



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SOLANGE DE CARVALHO

**AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DA GESTÃO**

CAMPINAS

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SOLANGE DE CARVALHO

**AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DA GESTÃO**

Memorial apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Especialização Latu Sensu em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

CAMPINAS

2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C253a Carvalho, Solange de, 1975-
Afetividade e práticas pedagógicas na educação infantil : o olhar da gestão /
Solange de Carvalho. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite.
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Afetividade. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva, 1946-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Especialista

Data de entrega do trabalho definitivo: 08-07-2015

Dedico este trabalho aos meus pais, João e Maria Salomé, que sempre me ensinaram a lutar com dignidade e a nunca desistir da vida.

Aos meus filhos Bruno e Giovanni que dão sentido ao meu existir.

AGRADECIMENTOS

DEUS... Autor da vida

Ao Professor Doutor Sérgio Antonio da Silva Leite por dividir suas construções e saberes, com dedicação e provocando reflexões

À Prefeitura Municipal de Campinas e sua parceria com a UNICAMP viabilizou e oportunizou o crescimento do grupo

À Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP pela qualidade e comprometimento do CEGE para com os conteúdos, aulas e discussões propostos

A todos os professores que auxiliaram nos trabalhos do CEGE durante o curso

À Coordenadoria do CEGE, na pessoa da Professora Doutora Débora Mazza, pelo apoio, estrutura e respaldo

Aos familiares que me apoiaram direta ou indiretamente

Aos amigos, aqueles que são porto nos dias difíceis e júbilo nas horas certas, em especial, Neuza Magrim, Marilúcia Menossi e Amélia Barbosa

Aos colegas de curso... um grupo que se formou...

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”

Paulo Freire

RESUMO

Redigir um memorial, atrelando a teoria e a prática vivenciada na gestão escolar, sem conseguir colocar um só ponto em evidência, foi a forma encontrada para alinhar os saberes da carreira docente, os desafios da gestão educacional e promover uma tecitura com as teorias enquanto aluna, passando por todos os desafios que o corajoso ato de educar a si traz em suas vertentes. Escrever implica em ter um compromisso com o leitor e conosco, com as verdades que são necessárias ao texto e não temos a certeza de que, ao leitor, as palavras surtirão o mesmo efeito que surtiram em nós, nas madrugadas mal dormidas, nos tempos em pausa buscando fatos para registrar, nas interlocuções que fizemos entre as teorias nas quais acreditamos e as práticas vividas, assim como nas mudanças sofridas ao longo desta incursão pelas idas e vindas na escrita de um memorial, de uma parte de nós que ficará – agora - visível. Para fundamentar a amorosidade, ao falar sobre afetividade, a partir do olhar do gestor, lancei mão de leituras de diferentes autores, mas com enfoque em Sérgio Antonio da Silva Leite e Paulo Freire, por proporem desafios aos meus pensamentos, mantendo a expectativa de atingir, ao menos em parte, o objetivo do trabalho que é olhar para a afetividade com nosso lado humano não burocrata.

Palavras-Chave: Afetividade – Educação Infantil – Gestão Educacional

ABSTRACT

Draw up a memorial, linking theory and practice experienced in school management, unable to put one point in evidence, was the way found to baste the knowledge of the teaching profession, the challenges of educational management and promote relationship between the texts and with theories as student, going through all the challenges that the courageous act of educating itself brings in its tracks. Write implies having a commitment to the player and us, with the truths that are necessary to the text and we are not sure that the reader shall become words which have had the same effect on us, the sleepless dawns, in the times pause seeking facts to record, in the dialogues we made between the theories we believe in and lived practices, as well as the changes undergone throughout this incursion by the comings and goings in writing a memorial, a part of us that will be - now - visible. In support of love, when talking about affection, from the look of the manager, threw hand of different authors readings, but focusing on Sergio Antonio Leite da Silva and Paulo Freire, for proposing challenges to my thoughts, keeping the expectation of reaching at least in part, the purpose of work is to look for the affection with our human side no bureaucrat.

Keywords: Affection - Early Childhood Education - Education Management

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	9
2. O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO QUE SE REALIZA	20
3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS... SUJEITOS... MUNDO AFETIVO...	24
4. O GESTOR E SUAS VIVÊNCIAS NOS DIFERENTES ESPAÇOS: VÍNCULOS E PRÁTICAS	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

APRESENTAÇÃO

“O meu passado é tudo quanto não consegui ser. Nem as sensações de momentos idos me são saudosas: o que se sente exige o momento; passado este, há um virar de página e a história continua, mas não o texto.”

Fernando Pessoa

Revirar o baú das memórias para falar de nós mesmos, das construções que fizemos ao longo do caminho, dos sabores e dissabores de viver como profissional, que não deixa de ser uma pessoa que, ao descortinar o passado e compará-lo ao presente, precisa olhar o mundo de dentro para fora o que, parece, não é um exercício fácil, de desnudar-se aos olhos de outros que passarão a conhecer esta história.

Escrever implica em ter um compromisso com o leitor e conosco, com as verdades que são necessárias ao texto e não temos a certeza de que, ao leitor, as palavras surtirão o mesmo efeito que surtiram em nós, nas madrugadas mal dormidas, nos tempos em pausa buscando fatos para registrar, nas interlocuções que fizemos entre as teorias nas quais acreditamos e as práticas vividas, assim como nas mudanças sofridas ao longo desta incursão pelas idas e vindas na escrita de um memorial, de uma parte de nós que ficará – agora - visível.

Escolhendo, para trabalhar e viver considerável parte das horas do dia, um espaço – o escolar - que traz consigo a ideia de subversão, de mudança e de democracia em um país que se descortina politicamente incorreto pode parecer contraditório, mas não o vejo assim.

O espaço escolar é permeado por relações entre diferentes personalidades, desejos, anseios e visões do que é o trabalho pedagógico, seus componentes, as teorias tidas como viáveis ao processo político ao qual nos colocamos a compreender, mas, em verdade, estamos lidando com relações interpessoais. Lidar com o ser humano é um complicador, por envolver sentimentos, afetividade e posicionamentos nos quais cada um acredita e defende.

Refletindo sobre toda esta carga emocional, não posso considerar que a forma como se dão as relações entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto no espaço escolar, possa estar desvinculada das reflexões acerca da prática que trago como

educadora e gestora, funções distintas, mas que estão próximas entre si no que diz respeito a mediar e participar destas mesmas relações e seus desdobramentos.

Ao lançar o olhar à trajetória no magistério, como se não tivesse percebido o correr do tempo, vejo que passei mais de duas décadas envolvida com a educação, tanto em minha formação quanto na experiência profissional acumulada ao longo deste período.

Julguei interessante perceber que tive o privilégio de trabalhar e conhecer estruturas em diferentes esferas educacionais, sendo elas a federal, a estadual, a municipal e a particular. Podendo aprender e apreender com as particularidades de cada uma delas.

Na década de 90, ao egressar do Ensino Fundamental, nos eram oferecidas duas opções: a primeira era denominada Inciso (equivalente ao Ensino Médio atual) e a segunda era o Magistério, o que significaria cursar o primeiro ano de um núcleo comum composto pelas disciplinas da grade curricular determinadas pelo Ministério da Educação (matemática, língua portuguesa, química, física, arte, língua estrangeira, história, geografia, educação física, biologia) e, a partir do segundo ano, dar-se-ia a escolha por uma ou outra e, no meu caso, a opção foi o Magistério, mesmo sendo este com um ano a mais que o equivalente ao atual Ensino Médio.

