



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**COMPREENSÕES DAS RELAÇÕES QUE OS
GESTORES ESTABELECEM, EM SEUS DISCURSOS,
ENTRE VÍNCULOS AFETIVOS E A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA ESCOLA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Carolina Zasso Pigatto

**São João do Polêsine, RS, Brasil
2011**

**COMPREENSÕES DAS RELAÇÕES QUE OS GESTORES
ESTABELECEM, EM SEUS DISCURSOS, ENTRE VÍNCULOS
AFETIVOS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA
ESCOLA**

por

Carolina Zasso Pigatto

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof.^a Liliana Soares Ferreira

São João do Polêsine, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**COMPREENSÕES DAS RELAÇÕES QUE OS GESTORES
ESTABELECEM, EM SEUS DISCURSOS, ENTRE VÍNCULOS
AFETIVOS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA**

elaborada por
Carolina Zasso Pigatto

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Liliana Soares Ferreira, Dr^a.
(Presidente/Orientador)

Elena Maria Mallmann, **Dr^a.** (UFSM)

Mariglei Severo Maraschin, **Ms.** (UFSM)

Santa Maria, 16 de setembro de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, por me proporcionar saúde e coragem em superar as dificuldades encontradas nesse caminho e por essa conquista.

A meus pais maravilhosos, Pery e Zaíra, a minha família e amigos pelo apoio e pela compreensão dos momentos que não pude estar presente.

À minha querida orientadora que aceitou mais esse desafio, o de me orientar.

Às escolas e as professoras que se dispuseram a participar dessa pesquisa.

As minhas queridas amigas, em especial, as que tiveram mais ao meu lado, virtualmente, no decorrer dessa pesquisa: Mariana, Renata e Paula, e a minha afilhada Luiza.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

COMPREENSÕES DAS RELAÇÕES QUE OS GESTORES ESTABELECEM, EM SEUS DISCURSOS, ENTRE VÍNCULOS AFETIVOS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA

AUTORA: CAROLINA ZASSO PIGATTO

ORIENTADOR: LILIANA SOARES FERREIRA

Data e Local da Defesa: São João do Polêsine/RS, 16 de setembro de 2011.

Esta pesquisa foi realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Gestão e Organização Escolar – Educação a Distância (EaD), a qual integra a Linha de Pesquisa 1. Teve como tema “Gestão do pedagógico e vínculos afetivos na escola”. A expectativa com este trabalho foi de ampliar dos conhecimentos com relação aos assuntos já pesquisados “Vínculos Afetivos” e o “Trabalho dos Professores”, porém, nesta oportunidade, com o foco nos discursos de gestores (diretores e coordenadores) de algumas Escolas de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria-RS. Acredita-se que o trabalho dos professores-gestores possui relação direta com os vínculos afetivos, pois, ao estabelecer esses vínculos afetivos com os estudantes, acontecerá a produção do conhecimento. Os objetivos desta pesquisa foram, então, investigar como os gestores do pedagógico caracterizam os vínculos afetivos com os estudantes, na escola, e de que maneira isso influi no cotidiano escolar; conhecer como os coordenadores e diretores caracterizam os vínculos afetivos com os estudantes no cotidiano da escola; e, por último, descrever a importância dos vínculos afetivos, no trabalho desses gestores, nas Escolas de Educação Infantil. Para desenvolver essa pesquisa optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, configurando-a como um estudo de caso, no qual foi realizada coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas, analisadas por Análise de Conteúdo. No decorrer dessa pesquisa foram encontrados autores até então desconhecidos, que abordam o assunto “vínculos afetivos”, assim como diferentes escritos sobre o tema. Conclui-se que as participantes da pesquisa consideram importante estabelecer vínculos afetivos com estudantes e com a comunidade escolar, que acabam por interferir na produção do conhecimento dos estudantes e no bem estar de todos que trabalham nas escolas.

Palavras-chave: Vínculos afetivos. Produção do Conhecimento na Escola. Gestão.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

UNDERSTANDINGS OF THE RELATIONSHIPS THAT MANAGERS ESTABLISH, IN THEIR SPEECHES, BETWEEN AFFECTIVE BONDS AND KNOWLEDGE PRODUCTION IN SCHOOLS

Author: CAROLINA ZASSO PIGATTO

Advisor: LILIANA SOARES FERREIRA

Date and Place of Defense: São João do Polêsine/RS, September 16, 2011.

This research was carried out as a Completion Assignment of the Specialization Course in Education Management from the Federal University of Santa Maria UFSM, School Management and Organization – Distance Education (DE), which is part of Research Line 1. The theme was “Management of the pedagogical process and affective bonds in school.” Improving knowledge in relation to the topics already researched “Affective Bonds” and the “Teachers’ Work” was expected; however, the focus, this time, was on speeches of managers (head teachers and coordinators) from some municipal Pre-Schools in Santa Maria – RS. It is believed that the work of teachers-managers has a direct relation with affective bonds, because when establishing these affective bonds with students, knowledge production will take place. Therefore, the aim of this research was to investigate how the managers of the pedagogical process characterize the affective bonds with students at school, and how it may influence the school routine; to learn how coordinators and head teachers also characterize the affective bonds with students in the school routine; to describe the importance of affective bonds in the work of these managers in Pre-Schools. A qualitative research was chosen to develop this research, setting it as a case study, in which data were collected through semi-structured interviews, analyzed by Content Analysis. During this research, not only unknown authors who address the subject “affective bonds” were found, but also different publications about the issue. It is concluded that the survey participants consider important to establish affective bonds with students and with the school community, which ultimately affect students’ knowledge production and well being of all the people who work in schools.

Key words: Affective bonds. Knowledge Production at School. Management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 COMPREENSÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS	11
1.1 Gestão educacional	11
1.2 Gestão do Pedagógico e vínculos afetivos.....	14
2 OS ESTUDOS METODOLÓGICOS REALIZADOS	21
3 ANÁLISES DOS “ACHADOS” SOBRE AS CATEGORIAS	25
3.1 Vínculos Afetivos	25
3.2 Trabalho das professoras como gestoras	30
3.3 Escola: um dos locais onde acontece a produção do conhecimento.	34
3.4 Gestão em foco	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	51
Apêndice A – Termo de Consentimento Informado	52
Apêndice B – Entrevista semi-estruturada	53
Apêndice C – Tabela de Categorias	54

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integrou a Linha de Pesquisa 1 do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Gestão e Organização Escolar – Educação a Distância (EaD), e foi realizada a partir do tema “Gestão do pedagógico e vínculos afetivos na escola”.

A pesquisa teve o intuito de ampliar um estudo realizado como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Diurno). A escolha pelo assunto surgiu, enquanto desenvolvia a pesquisa realizada anteriormente, no decorrer das observações na escola, quando me questionei sobre o quanto seria interessante e importante a ampliação desse trabalho para além da sala de aula. Tais pensamentos surgiram, talvez, porque nos discursos das professoras entrevistadas, naquela investigação, apareceram passagens significativas, nas quais, professores que faziam parte da gestão escolar, mais precisamente da coordenação e do SOE - Serviço de Orientação Educacional, não conseguiam relacionar afetividade e produção do conhecimento na escola.

Justifico, ainda, o desenvolvimento deste estudo pela oportunidade de conhecer mais profundamente o trabalho dos gestores e a compreensão dos mesmos sobre a problematização desse estudo, explicitado a seguir. Além do fato dessa pesquisadora ser uma professora-gestora atuando na Educação Infantil da rede municipal dessa cidade.

Ao pensar sobre o problema da pesquisa, percebeu-se que os coordenadores e diretores, muitas vezes tão envolvidos com os aspectos burocráticos da escola, quase não convivem com os estudantes, acabando por não refletirem sobre os movimentos de aproximação, distanciamento, afetos, emoções, mágoas, entre outros, que constituem o cotidiano escolar. Pensando assim, como problematização, perguntou-se: como os coordenadores e diretores, entendidos também como gestores do pedagógico, caracterizam os vínculos afetivos, em duas (02) escolas

municipais de Santa Maria-RS, e qual importância que dão ao assunto em seus discursos e ações no cotidiano escolar?

Esse estudo teve como objetivos investigar como os gestores do pedagógico caracterizam os vínculos afetivos com os estudantes na escola e de que maneira essa caracterização influi no cotidiano escolar; conhecer como os coordenadores e diretores caracterizam os vínculos afetivos com os estudantes no cotidiano da escola; e, por último, descrever a importância dos vínculos afetivos, no trabalho desses gestores, nas Escolas de Educação Infantil. As escolas participantes da pesquisa foram selecionadas pela proximidade geográfica entre ambas por apresentarem indícios de uma cultura parecida, bem como semelhanças nas características socioeconômicas das pessoas que freqüentam essas instituições educacionais.

Configurou-se essa pesquisa como um Estudo de Caso Qualitativo, “[...] entendido como uma investigação na qual tanto investigador, quanto interlocutores buscam compreender o seu fazer em um ambiente específico” (FERREIRA, 2007, p.2). Elaborou-se como instrumento de coleta dos dados entrevistas semi-estruturadas, as quais seguem um roteiro pré-estabelecido.

Segundo Szymanski (2004), a entrevista percorre uma estrutura com os seguintes passos: contato inicial, condução da entrevista, apresentação da questão desencadeadora da pesquisa, compreensão, síntese e devolução, esses estarão detalhados no decorrer do texto. A mesma autora ainda mostra algumas questões de esclarecimento, de foco e de aprofundamento que auxiliam no desenvolvimento da entrevista.

Posteriormente, realizou-se a análise dos dados coletados da pesquisa, com base na Análise de Conteúdo. Esse método de análise possui algumas etapas, que são a subjetividade, o registro, a transcrição e a categorização, os quais serão aprofundadas posteriormente.

Portanto, com base nas minhas vivências, resolvi pesquisar como os professores, gestores do pedagógico, ora na condição de gestores escolares, caracterizam os vínculos afetivos com os estudantes na produção do conhecimento. Assim, considero válido ampliar a pesquisa para além da sala de aula, no caso, saber como os coordenadores e diretores das escolas abordam, pensam e agem com

relação aos vínculos afetivos, tendo como suporte teórico principal Almeida (2001), Wallon (1975, 2005), Ferreira (2007, 2008 [a] e [b]) e Pichon-Rivière (1998¹, 2007).

