

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS:
UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DA PRIMEIRA
ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Mara de Oliveira

**SANTA MARIA, RS, BRASIL.
2008**

GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

por

Mara de Oliveira

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2008

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional

A Comissão Examinadora, abaixo assinada aprova a Monografia de Especialização

**GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS: UMA
ABORDAGEM NO CONTEXTO DA PRIMEIRA ETAPA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

elaborado por
Mara de Oliveira

Como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira - UFSM
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz - UFSM

Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas - UFSM

Prof^a. Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani - UFSM

Santa Maria, 17 de setembro de 2008.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORA: MARA DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LILIANA SOARES FERREIRA

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 17 de setembro de 2008.

Esta pesquisa foi produzida com o intuito de realizar um estudo acerca dos vínculos afetivos nos espaços e tempos da escola. Com esse objetivo, realizei uma investigação que teve como princípio a compreensão deste fenômeno social nas práticas e concepções de professores em uma escola municipal de Santa Maria-RS. Desse modo, a problematização centrou-se na análise da gestão do pedagógico e na análise do Projeto Pedagógico. A gestão do pedagógico é entendida como o trabalho dos professores ao produzir a aula, e, nela, o conhecimento. Nessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa qualitativa, sob a forma de um estudo de caso, tendo como procedimentos de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-estruturada e observação sistemática. Os dados foram analisados com base nas obras de autores como de Bardin (Análise de Conteúdo, 2006), Wallon (1975), Ferreira (2007, 2008) e Freire (1997). Os sentidos produzidos a partir da análise dos dados me levam a destacar que as três professoras entrevistadas denotam concepções de afetividade e vínculos afetivos, entretanto, têm dificuldade de considerar os vínculos afetivos no contexto da aula. Tal percepção é um tanto contraditória, se for considerado que os vínculos afetivos perpassam a ação pedagógica, exigindo reflexões sobre as intervenções e atitudes, com vistas ao conhecimento e formação humana nas relações sociais nas experiências educativas. Refletir sobre tais configurações e poder dar renovados sentidos aos vínculos afetivos, revelou-se ser necessário no cotidiano de atuação dessas profissionais.

Palavras-chave: vínculos afetivos; gestão do pedagógico; conhecimento; gestão educacional

ABSTRACT

PEDAGOGICAL AND MANAGEMENT OF LINKS AFETIVOS: AN APPROACH IN THE CONTEXT OF FIRST STAGE OF BASIC EDUCATION

This research was produced with the aim of conducting a study on the emotional ties in space and time from school. To this end, I performed an investigation that had as a principle understanding of this phenomenon on social practices and ideas of teachers in a municipal school in Santa Maria-RS. Thus, the problematization focused on the analysis of the management of teaching and the analysis of the Educational Project. The management of teaching is seen as the work of teachers to produce the classroom, and in it, knowledge. From this perspective, it is a qualitative research, as a case study, try as procedures for data collection: documentary analysis, semi-structured and systematic observation. The data were analyzed based on the works of authors such as the Bardin (Content Analysis, 2006), Wallon (1975), Ferreira (2007, 2008) and Freire (1997). The senses produced from the analysis of the data lead me to emphasize that the three teachers interviewed indicate conceptions of affection and emotional ties, however, have difficulty to consider the emotional ties in the classroom. This perception is somewhat contradictory, if deemed that the emotional ties perpassam the pedagogical action, requiring reflections on the activities and attitudes, aiming to knowledge and training in human social relations in the educational experiences. Reflecting on these settings and can give way to renewed ties affective, this was necessary in the daily performance of these professionals.

Keywords: affective ties; management of teaching; knowledge; educational administration

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	9
2 GESTÃO DO PEDAGÓGICO, VÍNCULOS AFETIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	14
2.2 O projeto institucional.....	19
3 PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO	21
3.1 Os vínculos afetivos e as inter-relações no contexto da aula: análise das observações sistemáticas realizadas.....	21
3.2 Vínculos afetivos: expressão de sentidos a partir das entrevistas.....	26
3.3 Projeto pedagógico: uma produção coletiva de sentidos.....	31
CONSIDERAÇÕES PARA REFLETIR.....	35
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICES.....	41
APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada.....	42
APÊNDICE B – Observação sistemática.....	43
APÊNDICE C – Tabela de categorias: entrevistas.....	44
APÊNDICE D – Tabela de categorias: projeto pedagógico.....	46
ANEXO A – Termo de Consentimento Informado	49

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa teve início com a elaboração de projeto quando ainda acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional na UFSM. Ingressei no Curso com a expectativa de produzir conhecimentos relevantes para minha atuação na gestão da escola. Não tinha uma concepção definida acerca da Gestão Educacional, mas um entendimento da sua amplitude e abrangência, sobretudo, no que tange à inter-relação com o contexto escolar. Sendo assim, optei pela linha de pesquisa, cujo eixo temático é Gestão da Organização Escolar, para melhor compreender esse fazer com foco no processo educativo.

Entendo a gestão educacional como a área de decisão, implementação de ações, participação e mobilização da comunidade escolar, mediante a influência de políticas públicas. A gestão escolar é uma das etapas da gestão educacional e visa à organização da escola, essa instituição demasiadamente complexa, em acordo com os princípios e orientações das políticas educacionais. Para a compreensão da gestão escolar, muitas podem ser as abordagens. Escolhi uma delas para problematizá-la e estudá-la.

Essa escolha partiu da definição do tema, que se revelou em escritos e interlocuções sobre a minha história de vida. Na narrativa elaborada sobre minha trajetória acadêmica, percebi reiteradas preocupações com a manifestação de vínculos afetivos nas relações pedagógicas. Tal opção temática consubstanciou-se, também, em experiências, convicções e crenças relativas ao meio educacional.

A problematização desse fenômeno social no contexto da Primeira Etapa da Educação Básica em uma escola municipal de Santa Maria - RS decorreu da preocupação que existe em torno das relações sociais na dinamicidade da escola. Entendo que todo o fazer escolar influencia nos aspectos formativos dos estudantes, englobando características pedagógicas, pois permeia os processos educativos próprios do âmbito da escola. Optei por focalizar na gestão do pedagógico, entendida como o trabalho dos professores, em suas relações com os estudantes,

investigar os significados atribuídos aos vínculos afetivos, tendo como suporte teórico principal Wallon (1975), Ferreira (2007) e Freire (1997). A esses autores, por compatibilidade, fui agregando outras leituras.

Nessa perspectiva, o meio escolar promove vivências em interações, tendo em vista que o aprender assim se produz. Desse modo, argumento que os vínculos afetivos evidenciam-se nas intervenções e atitudes praticadas pelos professores na dinâmica da aula. Afirmo, ainda, que podem significar disponibilidade, acolhimento, comprometimento, entre outras demonstrações humanas nas relações interpessoais. Porém, sobre esse tema voltarei a tematizar mais adiante.

Pensando assim, o objetivo foi elucidar os sentidos que as professoras revelaram em seus discursos e práticas de gestão do pedagógico, também explicitados no Projeto Pedagógico da Escola.

A evolução do trabalho monográfico está sistematizada em três capítulos: no primeiro, “Os caminhos da pesquisa”, descrevo como foi pensada a investigação, a abordagem metodológica, detalhando procedimentos e apresentando considerações que propiciaram as condições de implementação da pesquisa.

No segundo, cujo título é “Gestão do pedagógico, vínculos afetivos e produção do conhecimento: algumas aproximações”, abordo o trabalho dos professores, e nele, os vínculos afetivos que perpassam as inter-relações na aula, visando à produção do conhecimento e à formação humana.

O terceiro capítulo, “Práticas e concepções de gestão do pedagógico e vínculos afetivos na escola: um estudo de caso”, enfoca a análise dos dados, objetivando, em sua conjunção, uma compreensão dos sentidos evidenciados em relação ao fenômeno vínculos afetivos no fazer pedagógico.

Posteriormente, proponho considerações para refletir, retomando alguns aspectos relevantes, ora analisados, aproximando-os de conhecimentos e convicções que motivaram a produção dessa pesquisa.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevo o desenvolvimento da pesquisa, detalhando e apresentando considerações que evidenciam as condições de sua implementação. O assunto que gerou este estudo surgiu do meu interesse, identificado ao reler minha história de vida. A temática decorreu, também, das problematizações realizadas no contexto escolar, das vivências e experiências oriundas da minha formação e atuação profissional. Deste modo, houve um movimento do particular para o coletivo, um movimento social, pois, trata-se dos vínculos afetivos no contexto da Primeira Etapa da Educação Básica, momento no qual os estudantes, com suas historicidades, ingressam na escola. Assim, problematizei esta questão, inicialmente pessoal na escola, redimensionando possibilidades de estudos e reflexões profissionais. Ou seja, busquei aprofundamento para uma temática, identificada em minha história pessoal, estudando-a no contexto do meu trabalho, na relação com outros professores e com os seus trabalhos.

Para iniciar a abordagem, destaco que, recentemente, a Educação Infantil passou a abarcar a faixa etária dos zero aos cinco anos, em função da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, tendo como base legal a Lei N.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que, em sua ementa,

Altera a redação dos arts. 29,30,32,87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Tal mudança na Lei vai exigir que as crianças ingressem mais cedo no Ensino Fundamental. Essa mudança implica, cada vez mais, preocupação com os aspectos da socialização e, neles, a constituição afetiva.

