

A AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR PÚBLICO

Maurício Porto de Campos Passaglia

RESUMO

O presente artigo aborda como tema principal a afetividade amenizando a indisciplina e a violência no ensino fundamental público e tem como objetivo expor, através de pesquisa bibliográfica como metodologia, que a escola pública como um todo (desde a direção até a portaria, passando pelos principais, que são seus educadores), deve ter laços afetivos para com seus alunos, pois estes interferem de forma significativa na sua formação pessoal, em sua postura e conseqüentemente no seu processo de aprendizagem. Também objetiva-se a reflexão sobre as possíveis causas da indisciplina e da violência em sala de aula e também nas dependências da escola pública e, até mesmo fora dela, onde os alunos ficam expostos a todo tipo de “liberdade”. O reconhecimento da importância do papel da escola e de seus educadores como construtores do conhecimento e mediadores dos desenvolvimentos cognitivo, sociais e afetivos, é também fator de reflexão. O artigo também explana a atual situação das escolas públicas no Brasil, de seus alunos e de seus docentes, como principais atores da educação pública nacional.

Na metodologia, optou-se por um estudo bibliográfico buscando-se o aprofundamento necessário para compreensão de tal tema, discutindo e apontando os estudos dos principais autores da área como Andersen (2011), Bossa (1992), Carlberg (1998), Chamat (1997), Charlot (2005), Dantas (1992), Esteve (1995), Falleiros (2005), Freire (1996, 1999), Gómez (1998), Lapierre & Lapierre (2002), Nóvoa (2009), Sacristán (1995), Tacca (2006), Vasconcellos (1994), Visca (1991) e Weiss (1994, 2004).

Palavras-chave: Afetividade, Escola, Indisciplina, Pública, Violência

1. INTRODUÇÃO

A afetividade e suas implicações com o ensino tem sido um tema crescentemente abordado no ambiente acadêmico, nas últimas duas décadas. Porém, muito mais como preocupação teórica do que como objeto de produção de práticas, principalmente nas escolas públicas onde a incidência de indisciplina e violência são maiores.

O presente artigo pretende refletir sobre a dimensão afetiva nas comunicações e práticas pedagógicas no ambiente escolar público, pois para serem de fato afetivas dependem da forma como são desenvolvidas, uma vez que produzem impactos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos setores da instituição.

A referência que Tacca (2006, p. 199) faz a Vygotsky explica a necessidade do comprometimento de todas as partes envolvidas em um processo de ensino:

Vygotsky propôs que “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. “De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação”. A comunicação acontece, então, quando são realizadas trocas e se cada interlocutor se dispõe a compreender o outro, além daquilo que este consegue verbalizar, o que implica considerar a sua subjetividade na confluência de sentidos subjetivos que emergem na situação relacional. (TACCA, 2006. p. 199).

Se a comunicação entre as pessoas e a prática pedagógica dentro do ambiente escolar público passar a ser na linha da afetividade, colaboração e gentileza, os impactos serão certamente positivos amenizando a indisciplina e a violência nesse ambiente e consequentemente melhorando o processo de aprendizagem.

É sabido através da mídia que a indisciplina e a violência nas escolas públicas, principalmente no ensino fundamental são grandes e acontecem por diversos motivos sendo um deles, a falta de afetividade, colaboração e gentileza nas comunicações e práticas pedagógicas.

A pesquisa está assim organizada: na primeira seção apresenta-se uma rápida explanação do ambiente educacional público, dos seus docentes e dos seus alunos. Na segunda seção procura-se demonstrar que um dos caminhos a serem trilhados para amenizar a indisciplina e a violência é a afetividade. Na terceira seção será abordado o papel do docente frente à esse desafio. Por último, encontram-se as considerações finais apontando aspectos relevantes para a compreensão do tema proposto.

1. (REFERENCIAL TEÓRICO) A AFEVTIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR PÚBLICO

2.1. A INSTITUIÇÃO PÚBLICA, SEUS DOCENTES E SEUS ALUNOS

2.1.1. A INSTITUIÇÃO

A atual situação do sistema educacional brasileiro tem sido objeto de um esforço de compreensão por uma série de estudiosos, provocando discussões nas mais variadas entidades da sociedade civil, além de ser notícia constante em todos os meios de comunicação.

