UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEILA MARIA VELOSO

AFETIVIDADE EM MEU COTIDIANO

AMERICANA

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEILA MARIA VELOSO

AFETIVIDADE EM MEU COTIDIANO

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para a conclusão da licenciatura em Pedagogia.

AMERICANA

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

V546a Veloso, Leila Maria
Afetividade em meu cotidiano : memorial de formação / Leila Maria
Veloso. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de
Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1. Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida.
4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-612

A Sebastião Veloso, meu querido e valioso pai,
falecido durante meu percurso nesta faculdade.

AGRADECIMENTOS

- À família, pela tolerância com minha ausência e estímulo a prosseguir;
- A minha nora, Karen, pelo apoio;
- Aos Assistentes Pedagógicos deste curso;
- À Márcia Bacchege (minha ex-diretora e uma das APS deste curso), pela indicação do livro: “Mentes Inquietas”, e por perceber que eu necessitava dele;
- À amizade e cumplicidade das colegas do curso;
- À Antonia Tedeschi Junco, que teve sempre paciência e boa vontade em digitar meus trabalhos (mesmo de última hora).

Sinais do corpo

Somos o que somos
Somos o que sentimos
Somos o que pensamos
Somos o que desejamos
Somos o que fazemos mediados por gestos e
movimentos.
Somos o nosso corpo
Carregamos em nosso corpo, as marcas de nossos
sentimentos, crises, conquistas, impasses, nossa
história...

Madalena Freire

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. O COMEÇO DE TUDO	02
1.1. Adolescência, uma nova etapa a superar: na vida e na escola.	06
2. O INICIO DA CARREIRA	09
3. INÍCIO DO CURSO E A VOLTA À SALA DE AULA	17
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23

APRESENTAÇÃO

Pensando na criança como a protagonista do trabalho pedagógico, e na importância das relações sociais na escola, revigoro algumas lembranças exemplificando a importância da afetividade educativa.

No balanço de minha vida pessoal e escolar, fica claro a importância das relações sociais para o meu processo de construção enquanto docente. Tendo em vista que a afetividade é inerente ao ser humano e construída durante sua vida, discorro meu trabalho numa trajetória linear, mostrando esta realidade sentida na pele. Minhas frustrações, conquistas, vitórias, dificuldades, vivências positivas e negativas, tudo isto é relatado neste resgate.

Passado e presente, convivendo harmonicamente com o objetivo desta reflexão: repensar a prática pedagógica.

1. O COMEÇO DE TUDO...

Iniciar este curso de pedagogia envolveu de minha parte, a coragem para recomeçar a aceitação das dificuldades e barreiras que teria que enfrentar.

Mas, aos poucos, fui me envolvendo e encarando os novos desafios de uma vida acadêmica.

Nunca imaginei fazer uma faculdade nesta fase de minha vida. E, hoje, aqui estou: sentada numa carteira escolar, envolvida por textos, debates políticos e pedagógicos.

Completei no mês de março/2006, 44 anos e a preocupação em concluir o Memorial de Formação se mistura com a expectativa de estar na reta final desta longa jornada. Estou sonhando com o dia da Colação de Grau, mas enquanto isto, vamos às minhas memórias.

Nasci em uma cidade de nome Formiga / MG. Neste local, em meio a casarões (estilo barroco e outros estilos) e a tranqüilidade típica de certas cidades de interior, eu tive uma infância livre para brincar e sonhar. Sonhei ser médica. O tempo passou e não me tornei médica, me tornei professora...

Minha vida escolar iniciou-se aos 7 anos incompletos, (1969), fato incomum na época pois os educadores acreditavam na “prontidão”. No primeiro dia de aula, vivi momentos de expectativas, de minha parte e também por parte de minhas irmãs. Com elas convivi com as primeiras letras, rabiscadas na parede da casa, em nossas brincadeiras de “escolinha”. Não havia pré-escola em minha cidade. Então saíamos de um mundo lúdico e livre, para entrar na escola que de lúdico e livre não tinha quase nada. Neste ano 1969, fui para a escola cheia de esperança. Queria muito aprender a ler e escrever como minhas irmãs. Chegando lá, fiquei assustada e chorei. Uma professora que passava me fez um agrado e disse que gostaria que eu fosse sua aluna. E fui, mas para meu espanto, ela se transformou. Dona Mírian era outra pessoa dentro da sala de aula, fria e distante, era a típica professora tradicional. Utilizava cartazes (padronizados) de um circo e seus personagens, na alfabetização, mas eu só fui conhecer um circo muito tempo depois, ou seja, as situações de aprendizagem não eram significativas. Tendo em vista esta realidade, eu me desinteressava, e para me distrair eu conversava baixinho, ou olhava o mundo lá fora imaginando estar lá. Tradicionalmente as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo

de bagunça e indisciplina, ignorando o aspecto produtivo e interativo desses momentos. Sofri as conseqüências dessas divagações; ela me colocou na mesma carteira que um menino (as carteiras eram específicas para duas crianças). Éramos incompatíveis e perdíamos muito tempo com desentendimentos.

