreender melhor o pronunciamento de Tereza quando ela diz se recordar da professora do primeiro ano.

[...] eu lembro, em especial dela porque, ela, como eu tinha uma determinada dificuldade de aprendizagem e tal, ela me levava pra casa dela à tarde, e ela morava lá mesmo, na comunidade, [...]. E eu lembro assim, que ela me dava muita atenção, e eu, ela me marcou, sabe, tanto que. [...] ela me ajudou bastante, então essa professora me marcou.

As recordações e as marcas que são relatadas mostram como os detalhes ficam em nossas memórias, independente de serem positivos ou negativos; estão guardados, e basta um incentivo, uma pergunta para conseguirmos (re)encontrá-los. Já Maria comenta que se lembra dos “cadernos de sabatina”, de quando ajudava a professora na correção dos cadernos dos colegas “por que era a melhor aluna”. Ela prossegue:

E uma vez me aconteceu uma, que eu fiquei pensando assim, meu Deus, o que a professora fez. Ela sacudiu a aluna, outra aluninha, que não entendia das coisas, chamou de fedorenta, de fumaça, aquilo me ficou, me marcou, mas eu estava na terceira série, eu era pequena, também; “Fedorenta de fumaça, porque tu não estuda”.

Essa relação estabelecida entre Maria e sua professora, assim como das demais participantes da pesquisa, ficou marcada por motivos particulares de cada professora participante. Acreditamos que uma das vantagens “[...] que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “*gentetude*”” (FREIRE, 2009, p. 64). Deduzimos que as relações têm seus descompassos, mas que elas fazem parte da nossa construção pessoal e profissional.

Nessa continuidade, organizamos o terceiro e último momento virtual, no qual procuramos saber: o processo de auto(trans)formação, de inconclusão, de humanização, de estabelecimento de vínculos afetivos entre professoras, de socialização de saberes e vivências que vem sendo abordado nesta pesquisa possibilitaria a vocês formularem o seu conceito de auto(trans)formação? Vocês acreditam que os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas desta escola, auxiliam de alguma forma na sua auto(trans)formação? E a socialização pedagógica, a qual foi mencionada positivamente nas entrevistas, possibilita, ou não, o estabelecimento dos vínculos afetivos entre as colegas?

Sobre essas questões tivemos três participações, as quais uma buscou dialogar, citando a escrita da colega, mas o diálogo não se efetivou porque não teve mais complementações, e mais um resposta “*in box*”. Isabelita respondeu que sim, mas percebe que o grupo de trabalho “está se dispersando”. Esse afastamento faz parte das relações estabelecidas nos grupos, “[...] a teoria do vínculo assinala relações múltiplas, é um desenvolvimento psicossocial das relações do objeto que

torna compreensível a vida em grupo” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 116). Se o grupo se modifica, e foi o que aconteceu nesse especificamente, as relações também vão mudar, o desenvolvimento psicossocial dessas relações evidencia isso.

Nesse sentido, Fourmi escreveu que acredita, também, que os vínculos afetivos contribuem para a auto(trans)formação, mas que considera difícil estabelecê-los

[...] principalmente, quando se é nova em um espaço, onde os vínculos já estão fortes e “grupos” de afinidade já estão marcados. Acredito que partindo de vínculo afetivo, é mais fácil realizar trocas pedagógicas e planejar atividade integrada. E como a [...] falou do cotidiano, realmente é mais complicado, pela falta de tempo e das pessoas se dispor mais, a conversar, trocar ideias. Geralmente ficam mais fechadas a rotina com a sua turma e com seu trabalho.

Percebemos que Fourmi ressalta a importância da socialização, a disponibilidade dos sujeitos em estabelecerem vínculos afetivos e o quanto isso influencia no seu desempenho profissional, em suas práticas pedagógicas e em sua formação. Nesse sentido,

[...] sentimos a necessidade de aprofundar os conhecimentos construídos durante a formação acadêmica acerca dessas “outras” dimensões humanas, como o diálogo, a afetividade/amorosidade, as relações interpessoais, que ainda são pouco discutidas/repensadas/valorizadas, tanto nos espaços acadêmicos quanto nas escolas (HENZ; TONIOLO, 2014, p. 2).

Despertar nas professoras uma sensibilidade, um sentimento de cooperação entre elas, integrantes do grupo, requer uma receptividade que, às vezes, não são todas que estão dispostas, como a própria Fourmi relatou, algumas se destacam um pouco mais, por demonstrarem ser mais solidárias do que outras, e algumas não se manifestam, ou participam muito pouco.

Porém, Helma nos respondeu que os vínculos afetivos “criados” em

[...] especial na nossa escola, me ajudam a refletir sobre quem sou profissionalmente. De que forma? A cada reunião, proposta da direção/coordenação, repenso a minha prática, assim como com as indagações para que as propostas aconteçam, como integrações, mutirões, oficinas, leituras, tudo isso contribui para minha forma de agir, pois me sinto indagada, valorizada, enquanto ser pensante... não sei explicar bem isso, *sorry*. Acho que pelo fato de termos abertura para expressar nossa opinião, mesmo que as vezes contra a maioria, e ser respeitada por isso, contribui para que não guardemos as coisas em nosso interior, que coloquemos nosso ponto de vista, isso deixa nosso dia a dia mais leve. E sabemos bem como são nossas colegas e como agir e se dar bem com cada uma delas.

“Nós nos apoiamos uns nos outros” (CORTELLA, 2014, p. 115), frase que ajuda a retratar o que estamos mostrando neste escrito, a importância e a necessidade relatadas pelas professoras de socializarem conhecimentos, o quanto isso colabora para a auto(trans)formação de cada uma e reflete em suas práticas pedagógicas. Embora, muitas vezes, existam desacordos, a cordialidade e o respeito também estão sendo referidos, por estarem presentes nessas relações e nesses momentos, geralmente nas reuniões pedagógicas. Fica mais evidente a cordialidade e o respeito nas reuniões porque são momentos que acontecem as “formações”, os questionamentos sobre onde usar alguma verba, etc. Então, as opiniões divergem, as discussões se afloram, mas, posteriormente, os ânimos voltam ao normal e parte-se para a próxima pauta da reunião.

Conhecer as colegas, conseguir estabelecer um diálogo, na correria do dia-a-dia, é importante, uma vez que, para Cortella (2014, p. 18) a velocidade dos dias também está acontecendo com a comunicação, com as relações, com as alterações de cenário, de conhecimento, de aprendizagem. “Esta alteração nos obriga a perceber as mudanças que estão ocorrendo, de maneira, a reorganizar o nosso processo de trabalho”.

Nesse sentido, Drika respondeu-nos que busca efetivar as socializações e os vínculos afetivos, embora perceba que o cotidiano não possibilita que estas aconteçam e “a auto(trans)formação e humanização dos sujeitos cai no vazio da imperfeição, do egoísmo, da solidão, do comodismo... da desumanização!”

Relacionamos o discurso de Drika com o conceito de Freire (1987, p. 16) para a desumanização, vista por esse autor como uma realidade histórica, pois ele compara humanização e desumanização como possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, os quais estão em permanente movimento. Ou, pensamos nós, que os homens deveriam estar em permanente movimento, em busca de se constituírem, e hoje, como nos relatou Drika, devido a correria do dia-a-dia, esse movimento em busca da auto(trans)formação e da humanização está sendo deixado para depois, ou de lado.

Podemos afirmar que nenhuma das colegas colocou claramente o seu conceito sobre auto(trans)formação, mas, indiretamente, responderam o que compreenderam sobre ele por meio da pesquisa e consideraram que a socialização pedagógica possibilita, sim, estabelecerem vínculos afetivos com as colegas. Para darmos continuidade às análises, vamos relatar as respostas que foram

comunicadas com base no seguinte questionamento: você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Vamos relatar, primeiramente, a resposta da professora Tereza, referente a essa pergunta, pois ela é uma professora que teve sua formação inicial no magistério, depois fez sua Graduação em Filosofia, Pós-graduação em Alfabetização em Anos Iniciais, ênfase na Educação Infantil; as demais participantes todas têm formação em Pedagogia. Tereza nos contou que:

[...] eu não tinha finalizado o magistério e foi no decorrer da minha prática pedagógica que eu fui evoluindo, [...], crescendo, buscando mais, exercitando e vendo, e aprendendo, também, com troca de ideias com as colegas, com as próprias escolas, as metodologias das escolas, com o trabalho das escolas num todo.

Percebemos que a formação acontece, também, ao exercermos nosso “ofício de mestre”. Com a socialização entre os colegas, as conversas entre as professoras são necessárias para que isso aconteça, e estar em sala de aula proporciona um conhecimento de sua profissão, “milhares se descobrem mestres do ofício perene de educar” (ARROYO, 2008, p. 12), ou seja, no contato com as crianças, com os desafios, as realizações de ser professora.

Nas palavras de Ana, podemos perceber o quanto, para ela, a maternidade influenciou na sua auto(trans)formação.

[...] eu assumi um berçário e ali eu me apaixonei por educação infantil, porque eu não sabia que ia ser tão bom trabalhar com os bebês, eu fui me descobrindo como educadora infantil. E o que eu penso sobre transformação assim, eu até tenho um pouco de receio de falar isso, assim, mas eu acho que a minha transformação como professora, mesmo, assim, eu nunca me considerei uma professora ruim, mas eu acho que eu me transformei como professora a partir do momento que eu fui mãe. Então, eu sempre penso isso, eu não sou a mesma professora depois que eu fui mãe, eu me vejo diferente.

Mesmo ela considerando a maternidade como um fato transformador, “todos são filhos de sua própria aprendizagem” (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1989, p. 26). Como podemos observar na fala da professora, esta avalia como “receosa” a sua percepção quanto a sua auto(trans)formação. Foi um momento que despertou nela alguns sentimentos até então não vividos; em que teve a possibilidade de se colocar no lugar dos outros, demonstrando ter se modificado em pensamentos, atitudes, ações e sentimentos.

Para que a auto(trans)formação aconteça, segundo Josso (2010, p. 27), quando desejamos realizar um projeto de conhecimento é necessário irmos além da formação, devemos nos reconhecer como profissionais que refletem e a nossa consciência deve estar voltada para si e para nosso meio, desse modo, perceberemos nossa presença no mundo. Nesse sentido, a auto(trans)formação está relacionada às experiências, como expõem Drika:

[...] eu me tornei uma pessoa mais humana, né, ainda, estou me tornando mais humana, por que eu acho que isso é pra toda a vida, a nossa transformação, a gente sempre tem o que mudar, né, isso vai acontecendo conforme as nossas experiências ou negativas, ou positivas, mas que teve auto(trans)formação com certeza.

Quando nos percebemos pertencentes a um espaço, ao mundo, com nossas vivências, estamos tendo consciência de nossa auto(trans)formação. Segundo Freire, os sujeitos necessitam ter a consciência crítica de que são proprietários de seu trabalho e de que “[...] “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se”, “é dar um passo mais além das soluções paliativas enganosas” (FREIRE, 1987, p. 107). Assim os sujeitos estão em uma verdadeira ação transformadora da realidade para se humanizar e possibilitar a humanização de todos as pessoas; independente de terem experiências positivas ou negativas, ambas colaboram para a auto(trans)formação.

Dando continuidade ao pensamento, Fourmi se expressa:

[...] eu acho que como professora, a minha auto(trans)formação, eu aprendi muito com isso pra minha vida, também, a ter muito mais paciência, porque a gente estar na graduação é uma coisa, e sai, está na atuação é outra, então tu aprende a ter paciência, muita coisa tu aprende pra tua experiência, de como tu deve lidar, o que tu deve fazer, e o que tu não deve fazer, também.

Relacionar a auto(trans)formação com as experiências vividas, com paciência, vem ao encontro do que afirma Cortella (2014, p. 15): “A paciência afetiva é olhar a outra pessoa como outra pessoa e não como alguém estranho”. Olhar a pessoa como alguém próximo é estabelecer relações, quando refletimos sobre a aproximação, ou não, das pessoas estamos nos auto(trans)formando.

Assim como Fourmi, a professora Helma também atribui importância aos estudos teóricos na sua auto(trans)formação. Ela diz que “[...] a teoria que tu aprende no curso serve pra tu pensar a prática, mas realmente ser, a gente vem construindo ao longo do tempo, ao longo dos anos do modo como a gente é.”.

Teoria e prática juntas proporcionam a nossa constituição enquanto “seres” humanos e profissionais. Podemos nos reportar ao termo *genteidade*,<sup>35</sup> o qual nos remete ao inacabamento do ser humano, sua constituição como sujeito que está sempre aprendendo, por meio do diálogo com outras pessoas e com o mundo, conforme os pressupostos freireanos.

Ainda nessa questão devemos frisar que Isabelita, antes de responder, ficou alguns minutos (aproximadamente dez minutos) em silêncio e isso nos permitiu supor o porquê dessa mudez. Acreditamos que seria por ela nunca ter parado para pensar sobre o assunto, então, não sabia o que responder e sua reação foi calar-se<sup>36</sup>. Repetimos a pergunta, ela refletiu um pouco mais, em silêncio, em seguida gesticulou que não sabia o que responder. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (FREIRE, p. 43). Então perguntamos se ela queria deixar para outro momento, sinalizou com a cabeça que não. Depois desse momento, tornamos a perguntar e a Isabelita respondeu:

Minha auto(trans)formação inicial eu acho que aconteceu no momento que eu comecei a ter contato com as crianças, ter contato com o grupo das pessoas, de outras pessoas, [...], é onde tu começa a reflexão, onde tu começa a mudar, então, a partir da minha prática, das minhas ações eu comecei a me transformar, modificar, e é uma transformação cotidiana. [...] Se tu te acha o camaleão mais colorido, dali, então tu não vai te transforma nunca, né, então depende como tu te enxerga, também.

É provocativo e arriscado apontar para as conclusões que Isabelita chegou, depois de ter refletido bastante para responder, considerando que é estando em contato com as crianças e com outras pessoas que “[...] o educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a realidade” (MADALENA FREIRE, 1996, p. 31). Que ao se perceber e estar disposto a dialogar, refletir, vai se constituindo como professor, como pessoa, auto(trans)formando-se.

Para sabermos um pouco mais da realidade vivenciada pelas professoras que participaram desta pesquisa, lançamos a seguinte indagação: você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser

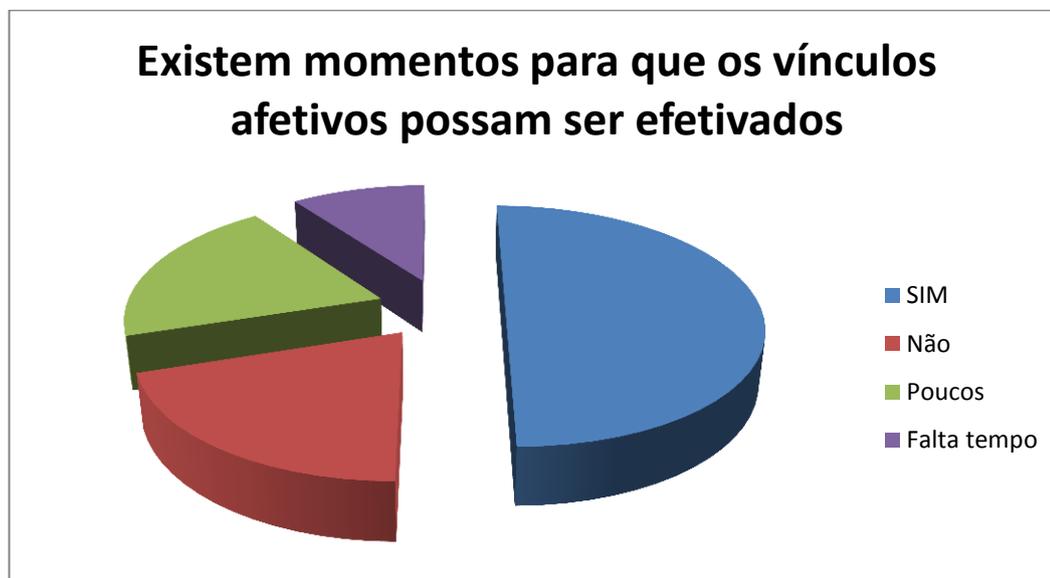
---

<sup>35</sup> No livro “Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada” (2007), Henz destaca a palavra *genteidade*, com base nos pressupostos freireanos. O conceito está relacionado ao inacabamento do ser humano e sua constituição como sujeito que aprende permanentemente, necessariamente pelo diálogo com outros e com o mundo.

<sup>36</sup> Esse momento para mim, como pesquisadora foi inquietante, preocupante, pois era a primeira pergunta que estava fazendo, então, tive medo, que todas procedessem da mesma forma, o que não ocorreu.

efetivados, proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê? A seguir demonstramos, através do Gráfico, as respostas.

Figura 24 – Quadro gráfico



As respostas foram abertas, mas retiramos esses dados porque as professoras responderam implicitamente, justificando as respostas. Assim, cinco professoras disseram que sim, que na escola existem momentos para que os vínculos afetivos sejam efetivados. Duas professoras disseram que não existem esses momentos, uma disse que são poucos os momentos oferecidos, que nessa escola já tiveram mais espaços para isso, e uma respondeu que falta tempo.

Diante dessas colocações destacamos duas respostas que nos levaram a refletir sobre algumas Leis e sobre a organização da Rede Municipal de Educação. A primeira é a de Tereza, que nos disse:

Ah... não, essa com certeza, eu sou bem negativa, não. Não é a escola em si, né, mas o próprio sistema [...] a gente não consegue ter aqueles encontros pra gente pode se encontra, [...] a gente não tem muito de tu pode conversa, conversa sobre a, como, a contribuição do trabalho da outra colega [...]. Nós não podemos ter e como eu já te disse devido ao sistema, mesmo. E aí o nosso calendário é aquela cobrança, né?! Cobrança de tantos dias letivos, de estar frente ao aluno, fica muito difícil de nós nos encontra [...] em função dessas cobranças legais que vem de lá, da prefeitura, secretaria, né, todo o poder público.

Ao mencionar o nosso calendário e as cobranças dos dias letivos, a colega está se referindo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), a qual estabelece a organização da Educação Infantil em seu artigo Art. 31. Este artigo orienta que a: “II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 1996).

Sabemos da importância da Lei, da necessidade de cumpri-la, e da relevância desses duzentos dias letivos para o desenvolvimento das crianças dessa etapa da educação, mas a crítica fica sobre a “cobrança” dos direitos das professoras, pois o Ministério Público (MP) exerce seu papel com grande mérito na fiscalização do cumprimento dessas leis.

Porém, gostaríamos que, com a mesma intensidade, os direitos das professoras fossem assegurados. Segundo a Lei Municipal nº 4696/03, de 22-09-2003, a qual estabelece o plano de carreira do magistério público do município de Santa Maria:

Art. 22 - Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade.

§ 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas (SANTA MARIA, 2003, p. 5).

Sabemos do empenho do MP, no ano passado, em fazer com que essa Lei, em especial as horas-atividades, fosse efetuada, mas percebemos que, nesta, as professoras estão novamente desamparadas. Podemos afirmar essa constatação com base nas falas e nas vivências escolares das professoras envolvidas na pesquisa, bem como da pesquisadora.

Voltamos à LDB, na qual encontramos respaldo para mais uma ponderação, destacamos, entre vários outros artigos, o Art. 67, o qual relata a valorização dos profissionais da educação e, em específico, ressaltamos os itens “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Analisando esse artigo, perguntamo-nos que períodos reservados para estudos, planejamentos e avaliações são esses, os quais são incluídos na carga de trabalho?

Na Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, o Art. 2º, o qual menciona o piso salarial nacional para profissionais do magistério (o que não é nosso foco), aborda, em seu § 4º, o seguinte: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o

limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Percebemos que as reuniões pedagógicas são todas recuperadas, basta pegar o calendário dessa escola, para confirmarmos isso. Citamos essa escola, por fazer parte da pesquisa. Então, quais momentos nos restam para, de fato, termos condições adequadas para nosso trabalho, já que estudos, planejamentos e avaliações pertencem ao trabalho das professoras? É nesse sentido que percebemos o esquecimento do Ministério Público quanto ao cumprimento das leis que beneficiam diretamente as professoras, mas que indiretamente favorecem a qualidade no trabalho, refletindo essencialmente no desenvolvimento das crianças que estão nessa modalidade.