Se, há alguns anos, era senso comum que tínhamos uma educação pública de péssima qualidade, escolas sucateadas, professores despreparados e mal pagos, enfim, todo um sistema educacional falido, hoje a avaliação da má qualidade do ensino público se mantém, apesar dos recursos garantidos a partir da constituição de 88 e das leis editadas nos anos 90.

Fragmentos retirados do texto “Exclusão e sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade.” (REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO EDIÇÃO Nº 66 – NOVEMBRO DE 2006.).

Hoje, temos dois tipos de escola no Brasil: a pública e a privada. A escola privada, enquanto comércio de conhecimento se solidifica graças a camada da sociedade mais abastada enquanto a pública se desintegra graças ao descaso e falta de vontade pública mas, sobrevive como um fenômeno inexplicável.

António Nóvoa (2009, p. 64) pontua com clareza esses dois tipos de escola:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA 2009, p. 64.).

Os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constata-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Charlot fala sobre a escolarização de base: [...] “perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos repetências, etc.” (CHARLOT 2005, p. 144.).

A despeito de a escola ser estruturada com o objetivo de promover a melhoria das condições de vida dos sujeitos inseridos na sociedade moderna, Carlberg explica que “ela pode, muitas vezes, também produzir dificuldades de aprendizagem em seus alunos devido aos obstáculos encontrados para a implantação e execução de um plano curricular.” (CARLBERG 1998, p. 02.).

Portanto, em sua trajetória histórica no Brasil, a escola pública pode, ao invés de propiciar o processo de aprendizagem ao aluno, encaminhá-lo ao fracasso, por determinados fatores, como:

[...] professores em escolas desestruturadas, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos e não podem ocupar bem o lugar de quem ensina tornando o conhecimento desejável pelo aluno. (WEISS, 2004, p. 16).

Ainda sobre as escolas brasileiras, Bossa (2002, p. 21), diz:

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. (BOSSA 2002, p. 21.).

Ao se avaliar uma instituição, há a necessidade de se fazer perguntas “disparadoras”, importantes para análises mais adequadas e desprovidas de pré-julgamentos. Weiss (1994, p. 94) traz questões importantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, com o viés psicopedagógico:

[...] será o problema da não aprendizagem apenas do aluno? Não estará o professor [educador] estagnado em relação à busca de novos conhecimentos? Não estará a escola sendo apenas repetitiva, impondo diariamente uma dose de “conhecimentos prontos”, que são “engolidos” pelo aluno e não “digeridos”? (WEISS 1994 p. 94).

São questões relevantes, mas poderíamos acrescentar uma outra não menos importante: seria a falta de afetividade da escola para com o aluno também a contribuir com o seu fracasso? A

Instituição deve investir na capacitação de seu material humano, na postura e na habilidade da fala afetiva e acolhedora.

A escola não deve ignorar fato de que seus alunos são vítimas da negligência parental e governamental, que muitas vezes estão largados à própria sorte e que estão carregados de raiva e revolta. Pelo contrário, deve estar muito atenta. Segundo Freire (1999, p. 45) “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador”.

Capacitar professores e funcionários, no contexto da comunicabilidade afetiva e acolhedora, para somar às ações disciplinares já elaboradas e praticadas na escola, não somente na questão afetiva, mas também, e na medida do possível, instalações e ambiente favoráveis e no mínimo confortáveis para alunos, professores e demais funcionários, dando condições de trabalho e estudo, são processos que elevam a auto estima de todos, fechando assim um ciclo afetivo e acolhedor.

2.1.2. O DOCENTE

O docente das escolas públicas, concursado e efetivo e, enquanto funcionário público, carrega um estigma que é inerente ao funcionalismo público: a centenária “cultura do funcionalismo público” ou “cultura do paletó”, que indica o descaso e a falta de responsabilidade de alguns, pois se beneficiam da estabilidade do emprego após o período probatório. Além disso, a falta de reconhecimento por parte do governo e também da sociedade o torna um profissional intolerante.