Ao mesmo tempo, o “olhar” diferenciado que, atualmente, é dirigido à infância, propõe o cuidar e o educar como pressupostos indissociáveis à escolarização dessa etapa. Cuidar significa considerar os aspectos orgânicos: alimentação, higiene,

sono, etc, educar enfoca o papel socializador que permeia a produção de conhecimentos, pois, “Aqui está uma etapa extremamente importante nas capacidades intelectuais e sociais da criança” (WALLON, 1975, p. 213), que vai se constituindo, também, sob as influências do meio escolar.

Configura-se, assim, o espaço-tempo onde emergiu a questão: Como o Projeto Pedagógico¹ e a Gestão do Pedagógico contemplam e significam os vínculos afetivos a partir da Primeira Etapa da Educação Básica, em uma Escola do Sistema Público Municipal de Santa Maria – RS? Deste modo, o fenômeno vínculos afetivos no aprender foi pesquisado no seu contexto real, a escola. Tal opção temática gerou a realização de um Estudo de Caso Qualitativo, “[...] entendido como uma investigação na qual tanto investigador, quanto interlocutores buscam compreender o seu fazer em uma ambiente específico”(FERREIRA, 2007, p.2).

Para tanto, inseri-me como pesquisadora-estudante na Escola onde realizo meu trabalho, na função de coordenadora pedagógica. Após os devidos consentimentos, passei a coletar os dados através das técnicas de: observação-sistemática, entrevista semi-estruturada e análise documental. Em todo esse processo de ação como pesquisadora, considerei importante manter-me atenta aos desdobramentos metodológicos escolhidos, pois, “A descrição das escolhas metodológicas não só estabelece os caminhos a percorrer e como percorrê-los, como estabelece parâmetros para a ação do pesquisador e a delimitação do material teórico” (FERREIRA, 2007, p.6).

Nesta perspectiva, a técnica de observação-sistemática é orientada por critérios pré-estabelecidos para delimitar aspectos a serem observados e registrados, configurando dados para análise. Conforme Triviños, “Observar um “fenômeno social”, significa, [...] descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc” (1987, p.153).

Do mesmo modo, Triviños afirma que a entrevista semi-estruturada “parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de

¹Neste trabalho, optei pelo uso do termo projeto pedagógico e não projeto político pedagógico por entender que todo ato pedagógico evidencia a dimensão política, porque intencional, pautado em escolhas e relacionado à historicidade de pessoas ou grupo de pessoas. Deste modo, parece-me redundante utilizar político-pedagógico.

novas hipóteses [...]” (1987, p.146). De acordo com o autor citado, esta modalidade de entrevista estimula uma expressão mais espontânea do entrevistado com declarações fundamentais para a interpretação a que se propõe o pesquisador. É um processo de interlocução mais livre de amarras e propicia efetiva interação, o que facilita a atribuição de sentidos aos discursos.

Também nesse intuito, a Análise Documental, definida como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (BARDIN, 2006, p.40), oferece informações que confrontadas e relacionadas com os demais dados, possibilitam apresentar respostas à questão que originou a investigação.

Desse modo, no processo de coleta de dados, com esse objetivo, realizei observações em turmas de Educação Infantil, níveis A e B, cuja faixa etária abrange dos quatro aos cinco anos, organizadas em duas turmas de nível A, períodos manhã e tarde, e em uma turma nível B, no período da tarde, durante três dias e, em média, durante duas horas de observações diárias por turma. Nestes momentos, os estudantes indagaram sobre a minha presença nestas situações inusitadas, ao mesmo tempo, que aconteceram interações decorrentes dos vínculos já estabelecidos pela minha condição profissional neste espaço educativo. Na escola, até então, eu era vista como a coordenadora pedagógica. Foi necessário constituir, dialogando com estudantes e as professoras-interlocutoras, um lugar de pesquisadora também. Entendo que essas duas dimensões: coordenadora pedagógica e pesquisadora são complementares, pois, necessito, continuamente, pesquisar para poder auxiliar nos processos de gestão do pedagógico.

Os aspectos centrais observados em ambiente de aula focalizaram atitudes e reações das professoras em aula, incluindo também, momentos de conflito entre os estudantes, e entre professora e estudantes, na produção dos trabalhos e questionamentos feitos pelos estudantes.

Posteriormente, entrevistei, individualmente, as três professoras² das respectivas turmas, conforme combinado e formalizado com seus consentimentos. Percebi que estavam ansiosas pela situação de entrevista, porém, expliquei ser minha primeira experiência neste procedimento de pesquisa, incluindo-me nas

² Denomino as professoras entrevistadas de Rosa, Margarida, e Violeta para preservar suas identidades. A escolha pelos nomes de flores revela minha atração pela natureza.

mesmas condições emocionais nessa interação social. Desse modo, as entrevistas, baseadas em quatro perguntas, foram gravadas, transcritas e, após, analisadas, tendo como referencial teórico-analítico a Análise de Conteúdo, definida por Bardin como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2006, p.37).

A Análise do Conteúdo é uma metodologia cujo procedimento fundamental é a percepção dos elementos-chaves, as categorias nos discursos. Dessa maneira, elaborei uma tabela com categorias pré-selecionadas para organizar a análise dos textos produzidos através das entrevistas: vínculos afetivos, respeito, afetividade, alegria, emoção, relação professor-estudante e relação escola-comunidade. Do mesmo modo, o procedimento de categorização foi utilizado para analisar as informações documentadas no Projeto Pedagógico da Escola, que, se supõe, representam as práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Para tanto, como suporte teórico, realizei leituras de autores entre os quais destaco Henri Wallon (1975), que em 1934, já se dedicava à pesquisa para elaboração da sua Teoria Psicogenética, sintetizada pelas pesquisadoras Heloysa Dantas (1992) e Ana Rita Silva Almeida (1999). Almeida argumenta que Wallon

[...] numa visão de conjunto, tematizou a questão das emoções que se constituiu numa teoria, não a privilegiando em detrimento da inteligência, ao contrário, chamando a atenção para a relação complementar entre afetividade e inteligência (1999, p. 12).

Por acreditar nesses argumentos, objetivei elucidar, no Projeto Pedagógico da Escola (planejado pela comunidade escolar com vistas a garantir poder avaliar o alcance ou não de seus objetivos), as evidências compatíveis com os discursos e ações das professoras interlocutoras da pesquisa, entendendo assim como significam o fenômeno vínculos afetivos nesses contextos de aula, nos quais se propõem à produção do conhecimento. Nesta perspectiva, Liliana Soares Ferreira (2007, 2008) afirma que a gestão do pedagógico é o trabalho dos professores, que é a aula e, nela, a produção do conhecimento. Neste sentido, venho defendendo a relevância dos vínculos afetivos na relação professor – estudante – conhecimento,

problematizados e desvelados no meio escolar, visando a uma educação que contemple todos os aspectos do ser humano.

Assim pensada e encaminhada, a investigação, em sua trajetória, foi uma aprendizagem não somente relativa ao tema estudado, à busca de resposta à questão formulada, mas em relação a mim mesma, como pesquisadora e sujeito, em uma instituição também povoada por outros sujeitos. Para tanto, foi necessário, antes, esclarecer as categorias com as quais estava operando. Por isso, no capítulo seguinte, passo a apresentar minhas compreensões acerca dos elementos com os quais trabalho na investigação.

2 GESTÃO DO PEDAGÓGICO, VÍNCULOS AFETIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A Gestão Educacional, com características amplas e abrangentes, implica uma visão conjunta e integrada com a Gestão Escolar, mantendo o foco nos processos educativos em todos os níveis de ensino. Optei por trabalhar um aspecto da Gestão Educacional: a gestão do pedagógico, entendida diferentemente da divisão clássica da gestão em administrativa, financeira, de pessoas e pedagógica (LIBÂNEO, 2007). Na perspectiva apontada por Ferreira, a gestão do pedagógico

É quando os professores, dando-se o lugar de professores passam a planejar, produzir e avaliar a aula, garantido haver também a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Portanto, pressupõe conhecimento, autonomia, reflexão, e envolvendo todos estes aspectos, um projeto pedagógico individual. [...] uma produção dos professores, em acordo com suas crenças, concepções, elaborada como percepção e sistematização do pedagógico de modo particular, mas fruto da reflexão e da dialogicidade própria do coletivo dos professores [...] (FERREIRA, 2007, p.13).

Ainda, segundo essa autora, o processo de gestão do pedagógico envolve várias etapas, que se realizam não somente no âmbito escolar. Envolve o conhecimento das políticas públicas, a participação nos movimentos da classe de professores, nos projetos e ações da escola, na comunidade escolar, resgatando a dimensão do professor como ser político. Porém, é na aula que se concretiza, nas interações e inter-relações socializadoras dos conhecimentos (FERREIRA, 2007).