Como o caminho “comum” ao terminar o curso, seria a escolha de alguma graduação que estivesse voltada ao espaço educacional; prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 1996. Ingressei e, já durante a graduação, iniciei a concomitância entre a teoria e a prática.

No ano de 1997, tornei-me bolsista na UAC (Unidade de Atendimento à Criança) creche da universidade que atendia filhos de professores, funcionários e alunos, inclusive meu primeiro filho frequentou unidade na qual exerci o trabalho como bolsista.

Estas Unidades de Educação Infantil ofereciam assistência total à criança em período integral, com estrutura de apoio nutricional e alimentação adequada às necessidades de cada faixa etária, respeito ao sono e ao direito do descanso da criança, amplo apoio pedagógico de orientação e materiais adequados.

Porém, o que mais marcou a experiência na UAC foi a clara afetividade como parte do contato com a criança e a preocupação sobre quão importante o estabelecimento de relações seria importante ao desenvolvimento global delas.

Este primeiro contato prático findou em janeiro de 1999, porém me foi oportunizado vivenciar experiências com crianças a partir de um ano de idade, como professora e/ou auxiliar de sala, passando por todas as faixas etárias, do berçário até ao que – na época - denominavam pré-escola , oferecendo-me um panorama de como estas mesmas crianças lidavam com os adultos que as acolhiam no ambiente educacional.

Estas vivências despertaram meu olhar para o papel das atividades nas práticas pedagógicas e nas relações desenvolvidas por professores em sala de aula. Da graduação, eu, estaria saindo professora ingressante, no ano de 1999, em meu primeiro concurso como professora de Ensino Fundamental, em uma 2ª série, na Prefeitura Municipal de São Carlos-SP.

Deparando-me com uma realidade completamente diferente da estrutura da Educação Infantil dentro da UFSCAR, recebi um grupo de crianças já “diagnosticadas”, como era hábito na época com base nos níveis construtivistas de Emília Ferreiro (Silábico, Pré-Silábico e Alfabético), segundo os quais onde havia um índice de 40% de analfabetismo e, por ser final de ciclo, eu teria que aprovar ou reprovar as crianças, mantendo-as no primeiro ciclo com a reprovação ou enviando-as ao segundo ciclo. Confesso, foi um choque de teorias, convicções pedagógicas e de realidade.

É muito comum que a grande maioria dos ingressantes na carreira do magistério comecem em escolas periféricas e demorem um certo tempo até conseguirem pontuação o suficiente para uma escola mais central ou, muitas vezes, mais próxima de onde residem.

Foi um ano difícil, último bairro da cidade, sem condições de infra-estrutura e com a escola em seu primeiro ano de funcionamento, neste mesmo ano a USP fez um projeto com os professores, no qual fomos levados a conhecer realmente o bairro e não apenas sua descrição, apresentando-nos seus riscos, suas fragilidades estruturais e, a partir daí, fomos trabalhando meio ambiente com as crianças e as questões de políticas públicas com a Prefeitura Municipal para pavimentar os bairro.

Foi efetivado um trabalho de acolhida aos professores – ingressantes em sua grande maioria -, das crianças como parte do espaço daquele espaço no qual viviam e depois o cognitivo foi tornando-se objetivo latente do trabalho para que fizesse sentido todo aquele movimento aos pesquisadores, educadores e comunidade escolar.

O fator preponderante foi que o Projeto da USP que visava estudar as condições estruturais do bairro, acabou por estender-se à escola em início de atividades,

às pessoas que começavam a buscar entender o contexto no qual estavam inseridos (coletivo escolar e não apenas alunos ou professores).

Sair do espaço escolar e conhecer a realidade, recebendo informações sobre as características que o projeto USP estaria abordando na estrutura física, ofereceu suporte para que fosse percebido o papel e importância da escola no processo de humanização de um espaço precário que era seu entorno, mas que se não houvesse a disposição para acompanhar o processo desde o início, é provável, que a concepção de trabalho pedagógico e humano não seria a mesma.

Nesta época, de iniciação de trabalho, havia a defesa da “conscientização” da criança em saber que a professora não seria tia, com base nos estudos de Paulo freire, havia um discurso de que o professor era o transmissor do conhecimento. Nesta escola, tal discurso não ficou tão marcado, também em virtude o projeto da USP e ingressantes, a postura não ficou tão nítida, com equipe nova e que estava se formando, foi um diferencial, mas não sentíamos tanto.

No ano seguinte, no CAIC, com outro grupo profissional (antigos), a fala da negatividade era mais forte, o grupo escolar deixava muito claro que “você não tem que pensar na afetividade da criança, mas sim na aprendizagem”. As diferenças não eram muitas, mas a gestão e docentes partilhavam da visão de não-afetividade. Diferenciando o vivenciado na anterior.

As crianças eram condenadas por chamar a professora de tia, mesmo conhecendo a questão política, entrei em choque entre a teoria e a prática, o que foi muito mal interpretado na parte da afetividade. E, hoje, ao escrever este memorial não se faz diferente.

Questiono-me se teria – eu - argumentos para levantar questões acerca das interpretações que me foram apresentadas sobre uma obra de Paulo Freire, o maior educador brasileiro, mas prefiro acreditar e tecer um comparativo à todas as teorias que nos são trazidas de forma (re) interpretada, mas sem atentar para as diferenças de cada espaço educativo, formação de sua comunidade e necessidades específicas para conduzir o trabalho pedagógico. Nesta década o discurso do conhecimento secundarizou a questão global.

Nos anos de 2001 e 2002, em outra unidade escolar com situação social frágil e a atentar; deparei-me com uma favela, na qual haviam tiroteios, policiais com frequência, pais violentos e as crianças, diferentemente do outro bairro, eram também

violentas. A carência afetiva se mostrava na violência. O bairro anterior a carência era estrutural e advindos de humildade imigrante.

Cabe dizer que a precariedade é colocada para acentuar a relação de afetividade negativa muito presente nas relações tensas entre crianças e, não raras vezes, com seus professores.

É este um fator que predomina até os dias atuais, aos professores e gestores ingressantes em novos concursos, exceto aqueles que forem agraciados com a sorte, encontrarem cargos vagos apenas nas distantes periferias, locais dos quais outros profissionais conseguiram sair por remoção. Não condenamos a precariedade, a ausência de atenção às políticas públicas, mas sim colocamos que são espaços e contextos com os quais precisamos e lidamos ao longo da vida profissional. Encontrei crianças colocadas em todas as situações marcadas pelo tráfico e violência, como que marcadas por uma rebeldia com causa.

Para aproximarmos-nos das crianças para que acreditassem em si e em suas capacidades de poder aprender, pois haviam construído entre elas a ideia de incapacidade, buscamos a afetividade positiva como um recurso de valorização das competências individuais, de seus saberes e da capacidade de superação de dificuldades sem que, para isto, precisassem externar seus sentimentos com agressividade.

Por convicção, formação e aceitação por parte das crianças; não mostrei incômodo por ser tratada pela temida e condenada alcunha “tia”, pelo contrário, aceitava e me aproximava das crianças, conseguindo expor questões pedagógicas e ouvir suas falas, perceber suas dificuldades dentro e fora do espaço escolar, estreitamos um laço de confiança e o retorno repercutiu no processo de aprendizagem, mas – melhor – na confiança em si mesmos por parte das crianças que precisavam ser vistas além do estereotipado perfil da violência que carregavam consigo.