Outra colega que mencionou, em sua fala, acreditar que não existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados foi Drika, a qual também ressaltou que não é um problema da escola, mas uma questão de disponibilidade que a Rede Municipal de Educação poderia proporcionar. Eis suas palavras:

[...], a própria rede deveria proporcionar isso, muitas vezes não podemos dizer que a escola em si não se organiza pra isso, mas a própria rede proporcionar para que isso acontecesse, né. Então, as nossas relações, elas, muitas vezes se parecem frias, né. [...]. Eu acho que tem coisas que tem que ser sigilosas, mas tem outras coisas, né, que são importantes que o grupo todo tenha conhecimento e que cada um saiba como agir, o que fazer, desde uma palavra é importante, né?! [...]. Talvez, ainda, às pessoas não tenham se acordado pra isso, não tenham sentido necessidade porque a gente pode correr atrás, também, né, não pode, não pode ficar só na questão, ah o município não nos oferece, ah nós não temos tempo pra isso, acho que é isso.

Essa colega comenta sobre o quanto seria importante a Secretaria Municipal de Educação organizar mais tempos-espacos para a socialização de conhecimentos, de sentimentos; mas destaca, também, a importância de nós próprias buscarmos isso. Então, destacamos que, nesse critério pelas respostas, essa busca vem acontecendo pelas professoras, em especial, pela gestão dessa escola, pois a maioria colocou-se favorável ao questionamento e, como manifestamos anteriormente, essas vivências refletem diretamente no trabalho das professoras de Educação Infantil.

Nesse sentido, durante a entrevista, solicitamos às professoras que falassem sobre o seu entendimento em relação aos vínculos afetivos nos processos de

aprendizagem na Educação Infantil. Todas as participantes manifestaram que sabem da importância de estabelecerem vínculos afetivos com as crianças e o quanto estes influenciam nos processos de aprendizagem delas.

Cada uma colocou uma particularidade como, por exemplo: Tereza considera importante ter o apoio da família, assim como Maria; ambas apontam para a necessidade de que a aprendizagem aconteça. Além dos vínculos afetivos entre professora e estudante serem estabelecidos, é necessário que a família tenha esse vínculo com o professor e apoie a criança na produção do conhecimento.

Já Alice aponta para a importância da criança se sentir pertencente ao grupo, ou seja, a sua turma e à escola. Para que isso aconteça é necessário que os vínculos afetivos estejam estabelecidos; e ela ainda aponta: “Esse vínculo de afetividade faz com que eles se sintam agregados, se sintam entusiasmados naquilo que a gente tenta dentro da educação infantil de passar pra eles, principalmente, de valores [...]”. Sobre isso, Esperança falou que o vínculo afetivo é “criar um elo de aproximação com a criança”;

Isabelita disse que, na Educação Infantil, em todas as etapas da educação e “em todos os outros ambientes que existe na vida das pessoas, a afetividade é importantíssima porque tu imagina assim, oh, a criança pequena, que sai de casa, sai do seu lar, pra vir pra uma instituição, [...]”; a referida professora também trouxe a importância do grupo, o qual ressaltamos como um “[...] elemento essencial, pois a criança se constitui, como ser humano, pelas relações que estabelece com o meio e com as outras pessoas” (OSTETTO, 2012, p. 82).

Flor Maravilhosa também ressaltou a socialização em grupo e a importância do carinho, da atenção, do brincar, contudo apontou como sua particularidade as relações com as crianças carentes: “[...], eu, por exemplo, que sempre trabalhei em escolas carentes, [...] da periferia, eu digo [...], com aquelas crianças, com aquela falta de carinho, falta de amor, assim, é uma coisa que, que me emociona [...]”. A emoção influencia significativamente na vida dos sujeitos, principalmente das crianças; por estarem em desenvolvimento; “a emoção é entendida como um componente permanente da vida psíquica e tem uma influência significativa na formação do sujeito” (BASTOS, 2014, p. 28). Sabemos que é a professora que demonstra essa emoção, mas os estudos de Wallon (1979) enfatizam que os estudantes, os quais a professora se refere em sua fala, podem e precisam compartilhar dessas emoções.

Podemos perceber o quanto essa professora vive as palavras que Freire tanto expressava em seus discursos: “A verdadeira solidariedade não se encontra se não na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis” (FREIRE, 1979, p. 31). Vivenciar o amor, a humanidade, ser uma pessoa que compartilha de um minuto de atenção para ouvir uma criança, brincar com ela, ou simplesmente escutar o outro, é viver o que o autor supracitado acreditava.

Ainda nesse aspecto dos vínculos relacionados ao carinho, Drika respondeu da seguinte maneira:

[...] pra mim é tudo! Eu gosto dessa coisa de proximidade, de afetividade, de carinho, a forma de tu conversa, de tu fala. [...] Tu consegue cativar a criança através da afetividade, né, como tu fala com ela, como tu toca nela, o pegar a criança, né, é muito importante, pra mim é tudo!

Estabelecer uma relação por meio do carinho, da atenção e do diálogo reforça o sentido de vínculo que estamos estudando. Em nosso entender, “é possível estabelecer um vínculo, uma relação de objeto, com um objeto interno e também com um objeto externo” (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p. 18). No contexto que estamos pesquisando, no ponto de vista psicossocial, observamos os vínculos externos que são as relações entre as pessoas, o respeito, a confiança que vem aparecendo nas falas das professoras. O que nos apontou Fourmi: “tu cria um vínculo, ela vai ter uma confiança em ti, e daí tu passa a ser um sujeito que ela conhece; então ela vai ter segurança em ti... então, aquilo, essa segurança, esse vínculo ajuda na aprendizagem dela [...]”.

Mas surge, mais uma vez, a situação de vínculos negativos. Ana nos leva a essa reflexão, porque fala: “[...], por exemplo, crianças que a gente não estabelece um vínculo muito positivo, porque a gente sabe que vem de casa, que tem problemas, mas a gente é um ser humano também [...]”. É indispensável ponderar sobre a nossa situação sensível de seres humanos, das nossas falhas como pessoas e como profissionais, visto que nenhum profissional da educação deixa de ser uma pessoa por estar em sala de aula; possuímos vontades de fazer o melhor para estudantes e colegas, e muitas vezes procuramos construir uma “disciplina” nesse sentido, concebendo-a na perspectiva freireana:

A disciplina da vontade, dos desejos, o bem-estar que resulta da prática necessária, às vezes difícil de ser cumprida, mas que devia ser cumprida, o reconhecimento de que o que fizemos é o que devíamos ter feito, a recusa à tentação da autocomplacência nos forjam como sujeitos éticos, dificilmente autoritários ou submissos ou licenciosos. Seres mais bem dispostos para a confrontação de situações limites (FREIRE, 2000, p. 18).

Por estarmos em busca de efetivarmos vínculo afetivo estabelecido, um desejo de desenvolvermos o nosso trabalho satisfatoriamente para nós, para as crianças e para os colegas, percebermos as nossas falhas como uma questão ética. E procurar aperfeiçoar nossas práticas para que a aprendizagem se efetue é uma necessidade percebida pelas professoras no sentido manifesto por Helma, a qual afirma: “[...] sem vínculos é muito difícil ter aprendizado, muito difícil ter evolução, tanto nosso quanto dos colegas [...]”.

Com todos esses detalhes apresentados pelas participantes, percebemos que as professoras ainda não distinguem vínculos afetivos de afetividade. Pelas falas de algumas professoras, inferimos que elas acreditam que têm a mesma fundamentação metodológica, o que não é fato. No entanto, fica claro que Ana e Fourmi conseguem fazer essa distinção, pois em suas falas expressam a importância das relações estabelecidas, corroborando com a concepção de Pichon-Rivière de que “na medida que um adjudica e o outro recebe, estabelece-se entre ambos uma relação que denominamos vínculo’ (2000, p. 115). Então, quando um sujeito transfere seus conhecimentos, socializa-os, compartilha-os, e o outro os aceita no momento em que dialoga. Sendo assim, acreditamos, com referência ao autor citado acima, que os vínculos afetivos estão sendo estabelecidos.

Consideramos que, neste capítulo, conseguimos realizar um entrelaçamento entre as entrevistas realizadas e os autores que deram suporte para este estudo, com o intuito de alcançarmos os objetivos e buscamos dar conta de responder ao problema desta pesquisa.

## CAPÍTULO 6 – “RETICÊNCIAS<sup>37</sup>”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*As reticências, meninas tímidas,  
só andam três a três  
e de mãos dadas  
num compasso de valsa:  
um... dois... três...*

*O silêncio tem lá sua eloquência  
na inocência das coisas  
que falam sem dizer...*

*E as reticências, meninas tímidas,  
no seu branco vestido  
de domingo,  
têm medo do lobo das palavras.  
E preocupadas em voltar pra casa,  
vão deixando no caminho das pausas  
migalhas de sentido.  
(Vargas e Rolim, p. 30).*

Figura 25 – Desenho realizado sobre a poesia “Reticências”, por um menino de quatro anos



A poesia “Reticências...” foi escolhida para este último capítulo com a finalidade de demonstrar que não estamos fechando, finalizando, mas que estamos dando uma pausa neste tema de pesquisa. Como diz na poesia “O silêncio tem lá sua eloquência”, ou, como diz Henz, tem sua boniteza. E o silêncio é necessário para refletirmos sobre nossa auto(trans)formação, sobre o trajeto que a pesquisa nos revelou. “E preocupadas em voltar pra casa, vão deixando no caminho das

---

<sup>37</sup> Essa poesia encontra-se no livro Um Raio de Sol, o qual possui várias poesias.

pausas migalhas de sentido”, vou<sup>38</sup> tentar deixar registrada minha sensibilidade, os conhecimentos produzidos no decorrer desta pesquisa e do mestrado.

Busquei realizar uma escrita simples porque sempre que li textos rebuscados, para os quais era necessário estar com dicionário em mãos, perguntava-me para quem esses textos eram escritos. Acredito que muitos são escritos apenas para satisfazer a academia. Desejo que esse trabalho tenha sido coerente com a temática, e ético, e que satisfaça a academia; mas, principalmente, que chegue até as escolas para que as professoras sintam-se instigadas, desafiadas a buscarem (in)formações e conhecimentos, ou melhor, para se colocarem em processos de auto(trans)formação permanente.

Os conhecimentos produzidos durante o mestrado foram muitos. Reforcei minha base epistemológica (FREIRE; PICHON-RIVIÈRE; JOSSO e outros), aprendi a fazer o estado da arte, ente outros conhecimentos. Mas vou destacar um que considero primordial, o conhecimento entre as pessoas, com as pessoas, sobre as pessoas, ou seja, os vínculos afetivos estabelecidos nesse desenvolvimento.

Muitas pessoas transitaram juntamente comigo pelo Centro de Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas disciplinas, mas estabelecer vínculos afetivos com pessoas “desconhecidas” foi um grande desafio, uma grande produção de conhecimento, que me desafiou a novos e permanentes processos de auto(trans)formação. Penso que os trabalhos realizados para algumas disciplinas possibilitaram vivenciar com colegas/amigas as angústias desses estudos, as inquietações antes das qualificações, os momentos de (des)orientações, todas as dificuldades e felicidades que o mestrado nos proporcionou.

A socialização foi além de momentos de estudos, pois pudemos nos aconselhar, abraçar, chorar e sorrir com os detalhes das vidas pessoais e profissionais. Creio que essas colegas especiais, essas vivências, os chimarrões, os telefonemas, as conversas no “face” fizeram a diferença no mestrado. Em alguns momentos tivemos que nos afastar pelas circunstâncias, porque tínhamos que estudar, preparar aulas, viajar, dissertar, mas os vínculos afetivos foram estabelecidos, e isso valeu!

O mesmo é dito com relação às colegas professoras que participaram da pesquisa, reconhecendo que os vínculos afetivos foram estabelecidos com umas mais, com outras menos. Mas isso, no momento de realizar as análises, acabou se

---

<sup>38</sup> Vou usar da primeira pessoa por trazer minhas vivências.

tornando um problema. Não é fácil saber da vivência das colegas e ter que criar um distanciamento, despir-me dos entendimentos nas entrelinhas, o não dito nas entrevistas, por saber de detalhes experienciados por elas e que não estão explícitos nas falas. Não foi nada fácil, mas talvez necessário para que a ética da pesquisa fosse mantida.

Pude perceber que o grupo dessa escola de Educação Infantil foi um exemplo de trabalho cooperativo e de vínculos afetivos entre professoras. Isso não significa que não tenha que ter aprimoramentos em alguns aspectos como, por exemplo, mais oportunidades para a socialização e reflexão entre as colegas. É importante destacar que, quando foram realizadas as entrevistas nessa escola, tinha um grupo de professoras, a maioria permanece, mas hoje já não são as mesmas profissionais da educação que se encontram trabalhando nessa instituição de ensino. Talvez se a pesquisa fosse realizada hoje teríamos outras conclusões.

Foi interessante perceber que esse grupo considerou significativo e importante estabelecer vínculos afetivos entre as professoras e que o diálogo e a socialização de suas práticas colaboram para novos processos de auto(trans)formação das participantes da pesquisa e também da pesquisadora.

Foi possível percebermos que a maioria das educadoras mencionou a importância da afetividade como sendo o mesmo conceito de vínculos afetivos. Sabemos que os vínculos afetivos são as relações estabelecidas entre os sujeitos e inclui a conduta desses, segundo Pichon-Rivière (2007). Em Oliveira (1992), nos estudos sobre as teorias de Vigotsky, esse questionava sobre a dimensão da afetividade e do cognitivismo, considerava que o processo pelo qual o afeto e o intelecto se desenvolvem estão aprofundados em suas “inter-relações e influências mútuas”. Então, consegui perceber que a afetividade e os vínculos afetivos têm ligação, mas que não possuem o mesmo conceito e, pelas respostas das professoras participantes, reforço que elas não fazem essa distinção, porém acredito que esse fato não comprometeu o resultado deste trabalho.

Outra observação que faço diz respeito a não aceitação da metodologia de pesquisa, mais precisamente quanto à forma de produção de dados; primeiramente, pelos motivos já relatados, não foi possível realizar os círculos presencialmente, posteriormente, o não acontecimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos virtuais, despertando os sentimentos de decepção e inquietação, o que me levou a perguntar o motivo desse fato, como já foi relatado. Esse episódio, sim, poderia ter prejudicado e colocado em risco a pesquisa. Possivelmente será um

aspecto a ser muito bem pensando se tiver outra oportunidade de desenvolver pesquisa “com” professoras. Friso o “com” porque procurei considerar a opinião dessas professoras e realizar a pesquisa junto com elas, mas penso que algumas decisões tiveram que ser tomadas somente pela pesquisadora e seu orientador.

Embora tenha ocorrido isso, penso o contrário com relação às entrevistas, pois a aceitação destas foi quase imediata. Poço garantir isso mediante a quantidade de material que foi produzido, muitos não foram usados por conter muitas informações; algumas ainda sobre o tema e outras que poderiam abrir espaço para outros questionamentos.

Pude observar que as professoras apontam para a importância de um trabalho em grupo ser significativo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento das crianças, e que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados e refletem propriamente no trabalho das professoras. “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2010, p. 33). Então, os momentos de socialização proporcionaram ampliação de conhecimentos e auto(trans)formações consideradas relevantes para seu trabalho.

Nesse sentido, as profissionais da educação infantil também apontaram para a importância da formação, pois “uma boa formação intelectual devia permitir uma argumentação a toda prova” (JOSSO, 2010, p. 29). Essas professoras têm a formação exigida e algumas procuram manter-se atualizadas, estudando, formando-se, se auto(trans)formando... por considerarem necessário para a profissão.

Para a minha surpresa tive apenas duas professoras que apontaram ser imprescindível e necessário que as leis referentes aos direitos das professoras (horas-atividades e plano de carreira) fossem efetivamente realizadas, esperava que mais professores apontassem suas respostas quanto a essa precisão.

Para que o grupo de professoras tenha a oportunidade de desenvolver reflexões sobre sua prática pedagógica, que os diálogos aconteçam, espero que exista uma política de incentivo e ao menos de cumprimento da legislação vigente. E que essa política venha não somente dar a garantia e os direitos dos professores a realizarem suas horas planejamentos, mas que possibilite e oportunize que os vínculos afetivos se estabeleçam, e assim contribuam para a qualidade social e humanizadora na Educação Infantil.

Enfim, acredito que um desafio seria o de manter um grupo coeso de trabalho, mesmo diante das mudanças que vêm acontecendo a cada ano na equipe de professoras, onde o diálogo, o respeito e, até mesmo, os conflitos, como foi mencionado, e os vínculos afetivos estabelecidos estejam presentes para a auto(trans)formação de todas efetivamente.

Em suma, espero ter alcançado o objetivo desta pesquisa e de fato proporcionado momentos de auto(trans)formação e vínculos afetivos entre os sujeitos envolvidos direta e indiretamente nesta, que possam ter percebido a importância desses e da humildade entre os sujeitos. Segundo Freire “[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado” (FREIRE, 1997, p. 38). Seria muito interessante, e é um desejo, talvez utópico, se todos os professores percebessem a importância de serem humildes e amorosos com os estudantes e com seus colegas, mas, principalmente, que vivenciassem isso...



## REFERÊNCIAS

- ADAMES, C. A. **Seja um bom amigo**: guia para as crianças, Tradução de José Dias Goulart, São Paulo, Paulus, 2005.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas: PAPIRUS, 2001.
- BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky**: psicologia e educação, São Paulo, Edições Loyola, 2014.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato/2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 26 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 set. 2015.
- CAMARGO, D. **Brinciar**. Porto Alegre, Editora Projeto, 2007.
- CORSINO, P. **O Cotidiano na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, Salto para o Futuro, 2006.
- CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2014.
- FERRI, L. **Tudo de bom pra você**. Tradução de Ana Maria Orozco Bilbao. São Paulo, V&R Editoras, 2005.
- FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **O Guerreiro**. 1. ed. Juiz de Fora, Mary e Eliardo Editora, 2012.
- FREIRE, M. (org.). **Observação, registro, reflexão**: Instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo. Cortez & Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa, São Paulo, Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**, 16. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**, São Paulo, Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo, Olho D'água, 1997.

FREITAS, L.; HENZ, C. I. **Círculos Dialógicos Investigativos-formativos: Pesquisa-formação permanente de professores**. VIII Seminário Nacional: Diálogos com Paulo Freire: Por uma pedagogia dos direitos humanos. Bento Gonçalves, 2014.

\_\_\_\_\_. **Na Escola também se Aprende a ser Gente**. Texto pedagógico utilizado O Professor e seu Desenvolvimento Profissional, 2º semestre, 2015.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. EAD Série Educação a Distância, 1. ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. Dos S. de A. (Orgs.). **Dialogus: Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo, OIKOS, 2015.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. Dialogar e amar: Ensinando/Aprendendo para ser mais. Políticas Educativas, **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 101-117, 2014. ISSN: 1982-3207.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, 8. ed. São Paulo, Cortez, 2010a.

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. Trd. Albino Pozzer, Coord. Maria Helena Barreto Abrahão. **Caminhar pra si**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

KALUNGA. **Da cuca lelé aos repolhinhos-de-bruxelas: a alegria poeticamente passada a limpo.** São Paulo, Paulinas, 2009.

KAUFMAN, N. O. **A formação inicial de professores nas licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio.** 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil:** para retomar o debate. Pro-posição, v. 13, n. 2, p. 38, maio/ago. 2002.

KRONBAUER, L. G. **Filosofia e ensino como experiência hermenêutica.** Texto pedagógico utilizado Disciplina Bases Epistemológicas em Educação, 2º semestre, 2014.

MEIRELES, C. **Cecília de bolso:** uma antologia poética. Porto Alegre, L&PM POCKET, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORIN, E. A educação não pode ignorar a curiosidade das crianças. **O Globo.** Por Andrea Rangel. 17/08/2014 6:00 / atualizado 08 set. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-educacao-nao-pode-ignorar-curiosidade-das-criancas-diz-edgar-morin-13631748>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

MUNIZ, F. **O jogo do pega-pega.** 10. ed. São Paulo, FDT, 1997. – (Coleção ioiô).