Deste modo, é no enfoque das inter-relações, que se parte da premissa que o ser humano é um ser de relações que, ao longo da trajetória da sua evolução, assim se constitui. Então,

Desde o nascimento, as crianças se orientam, prioritariamente, para o outro, inicialmente para os adultos próximos, que lhes garantem a sobrevivência, propiciando sua alimentação, higiene, descanso, etc. [...] A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos (RCNEI, 1998, Vol. 2, p. 17).

Esses pressupostos evidenciam que as políticas públicas para a educação da infância estão atentas à importância dos vínculos afetivos, buscando suas evidências nas experiências vivenciadas pelas crianças nas instituições educativas.

Diante disso, se estabelece uma diferenciação entre afetividade e vínculos afetivos, pois a dimensão afetiva integra o ser humano na sua subjetividade e os vínculos afetivos dependem de outros sujeitos para se estabelecerem, pois vincular quer dizer se ligar a outro, relacionar-se. Sob um olhar particular, os vínculos afetivos significam comportamentos e atitudes das pessoas em suas relações; demonstrando disponibilidade, comprometimento, acolhimento, indiferença, rejeição, entre outras, manifestações da identidade humana. Assim, neste trabalho, para caracterizar a afetividade, abordo a obra de Wallon (1975) e para vínculos afetivos, não tendo encontrado nenhum autor cuja abordagem correspondesse ao que defendo³, autorizo-me a fazer algumas afirmações advindas de reflexões e práticas no âmbito educacional, que passo a destacar.

2.1 Afetividade e vínculos afetivos na escola

A afetividade ganhou destaque nas pesquisas desenvolvidas pelo psicólogo francês Henri Wallon, que são de uma atualidade impressionante para um entendimento acerca do desenvolvimento do ser humano. Do mesmo modo, intensificou suas observações em crianças nas várias fases da infância, destacando a influência dos meios nos quais elas se inserem.

Assim, “A organização da família, as relações entre as crianças e os adultos, [...] impõem à sua afetividade quadros mais ou menos rígidos, imperativos, proibições susceptíveis de influir profundamente na constituição da pessoa” (WALLON, 1975, p.57). Com base nisso, é possível afirmar que as relações familiares representam os primeiros vínculos afetivos a influenciarem manifestações e modificações subjetivas na criança. A ampliação dos vínculos ocorre com o seu ingresso na escola “Vem então a idade escolar, a idade em que as relações da

³ Durante a banca final de avaliação desse trabalho, foram-me sugeridas as obras de PICHON – RIVIÉRE (1998 – 2005) que passarei a ler por serem compatíveis com o tema abordado.

criança com o meio podem tornar-se mais diferenciadas, mais facultativas, mais abertas, [...]” (WALLON, 1975, p. 68).

No contexto social escolar, espaço de convivência diária, a criança terá oportunidades de vivenciar interações, com crianças e adultos, em diversas circunstâncias que irão promovendo a expansão das suas relações e saberes. Este processo tem um caráter lúdico e requer, sobretudo, ações de brincar. A criança que brinca livremente está não somente explorando o mundo ao seu redor, mas comunicando idéias, fantasias, emoções, intercambiando o real e o imaginário. Brincar é raciocinar, explorar, conhecer ludicamente

A importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança diz respeito a essa atividade vital que lhe possibilita conhecer a si mesma e construir conceitos sobre o mundo de forma divertida, prazerosa, alegre e tranqüila. Brincando a criança interage com os outros, percebendo as diferenças, os significados dos gestos e as necessidades presentes nessa relação (VASCONCELOS, 2005, p. 127).

Tenho percebido, mais especificamente na aula, que as crianças-estudantes têm um sentimento de pertencimento naquele grupo e, nesta integração social, se estabelecem vínculos afetivos entre professor-estudante, estudante-estudante em uma intensa dinâmica de inter-relações. Porém, a professora, o professor é quem pode destacar a relevância e as representações dos vínculos na ação pedagógica: disponibilidade, dignidade, respeito, acolhimento, elementos imbricados no aprender, nos sentidos de ser, e nos conhecimentos produzidos coletivamente.

Deste modo, há crianças que apresentam mais dificuldades em se relacionar, interagir, se adaptar no meio escolar, exigindo professores disponíveis a acolherem, intervirem dialogicamente, pois, a socialização é uma forma de conhecimento a ser aprendida, como também, um objetivo proposto para a Educação Infantil, e condição para uma efetiva produção do conhecimento. Além disso,

Aprender a agir, inclusive a brincar, só se dá em contato íntimo e significativo com o outro [...]. Não há possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente de humanização fora do convívio social e, mais do que isso, sem vivenciar e sentir realmente um vínculo afetivo, estável e confiável, que no começo é muito mais sentido do que manifesto⁴ Oliveira (2000 apud VASCONCELOS, 2005, p. 126).

⁴ Grifo da pesquisadora.

Neste sentido, reafirmo a importância da ação dos professores em mediar relações mais humanizadoras no processo educativo que acontece nas inter-relações, demandando questões ligadas à afetividade com crianças em aula. Ao promover essa interação, condição básica para a produção do conhecimento, os professores estão agindo como gestores do pedagógico e propiciando, então, que aconteçam vínculos, a socialização da afetividade,

Cabe, para reiterar, uma definição conceitual elaborada a partir da teoria de Wallon,

[...] afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, neste domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos, e as paixões (ALMEIDA, p.1).

Creio que essa afirmação seja essencial para a compreensão de que a afetividade refere-se a uma elaboração em acordo com a vida de cada pessoa, que vai se diferenciando com o desenvolvimento humano, é subjetiva, individual. Já os vínculos afetivos possibilitam sua socialização nas relações em que se estabelecem. A socialização implica sempre a relação de um sujeito com outro ou outros. Por isso, a afetividade pode caracterizar os sujeitos individualmente, mas os vínculos só acontecem entre sujeitos. Portanto, acontecem sempre em meio a relações interpessoais e sociais.

Sob esta perspectiva, o emocional caracteriza de maneira marcante a faixa etária que compreende a Primeira Etapa da Educação Básica. A impulsividade gerada pelas emoções é evidente nas interações entre crianças e destas com os adultos, porque está relacionada com o processo de constituição dos recursos intelectuais na infância. Emoção é, portanto, um aspecto significativo para se compreender o processo de afetividade e de evolução para vínculos afetivos na infância.

Dantas, baseada em Wallon, assim se refere à emoção:

Dos seus traços essenciais decorrem os efeitos que a caracterizam. Por exemplo, sua função basicamente social explica o seu caráter contagioso, epidêmico. Este traço é freqüentemente negligenciado, pois pertence ao campo obscuro em que se situam os limites entre a vida somática e a vida representativa, do que resulta grave prejuízo para a compreensão dos processos interpessoais, especialmente das interações entre crianças e adultos (DANTAS, 1992, p. 88).

As alterações orgânicas que decorrem das emoções são mais evidentes na infância por ser um tempo em que estão iniciando as elaborações no plano da inteligência, que possibilitam controlar e reduzir a emoção e suas modificações somáticas, as quais abrangem a integralidade dos seres humanos. Ao mesmo tempo, as explosões emocionais de alegria, cólera e medo socializam-se em ações interindividuais no âmbito escolar. Por conseguinte, os contextos infantis são mais ruidosos, sendo um fator de perturbação para os professores que, por desconhecerem as características emocionais da criança, não raramente, ficam vulneráveis, desenvolvendo, inclusive, em alguns casos, mecanismos de controle das emoções infantis, pois as entendem como prejudiciais ao que consideram necessário: silêncio e autocontrole para o aprender. Tal perspectiva é contraditória se entendido que é na atividade que as crianças aprendem, utilizando a linguagem e a interação. Aprendem agindo e produzindo linguagem, tornando o controle, nesse caso, extremamente prejudicial. Com isso, não estou defendendo a assistematização. É necessário que cada um aprenda seus limites e utilize-os nesses momentos. Essa é também uma forma de vínculo afetivo: respeitar para ser respeitado.

Paradoxalmente, também, os Projetos Pedagógicos escolares, muitas vezes, fazem referência aos aspectos afetivo e cognitivo dos estudantes, em abordagens que não contemplam um conhecimento teórico específico e necessário que requer a prática pedagógica na interação com crianças. No entanto, há uma inter-relação complexa de tais aspectos, como descreve Dantas:

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido, ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora, sem dúvida não desapareça completamente (isto significaria atingir um estado não emocional, o que não existe, já que para Wallon, a afetividade é componente permanente da ação, [...]) se reduzirá (1992, p.88).

Portanto, para reduzir a intensidade emocional é importante envolver as crianças em atividades de expressão plástica, verbal, dramática, corporal, que integram a produção do conhecimento. Esta ação pedagógica compromete a professora, o professor, e “exige-lhe suas condições intelectuais, mais as afetivas, evidenciadas linguisticamente” (FERREIRA, 2008, p. 10), porque é, sobretudo, os

conhecimentos e o desejo de aprender que sustentam a ação, as condições emocionais, nas interações dialógicas que a educação escolar requer.

Isto implica em afirmar que os professores agem com base em seus conhecimentos, pesquisas, crenças, orientados pelos projetos pedagógicos individual e coletivo, porém, é nas relações sociais, nos vínculos afetivos com os estudantes que explicitam intenções, projetos de vida. São intervenções e atitudes que revelam interesse, (re)conhecimento pela individualidade, pela história de vida de cada criança que compõe o grupo com o qual interagem cotidianamente no desenvolvimento da gestão do pedagógico. Ao agirem desse modo, garantem o que é essencial à produção do conhecimento: a interação, significação e vinculação afetiva.