Ao falar de Paulo Freire e sua obra Professora, sim. Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar, posso gerar a má interpretação de crítica ao postulado do educador, porém, minha maior incógnita, o incômodo que acompanhou-me ao longo do magistério foi a leitura aversiva do termo “tia” no espaço escolar.

O que percebi durante algumas leituras da referida obra é a presença de uma postura política de Paulo Freire e, em nenhum momento, a existência de contradição entre a humanidade, a amorosidade e a educação emancipatória teorizada pelo autor. Desta forma, a afetividade positiva em contraposição àquilo que a afetividade negativa causa não pode se restringir ao uso do termo “tia”, mas como os sujeitos se relacionam

no espaço escolar para alcançar, efetivamente, a educação como forma de liberdade, emancipatória e crítica.

Nesta mesma escola, no ano de 2011, período no qual um novo governo assumiu a gestão do município, foi instituída a eleição para gestores. Para minha grata surpresa, meus pares incentivaram-me a concorrer à eleição, inclusive com as professoras fazendo campanha para que a comunidade optasse por mim. Porém, os pais por conhecerem a diretora da Unidade Escolar, optaram por ela.

No debate ganhei votos da comunidade/família, mesmo sem conhecimento, por parte dos pais, da profissional que ali se apresentava. Foi a primeira forma de entrada democrática para a gestão pela qual passei e que reforçou que, de certa forma, meu caminhar com as crianças não destoava da concepção de educação que trazia comigo.

No ano de 2004, já estava trabalhando em outra Unidade Escolar excelente em termos de estrutura física e materiais pedagógicos, a menor na qual trabalhei. Ambiente agradável, equipe de muito tempo na unidade, três ou quatro profissionais novos, a gestora estava no cargo por eleição e nem teve concorrência. Soube que os professores incentivaram-na a ficar e ninguém a concorrer com ela. Por eleição e por aclamação - como reconhecimento ao trabalho e dedicação à escola e comunidade - apresentando, apenas, com a apresentação de seu projeto à comunidade.

O que mais chamava a atenção nesta escola era o relacionamento cordial entre a equipe, a diretora querida, escola harmônica entre professores, equipe de apoio e crianças. Havia um diferencial no atendimento às crianças, por advirem da zona rural. Ofereciam alimentação diferenciada por causa do horário matinal, duas por período para atender as carências nutricionais.

Foi a última no município na qual trabalhei como professora, com uma turma de 2ª série e outra de 3ª série, mas não houve desligamento da rede municipal de ensino. Ao contrário, em março de 2005 surgiu um convite para trabalhar na Assessoria de Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação, ainda no primeiro mandato do governo em questão. Eu era a pedagoga da equipe, fazia visitas às crianças junto com os especialistas, orientando-os nas escolas e fazendo reuniões.

Fazia parte, também, da organização de formação na área de Educação Especial, dispendendo esforços para trazer o Curso de Educação Inclusiva do MEC aos educadores do município, como uma das organizadoras do evento. Percebo esta experiência como um diferencial na trajetória que culminou na opção pela gestão como área atual.

Envolver-me diretamente com áreas diversas trouxe uma amplitude de visões que vieram a corroborar para compreender a teoria estudada na graduação, a prática inicial na Educação Infantil e as experiências no Ensino Fundamental permitiu perceber que a educação não pode desligar-se das pessoas e de suas relações, sejam com professores, gestores, alunos ou demais integrantes da comunidade escolar.

Por exemplo, possibilitou entender a importância da inserção do Curso de Libras aos professores da rede municipal em parceria com a UFSCAR, o que aproximou a formação acadêmica da prática, movimento de extrema importância ao profissional da educação, independentemente da área na qual esteja trabalhando.

Dentro deste contexto, cabia a mim realizar o mapeamento municipal das crianças, necessidades e transportes especiais, bem como os espaços de atendimento aos quais iriam. Atividades Físicas eram oferecidas como fator motivador ao desenvolvimento das crianças de Educação Especial, através de um projeto, destinado às crianças cegas, de prática de esportes e ecoterapia. Dentre as atividades diferenciadas, contávamos com cursos de Braille.

Mesmo com um trabalho amplo e prazeroso, acabei por prestar concurso para professora do Estado e, infelizmente, obriguei-me a sair da Secretaria Municipal de Educação, assumindo uma sala de aula do Estado. Porém, como a sede era em Campinas-SP, estabeleci-me no município através da abertura concedida pela Lei 22 que possibilita aos profissionais lotados em dado município concorrer à substituição de cargo vago em locais que lhes sejam mais favoráveis, mas o acúmulo não entrou na legalidade e precisei estabelecer-me definitivamente em Campinas, desligando-me de São Carlos.

Na estrutura deficitária do estado, senti diferença em relação ao que havia experimentado na estrutura municipal, ficando claras as diferenças, pois no município existe uma maior estruturação. O sistema, no estado era outro, o que me remeteu a refletir sobre o fato de que “as instituições escolares são ainda muito distintas entre si, porque são frequentadas por públicos bastante desiguais”¹ (SANFELICE, 2009, p. 189). O choque maior de realidade foi a diferença entre os dois serviços públicos (2007 e 2008 na mesma escola) na periferia, o diferencial entre um município e outro foi gritante.

A partir do ano de 2008, ingressei na Educação Infantil particular concomitantemente com as aulas na escola estadual e, mais uma vez, a realidade veio à

¹Curso de Especialização em Gestão Educacional. Gestão Escolar: Abordagem Histórica. História, instituições e gestores educacionais. UNICAMP, 2015.

tona. Por um lado, me encontrava em um ambiente aconchegante, afetivamente acolhedor, estruturado - mesmo sendo um grande estabelecimento particular - e chamando a atenção à proximidade com as famílias. A questão afetiva era latente, todos os alunos referiam-se aos educadores como “tios”, muitas crianças ficavam do infantil ao nono ano na escola, todos os pais eram conhecidos pelos nomes.

Entrando em choque a importância que eu dava à aproximação através da afetividade como forma de estreitar relações com as crianças, repensando a experiência da primeira escola por carência e a contraposição do afetivo relação. Percebi como as relações mudaram o nível da evolução das crianças no Ensino Fundamental, as crianças que mais me aproximei foram as que mais evoluíram.

A mãe de uma criança (2º ano) disse-me diretamente “professora Solange, eu agradeço por você ter ensinado minha filha a escrever”. Pensando sobre isto, além de relacionar os conhecimentos teóricos e atividades estimulantes e diversificadas; não fiz nada além de ampliar os vínculos afetivos ao aproximar-me das crianças. Objetivava ser a afetividade positiva um ponto para que a criança sentisse a importância da escola em seu cotidiano.

Porém, havia o confronto do discurso escolar – com enfoque na valorização do cognitivo - com a necessidade real da afetividade como instrumento de aproximação facilitadora ao processo em si. No ano de 2009 em outra escola, também na periferia, vivi meu último ano do Fundamental I. A escola dividia as crianças por níveis de aprendizagem (de A a D), peguei a considerada pior sala da escola, ouvindo a orientação que dizia “qualquer coisa peça ajuda”, “são crianças difíceis de controlar, não aprendem e são analfabetos”.