O professor da escola pública é, em geral, um professor intolerante que reproduz, muitas vezes, consciente ou inconscientemente, um modelo pedagógico rígido, que é reflexo de uma pedagogia intransigente e irracional. O professor intolerante é, em geral, implacável, se torna austero na medida em que, no ambiente escolar público, é visto como apenas mais um funcionário, não se privilegiando de nenhuma compensação pela sua formação, dedicação, disponibilidade, pesquisas, estudos permanentes, etc. Então ele se torna rígido, de caráter severo, capaz de ser duro em situações que deve ser tolerante como, por exemplo, nas correções das avaliações escolares ou no decorrer de suas aulas expositivas. Os maus professores desconhecem que, mesmo nas aulas expositivas, há lugar para a pergunta e para o diálogo permanente.

No lugar da ponderação, o professor apresenta um tom austero. Muitos se vestem de cores escuras para não dissimular seu comportamento radicalmente sóbrio e seu olhar sombrio sobre a tarefa de instruir. Desde cedo, os alunos descobrem nos professores amargos o primeiro sinal de uma pedagogia da intolerância. Quando embargam a voz, não é sinal de emoção, mas de repressão que logo se lançará, como flecha, num alvo certo: os alunos.

Portanto, sua presença não traz prazer e sim medo. O professor severo é bem definido e acentua sua ideologia de ser. Por isso, os professores intolerantes, em sala, são as maiores vítimas dos desvios morais e éticos dos alunos, da indisciplina e da violência. Mas o que os torna assim? O que os torna severos, impacientes, desmotivados e irresponsáveis?

De acordo com a Constituição Brasileira, em seu artigo 205, “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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assegura ainda, no artigo 206, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

Não é preciso ser nenhum grande estudioso da educação para ver que essas belas palavras da lei não são praticadas na vida real. No dia a dia, todos nos deparamos com uma educação extremamente atrasada e elitista que visa reproduzir a mesma lógica de dominação da sociedade capitalista.

Uma prova clara desse descomprometimento do governo com a educação, se dá no tocante à remuneração dos profissionais da educação pública. Os trabalhadores de administração escolar recebem, na prática, um salário mínimo, e mesmo os professores, que passaram por anos de estudo e aperfeiçoamento para estarem em sala de aula, recebem baixíssimos salários. Além disso, a realidade diária do professor da escola pública, é demasiadamente cruel e o coloca praticamente à margem dos atores que fazem, inexplicavelmente, a instituição sobreviver.

Esteve (1995, p. 100) mostra o que tem acontecido no interior da escola e a que o professor foi reduzido:

Há um autêntico aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria

que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo [...]. (ESTEVE 1995, p. 100.).

Não podemos negar as responsabilidades do professor, elencadas nas palavras de Esteve, mas na escola pública, não há material pedagógico, não há instalações adequadas, não há coordenação pedagógica eficiente, não há vontade pública para que mude essas configurações.

Essas configurações tornam o professor uma pessoa amarga que passa a pensar sua prática como um trabalho apenas, não havendo a necessidade de preocupar-se com o afeto que deveria dar a seus alunos. A afetividade então, é encarada por alguns docentes como uma anormalidade pedagógico-comportamental bastante inconveniente e desnecessária. O profissional então comete erros. De acordo com Roberto Andersen (2011 p. 10):

O erro começa no desgaste emocional do fazer pela obrigação de fazer! “Estou aqui para dar minha aula e cumprir meu horário” já mostra a revolta interior de TER QUE FAZER algo que não lhe traz prazer algum. “Receber meu dinheiro e esperar pela aposentadoria” coloca todas as ações do dia no automático, jogando fora aqueles momentos de vida que nunca mais retornarão. (ANDERSEN, 2011, p. 10.).

2.1.3. O ALUNO

A maioria das crianças e adolescentes das camadas mais baixas da sociedade frequenta escolas públicas. Infelizmente também, a maioria é vítima da violência em suas diversas vertentes, desde a violência moral até a violência física.