2.2 O projeto institucional

A partir desses argumentos, percebe-se que “[...] o aluno é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo” (VEIGA, 2006, p.56), como também é um ser de relações sociais.

Então,

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e porque vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (VEIGA, 2006, p. 56).

O Projeto pedagógico passa a representar assim a escola em suas intenções e fazeres. Por isto, a importância de ser um texto que represente o real e o cotidiano da escola, seu vir-a-ser e revelando, nessas perspectivas, se as relações sociais, e, nelas, os vínculos afetivos vivenciados no âmbito da escola, constituem elementos intencionais na ação educativa. Deste modo, evidencia-se o modelo de gestão na qual está pautada a dinâmica que articula a conjugação de ações que convergem para os processos formais do conhecimento e integração humana.

No processo de gestão educacional e, incluído neste, o de gestão pedagógico, o Projeto Pedagógico assume lugar significativo. Trata-se da

explicitação da escola desejada por aquela comunidade, nos seus aspectos sociais, educacionais e, por isso, políticos. Nessa explicitação, os vínculos afetivos aparecem ou não, conforme são considerados significativos pela comunidade, conforme são entendidos em sua relação com o processo de produção do conhecimento. É por esse motivo que se pode afirmar que o Projeto Pedagógico representa as intencionalidades da escola, suas demandas e possibilidades. Do mesmo modo, pode ser modificado acompanhando o replanejamento organizacional, situações de aprendizagem, envolvendo tudo o que se refere à implementação da educação institucional, considerando assim, a relação entre teoria e prática. Pressupõe-se que, lendo-o, estar-se-ia lendo a própria escola em seus contextos e cotidianos.

No capítulo a seguir, com base nesses pressupostos, passo a descrever os dados coletados com as técnicas de observação, análise documental e entrevistas e, do mesmo modo, as análises que pude fazer, do lugar de coordenadora pedagógica, pesquisadora e pessoa incluída naquele contexto.

3 PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

Passarei à análise de dados obtidos em observações sistemáticas, entrevistas semi-estruturadas e documento escolar. Para tanto, o procedimento de análise foi embasado pelos conceitos da fundamentação teórica, pelas escolhas metodológicas já descritas no primeiro capítulo, como também, por conhecimentos produzidos através de experiências e vivências profissionais no âmbito da escola e no contexto educacional.

A escola pesquisada possui seis turmas, sendo duas de período integral: maternas níveis A e B e quatro de Educação Infantil níveis A e B nos períodos da manhã e tarde. Os estudantes, em sua maioria, pertencem à comunidade local e são atendidos por quatro professoras auxiliadas por estagiárias. A equipe diretiva é formada pela diretora e duas coordenadoras pedagógicas as quais dividem a função nos períodos da manhã e tarde.

Para melhor organizar esta sistematização dividi o texto, tendo como critério um subtítulo para cada procedimento de pesquisa.

3.1 Os vínculos afetivos e as inter-relações no contexto da aula: análise das observações sistemáticas realizadas

A gestão do pedagógico que, para Ferreira (2007), é realizada pelos professores, cujo trabalho é produzir a aula, pressupõe que, na concretização desse processo educativo, essencialmente relacional, criem-se vínculos afetivos entre os sujeitos que aprendem juntos. Por isso, entende-se que é importante investigar de

que maneira os professores, gestores do pedagógico, concebem, em sua ação, o fenômeno vínculos afetivos que se estabelece entre pessoas no contexto escolar.

Com base nesses pressupostos, observei várias situações nos contextos das aulas.

Começo, descrevendo o caso da Professora Violeta, que, em uma intervenção, colocou crianças, que estavam em conflito, em mesas separadas. Não houve diálogo, explicação, mediação, no sentido de promover um aprendizado sobre limites e princípios a serem respeitados no grupo. A Professora omitiu-se, também, de praticar diálogo, quando alguns estudantes têm seus lugares, previamente, definidos por ela para “evitar conflitos”. Parece pensar que, antes de acontecer algo, deva isolá-los. Entretanto, sabe-se que a aula é um momento em que sujeitos se encontram e,

[...] a existência de um grupo não se baseia só nas relações afectivas de indivíduos entre si, e mesmo se é objectivo dum grupo introduzir nele tais relações, a sua constituição impõe aos seus membros obrigações definidas. O grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais. Ultrapassa as relações puramente subjectivas de pessoa para pessoa (WALLON, 1975, p. 178).

Então, as inter-relações vivenciadas no grupo não se restringem aos vínculos afetivos entre os seus componentes. A sua existência requer, também, regras básicas de convívio entre as pessoas. Assim, por intermédio do grupo, possibilita-se a socialização das crianças-estudantes na escola. Porém, no caso da Professora Violeta, as regras foram impostas, em vez de serem discutidas e combinadas em uma dinâmica dialógica. Neste contexto, “É importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar ao educando e falar com ele” (FREIRE, 1997, p. 58), porque, ao assumir-se como autoridade, a Professora falaria aos estudantes o que determinada situação requeria, e, ao mesmo tempo, com eles, tentaria estabelecer outras ações e atitudes que vão sendo assimiladas pelo grupo.

Isto me permite afirmar que a socialização é um aprender que se concretiza nas experiências grupais. No entanto, uma situação de conflito foi encaminhada, da mesma forma à anterior, na turma da Professora Margarida, quando trocou os estudantes de lugares. Será que a Professora não considera necessário conversar com os envolvidos anteriormente? Apresento tal afirmação, baseada em Wallon: “A estas diversas manifestações é preciso saber dar uma boa orientação” (1975, p.

215). Com isto, os estudantes necessitam ser questionados e orientados sobre suas atitudes para que tenham a oportunidade de aprender a se relacionarem com e no grupo, pois, esse processo de integração coletiva é uma prática social que o espaço escolar contribui para promover.

Os momentos conflituosos são freqüentes na interação das crianças, por isso, os professores precisam intervir dialogicamente. Dessa forma, os estudantes começam a perceber que é preciso ceder para poder conviver, pois “Ninguém pode fazer o que quer. Sem limites a vida social seria impossível” (FREIRE, 1997, p. 73). Especialmente, na aula, torna-se absolutamente necessário o estabelecimento de limites que se entende como sendo um conjunto de atitudes convencionado e produzido culturalmente, entre pessoas de um grupo para um convívio cotidiano.

Em outra sala de aula, porém em situação semelhante, a Professora Rosa problematizou com o grupo esse momento de construir regras no coletivo. Sua interferência dialógica contribuiu para os processos educativos dos estudantes, pois “O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela” (WALLON, 1975, p. 174). Assim, no confronto com outras crianças e adultos, cada um vai se (re)conhecendo, percebendo, constituindo como pessoa em um processo de inserção social.

No contexto da aula e da escola, as desavenças envolvem, também, professores e estudantes, como é possível ilustrar com o fato de uma criança rasgar seu trabalho e a Professora Margarida assim reagir: “Azar é o teu. Agora todos têm o trabalho e tu não”. Parece que ela ficou perturbada por uma manifestação emocional que, freqüentemente, ocorre nas interações entre adultos e crianças, pois, “Sendo estas seres essencialmente emotivos, e trazendo a sua emoção a tendência forte, porque funcional, a se propagar, resulta daí que os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional” (DANTAS, 1992, p. 88). Sendo assim, os professores de Educação Infantil deveriam ter um profundo conhecimento acerca das características emocionais intrínsecas a essa faixa etária.

Por conseguinte, o desacerto no encaminhamento dessa situação revela que alguns professores desconhecem as bases teóricas da emoção, e, no entanto “[...] a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento” (DANTAS, 1992,

p. 89). Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de conduzir com sensatez esses momentos de intensidade emocional, transformando-os em benefício do trabalho e do desenvolvimento intelectual.

Em outra circunstância, observei algumas crianças quando exploravam um painel de letras, em um momento de intensa interação, curiosidade, tentativas, ou seja, de relação entre “sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1997, p. 68), quando foram, subitamente, interrompidos pela Professora Violeta: “Sentem. Vamos trabalhar”. A Professora não teria percebido nessa ação interativa um momento de aprendizagem? Pergunta-se, porque, conforme Wallon “O interesse [...], exprime-se na actividade e na curiosidade espontânea da criança. É preciso utilizá-las, suscitá-las, alimentá-las, em lugar de reprimi-las” (1975, p. 370). Então, o interesse espontâneo manifestado na iniciativa dos estudantes necessita ser estimulado e compreendido em sua proposição, pois, trata-se, evidentemente, do processo de produção do conhecimento.

Outra questão que parece preocupar a referida Professora é em manter o “controle” da turma, evidenciado com frases de comando: “Senta. Termina teu trabalho. Não conversa”. Porém, durante a produção dos trabalhos, as crianças interagem e, logicamente, o ruído provocado faz parte desse contexto, “Por isso mesmo devemos estimular ao máximo as crianças para que falem [...]” (FREIRE, 1997, p. 73). Assim, percebe-se que é nas inter-relações dialógicas que vão se produzindo conhecimentos, mediados por relações humanas, cujos vínculos afetivos estão sintonizados com as peculiaridades da Educação Infantil.