NERY, M. da P. **Vínculo e Afetividade:** Caminhos das relações humanas, São Paulo, Ágora, 2003.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, **Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, p. 75-84, 1992.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil:** Saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Planejamento na Educação Infantil... Mais que a Atividade.** A Criança em Foco. Disponível em: <[HTTP://nte.ufsm.br/moodle2\\_UAB/](http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/)>. Acesso em: 25 set. 2013.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Vínculo.** São Paulo, Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Vínculo.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Plano Municipal de Educação.** 2015.

QUINTANA, M. **O batalhão das letras**. Disponível em: <https://professoramarialucia.wordpress.com/2012/10/15/o-batalhao-das-letras-mario-quintana/>. Acesso em: 28 jul. 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

ROCHA, M. (Org.). **Poemas que escolhi para as crianças**: Antologia de Ruth Rocha, Rocha. 1. ed. São Paulo, Moderna, 2013.

ROCHA, R. **Bom dia, todas as cores!**. 3. ed. São Paulo, Quinteto Editorial, 1998. (Coleção Hora dos Sonhos).

SANTA MARIA. **Lei Municipal nº 4696/03, de 22 de setembro de 2003**. Estabelece o plano de carreira do magistério público do município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Disponível em: [file:///D:/Arquivos\\_User/Documents/MESTRADO%202014/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Vers%C3%B5es/Pub\\_23080226-66.pdf](file:///D:/Arquivos_User/Documents/MESTRADO%202014/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Vers%C3%B5es/Pub_23080226-66.pdf). Acesso em: 26 mai. 2016.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. São Paulo, Papirus, 1997.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

TONIOLO, J. M. S. A. **Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire**: dos princípios às atitudes na formação de professores. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, I. S.; ROLIM, E. **Um Raio de Sol**. Santa Maria, Pallotti. s/d.

VISCA, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições, Organização e tradução Andrea Moraes, Maria Isabel Guimarães, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, 1984.

WALLON, H. A **Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa, EDIÇÕES 70, 2005.

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

## APÊNDICES



## **APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1 - Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

2 - Conte um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

3 - Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

4 - Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

5 - Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

6 - Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

7 - Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

## APÊNDICE B – ENTREVISTA – ANA

Eu – Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial? O que a gente entende como auto(trans)formação, uma formação e uma transformação tu em quanto pessoa também, tu acha que isso aconteceu?

Ana – eu acho, desde que começo, ahh, primeiro que eu não era formada para educação infantil, a minha formação inicial era pra anos iniciais, e eu sempre dizia que eu não ia trabalhar com educação infantil porque eu achava que eu não ia ter uma boa relação com as crianças, que eu não ia saber lidar na dinâmica da educação Infantil, mas quando eu fui aprovada no concurso. Ah, eu assumi um berçário e ali eu me apaixonei por educação infantil, porque eu não sabia que ia ser tão bom trabalhar com os bebês, eu fui me descobrindo como educadora infantil. E o que eu penso sobre transformação assim, eu até tenho um pouco de receio de falar isso assim, mas eu acho que a minha transformação como professora, mesmo, assim, eu nunca me considerei uma professora ruim, mas eu acho que eu me transformei como professora a partir do momento que eu fui mãe. Sei que de repente não é nem profissional falar isso, mas eu comecei a enxergar diferente, porque eu pensava assim, oh, como eu quero que o meu filho seja tratado na escola, ah, eu procuro ser assim com meus alunos também. Então, eu sempre penso isso, eu não sou a mesma professora depois que eu fui mãe, eu me vejo diferente. Me vejo porque eu enxergo a criança diferente, ahh, eu enxergo as famílias diferente, também, o que eu não quero de ruim pro meu filho, eu não posso, eu tenho que procurar fazer o melhor aqui, também, como professora. Eu até acho que isso é meio, não é profissional falar, mas eu sinto isso comigo, eu acho que eu mudei, eu comecei a pensar diferente depois que eu fui mãe.

Eu – Vou pedir pra ti conta um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

Ana – eu não tenho marcas ruins, todas as marcas são boas, eu sempre gostei da escola, eu sempre, a minha mãe trabalhava numa escola, e ela mesma fala que tipo, que ela não via outro caminho pra mim, porque ela via que meu olho brilhava dentro da escola, eu adorava as professoras, eu adorava o lugar, mesmo nas férias como ela estava na escola eu estava lá junto com ela. E das minhas professoras, assim,

eu não tenho, nenhuma me deixou marca ruim. Todas que eu tive, eu tive um bom relacionamento, eu sempre fui muito falante.

Eu – mas tem alguma que tu lembre, assim, específico, alguma coisa?

Ana – a da primeira série, quando eu entrei na escola porque eu lembro que ela, eu tinha cabelo cumprido, e a minha mãe era meio neura com o cabelo, assim, então, todo o dia antes de ir embora, eu lembro que ela me chamava na classe dela e ela penteava meu cabelo, todo o dia, e na primeira série, naquele tempo, anos oitenta, não tinha muito essa coisa do afetivo, e ela chamava, todo dia, eu tenho isso nitidamente, chego a sentir ela mexendo nos meus cabelos.

Eu – E era só contigo que tu lembra isso, ou tinha mais?

Ana – eu lembro comigo, não lembro se ela fazia com mais alguém, a minha memória eu tenho isso, assim. Até esses dias eu procurei ela, mas acho que ela já faleceu, porque ela já era de idade, mas eu lembro dela penteando meus cabelos, ela me chamava, antes de ir embora, e penteava meu cabelo todo o dia com minha escova que eu levava, né. Eu achava ela muito querida, essa eu sempre lembro dela.

E eu tenho uma marca que não é ruim, que era uma outra professora, ela não era minha, mas eu fiquei na turma dela uma vez, era primeira série, também, que a minha essa não foi e agente ficou com a professora da outra turma e eu lembro que um colega pediu pra ir no banheiro, isso, também, é uma coisa muito forte na minha cabeça. Ele pediu pra ir no banheiro e ela não deixou ele ir no banheiro, e ele fez xixi na calça, ficou aquela roda de xixi em baixo da mesa, e ela, em vez de ajudar ele, ela xingo pra caramba ele, e fez ele limpar o xixi. Ele era uma criança de seis anos, e isso, também, é uma imagem que eu tenho na minha cabeça até hoje, eu nunca mais esqueci daquilo. E aí quando eu era criança eu lembro que eu via, depois desse episódio, eu via de duas formas a professora, a minha professora era como se fosse uma fada e a outra professora era com imagem de bruxa, quando eu penso num a bruxa, a primeira imagem que me vem na cabeça era daquela professora, porque ela fez aquilo com ele.

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil. O que tu entende por vínculos afetivos?

Ana – é são as interações, é a relação que tu estabelece com a criança, ah, às vezes, ah, nem sempre tu tens inicialmente uma imagem, ai como é que eu vou falar isso..., uma imagem, ah, que não é igual com toda a criança, mas tu tem que procurar sempre, mesmo que tu ache alguma coisa negativa, vamos dizer assim, tu tens que sentar, ah, deixar aquilo de lado pra entender que é uma criança que ela, também, tem uma cultura diferente da onde ela vem, então, ... Me perdi na pergunta...

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil?

Ana – tá, por exemplo crianças que a gente não estabelece um vínculo muito positivo, porque a gente sabe que vem de casa, que tem problemas, mas a gente é um ser humano também, e tens crianças que te tiram do sério que tu, tipo, tem vontade de nem sei fazer o que, mas tu tem que respira fundo e pensar ele é uma criança, eu sou uma professora eu preciso me controla e preciso tentar contorna a situação, essas coisa acontecem, nem sempre é um mar de rosas, nem toda a criança é mimosa, toda criança é querida, tem, a gente tem problemas, mas a gente tem que tentar como profissional, tentar contornar isso. Trabalha com a criança e tentar fazer ela sair daquele ambiente, daquela situação de conflito, de agressão e de..., mas pra gente, também, é difícil.

Eu – Tá mas, assim, nesses casos de crianças que tem essas, que “a gente nem sei o que fazer”, tu não acha que se a gente se aproxima, se a gente estabelecer um vínculo com essa criança ela tem condições, ela melhora?

Ana – eu creio que sim!

Eu – tu consegue perceber isso, ou não, pelas tuas vivências?

Ana – Exatamente, tu tens que respirar e tu tem que, e tu tem que lembra do teu lugar é outro, tá tudo bem ele está me tirando do sério, mas eu preciso respirar e voltar pro eixo porque eu tenho que trazer essa criança pro eixo, também, mas às vezes é bem complicado, é difícil, às vezes, é... Mas a gente faz, tem que fazer, tem que.. é isso que eu fiquei pensando...

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

Ana – Teu tema de pesquisa, né?! Assim...

Eu – Pode falar nomes que eu não vou colocar os de verdade, não te preocupa!

Ana – Eu acho, que os vínculos afetivos são bons. Eu já trabalhei em vários lugares, eu nunca me relacionei mal com ninguém, mas eu vejo uma coisa aqui na escola que até a gente já conversou, entre nós, eu e a Rita, como resolver. Que agente tem algumas pessoas que são muito competitivas, e eu vejo que isso não é uma corrida, da corrida maluca que ai eu tenho que ser melhor que a outra, a gente tem que somar, mas tem pessoas que eu não sei como passar isso, por que parece que isso é da pessoa, que acaba interferindo nos vínculos afetivos porque isso incomoda, isso gera conflitos, eu vejo assim, eu não vejo grandes problemas, eu vejo isso, se isso, se resolvesse, se a pessoa se tocasse, não é só uma, é mais de uma, mas é pior numa, eu acho que isso ia ficar melhor, sabe. Inclusive, assim, até eu me irritado e (respirou fundo) respiro e conto até dez porque é difícil, mas no mais eu não vejo. As pessoas se relacionam bem, a gente resolve, a gente conversa, mas essa questão da competitividade é uma coisa que eu vejo que aqui na escola falha um pouco, assim bastante. Se a pessoa entra em conflito com outra, se ela tem um, né, não vai fluir o trabalho, vai interferir, vai interferir com as crianças, na qualidade do que está se fazendo, então, no meu entendimento é só esse problema que tem aqui, mas no mais todo mundo se relaciona bem, os vínculos afetivos são bons, a gente se diverte, a gente se gosta, é isso.

Eu – Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Ana – Desafio?? É eu acho que sim, porque é aquilo que eu falei, tanto com as crianças como com as relações com as colegas, ah, às vezes da vontade de, gente não vai pra essa situação, mas de voar no pescoço da pessoa, mas tu tem que te controla e lembra que tem que ter diálogo, que tem que ter conversa e que assim que se resolve as coisas, não é dando muro em ponta de faca que se resolve, é difícil, é, é um desafio quase todos os dias, porque é aquilo que eu falei, a gente é um ser humano, nem sempre a gente está no dia da gente, também, no dinheiro da gente, mas eu acho que é um desafio. Onde tem gente vai ter conflito, vai ter discussão, a questão é saber mediar essas coisas, por meio do diálogo e tentar solucionar, mas eu acho que já foi bem pior nesse sentido. Eu já fui mais bocuda, já

fui, eu acho que agora eu penso mais, e eu acho que assim, como agora eu to num cargo de coordenação eu vou muito pela Rita, eu sou mais explosiva e a Rita é uma pessoa mais tranquila, então, às vezes quando eu estou (ahh, gritou fazendo gesto, apertando as mãos, tipo esguelando). Rita o que tu acha? A Rita ela pensa, ela para, e ela diz: “não vamos fazer diferente, não, vamos fazer assim, quem sabe vamos tentar por aqui, porque se tu fizer assim com as pessoas vai dar encrenca, então, vamos tentar ir devagar”. Então eu acho que nesse ponto eu to aprendendo muito com ela a me controlar, vamos tentar, vamos ver, porque eu acho que a gente se complementa nesse ponto, eu sou mais, chuto o balde e ela é mais, para, pensa, vamos se acalmar e vamos pensar melhor.

Eu – E tu acha que isso faz parte da tua auto(trasn)formação?

Ana – Faz! Faz! Lógico que faz! A gente está sempre se transformando na verdade, eu não sou a mesma professora de quando eu comecei, e a gente vai ficando calejada porque eu já passei por um monte de escola, um monte de situação, tu vai aprendendo coisas com as tuas vivências, isso faz parte da tua auto(trasn)formação como pessoa, como professora, como,..., no geral, faz parte.

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Ana – Ai, eu não sei te responder essa pergunta. Se as professoras assumem?!

Eu – É!

Ana – Não sei se todas tenham essa percepção, não sei mesmo. Eu vejo que algumas parecem, transparece um pouco mais que outras, mas eu não se te responder com certeza se todas elas tem essa percepção. Eu acredito que sim. Porque tem relação, mas eu não sei se todas as professoras da escola percebem da mesma forma.

Eu – Tu acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Ana – Eu acho que sim, porque, ah, quando eu fazia a pesquisa do mestrado aqui, teve vários momentos, a gente teve vários momentos, vários, vários conflitos, vários arranca rabos como eu digo, mas que depois, eu acho que quando a poeira sentava,

porque todo mundo tem formação, todo mundo vai pensar e refletir, eu acho que quando a poeira baixava um pouco, todo mundo pensava, inclusive eu, e parecia que a gente voltava, ah, aquilo, vamos começar de novo e vamos se entender. Então, eu penso que sim, que a formação é porque tu tem que ter aquele momento de discussão, que pode dar conflito, porque como eu falei são pessoas, com ideias diferentes, mas depois daquilo, toda aquela discussão vai gerar uma reflexão e alguma coisa vai acontecer e vai transforma a pessoa, algumas caminham um pouco mais, percebe, outras um pouco menos, mas eu acho que sempre vai ter uma transformação. Onde tem discussão, onde tem diálogo, mesmo que de conflito sempre vai ter uma transformação, sempre aprende alguma coisa, alguma coisa diferente.

Eu – Tá, mas tu acha que os vínculos afetivos, nesses momentos eles surgem entre o grupo, ou não? Mesmo na discussão?

Ana – Sim, porque pra mim vínculo afetivo não é só te amo, te adoro, a gente também, tem momentos. Que como disse. Uma vez, numa palestra e o cara falou, eu posso amar uma pessoa, mas nem sempre eu gosto dela. Então, pelo próprio choque de ideias, vai haver conflitos e vai se manifestar os vínculos afetivos, de repente a gente faz diferente de uma pessoa, que a gente tenha mais proximidade que a outra, eu acho que se manifesta sim! Eu acho que é isso.

**APÊNDICE C – ENTREVISTA – ALICE**

Eu – Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Alice – Em qual sentido?

Eu – A gente em quanto grupo de estudos acredita que a auto(trans)formação ela acontece não só em quanto profissional, mas como pessoal também, em que momento tu acha que isso aconteceu na tua vida? Se começou a acontecer? Iniciou uma auto(trans)formação?

Alice – Respirou profundamente e falou.. que pergunta difícil! Deu uma gargalhada. Minha auto(trans)formação?! Eu acho que a gente se auto(trans)forma em vários momentos da vida, eu acho que isso acontece em muitas, muitas situações, assim, quando tem que tomar as decisões na tua vida, desde sempre, tudo, sempre tu te auto(trans)forma, tu te desconstrói e se constrói pra seguir em frente. Eu acho que em qualquer momento de decisões que se tenha que se tomadas tu se auto(trans)forma. Então, te diz, assim a minha auto(trans)formação, te descreve?!

Eu – É inicial, na profissão.

Alice – Na profissão, mesmo?!

Eu – É!

Alice – Foi quando, um dos momentos assim, foi quando eu percebi que a gente é substituível, que a gente às vezes se doa de mais e as pessoas não dão o devido valor, naquele momento. E depois, na auto(trans)formação, foi quando eu assumi no município que foi uma coisa muito legal, assim. Eu acho que é isso.

Eu – Conte um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

Alice – Ahhh, foi tudo tão bom! Eu tava pensando nisso quando a gente falou aquelas questões hoje. Quando eu vi, eu estudei em Porto Alegre, quando eu vim pra Santa Maria, já tinha começado as aulas e eu era muito chorona, e aí eu vim pra uma cidade diferente, uma escola diferente, com colegas diferentes.

Eu – Que idade?

Alice – Tinha oito anos, segunda série.

Eu – Urum.

Alice – Tinha sete pra oito, quando começou, né. E a minha mãe veio com a vaga na escola, só que deram a vaga pra duas pessoas ao mesmo tempo, foi uma situação, assim, que demorou um pouquinho. Aí como eu chorava a profe me botava sentada do lado dela, na classe dela, até eu ir me acostumando, então, foi tudo muito tranquilo, essa foi uma coisa que me marcou, assim, Ah. Eu acho que toda a minha estada na educação básica foi muito, não tenho, acho que nada de ruim quanto a isso, ah, quanto a colegas, quanto a receptividade na escola. Outra coisa que me marcou muito foi uma professora de handebol que, também, ela era muito afetiva, ela era uma mãezona pra gente, que a gente tinha, então, foram coisas que me marcaram muito. Forma muito legais, acho que em todos os momentos, eu nunca me queixei, eu acho, de que ah, não gosto da escola, não gosto, porque às vezes a queixa vem por não te, por não se ter vínculo, né?! Então eu sempre me senti muito bem dentro da escola, sempre fui muito, tive essa receptividade e acredito que por ter uma afetividade, né?! Foi sempre bem tranquilo, né, eu era CDF, aí acabava que as pessoas, os colegas sempre, ah, escolhiam pra líder, escolhiam pra fazer votação, escolhiam pra isso, pra aquilo, então, os vínculos afetivos tanto com os professores quanto com os colegas foram muito bons, assim, acho que nada de, não me lembro, se eu for pensa assim, o que, que eu vou dizer de ruim acho que não.

Eu – que não tem?

Alice – Não! E depois, ah, não é na educação básica.

Eu – É por enquanto, sim.

Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

Alice – Ah, extremamente importante! Isso é uma coisa que eu acredito muito, se tu não criar um vínculo com a criança, que tu não de a ela segurança, que tu não der a ela carinho, que ela não se sinta amada, que ela não se sinta segura, que ela não se sinta pertencente, ah, isso, assim, não colabora, eles não se sentem parte eu acho, assim que precisa muito, né?! Se eu fica falando, né?! Isso a gente sempre fala! Eu considero a criança aparte mais importante no processo de aprendizagem e tu precisa criar vínculos, tu precisa ter eles como, não digo seguidores, mas que eles tenham aquela vontade de aprende, aquela vontade de se desenvolve, mas se

sentido bem, né?! Esse vínculo de afetividade faz com que eles se sintam agregados, se sintam entusiasmados naquilo que agente tenta dentro da educação infantil de passar pra eles, principalmente, de valores, na educação infantil não tem a aprendizagem propriamente dita, concreta, né, mas que agente. O que é necessário dentro da educação infantil para o desenvolvimento, é preciso, realmente, a afetividade, sem afetividade na educação infantil é complicado.

Eu – Isso?

Alice – Sinalizou com a cabeça positivamente.

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

Alice – Ummm, como eu percebo?

Eu – É!

Alice – Risada. Eu preciso responde?!

Eu – Sim.

Alice – Olha eu sou suspeita, né?! Eu acho, assim, que tem, tem os vínculos afetivos, ah, entre colegas, de diferentes modos, né?! Tem aquela que o vínculo é muito maior, tem aquela questão de afinidade, de uma amizade propriamente dita, né?

Eu – Urum.

Alice – Ah, todas, eu acho, assim, que todas se tratam como colegas, né, todas como colegas, tem as questões que são divergentes, tem as que pensam diferente, mas essas questões não atrapalham em momento algum o processo de desenvolvimento do trabalho dentro da escola, né. Aquelas que tem afinidade maior, que o vínculo afetivo é mais presente, acontecem mais trocas, acontecem mais trabalhos em conjunto não que isso não aconteça com as divergentes, porque eu acho que na escola, aqui, a gente consegue desenvolver um bom trabalho em equipe, né?! Uma ajuda a outra, mesmo não concordando em algumas coisas, mas sempre que possível e que preciso uma grita, oh, eu to precisando, ah, isso acontece. Então, eu acho que o vínculo afetivo entre as colegas, eu acho que é bastante forte, apesar de, como eu disse, ter as divergências. Isso é normal, natural,

principalmente num grupo grande, de mulheres, né?! Ainda, mais com pessoas bastante críticas, né, aqui na escola é bem isso, cada um tem um pensamento, e cada um que expor da sua forma, mas sempre se chega num consenso, eu acho que existe o vínculo afetivo por isso, porque sempre se resolve da melhor maneira possível, claro que acontecem debates, discussões, às vezes até acalorosas, mas o vínculo afetivo faz com que se resolva tudo na tranquilidade.