São condições associadas ao agressor, a dependência de drogas, o alcoolismo, histórias de abusos, baixa auto-estima, a prostituição, a imaturidade e transtornos de conduta, psiquiátricos ou psicológicos. Já as vítimas apresentam condições associadas ao sexo diferente do desejado, à dependência própria da infância, às condições de saúde que exigem maiores cuidados (prematuridade, doenças neurológicas, doenças graves, distúrbios psicológicos, do sono, da alimentação e dos esfíncteres), histórias de abusos anteriores, criança não desejada, entre outras. Fatores de risco associados ao meio social e comunidade em que estes sujeitos estão inseridos incluem falta de leis de proteção, desigualdade social, marginalidade, desemprego, analfabetismo, ambientes conflituosos e alta aceitação de violência. A pobreza constitui um persistente fator de risco, sendo o abuso físico e a negligência, mais comuns em famílias que vivem nessas condições.

Esses jovens chegam à escola, já marcados pela negligência, descaso, castigos físicos, violência moral, abusos, maus tratos, entre outros, que os transformam em pessoas amargas e revoltadas. São jovens que, por diversos motivos, não sentem motivação para estarem lá e como são obrigados, a insatisfação é clara e, reagem da forma como aprendem em sua dura vida social, utilizando-se da indisciplina e da violência, ora para chamar a atenção ora como uma “armadura”, pois estão sempre atentos para se defenderem de tudo e de todos. Então, vestem-se com sua armadura e partem para a “guerra” e seu alvo principal é o adulto. Seu professor.

Lapierre & Lapierre (2002, p. 67) explicam:

A agressão contra o adulto é aparentemente gratuita, sem motivo racional. Ele é agredido porque é o “adulto”, símbolo da autoridade, do poder, da frustração do desejo da criança. Esta, embora não consciente disso, ataca porque sente uma pulsão agressiva vinda de seu inconsciente, a qual ela obedece cegamente. Justifica sua agressão por meio de produções imaginárias que exprimem a maneira como seu consciente sente o adulto: este é o lobo, o leão, o crocodilo; um ser ameaçador, devorador, que quer absorvê-la em seu desejo. (LAPIERRE & LAPIERRE 2002, p. 67.).

Vale ressaltar que essa agressividade é diferente da agressividade simbólica, pela qual todos os jovens e adolescentes passam. É uma fase. Entende-se a agressividade simbólica, segundo Lapierre & Lapierre (2002, p. 76), como uma fase em que:

Os prazeres afetivos, fusionais, levam a criança a certa dependência do adulto, dependência de que deve se libertar. Daí o nascimento de uma nova fase de agressividade. Mas esta agressividade é muito diferente daquela do início. A criança estabeleceu com o adulto relações mais confiantes, já não tem medo dele, já não necessita destruí-lo, somente marcar simbolicamente a distância da sua independência. (LAPIERRE & LAPIERRE 2002 p. 76.).

Os alunos também se enfrentam na escola, numa competição desenfreada, motivada por diversos elementos impostos pela sociedade e também pela mídia, que geram conflitos, desentendimentos, brigas e formação de grupos rivais, distanciando-os assim, do objetivo principal que é a assimilação e a acomodação do conhecimento.

Chamat (1997 p 27) nos adverte:

Piaget (1974) nos aponta que para haver assimilação/acomodação é necessário tolerar o desequilíbrio gerado pelo conflito e explicar a fonte da contradição. Para ele, a não assimilação se deve ao recalque do conflito, uma impossibilidade interna da criança em utilizar esquemas já adquiridos, para explicar uma situação com aspectos conflitantes e/ou contraditórios. A criança, para evitar o desequilíbrio, recalca o conflito, evitando o pensar, não se vinculando à aprendizagem. (CHAMAT 1997, p. 27.).

Diante do exposto, podemos dizer que um obstáculo psicológico se instaura, impedindo que o aluno usufrua do que lhe é ofertado, pelo simples motivo de que evita o pensar e não conhece o amor pelo aprender.

Visca (1991, p. 51) argumenta que:

[...] na conceituação psicanalítica este obstáculo estrutura-se em um impedimento ao amor pelo conhecimento. Pode-se organizar em três tipos de configurações afetivas: medo à confusão, medo ao ataque e medo à perda. O primeiro consiste na resistência a aprender por temor à indiscriminação do que se sabia e do que se vai adquirir; o segundo, no medo de que os conhecimentos anteriores sejam atacados pelos novos (o que promove mecanismos dissociativos); e o terceiro, no temor de perder o já adquirido. (VISCA 1991, p. 51.).