Coincidentemente, no primeiro dia de aula foi a reunião de pais e suas falas não destoavam muito da fala da própria coordenação pedagógica ao apresentar-me o grupo de crianças. Ouvi de pais afirmativas que, de certa forma, poderiam mudar minha forma de trabalhar, aceitando que o que seria ruim não poderia ser melhorado ou encarar, mais uma vez, um desafio e acreditar na capacidade de cada criança.

Com tais falas em mente: “Qualquer coisa, professora, você pode escrever, mas boa sorte. Você está com a pior sala da escola” ou “Esta sala é terrível e eu espero que a senhora aguente”, não foi um ano fácil, mas superamos e, melhor, juntos; as crianças e eu.

Muitos dos alunos, quase metade com sérias dificuldades com leitura e escrita, matemática e auto estima afetada por serem vistos como os piores alunos da escola, não

tinham visibilidade, principalmente da gestão, eram segregados, vistos como a sala problema. Nem substitutas queriam ficar na sala em caso de necessidade, apenas uma colega dispunha-se a substituir-me.

Para iniciar o trabalho, a leitura semanal foi um recurso explorado. Eles escolhiam um livro e, a partir daí, trabalhávamos leitura e interpretação. Foi um recurso de aproximação afetiva para ganhar a confiança e poder trabalhar outros conteúdos e ajudar na superação das dificuldades. Os alunos não foram conquistados pelo conteúdo, mas pela afetividade sob a ótica de emoções positivas e não preconceito e/ou discriminação. No começo da manhã havia uma conversa, muitos materiais diversificados e reestruturação da sala com estratégias (grupos, duplas, ciclos).

Para minha surpresa e estranhamento, soube que a coordenadora havia chamado a supervisora da Delegacia de Ensino para observar a minha aula por não concordar com a metodologia. A referida supervisora passou uma manhã na sala e disse não ter nada a falar comigo, mas, sim, com a coordenadora, por não perceber a mesma negatividade que lhe fôra informada.

Ao final do ano, houve uma gincana de matemática (uma semana com atividades diferentes) para avaliar os alunos antes da prova do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Após uma semana houve a premiação e a turma A ficou com o último lugar, vista como a melhor turma e contando uma professora em fase de mestrado. À Turma C coube o terceiro lugar e o primeiro à Turma B. Mais que felizes, meus os alunos do 4º D tiraram o segundo lugar, porém uma professora comentou com os alunos, ironicamente, que estavam com a “alma lavada”. Eles quiseram saber qual a razão da fala, mas desconversei, pois o mais importante seria nosso esforço e resultado.

Em 2010, iniciei o ano no estado, em escola próxima à minha residência, mas precisei desligar-me dos cargos – do estado e particular - para ingressar como gestora na Prefeitura Municipal de Campinas, como vice-diretora em uma escola de periferia, na qual de 80 a 90% dos funcionários eram ingressantes do mesmo concurso, todos estavam em estágio probatório, aprendendo e construindo o Projeto Político e Pedagógico com perfil de um novo Centro de Educação Infantil. Anteriormente a isto, até 2008, trabalhavam na escola funcionários em contrato temporário via processo seletivo.

Desde o ano de 2012 venho assumindo o cargo de diretora, via portaria da secretaria Municipal de Educação, com dificuldades, principalmente por passar, em média, sete meses esperando a publicação do cargo de diretora em Diário Oficial.

Exercendo a função em uma unidade escolar na qual 50% o quadro dos funcionários saíram por remoção. As características de trabalho anteriores, incluíam a não rotatividade, surgindo o desafio de reestruturar um novo grupo, aliado ao fortalecimento de um coletivo, conselho de escola atuante e político.

No ano seguinte – 2013 - através do processo de remoção, inclusive da diretora, estaria assumindo um novo diretor e cerca de metade funcionários novos (removidos ou recém concursados) carecendo de outra readequação, como se fosse uma nova escola. Outras vivências. Algumas coisas foram desconstruídas e outras se fortaleceram, processo em que a gestão precisou integrar-se com a nova equipe, entre conflitos e soluções de problemas.

A saída do período probatório, em 2014, possibilitou minha própria remoção para a unidade atual. Para mais um desafio, pois, no segundo dia de trabalho a diretora foi afastada do cargo por um impedimento legal e, até o momento, estou atuando como diretora, uma vez que a função do vice-diretor é ocupar este espaço para o bem do andamento da unidade na ausência de outro profissional no cargo.

Contamos com uma equipe coesa, em sua maioria são funcionários antigos, diferentes da unidade escolar anterior da qual me removi. Na verdade, encontrei uma configuração própria à qual precisamos nos adaptar administrativamente e pedagogicamente, construindo relações e um Projeto Político e Pedagógico que apresentasse o perfil da comunidade escolar como um todo.

Como diretora empossada, assumindo todas as incumbências e pendências relativas ao funcionamento da unidade, até a publicação da portaria e sua morosidade, tive uma vice apenas após ter feito toda a estruturação burocrática (APM, Conselho, Regularização de Contas e afins), o que torna o trabalho árduo, mas não desabonador, pois admito que gosto muito do trabalho que realizo.

Administrativamente, foi muito difícil por ter que reestruturar tudo sozinha. O mesmo se deu no ano de 2015, porém o coletivo fortaleceu-se, mas com processo de vice saindo apenas em junho. Creio que se houvesse maior agilidade nas questões burocráticas em relação a nomeação de um profissional para atuar como vice-diretor, a gestão e a unidade escolar não perderiam tanto. Existe uma ausência em áreas e

observações acerca do pedagógico que poderiam não ocorrer, caso houvesse a presença atuante de um vice para dividir as tarefas e incumbências.

Recorrer ao termo “sozinha” traz um tom centralizador à fala e vejo a necessidade de explicitar melhor como se dá tal situação no início do ano letivo. Considerando que pode ocorrer do vice-diretor, por incumbência legal do cargo, ter que ocupar o cargo vago do diretor educacional e foi isto que ocorreu comigo nos anos de 2012, 2014 e 2015, ao remover-me para uma unidade ou por remoção da diretora da outra, o cargo vago me coube.

Neste contexto, o termo sozinha refere-se, apenas, ao fato de executar todos as exigências burocráticas que cabem ao diretor educacional sem poder delegá-las à equipe educacional, tais como: prestação de contas, balancetes, composição de Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM), movimentações bancárias e alterações na conta corrente, assim como sua conferência, levantamento de patrimônio e pedido de novos materiais, compras, entre outras incumbências.

Por não haver a equipe completa para dividir administrativamente o trabalho, a ausência do outro profissional gera uma sobrecarga que não pode ser delegada para a equipe escolar por questões legais, desta forma, uma das principais providências elencadas e encaminhadas à representação regional que responde pela unidade é a abertura de processo de seleção e portaria para que o profissional em falta seja inserido na equipe gestora.

1- O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO QUE SE REALIZA

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo.”

Paulo Freire

A busca pela qualidade e o comprometimento com o serviço oferecido à comunidade sempre foi uma das minhas maiores preocupações e não apenas no exercício da gestão, mas desde as primeiras experiências na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), dentro da Universidade Federal de São Carlos, espaço no qual pude aprender sobre como era estruturado o trabalho pedagógico, o burocrático e, principalmente, o envolvimento direto com pais e crianças.

É sobre a experiência destas interações que quero falar ao longo deste memorial, que não soe piégas, mas é um memorial que traz a afetividade que tem um papel fundamental na construção do conhecimento e da pessoa.

