

O AFETO, AS CRIANÇAS E AS TRANSFORMAÇÕES NA ESCOLA

Dilva Maria Panisson Balbinot*
Édina Cristina Gasperin, Grasielle Luiza Zambiasi, Katiane Ines Canesso,
Liliane Cristina Dall Agnol, Solange Turani e Vanessa Aline Gralow**
Giovana Di Domênico Silva***
Dilva Bertoldi Benvenuti****

Resumo

O artigo tem como objetivo discutir a prática das bolsistas em sala de aula, do programa PIBID. As práticas pedagógicas aconteceram em vários momentos em sala de aula e fora dela, obtendo resultados significativos em todas as dimensões que podemos considerar importantes no desenvolvimento da aprendizagem da criança, ou seja, sociais, educacionais, psicológicas e afetivas. Refletiremos sobre a importância da afetividade, da brincadeira e do compromisso de encontrar alternativas de melhoramento da aprendizagem das crianças em sala de aula. Apresentar-se-ão, também, reflexões acerca das vivências das bolsistas, juntamente com o embasamento teórico que nos ajudaram a explicar as situações supracitadas. Destacaremos também a importância do programa em relação à aprendizagem de todos os envolvidos no processo: professores, bolsistas e alunos. Os resultados obtidos têm manifestado a adesão de toda a comunidade escolar ao programa. Percebe-se um novo tempo, tempo de novamente acreditar, de que todos podem aprender, basta dar a oportunidade para que se desenvolva a partir de suas potencialidades.

Palavras-chave: Programa PIBID. Prática pedagógica. Aprendizagem. Afetividade.

1 INTRODUZINDO A REFLEXÃO

As reflexões que desenvolvemos neste estudo ocorrem a partir das vivências vividas no contexto escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek de Oliveira de São Miguel do Oeste, SC, onde ocorre o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID).

É fato que o contexto escolar é permeado por diversas situações que interferem o processo de ensino e aprendizagem, entre estas destacamos questões sociais, culturais, econômicas, interpessoais, afetivas, entre tantas outras que poderíamos citar. Estas questões não podem passar despercebidas pelos sujeitos, responsáveis pela sistematização, organização do processo de ensino e aprendizagem – o professor. Mas somos sabedores que o contexto escolar, muitas

* Supervisora do PIBID na EMEIEF Juscelino Kubitschek de Oliveira de São Miguel do Oeste, SC.

** Acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina *Campus* de São Miguel do Oeste e Bolsista do PIBID na EMEIEF Juscelino Kubitschek de Oliveira de São Miguel do Oeste, SC.

*** Coordenadora e professora do Curso de Pedagogia Universidade do Oeste de Santa Catarina.

**** Coordenadora e professora do Curso de Pedagogia Universidade do Oeste de Santa Catarina *Campus* aproximado de Maravilha.

vezes, apresenta uma série de situações que dificultam a percepção, a reflexão e a consolidação de práticas que favoreçam a aprendizagem. E, nesse cenário, muitas crianças, os alunos, acabam ficando à margem ou até mesmo excluídos do processo de aprendizagem.

Objetivamos neste artigo refletir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto dos anos iniciais a partir da interação desse novo ator inserido no processo pedagógico: as bolsistas/pibidianas. Outra reflexão caminha no sentido de analisarmos a significação da afetividade, da brincadeira e do compromisso de encontrar alternativas de melhorar o processo de aprendizagem das crianças em sala de aula.

Nossa reflexão transita pela discussão da importância de percebermos que nossos alunos são também crianças, sujeitos que têm o direito de aprender de forma sistematizada sem negação de vivência da sua infância.