2.2. A AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Ialê Falleiros nos mostra a verdadeira tarefa da escola, na visão das Agências Financeiras Internacionais, quando diz “Ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade.” (FALLEIROS 2005 p. 211.).

Há uma conotação de segurança, acolhimento, aconchego, bem estar e de afeto no texto de Falleiros. A afetividade é um valor humano e o sujeito é um ser único, constituído de corpo e estruturas cognitivas e simbólicas, consciente e inconsciente. Conforme Dantas (1992) pode-se observar que: [...] “o ser humano, desde que nasce, manifesta-se por meio de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos com o mundo externo”.

A educação e o afeto devem trilhar o caminho da sabedoria sempre juntos e o afeto não depende de vontade pública e sim de vontade pessoal, de disponibilidade para isso, de

comprometimento consigo próprio e com o próximo, de respeito, de compaixão, entre outras virtudes que só é inerente ao ser humano, da ação humana.

Essa ação deve partir do adulto, como ensinante, e estabelecer um vínculo afetivo com a criança. Para compreender a importância desse vínculo através da visão psicanalítica, Chamat (1997. P. 17) observa que:

De acordo com a Psicanálise de Klein (1962), o nível e o tipo de vinculação que a criança estabelece com as pessoas que a cercam vão determinar o nível e o tipo de vinculação estabelecidos com o conhecimento, repercutindo, assim, na sua aprendizagem escolar. (CHAMAT 1997, p. 17.).

Os condutores do afeto são a comunicação verbal e a corporal. O ser humano é capaz de se comunicar de diferentes formas e através delas conduz o afeto ou desafeto. Essa comunicação se faz de acordo com nossos pensamentos e de acordo com o que estamos sentindo. Na educação, a comunicação é primordial para o entendimento do que é pretendido:

O ato de se comunicar (e de ser entendido), não se restringe ao entendimento das palavras e das frases, mas passa também pela captação das ondas do pensamento dos interlocutores. Isso significa que o que ensinamos só será bem compreendido se estiver de acordo com o que sentimos, já que nosso pensamento transmite o que sentimos e não o que falamos. (ANDERSEN 2011, p. 11.).

A realidade do aluno do ensino público é tão dura, que se não encontrar afetividade neste espaço, jamais se sentirá atraído para estar lá. A escola, que já é sucateada, que não dá o mínimo de condições físicas aos seus educandos e educadores, que não conta com material humano afetuoso e gentil, também não conseguirá atingir o ideal que é preparar sujeitos para a sociedade, transformando sua realidade intelecto-emocional como também uma transformação de uma realidade já existente desse sujeito que é um ser humano único, e que:

Esse ser humano é primordialmente emocional e precisa ser estimulado para aprender. Não é uma simples máquina a ser programada. E esse entusiasmo precisa ser resultado de uma relação afetiva e determinada. (ANDERSEN 2011, p. 12.).

Mas essa tarefa não é fácil! Como educar alunos sem limites? O afeto e o exercício dos limites são os elementos mais importantes nessa tarefa e devem ser compreendidos e treinados quase

que diariamente, para que haja uma eficácia nesse processo de transformação social. A prática do exercício dos limites, se agregada ao afeto, é bem recebida pelos alunos.

Educação e afeto são duas coisas inseparáveis! Afeto verdadeiro significa dar amor e limites ao mesmo tempo. Isso não é complicado, mas exige do profissional muito esforço físico, muito esforço intelectual e, principalmente, elevado grau de controle da estabilidade emocional. (ANDRESEN 2011, p. 13.).

O docente é o principal condutor do afeto no ambiente escolar uma vez que é ele quem convive diariamente com o aluno. Portanto, é ele quem deve estar mais atento em atender as necessidades afetivas e cognitivas de seus alunos. O docente não deve se achar incapaz de conduzir a afetividade, educar é afetividade.

Educar é uma tarefa sublime e não, ao contrário do que muitos dizem, uma tarefa apenas para quem nasceu para isso! Desenvolver essa habilidade é possível desde que a pessoa tenha condição de aprender a amar a si mesma e, a partir disso, aprender a amar os outros sem qualquer tipo de discriminação. (ANDERSEN 2011, P. 12.).