Diante disso, nota-se, contrariamente, que a mediação da Professora Rosa minimiza o exercício de autoridade desnecessária em relação às crianças, que são instigadas para realizar as atividades propostas e espontâneas, de maneira interativa e participativa. Dessa forma, os estudantes interagem entre si e com a Professora, que se mostra disponível para conversar e satisfazer a curiosidade infantil. Portanto,

Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (FREIRE, 1997, p. 59).

De fato, é tarefa da professora, do professor, intermediar ações/relações que vinculem os sujeitos em um ambiente afetivo, prazeroso, lúdico e potencialmente cognitivo.

Alguns aspectos são tão elementares na cotidianidade da aula, mas mesmo assim, requerem atenção especial dos professores, como, por exemplo, valorizar os trabalhos realizados pelos estudantes. Uma vez que “Também para a criança na fase escolar, mais significativo que um beijo é o professor, por exemplo, identificar seu trabalho entre vários da sala [...]” (ALMEIDA, 1999, p. 108). Essa identificação que se manifesta em linguagem, sob a forma de elogios, comentários, é o afeto verbalizado que os professores expressam em vínculos afetivos de reconhecimento, interesse e comprometimento com os estudantes. Entretanto, no caso da Professora Violeta, não foi possível observar algum comentário ou reação em relação aos trabalhos realizados pelas crianças, conforme o seu planejamento. Ela se restringia a recebê-los em um momento que poderia ser explorado na individualidade de cada produção, provocando os estudantes a falarem sobre as mesmas.

Reitera-se que o reconhecimento, o retorno sobre seu desempenho, demonstram que a professora, o professor, se importa não apenas com a produção de conhecimentos, mas, com a maneira de aproximar-se, estabelecer vínculos afetivos com os estudantes. “Assim, na escola, como em qualquer outra instância social, o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto” (ALMEIDA, 1999, p. 102). Por conseguinte, é impossível diferenciar o ser racional do ser afetivo nas interações e inter-relações pessoais nos espaços sociais em que se inserem.

É possível observar esta relação nas práticas da Professora Rosa, ao interagir com as crianças, que são incentivadas em suas produções e, ao mesmo tempo, valorizadas nas expressões subjetiva e criadora. Parece considerar importantes as oportunidades de co-participar das atividades com os estudantes. Dentre estas atividades, a narrativa de histórias é freqüente, conforme observei na aula da Professora Violeta. Porém, nesta situação, a Professora fazia perguntas sobre o texto narrado e ela própria respondia, revelando, inclusive, a mensagem subjacente à história. Assim, a estudante, o estudante, não tinha a possibilidade, “[...] de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto” (FREIRE, 1997, p.

30). Ao contrário, as crianças precisam encontrar tempos e espaços para explorar, (re)inventar, formular hipóteses e realizar suas próprias descobertas.

Em outra circunstância, a Professora Margarida comentava acerca dos desenhos das crianças: “Se não fizer bonito eu não vou gostar. Não é assim”. Parece que a Professora almejava que os desenhos fossem produzidos conforme sua pretensão. No entanto, os estudos de Wallon sobre o desenvolvimento infantil revelam, de acordo com Dantas, que, “No início, o gesto gráfico precede a intenção: o projeto é uma resultante, antes de ser um controlador do gesto que realiza o desenho” (1992, p.93). Então, os desenhos infantis, nessa etapa, são isentos de intencionalidade. Portanto, o seu produto é espontâneo e precisa ser aceito e valorizado como tal. Por outro lado, a forma de se manifestar da Professora explicitou autoritarismo ao pretender impor seus padrões para os trabalhos dos estudantes. Essa prática parece contrapor-se à liberdade de expressão, que, neste caso, constitui-se em desenhos, nos quais as crianças-estudantes expressaram as primeiras formas de grafia.

Destas práticas e ações diferenciadas entre os professores, no ambiente escolar, emerge uma pergunta: “[...] por que agem pedagogicamente na forma como agem?” (FERREIRA, 2008, p.2). Ratifico esta pergunta porque acredito que os professores constituem-se em suas vivências, convicções, histórias de vida. “Ser sujeito, para os professores é um vir-a-ser contínuo, pois, tanto em suas crenças, quanto em sua prática, estão em relação ao social, num constante devir, por ser subjetivo e participante de formações sociais” (FERREIRA, 2007, p. 221). Nesse sentido, o fazer pedagógico é “guiado”, principalmente, pela subjetividade que singulariza cada professor, professora como sujeito individual no ser e agir. Contudo, o Projeto Pedagógico Individual⁵ que sustenta o trabalho dos professores, mostra-se, por vezes, insuficiente, o que implica em demanda de pesquisa, ampliação de conhecimentos, com vistas à qualificação da gestão do pedagógico e da educação escolar.

3.2 Vínculos afetivos: expressão de sentidos a partir das entrevistas

⁵ “O projeto pedagógico individual é uma produção dos professores, em acordo com suas crenças, concepções, elaborada como percepção e sistematização do pedagógico de modo particular, mas fruto da reflexão e da dialogicidade própria do coletivo dos professores[...]” (FERREIRA, 2007, p. 13). A autora sugere, ainda, que seja elaborado anteriormente ao Projeto Pedagógico Institucional.

Ao analisar o conteúdo produzido, através das entrevistas com as professoras interlocutoras desta pesquisa, foi possível perceber o destaque de duas categorias de análise no que se refere à gestão do pedagógico na Primeira Etapa da Educação Básica. São elas: vínculos afetivos e afetividade. Entretanto, estas categorias foram mencionadas como se não existisse uma diferenciação entre ambas, conforme as professoras expressaram em seus discursos, ao serem questionadas sobre os vínculos afetivos no contexto da sala de aula.

Os vínculos afetivos, eu acho, assim, importantíssimo, se tu conseguir trazer essa criança que vem [...] e a gente consegue trabalhar essa criança na parte afetiva [...]), o que às vezes falta pra essa criança é essa parte afetiva, e a parte afetiva, eu acho que é principal pra essa criança (PROFESSORA VIOLETA).

Outra afirmação: “Como uma questão muito importante porque é através do afetivo que podemos fazer que a nossa aula prossiga, pois, sem a afetividade não conseguiremos aos nossos objetivos” (PROFESSORA MARGARIDA). A mesma abordagem é encontrada no discurso de outra Professora: “Eu considero extremamente importante, pois é com muita afetividade que o professor consegue conquistar os seus alunos” (PROFESSORA ROSA).

Acredita-se ser importante pontuar que a afetividade é subjetiva, individual, histórica porque é relativa a vivências pessoais, histórias de vida. Conforme a abordagem de Wallon, “Na espécie humana são, com efeito, as relações afetivas com o meio que começam por dominar o comportamento” (1975, p. 63). Desse modo, a afetividade é a primeira forma de expressão do ser humano. Já os vínculos afetivos supõem a afetividade socializada, a comunicação que se estabelece nas interações das relações humanas nos diferentes espaços sociais.

Do mesmo modo, a afetividade é dimensão exclusiva e integrante do ser humano completo, no entanto, a Professora Violeta afirmava: “[...] o que às vezes falta pra essa criança é essa parte afetiva [...]”, e a Professora Margarida “Pois, sem a afetividade não conseguiremos aos nossos objetivos”. Nestes casos, parecem dissociar os aspectos constituintes da criança, porém, só é possível concebê-la na unidade afetiva, cognitiva e psicomotora, inseparável na constituição individual e concomitante na interatividade social.

Diante dos discursos dessas Professoras, fico me perguntando qual o significado real que atribuem à afetividade: como uma complexa dimensão humana ou reduzida a manifestações de contato físico, como beijos, abraços...?

Outro desdobramento que esta questão suscita é uma reafirmação do conceito de afetividade:

Ela não é sentimento, nem paixão, muito menos emoção. É um termo mais amplo que inclui estes três últimos, que por sua vez são distintos entre si [...]. A afetividade é mais abrangente e integra relações afetivas que são a emoção, a paixão e o sentimento por exemplo (ALMEIDA, 1999, p. 52, 53).

Neste estudo de caso, a questão da afetividade está centrada, principalmente, nas emoções devido a sua predominância no que tange à infância e à correlata etapa escolar. É preciso compreender que “As emoções, uma das formas de afetividade, são verdadeiras síndromes: de cólera, medo, tristeza, alegria, timidez” (ALMEIDA, 1999, p.53). Ela ainda destaca que as três emoções básicas são: alegria, cólera e medo (1999, p.76). Como a escola encaminha essas situações, se a ela foi reservado o lugar do conhecimento formal? Pergunto, também: essas manifestações emocionais socializadas têm relação com o conhecimento?