Desinteressei-me ainda mais das aulas, e, mesmo já alfabetizada, reprovei. A reprovação foi um susto e me senti mal. Decidi então que isto não aconteceria mais. Senti na pele como são cruéis os mecanismos de avaliações. De acordo com Freitas:

“... foi desenvolvido um sistema, avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham que ficar dentro delas, imobilizadas, ouvindo o professor. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial”.

E conclui:

“A necessidade de introduzir mecanismos artificiais de avaliação (prova, testes) foi motivado pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Com isto ficaram lá também os “Motivadores naturais”” (FREITAS, 2003, p. 28).

A disciplina de avaliação oferecida pelo Proesf, foi orientadora no sentido de mostrar a complexidade dos processos avaliativos na escola. Que as ideologias contidas nesses processos são seletivas, no sentido de estarem distinguindo classes sociais e também favorecendo a legitimação dos poderes públicos. E que as políticas educacionais sempre buscaram atender as exigências do capitalismo. Ao meu ver a disciplina nos auxiliou a perceber a avaliação de um modo diferente, mais transparente, porém, sentimos que ficamos presos a um sistema, que ainda exige uma avaliação formal. Um sistema eletista e seletivo.

Prossegui a vida escolar como um “pássaro engaiolado”. Olhava pelas grades das janelas, pelas transparências dos vidros um mundo colorido e fascinante lá fora. Retirada brutalmente (aos gritos) dessa “viagem” ao exterior, eu murchava,

enclausurada, ao voltar para o mundo real e frio da sala de aula. Mais tarde descobri os motivos dessas minhas divagações e passo a relatá-los nas páginas 5 e 6.

“Escolas que são gaiolas existem para que pássaros desaprendam o vôo; as que são asas não amam pássaros engaiolados”.

Rubens Alves

Apesar dos rígidos padrões de ensino da época, algumas professoras da escola, eram dinâmicas e promoviam eventos como teatros, gincanas, danças e sorteios. Certa vez, fui premiada em um concurso de redação promovido por uma empresa (fabricante de material escolar muito conhecida). A emoção e a surpresa se fundiram quando divulgaram a vencedora: Eu! – e com a conseqüente entrega do prêmio: um estojo de hidrocor e um livro de histórias de Monteiro Lobato, que me incentivou e fez parte de um progressivo interesse pela leitura e pelas obras deste escritor. Nesta etapa de minha vida escolar, eu tinha bom desempenho em quase todas as disciplinas, mas era a matemática o meu problema. Os métodos mecânicos de ensino, aliados a minha falta de atenção, e memória foram os ingredientes que compuseram a receita do meu fracasso nesta disciplina. Certa vez, fui punida de forma constrangedora e traumática por não conseguir fazer uma operação matemática. Tive que ficar de pé na lousa ameaçada de não sair dali até conseguir fazer a dita tarefa. Fiquei em apuros, pois sabia que não conseguiria fazer. Então, tive uma idéia: fingi um “mal estar” e consegui me desvencilhar daquela situação. A tática foi desleal, mas funcionou. O fato não se repetiu mais. O trauma ficou e surgiu um sentimento novo em relação àquela disciplina: aversão.

Na 4ª série surgiu D. Aparecida, a primeira pessoa a se preocupar com esta “dificuldade crônica” em matemática. No primeiro dia de aula ela me chamou na sua mesa e passou a me entrevistar. Estava tentando criar vínculos afetivos (hoje sei) e investigando meus conhecimentos para, passo-a-passo detectar os motivos de minha deficiência em matemática. Sabiamente, ela tomou as primeiras providências: colocou-me na primeira carteira e passou a me dar atenção especial. Um dia, me esqueci de fazer a lição. Ninguém ousava esquecer. Eu ousei. Ela não falou nada, num primeiro momento, apenas me fitou com seus grandes olhos azuis, me repreendendo. No final da aula, me chamou em particular: - Nunca deixe de fazer sua lição, amanhã vou cobrar de

você. Eu, feliz pela atitude pacífica dela, e preocupada em não aborrecê-la, passei a me esforçar mais para não esquecer. Dona Aparecida merece que eu lhe dedique mais algumas linhas pela sua importância em minha vida e também para que eu forneça mais detalhes de como era sua ação em sala de aula.

Era dinâmica e criativa, além de muito bem humorada para os padrões da época. Ensina matemática com estratégias lúdicas, mesmo com os escassos recursos. Bastava um giz, e uma subtração transformava-se numa obra de construção civil onde os números eram os operários. Foi carinhosa e paciente comigo tornando-se referência em minha prática e provável influência na escolha desta profissão. Internalizou-se em mim a figura dela.

Neste mesmo ano, ganhei uma medalha de melhor aluna da classe. Reconheço a estigmatização, o excesso e a discriminação que possa conter esta premiação, mas o fato é que me estimulou, elevando minha auto-estima me fazendo acreditar mais em minhas capacidades. Um dia a encontrei na rua e agradei, ressaltando sua importância. Ela, modesta que era, me disse que não havia feito nada de mais. Esta era Dona Aparecida!