Para entender como aconteceu o desenvolvimento dessa pesquisa, organizou-se esse relato da seguinte forma: no primeiro capítulo, relatou-se algumas compreensões iniciais de Gestão educacional, Gestão do Pedagógico e Vínculos Afetivos. Iniciais porque se acredita que essas compreensões foram ampliadas depois.

No segundo capítulo, está exposta a metodologia, procedimento iniciado na fase de projeto, ao qual foi dado mais respaldo para o desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro e último capítulo, estarão as análises das entrevistas, as quais estão subdivididas em categorias, sendo que cada categoria caracteriza-se como um subtítulo de forma que assim se apresentam: vínculos afetivos, trabalho das professoras como gestoras, escola, produção do conhecimento e gestão.

A pesquisa pretendeu colaborar para que os gestores refletissem sobre seus vínculos afetivos com os estudantes, de modo a lhes despertar o interesse pelo tema, afim de que, posteriormente, pudesse vir a ser debatido como prioridade nas escolas.

¹ O mesmo livro foi usado com duas versões diferentes, como consta nas referências. Justifica-se pela aquisição da versão atualizada.

1 COMPREENSÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO DO PEDAGÓGICO E VÍNCULOS AFETIVOS

Neste capítulo, exponho os pressupostos que dão embasamento teórico para o desenvolvimento dessa pesquisa, particularizando e apresentando considerações que possibilitaram uma compreensão clara da utilização desses termos.

1.1 Gestão educacional

Entendo a gestão educacional tal como exposta, sinteticamente, pelas palavras de Oliveira (2008, p.14): “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”. Por suas palavras, verifica-se que pensar em gestão educacional significa pensar a escola, seus movimentos, as relações de poderes e entre os sujeitos que, cotidianamente, vivem nesse local.

Dentre as muitas formas que assume a gestão educacional, considero significativo o conceito de *gestão do pedagógico*², tal como é abordado por Ferreira (2007, 2008 [a] e [b]), entendido como o trabalho dos sujeitos da escola com vistas à produção da aula e à produção do conhecimento. É nessa perspectiva que se compreende quem são os sujeitos da escola: gestores do pedagógico, tanto professores, como aqueles que estão na direção e coordenação. Prosseguindo nessa linha de pensamento, abordar-se-á a gestão educacional tendo a gestão do pedagógico integrada à gestão escolar, porque se considera a gestão do pedagógico³ parte do processo pertencente ao trabalho do professor, tendo como

² Esta expressão é apresentada por Ferreira (2007, 2008 [a], 2008[b]).

³ Como será aprofundado posteriormente.

local a escola, a qual tem uma gestão escolar para embasar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação.

Sabe-se que a gestão educacional inclui a esfera macro da educação, por englobar o processo de unificação “nas diferentes instâncias educacionais de governo, ou seja, as esferas Federais, Estaduais e Municipais” (MALLMANN, Material Didático Unidade B, p. 30, 2010). Pode-se dizer, pois, que a gestão educacional está diretamente relacionada com às Leis que as escolas “devem” seguir.

Porém, a gestão educacional deve ser pensada no microespaço, ou seja, na escola, o que requer a participação de toda comunidade escolar. No mesmo sentido se percebe que a gestão escolar:

[...] consiste no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional (LÜCK, 2008, p. 22).

Levando em consideração a participação, com envolvimento, comprometimento e vários outros fatores de todos que participam da gestão escolar, lanço um olhar, em especial, à participação dos pais, pois a família é o primeiro vínculo afetivo que a criança estabelece e, posteriormente, quando passa a fazer parte do universo escolar, vai estabelecendo vínculos afetivos com professores/coordenadores. Portanto, essa participação e união entre escola e pais são fundamentais para a produção do conhecimento pelos estudantes. Em relação ao exposto, a autora supracitada ainda afirma: “Essa participação dos pais na vida da escola tem sido observada, em pesquisas internacionais, como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade do ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola” (idem, p. 86).

Acredito que, além de colaborar para a produção do conhecimento dos filhos, ou seja, dos estudantes, a participação dos pais na gestão escolar colabora, e muito, com os vínculos afetivos estabelecidos entre professores/estudantes/coordenação e família, facilitando a comunicação e a gestão da escola. Ainda, conforme os estudos

de Lück (2008), alguns fatores promovem um ambiente participativo na gestão escolar, são eles:

[...] a criação de uma visão de conjunto associada a ação cooperativa; a promoção de um clima de confiança e reciprocidade; a valorização da capacidade e aptidões dos participantes; a associação e integração de esforços, quebra da arestas e eliminação de divisões; o estabelecimento de demanda de trabalho centrado nas idéias e não em indivíduos; o desenvolvimento da prática da assunção de responsabilidades em conjunto (ibidem, p.90).

Em virtude desses itens nem sempre serem entendidos, embora e façam parte realmente do cotidiano das escolas, acredito que os professores exercem um papel fundamental para que a gestão escolar aconteça. Nessa perspectiva, seria interessante que os professores proporcionassem, na escola, espaços para reflexões e para o surgimento de idéias, críticas e ações em que toda a comunidade (pais, professores, funcionários etc.) participe e tenha voz e vez. Esse entendimento está pressupondo que participar não é somente estar presente nas reuniões, mas posicionar-se politicamente e, assim, estar marcando presença.

A gestão é um conceito associado à democratização das instituições e o reconhecimento de que todos são responsáveis pelo conjunto de ações realizadas e seus resultados. Em vista disso, na escola, os professores são membros importantes da equipe de gestão (LÜCK, 2008, p.98).

Portanto, no momento em que realmente existem a democracia e a gestão participativa ou, como afirma a autora supracitada, o “espírito de troca e reciprocidade”, a “solidariedade e ética”, o “discernimento e perseverança” (2008, p. 98), pressupõe-se a participação. Quando todos os envolvidos efetivamente participam das decisões, as pessoas sentem mais vontade de desenvolver seu trabalho e colocar em prática as “decisões”, elaboradas em conjunto. Conforme Lück expõe: “Aumentando-se o poder de decisão das pessoas, aumenta-se o poder de ação, de aprendizagem e de transformação das práticas e, portanto, o poder da educação” (LÜCK, 2008 p. 98).

Na luta para desenvolver o trabalho educacional, as escolas de Educação Infantil, buscam subsídios, recursos para terem o reconhecimento e auxílio no seu trabalho, o qual hoje não é mais assistencialista, mas educativo. Alguns subsídios que podem ser mencionados e são usados como respaldo são a LDB/1196 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96) e o “ECA”/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) para concretizarem as mudanças necessárias, com a finalidade já mencionada.

Uma conquista das escolas de Educação Infantil é a população que as frequenta, pois se percebe a não restrição aos considerados “pobres”, como era na época que se denominavam “Creches”, antes da LDB e do ECA entrarem em vigor. Hoje, têm-se crianças das mais variadas classes econômicas, a grande maioria filhos de trabalhadores de classe média, e sendo alguns, inclusive da classe média alta.

Nessa perspectiva, o caráter assistencialista, anteriormente atribuído à educação infantil, denunciava uma visão assistencialista que acreditava na incapacidade das famílias da classe popular em educar os filhos; e, recentemente, no campo educacional, o atendimento em instituições representa a idéia de complementação à educação dada pelas famílias inseridas no atual contexto social. Nesse sentido, também se coloca outra concepção social sobre a educação das crianças pequenas e um outro olhar, socialmente construído ao longo do tempo, sobre a educação infantil, como responsabilidade da família e do Estado (REIS, 2009, p.205).

Percebe-se que o trabalho dos profissionais da educação nas escolas de Educação Infantil hoje mudou consideravelmente com as leis que fortalecem as concepções atuais da educação nessa modalidade, o que requerer um olhar especial para as relações estabelecidas entre professores-gestores e estudantes.

Assim, apresento a abordagem dos vínculos como proposta para se pensar a gestão educacional cotidianamente na escola e, com base nela, a produção do conhecimento e sua relação com a vinculação afetiva.

1.2 Gestão do pedagógico e vínculos afetivos

Nesse trabalho, compreende-se a *gestão do pedagógico* como o conjunto de ações, processos e opções que envolvem o trabalho dos professores. Equivale dizer que a *gestão do pedagógico* são as ações que envolvem o professor, a metodologia usada por ele, o espaço em que está inserido e, principalmente, ele como sujeito, pessoa e trabalhador. Portanto, o professor, o coordenador e diretor como sujeitos, *gestores do pedagógico*, são carregados de sentimentos e estes impregnam seus vínculos afetivos.

Apresento vínculos afetivos como convivência, proximidade, afetividade, sentimentos, emoções e comunicação os quais surgem através do respeito um pelo outro. Os vínculos não devem ser estabelecidos por meio do medo (que é outro sentimento), mas sim do relacionamento, da confiança, da amizade, da afinidade e do coleguismo entre as pessoas. E a rejeição, não seria também um tipo de vínculo? Quando me foi feita essa pergunta, percebi que, ao pensar em vínculos afetivos, não tinha refletido sobre a rejeição, mas, com certeza, esta é um vínculo, porque envolve sentimentos, relações e sujeitos. Os sentimentos existentes não são somente os considerados bons, ou melhor, os positivos. Tem-se também sentimentos que podem ser considerados negativos como a rejeição (já comentada), a indiferença, a falta de um olhar, ou um olhar de reprovação, a falta de uma palavra, a raiva, o asco. Estando estes presentes na escola, pergunto-me se poderão atrapalhar o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes ou se servirão como desafios a serem transpostos?

Os sentimentos podem estar presentes até no tom da voz dos professores (coordenador/diretor), gerando sentimentos de medo, alegria, desconfiança. Isso tudo vai depender de como o gestor fala com o estudante, o que poderá ou não gerar falta de interesse para o desenvolvimento do conhecimento.