Eu – Urum, é isso?

Alice – Urum!

Eu – Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Alice – Pra mim não é um desafio! Eu sou uma pessoa que crio vínculos muito facilmente, isso até é um problema, eu acho que não é um desafio, porque eu me entrego muito e acabo sempre, a gente diz da maneira, levando, né?! Mas eu acho que não é um desafio, pra mim não é um desafio, pra mim é tranquilo criar vínculos afetivos, eu sou uma pessoa, ah, acho que receptiva, sempre, então, eu não acredito que seja um desafio.

Eu – Mas tu acha que os vínculos afetivos colaboram, ou não com a tua auto(trans)formação?

Alice – Colabora! Colabora, não, sim. É como eu te disse antes, essas questões da minha auto(trans)formação, em alguns momentos, foram por isso, a gente cria vínculos, né, se decepciona, e levanta, e vai se auto(trans)forma, repõe tudo. É como eu te disse, tu constrói e desconstrói, tu tinha um pensamento, daí tu vê, não, mas aí tu te dá conta que não.

Interrompida por uma batida na porta, alguém que queria falar com a Alice, pois estávamos na sala da direção.

Eu – Pode continuar.

Alice – Eu acho que era isso, a gente, ah, os vínculos, eles colaboram como eu tava falando, e não acredito como um desafio, mas eles colaboram nessa auto(trans)formação, na construção, desconstrução dos teus, das tuas atitudes, dos teus pensamentos, das tuas ações, né?!

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Alice – Respirou profundamente. Ahhh, miam, miam, deixa eu pensa. Deu risada.

Eu – responde conforme o que tu tá pensando.

Alice – Eu acho que às vezes, acontecem das pessoas falarem na teoria e não fazerem na prática, a pesar de a gente estar sempre lembrando, né?! O quanto é preciso, principalmente daquelas crianças que não tem em casa essa questão da afetividade. Eu percebo que na grande maioria das professoras aqui, tem isso, tem essa preocupação de querer se criar um vínculo, de que seja ah, ah, acolhida as crianças, toda essa questão, tem aquelas que eu acho que ainda não entraram no ritmo, que a escola já vem num processo dessa construção, né, de criar um vínculo com as crianças, com a família, ah três anos, quatro anos que isso acontece, então a gente tem que se adaptar aos novos, né e vê que isso é extremamente necessário. Então, eu percebo que algumas, na sua maioria tem essa, essa, na sua prática essa questão dos vínculos, do aconchego, da acolhida, em quanto outras ainda precisam, são resistentes e precisam de um estímulo, de um empurrão, de um norte. Eu percebo que nesses tempos, nesses anos que eu estou aqui na escola, que algumas professoras mudaram muito em quanto isso, muito, muito mesmo que antes não viam esse vínculo afetivo como uma forma de trabalho, de desenvolver um bom trabalho, de que aquilo era possível e mudaram bastante, hoje a gente já percebe o quanto isso faz parte do cotidiano, já é uma coisa que faz parte da prática desse professor.

Eu – Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Alice – Umm, como vou te dizer? Acredito que sim. Ah, pelas conversas, pelas falas, porque às vezes eu não estou aqui nos momentos, no intervalo do almoço isso acontece, as conversas que ocorrem ali, então, acho que existe daí esse vínculo que a gente proporciona de um período que seja de uma hora, de intervalo de almoço em que há essa troca, essa conversa, às vezes eu sei que surgem questões que animam os interlocutores e as questões ficam debatíveis e discutíveis, então, acredito que a escola às vezes proporciona, sim. Até nas reuniões pedagógicas,

mesmo, há essa questão onde a gente trabalha algumas atividades em que isso proporcione ao professor que pense no outro né?! E aí se vê o grau de vínculo entre um e outro. Então, acredito que na escola exista isso sim. E porque que isso é proporcionado? Porque, assim como com as crianças precisam ter os vínculos, precisam ser acolhidas as professoras também precisam, que esse vínculo se fortaleça, que se conheça muito mais aqueles, que convivam muito mais com aqueles que a gente diverge, então, acredito que por isso é importante.

**APÊNDICE D – ENTREVISTA – DRIKA**

Eu – Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Drika – Inicial na minha profissão, ou na formação?!

Eu – Na formação, na profissão.

Drika – Minha auto(trans)formação... cem por cento, ..., porque, porque eu me tornei uma pessoa mais humana, né, ainda, estou me tornando mais humana, por que eu acho que isso é pra toda a vida, a nossa transformação, a gente sempre tem o que mudar, né, isso vai acontecendo conforme as nossa experiências ou negativas, ou positivas, mas que teve auto(trans)formação com certeza.

Eu – Era isso?!

Drika – Urum.

Eu – Conte um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

Drika – Silêncio 3 segundos (pelo olhar ela representou não entender a pergunta).

Eu – Tuas experiências de vínculos afetivos, quando tu eras estudante da educação básica, se tu te lembra de alguma coisa.

Drika – Umm, sim. Eu sempre tive vínculos afetivos bem fortes com as professoras porque, eu, como eu tive uma vida fora da, da, desdos meus onze anos longe da família, então, eu tinha muito as professoras como família, né. A do primeiro ano é como se fosse, até hoje eu vejo ela como minha segunda mãe porque agente foi criado assim, professor era segundo pai, segunda mãe.

Eu – Urum

Drika – Na, depois, nas séries finais, mais adiante, né, também, eu já não estava mais no ceio da família, eu morava numa fazenda, trabalhava, daí estudava, então, assim, sempre eu fui bem caxias, sempre procurei estar bem próxima dos professores, né. Dificilmente eu via defeito nos professores, não conseguia ver defeitos neles, porque, o que era falado por eles pra mim sempre foi lei, né.

Eu – urum.

Drika – Aaa, depois, também, no ensino médio, inclusive eu tive, quem pagou a minha inscrição do vestibular foi uma professora.

Eu – Que jóia.

Drika – Hoje ela é minha colega. Um dia eu encontrei ela, a gente chorou junto, porque eu me lembrei que ando vi ela, perguntei se ela lembrava, ela nem lembrava mais, mas que esse era um dos motivos do porque era bom permanecer, ainda, na profissão, professor. E, assim, eu sempre tive muitas relações, muitas coisas boas, porque, eu acho que sempre busquei por essa proximidade.

Eu – Tem alguma coisa que tu lembre mais específico, ou não?

Drika – De afetividade?

Eu – Na verdade tu até mencionou, a situação da professora ter pagado pra ti, é uma lembrança, né.

Drika – É, pra min é um marco bem importante. Depois de eu já estar na profissão de professora e reencontrar ela como colega e falar sobre isso, a gente chorou muito, ela se emocionou, ela ficou mais emocionada, eu chorei porque vi ela chorando, né. E no superior, também, sempre fui uma pessoa com necessidades financeiras, né, então, eu... O estudar pra mim era sempre ir além do que eu podia, e eu nunca deixei, né, porque era um grande sonho meu, fazer uma faculdade, ah sempre foi muito sofrido pra mim, então, eu sempre me aproximei muito dos professores, sempre gostei de contar. Na universidade a única coisa assim que foi negativo, foi que alguns professores, que eu ralava, eles não acreditavam, achavam que eu me fazia de vítima, sabe teve casos que depois por outras colegas, ah, porque na universidade existe muito aqueles grupos de, né, grupos de puxa saco, grupo de ..., de..., sabe, né, separa muito.

Eu – divisão de turma, da própria turma.

Drika – é, então, daí, assim, eu comecei a perceber, comecei a ter mais noção, real das coisas, deixando um pouco a ingenuidade de lado, então, eu já começava a perceber, então, eu procurava muito contato com os professores, por que eu precisava de faxina pra fazer nos finais de semana pra me manter na faculdade, na época não tinha pedagogia noturno e nem de meio turno, era integral, então, eu não tinha como ter emprego.

Eu – sim.

Drika – Daí, o que, que eu fazia, eu fazia faxina nos finais de semana e feriados, e aí eu procurava muito os professores pra ver se eles não tinham, se eles não conheciam ninguém, ou se eles queriam, daí eles não..., daí eu só tive uma professora que me deu, que me ofereceu faxina na casa dela que acreditou em mim, que foi uma professora que depois fizeram abaixo assinado pra tirar ela da universidade, que pra mim ela era muito boa, porque ela era uma pessoa que exigia responsabilidade do aluno, comprometimento, daí o pessoal não queria isso....

Eu – É isso?!

Drika – Não sei se eu respondi tudo?

Eu – eu acho que é isso, são marcas tuas, né, seria bem por aí.

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil. O que tu entende por vínculos afetivos?

Drika – Umm, pra mim é tudo! Eu gosto dessa coisa de proximidade, de afetividade, de carinho, a forma de tu conversa, de tu fala. A criança é afetiva, é afetividade.

Eu – Urum.

Drika – Tu consegue cativar a criança através da afetividade, né, como tu fala com ela, como tu toca nela, o pegar a criança, né, é muito importante, pra mim é tudo!

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

Drika – Um que difícillll, hehe.

Eu – É do nosso contexto, né.

Drika – (silêncio por 2segundos), Olha eu, assim, fala, pensando em mim, na minha pessoa, eu não vejo nada negativo, mas eu vejo acontecer algumas coisas entre as colegas. Eu comigo, acho, que eu percebesse nunca teve nada por que eu sempre procuro me dar bem com todo mundo, né. Ah, não sou tão objetiva às vezes para dizer, também, as coisas, que às vezes depende muito disso, né. Mas eu vejo acontecer algumas coisas que não precisaria acontecer, mas eu comparo muito essa escola com outras escolas, também, eu acho que aqui é o mínimo de coisa que acontece, que também, não deixa de ser normal porque as pessoas são diferentes,

né. Então, eu acho que é considerada bom, sim. Que é considerado bom o relacionamento num contexto geral( da escola).

Eu – Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Drika – Repete.

Eu – Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Drika – Urumm... É um desafio, né, é um desafio, sim, porque cada um, é um, tem suas próprias características, né. Às vezes a gente , ah, tem um tipo de reação, ou um tipo de posicionamento que para uma outra pessoa pode ter uma outra interpretação, né, então, eu acho que a auto(trans)formação tem muito a ver com isso, né, de tu ter determinadas atitudes e perceber se, né, se magoo, ou não e repensar sobre essas atitudes, se, se tu realmente tem que mudar, né, se tu precisa mudar, ou se tu precisa conversar com a outra pessoa, voltar no assunto, né, então, eu acho que tem a ver sim!

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Drika – Repete.

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil? Existe uma relação entre os vínculos afetivos, aprendizagem, tua acha que as professoras tem percepção sobre isso?

Drika – Acho que não, acho que muitas não tem! Isso aí é falando num contexto geral, né?! Não é só daqui da escola, né?!

Eu – Não é só daqui da escola, mas se tu puder direcionar pra cá, é melhor porque a pesquisa eu estou fazendo aqui, né?!

Drika – Mas eu acho que não, eu acho que tem alguns que não valorizam muito isso. A gente percebe assim, na postura, é claro que isso é uma interpretação minha. Eu interpreto um vínculo afetivo como aquela coisa, assim, de a gente ter aquela proximidade literal da criança, de olho no olho, de colo, de, né. Não, não, não

no sentido, assim oh, vou assumir o papel de mãe, ou de pai, não! Mas de professor carinhoso, de professor afetivo, de professor que está preocupado com o bem estar da criança,

Eu – exatamente.

Drika – né. Por que aí vem aquela outra questão o que é o cuidar e o educar. É pra estarem juntos e o cuidar pra mim tem muito a ver com a questão da afetividade, né?! Caminham juntos, então, eu acho que percepção todos tem, todos de repente vão dizer, mas que a gente vá ver isso na prática de todos, não.

Eu – E no contexto mais aqui da escola, tu também, considera isso, ou tu acha que exista mais na prática os vínculos afetivos, ah, relacionados à prática?!

Drika – Eu acho que teria muitos aqui que teriam que rever algumas coisas, eu vejo isso!

Eu – Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Drika – Não!

Eu – Porque não?

Drika – Porque, ah, porque deveria ser conversado mais sobre isso, ser feito, né, dinâmicas que fizessem reflexão sobre isso, agente mal tem tempo de conversa sobre, ah, né, sobre as atividades, outras atividades, né, de, de, de, se a gente vai fazer alguma coisa integrada, eu acho que deveria, a própria rede deveria proporcionar isso, muitas vezes não podemos dizer que a escola em si não se organiza pra isso, mas a própria rede proporcionar para que isso acontecesse, né. Então, as nossas relações, elas, muitas vezes se parecem frias, né. Então, eu tenho visto casos, aqui, assim, de acontecer coisas e tu não fica sabendo, tu não sabe, e às vezes está sendo muito importante pra uma colega, ou, né, estagiárias, funcionárias em geral, das próprias famílias, crianças. Eu acho que tem coisas que tem que ser sigilosas, mas tem outras coisas, né, que são importantes que o grupo todo tenha conhecimento e que cada um saiba como agir, o que fazer, desde uma palavra é importante, né?!

Eu – É

Drika – Pras pessoas, porque às vezes parece que tu tá, que tu tá adormecida pra situação e na verdade tu não está nem sabendo da situação, né?! Então, eu, eu como pessoa, assim, como eu estou indo agora para uma questão de supervisão, eu quero fazer isso, to me propondo a fazer isso, porque eu acho que vai junto com a questão pedagógica, tu não tem como desencilhar uma coisa da outra.

Eu – E porque tu acha que a gente não consegue ter esse, esses momentos, assim?!

Drika – Talvez, ainda, às pessoas não tenham se acordado pra isso, não tenham sentido necessidade porque a gente pode correr atrás, também, né, não pode, não pode ficar só na questão, ah o município não nos oferece, ah nós não temos tempo pra isso, acho que é isso.

## APÊNDICE E – ENTREVISTA – ESPERANÇA

Eu – Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Esperança – Bem, inicial quando eu comecei a trabalhar? Ou quando, na época do magistério?

Eu – Desde quando tu começou, faculdade magistério, quando tu acredita que iniciou a tua auto(trans)formação, o que tu pode descrever pra nós.

Esperança – Ah, eu acho que o mais importante foi vê, né, o principal papel que eu ia desenvolver, né, com a educação, com a criança e que a partir de, do meu trabalho que eu ia conseguir, eu digo, assim, desenvolver esse novo ser, esse ser que já vem com uma bagagem da escola, vem com a bagagem da escola e vem com aquilo que é mais ou menos determinado, né, assim, que a gente vai trabalhar, desenvolver neles, determinados aspectos tanto no social até no cognitivo/motor, quando eu consegui ver, eu acho que foi o principal. Foi eu perceber, assim, oh, o quanto eu seria importante pra essa vidinha, pra esse ser que estava chegando em minhas mãos, foi quando eu consegui ter essa noção e como seria tão importante na primeira etapa da vida dessa criança. A maioria que eu peguei foi com pré.

Eu – É isso?

Esperança – Sim.

Eu – Conte um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

Esperança – Eu desde quando entrei na escola, que eu fiz o pré, então pra mim, sempre foram muito positivas, eu não tive, assim, de negativo de professor, de relacionamento, não tive mesmo, assim, tudo pra mim foi muito positivo, mesmo! As marcas mais importantes foram as primeiras, sabe?! Quando eu tava no, porque a minha irmã fazia o pré, e eu era quase da idade dela, aí eu sempre ia levar ela, a mãe ia levar na escola, e tinha os dois pequenos, ela com cinco anos, não com seis, eu com quatro e o outro com três, e eu, assim, sempre fui muito mais próxima da minha irmã, achavam que nós éramos gêmeas, então, o que aconteceu?! Como eu era tão próxima e tava sempre perto, tinha vontade de ficar na escola, daí acabaram permitindo que eu assistisse as aulas naquela época, né, e eu fui indo, fui indo e acabei ficando na escola, mas já quase no final do ano, fui me adaptando, ficava algumas horas, ficava alguns dias, depois no outro ano, só pra eu não ter problema.

Depois no outro ano quando eu fiquei na escola de vez que eu tive que cumpri, fazer matrícula, foi muito bom, eu já conhecia a professora, já sabia como que era o desenvolvimento da aula e tenho marcas muito boas, Sabe?! Eu me lembro da prof carinhosa com a gente, a dona Ines, Irene, aliás, a Dona Irene, sempre carinhosa, bem atenciosa. Eu não sei, que ela era uma senhora, sabe?! Então, assim, ela foi determinante, assim, o carinho, a atenção, o jeito de falar quando ela ensinava, eu me lembro até hoje, sabe, quando ela chamava, assim, pra, que eu era o pintinho da turma. Como eu era a menor, eu fazia aniversário em fevereiro, eu era a menor, ela me chamava “o pintinho da turma”, porque muito pouco eu falava, embora eu tivesse ido e me adaptado as normas da escola, aos horários, a rotina, mas eu era muito tímida, risadas. Eu não falava na aula, eu não abria a minha boca na aula, eu participava das atividades, gostava de estar ali, mas eu não me comunicava, eu não falava. Até eu me lembro, que eu nunca esqueço a primeira vez que eu estava no pré, que eu não tava, assim, frequentando, eu queria ir no banheiro quem diz que eu tinha coragem de pedir pra ir no banheiro, nos primeiros dias de aula, meu Deus do céu, foi daí que eu comecei a fica mesmo, todo os dias, eu nunca esqueço, só vi aquela aguinha escorrendo assim, eu fiquei toda sem jeito, criança, né?! Eu tava começando a chora e ela, assim, foi super atenciosa chegou “o que, que foi meu pintinho” porque ela me chamava de meu pintinho “meu pintinho vem cá”, daí ela me explicou que eu não precisava ter vergonha que isso acontecia, e como a minha mãe estava sempre por perto na escola, a minha mãe sempre passava pro ali e via ah, como eles estão, aí a mãe estava lá pelo canto e chamaram ela, pra no caso, né, ela me leva pra casa e eu não quis i pra casa, preferi fica na escola, mesmo, molhadinha. E a mãe foi, porque a mãe morava bem nos fundos da escola, e a mãe foi e trouxe roupa pra mim, né, me levou no banheiro, e lavou e eu fiquei tranquila. Passou a vergonha. E, assim, oh, foi engraçado como ela conduziu, né?! Com muito carinho, eu me lembro até hoje. Às vezes eu to com as crianças na aula e me recordo quando eu era pequenininha e ficava, ali com a profe contado história, tudo era novidade, né, era um mundo mágico que se abria, e ela assim, fazia com tanto carinho que ficava tão perto da gente, eu tenho muito carinho por ela. Até quando eu me formei no magistério ela foi.

Eu – Que legal!

Esperança – Ela foi na minha formatura.

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

Esperança – Eu acho que é bem importante, porque se tu consegue criar um elo de aproximação com a criança, tu vai conseguindo chegar mais perto dela, que ela te escute, que ela te perceba, que ela perceba que tu tá olhando pra ela e já tá conseguindo chegar perto, já é um passo pra afinidade, porque a afinidade são vários níveis, né?! Tu consegue ter aproximação com a criança, uns tu consegue pelo olhar, outros tu consegue chegar mais perto pelo tato, ou até pelo fato de chamar a atenção, a criança necessita que tu olhe pra ela, chame a atenção. Então eu acredito, assim, oh, a partir daí tu consegue, eu acho que em níveis, sabe?! Como se fossem níveis uns são mais próximos, mas depende muito da criança, também, tem uns que tu tenta te aproxima e aí a criança não está acostumada, porque vem de casa, às vezes não está acostumada a receber carinho. Eu notei ali na Rayane. Olha a Rayane, nos primeiros dias aquele choro, aquele desespero, quanto mais tu pegava no colo, tentava acalma, ela chorava mais, o que aconteceu, chego um momento que a gente deixou ela um pouco mais solta, porque no colo ela chorava, não estava ela, ela chorava, tentava se aproxima com ela, comecei a tentar observa ela melhor. Sentava ela no meu colo, mas não falava tanto, tenta fazer gesto, né?! Aproximando, beijando e conversando com ela, ia diminuindo, assim, o tom de voz, até que ia soltando ela aos poucos, aí comecei a ver que ela começava chorando, mas ela, meio por perto, que ela não estava acostumada a receber tanto carinho e eu ia da e ela se assustava. E hoje eu percebo que um toque nela, ela chega na porta já faceira, já, com aqueles gritinho, ela que que tu olhe pra ela. O olha pra ela, fala o nome dela, dá um sorriso, já é, ela já se sente acarinhada.