Minhas “viagens” prosseguiram e, às vezes, excediam o tolerável. Eu era repreendida constantemente. Fui chamada de displicente uma vez por uma professora. Fui buscar no dicionário o significado, e, constatei que displicente é sinônimo de predisposição ao tédio, tristeza, descontentamento. Faltava saber porque eu era assim. Certa vez, minha irmã mais velha me disse que um dia alguém pesquisaria este tipo de dispersão. Sua previsão se confirmou. Numa escola que lecionei em 2004, a diretora me indicou um livro: *Mentes inquietas*, que foi muito útil na compreensão e aceitação da pessoa que sempre fui. Acho relevante comentar sobre este livro, porque foi depois desta leitura que me aceitei melhor, e passei a não me importar tanto com os pré-julgamentos, a meu respeito.

Em uma linguagem clara, o livro fala sobre uma síndrome neurológica composta por desatenção, impulsividade e hiperatividade, mundialmente conhecida como DDA¹ – como um tipo de personalidade que apresenta um funcionamento mental traduzido por características comportamentais marcantes no campo pessoal afetivo ou social.

¹ Distúrbio do Déficit de Atenção

Entendo que uma auto-avaliação no sentido de ser uma DDA feita por uma leiga seja precipitada, mas foi inevitável a forte identificação com as características citadas no livro.

Viver num mundo cronológico e formal sempre me incomodou, minha mente “viajava” porque é inquieta diante de normas, regras e convenções. A autora descreve uma mente DDA com adjetivos como: distraída, esquecida, desorganizada, impulsiva, mas ressalta que a correta canalização do imenso potencial criativo de uma mente DDA, pode significar energia, inovação e ousadia. Faz uma análise de personalidades mundialmente conhecidas, como sendo portadores desta síndrome (Albert Einstein, Henry Ford, Leonardo da Vinci, Van Gogh, Beethoven e Fernando Pessoa, entre outros).

Contrariando previsões, rótulos e estigmas, reescrevi minha vida, mesmo com as dificuldades já relatadas. Desvendar esta questão me ajudou a compreender minha essência, elevando minha auto estima. Para finalizar, a autora convida as pessoas DDAs a fazer um pacto de rebeldia consigo mesma, a não perder tempo se lamentando. Foi o que fiz sempre, por isto cheguei até aqui.

1.1. Adolescência, uma nova etapa a superar: na vida e na escola.

Ingressar na quinta série foi um momento marcante, pois representava o fim da infância e o ingresso no mundo adulto. Ouvia relatos de meus irmãos maiores, que nesta fase teria um pouco mais de liberdade (Ah! Como soa bem esta palavra!) e os conteúdos eram mais interessantes. Sendo assim, minhas expectativas eram as melhores. Foi um período de novidades, passei a me sentir mais livre do poder do adulto, mais autônoma e mais interessada. Na verdade, ainda havia ainda algum tipo de controle (ameaças, punições, avaliações, repreensões), mas nada se comparava aos domínios e sujeições de que éramos vítimas nas séries anteriores. Vimos no PROESF como Foucault entre outros trata a questão do controle, disciplina e do poder do adulto. O poder produz a submissão, das massas indisciplinadas, que produz corpos dóceis. Vimos como o poder se disseminou na sociedade legitimando hierarquias, produzindo discursos e verdades absolutas. Que a disciplina fixa, imobiliza produzindo indivíduos úteis, passivos e fáceis de serem dominados.

“Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades, não tem, portanto junto de si, outro pólo senão aquele da passividade, e se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la...” (FOUCAUT, 1995. apud ROCHA, 2000, p. 187)

“As instituições escolares, de maneira geral, dividem o tempo e o espaço escolar, em dois momentos distintos aquele dedicado à mente, ou à aprendizagem dos conteúdos, quando se exige o controle do corpo dentro das salas de aula; e aquele dedicado ao corpo fora das classes em aulas de Educação física ou em momentos de recreio, quando é permitido o movimento e a ação corporal. A face mais visível da necessidade de controle do corpo dá-se com a separação das carteiras na sala de aula, colocadas em fila e espaçadas entre si, e com a obrigação de comportamentos rígidos, sendo o movimento visto como inadequado para a boa aprendizagem”. (ARAÚJO, 2003, p. 10, 11).

Havia muito incentivo à leitura, principalmente gênero literário e poético. Gostei tanto que cheguei a fazer uma poesia sobre a natureza que foi muito apreciada pela professora. Havia também textos questionadores e provocadores e eram promovidos debates acerca deles. Mas os professores não dinamizavam estes debates, seguiam à risca as questões pré-elaboradas dos livros didáticos. Fui descobrindo, aos poucos, o que a leitura podia me proporcionar: a oportunidade de me transportar para outras épocas, o conhecimento da diversidade de culturas, a educação sexual, etc. enfim, a leitura abriu muitas “portas” para mim, e contribuiu inegavelmente, para eu me inserir no mundo e a conquistar vitórias (aprovação em concursos, por exemplo).