Percebo que os sentimentos devem estar presentes em uma relação e, assim, surge o vínculo afetivo, às vezes mais próximo, outras, mais afastado, mas, com certeza, presente em sala de aula e na escola como um todo.

Para desenvolver este referencial que apresenta a proposta de pesquisa, fundamentando mais fortemente a afetividade, serão citados estudos já realizados, com base nas obras de Wallon (1975, 2005), bem como obras do próprio autor e de Almeida (2001).

Wallon (1975) analisou como as relações são construídas, estruturadas e estabelecidas. Segundo o autor, as afetividades, juntamente com a inteligência, evoluem e se modificam na medida em que o indivíduo se desenvolve. Percebe-se, pelas leituras sobre a obra desse autor, como a ação do meio social influencia a afetividade. Neste meio social relaciono a escola.

Percebe-se que Wallon (1975) destaca, em suas teorias, que a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade das crianças e se constitui sob a alternância dos domínios funcionais. As transformações fisiológicas em uma criança revelam traços importantes de seu caráter e de sua personalidade. Os primeiros gestos acontecem “sobretudo em relação aos seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade, gestos pertencendo aos sistemas espontâneos das relações afetivas, ao domínio emocional” (WALLON, 1975, p. 153). Esses gestos podem ser manipulados pela criança, pois ela sabe que, ao chorar, será encaminhada para a proximidade de quem a cuida e a protege, no caso, a mãe. Assim, “O efeito obtido torna cada vez mais nitidamente intencional a manifestação emotiva. Ela passa a ser um meio que tem resultados mais ou menos certos” (WALLON, 1975, p. 154). Essas atitudes vão mostrando traços da personalidade e do caráter da criança e demonstram o quanto a raiva, a alegria, a tristeza, o medo e os sentimentos mais íntimos adquirem funções importantes nas relações das crianças com o meio.

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

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

De acordo com o autor abordado, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente, no qual aparecem variadas manifestações que vão desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. Uma criança⁴, quando se encontra emocionada, expressa-se pelo choro, pela violência, pela cólera, pelo carinho, ou seja, de diversas formas, mas geralmente o seu corpo é a “fonte” usada para essa expressividade. Assim, ao expressar suas emoções e desejos, as crianças estão demonstrando sua afetividade.

Ainda pelas obras do mesmo autor, é possível refletir que, se a escola tem papel fundamental na formação da personalidade infantil, muito antes dela, a família tem sua parcela de contribuição. É uma participação essencial sobre o aspecto afetivo, tanto que os problemas familiares, quando não bem administrados diante dos filhos, podem ter efeitos nocivos para o equilíbrio afetivo da criança.

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

Percebe-se, então, ainda, segundo Wallon (1975), que todo o acesso à cultura é função primordial da educação formal, pois ela é a expressão do florescimento das criações e das aptidões do homem genérico, universal, sejam manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais. Nesse sentido, a escola é parte das condições de existência em que a pessoa se desenvolve e se constitui, devendo

⁴ Wallon em suas teorias, sobre emoção, usa como exemplo as crianças.

intervir neste processo de maneira a promover o desenvolvimento de tantas aptidões quantas forem possíveis.

Deve-se pensar que o projeto de Wallon (1975) propunha uma educação integral da pré-escola até a universidade e tinha, na sua gênese, a preocupação com a formação dos valores éticos e morais, pois considerava a escola um espaço social adequado para perceber a criança com um todo, como escreve Almeida:

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

Por meio da abordagem psicogenética walloniana, verifica-se a preocupação do autor com as relações entre as pessoas e seu meio. É primordial e indiscutível que os estudantes e professores se relacionem e, para compreender essas relações, é interessante expor dados acerca dos vínculos, a partir das teorias de Pichon-Rivière (1998, 2007), o qual destaca que

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

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

Outro fator para o qual se deve estar atento, nessa pesquisa, é o quanto o grupo influencia no processo social, ou seja, no desenvolvimento das pessoas, pois

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

Nesse estudo, pretende-se perceber como esses vínculos são estabelecidos, pois “para cada pessoa submetida a uma investigação tem um contexto determinado” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 72). E analisando a situação vivida com atenção, pode-se chegar a um determinante sobre os vínculos estabelecidos, ou não, entre os envolvidos.

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

Por essas palavras, pode-se dizer que em algumas situações existe a negação do vínculo, a não aceitação do mesmo. O estudante pode não querer se vincular com os professores ou com os gestores para não se colocar no lugar do outro.

O autor supracitado refere-se estudos referentes à macrossociologia e à microsociologia que, para esse estudo, merecem consideração, pois

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

Ao considerar essa pesquisa como macrosociológica, é possível perceber uma estrutura ampla, por se realizar dentro de uma escola. Porém, a investigação restringe-se aos gestores (coordenadores e diretores), o que constitui a microsociologia. Portanto, esse estudo é muito mais “micro” do que “macro”.

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

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

Pichon-Riviére (1998) considera também que as relações entre os sujeitos e mundo externo é um processo psíquico dialético. E isso o levou a articular o conceito de estrutura, o qual tolera juntar a expressão das duas dimensões das relações: intrapsíquicos e interpessoais.

Os vínculos podem ser intrapsíquicos, quando dizem respeito aos pensamentos, sentimentos, consciência e pré-consciência; já os interpessoais se referem à forma como a pessoa se relaciona com o mundo ao seu redor. Dependendo dos vínculos interpessoais que serão estabelecidos, mudará a forma como se interage com o outro.

Pensar e encaminhar a investigação por meio desse aporte teórico, permitiu-me estudos e uma autoprodução de conhecimento ainda inacabada, pois são os passos iniciais dessa caminhada rumo aos objetivos dessa pesquisa.

2 OS ESTUDOS METODOLÓGICOS REALIZADOS

O desenvolvimento deste trabalho foi realizado por meio de uma investigação com cerca de seis gestores, de três escolas integrantes da rede municipal de Ensino de Santa Maria - RS.

Delimitar os caminhos metodológicos é focar na opção teórica: "... o olhar que o pesquisador lança sobre o fenômeno, que o guia durante todo o estudo. Está alicerçada em uma ciência, ou seja, em uma atividade de cunho científico. Agir cientificamente é, por conseguinte, o grande desafio do pesquisador. É por em prática uma elaboração teórico-científica." (FERREIRA, 2006, p. 26). Por meio dessa elaboração teórico-científica, buscou-se realizar essa pesquisa científica, delimitando "passos" para guiar de forma coerente essa "caminhada".

Para a realização desta, os dados coletados foram analisados e interpretados dentro de uma abordagem qualitativa, pois a pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2003), configura-se como uma abordagem sem estatísticas, que destaca a interação entre as pessoas, com várias possibilidades de métodos. Essa abordagem permite refletir sobre os fenômenos sociais

[...] não somente porque garantiu possibilidades de a subjetividade do sujeito e o mundo real estabelecerem inter-relação, mas por considerar também as relações interpessoais entre os sujeitos da pesquisa como elemento interveniente. Não há como abordar questões relativas ao sujeito, ignorando a subjetividade. Subjetividade, para mim, é o conjunto de identificações, necessidades, signos, vivências que, de alguma forma, contribuem para que o sujeito seja o que é (FERREIRA, 2006, p. 30).

Por acreditar que a subjetividade está presente nessa pesquisa, dentre os métodos possíveis, optou-se por um estudo de caso, pois trata-se de um "estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos" (GIL, 1991, p. 58). Segundo o autor,

[...] o estudo de caso caracteriza-se por grande flexibilidade. Isto significa que é impossível estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa. Todavia, na maioria dos estudos de casos é possível distinguir quatro fases: delimitação da unidade-caso; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; redação do relatório (GIL, 1991, p. 121).

No estudo de caso, a técnica de coleta dos dados pode ocorrer pelos mais variados procedimentos. Para o presente trabalho, verificou-se a necessidade de realizar coleta dos dados e entrevistas semi-estruturadas, que possibilitam ao entrevistador ter uma proximidade com o interlocutor. Com isso, existiu interação. Segundo Szymanski, “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” (2004, p.12).

A fluência da entrevista é da responsabilidade de ambos (entrevistador e entrevistado). Então, se o entrevistador não conseguir guiar, conduzir bem a entrevista, ela pode não acontecer. O entrevistado deve estar disposto a colaborar, responder às perguntas, participar, para que esta seja bem sucedida.

Ainda nessa perspectiva, Triviños (1987) 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 novas hipóteses [...]” (p.146). Segundo esse autor, esta forma de entrevista propicia a espontaneidade do entrevistado ao realizar suas declarações, as quais são importantes para a interpretação do pesquisador. É o processo de conversação entre entrevistado e entrevistador que favorece a efetiva interação, privilegiando os sentidos dos discursos.

Segundo Szymanski (2004), a entrevista possui uma estrutura, a qual começa no contato inicial (no qual foi apresentada a pesquisa ao sujeito), seguido da condução da entrevista, que é elaboração de uma pergunta⁵ relacionada à sua “caminhada ou trajetória” profissional, para que a pessoa entrevistada entre no “clima da entrevista”, para, enfim, chegar-se à questão desencadeadora da pesquisa que é a pergunta importante para o desenvolvimento da mesma. A compreensão é o

⁵ O exemplo usado como pergunta, é referente a essa pesquisa.

momento que o entrevistador “vai apresentando a sua compreensão do discurso do entrevistado” (SZYMANSKI, 2004, p. 35). Na síntese, pode-se trazer a entrevista para o objetivo da pesquisa. A autora supracitada apresenta as questões de esclarecimento, de focalização e de aprofundamento como subsídios para o desenvolvimento de uma entrevista.

Analisei os dados coletados da pesquisa através da Análise do Conteúdo que, segundo Bardin,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2006, p. 27).

A Análise do Conteúdo permite o estudo do que não foi falado na entrevista ou do que foi dito nas entrelinhas, possibilitando a dedução das mensagens que os entrevistados passaram em suas falas. Essa análise é um método empírico, pois cada pessoa pode interpretar da forma que considerar coerente, porque o pesquisador possui liberdade para usar as técnicas que acredita serem necessárias para realizar essa análise.