Eu – Já mudou, né?!

Esperança – É, eu consegui criar esse elo. Daí a afinidade com ela, ainda, está nesse estágio, já quem sabe, até esse final de ano já esteja bem mais próximo. Pra uma criança que já começa a chegar, que só mordida os colegas, empurrava, agora ela já consegue te entendimento, chega dando carinho, amiguinha, eu ensinei ela, dá um abraço. Hoje, ela mesma faz alguma coisa, ela rara (deu risada como a menina faz) vai pro abraço, isso emociona, de tu sabe que ela conseguiu entende que tem a forma de dar carinho, que a aproximação.

Eu – E tu acha que isso é importante?

Esperança – Eu acho importante! Eu acho fundamental pra que ela realmente complete a adaptação dela, porque em quanto ela não tinha esse vínculo, nem comigo e nem com os colegas, ela só sabia chora e espernia. E como é que eu consegui vincula ela? Todo tempo ela comigo. Chorando, esperneando, mas ela estava li, porque, tu tentava acalma ela, ela sabia que eu estava ao lado dela, eu estava de mão dada com ela, que ela estava no meu colo, então foi assim que a gente começo ela se acostumo com a minha presença, eu percebi, que ela conseguiu se acostuma com a minha presença, e depois, ela foi se permitindo a deixa eu chega mais próxima.

Eu – Podemos passa pra outra?

Esperança – Pode!

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

Esperança – Como eu é que vou, eu vejo pouco o trabalhos das colegas, mais, assim.

Eu – Não, não. As nossas relações, se a gente tem, ou não vínculos afetivos entre nós.

Esperança – Entre Nós (falamos juntas). Ah, sim! Eu acho assim, oh, primeira coisa que eu cheguei nessa escola, primeiro que eu trabalho em outro grupo, né. Eu levei assim, uma surpresa, mas uma surpresa boa, porque eu consegui ver assim, que vocês conseguem se relacionar, ah, ter troca de ideias, vocês, todas nós somos diferentes em opinião, né, em pensamento, mas vocês conseguem ao mesmo tempo que divergi, e ao mesmo tempo que estão divergindo uma ideia, vocês conseguem entrar num consenso, com respeito, com cordialidade. Vocês são muito bem humoradas, vocês-nós porque eu to me enquadrando, né?! Eu to acostumada em trabalhar em outro grupo que algumas colegas não tem esse vínculo, é bem profissional, sabe?! Eu que sempre fui de fala mais, de conversa mais, de fala bastante de mim, sempre fui, né?! Porque a minha vida é um livro aberto. Mas eu percebo que aqui eu encontrei esse diferencial, vocês são colegas, vocês são amigas, né. Ao mesmo tempo que tão conversando, já estão divergindo as ideias, vocês tem respeito, tem humor, vocês brincam bastante, dão risada, né, isso que fica uma coisa, assim, bem leve. É isso que eu sinto! Fica prazeroso de trabalha,

porque podem divergi, mas estão todas juntas, o ideal é: o melhor pras crianças, é o nosso trabalho, o que nós estamos planejando.

Eu – que bom.

Esperança – Mas é o que eu penso!

Eu – Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Esperança – Eu vejo que sim! Porque eu sou uma pessoa, assim, oh, eu vejo por mim, né. Eu sempre fui muito dada no fala, no conversa, no se relaciona, até preciso fica de boca fechada, né?! Mas isso pra mim foi fundamental, é como se fosse elos. É uma teia de aranha, aquela teia que vai se tecendo, ela é uma rede, uma rede, ela vai aumentando, então, pra mim sempre foi bem vindo, foi bem vindo, eu me relaciona, eu conversa, e eu acho que isso só me ajudo como ser humano, até muitas vezes, assim, a entende o outro.

Eu – Tu acha que isso te ajudo como ser humano e no trabalho, também?

Esperança – No trabalho, principalmente! Porque se eu fosse uma pessoa fechada, se eu não me comunicasse, se eu não conseguisse, ah, porque, as pessoas são diferentes, como as crianças são diferentes. Então eu penso assim, quanto mais tu te relaciona, são pessoas diferentes, vai tendo contatos diferentes, experiências diferentes, e isso pra mim é importante, porque a gente não pode ter o costume de quere padroniza, né?! Então, pelas experiências que tu tem já está receptivas as novas e as novas vai vir diferente daquilo que tu já convive.

Eu – Ou não, né?!

Esperança – É, mas geralmente alguma coisa acrescenta, né?! Tu enfrenta dificuldades. Eu mesmo no serviço, eu já tive alunos, assim, que eu nunca imaginei que ia ter, que outras colegas rejeitaram e eu, não pode vir, pode vir pra minha turma, criança que surtava, criança que chutava, então, assim, oh, se eu já não tivesse essa abertura, eu já ia o que? Ia me fecha, ou ia deixa o aluno toma conta, ou ia acaba reprimindo ele, né?! A tendência seria isso, porque eu ia fecha, cruza os braços e ficar na aula, o que eu tentei faze? Tentei me aproxima dele, tentei me aproxima, era pegando na mão, era quando ele chegava na escola. Nunca me esqueço, a vez que ele chegou na escola, são vários, mas esse foi o último que marco, né?! Dele chega na escola, que ele sabia que vinha de outra escola corrido,

então, ele já sabia que ia pra uma escola que não queriam ele, ninguém queria ele. Então quando ele chegou na escola, ele chegou com avó, primeiro dia de aula, que eu recebi ele com um beijo e um abraço, que bom seja bem vindo. Sabe, eu olhei no olhar dele, assim, ele não estava acostumado com isso. Era a forma que eu tava me aproximando dele. Do olha, do toque e da palavra, se comunicando com ele, né?! E isso, então, se tem esses fatores, não, acho que fica bem melhor!

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Esperança i – Todas assumem?!

Eu – É.

Esperança – Ah, eu acho que depende da pessoa, daí, porque eu já vi profissional, já vi profissional, convivi com pessoas, com colegas, né, que eu vi, assim, olha, não terem essa afinidade com as crianças e nem carinho, rigidez mesmo! Sabe?! Eu já vi assim, já passei por experiência, assim, de, de uma criança está com febre, né, ela, assim, ser rígida com a criança, já vi. Em quanto, que amo mesmo tempo do outro lado da rua, tinha um animal caminhando na rua, né, e ela se preocupava, “aí olha aquele cachorro, tá sem comer, coitadinho, do cachorro”. Ela mandou o marido comprar remédio e trazer pro animal, pra cadela da rua. Eu disse: Meu Deus! E a criança ali queimando de febre, febre, sem carinho, e ela não chega pega a criança mais próxima, e vê que a criança não está bem, né?! Até o pai e a mãe chegarem, pega a criança, dá um carinho, pra sentir que, quanto alguém não vier buscar ele, se senti seguro, né?! Senti isso, mas se importa, chora por um animal.

Eu – Mas tu acha que isso, é dela, ou porque ela não tem consciência dos vínculos afetivos com a criança?!(fui interrompida com a resposta, por isso não completei a pergunta)

Esperança – É dela! É da personalidade da pessoa, é da personalidade da pessoa. Eu, também, já vi, já vi e presenciei a criança chegar com uma flor pra professora, a professora chega com a flor e a professora: “a tá”. Cade a afinidade? Que elo que tem de aproximação ali?! “a tá”, pego assim, (fez gesto de largar para um lado) “ah, guarda ali, guarda ali”, então, as pessoas chegam e tu fica, assim, olhando, depois as pessoas vem te falar e tu não pode falar nada porque é colega, é o jeito dela, né?! Ela nem percebeu. Eu não posso responder por ela. Então são coisas que eu já presenciei. Acho que nem todas. Consciência elas sabem, sabem que é importante,

mas se eu não amo o que eu faço, então, tem que ter amor, tem que ter essa vocação, então a pessoa tá no lugar errado, ou tá se submetendo, então, a faze uma coisa que não está sendo tão prazeroso. Pra eu vir trabalhar pra mim é um prazer, tanto aqui, tanto ali na outra escola, pra mim é um prazer, eu amo estar com eles! Sabe?! O tempo passa e eu não vejo, brinco bastante com eles, até me sinto bem criança com eles, é o momento que a gente se transporta pro mundinho deles. Acho que aí está o fator de tu consegui cria esse elo e essa aproximação. Eu percebo assim, mas eu vejo, também, e já presenciei colegas que não tem e nem procuram ter essa afinidade. Até tu fica pensando, Meu Deus! Estudo como a gente, se qualifico tanto, quanto, né, e agora na hora de desenvolve não tem nem o mínimo necessário, o elo.

Eu – Tá, daí, tu acha que essa falta de afinidade, falta dos vínculos afetivos, entre professor e aluno, acarreta numa dificuldade de aprendizagem, ou não? Tu acha que não tem (fui interrompida)

Esperança – Eu acho que sim. Porque se a criança sem, não consegue se senti tão segura, ela não vai, assim, se doar tanto, ela não vai se permiti. Eu acho que acaba sendo, pelo que eu vejo ela acaba sendo meio, como eu vou te dizer, ela vai se reprimi um pouco porque ela poderia falar mais, ela poderia pergunta mais, ela poderia explora mais, mas derepente a criança sente a autoridade, acho que ela sente mais a autoridade e acaba se fechando, ou não desenvolvendo tanto, né?!

Eu – É isso?!

Esperança – É isso!

Eu – Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Esperança – Pra nós. Em relação a nós?

Eu – A nós, professoras.

Esperança – Sim, eu percebo que desda, desda entrada, quando a gente chega, quando a gente chega se cumprimenta, porque não um momento só, é tudo, da hora que tu entrou aqui, a hora que tu vai embora, então, eu percebo isso, a forma como a gente chega na outra, o que me chamo muito a tenção aqui na escola, de a gente passa, não é porque, não é porque o corredor as portas estão próximas, não é

porque as portas estão próximas que o corredor é estreitinho, não é! Poderia se o mesmo espaço, mas se as pessoas fossem diferentes, tivessem posturas diferentes não teria esse corredor estreito que aproximasse.

Eu – Sim.

Esperança – É porque cada uma já está propícia a essa afinidade, essa aproximação, esse elo, eu percebo na hora que agente chega aqui na escola que a gente se cumprimenta, quando uma passa pelo corredor pela outra, outro momento, assim, que eu vejo bastante, assim, é quando, a forma que me chama pra desenvolver uma reunião, ou um recado que tu é chamada na secretaria, né?! Então eu percebo. Outra forma, assim, quando tem as reuniões, né?! Os momentos que agente se encontra no corredor, ou vai ali, na sala da diretora, então, assim, eu nunca tinha visto isso em nenhuma outra escola, tu chega numa boa sem cerimônia pra pode fala com a diretora, até pra pedi algum material, né?! Eu nunca tinha presenciado isso, e olha que eu trabalho a quinze anos, no município. Então, sempre, parece que era uma coisa mais rígida, sabe?! Pra fala com a diretora tinha que fica esperando, aqui não, tu pode chegar ali numa boa pedi material, solicita, eu percebi isso. Porque ela dá, né, ela dá, essa, ela dá essa liberdade e ao mesmo tempo essa afinidade, então tu te sente bem. Pergunta, questiona e eu já senti em outros lugares, assim, oh, tu teria que espera o momento pra pode coloca alguma coisa.

Eu – E tu acha que esses momentos influenciam na tua auto(trans)formação, ou não?

Esperança – Ah, sim. Eu vejo bem porque acaba se sentido mais segura, porque se eu posso chegar ali na diretora e pedir um material pergunta alguma coisa, seja o que for, até pra ver uma troca de horário da pracinha, ou de lanche que nem teve no refeitório agora, tu já vai segura, sabe?! Independente da resposta que ela via da, se vai concorda, ou não, ai que eu to te falando, assim, oh, tu te sente segura pra pergunta.

Eu – Muito bem, mas alguma coisa?

Esperança – Não, dessa parte é isso!

## APÊNDICE F – ENTREVISTA – FLOR MARAVILHA

Eu – Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Flor Maravilha – Desde formação?!

Eu – urum.

Flor Maravilha – Bom, na verdade eu como professora, atuando como professora mesmo faz pouco tempo, né?! Eu me formei em 2005, e, mas só atuava como auxiliar, agora que eu estou atuando como professora. Não que eu não exercesse a profissão porque eu substituía bastante, então. Mas eu sempre fui apaixonada por educação infantil, risadas, adoro! Amo, amo, meus pequenininhos!

Eu – A senhora se formou em pedagogia?

Flor Maravilha – Pedagogia! E fiz pós em gestão.

Eu – Fez magistério, ou não?

Flor Maravilha – Fiz magistério.

Eu – É isso?!

Flor Maravilha – Sinalizou positivamente com a cabeça.

Eu – Conte um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

Flor Maravilha – Deixa eu pensa... A educação básica faz tempo, risadas. Olha o que eu lembro, assim, da minha educação básica, eu lembro, assim, que eu nunca gostei de Inglês, e na sétima série eu tive um professor de Inglês, ele era de Inglês e Português, que olha, foi o meu maior sacrifício, né?! Pra eu consegui passar porque eu sempre fui muito estourada, assim, sempre falava o que eu tinha pra fala, eu falava, então, foi o único ano que eu peguei exame, porque eu detestava o professor e o professor me detestava, porque eu falava, eu não entendi, não gostava de Inglês, e eu pedia muita explicação, ele não gostava de dá, né, então, a gente discutia bastante, risadas. Então eu peguei exame, acho que foi o único ano que eu peguei exame, ah, eu fiquei muito chateada, sabe, mas eu consegui passa, então, passei, risada. Mas isso me marcou bastante, assim, às vezes eu ainda vejo o rosto do professor, assim, oh, e eu lembro ele no quadro, e ele falava uma vez e não

queria mais explica, né. E eu não entendi, e eu perguntava, perguntava e ele se irritava, sabe?! Então eu lembro muito, porque foi muito marcante isso.

Eu – É isso, então?!

Flor Maravilha – Sim.

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

Flor Maravilha - Vínculos?!

Eu – Vínculos afetivos.

Flor Maravilha – Ah, eu acho, assim, oh, na Educação Infantil, o mais importante é o carinho, a atenção, o brincar, né, então, tem muita, eu, por exemplo, que sempre trabalhei em escolas carentes, assim, sabe?! Da periferia, eu digo, assim, sabe, com aquelas crianças com aquele, com aquela falta de carinho, falta de amor, assim, é uma coisa que, que me emociona até, e muitos com qualquer brinquedinho já se satisfaz, assim, a gente vê que eles se realizam por brincar, né?! E muitos que a gente sabe que nem brinca em casa também, não tem um carinho, uma atenção dos pais, eu acho que isso é o mais importante, o carinho, a atenção, a afetividade, e o brincar, o lúdico que encantam, né?!

Eu – Muito bem, era isso?!

Flor Maravilha – Sim!

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

Flor Maravilha – Deu risada. Eu fiquei pouco tempo aqui, né, olha não chega a meio ano, meio ano, né. Mas eu me senti muito acolhida aqui, eu acredito que esse vínculo, a escola tem, os colegas tem, porque pelo que eu percebo, que é muito unida, né?! Eu sempre que precisei, acho que todas me estenderam a mão e não sei, eu sou muito alegre, e brinco com todo mundo, não sei se alguém não gosta das minhas brincadeiras, não demonstraram, né, então, eu acredito, assim, oh, que é maravilhoso, gostei muito de trabalhar aqui, uma pena que eu to indo embora, risadas.

Eu – É mesmo, uma pena.

Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Flor Maravilha – Olha é um desafio, porque, às vezes, quando a gente pensa que está fazendo a coisa certa, de repente a gente percebe que pode fazer muito mais, e às vezes, eu acredito sem querer muitas vezes a gente acaba deixando, ainda, de lado um pouco a afetividade, às vezes um pouco pelo cansaço, outro pouco por ter muito pra fazer, ou muitos pra dar atenção, às vezes acaba, ainda, deixando de lado, deixando de atender alguém que está precisando mais ainda do teu carinho, da tua atenção, então eu acredito que, ainda, falta.

Eu – E tu acha que isso, assim, na tua auto(trans)formação, tu acha que os vínculos eles tem um fundamento, ou não?

Flor Maravilha - Eu acredito que sim, muito.

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Flor Maravilha – Olha eu acredito que sim, ou deveriam, né?! Mas, por incrível que pareça, a gente percebe professores que não. Eu não sei se é falta de amor, ou é por não gostar da profissão, mas a gente percebe. Não aqui na escola, mas assim, oh, se tu pesquisar bem por aí tu vê que ainda tem professores que não entende ainda, que essa profissão exige, né, muito da afetividade.

Eu – Urum.

Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Flor Maravilha – Eu acredito que sim, até mesmo nesses encontros pedagógicos que a gente tem, nas reuniões pedagógicas, né, que a gente tem uma, uma vez por mês, né, eu acho, assim, oh, que são muito importantes e a gente consegue vivenciar esses vínculos e na verdade eu acredito que sim!

Eu – É isso?

Flor Maravilha – É isso!

## APÊNDICE G – ENTREVISTA – FOURMI

Eu – Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Fourmi – A minha auto(trans)formação, na verdade como eu me formei a pouco tempo, né, ah, então, a gente. Eu trabalhei em uma escola particular, então, tu sabe como é complicado, principalmente em escola particular tu trabalha, mas eu acho que como professora, a minha auto(trans)formação eu aprendi muito com isso pra minha vida, também, a ter muito mais paciência, porque a gente estar na graduação é uma coisa, e saí, está na atuação é outra, então tu aprende a ter paciência, muita coisa tu aprende pra tua experiência, de como tu deve lidar, o que tu deve fazer, e o que tu não deve fazer, também.

Eu – É isso?!

Fourmi – Sim.

Eu – Conta um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)? Se tu lembra de alguma coisa.

Fourmi – A minha vivência com relação aos professores?

Eu – Urum!

Fourmi – Eu tive uma professora na pré-escola que me marcou muito, tanto que eu fiz estágio no curso normal com ela, e foi muito bom, ah, ela me marcou muito, que ela era uma boa professora, ela era uma boa pessoa, também, como pessoa ela é muito querida com as crianças e tudo, e eu acho que essa mais me marcou, assim, positivamente, né. E teve aquela que me marcou negativamente, que na mesma escola, também, que eu estudei, ah, ela era muito rígida e gritava isso marca muito as crianças, é o que eu tento não fazer, às vezes, né, porque ficar gritando e também, tu tem que por limites, mas se tu ficar gritando de mais com a criança isso vai causar um receio neles e depois, não sei um medo, derepente, mas um receio, um sentimento negativo neles, então, eu procuro não grita, porque é uma coisa que deixa marcas na gente rui, sabe, porque mesmo agora adulta encontrando aquela pessoa tem sentimentos negativos com aquela pessoa, então, isso não é bom.

Fourmi – Urum. Eu tive a mesma experiência, dos dois.

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

Fourmi – Olha o vínculo afetivo acho que é o principal pra, ah, estabelecer uma relação com a criança, a partir do momento que tu cria um vínculo ela vai ter uma confiança em ti, e daí tu passa a ser um sujeito que ela conhece, então, ela vai ter segurança em ti, então, aquilo, essa segurança, esse vínculo ajuda na aprendizagem dela, porque ela vai ter confiança em ti, ela vai prestar mais atenção em ti, ela fazer as coisas junto contigo, então, isso ajuda, esse vínculo afetivo ajuda ela a ter segurança com relação ao adulto, né, e o que ela espera, o que ela, o que o adulto passa pra ela, essa segurança, então, por causa dessa relação afetiva que eles tem, essa boa relação, então, conquistar a afetividade dos alunos aos poucos, eu acho que é primordial na educação pra aprendizagem deles, mesmos. Porque quando eles não gostam de ti, porque criança não gosta, então, isso interfere um pouco na tua aproximação, e na tuaa, na tua, no teu desenvolvimento do teu trabalho, né, com aquela criança, então principalmente o afetivo, é o principal, pra depois, depois que tu ganhou a criança é um grande passo andando, né, pra aprendizagem deles e pro desenvolvimento da tua aula. É isso!