Para concluir este período no ginásio (hoje ensino fundamental) farei um breve relato de mais um fato incentivador na minha vida escolar. Na 7ª série foi proposto para minha classe, a exposição de um trabalho individual. Este tipo de trabalho era inovador na época. Era necessário pesquisar a fundo o tema e depois fazer a exposição tipo

seminário. Foi meu primeiro trabalho (que eu me lembre) de pesquisa e fiquei ansiosa. Em busca de mais conhecimento sobre o tema, fui para a biblioteca durante vários dias. Enfim, o resultado foi ótimo e eu me surpreendi com minha determinação, descobrindo o quanto o trabalho de pesquisa é motivador.

Ao terminar a 8ª série, me casei. Estava com 18 anos e não prossegui com os estudos pela falta de perspectivas e pelas poucas oportunidades que existem numa pequena cidade interiorana. Além do mais, o papel da mulher, dona de casa e mãe era idealizado e incentivado pela família e pela sociedade. Eu, nunca me senti confortável frente a essas idealizações, mas acabei sucumbindo a este discurso ideológico, que subestima e anula a mulher.

2. O INÍCIO DA CARREIRA...

Em 1988, com 26 anos me mudei para Americana, retornando aos estudos. Foi um período de muitos sacrifícios, pois tinha que conciliar maternidade e curso.

Concluí o magistério em 1991, e já estava iniciando a carreira docente no Estado como eventual, quando, após prestar um concurso, ingressei na prefeitura de Americana, na função de babá de creche, posteriormente denominada ADI². Desisti então de lecionar no ensino fundamental, pois o trabalho em creche me proporcionava a estabilidade que a carreira no Estado não oferecia.

De fato, comecei “engatinhando”. Esta foi a metáfora que melhor identifica meus primeiros passos na educação, mais especificamente, na creche. Admito que no início era apenas o aspecto financeiro que importava, pois eu nunca fui muito próxima de crianças. Mas, admito também, que este “não estar próxima” de crianças, acontecia porque não as compreendia. O choro, a agitação, os gritos soavam como uma tortura mental para mim.

Um dia, logo no começo, fiquei tão perturbada com a choradeira dos pequenos, que numa atitude de exteriorizar meus sentimentos, comecei a cantar e dançar no berçário, sem me dar conta que todos pararam de chorar. Prossegui por alguns segundos, até que olhei aqueles olhinhos e sorrisos, surpresos com minha reação. Então pensei e concluí: encontrei um caminho. A partir deste dia percebi a nossa afinidade: canto e dança, e, passei a utilizar sempre este recurso, para nos aproximar.

No início não houve nenhum preparo para este meu ingresso, a não ser apostilas de cuidados físicos e sugestões de atividades que eu lia no horário de sono deles. Isto é, não houve um estágio com os grupos de crianças e suas respectivas babás. Simplesmente me entregaram o grupo Berçário III (1 ano a 2 anos) nas mãos. Mas depois tivemos oficinas e cursos de aperfeiçoamento.

Esta creche era recém-inaugurada e também “engatinhava” no seu percurso. Era um verdadeiro caos. A falta de experiência dos profissionais e da coordenadora, a adaptação das crianças, as mães inseguras, meu Deus!

² Assistente do Desenvolvimento Infantil

No primeiro dia, jurei não voltar. Mas voltei e fiquei. Era um desafio e se eu desistisse seria uma grande frustração. Quero ressaltar também que esta creche foi inaugurada nessas condições, por razões políticas. Como vimos no PROESF, a educação é campo de influências políticas e eleitoreiras. sem preocupação real com as crianças, principalmente com relação ao número de vagas. Chegamos a atender 85 crianças, num espaço que não era compatível.

Aos poucos, fui me envolvendo e tentando dinamizar minha prática, visando o bem estar das crianças. Sentia prazer em preparar as atividades do dia e observar os avanços, dificuldades e necessidades específicas das crianças. Alguns profissionais demonstravam preocupação excessiva com a aparência da creche e não com o atendimento. Isto me incomodava muito. Tive alguns conflitos com estes profissionais e paguei um preço por isto. Recebi de volta a intolerância, o isolamento, mas ainda assim senti que valeu a pena estar apontando, questionando, discordando destas incoerências com o trabalho pedagógico. Pelo menos não era cúmplice, nem conivente com tais atitudes.

Permaneci na creche durante treze anos. Ao longo deste tempo, fui percebendo a necessidade de se compreender esta criança tão pequena, que ainda não expressa seus sentimentos oralmente, mas que fala através de seu corpo, através de suas ações.

Fui percebendo a importância das relações afetivas, do contato físico, pois a criança se acalma quando sente esta aproximação, se manifesta sem receios, e atua com mais segurança no ambiente.