Segundo Oliveira (2008, p.570): “Alguns conceitos dão sustentação ao desenvolvimento da análise de conteúdo e permitem instrumentalizá-lo”. Para a autora algumas etapas devem ter atenção especial ao realizar a análise de conteúdo, sendo elas: Objetividade, Sistemática, Conteúdo Manifesto, Unidades de Registro, Unidade de Contexto, Construções de Categorias, Análise Categorical, Inferência e Condições de Produção.

Para realizar a análise, registrou-se as falas das entrevistadas, por meio, primeiramente, das gravações e depois das transcrições, as quais devem ser pontuadas, para definir com clareza e precisão a fala das entrevistadas. Porém, um aspecto relevante e muito importante para ressaltar sobre a metodologia e sua aplicação foi um problema técnico que resultou na não transcrição de duas entrevistas. Com isso, para a análise teremos as entrevistas de duas escolas, o que totalizou quatro entrevistas realizadas, e não seis como o previsto.

Esta metodologia possuiu como procedimento fundamental perceber os elementos-chaves, ou seja, as categorias presentes nos discursos, usando-se da objetividade para selecionar as categorias. Assim, foi organizada uma tabela de categorias para sistematizar a análise das transcrições das entrevistas, sendo elas: vínculos afetivos, trabalho das professoras como gestoras, escola, produção do conhecimento e gestão.

Optou-se em usar essa forma de análise, porque se considerou a forma mais próxima da realidade dos envolvidos na pesquisa, possibilitando à pesquisadora ouvir, realizar as transcrições, lê-las e posteriormente, perceber nos discursos o conteúdo para análise.

Acredita-se que a proposta de metodologia foi, de certa forma, bem sucedida e colaborou muito para o enriquecimento dessa pesquisa, uma vez que, para tal, foram realizados muitos estudos, os quais prosseguirão até sua conclusão. Para a continuação desse relato, passaremos para outro aspecto de grande importância realizado no estudo, que são as análises das entrevistas.

3 ANÁLISES DOS “ACHADOS” SOBRE AS CATEGORIAS

Nessa etapa, serão analisados os dados coletados, por meio da entrevistas semi-estruturadas, as quais, no primeiro momento foram transcritas e analisadas por categorias. Para que essa pesquisa fosse desenvolvida da melhor forma, e não perdesse o foco, estipularam-se as seguintes categorias: vínculos afetivos, trabalho das professoras como gestoras, escola, produção do conhecimento e gestão.

Acredita-se ser pertinente nesse momento relatar que se teve a participação de quatro professoras-gestoras, sendo uma diretora e uma coordenadora de cada escola. Para que suas identidades sejam preservadas, optou-se por usar nomes fictícios, os quais são: Luiza, Mariana, Renata e Paula.

Para prosseguir e melhor organizar esta etapa da pesquisa, a sistematização, dividiu-se o texto pelas categorias selecionadas.

3.1 Vínculos Afetivos

Ao iniciar esta pesquisa, quando ainda se encontrava no estágio de projeto, [buscava-se](#) por autores, além do já citado na referência (Pichon-Rivière), para ter mais embasamento nesse conceito. Assim, após muita procura, encontra-se Nery, a qual também tem como base os estudos de Pichon-Rivière.

É importante ressaltar que a autora Nery (2003) relaciona essas teorias com o psicodrama. Porém, podem-se observar perfeitamente alguns aspectos, como a abordagem dos vínculos afetivos no tema da educação, uma vez que ela mesma cita a relação dos professores.

Em minha concepção, os papéis latentes são as funções que subjazem às condutas do papel social, tais como no vínculo professor-estudante, o

professor tem as funções de orientador, conselheiro, debatedor, incentivador. Os papéis latentes se constituem além das funções de papéis, de todos os papéis sociais aprendidos nos diversos contextos sociais, mas que não estão conscientemente ativos num contexto específico (NERY, 2003, p. 17).

A forma como os vínculos afetivos são abordados, pelas participantes da pesquisa, as gestoras entrevistadas, perpassa esse conceito dos papéis das professoras em diferentes contextos sociais, pois Renata⁶ fala que *“tu acabas te envolvendo muito com a família, com a comunidade, tem aquela coisa de ir visitar a família”*. Os vínculos afetivos, segundo ela, resultam dessa convivência em outros contextos, ou seja, fora da escola, em outros ambientes.

Mariana expressa sua opinião sobre vínculos afetivos por meio das seguintes palavras: *“Entendo como algo, assim, inerente ao ser humano, porque vínculos, eles são laços que se estabelecem desde nosso nascimento [...]”*. Esse pensamento apresenta semelhança com as teorias de Wallon quando este destaca que *“[...] a criança sabe já dirigir-se às pessoas à sua volta, particularmente à mãe, [...], que constituem já um laço puramente afectivo entre ela e aqueles que lhe correspondem”* (1975, p. 206). Percebe-se, pela teoria de Wallon, que a criança apresenta vínculos afetivos desde o momento inicial de sua vida, primeiramente com a mãe e, posteriormente, com outras pessoas.

O mesmo pensamento, de vínculos afetivos comparados com “laços”, apresenta-se de forma semelhante na fala de Paula *“[...] são laços, construções que se estabelecem entre professor e aluno, entre colegas, entre gestores e professores, entre a escola e os pais, entre os alunos. Eu entendo isso por vínculos afetivos.”* Subentende-se, nos dois discursos, que a palavra “laços” nos remete a “relações”.

Para Pichon-Riviére (2007), as relações estão diretamente relacionadas aos vínculos, pois *“Na relação de objeto está implícita toda a personalidade, com seu aparelho psíquico [...] É uma relação estabelecida com o outro de uma maneira particular”* (2007, p. 31). Cada pessoa relaciona-se com o outro de forma diferente, ou seja, as relações estabelecidas podem até ser semelhantes, mas não são iguais.

Para a participante Luiza, *“vínculos afetivos, eu acho que é aquilo que o professor, no caso, eu como gestora, aquilo que eu consigo avançar com um aluno*

⁶ Os nomes apresentados como sendo das participantes, da pesquisa, (Renata, Mariana, Paula e Luiza) são fictícios. Esses foram escolhidos em homenagem as minhas melhores amigas e afilhada.

[...] proporcionar momentos carinhosos para todos". Acredito que, pela fala dessa participante, a forma como a afetividade é usada pode proporcionar a produção do conhecimento dos estudantes e, tendo em vista as teorias de Wallon, esse pensamento é coerente, pois "Cabe a ele reconhecer as condições de seus alunos, em especial seus afetos, seus desejos, a fim de procurar canalizá-los para que colaborem na produção do conhecimento" (MAHONEY, 2010, p. 43). Ou seja, compete ao professor perceber o momento pelo qual o estudante está passando e direcionar os vínculos afetivos existentes entre professor-estudante, para que aconteça a produção do conhecimento daquela criança.

A participante Paula expressa suas concepções sobre vínculos afetivos dizendo quanto os considera importante, pois *"[...] sem eles acredito que não aconteceria nada na escola. Para mim, a base de tudo são os vínculos afetivos entre professores, entre alunos, entre funcionários, porque a escola é um todo e precisa desse estabelecimento de vínculos."* Paula expõe o grande valor que os vínculos afetivos têm no trabalho escolar, o quanto as relações estão interligadas e são necessárias para um bom ambiente de trabalho e para o bom funcionamento da escola.

Mariana, assim como Paula, expõe o mérito dos vínculos afetivos: *"[...] não consigo, assim, pensar um grupo de pessoas trabalhando juntos sem que se estabeleçam vínculos, então, é realmente assim, algo muito forte, algo, assim, muito do humano, e realmente é nos vínculos que as pessoas crescem [...]"*. Dessa forma, pode-se perceber que os vínculos afetivos propiciam produções de conhecimento, mas o destaque é para as relações entre as pessoas, pois segundo Mahoney (2010)

[...], quando estabelecemos um vínculo social, tanto as funções de papéis como alguns aspectos do conjunto de papéis sociais de nossa personalidade estão, de certa forma, disponíveis para serem exercidos. Esses são os papéis latentes que podem ser comparados num vínculo, em determinados graus de consciência, no processo de articulação de nossos projetos dramáticos com os das pessoas com quem vinculamos (MAHONEY, 2010, p. 17).

Para esse autor, as relações estabelecidas são diretamente relacionadas com as pessoas que estão convivendo e com local onde acontece, no caso desse relato, a escola. Algumas vezes, para que os projetos que as escolas desenvolvem, tenham

um desempenho considerado satisfatório para todos os envolvidos (estudantes, professores, funcionários, enfim, a comunidade escolar), alguns professores aceitam ideias propostas por outros colegas não por concordarem com elas, mas aceitam por simpatizarem com os colegas que as sugeriram.

Também é possível que ocorra o contrário, como a própria Mariana expressou:

Ou, também, o que pode acontecer, seja, ao contrário disso tudo, um lugar onde tu não consigas te adaptar, onde tu não sintas aquele acolhimento por parte das pessoas, um lugar onde tu não consigas te identificar como pessoa daquele contexto. Isso funciona tanto para as crianças estudantes, como é o nosso caso aqui, como para nós, pessoas, trabalhadores da educação, nós adultos (PROFESSORA MARIANA).

Pensa-se que a rejeição pode acontecer tanto para as crianças como para os adultos, e essa rejeição não deixa de ser um vínculo afetivo, uma forma de negação a uma pessoa ou a um ambiente.

Outro aspecto destacado como um método que possibilita estabelecer os vínculos afetivos, apontado por Luiza, é a importância do acolhimento: “[...] Porque no momento que tu acolhes aquela criança, ela está demonstrando um vínculo e, com o passar dos dias, assim, tu vais vendo, eles fazem aquela adaptação e eu acho que fica mais forte ainda”. Percebe-se que ela acredita que, com o acolhimento, a forma como se recebe as crianças todos os dias, mesmo depois do processo de adaptação, influi no vínculo afetivo, certamente, comparando esse procedimento com o que Almeida afirma: “Nesse contexto, o meio, tanto físico quanto social, onde vive uma criança é muito importante, pois daquilo que esse meio for capaz de oferecer a essa criança dependerá grande parte de seu desenvolvimento” (ALMEIDA, 2001, p. 97). Ao descrever que o meio é importante para o desenvolvimento da criança, pode-se compreender que, ao acolher uma criança, essas pessoas que pertencem a esse meio estão proporcionando bem estar ao estudante.