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

Fourmi – Olha, na verdade como a escola, ela não é só uma pessoa, né. A escola pra ela funcionar exige várias, ah, interação de todo mundo, né, professores, funcionários, gestores, porque ela não funciona sozinha, né?!

Eu – Urum.

Fourmi – Então, às vezes essa relação, ela tem que existir, mas é que é complicado, né, quando a gente trabalha com pessoas diferentes, que pensam diferentes entre eu e você é complicada essa relação, às vezes a gente não tem uma relação muito próxima, se cumprimenta tudo, conversa, mas não é uma relação muito próxima de trocar experiência, né, de tipo, vamos fazer uma atividade junto, geralmente umas ficam mais próximas das outras fazem atividade e a gente não faz. Então, como eu entrei na escola, né, esse ano, então, já estava formado a maioria, maioria do grupo, que já está a mais tempo, então, a gente ser inserida num grupo que já está um

pouco mais fechado, de anos de trabalho junto, continuo, um trabalho continuo, é um pouco complicado, mas eu fui bem aceita no grupo, mas não me relaciono com todo mundo muito próximo, por causa disso, porque não tem essa inserção e ser inserida nesse grupo, assim, então, quem sabe se eu permanecer na escola, então. A gente tem, como nós somos pessoas diferentes, temos opiniões diferentes, às vezes entro em conflito com alguma coisa, e, então, é complicado tu lidar com isso, porque lidar com pessoas, com seres humanos, é bem complicado, pais, alunos, familiares, então, é bem complicado.

Eu – Urum. É isso?!

Fourmi – Sim.

Eu – Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Fourmi – Os vínculos afetivos como desafio?

Eu – Como desafio.

Fourmi – É, é um desafio sim, porque no momento que tu cria vínculos é um pouco mais fácil, né?! Mas quando, isso às vezes demora pra criar um vínculo afetivo, é uma confiança. Porque na verdade que eu considero como vínculo afetivo é quando tu cria uma confiança, né?! Estabelece uma relação positiva, né. E, e, isso às vezes demora, então, é um pouco difícil tu criar isso, pra depois, tu sabe que isso contribui muito depois pra tua atuação, pra tua, pra tu te sentir mais a vontade, perante o trabalho e o...

Eu – Mas tu acha que ajuda?

Fourmi – Ajuda!

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

(Dois segundos de silêncio) Se eles assumem?

Fourmi – Ahh. Uma parte. Não é todo mundo que assume que é importante essa relação porque muitas vezes tu vê que eles são meio autoritários e com crianças pequenas que não. Como eu acho que, principalmente com os menores, ah, tu não

tem que ter uma cobrança tão forte, porque eles estão num processo de desenvolvimento, entende, tem que dar limites, mas não ser tão rígida, porque eles vão com tempo, vão aprendendo entendeu, vão dando limite aqui, agora, daí um pouco no outro ano vão dar um pouco mais de limite, assim, aos poucos eles vão aprendendo o que pode e o que não pode. Só que eu não acho que tu tenha que ser tão rígida, sabe, com essa questão, então, alguns não, não assumem, acham que não, que essa relação, essa aproximação com o aluno não é importante, tem pessoas que, que não acham importante essa aproximação do aluno.

Eu – Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Fourmi – Eu acho que poucos momentos, né, que a gente tem, porque geralmente a gente tem reunião pedagógica, ou é dia letivo, então a gente está sempre envolvida com alguma coisa, então, a gente não tem tempo de fazer, é pouco momentos que nós temos de, ah conversa sobre outra coisa fora da escola que isso também, faz parte né, da criação de vínculos afetivos, né, de troca, sobre outras coisas, assuntos fora da escola, também, que fazem parte do nosso cotidiano e fazem parte da nossa auto(trans)formação, que fazem parte da nossa vida. Então, a gente tem poucos momentos de troca e como a gente sabe a gente tem poucos momentos, também, a gente nem tem quase momentos de planejamentos conjunto, né, que isso dificulta bastante, também, né. Ah, mas acho que é poucos momentos, tem, mas é pouca coisa, muito pouco momentos, poucas horas, pouco tempo.

Eu – porque tu acha que a gente tem poucos momentos, assim?

Fourmi – Eu acho que na verdade é a questão que a gente tem uma vida fora, também, daqui, né. Às vezes a gente não tem tempo pra estar junto em tal horário, ah, mas vamos combinar, mas tal horário, mas todo mundo não pode, então, isso complica um pouco nessa troca, algumas pessoas, também, às vezes não são né, o que é normal, né, não são muito abertas as relações, a certos tipos de relações, brincadeiras, coisas fora do, coisas fora da sala de aula vamos dizer assim, coisa fora do sério, formal, entendeu, então, isso dificulta um pouco. Porque não é só o formal que é importante, informal também é importante pra trocas, né, pra criar um vínculo, uma coisa mais leve vamos dizer assim, né. É isso!

## APÊNDICE H – ENTREVISTA – HELMA

EU – Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Helma – Em que sentido?

Eu – O nosso Grupo (de estudos), acredita que a transformação é uma auto(trans)formação porque não acontece só em quanto professor, mas em quanto pessoa, também. Como é que a foi inicial, assim, o que que tu fez, como é que tu começou a estudar, porque?

Helma – Tá per aí, que eu quero ver se eu entendi o que tu quer saber. Tá tu diz assim de quando a gente sai do curso pra hoje?

Eu – É, ou quando tu começou o que tu acha que mudou de lá pra cá.

Helma – O que eu acho é que no curso a gente não aprende o “como” fazer as coisa, a gente aprende como pesquisar, com, e aí quando tu está na sala de aula é que tu vai realmente aprender como, o que tu pode planeja, o que é possível, o que não é possível, ah, que tipo de professor tu vai ser, é só a prática que te traz. Não é lá na teoria que tu, ah eu vou ser uma professora deste jeito, é complicado, a teoria que tu aprende no curso ela serve pra tu pensar a prática, mas realmente ser, a gente vem construindo ao longo do tempo, ao longo dos anos do modo como a gente é.

Eu – É isso aí?!

Helma – Urum.

Eu – Conta um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a tua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)? Se tu recorda de alguma coisa.

Helma – Sim! Ah, eu decidi ser professora, com professores bons, professores bons que eu tive no ensino fundamental, e que eu lembro até hoje das aulas, eu lembro o conteúdo que era passado, eu lembro a forma como era passado, embora eu não lembre do nome de nenhum desses professores eu lembro, assim, que tinha professores de tal disciplina que ela fazia isso, aquilo, aquele outro. E aí eu me lembro, assim que eu, que eu sempre ficava tipo, bah que legal pensar essas coisa,

bah que legal trazer essa coisa, e eu fui decidindo que queria ser professora também, mas como todo mundo falava que ser professor não era legal, e não sei o que, eu não fui fazer magistério, porque eu queria ser professora, ah, de algum, ah, não de anos iniciais, nem nada, que é o que o magistério prepara, eu fiz o ensino médio normal. Aí depois com a idade que a gente vai tendo, né. Que eu, não, mas eu vou querer ser professora dos pequenos, então, a educação básica foi muito boa em qualidade, mesmo sendo uma escola pública, que era uma escola boa e me levou, ficou as marcas no sentido de me levar a querer ser também.

Eu – Urum, tá.

Helma – Eu lembro que tinha uma professora de geografia que ela ia ensinar rotação e translação e ela pegava um aluno bem do meio, assim, da sala e daí ela ficava girando, em torno dos corredores que sobram, né, e explicando como era e tal, e quando ela foi ensinar as capitais e coisa, ela levou vários mapas mundi, enormes, ela levava pipoca e a gente tinha q deitar no chão e ela ficava dizendo, olha aqui esse país, olha a capital, viram que é vizinha de tal, vocês acharam tal, quais são que nesse mapa estão na mesma cor, e eu me lembro que era muito interessante e eu sei até hoje, muito difícil eu não saber uma capital de algum país, muito difícil eu esquecer essa parte da geografia que é da natureza e coisa, porque eu lembro que ela fazia tem um significado, e muito deu trazer o concreto hoje, é porque, porque eu lembro que o que era concreto, eu lembrava, lembrei pra sempre.

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

Helma – Entre professor e aluno?

Eu – Entre professores e alunos, entre professores e professores.

Helma– Olha eu acho que sem vínculos é muito difícil ter aprendido, muito difícil ter evolução, tanto nosso em quanto colegas, e também da gente com a criança. Porque a criança ela precisa desse vínculo pra que ela, ela queira fazer parte daquele processo que tu tá propondo ali, porque por mais que a gente diga que vai partir da vontade da criança, do interesse da criança, é interesse do professor que criança venha e que a criança aprenda, né?!

Eu – Urum.

Helma – Então, se tu não tem vínculo com aquela criança ela não tem porque querer participar daquilo que tu tá propondo, querer ser parte daquele grupo, a mesma coisa os professores, numa escola que a gente se sente só, que se sente sozinha, tu não tem, tu não tem vontade de fazer o projeto da escola acontece, né, fazer troca com os colegas, então, eu acho que a afetividade está muito ligada a educação em geral, assim.

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?Tua acha que existe, que não existe?

Helma – O que eu acho. Eu já trabalhei em várias escolas e cada uma é de um jeito, o que que eu percebo nessa escola, é que existe um vínculo e um respeito muito grande entre os colegas, e entre direção e colegas, e até outros funcionários. Existe assim, um vínculo afetivo, sim! Mas que não é aquele vínculo que a gente leva pra fora da escola que é aquela amizade, assim, de tu ir na casa, de tu se dar as famílias, e isso aqui na escola eu não percebo como eu já tive em outras escolas, sabe?!

Eu – Urum.

Helma – Ah, mas, não sei até que ponto isso não é até mais duradouro, porque eu vejo que os vínculos permanecem sempre bons e todo mundo se dar bem dificilmente, então, é uma questão de olhar, assim. Acho que tem, acho que é uma escola que todos podem falar, né?! Todos. É aberto pra falar, é aberto pra tu dar tua opinião, mesmo que eu tenha notado que de um tempo pra cá, vamos dizer um ano pra cá, ah, era mais aberto pra tu falar e tu não era tão criticada. Hoje em dia eu tenho notado um, um subir de degraus assim, e que está cada vez mais assim, que tu fala o que tu, a tua opinião e se ela for contrária a da direção entre aspas, a direção demonstra insatisfação, isso tem me incomodado um pouco, mas eu acho que é uma coisa de, de, de gente continuar afalando e fazer com que repense o que é gestão democrática mesmo, né?!

Eu – Urum.

Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Helma – Particularmente, assim?!

Eu – É!

Helma – Ah, da parte de colegas, assim, a parte de desafio que eu encontro, com relação a minha pessoa, é aquela coisa, assim, oh, deu pensar diferente, ou ter uma opinião, e, e dessa coisa, de por exemplo, não ser aceito, alguma coisa assim. Que prejudica um pouco, porque eu não tenho muito essa didática no falar e tu também não tem! Então, se eu não concordei, não concordei e pronto.

Eu – Comentei algo que não consegui identificar

Helma – Comentei algo que não consegui identificar. Se eu não concordei, não concordei e pronto, eu não vou ficar fingindo que eu concordei, eu não vou ficar em silêncio, me anulando como por exemplo ali, (não entendi) ah mas eu acho que tu não falou, ela falou, sim! Eu lembro que ela falou! Sabe?! Eu não posso ficar como as outras pessoas de braços cruzados quieta, tipo, eu sei que ela falou, mas não vou falar pra não me incomodar, isso eu não consigo, sabe?! E às vezes eu me prejudico muito por isso, me prejudico bastante, mas daí é uma coisa que eu já tentei, não vou falar vou ficar quieta, com vários assuntos aqui dentro da escola mesmo, só que aquilo vem me, e, e. Em vez de esquecer e deixar pra lá, como vai acontecer, com por exemplo, essa viagem, vai ter ficado pra lá isso. Ah, porque a Carolina pensava que devia que ser de graça, porque tu falou. E se eu falar, vai. E daí o que acontece quando eu não falo, daí não tem a briga, não tem a discussão, mas eu fico por anos (estalou os dedos), lembrando que aquilo eu vi e não falei, aquilo eu sabia e não falei. Tem várias coisas que ainda tão entalada na garganta que eu sei e não falei, vi que foi feito errado e não falei, e eu venho remoendo aquilo, então quando eu falo, aquilo fica pra lá, eu esqueço e as pessoas esquecem. Mas quando eu não falo aquilo fica me atormentando por anos (estalou os dedos), então eu fico nesse dilema, deu não criar caso, mas eu acho, assim, quando tu não te coloca, não é o papel do professor, o professor é aquele que fala, que é crítico, o professor tem que estar, ah, se tu acha, se tu acredita numa coisa, mesmo que não seja certo, eu prefiro falar, e coloca, e de repente a fala dos outros me convencer do contrário.

Eu – Ta mudando tua opinião?!

Helma – Frequentemente eu mudo a minha opinião, como naquele dia se paralização, ou não, o que, que era uma votação que deu um de diferença?! Eu era de um lado e no meio da discussão eu fui pro outro.

Eu – Das reuniões de quarta.

Helma – Ah, era das reuniões de quarta. Eu era de não ter, o tempo inteiro, porque depois nós íamos ter que recuperar e daí com o discurso e com o andar da carruagem eu mudei meu voto, porque eu, também, não sou aquela pessoa que não reflete, se eu to ali numa discussão é pra refleti. Né?! Daí com os argumentos usados, eu, então, eu acho que vou trocar de lugar. Não sei se isso foi bom ou ruim, mas o que eu estou dizendo não é aquela coisa, briga, e briga, e não, e não reflete, eu reflito, às vezes. Então, eu prefiro falar e a outra pessoa ter o argumento e me dizer, do que eu ficar pensando errado, ou certo, sei lá e não colocar, e aí isso gera alguns conflitos dentro da escola, mas eu sempre prefiro, assim, um lugar aonde tu pode falar, que tu pode ouvir, também.

Eu – É isso?!

Helma – Sim.

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Helma – Bah, isso eu não sei o que te dizer. Se as professoras o que?

Eu – Assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas?

Helma – Ah, eu acho que sim! Acho que sim! Aqui na escola, de maneira geral, eu acho que sim! Acho que todas são bem comprometidas, talvez a parte, a parte didática mesmo, do como, do como fazer, né?! Eu acho que a escola vem num processo grande, sabe, quando eu entrei aqui não tinha tantas atividades diferenciadas, era, tinha muita folhinha, tinha muita criança olhando DVD, tinha. E eu vejo que isso vem sendo desconstruído a cada ano e, também, não adianta se uma coisa que venha de cima pra baixo, que seja uma coisa, ah, condenável, eu acho que isso é uma coisa boa que a escola tem que é assim, oh, é apresentado novas formas e ninguém é obrigado a seguir, então, as pessoas vão aos poucos. Sabe?! A

gente tem notado, ainda, conversei com outras pessoas, do processo que vem ano a ano mudando a prática e fazendo diferente, até com a afetividade, mesmo, que eu acho que isso é uma coisa que vai ficar consolidada, né?! Então, se tu vai mudando as práticas aos poucos, como eu venho notando aqui, ninguém é uma coisa, tipo agora ninguém mais vai fazer isso, agora vamos fazer outra. As pessoas vão aos poucos começando a participar, começando a aceitar a fazer um teatro, coisa que a dois três anos atrás, muitas de nós não iam aceitar, né, e, não, vamos tenta, vamos faze, e tão, e tão mudando e tão reconstruindo e vamos repensa e isso vai fica, não importa se a direção vai troca, não importa, isso vai ficar por que não é uma coisa imposta, né?!

Eu – é uma coisa que agente vai construindo juntas.

Helma – É, tu vai indo, vai vendo que dá, tentando aos poucos, e aí tu vai, então isso é, isso é muito positivo aqui na escola.

Eu – Isso é uma construção conjunta, né?!

Helma – Conjunta. Só que antes era uma coisa conjunta que todo mundo tinha voz, e hoje, não está mais assim, embora o discurso continue o mesmo, sabe?! Hoje me aconteceu uma situação muito chata e eu, talvez a minha opinião esteja pautada pelo dia de hoje, a entrevista é hoje e o ser humano é assim!

Eu – Exatamente!

Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Helma – Eu acredito que sim. Porqueeee, existem sim vários momentos que a gente, vai pra boca do monte, não sei o que, faz isso, faz aquilo, a gente é um grupo que a gente ri junto, é um grupo que a gente conversa bastante, não tem, não tem, nenhum momento, assim, que esteja duas professoras no mesmo ambiente e que elas não se conversem, que elas não se falem, acho que é sim bem produtivo, só que cada um é de um jeito, cada um é de uma forma, não é?! Então, os vínculos existem sim, eu vejo que existem, até porque, até a gente que é mais acostumada a dar a sua opinião e coisa, que a gente sabe que vai magoar uma colega, a gente meio não fala, a gente respeita muito o outro. Eu me sinto muito respeitada aqui na

escola, sabe. Eu sei que às vezes as pessoas pensam as coisas e não falam umas pras outras porque não querem ferir aquela pessoa, não querem arruma um embate, não querem uma briga, eu acho que isso é muito proveitoso. E toda vez que é feito alguma coisa, a nível de corporação, de escola, não é, as reuniões, uma janta, ou sei lá, os aniversários a gente vê que todo mundo tá feliz em está ali, não é uma coisa que eu estou aqui obrigada, porque tá cumprindo horário de trabalho, eu vejo na cara da pessoa que ela tá feliz em estar ali, a gente acha ruim em vir na reunião de noite, assim como se fosse de dia, em qualquer outra reunião que a gente tem q ir a gente não gosta, mas eu vejo que no momento que a gente está ali, como agora, ali, por exemplo, as pessoas estão ali com a cara boa, tentando pensar coisas, estão rindo, então, isso não em todas as escolas, que é aquela coisa assim, to esperando o horário limite chegar, pra pegar as minhas coisas e ir embora, porque a gente vê nas escolas, eu vejo pelo menos, então, eu acho que é muito proveitoso, sabe?! Ah, ah, com por exemplo, que veio aquele dia pra falar, especificamente do Lenadro, né?!

Eu – Sim!

Helma – E aí, todas estavam interessadas, e todas, e quem não estava interessada pelo menos fingiu muito bem porque eu não vi. Ninguém pensando, ah porque ele não é meu, sabe?! Eu vejo que todas querem aprende, e em outras escolas eu já escuto muito, até por ter andando por várias, ah mas eu já estou me aposentando, ah isso eu deixo pras mais novas, ah. E não foi o que eu vi aqui em vários momentos que a gente teve de estudo, eu não notei isso da parte de ninguém, eu achei todo mundo assim, discutindo, ah, tentando entender, participando, mesmo que não fosse se seu aluno, vamo da um exemplo, o Leandro nunca vai ser da Adri, porque a Adri disse, eu to no berçário, ou eu saio, porque eu quero berçário, mas ela estava tentando, o tempo inteiro questionando, então, isso é querer aprender, pode vir outra criança vou me interessa, e isso não é em todas as escolas que a gente vê, essa parte de debater, de discuti, então, isso é muito proveitoso aqui. E também, fortalece os laços porque se todo mundo está interessado no mesmo caminho, todo mundo vai praquele caminho! É isso!

## APÊNDICE I – ENTREVISTA – ISABELITA

Eu – Tu pode descrever como foi a tua auto(trans)formação inicial?

Silêncio

Eu – O que a gente entende por auto(trans)formação, uma formação, mas uma transformação quanto pessoa, também, em quanto profissional e quanto pessoa.

Isabelita – De quando eu comecei a trabalha, ou quando eu comecei a fazer o curso?

Eu – De onde tu quiser, de onde é que tu acha, que começou pra ti.

Mais de 15 segundos, ela ficou rindo e fazendo gestos de que não sabia o que falar.

Eu – Fala Isabelita?!

Ficou mais 10 segundos, da mesma forma anterior.

Eu – Eu vou filmar.