“A jornada humana da criação e desenvolvimento do pensamento se inicia na emoção e o seu primeiro passo é o afeto. A linguagem afetiva é o primeiro e fundamental passo para a formação de nossa inteligência. A ação educativa só se inicia com ela”. (LIMA, Luciano, 2001, p.1).

Convivi com profissionais que usavam a “afetividade da lambida”, melando a criança com mimos e usando muitas expressões no diminutivo, pensando ser esta a melhor forma de tratá-la. Não sabiam que afetividade, não se restringe a apenas isto, é bem mais amplo seu conceito.

Neste curso de Pedagogia compreendi as implicações existentes entre as relações afetivas e o desenvolvimento cognitivo da criança.

“O recém-nascido é um ser cuja totalidade das reações necessita ser completada, compensada, interpretada. Incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo outro, e é nos movimentos deste outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma”. (WALLON, 1959, apud GALVÃO, 2003, p. 74).

Comecei a tomar consciência da evolução apresentada pelas crianças, quando a mediação era de boa qualidade. As crianças se sentiam mais confiantes para se expressar, para superar dificuldades. Passo a recordar e citar um exemplo que foi marcante em minha prática.

Havia um bebê de 3 meses, que era muito irritado com: barulho, pessoas crianças. Também era muito inseguro, não se arriscando nem a sair do lugar para pegar o brinquedo que queria. Juntamente com esta insegurança, havia uma certa dificuldade em se movimentar, talvez neurológica ou motora. Com persistência, carinho e dedicação, ele foi superando suas dificuldades. Seu desenvolvimento foi notoriamente percebido por todos, meu esforço também. Criou-se um vínculo afetivo tão forte entre nós que ultrapassou os limites da creche e somos amigos até hoje. Ele está com 18 anos, e fui informada que é um aluno exemplar.

Devo fazer aqui uma observação: por coincidência esta criança foi meu aluno várias vezes no período que ficou na creche, pois sempre havia mudanças de grupo.

As mediações ocorridas nestas situações foram mais instintivas que fundamentadas teoricamente. Trocávamos idéias e sugestões baseadas nas experiências com nossos próprios filhos ou em outras situações vividas para lidar com estes pequenos seres.

Mas hoje, no PROESF, os aprofundamentos teóricos auxiliam nossa prática na medida em que saímos do senso comum e penetramos o universo do conhecimento científico. Abraçando textos, fui compreendendo como acontece a interação da criança com o meio e com o objeto.

Quando bebê, ela percebe o mundo através de seus sentidos, portanto a partir do seu eu. Nesta fase, é de suprema importância oferecer condições adequadas (ambiente bom, estimulador) que atenda as suas necessidades, para que prossiga para uma trajetória de diferenciação. É quando as emoções se transformam em sentimentos. A partir daí, está apta a acessar o mundo simbólico e assim construir sua identidade. Qual de nós educadores, não nos deparamos com situações de intensa atividade social no jogo simbólico? Parece que o professor nem está ali, pois a linguagem neste momento é de igual para igual. Cumpre ao professor observar e realizar intervenções moderadas, de acordo com as necessidades. Certa vez, observei uma criança socando uma boneca, e ao interrogá-la, descobri que era seu irmão recém-nascido. Chocar-me-ia este fato, se eu não tivesse a consciência de que ela estava exteriorizando um sentimento, uma angústia ou reproduzindo uma realidade próxima.

Neste ponto, as emoções primitivas (instintivas) evoluíram para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

Já é capaz de se utilizar da linguagem para se expressar e então suas relações são cada vez menos epidérmicas e mais sociais. É nesta fase que as emoções transformam-se em sentimentos e a afetividade aparece. “No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa”. (LEITE, 2002, p. 119).’

Então a criança se desenvolve mediada por suas relações com o outro, e com o meio, utilizando-se da linguagem adquirida. Ela já é capaz de trazer para a escola sua cultura, idéias, concepções e repartir este conhecimento com os outros, ocorrendo assim a troca de experiências. Enfim, sua história, sua cultura é entrelaçada com a do outro e vice-versa. Nesta troca é que acontece seu desenvolvimento cognitivo.

“Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação” (GALVÃO, 1996, p. 45 apud LEITE, 2002, p. 119).

Após esta sintética explicação de como entendi a questão da afetividade, prossigo em minha trajetória, abordando agora as mudanças ocorridas na creche.

Nesta época, a linha pedagógica que tentavam implantar era o construtivismo. Mas logo começaram a falar de VYGOTSKY e tudo virou uma confusão, uma justaposição³ de enfoques teóricos. A idéia de que a criança se desenvolve a partir de estruturas internas, ou seja, de maneira individualizada começava a ser substituída pelas teorias deste autor. Eu fiquei um pouco atordoada, pois, às vezes, nos acomodamos com verdades que pareciam inquestionáveis e somos surpreendidas com novas verdades.

Passei a perceber, com as contribuições do PROESF, que as mudanças são necessárias, pois as verdades não são únicas. Muitas pessoas entenderam na época que Piaget deveria ser esquecido, mas entendo que o aparecimento de novas idéias favorece o conhecimento e crescimento profissional. O mundo caminha a passos largos e as mudanças se fazem necessárias.