A gestora Renata fala que, ao passar por várias gerações de estudantes, pelo seu tempo de trabalho na mesma escola, pôde perceber que os vínculos afetivos perpassam a Educação Infantil: “eles vêm para cá bebê, aí tu os acompanha no

Ensino Fundamental, e no Ensino Médio e quando tu vê, eles já estão retornando, trazendo seus filhos". Ao relacionar os vínculos afetivos com a produção do conhecimento, pode-se analisar essa fala ao comparar a relação de inteligência e da afetividade, "pois ambas têm função bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados" (ALMEIDA, 2001, p.51). Parece que a concepção da professora relaciona a teoria da afetividade e a da inteligência, de modo que essas permanecem em harmonia.

A gestora Paula aponta para a importância dos vínculos afetivos com os colegas de trabalho, pois, para ela, quando são estabelecidos com todos: *"entre gestores e professores também, se consegue tudo. Tudo que a escola propõe se consegue"*. O trabalho acontece de forma participativa, colaborativa, e até criativa, estabelecendo-se vínculos afetivos, proporcionando às pessoas que trabalham na escola a possibilidade de se sentirem realmente parte integrante daquele grupo. Nery (2003) diz:

Um dos pressupostos da socionomia é a luta do ser humano pela sua sobrevivência nos grupos (nos vínculos) e pela sobrevivência dos grupos (dos vínculos), pois o grupo lhe fornece a sensação básica de existir e lhe garante o campo existencial para a manifestação da sua espontaneidade-criatividade. Então, o grupo forma o "eu", quando na complementação dos papéis, as pessoas vão conseguindo seus alimentos sociopsíquicos (NERY, 2003, p. 33).

Essa autora possibilita refletir sobre os vínculos estabelecidos no grupo, destacando a importância desse estabelecimento para que cada pessoa possa estar vivenciando, participando daquele grupo, sem estar assumindo o papel de outra pessoa e sim o seu.

A gestora Mariana proporcionou continuar nessa reflexão, quando pronuncia, em seu discurso, que: *"nessa dinâmica diária, nesse convívio diário, nesse acolhimento diário, tudo isso que nos move, que nos leva a chegar num lugar com vontade de trabalhar, de conviver, de encontrar aquelas pessoas, esses são os vínculos."* Ou seja, a possibilidade de se sentir bem no trabalho está relacionada aos vínculos afetivos estabelecidos com os colegas e estudantes.

Da totalidade das entrevistas, percebeu-se que as participantes desta pesquisa, Mariana e Paula expressaram-se muito mais que Luiza e Renata. Porém,

estas também argumentam que consideram os vínculos afetivos importantes. Luiza diz: *“Eu acho que o professor deve ter, tanto o gestor como o professor”*, e Renata: *“[...] Então a gente acaba criando esse vínculo e eu gosto muito disso e acho isso muito importante.”*

Pichon-Riviére considera as relações com o outro como um interjogo de papéis: “Todas as relações interpessoais em um grupo social, em uma família, etc., são regidas por um permanente interjogo de papéis assumidos e adjudicados. Isto é, precisamente, o que cria a coerência entre grupo e os vínculos dentro de tal grupo”. (PICHON-RIVIÉRE, 2007, p. 113). Verifica-se segundo esse autor, pressupõe-se que as pessoas assumem papéis para se sentirem parte do grupo e, assim, estabelecerem vínculos afetivos e evidenciarem a relação com o outro.

Pensar os vínculos afetivos, nessa perspectiva, requer também refletir sobre os discursos das professoras como gestoras em seu trabalho e essa será, precisamente, a próxima categoria a ser analisada.

3.2 Trabalho das Professoras como gestoras

Perceber como as professoras compreendem seu trabalho como gestoras é uma contribuição nesta pesquisa, pois faz parte da problematização da mesma, assim como também faz parte da vivência dessa pesquisadora, o trabalho na educação como gestora do pedagógico⁷.

Acredita-se que cada profissional da educação constitui-se professor e

Diante dessa compreensão, “ser professor” abre uma rede de perspectivas e caminhos. Entre estes, gostaria de destacar o caminho que indica que “ser professor” é algo que se constrói, que se forma, que se desenvolve e, portanto, não é uma estrutura pronta, fechada e imutável dada a priori para determinados indivíduos (MAHONEY, 2010, p. 48).

⁷ Como foi relatado, anteriormente, trabalho em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) desta cidade (Santa Maria - RS).

Assim como Mahoney (2010), compactuo com esse pensamento. Além de perceber o professor como gestor do pedagógico, pode-se dizer que o trabalho do professor, gestor está relacionado com o pedagógico, pois, mesmo que alguns gestores não estejam trabalhando diretamente em sala de aula, eles estão em contato diário com essa dinâmica e permanecem em construção, sempre repensando suas práticas para ampliá-las, qualificá-las, com o intuito de estarem desempenhando seus “papéis”.

Mas, também tem-se gestores, nesta pesquisa, como Luiza que, mesmo trabalhando na coordenação, trabalha em turma e vivencia a estrutura da aula, a preparação, execução e reflexão da mesma, como ela mesma diz: “*nós, enquanto profissionais, enquanto professoras, enquanto gestoras [...] a gente tá o tempo inteiro [...] a gente está aqui com aquela criança [...]*”. O trabalho das professoras-gestoras que participam desta pesquisa é com crianças. Assim, por se tratar de escolas de Educação Infantil, o fato de essas professoras estarem pensando sobre seu trabalho é importante para estarem constituindo-se como profissionais da educação.

Porém, o pensamento das participantes perpassa outras relações. Como se nota pela perspectiva de Luiza sobre seu trabalho:

Trabalho para mim é aquilo que eu faço na escola, é a [...], a minha [...], no caso, ah meu trabalho aqui na escola é um trabalho remunerado, né, funcionária do município e como é que eu atuo na escola é sempre auxiliando, tentando auxiliar os professores, eu acho que meu trabalho para mim, eu trabalho com os alunos, eu trabalho muito com os alunos.(PROFESSORA LUIZA)

O trabalho aparece, implicitamente, nessa fala, com uma representação do momento capitalista que vivemos, a remuneração pelo trabalho. Ser profissional da educação, é previsto saber que o salário não é comparável com de outras classes de trabalhadores, ficando abaixo dos profissionais de outras áreas, embora, muitas vezes, possuam o mesmo nível de conhecimento e preparo (graduação, pós-graduação) que os profissionais de educação.

Esse conflito, referente à remuneração dos professores, é um assunto que vem sendo debatido há muitos anos, porém com poucos avanços, pois, embora

exista uma lei federal (Lei nº. 11.738) que regulariza um piso nacional para o salário dos professores, desde 2008, em muitos municípios, incluindo onde foi realizada essa pesquisa, tal lei ainda não está em vigor, nem tem previsão para sê-lo.

Embora com toda essa situação “financeira” existente, os professores-gestores se posicionam como pessoas comprometidas com sua profissão, pois como Mariana declara: *“O trabalho é uma tarefa que envolve todo um comprometimento profissional em todos os momentos da escola, em todos os setores da escola, considerando esse trabalho na função de direção da escola”*.

Parece que Mariana, como gestora, sente que o comprometimento não é só dela como diretora em uma escola, mas de todos que trabalham nela, porém ela tem um “papel” importante, que aparece descrito por Lück (2008), na sequência:

O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola. Isso porque a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais (LÜCK, 2008, p.20).

A gestora comprometida com seu trabalho influencia os demais e vice-versa. Assim, a escola desenvolve seus projetos de produção de conhecimento, além de propiciar um ambiente de trabalho em que os vínculos afetivos sejam estabelecidos, podendo colaborem para o desempenho da produção do conhecimento.

Para as gestoras, o trabalho na escola requer muitas habilidades, pois estão em contato direto com pessoas, as quais revelam sentimentos, emoções. Para a escola “andar”, a coordenadora Paula se coloca como uma articuladora quando comenta: *“Eu me sinto articuladora de todas as turmas na escola [...] aí entra a sistematizadora para poder articular [...]”*. Segundo Ferreira “a coordenadora pedagógica, cuja função precípua é exatamente esta, a de organizar os tempos-espacos do aprender na escola, tanto para estudantes quanto para professores, aparece como articuladora das reuniões de planejamento” (FERREIRA, 2006, p. 79).

Paula ainda expõe que o trabalho

é algo tão cotidiano que as vezes a gente para para pensar, mas o trabalho é algo que faz parte do ser humano em função de que é a partir dele que a gente busca alcançar os nossos objetivos, é a partir dele que a gente se realiza, é a partir dele que a gente conquista, né, que tem as conquistas, mais ou menos nesse sentido, não no sentido da palavra, do trabalho, mas faz parte do ser humano, da caminhada dele (PROFESSORA PAULA).

Por meio das palavras de Paula, é possível dizer que o trabalho seria o centro da atividade humana, no qual o homem se desenvolve como um ser social. Então, Paula acredita que o trabalho é pertencente ao ser humano, tal como se constata com as leituras sobre Marx.

Neste mesmo pensamento de que o trabalho faz parte do ser humano, porém, com opiniões diversas, a professora Renata destaca: *“Trabalho é aquilo que nos traz paz, para mim é isso, né, e.. tu tens que ter amor a tua profissão para conseguir realmente realizar um trabalho e levar a diante. Assim, toda essa comunidade que tem aqui, né, e.. eu para mim é tudo, trabalho é tudo”.*

Gostar do seu trabalho é muito importante em todas as profissões, para poder desenvolver suas funções com estímulo, vontade, ânimo. Pensa-se que trabalhar em uma escola, um local onde transitam várias pessoas com diferentes culturas, histórias de vida, sentimentos e emoções, e estar na condição de gestoras fazem parte de uma atividade que requer conhecimento.