2.3. O PAPEL DO DOCENTE COMO PRINCIPAL ATOR

Ao considerar o que já foi exposto aqui, é preciso ter como ponto de partida a análise do que acontece em nossas salas de aula, sendo de suma importância as intervenções do professor. Gómez (1998, p.70) nos mostra isso:

[...] assim para que o professor/a possa intervir e facilitar os processos de reconstrução e transformação do pensamento e da ação dos alunos/as deve conhecer as múltiplas influências que, previstas ou não, acontecem na complexa vida da aula e intervêm decisivamente no que os estudantes aprendem e nos modos de aprender. (GÔMEZ 1998, p. 70.).

O professor, portanto, é o ator principal desse processo, é ele quem deve estar mais atento com a sua didática e é ele quem deve promover o substrato da afetividade. Porém, ele também é vítima do descaso e da falta de vontade pública o que o desmotiva e não lhe dá condições de trabalho digno. Mas aquele que, por algum motivo, seja ele justo ou não, está lá e assumiu o compromisso de fazer bem feito o que foi chamado a fazer, não o faz. Mas está lá. Assim como todo o funcionalismo público, o da “cultura do paletó”, todos vão até lá, apenas. Talvez seja por isso que “inexplicavelmente” a escola pública sobreviva.

Isso é grave! Estamos falando de seres humanos que farão parte, inevitavelmente, da população futura, dos futuros gestores, da futura humanidade. Busca-se em Vasconcellos (1994, p. 12) o entendimento de:

[...] que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula, onde todo dia o professor tem sua prática, seleciona os conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. (VASCONCELLOS 1994, p. 12.).

A posição do professor em sala de aula, diante do processo ensino-aprendizagem que se instaura a todo momento, nas dinâmicas educativas estabelecidas, é fator de análise. Pois, parodiando Sacristán (1995, p.68), “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de sua ação”.

A figura do professor é extremamente importante para seu aluno. Pode ser arrebatadoramente edificante como também destrutiva. Depende da disponibilidade a que o professor se propõe. Ser professor quer dizer ser disponível e se é disponível, é porque o quer ser. É porque tem um sentimento de compaixão e estima pelo outro.

Portanto, aquele professor que não é seguro de sua profissão, de seu legado, não deve entrar em sala de aula. Principalmente em salas de aula das escolas públicas, pois a realidade delas é cruel. Deve dar lugar àqueles que realmente amam a profissão. Roberto Andersen (2011, p. 12) nos coloca:

Numa sala de aula encontramos as mais diversas realidades. Algumas delas poderão ser classificadas como realidades educacionais. Outras como atividades destruidoras. As mais destruidoras são frutos de professores equivocados e que escolheram a profissão por não conseguir emprego em outra profissão. São professores por incompetência. Serão levados, naturalmente, ao processo de acomodação, ao nada, engrossando as fileiras daqueles que fingem dar aula e nem sequer preocupam se algum aluno está captando o que diz. (ANDERSEN 2011, p.12.).

Deve o docente também estar atento à realidade de sua comunidade e ainda principalmente da comunidade em que trabalha, quando não nativo, adequando seu conteúdo, discutindo e refletindo com seus alunos sobre aquela realidade e não, a que está no livro. A que está no livro ajuda tão somente como exemplo.

Quando o aluno fala de sua realidade, quando ele ouve a realidade do colega, quando o professor intervém e dialoga com palavras edificantes, orientadoras, afetivas e acolhedoras, ensinando de fato como lidar com situações, praticando assim uma educação crítica, o ambiente modifica-se de imediato, pois a auto estima desses jovens se eleva e a aula flui. Motivados, aprendem melhor. Paulo Freire (1996, p. 46) nos esclarece a Prática Educativa-Crítica:

Um dos papéis mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 46.).

O professor deve assumir-se enquanto educador. Deve ter a consciência de que está lidando com seres humanos em formação que estão construindo suas personalidades, que são seres que constroem, desconstroem e reconstroem seu processo de aprendizagem numa dinâmica contínua. Ele deve acreditar como Paulo Freire (1996):

Assim, Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim [...] (FREIRE 1996, p. 118.).