No livro de Ana Beatriz Goulart e o comentário de Moisés Kuhlmann Jr. , me chamou a atenção quando diz:

“Muito se fala da ausência de debate acadêmico nos vários ramos das ciências humanas em nosso país. Pouco se debate. Na área educacional esta situação é um fermento para a proliferação dos modismos e das frases feitas”.

Ele prossegue criticando a propagação de:

“conceitos e categorias de análises generalizadas repetidas e reproduzidas de forma distorcida. como uma brincadeira de “telefone sem fio”. (KUHLMANN, 2005, pág. 51).

Nestes anos passados na rede municipal, mais especificamente na creche, as mudanças ocorreram num ir e vir de idéias e procedimentos. Passou da visão assistencialista para a visão construtivista e, atualmente, está voltada para a formação social do indivíduo.

³ Termo utilizado por Moisés Kuhlmann Jr. / pág. 58

Passamos a fazer parte de cursos de formação onde o foco de estudos era o RCNEI⁴ e a LDB⁵.

Ana Lúcia Goulart de Faria, aponta as incoerências do RCNEI, classificando-o de:

“...documento de caráter ambíguo, pois oscila entre a crítica a determinadas posições e a repetição do modelo, que fere todos os princípios proclamados pelos educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha sua especificidade pela referencia à criança e não ao ensino fundamental. As críticas prosseguem apontando falhas, incoerências, excessos e principalmente a falta de amplo debate na elaboração deste documento”. (GOULART, 2005, p. 34).

Porém é importante ressaltar que...

“Um outro fator interessante diz respeito à educação escolar ser considerada desde o nascimento até a pós-graduação (...); essa é a primeira vez que isso ocorre na história de nossas leis educacionais: considerar a educação infantil como parte do processo pedagógico, e não apenas como assistência social”. (VILELA, 2002, p. 4).

Neste documento que se propaga como “fruto de amplo debate nacional” entre professores, nós centrávamos, ou melhor, norteávamos nossa prática, sem muitos questionamentos. Lembro-me que a questão mais criticada era com relação à quantidade de crianças por grupo, o que era incoerente com a prática. E, mesmo sendo considerada inadequada pela LDB, era praticado.

⁴ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

⁵ Lei de Diretrizes e Bases

Lembro-me também que questionávamos a discriminação do profissional de creche no que se refere à carga horária, denominação da função e ao fato de não pertencermos ao quadro do magistério. (Isto é, não tínhamos os mesmos direitos, mesmo realizando o mesmo trabalho educativo).

As diferenças que separam estas instituições sempre incomodaram aos profissionais da creche, e quanto a isto, Anete Abramowicz comenta:

“É preciso enfatizar, no entanto, que, de qualquer maneira, se consideramos os profissionais da educação em geral, confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que, quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia”. (CAMPOS, p. 127, apud ABRAMOWICZ, 2004, p. 15).

Fora essas questões não houve outros questionamentos relevantes no grupo de profissionais em que eu participava. A falta de conhecimento sobre estas questões às vezes nos cega. Mas, no PROESF, fomos estimulados a perceber as entrelinhas desses jogos de interesses políticos.

Nesta época iniciou-se um tipo de pressão psicológica para que os profissionais de creche fizessem o magistério. Havia algo diferente acontecendo, mas não sabíamos exatamente o que era. Eu já havia concluído o magistério e quem não havia feito, começava a se preocupar.

Suposições, indagações sem respostas, conclusões errôneas, um certo ar de mistério. O profissional da creche se sentia desamparado nesta ocasião. Certa vez, numa reunião interna, uma coordenadora me deixou preocupada quando disse: “Não estamos mais em tempos de reivindicar nada. Tudo isto ficou para trás. As mudanças que virão serão a nível mundial”.

Hoje compreendo as raízes que alimentaram essas mudanças. O que passei a entender durante os estudos no PROESF é que diante do processo de globalização vivenciado no momento atual e da maior abertura do nosso país ao mercado internacional, passaram a vigorar novas tendências de mercado que refletiram na

Educação. Conscientizei-me que a escola sempre atendeu a interesses políticos, e capitalistas, mas esta interferência era para mim assustadora. Estas tendências chamadas (hoje sei a sua denominação, neoliberais) buscam a formação de profissionais cada vez mais qualificados para o trabalho, passando a exigir a formação desta mão-de-obra, atingindo assim o setor educacional. Ou em outras palavras, as políticas educacionais são fortemente influenciadas e direcionadas a atender as exigências capitalistas (ou Banco Mundial).

Para mim foi muito importante conhecer as ideologias neoliberais e seus mecanismos excludentes, para abandonar de vez, a visão ingênua dos fatos.