Seis segundos em silêncio.

Isabelita – Minha auto(trans)formação inicial eu acho que aconteceu no momento que eu comecei a ter contato com as crianças, ter contato com o grupo das pessoas, de outras pessoas, né, no momento que tu começa a se relaciona com outras pessoas, tu começa a ver os teus pontos positivos, negativos, as coisas que são legais, as coisas que tu gosta, que tu não gosta, também tu faz (não entendi uma parte),né, então. Com os alunos, com as crianças, ah, se eu for de tal jeito eles nem se aproximam de mim, não tem afetividade, não gostam de mim e se as crianças não gostam de mim é porque não tá legal, então, é onde tu começa a reflexão, onde tu começa a mudar, então, a partir da minha prática, das minhas ações eu comecei a me transforma, modifica, e é uma transformação cotidiana, também, né, Carol, todos os dias a gente se modifica. Não é uma coisa, assim, ah, tenho uma auto(trans)formação, a minha metamorfose já foi completa, né, a gente passa por uma metamorfose diária, todos os dias a gente revê, se modifica, e tem dias que a gente tá bem legal q tem dias que a gente não está nada legal, que a gente quer mais é ficar longe de todo mundo, tem dias que (não compreendi), então, uma auto(trans)formação é diária, é cotidiana, não é uma coisa, assim, né?! E pende do ponto de vista de como tu te enxerga, porque se tu, ah eu to perfeita eu não vou me auto(trans)forma nunca, né?!

Eu – É.

Isabelita – Se tu te acha o camaleão mais colorido, dali, então tu não vai te transforma nunca, né, então depende como tu te enxerga, também, né?! Não entendi. Não vai sofrer auto(trans)formação nunca.

Eu – Conte um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

Isabelita – Bem, eu na minha educação básica, eu me lembro que eu era, assim, oh, eu era muito, oh, de uma família muito numerosa, então, todos os meus irmãos estudavam na escola, daí, eu tinha muita mais afinidade com meus irmãos mesmo, porque, brincava de roda, e eu tinha muita berruga nas mãos, então ninguém brincava de roda comigo quem brincava de roda comigo era minha irmã que me dava a mão, né?! Então, era uma coisa que eu lembrava bastante, com as professoras, assim, eu não me lembro delas terem afetividade comigo, assim, era aquele aluno que ia lá fazia as coisas e ia embora, e que não era muito visto, sabe?! Não a Isabelita vem aqui, a Isabelita ia lá. Não, aquele aluno que ia lá fazia as coisas e ia embora, voltava no outro dia, ia e voltava, não tinha uma afetividade, em nenhuma das etapas da educação básica, de aí que amor aquela professora fulana de tal, aí eu amava a professora ciclana, aãa, nenhuma delas.

Eu – Mas tem algum momento assim, que tu lembra, assim, de algum castigo, alguma coisa que tenha te marcado?!

Isabelita – É, é.

Eu – Não tem positivo, mas tem algum negativo, que tenha te marcado?!

Isabelita – É bem, isso entende?!

Eu – Nem negativo?

Isabelita – Nem negativo. É aquela criança que, que, sabe aqueles alunos que não incomodam, que não atrapalham, não isso, não aquilo, sabe?! Vai lá aprende faz as tarefas, faz as coisas e volta pra casa que eu lembre, eu nunca fiquei de castigo, sabe?! Nunca me chamaram a atenção! Risos. Não me lembro de nenhum quadro, de ah, me chamaram atenção, de ter ficado de castigo, de não ir brincar contigo por que tu não era divertida, não. Era aquele aluno que sei lá fazia as coisas, passava, estava lá de passagem. A única coisa que eu me lembro bastante, foi na primeira série, (não entendi) naquela época, que o meu irmão mais velho ele dava sempre,

quando ele podia, um cruzeiro pra gente, daí era aquele cruzeiro de papel, pra escola, e sumiu, né. Daí eu chorei, chorei, chorei, chorei muito porque eu queria o meu dinheiro e era a professora Fátima Guerra que, que (não compreendi). Encontrei ela depois, e ela me dava tudo que era dinheiro que ela tinha, de moeda, e eu não, eu não queria aquele dinheiro, eu queira o meu dinheiro. Eu chorei porque eu queria o meu dinheiro, não importava se eu tinha ganhado dez reais, vinte reais, eu queria o meu dinheiro. Risos. A única coisa que eu lembro mais, assim, de mais relevante. Que a professora tentou achar um jeito de parar de chorar, no mias.

Eu – Chorou até não pode mais?!

Isabelita – Chorei, chorei a noite inteira.

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

Isabelita – O meu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil. Eu acho de fundamental importância à afetividade na educação infantil, em todas as outras etapas da educação e em todos os outros ambientes que existe na vida das pessoas, a afetividade é importantíssima, porque tu imagina assim, oh, a criança pequena, que sai de casa, sai do seu lar, pra vir pra uma instituição, onde ela vai ficar fechada, assim, oh, com a liberdade limitada, em algumas situações, e não tem carinho, não tem afeto, não tem amor, não tem um abraço, não tem um beijo, não tem uma acolhida, né, é pra nunca mais querer voltar, né?! Risos (não entendi).

Então, a afetividade na educação infantil é básico, é básico, né ter que dar carinho, amor, atenção porque nós somos um extensão da família, veja você, se a família é positiva continuamos na positividade da família, se a família é uma instituição que não está legal, que está ruim, aqui ela vai se sentir melhor, então ela vai contrapor aquele ambiente que não tá legal, né?! Tem regra, tem norma, tem disciplina, tem que ter afetividade em todos os momentos, tem que ter afetividade na hora de cobrar, na hora de ensinar norma, na hora de disciplina, em todos os momentos tem que ter afetividade, no jeito de falar, da entonação de voz, no sorriso, (não compreendi).

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (nessa escola)?

Isabelita – Nesta escola onde eu estou trabalhando eu vejo muito positivo os vínculos afetivos, porque a gente brinca, ah, se abraça, chora, reclama, conta uma da vida das outras, há, a maioria, não digo, assim, sem por cento faça isso, mas a maioria, a gente se acolhe, somos amigas, uma sabe da vida da outra, e, também, tem o outro ponto, assim, quando a gente tem que dizer uma coisa pra outra, ou seja brincando, ou seja, necessário às vezes, também, agente fala, é transparente a relação, não é uma coisa, assim, oh, fingida, de ai, oi amiga, beijo, como é que anda tananá, e daqui um pouquinho está com a cara virada e não sabe nem porque, assim. A maioria, não to falando sem por cento, mas, ah, então, tu pode dizer que o vínculo tá contemplando muito bem a escola. E tem colega assim, a fulana tu tá cheia, tu tá, azeda, sabe, fica no teu canto hoje que eu não quero fala contigo. A gente diz pra colega, oh, qual é o teu problema hoje que tu tá soltando as pata porque?! Né?! Eu acho que tem esse lado afetivo, tem esse compromisso, tem essa parceria uma com as outras, né, não chega a se oitenta por cento uma maravilhoso, mas a gente tem, né?!

Rio, susto e risos.

Isabelita – Eu me sinto bem, assim, oh! Tu sabe que eu tenho bastante problemas fora daqui, mas aqui é um ambiente que eu sei que posso chegar, é meu trabalho? É meu trabalho! É compromisso? É compromisso! Mas tem o lado agradável de poder ter amigas, aqui. Acho que a gente, sabe, assim, oh. Um ano, dois anos atrás, eu posso dizer, que a gente tem parceiras de trabalho, hoje eu posso dizer que a gente tem amigas no grupo de trabalho, né?! O grupo ficou mais coeso, mas amigas, mas parceria, enfim, ah precisei disso, precisei daquilo, não só pelo precisa, mas pelo (não entendi), a situação do teu pai. A gente não fica bajulando ninguém, mas a gente tem parceria eu acho que os vínculos continue assim pra melhor, né?!

Eu – Muito bem dona Isabelita.

Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Isabelita – Reconheço!! Risos. E como, e como, porque de alguma forma, assim, oh, ou seja como um vínculo afetivo positivo, né, ou, sempre provoca uma mudança, né, nada é, como vou dizer assim, é estagnado, parado. Ou tu muda para o bem, ou tu muda para o mal, mas fica, eu não acredito que a pessoa possa ficar estagnada, parada, na mesma coisa sempre, né?! E o relacionamento humano, a afetividade, né?! Até nem falo só de relacionamento com humanos, mas com bichinho, com (não

compreendi), que faz com que se modifiquem, né, que se movimente, tem transformação, tem mudança, não fique estagnado.

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Isabelita – Na minha percepção assumem, todo mundo sabe disso, só que tem gente que pouco exerce, né?! Assumi, reconhece, sabe, te conhecimento teórico, todo mundo sabe! Eu acredito que não tenha ninguém que não tenha informação, que tenha passado por um curso acadêmico que não tenha trabalhado afetividade na educação, agora por em prática, nem todo mundo põe. Tem pessoas com problemas pessoas, pessoas mais fechadas, pessoas mais estanques, pessoas com determinado perfil que não tem laços afetivos, que não demonstram afetividade, pessoas fechadas, fechadas, né?!

Eu – Urum.

Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Isabelita – Olha, havia um tempo Carol que a gente fazia assim, nas reuniões pedagógicas, que tinha aquelas questões de umas dinâmicas, onde (não compreendi), brincadeiras, teve uma última dinâmica que não foi possível por causa de uma pessoa que debochou de uma colega, né?! Mas, ultimamente não tem tido isso nas reuniões pedagógicas, mais esse espaço, essas dinâmicas, né?! E os outros momentos de afetividade são proporcionados por nós mesmas, tipo, assim, oh, quem fica no almoço tem um relacionamento melhor, porque a gente fica mais ali e a interação é melhor, diferente daquele que vem trabalha e vai embora. Tem uma coisa de afetividade, mas em função de a gente estar trabalhando, envolvida com as crianças não fica, né?! Temos momentos, a escola tem, é oportunizado pela escola? Nem todos, né?! Porque a gente vai ali e toma um chimarrão ao meio dia, né, dá uma sentada, conversada junto e almoça junto, dá uma investigada no material com a colega porque a gente não tem hora de planejamento, a gente não tem horário pra nada, a gente não tem horário pro café, a gente não para nem pra ir no banheiro, né, então, é muito pouco, que tem momentos assim, nós, nos nossos momento de intervalo, que tem mais afetividade, de mais momentos que propiciem a auto(trans)formação dos nosso vínculos, e a gente leva um pouco disso (não compreendi) pro intervalo.

## APÊNDICE J – ENTREVISTA – MARIA

Eu – A senhora pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Maria – Como assim, a auto(trans)formação inicial, no que?

Eu – Na sua profissão, na sua vida, como a senhora pensa que é auto(trans)formação. O que a senhora entende por auto(trans)formação?

Maria – Bom, é o seguinte, oh. Quando tu estas na faculdade tu vê uma coisa, é uma realidade, muita teoria, teoria, teoria, teoria, e quando tu vai pra sala de aula tu enfrenta uma outra realidade. Ali é tudo. Dependendo da escola, dependendo do ambiente que tu está, aí tu tem que fazer uma avaliação, tua o que eu vou trabalhar nesse lugar. Primeiro tu tem que conhecer a comunidade, o que que precisa, o que que eles tem, porque, durante a minha vida profissional, vinte e cinco anos, tu enfrenta tanta coisa que chega uma hora que não tem um giz, e aí, não tem isso, não tem aquilo. Então, tu tem que fazer um trabalho conforme a comunidade, conforme a carência das pessoas, e conforme as pessoas, também, o que eles mais querem pra eles. Por exemplo, tu trabalha na zona rural é outra realidade, aqui na cidade, é outra realidade, então, tu tem que ver o que que eles esperam do futuro deles. E muitas vezes eles te dão aquela folhinha de conteúdos e tu tem q fugi daquilo ali, não é aquilo que as crianças querem, eu falo em criança, porque não é muito na Educação Infantil, mas na quarta-série, porque eu trabalhei com primeira, segunda, terceira. Bom, tem tanta coisa que não dá, coisas que não dá nem pra falar os absurdos que fazem com a educação. Pra ti ter uma ideia, colocar primeira, segunda, terceira, quarta e quinta série e você, ainda, ser a responsável pela merenda, tudo isso.

Eu – E o que isso a senhora ache que influencio pra senhora, assim, ser a pessoa que a senhora é, a profissional que a senhora é hoje?

Maria – Não. Isso aí tudo tu vai acumulando, tu vai vivendo, assim, oh, aquilo ali é bom, vou continuar, isso aqui não serve, eu largo fora, aí tu vai pegando aquilo que é necessário, não só pra ti, pras crianças, né, pra comunidade, pra vida, pra eles, porque, eu trabalho muito com os adolescentes, também, então, eu pego, vamos misturar, porque às vezes me chamam de profe na catequese que não é pra chamar de profe, é catequista. Aí a gente pega lá turminha de treze, quatorze anos que eu

não consigo, porque tem alguns que tem que trabalha, aí tu tem que pensar no futuro deles, o que eles querem naquele momento, porque eles tem uma hora e às vezes eles te trazem tanta coisa que tu dispensa um lado e fica falando no que é melhor pra eles, porque às vezes eles não desabafam em casa e eles querem conversa contigo no final, ah prof dá pra conversa contigo no final? Aí eles desabafam, eles querem isso, querem aquilo e eu analisando, assim, a gente analisando toda a nossa vida primeiro lugar é a família. A onde a criança está bem estruturada, que tem uma família, tem pai, tem mãe que ajuda, é a criança vai pra frente, agora eu fico com pena daqueles que não tem pai, que não tem, eu já peguei muita criança que, que aí ficavam sempre, aquele pe, pe, pe, fulano tá fazendo isso, mas vão analisar o que passa essa criança?! Eu tive um pobrezinho, que, Fábio o nome dele, aí ele andou aprontando uma, aí acabaram matando ele. Ele era o Fábio que mexia aqui, o Fábio que fazia isso, mas quem era o responsável por ele?! A irmã, o pai e a mãe presos, então tu tem que analisar tudo, tem que ver o que está por traz das coisas.

Eu – Urum.

Conta um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a tua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)? Quando a senhora, lá, era estudante. Se a senhora lembra?!

Maria – Eu vou contar uma que me marcou, assim, tem coisas que marca, né, então, as coisas ruins a gente, até, a gente pensa nas coisas boas. Eu trabalhei ah, assim, muito pra fora, né, eu trabalhava com.

Eu – Mas quando a senhora era aluna.

Maria – Ah, aluna.

Eu – É, aluna. Quando a senhora era aluna.

Maria – Ah, aluna. Ah, tá tu quer de quando eu era aluna.

Eu – É se a senhora lembra de alguma coisa.

Maria – Ah. Será que eu posso contar?!

Eu – Pode, se for alguma coisa muito, eu seleciono, a gente vê depois. Conta e depois a gente vê.

Maria – Mas não citam nomes, né ?!

Eu – Não.

Maria – Quando eu estudava, naquela época a gente decorava, tinha que decorar e a professora chamava, assim, na frente e como a Maria sempre tinha que ser a primeira, a melhor, ta, ta, ta, eu tinha tudo na ponta da língua, eu era a melhor aluna. E o que ela fazia?! Lembra dos cadernos de sabatina?! Ela me dava os caderninhos de sabatina pra mim corrigir, hehe... Aí eu corrigia dos meus colegas por que eu era a melhor aluna. E uma vez me aconteceu uma, que eu fiquei pensando assim, meu Deus, o que a professora fez. Ela sacudiu a aluna, outra aluninha, que não entendia das coisas, chamou de fedorenta, de fumaça, aquilo me ficou, me marcou, mas eu estava na terceira série, eu era pequena, também; Fedorenta de fumaça, porque tu não estuda. E eu pensa assim, tipo, mas eu tenho que estudar pra ser sempre a melhor, sempre a melhor, porque naquela época, ela pegava o caderninho, a gente decorava, ela fazia as perguntas e a gente respondia, era a sabatina que a gente fazia, mas isso é lá no século passado, risada. E aquilo te marca, marcou, ficou, e fico uma coisa, assim, que eu fiquei pensando, meu Deus fedorenta de fumaça?! Risada.

Eu – coitada, né?!

Maria – Não sei. E aquela era sempre atrasadinha, ela não entendia, ela não sabia, aí eu tinha que ir lá explicar pra ela, sabe?! Mas eu corrigia os cadernos. Aí meu pai, coitado que já faleceu, dizia: Essa vai ser professora, essa vai ser professora. Sempre aquele motivo, né, incentivando, mas eu nem sabia se ia ser professora, ou não, e acabei sendo, né?!

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil. Sei que a senhora tem mais experiência com anos iniciais, mas a senhora tem vivência na Educação Infantil, está tendo, né?!

Maria – Em primeiro lugar tu tens que conquistar o aluno e a família porque se as mães não gostarem de ti elas falam mal de ti em casa e as crianças não vão gostar de ti, e às vezes tu pega umas mães bem complicadinhas, né, então, tu tem que saber lidar com a criança e com a mãe, aquela coisa, assim, de ter a medida certa, né?! Porque se tu conquistou a criança eles vão gostar de ti e eles vão fazer aquilo que tu pede, agora, se a mãe não gosta e se as crianças não gostam de ti, eles

fazem de tudo pra te incomodar. Tem uma coisa, mas eu não sei se eu posso colocar aqui?

Eu – Pode. Depois eu vejo.

Maria – Deixa eu ver, ahh, eu não vou citar a escola e nem nome de ninguém. Numa época eu trabalhava com quinto ano, quarto ano, seria hoje quinta série, e aí tinha a vizinha da frente que ia comigo, ela era da primeira série, ela ia sempre junto, então ela me contava tudo que acontecia na sala. Prof hoje nos combinamo, nós combinamos, nós combinamos e vamos levar balões e estourar na sala de aula só pra incomodar a professora porque nós não gostamos dela. Seis aninhos, na primeira série.

Eu – imagina?!

Maria – Aí eu disse pra ela. Olha tu que sabe o que tu vai fazer, se tu estourar balão, vocês vão ter que responder, vão ter que assumir a consequências! Ah, mas o que que pode acontecer?

Pode acontecer que a mãe vai ser chamada, o pai, e aí vocês vão ter que responder pelo que fizeram, porque não se estoura balões em sala de aula sem a autorização da professora, né, só pra incomodar a professora. Aí eu sei que fizeram uma nova reunião e parece que não estourar os balões porque as mães iam ser chamadas. Aí doe, né?! Aí é outra história, né?!

Eu – ri

Maria – Agora, isso aí oh, a primeira coisa é conquista a criança, depois a família, e aí tu vai em frente e se eles não gostarem da professora eles fazem de tudo pra te incomoda.

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

Maria – Ah, dessa escola eu acho assim uma interação muito boa! Eu acho que entre todas, não só do turno da tarde. Que eu achei, assim, oh, tanto quanto o material. Eu sempre trabalhei em escola que a gente tinha tudo separado, esse é o meu material, esse é o teu, eu tinha o meu armário, tudo separado, e aqui não. Eu cheguei o material está ali, é a nossa sala, o nosso material. É a primeira vez que eu trabalho com o nosso material, a nossa sala, as outras vezes eu tinha o meu

armário, o meu armário, o meu material, as minhas coisas. Mas isso aí é a escola né, que te dava o armário, aqui tu coloca o teu armário, tinha o armário do turno da manhã, o armário do turno da tarde, cada uma com a sua chave, eu nem sei o que tinha no outro turno, então, eu achei assim, oh. Aqui eu gostei muito, a interação entre os professores, né, e volta e meia uma vai, até ontem a colega foi lá na minha sala pedindo lantejoulas, eu fui e dei a caixinha, e disse pra ela pode levar que eu não vou ocupar, ah não ser que a Carol vá precisar, porque eu não vou ocupar, e ela foi ela levou. Então, assim, oh, não é só entre o turno da manhã e da tarde, entre as salas, falta aqui. Outra coisa que eu também não sabia, né?! Que quando fazem pipoca fazem pra todas, as salas, né?! Por causa do cheirinho. Aí eu não sabia, eu achava que fazia, quando tu empresta, que era só pra minha sala, mas não é pra todas, reparte entre todas, tá certo, tá certo! Porque tu sente o cheiro.

Eu – E são crianças, né.