2 O AFETO, AS CRIANÇAS E AS TRANSFORMAÇÕES NA ESCOLA

Por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância, desse modo, a criança era vista como um adulto em miniatura, e o que a distinguia de um adulto era somente o seu tamanho, pois por muito tempo a criança não era vista como um ser em desenvolvimento, com potencialidades, capacidades, características e particularidades próprias. Com o passar dos anos este conceito de infância se alterou, assim, a criança pôde mostrar qual é o seu lugar diante da sociedade em que está inserida. De acordo com Brasil (1998, p. 21):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

A concepção de criança foi mudando ao longo dos séculos; hoje é percebida como ser capaz de construir a sua própria identidade, e isso acontece enquanto ela vivencia, significativamente, a sua infância. Sabemos que existem múltiplas infâncias, pois cada criança está inserida em espaços e lugares diferentes. Contudo, apesar dessas diferenças, segundo Sarmiento (2003 apud MÜLLER; REDIN, 2007, p. 15), “[...] talvez se possa caracterizar a infância por meio de um conjunto de características ou elementos comuns às diferentes crianças, nos diferentes espaços, tais como a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração.”

Quando pensamos a escola, as suas práticas pedagógicas, faz-se necessário considerar o contexto da infância, sua singularidade, suas características, para que as crianças tenham suas necessidades de fato, contempladas no processo de ensino-aprendizagem. Necessidades estas de aprender, ensinar, brincar, relacionar-se, partilhar, dar e receber afeto, entre tantas outras que poderíamos citar.

Estamos vivendo em um ambiente, em que as pessoas necessitam cada dia mais de afeto, pois a vida cotidiana e o avanço tecnológico nos levam a excluir valores e virtudes essenciais (como afeto, a partilha) e somente valorizam os bens materiais. O afeto pode ser entendido como

energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. Ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras aprendem com mais facilidade. Com base nessa afirmação percebemos que na escola as crianças se sentem mais motivadas a aprender quando estão envolvidas por carinho, atenção e afeto. Dessa maneira, conseguem resolver seus conflitos e ter uma convivência harmoniosa de respeito mútuo com o outro.

Observamos que o ato de educar busca potencializar o sujeito (criança) para o convívio humano, social, na construção de valores, de conhecimentos e sentimentos. Valorizando os laços de coletividade, cooperação, respeito às diferenças, em que as crianças aprendem a se humanizar, partilhando os conhecimentos onde todos são, ao mesmo tempo, educadores e educandos.

Sabe-se que as crianças que melhor se desenvolvem no ambiente escolar são aquelas em que a família e a escola caminham juntas, em uma relação mútua, com cumplicidade, respeito e afeto entre ambas; a criança se sentirá acolhida, segura e alegre naquele ambiente.

A afetividade gera segurança, especialmente para os alunos inibidos, as quais, geralmente, são os que menos participam e, conseqüentemente, apresentam maior dificuldade na construção do conhecimento. Segundo Ferreira (1999, p. 62), afetividade significa: “Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoção, sentimento e paixão, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradados, de alegria ou tristeza.”

Assim, a afetividade tem um papel indispensável no processo de desenvolvimento da criança, que se manifesta primeiramente no comportamento e, posteriormente, na expressão. Almeida (1999, p. 42) faz referência à ideia de Wallon, dizendo que:

Atribui à emoção como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva, um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Entende-se por emoção as formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa, este estado afetivo pode ser penoso ou agradável.

Portanto, as aprendizagens ocorrem, inicialmente, na família, depois, no social e na escola. Podemos observar que existe uma grande dificuldade quando ocorre a separação da criança no meio familiar para o meio escolar. As crianças devem ser vistas com um ser completo de corpo e alma e este não pode ser visto somente com um corpo, uma tábula rasa, mas um ser em construção e em constante formação. Almeida (1999, p. 48) coloca que:

Cada estágio da afetividade, quer dizer as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revelam um estado de maturação. Portanto, quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade.

Portanto, fica evidente a relevância que tem para nós, educadores, o conhecimento sobre a importância da afetividade, que seja por meio das emoções, da força motora das ações ou do desejo e da transferência, para o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para melhor relação entre este e o professor. A escola, portanto, deve voltar-se para a qualidade das suas relações, valorizando o desenvolvimento afetivo, social e não apenas

cognitivo como elemento fundamental no desenvolvimento da criança como um todo.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio [...] de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 22).