3. INÍCIO DO CURSO E A VOLTA À SALA DE AULA

– “Se você pretende continuar na Educação, faça uma faculdade”. Este foi o conselho de uma de minhas irmãs, se referindo à lei federal que exigia a formação em Pedagogia para todos os profissionais da Educação. Eu não me interessei de imediato porque estava desanimada com a educação, principalmente por causa das já referidas mudanças e da profissão desvalorizada que eu exercia. Este descontentamento me influenciou na decisão de não tentar o primeiro vestibular para o ingresso neste curso do PROESF. Mas, animada pela proximidade de convocação em um concurso para professor de pré-escola, resolvi tentar.

Em junho de 2003 ingressei na 2ª turma do PROESF. No semestre seguinte fui convocada em concurso, passando a exercer a função de professora. Eu tinha em mente uma visão equivocada sobre a pré-escola. Pensava em um trabalho diferente do que fazia na creche ou seja, mais escolarizado. Mas, no PROESF, percebi que vários autores se preocupam com esta antecipação da escolaridade, temendo a perda do lazer, do lúdico. Sobre isto, Nelson Marcelino diz:

“Mas deve-se considerar também que, através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de produtividade social”. (MARCELINO, 1990, p. 72).

SCARPA, 2006, p. 66 defende o acesso às práticas pedagógicas desde cedo. E que pode ser o único caminho para as crianças terem acesso a um ambiente alfabetizado e minimizarem as diferenças sócio-culturais. Apesar de polêmica, esta é uma importante discussão.

Na EMEI⁶ o ritmo intenso, os horários, a rotina e as atribuições, no início, me deixaram um pouco atrapalhada, considerando a pessoa dispersa que sou, mas já me

⁶ Escola Municipal de Educação Infantil

adaptei. Além da melhor remuneração, da carga horária reduzida, destaco o respeito profissional como mais um item diferenciado entre EMEI e CRECHE.

A minha primeira classe era composta por crianças e pais de nível social escultural bom (tipo ensino médio e graduados). Eram calmos, interessados, apesar de um tanto mimados e superprotegidos pelas mães. Estas crianças já vinham para a pré-escola com um capital cultural fornecido pela família, e, apesar de tão pequenos, sabiam o porque e para que estavam na escola.

“O capital cultural e o ethos, ao se combinarem concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o principio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais ...” (BOURDIEU apud FREITAS, 2003, p. 32).

Dentro desta realidade, foi fácil desenvolver um bom trabalho, pois havia um forte ingrediente: a motivação. Até a adaptação foi tranqüila e os choros comuns neste período foram esporádicos e logo superados.

No ano seguinte foi o oposto. Removi-me para outra escola, sem imaginar o que estava por vir. As crianças me chegavam desestruturadas, fragmentadas e carentes, me causando uma enorme dificuldade em realizar meu trabalho. O período de adaptação foi terrível com gritos, tentativas de fugas e, até agressões à minha pessoa. Foi necessário, neste momento difícil, o apoio de outros profissionais da unidade, na tentativa de minimizar a situação. Passado a adaptação, o cotidiano ficou pior. Percebi uma crescente agressividade entre eles e resolvi que teria que solucionar esta questão. Procurei trabalhar mais com jogos cooperativos em vez de jogos competitivos, além de estimular muito o contato físico através de brincadeiras. E também ter um olhar sempre atento às suas necessidades, às suas emoções, para que se sentissem à vontade para se expor, e, acima de tudo procurei encorajá-los, para que superassem sua difícil realidade.

No segundo semestre eu já notei mudanças neste quadro de agressividade. Estavam mais socializados e mais familiarizados com a escola. Quando um conflito

surgia, percebi que já estavam aptos a ceder, ou a resolver eles próprios o motivo da discórdia. Eles aprenderam, acima de tudo, a valorizar as amizades.

Isabel Galvão nos traz uma abordagem esclarecedora sobre a questão dos conflitos:

“A compreensão quanto aos tipos mais primitivos de interação e ao impacto da emoção e da expressividade na dinâmica de interações é um ingrediente importante para a gestão de conflitos e conseqüente obtenção de um bom clima de sociabilidade. E condição também para que não se construa uma equação de igualdade entre conflito e violência”. (GALVÃO, 2003, p. 87).

Porém ressalta que: “a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle, mas deve incluir também possibilidades de expressão”. (p. 88).

Os RCNEI também comentam que...

“Além da imitação e do faz-de-conta, a oposição é outro recurso fundamental no processo de construção do sujeito, pois opor-se, significa em certo sentido, diferenciar-se do outro, afirmar seu ponto de vista, os seus desejos. Administrar estes conflitos, embora seja difícil, é importante pois se trata de um processo de diferenciação e afirmação da criança”(RCNEI, pág. 23).

Hoje em dia, consigo ver os conflitos sem me desestruturar. Vejo, com o embasamento teórico favorecido nestes estudos, que a solução, às vezes, está longe de se resolver dentro dos muros da escola. Mas podem ser minimizadas através dela.

As histórias de um professor são compostas por glórias e fracassos e o desejo de esquecer estes fracassos é forte, mas são importantes elos na construção da prática reflexiva.