Nesta perspectiva, as últimas décadas têm exigido professores qualificados, prontos para agir pedagogicamente, em exigências cada vez maiores de criatividade, autonomia, emancipação. O agir pedagógico, embora específico, insere-se no campo social, promovendo-os à condição de trabalhadores, pois a exigência de uma educação profissional conseqüente é evidenciada nos meios educacionais. Educação e trabalho estão interrelacionados não somente na escola, mas na fábrica, no comércio e demais setores produtivos (FERREIRA, 2006, p. 97).

Na atualidade, exige-se cada vez mais dos trabalhadores, como a qualificação profissional, porém os professores, muitas vezes, não possuem horário disponível para realizarem cursos de formação continuada, uma vez que precisam trabalhar quarenta, sessenta horas para conseguirem sustentar suas famílias, o que

resulta na “precarização” e na “intensificação do trabalho”⁸. Isso é reflexo do mundo capitalista que vivemos.

Algumas gestoras, participantes dessa pesquisa, são exemplos dessa situação, pois iniciaram uma pós-graduação e, pela incompatibilidade de horários, tiveram que abandonar o curso. Sobre esse quesito, percebe-se uma ironia, pois, embora se trabalhe com educação há possibilidade para se continuar estudando.

Essas professoras estão como gestoras de uma escola, e não é possível que continuem a produzir conhecimento formalmente, embora, informalmente, elas já o façam, quando estão refletindo sobre seu trabalho diário.

O trabalho das professoras como gestoras nos permite realizar a análise da próxima categoria, a Escola, que é o local de produção de conhecimento dos estudantes e das próprias profissionais que ali trabalham.

3.3 Escola: um dos locais onde acontece a produção do conhecimento

Pensar a escola como um dos locais onde acontece a produção do conhecimento possibilitou criar duas categorias, as quais serão analisadas conjuntamente, por serem essenciais para essa pesquisa, uma vez que a escola é o local de trabalho das profissionais que fizeram parte desse estudo onde a produção do conhecimento acontece.

É importante dizer que a escola não é o único espaço-tempo onde a produção do conhecimento está presente, pois as igrejas, associações comunitárias, cooperativas, partidos políticos e outros, cada um desses “dentro” das suas concepções, também possibilitam a produção do conhecimento, porém de maneira informal.

⁸ Endente-se por “precarização” e “intensificação” do trabalho, o processo presente nas condições de trabalho dos professores, baixos salários, falta de qualificação profissional, intensificação do trabalho, ou seja, profissionais que trabalham quarenta, sessenta horas. E ainda, segundo Hipólito, Vieira e Pizzi, caracteriza-se por um processo com vários fatores como, por exemplo: “ conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho”, “a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias” (HIPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p.105).

Tradicionalmente, entende-se que a escola é o local onde acontece a produção do conhecimento formal, juntamente com outras instituições de ensino, como as universidades, por exemplo.

Segundo a fala da Mariana “*na escola, considerando que é um lugar onde as pessoas convivem diariamente, os professores com seus estudantes, os profissionais que trabalham juntos, vão se estabelecendo vínculos.*” A escola é vista, pois, como um local de convívio, onde relações são estabelecidas, ou seja, onde os vínculos afetivos estão presentes. Concomitantemente surgiria a produção do conhecimento, ou como ela diz:

[...] fazem um intercâmbio de conhecimento, que as pessoas conseguem produzir conhecimento, e muito para além disso, se solidarizam uns com os outros, isso que faz parte, isso que, realmente, configura os vínculos entre as pessoas, que traduz os vínculos, é a solidariedade, a amizade, o afeto, né. Toda a cooperação que possa ter de encontro com as pessoas que convivem (PROFESSORA MARIANA).

Essa professora-gestora considera as relações estabelecidas, como o convívio, o afeto, a amizade, fatores importantes para o estabelecimento dos vínculos afetivos e conseqüentemente, para a produção do conhecimento tanto de estudantes como de professoras.

Juntamente com as palavras da professora Mariana, surge a fala da professora Luiza, que considera a escola um lugar onde as crianças-estudantes, devem se sentir seguras com a professora, no caso, ela mesma, que está na coordenação, mas permanece na docência. Em sua declaração, ela se reporta em especial a um estudante, para explicar essa relação “*[...] se ele não me vê, ele não quer ficar na escola [...]*”. Isso demonstra o quanto os vínculos afetivos estabelecidos proporcionam a produção do conhecimento, no ambiente escolar: “*[...] no momento em que aquela criança se sente a vontade na escola, se sente a vontade com aquele professor, ou com aquele gestor, eu acho que assim, ó, a gente tem muitos avanços*” (PROFESSORA LUIZA).

A professora Renata declara que, na escola,

[...] vínculos com os pais, com a comunidade, ah, a gente pode trazê-los aqui para dentro da escola e participar ativamente do trabalho da escola. Por isso mesmo que a gente tem o Conselho Escolar, onde é uma representação de pais, e que eles nos auxiliam muito nas tomadas de decisões da escola (PROFESSORA RENATA).

Para essa profissional, a relação com os pais, os vínculos afetivos estabelecidos, possibilita a participação dos pais, efetivamente, na escola, como no conselho escolar⁹, o qual, como a própria Renata pronuncia, é importante na tomada de decisões escolares.

A professora Renata também se pronuncia quanto à qualidade dos professores da escola que trabalha: *“os nossos professores, assim, é uma equipe muito boa, todos eles são especialistas na Educação infantil, [...]”*. Presume-se que ser um grupo qualificado possibilita que a escola tenha um trabalho de qualidade, pois se tem teoria e prática aliadas para que a produção do conhecimento aconteça. Também sabe-se que, hoje, na concepção capitalista, exige-se que os trabalhadores sejam cada vez mais qualificados, embora esse pensamento seja recente:

Especificamente no Brasil, se for considerada a história, constata-se que a preocupação com a educação e educação continuada dos profissionais é recente. O trabalho dos professores não era privilegiado no país, muito menos a frequência a cursos de preparação para agir profissional, entre eles, os que incluíam a preparação para a ação pedagógica. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil (inegavelmente os primeiros professores danção), houve, até a República, o vazio de propostas com vistas à educação de professores (FERREIRA, 2006, p.56-7).

Na conjuntura atual, pressupõe-se que os profissionais da educação estão buscando por qualificação, embora, como já foi citado anteriormente nesse estudo, nem sempre se consiga concluir uma formação continuada por causado excesso de tempo de trabalho. Percebe-se, pela fala da professora Paula, que o profissional da educação, que trabalha com conhecimento, na escola, *“[...], trabalha, é com o conhecimento”*, mas fica, muitas vezes, limitado aos conhecimentos adquiridos antes de entrar na “rede”. Como professores podem exercer suas funções de coordenação

⁹ Órgão representativo, nas escolas, com participação da direção escolar, da comunidade escolar, com a função de fiscalizar, deliberar e consultar, conforme contas na Lei Estadual nº 9.232.

e direção de uma escola e ainda frequentar cursos de formação continuada? Acredito que Freire, com suas sábias palavras, possibilita refletir um pouco mais sobre o trabalho e o conhecimento dos professores:

É preciso ousar, no sentido plano desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de *a-cinetífico*, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o corpo inteiro (FREIRE, 1997, p.8).

Ter presente os vínculos afetivos, o amor que Freire (1997) cita, pelos estudantes e pelo local em que se trabalha é importante, porém ter em mente que se é profissional da educação e que se deve posicionar como tal é de grande valor.

Segundo a professora Paula, mesmo quando há uma situação próxima à ideal, o trabalho da coordenação é significativo: “*Não me sinto alguém coordenando, porque o grupo aqui é muito bom, tu propões, todo mundo trabalha junto ...*”. Ou seja, a importância do grupo ressaltaria o trabalho individual e vice-versa. Penso que ela consegue desenvolver seu trabalho junto com os colegas, trabalhando na coletividade, e, exatamente por isso, a importância do grupo é reiterada: “[...] *mas o grupo daqui é muito bom*” (PROFESSORA PAULA).

Acredito que uma escola que tem um grupo que trabalha unido, que tem um pensamento semelhante produz conhecimento, tanto individual (cada professor) como coletivamente (estudantes). Segundo Ferreira, “no espaço da escola, em meio à práxis, acontecerá a produção do conhecimento” (FERREIRA, 2006, p. 85). Os professores, ao realizarem seu trabalho, estão produzindo conhecimento e, muitas vezes, não se percebem nessa situação, pensam que são somente os estudantes.

Para a professora Renata, a produção do conhecimento dos estudantes acontece “*através do diálogo, né, do respeito que a gente tem pelas famílias, pelas crianças, né, e todo o dia vai se renovando isso, né, é um compromisso muito grande que a gente tem com eles*” (PROFESSORA RENATA). Assim é possível perceber que, com diálogo e com respeito às famílias e às crianças, os vínculos afetivos acabam sendo estabelecidos e a produção do conhecimento acontece. Para Nery

[...] o estabelecimento de um vínculo pressupõe a intersubjetividade, a interspique, a troca de conteúdos conscientes, tais como emoções, fantasias, imagens, sensações, pensamentos, sentimentos, intuições, estados emocionais que estão dispersos nas diversas formas de linguagem (NERY, 2003, p. 22).

A produção do conhecimento “mediada pela linguagem, é, portanto subjetiva (porque demandada pelos sujeitos do aprender) e subjetivante (porque acaba por constituir quem aprende, imprimir-lhe um modo de pensar, de ler, do mundo e de interagir)” (FERREIRA, 2006, p. 103). Ou seja, as relações possibilitam a linguagem, a interação entre as pessoas, e é nessas socializações que as produções de conhecimento acontecem.

A professora Mariana acrescenta que, para ela, os estudantes sentindo-se “[...] acolhidos, sentindo-se parte integrante de um grupo, de uma escola, de um contexto maior, penso que a produção do conhecimento esteja, assim, totalmente, entrelaçada nesse processo”. E prossegue: “eles estabelecem vínculos entre si, estudantes, com os professores, então, a produção do conhecimento é algo que vai acontecendo como consequência de toda essa interação, entre eles, entre os estudantes, entre os estudantes e os professores”.