Sendo vista como minha força motivadora, que perpetuou no exercício do magistério na rede municipal de ensino, na rede estadual, a rede particular e que ocupa considerável parte do olhar da gestora para com suas crianças, equipe e comunidade.

Neste sentido, a afetividade ocupa um espaço de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e nos importa olhar à vertente positiva (sentimentos positivos, amabilidade, valores, entre outros) à afetividade negativa (discriminação, segregação, ausência de importância), ambas implicando no processo de construção de conhecimentos e formação ética, moral e de sensibilidade do ser humano em todos os espaços sociais aos quais pertence.

É o foco na humanização do trabalho com o ser humano que desloca o foco do gestor do papel de burocrata e o coloca como um ser humano que percebe a dinâmica da escola, que não é movida apenas pela rotina e cumprimento de horários, mas por questões que, não raras vezes, envolvem um diálogo mais próximo com os pais.

Citemos o exemplo da inclusão, muitas vezes limitada pela falta de recurso, mas acolhedora de forma a fazer com que a família sinta-se parte do ambiente no qual seu filho passará por importantes situações de desenvolvimento.

Inicialmente, houve um choque entre minha prática inicial e sua sequência, quando mudei de redes de ensino. Se, por um lado, a esfera federal (Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR) mostrou-me quão importante é o bom relacionamento e o estabelecimento de vínculos com todos os participantes da comunidade educacional, por outro, as esferas estadual e municipal trouxeram discursos que contrariavam tais posicionamentos acolhedores e a frustração não chegou ao conformismo, mas ao inconformismo e ao questionar-me, sempre.

Como poderia, eu, trabalhar de maneiras diferentes se os seres humanos, em suas relações, carecem de estabelecimento de relações saudáveis para bem desenvolverem-se para, na vida adulta, terem condutas de reciprocidade afetiva com aqueles que os rodeiam?

E neste como, chegamos ao momento de busca, do qual o educador não se furta, e o CEGE surgiu como oportunidade de envolvimento em discussões, trocas de experiências com outros gestores e com a produção acadêmica.

Para minha grata surpresa, em uma aula do professor Sérgio Leite², veio-me um alento ao perceber que grande parte da teorização acerca da pouca importância dada à afetividade positiva na educação básica seria, em verdade, pautada em reprodução de leituras equivocadas do conceito.

Percebi que posturas minhas, como condenadas por coordenadores pedagógicos, não destoavam de estudos sérios que são feitos desde a época em que tentava trabalhar com este mesmo olhar, referindo-me ao experienciar da afetividade negativa encontrada na rede estadual.

Retomando, para contextualizar melhor, a experiência vivida no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo, na qual a coordenadora não concordava com as dinâmicas em sala de aula, organização de grupos entre os alunos, leitura diária e discussões como forma de aproximação afetiva dos alunos para que, posteriormente, com um grupo mais fortalecido em termos de auto estima, pudessemos trabalhar os desafios apresentados pela grade curricular.

Tendo, neste episódio, a presença da supervisora de ensino durante um período inteiro assistindo a minha aula, observando o trabalho para, aprovando ou reprovando, dar o aval de que a coordenação estaria certa em prezar pelo “conteúdo pelo conteúdo”, enquanto eu primava pelo conteúdo mediado pelas relações.

² LEITE, S.A.S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. Aula Ministrada na Disciplina: Gestão Currículo e Cultura - UNICAMP

O que consigo perceber é que não existe uma receita pronta para lidar com a aprendizagem se, por vezes, nos Projetos Políticos e Pedagógicos, defendemos a existência de sujeitos em constante exploração do meio, de suas necessidades, dos usos que os saberes escolares precisam ter para a vida prática do sujeito e, ao mesmo tempo, em outro extremo, colocamos o conteúdo em forma de aplicação linear e com avaliações com o único intuito de aprovar/reprovar. É certo que não estamos alinhando o discurso com a prática.

Este pensamento não deixa de remeter-me à passividade, às práticas conteudistas do Ensino Fundamental ou assistencialista da Educação Infantil, centradas nos saberes dos adultos e na função destes para suprir as lacunas que os “alunos” ainda possuem, oferecendo-lhes a luz do saber. Mesmo sem a certeza destes saberes serem ou não, significativos à vida das crianças, ou seja, depositamos nossas concepções e os conteúdos determinados pelas Secretarias de Educação e/ou Ministério da Educação nas crianças, reforçando a ideia de educação bancária denunciada por Paulo Freire³(1967, p. 29) .

Dentre as leituras para não ficar – apenas – nas vivências e pelo medo de incorrer no senso comum, recorro à Leite (2011) para reforçar os créditos que sempre dei à afetividade na educação e nas relações, pois as pessoas são reflexos destas construções e relacionar-se com afetividade positiva com a criança não precisa ser visto algo algo alheio ao fazer pedagógico, a oportunidade da aproximação se desdobra na humanização deste mesmo processo educativo:

(...) afetividade envolve as vivências e as formas de expressão mais n complexas e humanas, apresentando um salto qualitativo a partir da apropriação dos sistemas simbólicos, em especial a fala – o que possibilita a transformação da emoção em sentimentos e sua representação no plano interno, passando a interferir na atividade cognitiva e possibilitando seu avanço (LEITE, 2011, p. 21).

Interferência na atividade cognitiva e possibilidade de avanço. Me foi possível viver e valorizar a importância desta experiência na vida do aluno, por isto a escolha deste eixo como foco para a escrita do memorial. Conforme discutido anteriormente, quando da experiência com uma 4ª série do Ensino Fundamental, denominada “D”, como alusão ao ser a última e a sem “futuro” dentre as quatro turmas da mesma série, em uma Olimpíada Interna de Matemática que, na verdade, teria como objetivo aferir o

³ FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade.

nível dos alunos para avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) evento no qual o resultado surpreendeu a todos.

O início do ano letivo foi marcado por crianças desmotivadas, que já se reconheciam como “verdadeiros casos perdidos” e eram secundarizados pela gestão/equipe escolar. Esta turma mostrou um salto qualitativo ao receber a premiação pela segunda colocação ao final das olimpíadas. A comemoração foi tamanha que davam a impressão de terem recebido o prêmio pelo primeiro lugar.

E o primeiro lugar foi recebido, mas na personalidade de cada uma das crianças, ao perceberem-se seres capazes, tanto quanto as crianças das turmas tidas como as melhores e até campeãs em potencial, mas que ficaram aquém dos “casos perdidos” na olimpíada. Ver a emoção, a sensação de dever cumprido, de capacidade, de acreditarem em si mesmas, para mim, foi a real prova de que a afetividade (como forma de aproximação) ainda seria o melhor caminho para trazer a criança para perto e, a partir daí, pensar na abordagem curricular e não o contrário.

Uma das situações que mais causam tensões ao professor em início de carreira é o distanciamento entre as teorias trazidas pela formação e a prática cotidiana nas escolas.

Desumanizar é colocar a afetividade em segundo plano e, por muitos anos, este foi meu maior conflito interno, pois havia colhido resultados positivos aproximando a teoria em prática, mas a possibilidade de fazê-lo claramente nem sempre era possível, por contrariar as necessidades impostas pelas metas, normas e busca de resultados:

A lógica burocrática não deixa de acontecer no espaço que ocupo como gestora, mas o fato de ter experienciado situações de entrave e adversidades como professora, leva-me a, conjuntamente com a equipe procuramos estimular inovações. Mas a ação coletiva ainda precisa alinhar-se para que a consistência se mantenha, o que é dificultado pela rotatividade de profissionais e mesmo pela composição do grupo com formações acadêmicas, ou não, que nem sempre estão ligadas ao contexto educativo e a sincronia das ações.