Infância é a fase do brincar, é viver sem preocupação e responsabilidades, é a fase de curtir e achar que a vida é uma brincadeira, pois a criança é um ser puro e inocente e a escola tem uma contribuição para a formação destas crianças. Os educadores, ao trabalhar, precisam planejar, com base em suas concepções construídas sobre criança, ensino, educação, considerando a cultura e as singularidades de cada um, visando proporcionar à criança seu desenvolvimento integral. O trabalho pedagógico deve caminhar na direção de contribuir com a formação de sujeitos ativos na construção de sua própria história, críticos, criativos, sociáveis, livres e capazes de pensar por si próprios, atravessados pelo desejo de amar e serem amados.

Os educadores procuram planejar as atividades e o modo que estas devem ser trabalhadas, e, na maioria das vezes, deixam de pensar sobre o espaço e o tempo disponível para a realização de tais atividades. Até mesmo o espaço e o tempo do intervalo/do recreio, muitas vezes, não é refletido, planejado, e este pode ser um espaço significativo de construção de relações afetivas e de vivências lúdicas. Muitas situações da rotina da escola acabam não sendo planejadas, não se constituem como objeto de reflexão, como o próprio intervalo/recreio e acabam passando despercebidos. E, de acordo com Barbosa (2006), a rotina é uma categoria da pedagogia, portanto, deve ser refletida.

Acredita-se que nas escolas deveria haver salas com diversos materiais disponíveis para a realização de brincadeiras e produção de brinquedos. Isso seria uma espécie de “laboratório da imaginação”, no qual as crianças das diversas faixas etárias poderiam, além de brincar, produzir seus próprios brinquedos, representar alguma história. Ou seja, tudo que iriam desenvolver seria resultado da imaginação e criatividade de cada um por vontade própria, afeto, carinho e respeito. Conforme Oliveira (2001, p. 91):

O espaço livre para expressar, criar, perguntar é também o espaço em que o professor se encontra mais livre para responder, observar atentamente e interagir com os alunos, no ambiente sentido como menos constrangido, onde a criança não é controlada nem abandonada, mas cuidado com atenção.

Como o desenvolvimento de brincadeiras, o professor poderá perceber algumas dificuldades das crianças e habilidades que até o momento eram desconhecidas dentro da sala de aula. Muitas crianças expressam seus medos, tristeza, alegria por meio das brincadeiras. O desenvolvimento de atividades por vontade própria faz com que as crianças se sintam mais livres, reforçando assim a confiança, a autonomia, a autoestima e a identidade.

A rotinização da escola estabelece que todas as crianças devem aprender tudo ao mesmo tempo, com hora marcada, esquecendo-se que cada uma tem o seu tempo, o seu processo para

aprender a realizar suas manifestações de forma muito peculiar. Segundo Tristão (2006, p. 33):

Ter alunos com diferentes níveis e estilos de aprendizagem possibilita ao professor aproveitar essas diferenças para promover situações de aprendizagem que provoquem desafios, problematizações, questões a serem discutidas e investigadas. Isso deve levar a escola, como um todo, à reflexão conjunta para a resolução de problemas no cotidiano escolar. A escola para todos requer um redimensionamento do fazer pedagógico a fim de atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos. Os sistemas educacionais devem se reorganizar para construir um espaço escolar democrático que possa acolher todos os alunos, respeitando suas diferenças.

Ou seja, ter crianças com diferenças de aprendizagem faz parte do nosso contexto de sala de aula, possibilitando um grande acervo de conhecimentos e informações diversas. É interessante e importante que o professor consiga articular seus “conteúdos” com a realidade e conhecimento que cada um deles possui, fortalecendo o vínculo de troca de conhecimentos.