Ser professor é uma tarefa árdua, porém uma tarefa sublime onde a maior compensação para ele é acompanhar a evolução de seus alunos, enxergando pouco a pouco o resultado de seu trabalho. Não há satisfação maior do que ver seus alunos formados, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, cidadãos críticos e atuantes que assumirão, quem sabe, o mesmo posto que ocupa.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, o Estado não participa efetivamente com a parte que lhe cabe, nem no ambiente escolar e nem no ambiente familiar e, que este mesmo ambiente não é propício muitas vezes ao desenvolvimento do cidadão como um ser humano apto ao aprendizado.

Que o docente da instituição de ensino público é marginalizado pelo Estado, pela própria instituição, pela comunidade e pelos seus alunos. Que o docente da instituição de ensino público não se privilegia financeiramente e nem emocionalmente como aqueles que possuem o mesmo nível de formação. Que ele não é reconhecido pelos governantes pela sua dedicação, disponibilidade, pesquisas, estudos e capacitações permanentes. Que o docente da instituição do ensino público, apesar de desmotivado, a faz funcionar como pode.

Concluimos que o aluno da escola pública, infelizmente é a maior vítima do descaso e da falta de vontade pública, que o aluno da escola pública é, a juventude desintegrada do futuro da nação, desarticulada e colocada à margem da sociedade, excluída e esquecida.

Temos que levar em consideração que a afetividade no ambiente escolar público não depende da vontade pública nem de ações jurídicas e sim da vontade do ser humano, da ação humana e que estas ações dependem quase que exclusivamente dos docentes que estão à frente da missão de ensinar e, que ela, com certeza, poderá amenizar a indisciplina e a violência no espaço educacional, melhorando muito o processo de aprendizagem.

Por fim, podemos concluir e explicar a sobrevivência da Escola Pública no Brasil: ela sobrevive graças ao amor e dedicação que alguns profissionais sentem pela sua profissão, justamente por ser uma atividade que só chega à sublimação se com afetividade, amor, gentileza, respeito e compaixão.

1. REFERÊNCIAS

ANDERSEN, R. **“Afetividade na Educação”** – Psicopedagogia – 2ª edição – São Paulo: All Print Editora, 2011.

BOSSA, N. **“A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática”** - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

BOSSA, N. **“A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática”** - Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CARLBERG, S. **“A Psicopedagogia institucional: uma práxis em construção”** - Curitiba, 1998. Apostila.

CHAMAT, L. **“Relações Vinculares e Aprendizagem: Um enfoque Psicopedagógico”** - São Paulo: Vetor, 1997.

CHARLOT, B. **“Relação com o saber, formação dos professores e globalização”** - Porto Alegre: Artmed, 2005.

DANTAS, H. **“Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y. Dantas, H. Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão”** - São Paulo: Summus, 1992.

ESTEVE, J. M. **“Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor”** - Cidade do Porto: Porto Editora, 1995, (Coleção Ciências e Educação).

FALLEIROS, I. **“Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção da nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”** - São Paulo: Xamã, 2005.

FREIRE, P. **“Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”** São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **“Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa”** - São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GÓMEZ, A. **“Compreender e transformar o ensino. In SANCRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino”** - Porto Alegre: Artmed, 1998, (Coleção Ciências e Educação).

LAPIERRE, A. & LAPIERRE, A. **“O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade relacional e formação da personalidade”** - Curitiba: UFPR: CIAR., 2002.

NÓVOA, A. **“Professores: imagens do futuro presente”** - Lisboa: Educa, 2009.

REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO **“Exclusão e Sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade.”** - Número 66 – Novembro de 2006.
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico> acessado em 11 de junho de 2015.

SACRISTÁN, J. **“Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor”** - Cidade o Porto: Porto Editora, 1995, (Coleção Ciências e Educação).

TACCA, M. **“Relações sociais na escola desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, Maria I. Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade”** - Petrópolis: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, C. **“Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola”** - São Paulo: Libertad, 1994.

VISCA, J. **“Psicopedagogia: Novas Contribuições”** - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WEISS, M. **“Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica”** - Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WEISS, M. **“Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar”** - Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.