2 – RELAÇÕES INTERPESSOAIS... SUJEITOS... MUNDO AFETIVO...

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves

O conhecimento pode ser e é reconhecido pela objetividade, mas a partir do momento no qual lidamos com pessoas, esta lógica ou linearidade complexifica-se em meio aos sujeitos, suas relações interpessoais e a dimensão afetiva humana.

A escola é um espaço socialmente reconhecido por transmitir o conhecimento institucionalizado às pessoas. Pessoas estas que lidam com questões pessoais, problemas, questões psicológicas, de aceitação, limitações e mais uma infinidade de limites que entram em choque com o campo lógico.

Durante alguns anos, deparamo-nos com falas defendendo um certo distanciamento entre o papel transmissor de conhecimentos da escola e as relações humano-afetivas, popularizando a questão de que professora não deve ser tratado como tia da criança, pois prega um grau de parentesco e descaracteriza o status e seriedade da educação formal, porém, grande parte disto, foi fruto de interpretações do senso comum vivenciadas nas escolas pelas quais passei.

O livro *“Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar”* de Paulo Freire é um marco e um divisor de águas nas discussões acerca da afetividade frente à educação bancária criticada pelo mesmo pensador.

Primeiramente, entendo que ensinar exige ousadia e não apenas aplicabilidade de um método eficaz de memorização de conteúdos. O professor precisa ousar, subverter e ir além do conteúdo para fazer diferença ou todos os postulados de psicologia da educação caem por terra e perdem totalmente o sentido, uma vez que o homem é um ser de integração.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão

se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1967, p.43).

Ao defender minha postura de afetividade como forma de aproximação na educação para manter viva a vontade de aprender na criança e a chama do ensinar no professor, é este ser humano político e construtor da própria história que visualizo. E, por isto, nunca ofendi-me por ser chamada de tia, mas, por tantas vezes, ouvi de colegas de profissão que não aceitariam tal tratamento por não serem “parentes” da criança e exigiam o respeito que a qualidade profissional de educar pressupõe.

Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar. Obviamente, minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o de que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também (FREIRE, 1997, p. 20).

De fato, nunca entendi as razões que sustentavam tamanha aversão ao estabelecer vínculos de aproximação entre pessoas com as quais passaríamos um ano letivo ou mais, dependendo das escolhas de sala para os anos seguintes. Porém vem uma mistura de desejo por defender minha posição e o medo de enfrentar todo o peso que o título do livro de Paulo Freire trouxe à uma geração de professores, da qual faço parte, remando contra a maré.

Pensando sobre o fato de que falar sobre nem sempre é criticar com conotação negativa sem refletir acerca das tecituras, interpretações e múltiplas interpretações de uma mesma obra. É sabido que o professor não é detentor do conhecimento e aprendi isto lendo tantas outras obras do nobre pensador brasileiro. O primeiro e tímido passo parte da humildade grandiosa da introdução à leitura do livro, quando cita que:

Precisamente porque estou convencido de que a produção da compreensão do texto não é tarefa exclusiva do seu autor, mas também do leitor, me experimentei durante todo o tempo em que o escrevi no exercício de desafiar as leitoras e leitores a entregar-se à ocupação de produzir também sua compreensão e minhas palavras. Daí as observações e as sugestões que fiz, com medo quase de cansar os leitores para, usando instrumentos como dicionários, enciclopédias não abandonar a leitura de nenhum texto por não conhecer a significação técnica desta ou daquela palavra (FREIRE, 1997, p. 5).

Esta leitura é um desafio proposto à compreensão do que o conteúdo tem a dizer e que não devemos tomar como verdades absolutas as releituras que nos passam. Penso que se queres compreender algo... não deixe de beber da fonte e, para reconhecer minhas próprias marcas, preciso beber verdadeiramente ou me farei contraditória, pois não vejo pensador mais humano e afetivo que Paulo Freire.

O ato de ler e escrever não é mecânico e isto é conceito amplamente discutido na academia. Desta forma somos nós, leitores e escritores, produtores de sentidos. Seguindo o proposto pela obra, encontramos uma forma de colocar em um mesmo alinhamento a afetividade das relações, a seriedade do ensinar e a ousadia para superar os limites impostos cotidianamente nos espaços educacionais: “o enunciado que fala do tema tem três blocos: a) Professora, sim; b) Tia, não – c) Cartas a quem ousa ensinar” (FREIRE, 1997, p. 8).

O termo “*Cartas a quem ousa ensinar*” emana da questão política, da movimentação de ideias e ideais de mudança na estrutura educacional para a emancipação do sujeito, para que pense por si, que questione, que faça suas leituras de mundo, da mesma forma como somos confrontados, logo na introdução a não parar com a leitura, mesmo que para isto precisemos recorrer aos dicionários e enciclopédias. O professor precisa de uma dose de ousadia para fazer a diferença, para levar com afinco aquilo que acredita:

É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (FREIRE, 1997, p. 9).

Ousadia é sinônimo de convicção para dizer o que precisamos acerca das normas conteudistas que a burocracia nos impõe, mas nem sempre são usadas na vida. Porém, dizer com certeza, por sabermos, estudarmos, possuímos a capacidade de ampliar o que é um ponto e torná-lo significativo, despertando no outro uma paixão que existe dentro de nós.

Aprender demanda interesse e o vínculo entres os pares é uma forma de acentuar a importância da amorosidade necessária ao ato de ensinar. Portanto, entendo que o postulado de Paulo Freire trata do envolvimento e da dedicação afetuosa com os sujeitos.

O que nos leva a crer que o autor nos traz a ótica política de ambas as denominações sem perder seu foco na necessidade de haver, no professor, uma abertura para aprender ao ensinar, por ser o homem um aprendiz em todas as suas vivências e relações:

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve (FREIRE, 1997, p. 9).

Acredito que a questão “tia não” é uma provocação política para pensarmos sobre a educação com objetivo de construir a liberdade, para a emancipação, e não como uma assistência ou benevolência do poder público, até pelo fato de que não interessa ao poder pessoas que pensem criticamente.

A intenção é mostrar que o professor é ensinante e aprendiz ao mesmo tempo. Ninguém ensina aquilo que não sabe, ensino envolve prazer e exigência, segundo Freire (1997), por isto ousadia política, subversiva e emancipatória. Não é apenas o aluno quem tem a ganhar com as trocas de saberes, mas também o professor, uma vez que ensinar é um processo dialético sobre o qual se estuda, reflete, reconstrói saberes, sem permitir-se parar de crescer:

(...) minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1997, p. 8).

A afetividade exala destas palavras, ao mesmo tempo em que nos encorajam a ir além do assistencial e do burocrático. Se a escola é um espaço de gente, qual a razão para não construir saberes e relações? Sem ambas somos incompletos e, incompletos, não fazemos nenhuma diferença. Nem mesmo na denominação: *professora, tia, dona,*

senhora, pro e tantas outras formas pelas quais crianças dirigem-se às suas professoras e professores.