Maria – É e são crianças e eles querem, ah no dia das brincadeiras ali, das brincadeiras lá fora eles veem (enxergam), tá certo! Tem que ser assim, mesmo!

Eu – Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Maria – Como assim?

Eu – A senhora acha que os vínculos afetivos são desafio

Maria – São positivos.

Eu – da sua auto(trans)formação permanente? Ajudam?!

Maria – Ajudam

Eu – Ajudam a senhora a se auto(trans)forma quanto professora, quanto pessoa?!

Maria – Ajudam!

Eu – por exemplo, assim, oh, essa relação que a senhora disse que percebeu aqui na escola, a senhora acha que isso influencia no seu trabalho?!

Maria – Sim, sim, sim! Muito, muito, muito!

Eu – Isso?!

Maria – Principalmente a diretora aqui, oh!

Conversa paralela com a diretora que precisou entrar na sala.

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Maria – Se não estiver relacionada não, não sai nada!

Eu – Mas a senhora acha que as professoras assumem?

Maria – Eu acho que sim. Acho que cada uma assume seu papel direitinho aqui! Tá falando das professoras daqui?!

Eu – É!

Maria – Ai, eu acho que sim. Porque a vontade que tem de mudar alguma coisa. Eu não sei se futuramente. É que as coisas tem que começa quando se começa, construir bem o alicerce, aí tu vai indo, tu vai indo, né, porque cada ano que passa, é um degrau que eles sobem, e essa coisa tem que ser bem firme e eles vão em frente. E tudo depende da família também, né?! Aquela cobrança. Agora aqui que eu percebo, as famílias não são tão podres...

Eu – não, hoje a nossa realidade não é mais essa, é outra.

Maria – É, é outra porque eu noto as roupinhas das crianças.

Eu – A gente tem um, ou dois por turma que são, assim, mais carentes, né.

Maria – É.

Eu – Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Maria – Por quê?

Eu – É. A senhora acha que existem momentos?!

Maria – Existem momentos! Começando ali, aquele dia, ali na festinha, aquilo ali tem que existir mais vezes, eu acho. O espaço, o que falta aqui é um salão, né, é um espaço melhor pra fazerem as coisas.

Eu – Mas entre as professoras? No caso, a senhora acha que tem momentos pra gente, pra estabelecer um vínculo afetivo?!

Maria – É aquela correria do dia a dia, falta de tempo, falta tempo e eu tenho isso, e aqui nós temos uma realidade, também, que é a realidade de todas as outras

escolas, uma trabalha aqui, outra trabalha lá e outra trabalha de manhã, e só chegam correndo, correndo, correndo, né, é muita correria e outras estudando, então, não dá tempo, não tem tempo. É a falta do tempo, agora, essa falta do tempo, tu te organiza, às vezes é falta de organização, porque tudo que tu quer, se tu correr tu consegue e tu faz, não pode dizer assim, não tenho tempo, eu vou me organizar e vou colocar no papel e vou achar o tempo, a final a vida é uma correria, mas se tu faz tudo com amor, com vontade, com, chega de noitinha a tardinha, tu deita e ah, graças a Deus hoje deu tudo certo.

Agora tem que ter vontade, né?! Eu mesma na educação infantil, aqui, eu já tinha trabalhado na educação infantil, mas eu fui procurar coisas pra ver o que seria pra eles, o que seria melhor pra eles. Mas eu achei que não dava conta do recado, porque eu estava acostumada com crianças que me davam respostas, aí tu perguntava, aí tu contava uma historinha, daí... Agora trabalha com adolescente é muito bom, também, né?! Eu adoro, eu adoro, porque tu tem respostas, tem respostas e aí tu tem perguntas se tu não sabe dar resposta tu vai procurar, e eles te questionam, eles tem muita coisa, aí eu fico pensando como é que as crianças (incompreensível) outras não tem nada pra fazer e outras tem tanta coisa pra procurar, pra pesquisa, e estão sempre a trás de coisas, e querem isso e querem aquilo porque eles não param nunca, não param.

Eu – É depende da realidade.

Maria – Depende da realidade, é eu não sei, é complicado.

## APÊNDICE K – ENTREVISTA – TEREZA

Eu – Você pode descrever como foi a sua auto(trans)formação inicial?

Tereza – Assim, em que sentido a auto(trans)formação, tu fala do início da minhaaa?

Eu – Da tua carreira, da tua formação, quando tu estudou.

Tereza – Ah, eu acho assim, oh, foi uma grande evolu, a cada dia foi uma evolução, né!? Porque, no início, até porque eu comecei, assim, bem (ine)experiente, com magistério que foi uma base bem boa pra mim, até agora, nesse últimos, até agora está me servindo bastante, só que eu não tinha finalizado o magistério e foi no decorrer da minha prática pedagógica que eu fui evoluindo, né, crescendo, buscando mais, exercitando e vendo, e aprendendo, também, com troca de ideias com as colegas, com as próprias escolas, as metodologias das escolas, com o trabalho das escolas num todo né?!

Eu – Tua formação inicial é em?

Tereza – Inicial é magistério, Faculdade de Filosofia e a pós-graduação em Alfabetização em Anos Iniciais, ênfase na Educação Infantil.

Eu – O que te fez vim pra Educação Infantil? Porque a filosofia teoricamente tu não ia trabalhar com crianças, né?!

Tereza – Não, não. Até então, antes deu fazer a especialização, né, era só anos iniciais, eu não tinha habilitação pra trabalha com educação infantil e eu assim, oh, pra mim até foi tipo de uma, como é que eu vou te passa, assim?! Ah, como eu diria, ah.

Eu – Foi uma escolha tua, ou foi uma oportunidade?

Tereza – Foi. Além de ter sido uma escolha, por que depois quando eu fiz a especialização, vendo, assim, as apresentações de colegas que já trabalhavam na educação infantil e a gente fazia muitos trabalhos com os professores, de apresentações de práticas pedagógicas, nós mesmo, nós as alunas, né, até faziam o papel das crianças, entende, e isso aí foi me... A partir daí eu comecei a gostar um pouco mais, sabe?! Antes não, antes eu até queira os maiorzinhos, quanto maior, sabe. Mas eu sempre gostei de segundo, naquela época, era ano, eu pegava muito

segundo ano e terceiro ano, eu adorava, mas mais ainda segundo ano, mas foi assim, depois que eu comecei na educação infantil não largo por nada, gostei, peguei gosto e não troco por outra série, no caso. Nem pelos anos iniciais, nem, eu trabalhei também com EJA e tudo né?! Me achei, me encontrei, né?! Na educação Infantil.

Eu – Conte um pouco sobre as suas vivências de vínculos afetivos durante a sua Educação Básica. Ficaram algumas marcas (boas ou não tão boas)?

Tereza – Ah, olha, a gente, eu passei por momentos assim, não vou dizer que tudo foi uma derrota, que tudo foi bom, que tudo foi, né, ah. Isso tudo depende muito da, do local da, do âmbito escolar onde tu trabalha, né, da parceria, da colaboração, também, da escola, claro que a gente sabe, também que a gente tem o papel nosso, né, mas isso depende muito. Claro que nesse meio dependeu muito, assim, oh, da parceria, do trabalho e assim, oh, do gostar né?!

Eu – Tá mas de quando tu era aluna? Lembra de alguma professora, ou alguma coisa que te marcou?

Tereza – Ah, tá. Quando aluna, no meu início, do, quando eu fui aluna do magistério, eu fui bem, assim, quase que meio podada, assim, sabe?! E assim, até, por vezes até, ah, professores falando que essa não era a minha vocação, que ali não era o meu lugar, na verdade, isso diziam até pra minha mãe. Porque, assim, me tratavam, assim, meio que um bichinho do mato, sabe, eu vim de fora e eu comecei o magistério, eu sentia uma certa, que agora chamam de buling, mas eu sentia uma determinada, sabe, diferenciação entre as minhas colegas e eu, sabe?! E eu era, eu me sentia o patinho feio, sabe?! E aí fui, e.

Eu – O primeiro ano, primeira série, segunda a série tu fez onde?

Tereza – A primeira série eu fiz em Arroio Grande, no distrito de Arroio Grande e eu comecei lá e fui muito bem, tanto que eu comecei numa escola estadual, João Pozzobom, só sei que é Pozzobom, não lembro bem e depois eu trabalhei, trabalhei não, estudei nas “teresianas”, escola de freiras, né?! Particular. Daí, então, eu sempre fui bem, a receptividade era bem boa, né?! Que tanto, era a segunda casa da gente, né?! O meu lazer, o meu divertimento, também, era na escola. Eu morava em frente a escola, né?! Até diziam, lá, o pessoal que trabalhava, as irmãs Teresianas, professoras que iam lá dar aula, que vinha aqui em Santa Maria elas

diziam que a minha casa era a ponta do nariz da escola, né?! Então era tudo muito bem, ah, a gente se sentia em casa, né?!

Eu – E tu não lembra de alguma professora, em especial, assim, que tenha te marcado, que tenha sido legal, ou não?

Tereza – Olha.

Eu – Dessa fase, assim, dos primeiros anos, que tu começou na escola.

Tereza – Dessa fase eu tive uma especial, que era a professora Luizinha, ela até nem, Luizila, nem é Luizinha é Luizila. Que era minha professora do primeiro ano, eu lembro, em especial dela porque, ela, como eu tinha uma determinada dificuldade de aprendizagem e tal, ela me levava pra casa dela à tarde, e ela morava lá mesmo, na comunidade, ela não ia daqui da aula, ela morava lá. Então, eu ia todas, quase todas as tardes, eu tinha o horário que ela dava aula pra mim particular, mas dava pra reforço mesmo, por boa vontade dela porque meus pais não pagavam, né?! E eu lembro assim, que ela me dava muita atenção, e eu, ela me marco, sabe, tanto que.

Eu – Professora de que série?

Tereza – Do primeiro ano, quando eu entrei. Eu tava no início da alfabetização, né?! Naquela época era só no primeiro ano que tinha que alfabetiza, né, daí ia pro segundo ano, lendo, escrevendo, sabendo tudo. Ai não, aí ela me ajudou bastante, então essa professora me marco.

Eu – Fale sobre o seu entendimento sobre vínculos afetivos nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

Tereza – Os vínculos afetivos?

Eu – Nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

Tereza – Olha, esses vínculos afetivos, até seria como, antes eu tava te, meio que misturando um pouquinho dessa pergunta que tu tá me fazendo agora, quando eu te falei daquele apoio, né, que tem que te. Eu acho assim, ah, tu diz assim, passando pra eles, essa vivência da gente com eles?! Ah, eu, na verdade assim, esses vínculos afetivos, eu me apeguei tanto, sabe, que parece que tu vive o que eles, am, a vidinha deles, assim, que tu faz parte, né?! Tu faz parte. E até quer ajudar de todas as maneiras, de todas as maneiras a gente sempre procura ajudar eles, né?!

E no possível, assim, a gente faz de tudo pra pode te aquela, a única coisa que eu acho que a gente ainda não conseguiu, junto, é a família junto com a gente, né?! Pra gente pode fazer um trabalho melhor, pra gente pode te (Não compreendi), mas é nesse sentido porque todo o trabalho depende: família, a escola, se a gente também tem o apoio do administrativo, da direção da parte pedagógica da escola, né?! E a nossa procura, também, né Carol, porque na verdade, assim, se tu vai pensa, assim, eu vou me acomoda, eu não vou fazer isso porque eu não tenho, eu não posso fazer porque não tenho recurso pra fazer isso, mas procura, né?! Ser um pesquisador pra novas maneiras de consegui, né?!

Eu – Tu acha que estabelecendo os vínculos com as crianças eles aprendem?

Tereza – Eu acho que sim! Acho não, tenho toda certeza, né?! Claro é como eu te disse, eles aprendem, mas se tu tiver o apoio familiar melhor ainda, né?!

Eu – É isso?!

Tereza – É!

Eu – Como você percebe os vínculos afetivos estabelecidos entre as colegas da educação infantil (dessa escola)?

Tereza – Olha aqui hoje, ah, hoje não, mas do ano passado, talvez, de uns dois anos pra cá, ou três, esse vínculo eu tenho notado, assim, que cresceu, que aumento, assim, que é claro, que ainda é preciso existi mais, agente sabe que tem, mas assim, oh, há anos, quando eu entrei, quando eu entrei, nos primeiros anos que eu entrei aqui eu sentia que esse vínculo afetivo era assim, oh, cada um resolvendo por si, entendeu?! Eu vou trabalha assim, desse jeito, eu faço, eu aconteço, a outra colega trabalha do jeito que ela quer, entendi. Hoje eu já vejo mais união, até, assim, sempre, quando a gente vai fazer alguma atividade diferenciada, a gente se reúne, a gente combina, faz junto, pega um tema central trabalhando juntas, né, isso é bem interessante, porque antes, assim, era muito estanque, né?! Cada um, né, fazia o que queria, na verdade, né. Eu trabalhava como eu queria, a outra colega como queria né?! Cresceu nessa parte. Vem crescendo! Acho que precisa mais ainda, mas vem crescendo!

Eu – Você reconhece os vínculos afetivos como desafio da sua auto(trans)formação permanente?

Tereza – Considero! Considero porque eu acho, assim, oh, sempre tudo é um desafio pra nós, né, sempre é! Eee, tanto, assim, que eu acho que isso contribui muito porque quantas vezes, assim, oh, uma, um vínculo com outra colega, nos, nos, numa troca de ideias, ou até, assim, oh, numa parte assim que tu necessite de um recurso pedagógico a colega vem e diz, ai eu tenho, eu consigo pra ti, né?! Essa parte, a gente, eu acho que está compartilhando das mesmas, eu acho, assim, oh, que isso é muito interessante porque isso só vem a enriquece o nosso trabalho.

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Tereza – Repete de novo, como é que é?

Eu – Na sua percepção, as professoras assumem que os vínculos afetivos e a aprendizagem estão relacionadas nas suas práticas na Educação Infantil?

Tereza – Aí, olha, eu acho que em parte, né?! Em parte por que, assim, é meio difícil essa questão aí é bem difícil de tu conseguir, né?! Por que tu tá falando no outro, né?! No outro, então.

Eu – Mas pelo que tu percebe.

Tereza – Tu tá falando em relação ao outro, tu não tá falando da pessoa.

Eu – É

Tereza – É que assim, oh, eu até acho, também, nós, ainda, não tanto, mas eu acho assim, que, essa, a própria situação, dessa troca de professores, ah, essas suplementações, ah, esses contratos, essa própria rede, eu acho, assim, oh, que isso nos, já não nos deixa a vontade, nesse sentido de tu pode ver a prática pedagógica, pode entender melhor a prática pedagógica da colega. Porque de alguns, assim, tu acompanha, né?! E até como nós, né?! A gente entra no barco junto, mas tem outras assim, que, claro que tem coisas que eu até desconheço por que tu não tem como, né?! Ah, sabe, né?! Então fica meio difícil, mas eu, algumas eu posso dizer que contribuem, né, nas minhas percepções, elas contribuem pro trabalho, seria da prática, né?!

Eu – Você acredita que nessa escola existem momentos para que os vínculos afetivos possam ser efetivados proporcionando auto(trans)formação permanente para as professoras? Por quê?

Tereza – Ah não, essa com certeza, eu sou bem negativa, não. Não é a escola em si, né, mas o próprio sistema, né, a gente não consegue ter aqueles encontros pra gente pode se encontra, até pra vem a, vem a, até vem em encontro com aquela questão anterior ali, que a gente não tem muito de tu pode conversa, conversa sobre a, como, a contribuição do trabalho da outra colega, de como ela vem fazendo, se é uma coisa que pra mim, porque a gente dividi. Eu sou muito assim, de, de enxerga os trabalhos das minhas colegas e de, pra mim uma, tudo é uma lição, tudo eu to aprendendo, crescendo na minha aprendizagem, dentro da minha prática pedagógica. Agora, ali nesse sentido ali nós não temos tido, a gente não tem como, te essa, porque nós não temos os encontros, né?! Nós não podemos ter e como eu já te disse devido ao sistema, mesmo. E aí o nosso calendário é aquela cobrança, né?! Cobrança de tantos dias letivos, de estar frente ao aluno, fica muito difícil de nós nos encontra, e acho que até já te respondi, ali o porque, mas na verdade é não, né, em função dessas cobranças legais que vem de lá, da prefeitura, secretaria, né, todo o poder público.



**ANEXOS**



## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

**Título do projeto:** Vínculos Afetivos na Educação Infantil: Desafios na auto(trans)formação permanente de professores

**Pesquisador responsável:** Carolina ZassoPigatto

**Orientador responsável:** Celso IlgoHenz

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (55) 9934-0253

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

**Endereço:** UFSM/ CE/ Sala 3279 A

**Local da coleta dos dados:** Escola Municipal de Educação Infantil Luizinho De Grandi

---

Eu, Carolina ZassoPigatto, Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação, pelo PPGE/UFSM orientada pelo Prof. Dr. Celso IlgoHenz, dirijo-me por meio deste, para convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: **“Vínculos Afetivos na Educação Infantil: Desafios na auto(trans)formação permanente de professores”**.

Com a pesquisa objetiva-se compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil, de Santa Maria - RS reconhecem os Vínculos Afetivos na educação infantil e quais os desafios para a sua auto(trans)formação permanente.

O estudo será realizado a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que se pautará em entrevistas semiestruturadas, círculos dialógicos investigativo-formativos e análise documental.

Por se constituir em um estudo com enfoque hermenêutico, com a necessidade de pensar, refletir e agir dialeticamente com os coautores do processo deseja-se saber dos reconhecimentos dos professores de Educação Infantil sobre os vínculos afetivos, aprendizagem cooperativa e os desafios da sua auto(trans)formação permanente, e ampliação de conhecimentos sobre o tema. Sua

participação se baseará nas entrevistas abertas e nos círculos investigativo-formativos (de forma virtual, em um grupo fechado na rede social facebook).

Caso ocorra algum constrangimento no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas, e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores e vossa senhoria não se sentir à vontade, assegura-se o vosso direito à desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os benefícios que esperamos como estudo são exclusivamente para auto(trans)formação permanente dos professores de educação infantil, os vínculos afetivos e a aprendizagem cooperativa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será assumida pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. A pesquisa também não prevê custos ou despesas a vossa senhoria.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. As entrevistas semiestruturadas poderão ser gravadas e também poderão ser utilizadas imagens, porém para fins exclusivamente acadêmicos. As informações serão mantidas no presente projeto de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma.

Os resultados da pesquisa, que serão observados apenas pelos pesquisadores supramencionados, serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3379-A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Celso IlgoHenz (orientador da pesquisa) . Após este período, os dados serão destruídos.

Quaisquer dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer junto aos pesquisadores ou através do Comitê de Ética.

Eu, \_\_\_\_\_, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

( ) Sim ( ) Não

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido\*.

Santa Maria, RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado  
**(colaborador da pesquisa)**

\_\_\_\_\_  
RG

Nós, pesquisadora Carolina ZassoPigatto e pesquisador orientador Celso IlgoHenz, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria / RS \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2015.

\_\_\_\_\_  
Carolina ZassoPigatto  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Celso IlgoHenz  
Orientador

\* Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55) 3220-8009.

E-mail: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep.

**ANEXO B – TERMO DE CONFIABILIDADE**

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

**Título de projeto:** Vínculos Afetivos e Aprendizagem Cooperativa na Educação Infantil: desafios na auto (trans)formação permanente de professores

**Pesquisadora:** Carolina ZassoPigatto

**Pesquisador/orientador responsável:** Prof Dr. Celso IlgoHenz

**Instituição departamento:** Departamento de Administração Escolar/Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Local de coleta de dados:** Escola Municipal de Educação Infantil Luzinho de Grandi – Santa Maria /RS.

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade dos sujeitos coautores. Concordam igualmente que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto, sendo que estas serão divulgadas de forma anônima e mantidas por três anos na sala 3279A no Centro de Educação, localizado no prédio 16 da Universidade Federal de Santa Maria, sob a responsabilidade do professor pesquisador Dr. Celso IlgoHenz. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFSM.

Santa Maria ..... de ..... de 2015.

---

Pesquisadora / Carolina ZassoPigatto – CI – 5069601663

---

Pesquisador Responsável / Celso IlgoHenz – CI – 1010620779