A criança também tem seus direitos e deveres a serem seguidos pelas escolas, um destes direitos está garantido na forma de lei, na Constituição Brasileira de 1988, no art. 205, que trata “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa a, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nesse sentido, a educação deve ser pensada, não somente como um local para deixar as crianças, mas como um lugar onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem. A organização do espaço está interligada ao processo e ensino e aprendizagem, pois um local mal planejado, desorganizado, implica falta de espaço físico adequado para fazer algumas atividades coletivas que possibilitem a interação, a liberdade para as crianças brincarem, etc.

Segundo Machado (2002, p. 36): “[...] podem sintetizar as principais contribuições da legislação da seguinte forma: a criança é um sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao estado fazê-lo, em complementação a ação da família.” Para se ter uma educação de qualidade, existem vários fatores (normas) que devem ser seguidos, dessa forma, cada escola acaba por se adequar, buscando a melhor maneira de se trabalhar, para assim conseguir atender às necessidades de seus alunos.

A LDB n. 9394/96, no art. 64, dispõe sobre a qualificação profissional para quem atua na área da educação.

Segundo a legislação, as escolas deveriam contar com pessoas qualificadas para trabalhar na área da educação, mas isso nem sempre acontece; esse problema reflete negativamente no cotidiano e na aprendizagem das crianças, causando insatisfação dos pais em relação à educação e ao ambiente escolar.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, desenvolvendo e compartilhando momentos de aprendizagem com uma visão afetiva, relações comprometidas com a formação de cidadãos mais afetivos, objetivando um mundo de melhores convivências.

3 O PROGRAMA PIBID E A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O cotidiano educacional é marcado por situações de diversidades, que enriquecem seu contexto, mas que também provocam imensos desafios. Entre tantas situações marcadas pelas diferenças, encontramos também alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens; para tanto, percebemos, assim, que é necessário toda a escola se juntar para resolver as situações de dificuldades de aprendizagem. Entretanto, a realidade, às vezes é outra. Várias vezes, o professor está sozinho para resolver todas as situações de dificuldades, conflitos e contradições existentes na sua sala de aula. Tudo se torna mais fácil quando se tem a ajuda de alguém. Por isso, o programa PIBID tornou-se uma grande conquista para todos, pois os professores afirmam que há muito tempo vinham solicitando a colaboração e ajuda de pessoas comprometidas com a busca de alternativas que viabilizem o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva o projeto do PIBID desenvolvido pela Unoesc – *Campus* de São Miguel do Oeste tem seu objetivo pautado na possibilidade de propor aos futuros professores – os pibidianos – participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, no nosso foco: o processo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos. Justificamos, também, que entendemos que o processo de educação inclusiva no ensino fundamental está diretamente ligado à oportunidade dada a cada criança em se alfabetizar, de maneira lúdica, alicerçada na afetividade, considerando principalmente a vivência prazerosa da infância.

A experiência vivenciada no desenvolvimento do PIBID nas escolas ganha destaque e elogios, pelo trabalho realizado pelas bolsistas. Isso mostra o quanto é importante levar a sério, pois, muitas vezes, é em um simples gesto que conseguimos alcançar nossos objetivos. Para destacar melhor isto, apresentamos aqui uma situação ocorrida com uma das bolsistas/pibidianas:

Em uma determinada turma havia um menino que nunca queria ler, fazer as atividades, nem falar quando questionado. A bolsista começou, então, aproximar-se dele, dar atenção, aos poucos ele foi acreditando que tinha capacidade e assim ocorreu a mudança. Ele começou a ler, fazer as atividades, participar nas aulas melhorando todo seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Percebemos que o que também poderia estar interferindo no desenvolvimento desta criança era uma questão emocional, pois são vários os fatores que podem interferir na aprendizagem da criança.

Os fatores que interferem na aprendizagem das crianças ou nas chamadas dificuldades de aprendizagem podem ser psicológicos, sociais, afetivos; tornam-se, assim, uma complicação para o ensino e aprendizagem na sala de aula. De acordo com Rotta (2006, p. 116), temos de entender o significado de aprendizagem antes da definição de dificuldades de aprendizagem. Segundo ela “[...] o ato de aprender se passa no SNC, onde ocorrem modificações funcionais e condutais, que dependem do contingente genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde está inserido.” Dessa forma, percebe-se que todo o processo de aprendizagem perpassa o sistema nervoso central, estabelecendo assim as sinapses da aprendizagem.