3 – O GESTOR E SUAS VIVÊNCIAS NOS DIFERENTES ESPAÇOS: VÍNCULOS E PRÁTICAS

“O medo e a ira de um cão são mais fortes e expressivos que a ira de um [ser humano] selvagem; esses mesmos sentimentos são mais impulsivos em um selvagem que em uma criança; e, na criança, são mais fortes que no adulto.”

Vygotsky

A emoção é um dos primeiros vínculos e o mais forte entre os seres humanos, em especial aos bebês relacionando-se com as pessoas que os acolhem. O vínculo estabelecido entre o educar e o cuidar, amplamente difundido na educação infantil, meu espaço enquanto gestora, mostra que quanto mais próximo afetivamente o adulto se coloca da criança menor é o tempo que ela leva para minimizar a ansiedade e adaptar-se ao novo cotidiano.

Portanto, “cuidar e educar” não é apenas um *slogan* que veio para substituir a creche assistencialista criticada academicamente e ineficiente socialmente, mas uma opção por encarar a criança como um sujeito em sua totalidade, com sentimentos e necessidades afetivas, não apenas fisiológicas. Leite (2011) ressalta, neste sentido, que:

Podemos então pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Podemos reafirmar nossa “tese” já apresentada segundo a qual a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disponibilização dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (LEITE, 2011p. 26).

Quando tratamos de atividades propostas e desenvolvidas, não estamos rumando pelo caminho conteudista, inclusive pelo fato de ser a educação infantil um espaço lúdico e de interação com os objetos de aprendizagem. Porém, ao referirmo-nos a objetos, não tratamos apenas de brinquedos, jogos, explorações sensoriais e outras atividades afins, mas, também, da relação entre os sujeitos das relações: crianças e adultos que não são objetos com usos funcionais, mas relacionais.

Considerando a experiência em três redes de educação infantil pública municipal, pública federal (UFSCAR) e particular posso registrar uma vivência que

muito me chamou a atenção e que, inevitavelmente, levou-me a procurar meu papel participativo como gestora no contexto escolar.

Em uma das unidades educacionais na qual trabalhei, possuíamos duas turmas de berçário, ou seja, crianças cuja adaptação é diferenciada em virtude da separação muito cedo do espaço afetivo-familiar, seja por qual razão for, percebi que a sala cujos educadores mantinham a postura de que as crianças precisam acostumar-se com a ausência de colo ou presença maior do adulto por não ser algo possível de se ter o tempo todo; a adaptação durou meses e as crianças choravam muito sem serem devidamente acolhidas.

Por outro lado, na sala com a mesma faixa etária, mas cujo grupo de educadores dispunham-se a sentar ao chão e acolher várias crianças ao mesmo tempo, se não no colo, ao menos próximas a eles, a adaptação ocorreu sem muitos sobressaltos e em menos de um mês.

Nesta faixa-etária o contato físico com a criança se faz muito presente, porém segundo Dantas (1993), há “formas de interação como ‘cognitivização’ da afetividade “mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem-se formas cognitivas de vinculação afetiva.” (LEITE, 2011, p.31).

Trabalhar com crianças que passam a maior parte do tempo de suas vidas dentro de uma instituição de ensino me levou a questionar sobre a importância da afetividade em seu desenvolvimento. Neste sentido, a qualidade das relações afetivas das crianças tem relação direta com seu desenvolvimento cognitivo.

Lançar o olhar ao desenvolvimento cognitivo a partir das relações afetivas, principalmente nesta faixa-etária, instigou-me a pesquisar, observar e perceber como essas relações, de fato, influenciam na vida e desenvolvimento das crianças.

Pensar, também, em uma ideia de afetividade que ultrapassa o vínculo familiar e atinge o interior da escola, onde bebês e crianças são percebidos em seus mundos por educadores que fazem parte da vida dessas crianças, em que o cuidar e o educar são processos indissociáveis e revestidos de significados e afetos.

Pensando na relação dos educadores, especialmente com os bebês, esta percepção torna-se latente, ao passo que o ato de cuidar está fortemente marcado especialmente pelos atos de tocar, acariciar, sentir.

Penso que o sentido do tato é a maior interação do adulto com a criança, em especial na hora da troca, alimentação, banho, estímulos sensoriais-motores, o próprio

ato de ensiná-los a comer, caminhar, sentar, entre outras atividades importantes e às quais a presença do adulto é significativa.

O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrial, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência. (OLIVEIRA e REGO, 2003, p.23).

Na fase em que as crianças começam a explorar a linguagem e a interação social por meio da convivência com outras crianças, aumentam seu repertório de descobertas e constroem conhecimentos através de estímulos mediados. Podemos afirmar que:

Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só pensamentos, mas também suas emoções. (OLIVEIRA e REGO, 2003, p.25).

Assim, a atividade sociocultural traz modificações ao desenvolvimento das crianças através da convivência em seu cotidiano. Segundo Oliveira e Rego (2003, p. 25) “pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente”.

Nesta fase, as crianças carecem de uma atenção e, efetivamente, de cuidados, porém vemos que alguns educadores, com discursos de que a criança precisa ser estimulada à autonomia, deixam de lado, em alguns casos, a afetividade. É como se nessa fase a autonomia fosse associada à ausência ou a diminuição do toque, tato, estímulo visual, sensorial.

A partir desta fase surgem possíveis indagações acerca de uma pedagogia voltada ao discurso autônomo do educar e pouco voltada ao cuidar no seu aspecto afetivo. Quando explico o cuidar, não estou significando-o como a mera ação de higienizar a criança ou até cercear para que esta não venha a ferir sua integridade física, falo de cuidados afetivos inerentes ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Vimos que, embora o trabalho pedagógico deva ser em todo período em que a criança estiver na unidade, o professor permanece apenas no período da manhã, este responsável pelas questões pedagógicas da turma, seu planejamento e direcionamento com toda equipe educacional daquele agrupamento. Em alguns casos, notamos que,

após o professor se ausentar do agrupamento, os agentes de educação infantil trabalham as questões pedagógicas com as crianças além do cuidar.

Atualmente, as concepções dominantes são bem diferentes: entende-se que a aprendizagem ocorre a partir da relação entre o sujeito e os diversos objetos de conhecimento, sendo, no entanto, tal relação sempre mediada por algum agente cultural. O aluno passa a ser considerado como sujeito ativo no processo e, na escola, o professor visto como o principal mediador, mas não único, entre sujeito e objeto (LEITE, 2011, p.18).

Mais uma vez, ressalto que a afetividade positiva, contatos, atenção e ludicidade fazem a diferença e, com crianças pequenas, isto é essencial, pois algumas chegam a permanecer mais de dez horas no espaço escolar com um número considerável de pessoas estranhas.

Se a afetividade não fosse dimensão tão importante, não haveria a diferenciação tão expressiva e perceptível entre a adaptação de um grupo de berçário e outro na mesma unidade escolar, porém com profissionais com posturas específicas. Inclusive, podemos embasar as constatações *in loco* ao que postulam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (p. 86).

A criança é um sujeito que se constitui através das relações, interações e práticas cotidianas e, assim como em outras fases da vida, dão em consonância e não separadamente, como se houvesse um espaço a ser acionado em dado momento para “despertar” um determinado aprendizado.