Para encontrar respostas a estas questões, destaco que se entende que a produção do conhecimento seja um processo que se consubstancia nas interações, entre os sujeitos professores e sujeitos estudantes cuja afetividade deve ser considerada, pois, “ [...] verificou-se que não havia forma de se dirigir à inteligência da criança sem se dirigir à criança no seu todo; que não era possível ensinar sem educar um pouco [...]” (WALLON, 1975, p. 379). Vale dizer, a educação passa pela emoção, principalmente, a Educação Infantil. No entanto, entendo que, algumas vezes, falta discernimento acerca dessa relação conforme, explicita a Professora Margarida:

Aonde for colocado muito sorriso, muito carinho para poder explicar o conteúdo programático que foi ministrado naquele dia. Através de palavras carinhosas, voz harmoniosa e sorrisos podemos fazer com que as crianças se tranquilizem e alcancem aquilo que queremos, a sua aprendizagem (PROFESSORA MARGARIDA).

Sabe-se que os professores são cotidianamente desafiados pelas expressões emocionais das crianças, e, em decorrência, a ação pedagógica coerente é

condição para a produção do conhecimento pelo grupo. Nesse sentido, não basta “muito sorriso, muito carinho” para promover a produção do conhecimento na aula, “[...] mas prática e teoria iluminando-se mutuamente” (FREIRE, 1997, p. 83). Então, a teoria imbricada à prática é de suma importância para que os professores assumam a gestão do pedagógico com autoridade da compreensão teórica. “Esta imbricação é o que chamamos práxis, quando teoria e prática já não mais se dissociam, integram-se” (FERREIRA, 2008).

Por isso, posso afirmar que as questões afetivas não estão desvinculadas das questões cognitivas, ao contrário, “[...] a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados” (DANTAS, 1992, p. 90). Desta forma, são dimensões recíprocas, cujo desenvolvimento de uma reflete-se na outra. Então, a evolução das emoções (afetividade) infantis tem estreita ligação com as atividades produzidas pelas crianças-estudantes no contexto da aula.

Nesta perspectiva, Wallon enfatiza: “Deve-se sublinhar aqui mais uma vez a ligação que existe entre a personalidade da criança e o seu desenvolvimento intelectual e quanto seria útil ligar às relações sociais que se lhe tornam acessíveis” (1975, p. 213). Estas argumentações contemplam processos educativos em contextos de interação, participação e consolidação de vínculos afetivos no meio escolar. Neste sentido, há uma evidência no discurso da Professora Rosa.

[...] no momento que a gente se preocupa com aquele aluno, com a nossa turma, a gente tá trabalhando com os vínculos afetivos [...]. E daí a gente trabalha com esses vínculos, na sala de aula, diariamente, porque no momento que a gente acolhe esse aluno, a gente está trabalhando com os vínculos afetivos. [...] no momento que essa criança chega na sala de aula a gente faz uma acolhida, faz um diálogo [...] (PROFESSORA ROSA).

Entendi que a Professora considera basilar a relação professor - estudante, como também destaca a necessidade de ser atenciosa, disponível, acolhedora ao aproximar-se dos estudantes. Ao encontro disto, Freire (1998) define que:

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (apud TONIOLO, 2007, p. 42).

E, nessa prática, aprende com o outro na incessante busca de (re)conhecimento, acolhimento e bem-estar. Esse parece ser o compromisso

assumido com os estudantes pela Professora: “Essa criança vai se sentir melhor na escola, [...] que ele possa aprender, descobrir coisas novas” (PROFESSORA ROSA).

Da mesma forma, os vínculos afetivos se mantêm na ausência do outro, porque, quando a professora, o professor planeja, reflete, avalia, pesquisa, em seu processo de gestão do pedagógico, denota, também, envolvimento e compromisso com os estudantes. Assim, “Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos” (ARROYO, 2008, p. 27). Daí porque as ações pedagógicas não se desenvolvem somente no âmbito da escola, elas permeiam o trabalho desses profissionais, por isso, “Não há como elaborar uma lista limitada de competências, perfis e ações, para os professores. Ele age no imprevisível, no complexo. A linguagem é o ambiente com o qual trabalha e a partir do qual produz, em interações dialógicas” (FERREIRA, 2008, p. 9).

Contrariamente a esses pressupostos a Professora Margarida afirmava: “[...] sem vínculos afetivos não conseguiremos passar nossos conhecimentos e conseqüentemente não conseguiremos ensinar”. Entendi, implícita nestas falas, uma concepção tradicional de educação, na qual, os professores ensinam e os estudantes aprendem, em um espaço social que não contempla a interação dialógica da partilha de saberes. Outro aspecto a destacar refere-se a que os vínculos afetivos coexistem na convivência, independentemente de como os professores articulam a gestão do pedagógico.

Essa gestão implica na amplitude de um fazer em contínua reflexão, reformulação, produção do conhecimento; é um processo de constituir-se permanentemente, através de práticas, crenças, estudos, intercâmbio de idéias, sistematização de saberes que promovem a evolução do trabalho pedagógico. Assim, reducionismos como o discurso da vocação para caracterizar o profissional de educação: “[...] é preciso gostar e ter vocação para isso” (PROFESSORA VIOLETA), incompatibiliza-se com a premissa de que o professor é um “vir a ser”, para dar lugar a um ser vocacionado, pré-destinado por um dom inato.

Ferreira analisa esta questão assim:

Temo que os discursos defendendo a vocação como origem da opção pelo Magistério são um pano de fundo a encobrir a falta de condições e de autopermissão, uma atitude política, em lutar por melhores condições de

trabalho e de profissão. A ideologia da vocação, subsidiada no carinho pelo fazer pedagógico, na dedicação, acaba por encobrir as reais condições de trabalho. Se vocacionada está impotente diante da possibilidade de agir politicamente, de participar de movimentos reivindicatórios em prol de melhores salários e condições (2007, p. 6).

É uma análise contextualizada, sobre uma crença que ainda persiste no imaginário social e necessita ser desmistificada no próprio campo educacional. Deste modo, os professores poderão assumir, devidamente, seu lugar social que se configura no compromisso com a produção do conhecimento no âmbito escolar, com todas as suas implicações, realizando a gestão do pedagógico, incluindo-se aí, também, os vínculos afetivos.

3.3 Projeto pedagógico: uma produção coletiva de sentidos

O projeto pedagógico institucional é produzido no intuito de sistematizar um referencial para o processo educativo escolar, cuja dinamicidade engloba todo o seu fazer identificando sentidos e práticas coletivas. Nesta elaboração, a participação dos professores está inserida nos seus processos de gestão do pedagógico que se realizam em vários níveis, sobretudo, na produção da aula, e têm como diretrizes os projetos pedagógicos individual e coletivo. Deste modo,

Entende-se, o Projeto Pedagógico como a identidade que expressa o modelo de educação e as alternativas da escola para alcançar seus objetivos. Pressupõe-se ser elaborado pelo coletivo dos sujeitos da escola, e entendidos como gestores responsáveis ou não pela administração, por processos democráticos ou democratizantes, pela coordenação do coletivo escolar no sentido de construir e viabilizar, na prática, o proposto no Projeto (FERREIRA; MENEZES, 2007, p. 5).

Com base nestes pressupostos, ao ler e reler o Projeto Pedagógico da Escola, destaquei quatro (respeito, afetividade, alegria, relação escola-comunidade) das sete categorias (respeito, afetividade, alegria, relação escola-comunidade, vínculos afetivos, emoção, relação professor-estudante) previamente escolhidas para referenciar esta análise documental que, também, possibilitaram elaborar alguns entendimentos acerca desta proposta.

A problematização em questão refere-se a como o Projeto Pedagógico contempla e significa os vínculos afetivos, pois, acredita-se que a organização do espaço escolar supõe vivências de inter-relações, interações, em uma dinâmica cotidiana, envolvendo professores, gestores do pedagógico, refletirem sobre essa temática. No entanto, a categoria vínculos afetivos não foi encontrada com essa denominação na Proposta da Escola, embora, fosse minha expectativa por entendê-la inseparável das relações que se tornam cotidianas.

Cabe reiterar que a escola é um espaço marcado pelas relações interpessoais, evidenciando-se entre os profissionais, professores-estudantes, estudantes-estudantes e os vínculos afetivos revelam-se nessas relações humanas. Nesta configuração, o espaço social escolar, além de ser um lugar em que se produzem conhecimentos, é, também, de convivência, é vida pura.

Neste contexto, tenho defendido que as relações entre os sujeitos no espaço-tempo da aula, manifestam-se em disponibilidade, acolhimento, respeito e isso é produção do conhecimento: “[...] quando não se conhece algo e, por algum processo e por falta desejante, passa-se a conhecer, é produzido conhecimento” (FERREIRA; MENEZES, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a categoria respeito é muito enfatizada, conforme se evidencia na freqüência com que é mencionada nos diversos tópicos que compõem a Proposta Pedagógica analisada. Porém, entendo que a atitude de respeitar não implica, necessariamente, em aproximar, envolver, interagir em um ambiente social. Esta abordagem foi descrita por Freire ao relatar uma experiência vivenciada como professor, no retorno do exílio, quando desafiado por uma acadêmica no primeiro dia de aula: “Nunca nos aproximamos mas mantivemos um clima de mútuo respeito até o fim” (1997, p. 55). Há nisso, uma incompatibilidade interpessoal que pode anular a aproximação, mas não impede o diálogo como principal maneira de socializar conhecimentos. As relações sociais, assim estabelecidas, parecem controlar as manifestações emocionais, inerentes ao ser humano, mantendo as relações sociais por mera conveniência, sem intensidade emocional, ainda que respeitosa.