Parafraseando Rotta (2006), outros fatores podem influenciar na aprendizagem das crianças, como a escola, que deve ser bem segura, com boa iluminação e que o número de alu-

nos não ultrapasse o permitido.

Outro fator pode estar relacionado às condições sociais e econômicas que a família se encontra e também à dificuldade de ajudar os filhos em suas tarefas, pelo fato da pouca escolaridade dos pais e, por último, os problemas de saúde da própria criança, como: problemas físicos, mentais, psiquiátricos, patológicos, entre outros. Ou seja, o professor deve estar atento a tudo que acontece com seus alunos, pois estes, muitas vezes, os têm como seus melhores amigos e os únicos que podem lhes ajudar.

Existem também os transtornos de aprendizagem, que na sua diversidade dificultam o desenvolvimento das crianças, prejudicando a aprendizagem e, como consequência, deixando o professor com muitas dúvidas em sua atuação na sala de aula. Essas situações também prejudicam a aprendizagem, mas podem ser tratadas e talvez com o tempo possam ir diminuindo a dificuldade.

Estas dificuldades podem não ser percebidas em um primeiro momento, mas compete ao educador ser um exímio observador para que, ao longo dos dias, no cotidiano escolar, possa ir percebendo-as. O trabalho das bolsistas/pibidianas também segue esse princípio: estar atentas, observar, constantemente, nossos alunos nas suas mais diversas manifestações, para que se possa identificar a possível dificuldade e ajudar as professoras a encontrarem alternativas para a solução dessas situações.

Estar atentas, observar nossos alunos, significa comprometimento com o processo de aprendizagem. Significa desejar diagnosticar, identificar as situações que envolvem as dificuldades de aprendizagens de nossos alunos. Mas não significa somente identificar, este é um dos passos; a partir deste partimos para um processo de planejamento coletivo, reflexivo, onde se envolvem, especialmente, as bolsistas/pibidianas e as professoras titulares das turmas. Planejamento este que tem como objetivo estabelecer ações que possam viabilizar o processo de aprendizagem de todas as crianças da classe, sem excluir nenhuma do processo, sem fragmentar o grupo.

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 124, grifos do autor):

A educação, no autêntico sentido, qual seja, enquanto processo de humanização e personalização, de construção de identidade e cidadania, implica sempre práticas (Realização) que são permeadas por algum nível de referência reflexiva (Elaboração), tanto no que diz respeito à orientação da atividade (*plano de ação*) e à intencionalidade (*finalidade*) quanto de interpretação de um dado contexto (*realidade*).

A reflexão que Vasconcellos (2002) nos traz nos permite compreender as diversas possibilidades que a prática pedagógica permeada pelo planejamento nos oferece, ou seja, a prática pedagógica deve ser marcada pelo princípio da dialética ação-reflexão-ação. Vale destacar que “[...] a aprendizagem deve ser concebida também como um processo intencional, dirigido, organizado, e não algo casual e espontâneo.” (VEIGA, 1997, p. 139 apud VASCONCELLOS, 2002, p. 125).

O planejamento deve “[...] servir de suporte para o encaminhamento das mudanças que se fazem necessário; ajudar a concretizar aquilo que se almeja e em certa medida, criar para nós as possibilidades de interferir na realidade.” (GANDIN; GEMERASCA, 2003, p. 15).