Pichon-Rivière (1998) aponta para a importância do vínculo nos grupos, pois, para ele, “A passagem ou internalização terá características determinadas pelo sentimento de gratificação ou frustração que acompanha a configuração inicial do vínculo, que será então um vínculo “bom” ou um vínculo “mau” “ (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 5). A Professora Mariana aponta para esses dois vínculos, na fala anterior, coloca o vínculo “bom” e, nessa, expressa o “mau”: “Então, não tem como desvincular isso aí, porque uma criança que não se sente parte integrante daquele grupo, de alguma forma, ela vai ficar com todo esse processo prejudicado” (PROFESSORA MARIANA). Uma criança que não consegue interagir, relacionar-se com colegas, professores, e que não consegue estabelecer bons vínculos, pode acabar se afastando da escola.

Já a professora Luiza considera que, para a produção do conhecimento dos estudantes acontecer,

nós é que temos que trabalhar, então, assim ó, as emoções, eu acho, para mim, assim ó, é uma coisa muito forte que isso a criança traz, né, e nós, o professor, a gente tem que ter todo um jogo de cintura para poder trabalhar com isso aí, as vezes com a raiva, com o medo, com o ...,então, eu acho assim, ó, que com o carinho, com o respeito eu acho que a gente consegue, ah, avançar no nosso trabalho (PROFESSORA LUIZA).

A expressão dessa professora vem ao encontro das teorias de Wallon sobre as emoções. Mahoney explica “[...], o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época” (MAHONEY, 2010, p. 14). Cabe ao professor, o adulto, perceber o que a criança está sentindo, que emoção está presente, para conduzir a situação de forma mais coerente, com o intuito de que essa criança produza conhecimento: *“quando se consegue entender, quando se consegue, ah..., digamos, se aproxima do teu aluno, eu acho que aí sim, aí eu acho que começa tudo, teu trabalho começa a dar certo...”* (PROFESSORA LUIZA). Isso acontece quando se consegue entender a criança, conhecê-la, estabelecer vínculos afetivos, ou, como diz a professora Paula: *“[...] depois que tu estabelececes esses vínculos, tu consegues trabalhar com o conhecimento em si”*.

A professora Paula defende que os vínculos são de extrema importância para acontecer a produção do conhecimento¹⁰.

[...] se não acontece os vínculos, seria impossível haver uma aprendizagem e uma relação entre professor e aluno! Primeira coisa, principalmente, nessa faixa etária que a gente trabalha, que é a Educação Infantil, a gente estabelece é o vínculo afetivo, isso tem início no processo de adaptação e vai até o decorrer do ano (PROFESSORA PAULA).

Se for comparada a fala da professora Paula com a de Mahoney (2010) sobre a aprendizagem, escrita com base nas teorias de Wallon, pode-se perceber que há compatibilidade, pois, para Mahoney (2010), a produção do conhecimento acontece

¹⁰ Embora ela empregue outros termos como, “aprendizagem”, por uma questão teórico-metodológica dessa pesquisadora, será utilizada sempre “Produção do conhecimento”. Pois, segundo Ferreira a produção do conhecimento, acontece tanto com os estudantes, como, com os professores, perpassa a linguagem, ou seja, “subjativa” e “subjativante” (FERREIRA, 2006, p. 105), como já foi citado anteriormente.

da forma natural e acaba sendo “mais um recurso de que a criança dispõe para responder às exigências de adaptação ao meio humano e físico que a rodeia e constitui-se como indivíduo” (MAHONEY, 2010, p.19).

Estabelecer vínculos para que a produção do conhecimento aconteça, para a professora Paula, é uma relação indissociável, pois, para ela, este

É o primeiro passo para ir para aprendizagem. Acredito que não tem como eu, professor em sala de aula, entender, trabalhar com uma turma sem estabelecer vínculos. Essas crianças não vão estar comigo, não vão estar cooperando, o meu trabalho, não vai fluir (PROFESSORA PAULA).

Com os vínculos estabelecidos entre professora e estudantes, bem como entre professoras, acredita-se que a produção do conhecimento se efetivará e como a professora mesmo diz, os estudantes irão cooperar com as propostas da professora. Nesse sentido, a professora Luiza diz:

Eu acho que o professor que trabalha na Educação Infantil, seja como gestor, ou na sala de aula mesmo, ele tem que ser uma pessoa dinâmica, muito aberta, tem que ter os vínculos. Realmente, tem que criar os vínculos com essas crianças, porque as crianças chegam aqui para nós e nós vamos passar praticamente, quase a maior parte do tempo com elas (PROFESSORA LUIZA).

Segundo Nery, “são as marcas afetivas que dão vitalidade, sentido e colorido às nossas ações e aos nossos vínculos” (2010, p.15). Pensar que as crianças passam a maior parte do tempo de suas vidas na escola requer refletir se estar nesse espaço-tempo para elas está sendo agradável e, como professores-gestores, buscar que o estabelecimento dos vínculos afetivos aconteça: “*Então, quando esse laço é estabelecido, o professor consegue qualquer coisa com a turma. Quando esses laços, também, são estabelecidos entre gestores e professores, também, se consegue, tudo que a escola propõem*” (PROFESSORA PAULA).

Pelas falas das professoras, percebe-se que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados à produção do conhecimento dos estudantes. Aproveitar esse momento é de extremo interesse, embora não se queira dizer, com esse

estudo, que todos os problemas de evasão, exclusão, (in) disciplina se deem por falta do estabelecimento dos vínculos afetivos. Acredita-se que existem muitas outras razões, as quais não cabe aqui relatar, devido a proposta deste trabalho.

Constata-se que a Escola, um dos locais onde acontece a produção do conhecimento, é o local onde as relações estão presentes, ou seja, os vínculos afetivos, e as professoras como gestoras percebem a importância dessa relação (vínculos-afetivos – produção do conhecimento – escola). Porém, ainda falta analisar as percepções das participantes da pesquisa sobre Gestão, o que será realizado no próximo item.

3.4 Gestão em foco

A expressão gestão quase não apareceu nas falas das professoras entrevistadas, porém, pela forma como expuseram seus pensamentos, suas formas de trabalhar, fica perceptível que são gestoras e que fazem o possível para desempenharem seus “papéis” da melhor maneira.

A ausência da expressão “gestão” na fala da professora-gestora Renata fez com que se buscasse refletir sobre sua causa. Talvez as perguntas realizadas não tivessem proporcionado explicar sobre o assunto, embora, ao verificar que nas demais entrevistas, de alguma forma, as outras participantes comentaram sobre o assunto, optou-se por procurar outra justificativa. Ao realizar nova leitura da entrevista, notou-se que essa participante respondeu restritamente o que era perguntado, da forma mais breve possível, ou seja, na ânsia de não se estender, alguns sentidos não se apresentaram devidamente significantes para análise dos objetivos. Acredita-se que a causa de ela realizar a entrevista dessa forma está relacionada ao momento que a escola estava passando naquela ocasião, cujas atividades diversificadas solicitavam a presença da mesma.

Lembra-se que estar presente nas diferentes ocasiões que a escola proporciona para os estudantes, pais, professores e funcionários faz parte do trabalho do gestor. Gestão significa participação, de modo que sua atitude

representa uma forma clara do quanto essa professora-gestora está conectada com seu trabalho de participar assiduamente do cotidiano escolar.

A participação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas idéias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim (LÜCK, 2008 [a], p. 41).

Estar presente em todos os momentos possíveis é estar participando efetivamente de gestão de uma escola. Não só em eventos festivos, mas em reuniões ou em alguma atividade lúdica que a escola esteja proporcionando para as turmas.

Sabe-se que as gestoras têm várias atribuições em seu trabalho, conforme expõe Mariana: “[...] porque na administração da escola o trabalho é muito abrangente e todas as questões que envolvem a dinâmica escolar dizem respeito à direção da escola [...]” (PROFESSORA MARIANA).

Percebe-se, na fala dessa professora-gestora, uma preocupação com os variados momentos e situações da escola, ela acredita que “todas as questões” perpassam pela direção. Pensar na centralidade do poder nessa expressão seria interessante, porque, no momento que as “tarefas” são descentralizadas, as demais pessoas que estão inseridas nesse local de trabalho tendem a participar de todas as decisões. Segundo Lück,

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares (LÜCK, 2008 [a], p.33-4).

Proporcionar uma participação real dos demais professores, talvez amenizasse as atribuições dessa gestora. Possibilitar que os colegas expressem suas opiniões e, acima de tudo, respeitá-las e considerá-las poderia oferecer um

andamento diferenciado na prática escolar, de modo que as atribuições não ficassem tão centradas nas gestoras (diretora e coordenadoras). Embora essa mesma professora-gestora demonstra, em seu discurso, acordar com a necessidade do estabelecimento dos vínculos afetivos para que a escola proporcione um ambiente de trabalho satisfatório para os que nela trabalham, ela deixa transparecer que, em algumas situações, a “gestão democrática” é velada, ou seja, os demais professores só participam do que lhes é permitido.

Nesse sentido, percebe-se que aproveitar para expor a opinião das demais participantes é significativo, pois

[...], entende-se que a ação é condição fundamental para a construção da realidade e do respectivo conhecimento, e que a educação democrática é aquela que oferece a todos que fazem parte da organização escolar a oportunidade de participação como condição não apenas de construir a realidade social pedagógica, mas também de criar seu próprio conhecimento sobre esse processo (LÜCK, 2008 [a], p. 58).

Na fala da professora-gestora Paula, ela demonstra ter uma postura semelhante à exposta por Lück (2008), quando diz: *“Eu me sinto articuladora de todas as turmas na escola, ... eu me sinto a sistematizadora desses elos”* (PROFESSORA PAULA). Relaciono “elos” com vínculos afetivos, pois estabelecer vínculos afetivos requer relacionar-se, ligar-se, unir-se. Assim, com os vínculos afetivos estabelecidos, a Professora-gestora consegue “articular”, “sistematizar”, diria até organizar a dinâmica da escola de uma forma que todos participem.