Ser reconhecido como pessoa implica em reconhecer a afetividade como parte inerente de todas as suas condutas, o ser humano não pode ter sua dimensão social totalmente descartada a partir do momento no qual ingressa no espaço escolar, em específico por manter relações interpessoais fora da escola e os ambientes diferenciados podem vir a influenciar na concepção de mundo da criança, na sensação de pertencimento ou não àquele espaço.

Ao discutirmos, no CEGE, sobre as diversas identidades sociais, acabei por repensar o termo que costumamos usar ao referirmo-nos aos alunos como seres únicos e diferentes entre si, ressaltando questões psicológicas e não vendo a outra dimensão que

é aquilo que os iguala, suas necessidades e vivências coletivas. Não é muito simples comparar uma metodologia utilizada em geografia do cotidiano diferenciado da educação infantil, mas, muitas vezes nos pegamos agrupando crianças pelas singularidades e valorizando-as. Não estamos errados, mas também existem outras veteranas.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim, busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2013, P. 86).

A questão supra citada de posturas de equipes de educadores para uma mesma faixa etária tratarem a adaptação e surtirem resultados diferentes, é um ponto para que o gestor repense com o grupo e apoio da orientação pedagógica. Explicitando que adaptarmo-nos é algo que gera movimentações em todo o contexto escolar, anualmente, pois as turmas mudam.

Considerando que cada criança tem seu tempo, ressaltar e recebendo optando por relações baseadas na afetividade positiva e não na negativa, a criança acabará por parar de chorar, a integrar-se ao grupo e tomar posse da ludicidade como forma de explorar o espaço escolar infantil.

Como gestora, me coloco a refletir sobre a multiplicidade de elementos com os quais lidamos e como as diferenças relacionais⁴ precisam ser reconhecidas, discutidas com o coletivo e trabalhada cotidianamente:

A administração relevante ocupa-se, a partir da compreensão da cultura presente na unidade escolar, por organizar um conjunto de ações que valorizam o bem-estar de todos os envolvidos. O reconhecimento da existência de vários “sistemas de valores” no âmbito da unidade escolar, pressupõe a prática da gestão participativa (GANZELLI, 2009, p.18).

Seria o ideal que os educadores olhassem à necessidade que caracteriza o grupo e minimiza o impacto do novo, não seria um outro ponto a ser levantado para os profissionais em questão, mas uma apuração de olhares para a relação com a criança.

⁴GANZELLI, P. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. Curso de Especialização em Gestão Educacional.

Administrar a burocracia diária de uma equipe gestora é diferente de acompanhar o trabalho pedagógico e propor caminhos para que as crianças vivam em um ambiente no qual se sintam acolhidas e não apenas elas, mas suas famílias também.

Cabe-nos acrescentar que a afetividade artificial através de elogios superficiais não se sustenta, assim como Leite (2011) afirma que:

A questão da afetividade em sala de aula, no entanto, não se restringe apenas às relações tête-a-tête, entre professor e aluno. Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno (p. 31).

As implicações afetivas podem ser positivas, da mesma forma que podem ser trabalhosas quando tomadas como se a criança fosse obrigada a adaptar-se ao que é rotina comum aos adultos sem que para isto fossem acolhidas, cuja negatividade poderá fazer parte de toda a trajetória escolar do sujeito, em forma de exclusão escolar, evasão ou insucesso.

Desse modo, cabe aos gestores, ao construírem o Projeto Político e Pedagógico com sua equipe educacional/escolar dar importância para que não seja apenas um documento protocolar para cumprir prazos, mas, sim, objeto de consultas e revisões de metas, objetivos e possibilidades de crescimento. Compreender que os conflitos surgirão, sejam de opiniões acerca da importância de um ou outro eixo de trabalho pedagógico, mas que o coletivo precisa alinhar-se em torno de um mesmo foco, que é o sucesso da unidade escolar, composta por todos os seus membros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a teoria acadêmica e a prática, para mim, sempre pareceram destoantes quando se faz necessário pensar sobre este alinhamento de ideias e reflexões, julgo por bem começar do final para o começo e deixar claro que não desejo entrar no mérito da crítica pela crítica, defender uma posição e recusar outra, mas formar uma espécie de triângulo entre equipe educacional, crianças e equipe gestora, no qual se façam complementares.

Ter experienciado a realidade da educação infantil federal e da particular, além da experiência no ensino fundamental estadual, deixou clara e nítida esta diferença e quão distantes nos tornamos dos recursos, das políticas públicas e como somos bombardeados pelas constantes demandas urgentes das Secretarias de Educação que, direta ou indiretamente, interferem no andamento do trabalho pedagógico.

Não é raro perceber uma desumanização do próprio professor ou equipe de apoio, sem descartar a gestão, quando existe a sensação de que não são vistos com o mesmo olhar que as escolas mais centrais e vive-se na base do “cumpra-se”. São ordens urgentes, reuniões inadiáveis, formações continuadas para preencher protocolos do calendário escolar e, tudo isto, desmotiva a pessoa que está diretamente ligada ao cotidiano escolar da criança.

Imaginemos um profissional desmotivado, sem recursos e cumpridor de ordens. Não é difícil pensar que a afetividade será um dos últimos pontos a ser pensado em sua infinita lista de conteúdos ou prioridades trazidas de fora para dentro da sala de aula.

Não sejamos utópicos, pensando que o ambiente será totalmente harmonioso, não no sentido dado pela teoria freireana, mas por considerar a singularidade de cada sujeito que interage no espaço da unidade educacional, mas o trabalho precisa estar alinhado e as relações afetivas não podem ser descartadas para o sucesso do todo. Muito se fala em trabalho em equipe, mas equipes não se constituem como um grupo de pessoas, mas com pessoas que comungam de ideias comuns, divergências e convergências para, ao final, favorecer o coletivo. Caso contrário, serão um grupo de pessoas ocupando o mesmo espaço sem uma concepção clara de comprometimento.

Em termos de considerações finais, acredito que afetividade, respeito e intencionalidade, são coletivas; não devendo ser peculiares ou específicas de cada turma, uma vez que a escola possuindo um conjunto de metas e as pedagógicas se

incluem, todas devem passar pelas relações. Quando cada agrupamento, tal como são denominadas as turmas no município de Campinas, adota uma linha diferente de lidar com a realidade, sem atentar à proposta pedagógica, mas ao que é mais cômodo para incorporar a rotina diária, cabe à equipe gestora e pedagógica uma retomada das discussões registradas no Projeto Pedagógico, resgatando sua dimensão política e efetivando sua prática, inclusive por ser uma escrita coletiva a ser revisitada sempre que necessário.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, A.G. (et al). **Estudo, pensamento e criação**. V. 1. Campinas, SP: Graf. FE; SEESP, 2009.

_____. (et al) **Estudo, pensamento e criação**. V. 2. Campinas, SP: Graf. FE; SEESP, 2009.

_____. (et al) **Estudo, pensamento e criação. Planejamento Educacional e Avaliação na Escola** V. 3. Campinas, SP: Graf. FE; SEESP, 2009.

BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRYAN, N.A.P. (et all). **Políticas públicas de educação infantil em campinas: tessituras sobre a coexistência de diferentes e diversas formas de organização**. Revista EXITUS | Volume 04 | Número 01 | Jan/Jun. 2014

DANTAS, H. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon.** Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, nº , p. 73-76, 1993.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

LEITE, S. A. da S. (Org). **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. **Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico.** In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Alfabetização e Letramento: contos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.** In: ARANTES, V. A. (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Z.R. (Org). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.