Desenvolver ações pedagógicas que visem garantir o processo de aprendizagem de nossos alunos, tendo a convicção de que somos “sujeitos inacabados” (FREIRE, 2001) é de fato

realizar um projeto educativo que inclua todos na perspectiva de ensinar e aprender, em que percebemos a significação do ato educativo como ato de humanização pois, de acordo com Vasconcellos (2002, p. 113):

[...] a falta de relações humanas entre professor e aluno é um dos grandes entraves do trabalho educativo. Por ser humana, a relação escolar envolve todas as dimensões do sujeito, seja em termos mais individuais (intelectual, física, ética, estética, lúdica, religiosa ou mais sociais (sócio-político-econômico-cultural).

O relacionamento interpessoal é entendido como um dos fatores preponderantes para que o processo de aprendizagem aconteça. E ainda não é possível imaginarmos uma relação afetiva sem que haja uma relação interpessoal entre professor e aluno. Relação esta que implica em saber escutar nosso aluno, compreender que este tem coisas importantes a nos dizer, acolher suas ideias. Isso demanda tempo, organização e estrutura. Quando falamos em tempo e estrutura, podemos salientar que esta é mais uma das possibilidades sinalizadas pela integração das bolsistas/pibidianas no contexto da sala de aula. Auxiliar a professora na escuta dos nossos alunos na busca do entendimento das suas necessidades. Muitas vezes, pela lógica perversa de muitos alunos em sala de aula, podemos afirmar que é “humanamente impossível atender a todos” como é de direito de cada um. Isso fere as relações entre professor e aluno. Contudo, quando esta lógica perversa é quebrada, pela vinda do acadêmico bolsista/pibidianas esse acolhimento ao nosso aluno se torna mais presente, mais concreto.

Falar em ouvir nossos alunos nos remete a um outro fator: “a perda da autoridade” do professor. Perguntamos: Será que esta também não tem como um dos seus fatores a fragilidade das relações? Será que a dificuldade de ouvir, atender as expectativas, dos nossos alunos, falar com eles também não influenciam na reconstrução desta autoridade?

Kramer (2007, p. 17) sinaliza “as relações entre adultos e crianças e a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo.” E isso as escolas constataam diariamente. Kramer (2007, p. 17) nos diz ainda que:

As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Reencontrar o sentido da solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas.

O trabalho em parceria entre professores e bolsistas/pibidianas tem mostrado que é possível fazer a diferença, trabalho este que deve ser pautado em relações afetivas, éticas, estéticas, dialógicas, entre tantos outros atributos importantes de uma relação que privilegia a formação humana inclusiva.

A prática educativa, o trabalho do professor, das bolsistas/pibidianas precisa ser um trabalho de seres de coragem, de coragem de mudar, de querer fazer a diferença, de deixar marcas positivas na vida de nossos alunos. Como nos diz Freire (2011, p. 138), no seu texto *Ensinar exige querer bem aos educandos*: “E como dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo.”

Querer bem aos educandos e à própria prática educativa; isso nos mostra o envolvimento que é preciso estar implicado nas relações pedagógicas e descarta a ideia de que é preciso ser “duro”, sisudo, para que os alunos aprendam.

Enfatizando a importância desta relação comprometidamente séria e afetiva, Freire (2011, p. 138) aborda:

Na verdade preciso descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor, quanto mais severo, mais frio, mais distante, mais cinzento me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

O trabalho docente envolve a relação professor e aluno, relação esta que muitas vezes acaba priorizando aspecto cognitivo em detrimento do afetivo, o que acaba por comprometer o processo de ensino e aprendizagem, pois afetividade e cognoscibilidade precisam estar entrelaçadas. E este tem sido o compromisso das Pibidianas no contexto da sala de aula: observar, refletir e intervir nas diferenças.

4 CONCLUSÃO

A partir do trabalho que vem sendo desenvolvido, pelo PIBID, envolvendo os sujeitos que fazem parte do cotidiano da Escola de Educação Básica em interação com as bolsistas/pibidianas, é possível destacar a significação deste programa para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A partir do PIBID, a escola ganhou uma nova roupagem, chegaram as bolsistas, acadêmicas em processo de formação, novas reflexões foram acontecendo, estratégias diferentes marcaram o contexto da sala de aula, a concepção de criança e infância passa a fazer parte dos momentos de estudos realizados e a ludicidade entra com muita força no processo de ensinar, contemplando minuciosamente as diferenças em sala de aula. Como afirma Barbosa (2012, p. 10) “Acreditamos que é possível pensar nas escolas com as crianças, como lugares nos quais elas sintam vontade de permanecer, lugares acolhedores das suas culturas.”