Para Wallon, “[...] a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui, como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais” (ALMEIDA, p.2). Desta maneira, referir-se à afetividade é, sobretudo, considerar as emoções infantis que se integram no desenvolvimento da criança e, para que

evoluam, precisam ser compreendidas na ação pedagógica que perpassa a produção do conhecimento.

Parece-me que no Projeto Pedagógico da Escola a categoria de análise afetividade foi destacada com certa superficialidade, em alguns tópicos que podem ser observados em apêndice. São abordagens em alguns contextos, sem um aprofundamento teórico que permita aos gestores do pedagógico refletir e orientarem suas práticas cotidianas no âmbito da Educação Infantil.

Do mesmo modo, observei uma declaração no Projeto da Escola “Almejamos uma escola inclusiva que proporcione condições para que a criança se desenvolva como ser humano integrado no mundo, atuando conscientemente construindo seu saber com alegria, [...]”. Sabe-se que a alegria é uma emoção, no entanto não é a única; por conseguinte “[...] as emoções, por sua vez, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo” (ALMEIDA, p.1). Sendo assim, o processo educativo de crianças conjuga-se com esse estágio emocional que compete ao meio escolar transformar e promover em forma de aprendizado e conhecimento.

Neste contexto, a relação professor-estudante, item de análise não destacado no Projeto Pedagógico, é inevitável e, ao mesmo tempo, preponderante no cotidiano da escola. Por outro lado, é nessa relação social que está embasada a produção do conhecimento a qual é, por exigência, intrínsecamente relacional, sendo um processo em que se estabelecem vínculos afetivos através de propostas que visem ao aprender.

Da mesma forma, penso que a relação escola-comunidade, logicamente, faz parte desse espaço social e supõe, também, o modelo de gestão no qual se organiza a escola. É importante salientar que “Este aspecto consolida [...] um compromisso com o estudante e a comunidade, a partir do que se pensa sobre educação e formação humana, constituindo-se num confronto entre as intenções e os resultados escolares” (FERREIRA; MENEZES, 2007, p. 3). Neste sentido o Projeto afirma “Foi aberto debate com a comunidade, onde a participação, o envolvimento e o compromisso de todos devem fazer parte do dia-dia escolar [...]”. Então, se essa relação revela algo cotidiano, “Poderia ser uma oportunidade para que a escola se abra à cultura, à memória coletiva e à dinamicidade social” (ARROYO, 2008, p. 20), como evidência de promover a articulação da proposta vivenciada.

Com base nessas argumentações, entendi que o Projeto Pedagógico revela um processo pedagógico com ênfase no aspecto cognitivo, que traz a idéia de um sujeito que pensa, faz operações mentais e se desenvolve à margem de sua afetividade, que, no entanto, “[...] não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento [...]” (DANTAS, 1992, p. 90). Nesta perspectiva, os aspectos da afetividade, ora socializada e transformada em vínculos afetivos, deveriam permear propostas e práticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES PARA REFLETIR

Este estudo resultou de um grande esforço e superação pessoal, com vistas a redimensionar minha atuação profissional no contexto educacional. Com esse objetivo, realizei uma investigação que teve como princípio a compreensão de um fenômeno educacional na escola. Nesse sentido, a pesquisa em educação vai identificando a especificidade de um conhecimento a ser aprofundado e compartilhado nos espaços educacionais, pois “[...] constitui-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais[...]” (SANTOS, 2006, p. 76).

Nessa perspectiva, essa oportunidade de pesquisa problematizou os vínculos afetivos, investigando a significação deste fenômeno social na gestão do pedagógico por professores em uma escola municipal de Santa Maria-RS. Foi um trabalho de análise, escuta, observação, acompanhado por amplo estudo do tema, tendo o estudo de caso como metodologia. Entrevistei três professoras e observei suas aulas. Agi como pesquisadora no contexto onde estou inserida como coordenadora pedagógica. Esse lugar social me permitiu atribuir sentidos à prática dos vínculos afetivos na Primeira Etapa da Educação Básica.

Assim, destaco que a argumentação de que a educação implica interação entre professores e estudantes não foi tão evidenciada, conforme percebido nos discursos e ações das professoras. Entretanto, são as interações dialógicas que possibilitam a produção de conhecimentos a partir dos saberes individuais. Nesse enfoque “A interação permite a socialização, a reflexão, o entendimento, a contradição, a re-elaboração, produzindo assim, saberes estabilizados, portanto, conhecimentos” (FERREIRA, 2007, p.10).

Desse modo, relacionei essa constatação aos sentidos atribuídos pelas professoras aos vínculos afetivos, ou seja, sem este sentido do relacionar-se entre os sujeitos no espaço do aprender, atendo-se somente à afetividade. Ao mesmo tempo, entendi não haver nos discursos uma diferenciação entre vínculos afetivos e afetividade. Observei, sobretudo, nos casos em que as declarações restringiam o aspecto afetivo a manifestações de contato físico, ao afago, a troca de abraços. Percebi, então, uma associação de sentidos entre vínculos afetivos e o necessário

gesto. Em decorrência dessas argumentações, entendi ser significativo considerar a afetividade, também, como elemento de análise e aprofundamento, pois, observei as dificuldades das professoras diante das manifestações emocionais dos estudantes na dinâmica da sala de aula.

Em suma, tendo em vista a análise dos dados da investigação foi possível pensar que:

a) A Gestão do Pedagógico, na Primeira Etapa da Educação Básica, requer mais embasamento teórico para um melhor entendimento acerca do comportamento afetivo-emocional infantil na escola. Do mesmo modo, as professoras não se consideram em seus discursos, como gestoras do pedagógico. Entretanto, apresentam seu trabalho, e, em alguns momentos, parecem não se entenderem como autoras dele, revelando, talvez, ser necessário refletir melhor sobre o trabalho de produzir aula.

b) Os vínculos afetivos são característicos de um trabalho pedagógico cotidiano e perpassam as intervenções, as aulas, as interações, porém, nem sempre significam demonstrações de disponibilidade, comprometimento com a produção do conhecimento e com a convivência humana. Nesse sentido, parecem permanecer no nível individual, a afetividade, sem evoluir para o nível coletivo, os vínculos afetivos.

c) As professoras interlocutoras da pesquisa denotam concepções de afetividade e vínculos afetivos, entretanto, têm dificuldade em considerar os vínculos afetivos no contexto da aula. Fiquei me perguntando: por que essa contradição se admitem a importância da afetividade em seus discursos?

d) Há um distanciamento entre o Projeto Pedagógico e a gestão do pedagógico, revelado nos discursos das entrevistadas, pois há informações contidas no Projeto que evidenciam práticas contempladas pelos aspectos afetivos e, no entanto, não parecem ser referendadas cotidianamente.

Esses pressupostos me permitem afirmar que a problematização geradora da pesquisa foi desvelada. Para tanto, em nenhum momento, tive a intenção de julgar as argumentações e práticas das professoras. Pretendi, tão somente, refletir e aprofundar compreensões sobre o tema, com base nos discursos. Os meus objetivos, enquanto pesquisadora-coordenadora pedagógica, nesta investigação, focalizaram os vínculos afetivos nas relações sociais no âmbito da escola, especialmente, na gestão do pedagógico com vistas à produção do conhecimento.

Este é o trabalho dos professores e a minha atuação nele se articula, com possibilidades de realizar intervenções, reflexões, com o retorno das minhas descobertas e aprendizagens, após e durante esse trabalho.

Desse modo, entendo que a minha função é contribuir nos processos educativos, reafirmando minhas convicções e preocupações em torno dos vínculos afetivos vivenciados pelas crianças-estudantes, uma vez que a escola é um lugar onde diariamente passam muito dos seus tempos. Ora, se a gestão do pedagógico é o trabalho dos professores, os adultos destas relações sociais, espera-se que tenham o equilíbrio de manifestar vínculos afetivos de comprometimento, disponibilidade, revelando-se enquanto seres afetivos. Retomo aqui, mais uma vez, Freire (1998), quando afirmava que os professores não têm a obrigação de querer bem a todos os estudantes de maneira igual. Concordando com o autor, acrescento que o estudante que “sente” um professor disponível, sintonizado, entusiasmado nas interações que promovem a produção do conhecimento, com certeza, terá um sentimento de integração e reconhecimento neste grupo social. Esse aspecto é facilitador da produção do conhecimento.

Nesta perspectiva, através de vínculos mais humanizadores, os professores denotam mais coerência entre o agir e o falar, e a intenção de fazer valer o que se explicitou no Projeto Pedagógico da Escola. Por outro lado, esse documento vai conter, realmente, as características da gestão do pedagógico nas interações sociais que permeiam as experiências educativas.

Os discursos escolares enfatizam a questão da afetividade, sem, no entanto, se perceber nos argumentos das professoras um aprofundamento da questão. Assim, embora o Projeto Pedagógico contemple os aspectos afetivos, em aula, cotidianamente, parece que os professores restringem-se apenas ao afago, parecendo necessitar, aprofundar a concepção dos vínculos afetivos como organizadores subjetivos dos seres humanos, implicando inclusive na produção cognitiva. Esta talvez seja a possibilidade dessa pesquisa continuar na Escola, quem sabe até ampliando-se para outros espaços. A Pesquisa em Educação na verdade nunca se acaba, gera novas e renovadas perguntas.