A participação dos professores, pais, estudantes, funcionários na escola possibilita a produção do conhecimento, não só dos estudantes, mas dos participantes de forma geral. A socialização dos conhecimentos é indispensável em uma escola, e isso acontece em todos os momentos, não só na sala de aula, mas em uma festa, em jogos, em reuniões, sendo que dinamizar esses momentos faz parte do trabalho dessa gestora.

Já a professora-gestora Luiza se expressa assim: *“... acho que meu trabalho como gestora fica mais centrado no aluno mesmo...”* (PROFESSORA LUIZA). Estar como gestora para essa professora é “trabalhar” com os estudantes, opinião que se justifica, talvez, por ela trabalhar em sala de aula também, como antes fora exposto.

A gestão requer realizar um trabalho interligando sala de aula, estudantes, pais, professores, funcionários, ou seja, toda a comunidade escolar, no ambiente, que é a escola, com o fim de proporcionar a produção do conhecimento.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2008 [b], p.21).

Gestão e participação são indissociáveis, portanto, embora se perceba que a participação nem sempre se dê em todos os sentidos e em todos os assuntos. Contudo, para que as mudanças aconteçam, produzindo conhecimento, é necessário um trabalho cooperativo nos planejamentos e nas ações. Com o estabelecimento dos vínculos afetivos, a participação tem maior probabilidade de efetivamente acontecer, e a escola, maiores chances de conquistar o seu objetivo: a produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados desta pesquisa, pelas análises dos discursos, observou-se que a Escola é considerada um espaço-tempo onde os vínculos são estabelecidos por meio do respeito, do diálogo, da cooperação, do acolhimento e, assim, a produção do conhecimento acontece. Desse modo, confirmou-se que os vínculos e a produção do conhecimento estão indissociáveis, por se apresentarem interligados. Se os vínculos afetivos são estabelecidos, acredita-se que a produção do conhecimento acontece, assim como a participação dos envolvidos.

Nesse sentido, os professores exercem um papel fundamental no acontecimento da gestão escolar, pois, no momento em que professores-gestores proporcionam, na escola, espaços para reflexões, participam com ideias, opiniões críticas e ações em que toda a comunidade (pais, professores, funcionários etc.) tenham voz e vez, a participação efetivamente acontece. Esse entendimento pressupõe que participar não é somente estar presente nas reuniões, mas posicionar-se politicamente e, assim, marcar presença e estabelecer vínculos afetivos.

Os vínculos afetivos estabelecidos com os pais dos estudantes possibilitam uma participação efetiva desses, auxiliando com louvor na escola, participando de várias situações.

Escola é vista como ambiente de trabalho voltado para o desenvolvimento das crianças, um local onde todos os profissionais colaboram e “trabalham juntos” para o “bom” andamento da mesma. O trabalho, segundo as entrevistadas, requer comprometimento e proporciona o auto-conhecimento, por fazer parte do ser humano. Também é considerado importante para as participantes que as professoras-gestoras tenham “amor” por sua profissão.

Dessa forma, a primeira conclusão a ser apresentada, embora não seja necessariamente a mais importante, diz respeito à produção de conhecimento da

pesquisadora. Tal como o apresentado nas leituras realizadas, percebe-se que as professoras-gestoras demonstraram, em seus discursos, o quanto consideram importante para o desenvolvimento do trabalho na escola, estabelecer vínculos afetivos entre “elas” e os estudantes, os colegas, os funcionários e os pais.

Ao estabelecerem vínculos afetivos, a produção do conhecimento acontece, e a escola, local de trabalho da professoras-gestoras, apresenta-se como um local em que todos participam, sendo um espaço-tempo onde todos se sentem “bem”, sentindo, inclusive, “prazer” em ir trabalhar – estudar.

Pensar a gestão escolar foi um aspecto de grande e perceptível relevância nessa pesquisa, pois requisitou aprofundar conhecimentos também sobre Gestão Educacional. Constatou-se que a Gestão Escolar e a Gestão Educacional estão relacionadas e são indissociáveis.

Para um gestor organizar-se, necessita conhecer sobre as gestões Escolar e Educacional, uma vez que, quando os gestores têm noção das Leis (Federais, Estaduais, Municipais), possuem respaldo, amparados por esses conhecimentos (das Leis), para organizar a escola, orientar e “sistematizar”, com os demais professores, o trabalho na escola.

Para contextualizar as análises das categorias (Vínculos afetivos; Trabalho das professoras como gestoras; Escola, produção do conhecimento; Gestão), considerou-se necessário realizar uma síntese dos resultados

Os “vínculos afetivos” estão relacionados, nas falas das professoras-gestoras, como “laços”, ainda, “elas” consideram uma ligação por meio do diálogo, respeito, cooperação, acolhimento e socialização entre professores-gestores e estudantes, e colegas. O destaque para a importância que as participantes deram em relação aos vínculos afetivos com relação aos colegas foi interessante e surpreendente, pois o foco da pesquisa era entre “elas” e os estudantes, porém em seus depoimentos esteve muito presente.

As professoras-gestoras apontam que “O trabalho das professoras como gestoras” é serem articuladoras, sistematizadoras das suas funções na escola. A “Escola, produção do conhecimento” surge como a socialização dos conhecimentos diretamente relacionados aos vínculos afetivos.

A categoria “gestão” não surge diretamente nas falas das participantes, ficou relacionada a participação do demais professores. Quanto à participação dos demais professores, é perceptível que é restrita ao interesse da direção e coordenação, ou

seja, os demais professores só participam das “decisões” que a direção e coordenação julguem viável.

Então, esta pesquisa foi de suma importância para essa pesquisadora. Foi possível verificar que, além da autoprodução de conhecimento, o estudo proporcionou às participantes alguma reflexão sobre o estabelecimento dos vínculos afetivos no seu trabalho como professoras-gestoras, bem como de sua relação com a produção do conhecimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas: PAPIRUS, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: EDIÇÕES 70, 2006.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, n 002, p. 221-236, 2003.

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. Escola, a gestão do pedagógico e o trabalho de professores. **Diversa**, Ano I, n.2, p. 101-116, jul./dez. 2008 [a].

_____. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala?. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.176-189, jul./dez. 2008 [b].

_____. **Trabalho, Profissionalidade e Escola no Discurso das Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2006. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7090/00539187.pdf?sequence=1>>
. Acesso em: 18 jun. 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar, São Paulo, OLHO DÁGUA,1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: ATLAS, 1991.

HIPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E AUTO-INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 100 -112, jul/dez. 2009. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>
Acesso em: 29 jul. 2011.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**, 3. ed. Petrópolis, VOZES, 2008 [a].

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. 2. ed. Petrópolis, VOZES, 2008 [b].

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **A construção da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2010.

MALLMANN, E. M. Material Didático da Disciplina de Gestão Escolar e Organização Curricular, Unidade B, Curso de Especialização em Gestão educacional, p. 30, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Infância e Juventude. **Legislação**. Disponível em: <
<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id294.htm>> Acesso em: 18 jun. 2011.

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

OLIVEIRA, M. **Gestão do Pedagógico e Vínculos Afetivos**: uma abordagem no contexto da primeira etapa da Educação Básica. 2008. 47f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

OLIVEIRA, D. C. de. **Análise de conteúdo Temático-categorial: uma proposta de sistematização**. Disponível em:< <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf> >. Acesso em: 18 jun. 2011.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do Vínculo**. 7. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 2007.

_____. 6. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 1998.

_____. **O Processo Grupal**. 6 ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 1998.

Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos - **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Disponível

em:< http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm> Acesso em:15 mar. 2011.

REIS, M. das G. F. de A. dos. A Gestão das Instituições de Educação Infantil de 0 a 3 Anos Numa Perspectiva Foucaultiana. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v.1, n.2, p. 203 – 225, jul./dez. 2009.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: LÍBER LIVRO, 2004.

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

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

_____. **A evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 2005.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento Informado

A acadêmica Carolina Zasso Pigatto, do Curso de Pós-Graduação a Distância - Especialização *lato-sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolve a pesquisa “**POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES QUE OS GESTORES ESTABELECEM, EM SEUS DISCURSOS, ENTRE VÍNCULOS AFETIVOS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA**”, como Trabalho de Conclusão do Curso, sob a orientação da Professora Dr^a. Liliana Soares Ferreira.

Nesta pesquisa, será realizada a investigação com o intuito de conhecer como gestores (coordenadores e diretores) caracterizam os seus vínculos afetivos, com os estudantes, na escola, onde acontece a produção do conhecimento.

Após ter sido devidamente informada sobre todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,

autorizo a realização da pesquisa e de entrevista sobre o tema.

Sim Não

Em caso positivo, concordo com a utilização de meu discurso, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas.

Sim Não

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Santa Maria, _____ de _____ de 2011.

Apêndice B – Entrevista semi-estruturada

A acadêmica Carolina Zasso Pigatto realiza esta pesquisa como Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-graduação a Distância - Especialização *lato-sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, com o título: **POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES QUE OS GESTORES ESTABELECEM, EM SEUS DISCURSOS, ENTRE VÍNCULOS AFETIVOS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA.** O propósito desta é investigar como os gestores (diretores e coordenadores), caracterizam os seus vínculos afetivos, com os estudantes, na escola, onde acontece a produção do conhecimento. Para a realização desta será usada, como um dos meios para a coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, para a realização desta seguem as seguintes perguntas.

- 1- Qual a sua formação e quanto tempo de profissão como gestor (a) você tem?
- 2- O que você entende por trabalho? E como descreve seu trabalho na escola, na condição de gestor (a)?
- 3- O que você entende por vínculos afetivos?
- 4- Como você caracteriza os vínculos afetivos na escola, com os estudantes? Acontecem? De que modo?
- 5- Que importância tem, em sua opinião, os vínculos afetivos na produção do conhecimento dos estudantes?
- 6- Relate um fato/situação vivenciado (a) durante seu trabalho como gestor (a) em que você observou a manifestação de vínculos afetivos na escola.

Apêndice C – Tabela de Categorias

CATEGORIAS/ PROFESSORAS	Gestão	Trabalho das Professoras como gestoras	Vínculos afetivos	Escola	Produção do Conhecimento
Mariana					
Luiza					
Renata					
Paula					