O fato das escolas poderem contar com mais parcerias, neste caso as bolsistas/pibidianas, as crianças/alunos conseguem ser atendidas e respeitadas nas suas individualidades. Constatamos que a diversidade, que enriquece o contexto escolar quando temos parcerias no trabalho, torna-se um elemento que deixa a escola mais alegre, colorida. Quando o trabalho pedagógico ocorre de forma solitária, individual, a diversidade acaba ou não sendo percebida, ou entendida como algo que dificulta o trabalho pedagógico.

A relação interpessoal ganhou o espaço que merece nas relações de ensino e aprendizagem, pois dialogamos, ouvimos nossos alunos, torna-mo-nos parceiros na aventura de ensinar e aprender. Enfim, a afetividade está permeando o cotidiano da escola, pois estamos somando esforços na concretização do papel da escola sistematizar o conhecimento, considerando, significando os saberes que os alunos possuem. E, além disso, buscando trabalhar de forma lúdica, pois trabalhamos com crianças que precisam vivenciar suas infâncias.

Com a chegada do PIBID na escola, vários debates foram acontecendo, dúvidas e novos posicionamentos foram tomando conta do cotidiano escolar e, assim, as experiências encantando e acolhendo a todos, nas suas individualidades.

Como afirma Barbosa (2012, p. 10):

A sobreposição das lógicas do capital sobre o humano tem consequências no cotidiano das escolas. Professoras(es) e familiares correm demais porque cumprem muitas horas de trabalho, aumenta-se o nº de instituições e serviços com o intuito de acelerar as aprendizagens das crianças pequenas, assim como crescem pesquisas acerca das doenças do magistério e da hiperatividade infantil.

Com a necessidade do cuidado das diferentes infâncias surge a lei dos nove anos, a qual obriga aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental entender que os seus alunos também são crianças e, para tanto, devem viver a infância com prazer e muito amor. Novas políticas exigem novas práticas e novos pensamentos, aqui contempla-se positivamente a entrada de uma acadêmica que em sua plena juventude se encaminha para a formação de professores. A experiência, a certeza e a rotina podem também nos cegar. As trocas entre teoria e prática encantam o ambiente escolar e aplaudem quem acredita em uma educação cidadã e mais humana, na qual todos têm o direito e a capacidade de aprender.

Affection, children and the school transformation

Abstract

The article has as I aim to discuss the practice of the scholarship holders in classroom, of the program PIBID. The pedagogic practices happened in several moments in classroom and out of her, obtaining significant results in all the dimensions, which we can find important in the development of the apprenticeship of the child, in other words, social, education, psychological and affectionate. We will think about the importance of the affection, of the joke, and of the promise of finding alternatives of improvement of the apprenticeship of the children in classroom. One will present, also, reflections about the existences of the scholarship holders, together with the theoretical foundation that they helped to explain the situations above quoted to us. We will detach also the importance of the program regarding the apprenticeship of all the wrapped ones in the process: teachers, scholarship holders and pupils. The obtained results it has been showing the adhesion of any school community to the program. realize a new time, time to again believe, of what they all can learn, be enough to give the opportunity so that it is developed from his potentialities.

Keywords: Program PIBID. Pedagogic practice. Apprenticeship. Affection.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. **Múltiplas leituras da nova LDB Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional**. (Lei n. 9394/96) Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, subsecretaria de edições Técnicas, 2008.

_____. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 out. 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Totalmente ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GANDIN, Danilo; GEMERASCA, Maristela P. **Planejamento participativo na escola**: o que é e como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, Maria A. **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2001.

TRISTÃO, Rosana Maria. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. [4. ed.] Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