Passo a relatar um caso de fracasso neste meu percurso na pré-escola. O aluno em questão viera de um lar desestruturado, onde a mãe era a imagem da passividade, da

sujeição e o pai figura ausente na educação do filho. Pais absorvidos, explorados pelo trabalho fora de casa, sem tempo para este filho mesmo sendo o único do casal. Era uma criança extremamente nervosa, agressiva, e sem limites. Não respeitava o adulto e nem os colegas. Esta criança ao terminar a aula, ficava em outra casa (a da babá) e só veria os pais no dia seguinte.

Tentei de várias formas criar um vínculo afetivo com ele, sem sucesso. Eu sempre voltava para casa pensando, como e o que fazer para ajudá-lo. Diante do reconhecido fracasso, me restou lamentar o infortúnio desta criança. Existem coisas que estão além de nossas possibilidades.

Conhecer os aspectos históricos de segregação social e familiar da criança neste curso de pedagogia me favoreceram o crescimento profissional e reforçaram a compreensão da infância hoje.

Crianças vítimas de abandono familiar e social, em situação de risco, ou seja, também segregados se não pelos mesmos motivos, por outros agora.

“Uma série de questões assomam o papel de mães e pais nas guerras familiares do fim do século XX. A batalha para atribuir responsabilidades pelo desajuste familiar em geral e a patologia da infância em particular é travada em várias frentes: política, religião e cultura popular”. (KINCHELOE, 2001, p. 66).

Após este período iniciou-se um período preocupações voltadas a resolver o problema dos excluídos. A escola seria o antídoto. Esta concepção de escola que resolve os problemas dos enjeitados, dos desajustados sociais permanece até os dias de hoje. Ou seja, a escola deve garantir a integração e permanência de todos os indivíduos em seu interior.

“Os liberais propõem que a escola ensine a todos os estudantes, independentemente do nível sócio-econômico destes. Segundo esta versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola. A isto chama-se “equidade”. (FREITAS, 2003, p. 14).

Freitas critica esta perspectiva de equidade, ressaltando os problemas enfrentados pela escola cumprimento deste papel: “Ensinar tudo a todos”, para resolver os problemas sociais. Meus breves comentários sobre este aspecto são para demonstrar as lógicas que organizam a escola segundo interesses dos neoliberais. E também refletir sobre a desobrigação do Estado, frente a estas instituições para um atendimento de qualidade.

São estes alguns dos problemas que nos chegam na sala de aula. A criança hoje necessita em primeiro lugar ser compreendida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para a socialização deve considerar a energia, a força de vida dos alunos, promovendo a integração entre os conteúdos e o lúdico.

Diante da concepção de que o fracasso ou sucesso na vida adulta depende das experiências vivenciadas na infância, e que as relações sociais hoje estão muito deteriorizadas, torna-se importante a conscientização do papel do professor na realidade dessas crianças, que nos chegam às vezes fragmentadas, abaladas, pressionadas por esta sociedade urbanizada, sem espaço para o lúdico, e profundamente influenciada por essa mídia, que ditando padrões de comportamento, vende seu principal produto: o consumo.

Pensar no capital cultural negado a estas crianças pela família e sociedade; na escola que prepara para o futuro e se esquece do hoje; pensar que a escola é muitas vezes o único lugar onde esta criança tem sensações de pertencimento, pois a família desestruturada está lhe negando isso; estas foram algumas das reflexões proporcionadas pelo curso de pedagogia.

Hoje, me sinto uma profissional renovada e mais preparada para enfrentar os desafios de educar.

É com muito orgulho que estou concluindo mais esta trajetória em minha vida.

“Nada do que foi será,

De novo do jeito que já foi um dia,

Tudo passa, tudo sempre passará...”

(Música de Lulu Santos e Nelson Motta: “*Como uma onda*”.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria A.; AQUINO, Julio G., *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*, in: GALVÃO, Isabel (Orgs) SP: Sumus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F., *Temas transversais e a estratégia de projetos*. SP: Moderna, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S., *Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. in: Jr. KUHLMAN, Moisés N., (Orgs). Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de, *ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas / SP – ed. Moderna, 2003.*

KINCHELOE, Joel; STEINBERG, Shirley R., (Orgs) *Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

LEITE, Sérgio A. S., TASSONI, Elvira C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. In R. G. Azzi e A. M. F.A. SANDALLA, GALVÃO, Isabel (org) *Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, Luciano. in WALLON. CTEAC/Centro de trabalho em educação / SP, Arte e cultura, 2001.

MARCELINO, Nelson C. *“Pedagogia da animação”*. Campinas, SP: Papirus: 1990, cap. II.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vol. 2. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

ROCHA, Cristianne M. Famer, Apud FOUCAUT, *entre palavras e coisas... infinitos controles*:Jan/Junho, 2000, Educação e Realidade.

SCARPA, Regina. *Alfabetizar na educação infantil. Pode?* . In: Nova Escola. Rio de Janeiro: Fundação Victor Civita, Jan, Fev. 2006.

SILVA, Ana Beatriz B. *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. SP. Editora Gente, 2003.