Para consubstanciar essas reflexões, destaco que:

[...] a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas

relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo (FREIRE, 1997, p. 53).

Portanto, cria-se a expectativa que os vínculos afetivos, que “atravessam” as relações entre professores e estudantes, sejam ressignificados e concretizados, no permanente vir-a-ser que integra o ser humano e profissional, constituindo-se no elo de confiança que aproxima, cotidianamente, os professores, os estudantes e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____, **“O Que é Afetividade? Reflexões para um Conceito”** Conteúdo escola: O Portal do educador Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/123/31/>> recebi por e-mail (sem data)

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução:Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, LTDA, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32, 87. em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 01 jul 2006.

DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão, São Paulo: Summus.1992.

FERREIRA, L. S.; MENEZES, S. P. “O compromisso dos professores diante da democratização na escola:a gestão do pedagógico” In: Anais do V Congresso Internacional de Educação, São Leopoldo, Seiva Publicações, 2007.

FERREIRA, L. S. “A Pesquisa Educacional no Brasil: tendências e perspectivas” Xerografado. UFSM: 2008.

_____, “A Gestão do Pedagógico como Espelho que Reflete os Modelos Sociais da Infância na Educação Brasileira e o Trabalho dos Professores”. In: ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____, “Profissionalidade, Trabalho e Gestão do Pedagógico no Discurso dos Professores”. In: Revista Perspectiva, Erechim: EDIFAPES, v.31, n. 116, dez.2007. p. 113-126.

_____, “Gestão do Pedagógico, Trabalho e Profissionalidade de Professoras e Professores”. In: Revista IBEROAMERICANA de Educación n.45 (2007) p. 217-228.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**, São Paulo, Olho d'água, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5ª ed. São Paulo; Cortez, 2007 (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasil: MEC/SEF, v.2, 1998.

NUNES VASCONCELOS, J. F. “Vamos Brincar na Escola?” In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Trajectoria Docente: o encontro da teoria com a prática**, Santa Maria, UFSM, 2005. (p. 123-130).

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

TONIOLO, J. M. dos S. de A. **Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes: desafios para uma educação humanizadora**. 2007. 85f Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

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

VEIGA, I. P. A.; “Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola”. In: VEIGA, I. P. A. ; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**, 4ªed. São Paulo, Papirus, 2006.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada

Esta entrevista integra o projeto de pesquisa “Gestão do Pedagógico e Vínculos Afetivos: uma abordagem no contexto da Primeira Etapa da Educação Básica”, orientado pela Prof^a Dr^a Liliana Soares Ferreira, com o objetivo de analisar como os professores trabalham a questão dos vínculos afetivos com os estudantes da Educação Infantil. Com base nos resultados estabelecer-se-á um paralelo com os referenciais teóricos adotados.

Desde já, agradeço a disponibilidade de tempo que a Senhora dispensará para responder às questões. Com imensa satisfação, agradeço a acolhida.

Acadêmica Mara de Oliveira

Questões da entrevista:

1. Como você caracteriza a(o) professora(o) que atua na Primeira Etapa da Educação Básica?
2. Como você considera a questão dos vínculos afetivos no contexto da sala de aula?
3. Você relaciona a produção do conhecimento com os vínculos afetivos?
4. Relate uma situação de sua aula na qual observou a relação entre vínculos afetivos e produção do conhecimento.

APÊNDICE B – Observação sistemática

Este instrumento visa estabelecer os critérios para observação dos(as) professores(as) que estão participando da pesquisa “Gestão do Pedagógico e Vínculos Afetivos: uma abordagem no contexto da Primeira Etapa da Educação Básica”, orientado pela Prof^a Dr^a Liliana Soares Ferreira,. Os itens observados, serão descritos e analisados e integrarão o texto sistematizador da pesquisa a ser apresentada na Universidade Federal de Santa Maria, com vistas à obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional.

Acadêmica Mara de Oliveira

Itens e categorias a serem observadas:

- Atitudes e reações da professora em:
- situação de conflito entre os estudantes;
- situação de conflito professor-estudante;
- relação à produção dos trabalhos pelos estudantes;
- relação aos questionamentos feitos pelos estudantes.

APÊNDICE C – Tabela de categorias: entrevistas

CATEGORIAS	PROFESSORA VIOLETA	PROFESSORA ROSA	PROFESSORA MARGARIDA
VÍNCULOS AFETIVOS	Os vínculos afetivos, eu acho assim que é importantíssimo, se tu conseguir trazer essa criança que vem com uma estrutura de família com déficit de amor, de carinho [...]	[...] no momento que a gente se preocupa com aquele aluno, com a nossa turma, a gente ta trabalhando com os vínculos afetivos [...] [...] porque no momento que a gente acolhe esse aluno, a gente ta trabalhando com os vínculos afetivos.	Com certeza, como já foi dito, sem os vínculos afetivos não conseguiremos assar nossos conhecimentos [...]
RESPEITO	[...] eu já senti ele assim, que já tava sentando para fazer o trabalho, já estava respeitando mais os colegas.	Não contemplou.	Não contemplou.
	[...] uma criança com problemas seríssimos em casa, de família, assim de carinho de afetividade. Então, o que	Eu considero extremamente importante, pois é com muita afetividade que o professor [...]	Pois, sem afetividade não conseguiremos aos nossos objetivos.

AFETIVIDADE	falta pra essa criança, a afetividade [...]		
ALEGRIA	Não contemplou.	Não contemplou.	Não contemplou.
EMOÇÃO	Não contemplou.	Não contemplou.	Não contemplou.
RELAÇÃO PROFESSOR/ESTUDANTE	Não contemplou.	[...] no momento que essa criança chega na sala de aula a gente faz uma acolhida, faz um diálogo, faz uma conversa.	Não contemplou.
RELAÇÃO ESCOLA/ COMUNIDADE	Não contemplou.	Não contemplou.	Não contemplou.

APÊNDICE D – Tabela de categorias: projeto pedagógico

CATEGORIAS	TÓPICOS
VÍNCULOS AFETIVOS	-----
RESPEITO	<p>6. PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE E DISCENTE [...], pois desejamos uma escola com espaço para o debate, de busca de alternativas, da imaginação, de esforço, respeito e desafio. [...], um professor criativo, sensível, aberto a mudanças, mediador e orientador do processo educativo, justo, consciente que valorize e respeite as diferenças individuais.</p> <p>7. PERFIL DO ALUNO [...], a escola deve ser um lugar prazeroso para a criança, onde ela seja amada, respeitada.</p> <p>8. OBJETIVO GERAL DA EMEI Desenvolver o respeito à diversidade efetivado no respeito às diferenças[...]</p> <p>9. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Respeitar e cuidar os objetos produzidos[...] Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos[...]</p> <p>12. AVALIAÇÃO O processo avaliativo é permanente, baseado na observação, registro e reflexão acerca da ação das crianças e do seu desenvolvimento, respeitando suas diferenças[...]</p>
AFETIVIDADE	<p>6. PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE E DISCENTE Essa elaboração de conceitos requer como ponto de partida os conhecimentos que ela possui das mais variadas</p>

<p style="text-align: center;">AFETIVIDADE</p>	<p>experiências sociais, afetivas[...] 7. PERFIL DO ALUNO [...], a escola deve ser um lugar prazeroso para a criança, onde ela seja amada, [...] 8. OBJETIVO GERAL DA EMEI Proporcionar um ambiente escolar prazeroso, onde a criança seja estimulada a construir seu conhecimento, desenvolvendo as capacidades de ordem afetiva, [...] 12. AVALIAÇÃO A avaliação deverá basear-se no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, [...]</p>
<p style="text-align: center;">ALEGRIA</p>	<p>6. PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE E DISCENTE Almejamos uma escola inclusiva que proporcione condições para que a criança se desenvolva como ser humano integrado no mundo, atuando conscientemente construindo seu saber com alegria, [...]</p>
<p>EMOÇÃO</p>	<p>-----</p>
<p style="text-align: center;">RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE</p>	<p>-----</p>
<p style="text-align: center;">RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE</p>	<p>6. PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE E DISCENTE [...] foi aberto debate com a comunidade, onde a participação, o envolvimento e o compromisso de todos devem fazer parte do dia-a-dia escolar [...]</p>

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Informado

Como estudante, em fase de conclusão, do Curso de Especialização em Gestão Educacional, na UFSM, estou desenvolvendo a pesquisa “GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”, sob a coordenação da Professora Dr^a. Liliana Ferreira. Tal pesquisa objetiva coleta e análise de dados que resultarão na monografia final do Curso.

O trabalho consiste em observações e entrevistas gravadas.

A pesquisadora responsável é Mara de Oliveira, especializanda em Gestão Educacional. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: (55)91170808 ou por e-mail marinhadeoliveira@yahoo.com.br

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta () SIM () NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas () SIM () NÃO.

Santa Maria, ___ de _____ de 2008.

Assinatura do entrevistado:

Assinatura da pesquisadora responsável:
