

EVASÃO ESCOLAR E AFETIVIDADE: AS MOTIVAÇÕES DA EVASÃO ESCOLAR

Andréia dos Santos Martins de Oliveira¹
Gislaine Schon²
Josevam Lopes do Nascimento³
Prof. Dr. Marcus Nascimento Coelho⁴

RESUMO

Este artigo, através de uma revisão bibliográfica (metodologia), pretende abordar a questão da Evasão Escolar sob a perspectiva da afetividade como uma filosofia de trabalho de uma determinada entidade, isto quer dizer que embora reconheça a priori a importância da afetividade entre o professor e o aluno, de alunos para com alunos, ou mesmo da família com a escola, nos moldes desta reflexão entende-se a afetividade como uma filosofia de inclusão a ser desenvolvida por toda a instituição. Partindo dos conceitos expostos pelos pensadores Patto (1999), Forgiarini (2007), Martins (2015), Piaget (1980), Vygotsky (2004) entre outros (quadro teórico), e usa os dados provenientes do INEP para a percepção da evasão escolar tanto no Brasil quanto em Mato Grosso, traçar um quadro que estabeleça parâmetros para uma ação institucional que seja capaz de minimizar a evasão escolar. Para concluir que não são as ações pontuais (professor – aluno; aluno professor) que estabelecem uma escola afetiva, mas sim uma filosofia de trabalho que perpassa a estrutura organizacional de cima para baixo e de baixo para cima e que esta estrutura de gestão apesar de não conter todas as variáveis da evasão consegue reverter o seu quadro com sucesso com mais sucesso que os outros modelos. (resultados e discussões).

Palavras-chave: Evasão Escolar, Afetividade, Gestão Empática.

INTRODUÇÃO

Este tópico elenca as principais motivações para a evasão escolar na modalidade do ensino regular, tem fundamento na questão social do país que aponta para uma má distribuição de renda e para um conceito marginal de fracasso escolar e de qualificação para o trabalho que foi se desenvolvendo por séculos na história social e da educação brasileira, de acordo com Patto (1999) apud Forgiarini (2007), a evasão escolar está diretamente vinculada a desigualdade social que impera na sociedade brasileira

¹ Mestranda do Curso de Maestria en Ciencias de la Educación da Universidad del Sol – UNADES - Paraguay, andrea_samir@hotmail.com;

² Mestranda do Curso de Maestria en Ciencias de la Educación da Universidad del Sol – UNADES - Paraguay, ltgpsh@gmail.com;

³ Mestrando do Curso de Maestria en Ciencias de la Educación da Universidad del Sol – UNADES - Paraguay, josevanlopes@yahoo.com.br;

⁴ Professor orientador: Doutorado em Psicanálise, Sociedade Internacional de Psicanálise de São Paulo - SP, marnascoelho@gmail.com.

Os destinatários deste diagnóstico foram, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola. (FORGIARINI, 2007, p. 8)

Esta linha de “explicação” obliterou uma outra linha de investigação que traz explicação para a evasão escolar a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam seus principais responsáveis, porém esta linha de explicação, segundo Patto (1999) apud Forgiarini (2007) apenas escondem “o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. (PATTO, 1999 apud FORGIARINI, 2007, p. 9).

Nesta linha desenvolve-se uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos e os adultos dessa classe eram tidos como mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes.

Assim, segundo essa teoria, a dificuldade de aprender reside na deficiência do oprimido. Esta compreensão resultou numa série de ações que prometia uma igualdade de oportunidades impossíveis através de programas de educação compensatória que já nasciam condenadas ao fracasso, quando partiam do pressuposto de que seus destinatários eram menos aptos à aprendizagem escolar. (FORGIARINI, 2007)

Estas ações desenvolvidas com base na teoria da deficiência cultural implicaram na idealização de uma escola compensatória que supostamente reverteria às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes menos favorecidas seriam portadoras, resultando na reafirmação das deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Até os anos 80, as tentativas de explicação das dificuldades de aprendizagem tinham como meta culpar, principalmente, o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço. Raras vezes o foco dos estudos voltou-se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema. Mas, quando o fizeram, também foi num sentido de atribuir à culpa a esta e a quem nela trabalha, não a relacionando com o contexto social e político.

Neste sentido, Patto (1999) apud Forgiarini (2007) em seu livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”,

rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural,

chamando a atenção para a necessidade de avançar na busca de possibilidades da superação do fracasso, analisando-o como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições, uma vez que está fundado nos ideais liberais em que foi estruturada a sociedade capitalista que vivemos, ideais estes que atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio, ao esforço de cada um e quem não o consegue é porque não se esforçou o bastante, pois as oportunidades são iguais para todos. (PATTO, 1999 *apud* FORGIARINI, 2007, p. 9)

Estabelece-se, então a configuração de estereotipar o fracasso escolar sobre a falta de esforço pessoal do indivíduo, quando, na realidade o fracasso é fruto do projeto político, que perpassa a filosofia de ação da própria instituição escolar.

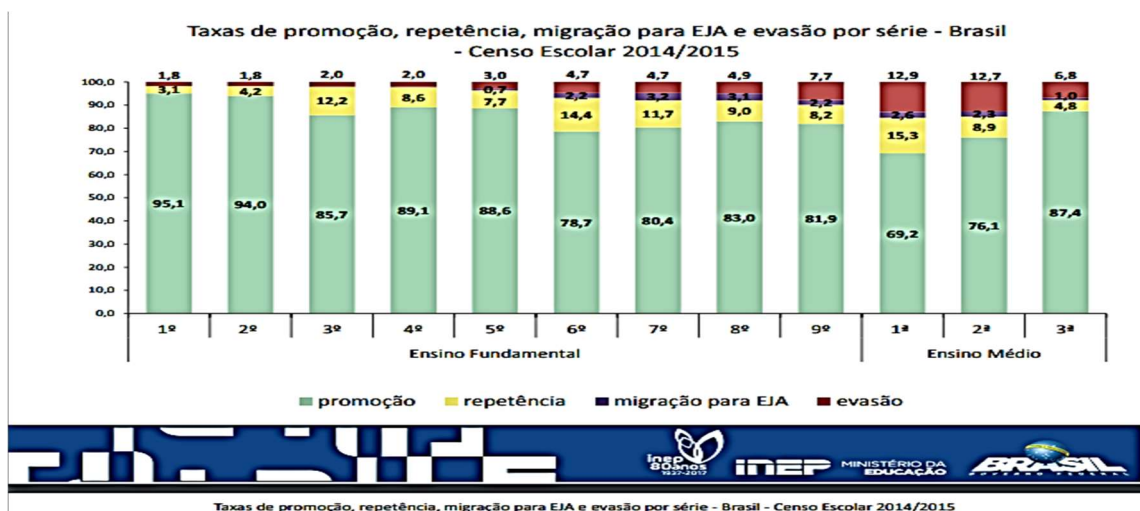
Deste modo, em conformidade com Martins (2015),

[...] manter os alunos em sala envolve permitir que eles conciliem as aulas com o trabalho e os afazeres domésticos. Também é preciso lidar com o fato de muitos já terem estudado e parado, o que requer cuidados em dobro para que não desistam novamente. (MARTINS, 2015. p. 12)

Assim sendo, diante desta estrutura muito presente em todas as realidades sociais do Brasil, Martins (2015) em função de pesquisa realizada a partir de dados nacionais, elenca quatro razões essenciais para evasão: primeiro, horário incompatível com 31% dos casos; dificuldade ou perda de interesse pelas aulas com 37% dos casos; distância entre a escola e o local de morada com 24% dos casos e outros motivos com 8% dos casos.

Os dados a seguir são dos anos pré-pandemia, os dados de 2020, 2021 sobre evasão devem ser relevados diante de condições exógenas que impossibilitam qualquer conclusão mais precisa.

O INEP apresenta os seguintes dados:



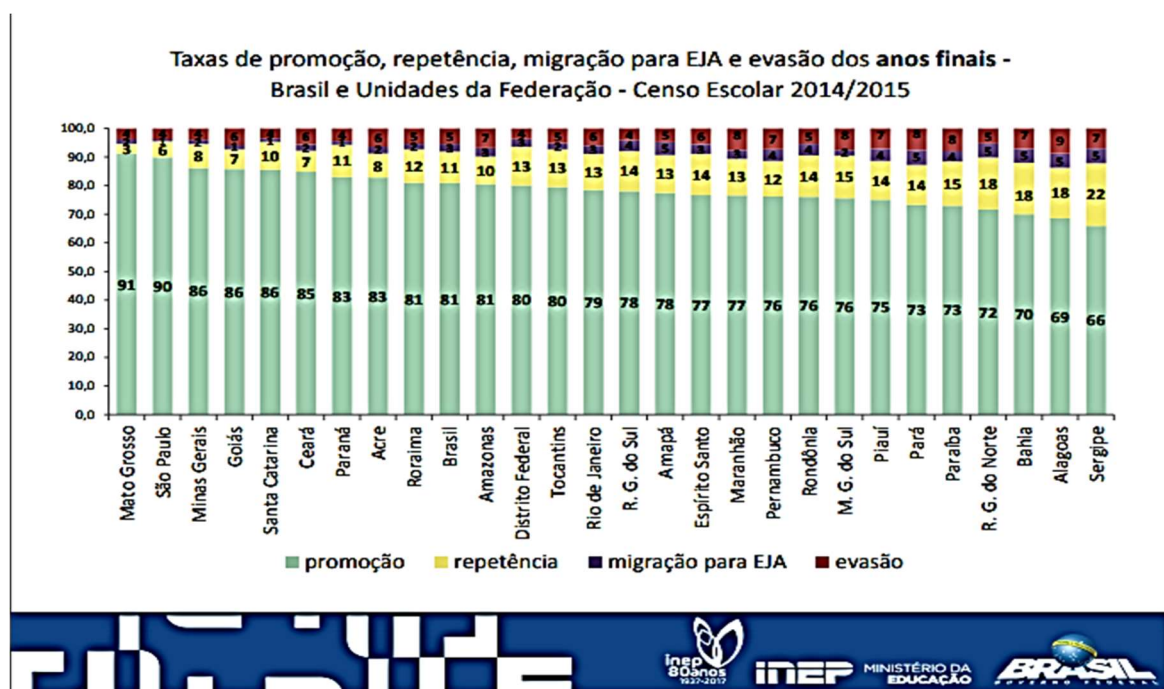
Fonte: Censo escolar. INEP, 2017⁵

⁵ Dados disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf Acessado em 20/04/2021

Observa-se claramente que, à medida que os anos fundamentais finalizam a evasão aumenta. No caso específico do Mato Grosso há um fato importante que deve ser mencionado, pois, à medida que o ensino fundamental finaliza, período de 9 anos onde não há reprovação exceto por uma excessiva quantidade de faltas, inicia-se o ensino médio, com notas e reprovações, caso não atinjam uma média estabelecida. Talvez esse seja um dos motivos do aumento da evasão nessa fase, o mesmo fenômeno ocorre nos anos iniciais da segunda etapa, já no terceiro ano a taxa diminui drasticamente, talvez nesse caso a taxa diminua porque já conseguiu se adaptar ao novo sistema e já está quase na etapa final, a explicação mais razoável para este fenômeno se deve as condições motivacionais destes anos específicos.

Outra característica em relação ao Mato Grosso que pode ser apontada como um dos motivos que contribuem com a evasão é em relação ao suporte que a escola ciclada deveria disponibilizar ao educando para suprimir sua defasagem de aprendizagem, o que não ocorre, ou ocorre de maneira insatisfatória e consequentemente com o passar do tempo o estudante se sente sem “forças” para continuar e muitas vezes suas condições sociais (como já comentado) o obrigam a sair da escola já que dominou as primeiras letras e um diploma de conclusão feito em três meses pode ser conseguido facilmente em uma das “bancas de feira” educacionais.

O Gráfico seguinte mostra por estado como estão estas condições. Cabe ressaltar que o estado de Mato Grosso se destaca pelo número expressivo de aprovações e com um pequeno percentual de evasão diante de outros estados, resultados seguido de São Paulo.



Fonte: Censo escolar. INEP, 2017⁶

Com dados mais atuais o mesmo Instituto aponta que de acordo com o Censo Escolar 2018, 1 milhão e trezentas mil crianças deixaram de frequentar os bancos escolares em quatro anos, pelo segundo ano consecutivo registra-se queda no número de matrículas em 2018 foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de Educação Básica da rede pública e privada. Isso representa uma redução frente às 48,6 milhões de matrículas em 2017. Entre 2014 e 2018, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) “perdeu” aproximadamente 1,3 milhão de alunos matriculados, apontam os dados do Inep.

O Brasil tem cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. As maiores concentrações estão na faixa de crianças com 4 anos de idade, com 341.925 crianças fora da pré-escola e aos 17 anos, com 915.455 jovens.

O Ensino Médio é a etapa que registrou maior recuo, com 220 mil jovens a menos de 2017 para 2018. Essa queda ficou mais evidente nas redes estaduais, com redução de 197,1 mil alunos. Nas escolas da rede privada, a retração foi de 40 mil matrículas, de acordo com o Censo. Em 2018 foram registradas 7,7 milhões de matrículas, uma queda de 7,1% desde 2014.

A explicação para esse recuo estaria na passagem do Fundamental 2 para o Ensino Médio: há uma queda nas matrículas já no 9º ano do Ensino Fundamental, o que levaria à diminuição dos alunos que vão para a etapa seguinte. A redução foi de 8,3% de 2014 a 2018⁷.

Como é possível reverter este quadro? Este artigo analisa a proposta de uma escola que seja afetiva, porém o que vem a ser afetividade escolar?

A palavra “afeto” é originária do latim “afficere”, que tem como significado – afetar, causar impressão física ou moral, comover positiva ou negativamente (LALANDE, 1993).

No Dicionário Aurélio (2000), afetividade é a relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É o estado psicológico que, permite ao ser humano, demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser ou objetos. Pode também ser considerado o laço criado entre humanos.

À medida que o ser humano vai se desenvolvendo, vai também, despertando, apreendendo e assimilando hábitos, gestos, aprendizagens e sentimentos. A afetividade está entre estes. E, conforme Piaget (1980), o desenvolvimento afetivo acontece paralelamente ao

⁶ Dados disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf Acessado em 20/04/2021

⁷ Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/> Acessado em 13/05/2021

cognitivo e exerce uma profunda influência sobre o intelectual.

Assim, se o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Logo, acredita-se que, as crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Para a psicologia, afetividade é um termo que designa a sensibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio.

Conforme Ferreira (2013), Afetividade é o conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões, etc.). Força constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual.

Dessa forma, compreende-se que, o ser humano não nasce pronto, ele vai se constituindo através de suas relações sociais e familiares. E, dentro deste contexto, a afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos manifestados sob a forma de emoções ou sentimentos e acompanhados da impressão de prazer ou dor, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado e alegria ou tristeza.

Piaget (1980), afirma que:

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização... Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão... O ato de inteligência pressupõe pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade). (PIAGET, 1980, p 16)

Com isso, pode se entender que, a afetividade é o fator que mais influencia o ser humano que, por sua vez, é composto de sentimentos, razão e atitudes, sendo o afeto, o que desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência.

Segundo Cabral e Nick:

A afetividade é uma palavra usada para definir não somente os afetos no sentido mais delimitado da mesma, como de tal forma os sentimentos ligeiros ou nuances de sentimentos de contentamento ou descontentamento. Já o afeto, é designado como sendo toda e qualquer espécie de sentimento e/ou emoção associada às ideias ou os intrincados de ideias. É decisiva para a percepção, o pensamento, a memória, as ações e a vontade, além de ser um ponto de relevância inquestionável para a harmonia e para o equilíbrio da personalidade humana. (CABRAL & NICK, 2009, p. 173)

Conforme Vygotsky (2004), as reações emocionais devem estabelecer o alicerce do processo educativo. Dessa forma, ele percebia a afetividade como sendo um ponto que precede

a inteligência, ou seja, as relações sociais vêm antes da relação com o mundo físico. Por se preocupar principalmente com os aspectos do funcionamento do pensamento, Vigotsky é considerado um cognitivista. Porém, ao afirmar o equívoco da psicologia tradicional ao separar os aspectos intelectuais dos afetivos-volitivos, ele questionou o dualismo entre as dimensões afetivas e cognitivas.

Winnicott (2011), entende que, a afetividade assume um papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando necessidades e interesses pessoais. Assim, ao desenvolver-se, o indivíduo transforma as necessidades afetivas em cognitivas e a integração afetividade-inteligência permite à criança atingir níveis de evolução mais elevados.

Dessa forma, as manifestações de afetividade exercem um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, seja ele, criança ou adolescente. A relação entre inteligência e afetividade, razão e emoção no desenvolvimento do indivíduo, no que diz respeito ao contexto da educação, estão inteiramente ligadas ao desempenho escolar. Pois, o desenvolvimento é um processo contínuo e a afetividade tem um papel imprescindível nesse processo, porque a ausência de uma educação que aborde a emoção tanto na sala de aula quanto na família traz prejuízos que não poderão ser corrigidos pela ação pedagógica, resultando em grandes dificuldades de aprendizagem por parte do aluno.

Para Locatelli “a autoestima do aluno se relaciona com a expectativa de seu professor.” (LOCATELLI, 2011, p. 39). Os educandos não podem ser rotulados. Isto somente prejudicará o processo ensino- aprendizagem e o afeto na relação professor- aluno.

Assim, vê-se que, um dos fatores que mais influenciam diretamente na relação professor-aluno é a postura assumida pelo educador. Essa relação é intermediada pelas representações, ou seja, as imagens que uns fazem dos outros. Grande parte da maneira de ser da pessoa depende da forma como percebe e interpreta as ações e falas daqueles que a cercam. Esse é um princípio sempre válido nas relações humanas e afetivas, conseqüentemente, a totalidade do processo de ensino-aprendizagem.

A representação que o professor faz de seus alunos influi sobre o que pensa e espera deles. Essa representação leva o professor a valorizar uns alunos e a menosprezar outros; a ser complacente com uns e rigoroso com outros (LOCATELLI, 2011).

As imagens que são feitas do outro, isto é, as representações também atuam sobre os alunos. Ao depender delas, o apreço pelo professor será maior ou menor. A atenção ao que ele diz irá igualmente variar, bem como a importância dada à disciplina que ele leciona. Sendo assim, a relação professor- aluno pode variar muito dependendo da imagem que ele fizer sobre seu educando, aumentando ou diminuindo sua autoestima e seu afeto.

Para De La Puente (2008, p. 11):

Para criar um ambiente facilitador, o professor deverá comunicar à classe a sua atitude profunda de confiança nas suas capacidades de aprender; deverá aceitar a classe como ela é, com seus objetivos e seus desejos; deverá colocar-se à disposição do estudante interessando-se tanto pela dimensão emocional dos problemas como pela sua dimensão cognitiva.

O educador deve ser autêntico, expressando seus sentimentos e desejos de forma direta, deve demonstrar interesse e colocar à sua disposição recursos interessantes e estimulantes, para aguçar sua criatividade e sua vontade de descobrir, deve criar um clima afetuoso para promover a aprendizagem que é o produto de seu ofício.

Todavia, ter afeto pelos alunos não deve ser um alibi para deixar de cobrar que eles desempenhem seu papel de aprender, para baratear o conteúdo do ensino e omitir-se de estabelecer limites. O afeto precisa ter leveza e sutileza para não adquirir o peso do envolvimento possessivo que às vezes ocorre na relação entre pais e filhos. Segundo Amorim (2009), mesmo os melhores educadores podem ter dificuldade em ensinar os próprios filhos, porque a paixão mobiliza, mas não organiza.

Segundo Piaget, “se o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas.” (PIAGET, 1980, p. 96)

Pode-se dizer que a escola é mais do que o lugar de transmissão dos conhecimentos sistematizados de uma geração à outra: ela é o lugar onde se criam novos conhecimentos e onde se cria uma cultura.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo se deu por meio de revisão bibliográfica, com abordagem sobre a questão da Evasão Escolar sob a perspectiva da afetividade como uma filosofia de trabalho de uma determinada entidade, isto quer dizer que embora reconheça a priori a importância da afetividade entre o professor e o aluno, de alunos para com alunos, ou mesmo da família com a escola, nos moldes desta reflexão entende-se afetividade como uma filosofia de inclusão a ser desenvolvida por toda a instituição

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Como afirma Freire:

O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. E mais, a prática educativa é: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1999, p. 161)

Um educador comprometido com o pleno desenvolvimento dos educandos valoriza a construção do conhecimento, associa a tarefa às necessidades da classe e ao interesse dos alunos e mostra a eles o valor e a importância da aprendizagem.

Atualmente, com tantas inovações que se quer implantar nas escolas, não cabe mais na educação o papel de um professor dominador, autoritário e alheio aos sentimentos e emoções. O que se quer e precisa é de um professor reflexivo e crítico que compreenda as necessidades dos alunos.

Sendo assim, a escola se torna um espaço emancipatório e de aprendizagem mais significativa.

Para Morales:

Somos profissionais do ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscamos seu êxito e não seu fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos podem ser determinantes para conseguir nosso objetivo profissional. (MORALES, 2009, p. 13)

Uma relação afetiva com os seus alunos, evidentemente, não implica diminuir a autonomia docente em sala de aula. Pelo contrário, a ênfase na emoção e na afetividade humana imprime ao professor a essência humanizadora de seu próprio ser. Quando o professor interage com os alunos de maneira afetiva, a aprendizagem se torna intencionalmente significativa.

Segundo Tisatto e Simadon, “todas as pessoas são merecedoras da confiança, da amizade e do respeito dos outros” (TISALTO & SIMADON, 2012, p. 42). Vive-se em relação com as outras pessoas nas diversas esferas da vida, cada uma com maneiras diferentes de perceber, de interpretar o que está ao seu redor. Saber lidar com elas é uma arte necessária ao sucesso de qualquer atividade humana.

As crianças, mais do que ninguém, precisam da ajuda do professor para uma interação com a escola e com outras crianças. Neste sentido, quando as crianças chegam à escola, precisam ser recebidas com amor, carinho, respeito e afeto. Cabe ao educador, respeitar e despertar a curiosidade dos seus educandos.

O aluno deve manifestar livremente sua opinião e até mesmo ser estimulado a fazê-lo

sem medo de ser ignorado e/ou contrariado pelo professor. Sendo assim, o professor estará respeitando o aluno, de maneira participativa e afetiva, sem perder sua autonomia.

Ser educador requer muita responsabilidade, comprometimento e muito amor pelo que faz. Para que seu trabalho seja realizado com amor, é preciso que este profissional esteja se identificando e se sinta realizado em sua profissão.

Para Werneck:

É preciso que ele ame o que faz e o espaço físico em que trabalha, porque sua realização como pessoa não poderá construir-se estando embasada em ilusões, formas imaginárias, mas somente se estiver pautada na realidade concreta e iluminada pela esperança de que é possível mudar, confiança em si mesmo e certeza de que a estrada é longa e que, contudo, não a percorremos sozinhos. (WERNECK, 2002, p. 43)

A escola que cria um clima de afeto, simpatia, compreensão, respeito mútuo e democracia, ou seja, um lugar onde todos compartilhem suas experiências e opiniões proporcionam o envolvimento de todos os segmentos que dela fazem parte.

Nesse sentido, pode-se encontrar em Vygotsky (2004), a importância das interações sociais, onde ele ressalta a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Assim, a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e conceitual das crianças, pois é ela que se apropria da experiência culturalmente acumulada, desenvolvendo o pensamento conceitual e a construção dos novos conhecimentos. Isso faz com que a escola deva partir do que a criança já sabe para, então, ampliar os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, construir conhecimentos implica uma ação partilhada.

Conforme Vygotsky,

As interações sociais (entre alunos e professores) no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objeto comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano (VYGOTSKY, 2004, p. 102)

Oliveira (2009), baseando-se em uma perspectiva vygostskiana, diz que o indivíduo internaliza o conhecimento através da interação com outros indivíduos e objetos existentes no seu ambiente sócio histórico. Ressalta a importância da mediação como condição necessária no processo de ensino e aprendizagem. A criança adquire as habilidades essenciais para sua sobrevivência na interação afetiva com as pessoas de seu contexto sócio cultural, demonstrando assim, a importância da afetividade na aprendizagem geral.

A responsabilidade da escola, diante de tais afirmações, é, portanto, proporcionar aos alunos oportunidades de evoluírem como seres humanos; o trabalho pedagógico deve fazer com que os alunos cumpram regras, impondo-lhe limites.

Desse modo Capelatto:

Algumas escolas preocupam-se apenas com a quantidade de informações que transmitem por meio de competição e do uso de modernas tecnologias de forma meramente burocrática e mercadológica. Afastam-se assim do ser humano, tratando os alunos apenas como número de registro. Com isso, apesar de dispor de um grande espaço onde os jovens passam metade do seu dia durante duzentos dias por ano, acabam por perder a oportunidade de ajudá-los a desenvolver a afetividade. (CAPELATTO, 2007, p. 14)

Assim, pensando, a escola não deve ser só um lugar onde aconteça a aprendizagem intelectual, mas um ambiente no qual se fortaleçam os sentimentos, se fale de amizade, da importância do grupo e de questões afetivas. Desse modo, “os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender” (CAPELATTO, 2007, p.14).

Se a escola não é apenas um ambiente de aprendizagem cognitiva, vale refletir sobre o pensamento de Dias (2007), que assinala que os currículos escolares brasileiros deveriam abordar a afetividade, e defender uma educação comprometida com a formação de pessoas livres, autônomas, responsáveis e amorosas. Para ela, o avanço da modernidade, a necessidade de sobrevivência, a mudança de papéis desempenhados pela família e as inovações tecnológicas trouxeram para a escola um novo homem, o qual necessita de uma formação baseada nos valores do grupo social.

Também, se o desenvolvimento da criança é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola, como o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento da criança.

Segundo Ribeiro e Jutras,

Os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto imagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. O professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade. (RIBEIRO & JUTRAS, 2006, p. 67)

Pode-se entender então que, quando a afetividade não é trabalhada e desenvolvida, certamente irá causar obstáculos para o processo ensino- aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento do aluno. A aprendizagem implica sempre a construção do eu e do outro, articulada à construção do conhecimento. Assim a escola precisa investir em um processo de aprendizagem significativo e deve suscitar um ensino capaz de estimular emocionalmente o aluno. Já que quando a aprendizagem ocorre envolta da afetividade ela é demonstrada de forma mais sólida, firme e prolongada. (VYGOTSKY, 2004 p. 121)

Assim, é correto dizer que, a afetividade não envolve somente a emoção. Além de, englobar toda a dimensão filosófica da emoção, envolve ainda, as questões relacionadas ao meio social, uma vez que, as relações afetivas são conduzidas através da interação constante dos indivíduos, dizendo respeito a todo o desenvolvimento do ser humano.

Amorim, afirma:

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está, na origem, dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá. (AMORIM, 2009, p. 77)

Quando se fala de afeto, isto inclui todas as habilidades cognitivas, como motora, psicológica, pois o afeto auxilia na aprendizagem do aluno, tornando-a mais produtiva e agradável.

Uma escola afetiva não é aquela que sendo complacente com o aluno mascara suas dificuldades de aprendizagem por meios legais como as aprovações automáticas e as recuperações programadas que nunca acontecem, as matérias de dependência que são postergadas até que da aprendizagem reste apenas uma folha de exercícios cuja resposta pode ser encontrada na Internet ou camuflada em conselhos de classe onde a gestão determina que não se pode atribuir conceitos menores do que seis, ou estabelece componentes avaliativos atitudinais que deveriam ser simplesmente obrigação (como bom comportamento, frequência, civilidade para com seus pares) como componentes de matemática, português ou ciências, o

que é uma obrigação de civilidade grupal passa a ser um componente avaliativo específico para a aquisição de um aprimoramento técnico, em outras palavras, um aluno que recebe no boletim na média sete em matemática tendo como componentes desta avaliação dois pontos por disciplina, um ponto por frequência, mais um por participar de um projeto cultural sobre cultura afro o que realmente realmente foi diagnosticado de aprendizagem na área de matemática?

Uma escola afetiva se posiciona com o aluno para que se enfrente juntos as dificuldades apresentadas, não se posiciona como uma guardiã do saber onde o conhecimento precisa ser arrancado, mas como uma guia onde o aprendente possa se sentir orientado, acolhido, respeitado e devidamente cobrado como futuro cidadão e profissional em qualquer área que deseje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais toma-se a liberdade de relembrar um acontecimento emblemático que apesar de não possuir nenhum registro científico ficou na memória desta autora como um exemplo paradigmático da operacionalização da teoria exposta.

Uma escola de periferia, muros altos, portões estreitos, rua sem iluminação, turno noturno, índices de evasão que beiravam a 90%, turmas sendo fechadas com três meses após serem abertas, e índices preocupantes de reprovação para os que permaneciam.

Com a mudança de gestão, foi iniciado um diagnóstico da situação, constatou-se que a maioria dos alunos eram provenientes da construção civil que terminavam suas tarefas por volta das seis, tendo uma hora para se higienizar, jantar e chegar na escola antes das sete, já que a inspetora rigorosamente trancava os portões às 19:00 em ponto, e para os alunos que chegavam atrasados restava esperar fora da escola na rua escura até a segunda aula, e a direção anterior para que os alunos tivessem que chegar na hora faziam questão de colocar nas primeiras aulas as aulas de matemática e português, além do que a cantina, como era tradição, só abria na hora do recreio e servia os fast foods tradicionais.

A primeira atitude da nova gestão foi trocar a inspetora transferindo-a para o turno da manhã, a nova inspetora acolhia os retardatários e os conduzia ao pátio iluminado onde eram convidados a esperar pela segunda aula, e enquanto esperavam podiam comprar a preço subsidiado um sopão feito pela cantina que agora permanecia aberta até o final da segunda aula, as aulas de português e matemática foram remanejadas sempre que possível para acontecerem a partir do segundo tempo e sem ficarem também no último, já que muitos alunos tinham que sair mais cedo para pegar o último ônibus, foi instalado também em uma sala vazia uma creche

para os filhos das mães que não podiam deixar seus filhos sozinhos em casa e como a escola não possuía recursos para contratar um profissional para esta função foi estabelecido entre as mães interessadas um rodízio de plantão e com a anuência dos professores a “plantonista” de ocasião recebia as devidas presenças.

Com estas medidas a escola não conseguiu zerar a evasão outros fatores alienígenas à sua estrutura ainda estavam presentes, porém em termos absolutos a evasão que em muitos casos beirava a 90% ficou na casa dos 15% e a escola passou a ser uma referência quando era estudo noturno, com fila de espera para matrícula neste período. Um final feliz e um belo exemplo em um cenário devastado pela incapacidade de estabelecer um processo empático entre o prestador de serviço (a instituição escola) e o fruidor (o estudante).

REFERÊNCIAS

- CABRAL, A.; NICK E. **Dicionário técnico de psicologia**. São Paulo: Cultrix, 2009.
- CAPELLATO, Ivan Roberto. **Educação com Afetividade**. In: COLEÇÃO JOVEM VOLUNTÁRIO, escola Solidaria. Brasília, 2007. Disponível em http://www.voluntariado.org.br/biblioteca/img/col_faca_parte_11.pdf> Acesso em: 15 maio 2021
- DE LA PUENTE, Miguel. **O Ensino Centrado no Estudante**. 1 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2008.
- DIAS, Marli Mendes. **O lugar da afetividade no cotidiano escolar**. São Paulo: 2007. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_opinião.php?. Acesso em: 15 maio 2021.
- DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. cd-rom, 2000.
- FERREIRA, Patrícia V. P. **Afetividade e cognição**. Disponível em www.psicopedagogia.com.br. Acesso em 15 de maio 2021.
- FORGIARINI, S.A.B. **Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica**. [artigo científico] Paraná, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- LOCATELLI, Iza. **A Escola que dá certo**. Revista TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância do MEC, v. 37, n. 23, p.39, maio/junho.2001.
- MARTINS, A.R. **Sete passos para combater o analfabetismo**. Revista Nova Escola, 2007. Disponível em: revistaescola.abril.com.br> Acesso em 10 maio. 2021.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado de desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. Estudos de Psicologia. Campinas, v.23, n.1, p.39- 45, mar 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid>. Acesso em: 13/ 05/2021.

TISATTO, Nara Lúcia; SIMADON, Salete Siloé. **Educação e Afeto**. Revista do Professor. Porto Alegre, v. 18, n. 69, jan./mar. 2002.

VYGOSTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes - São Paulo. 8 Ed. 2004.

WERNECK, Hamilton. **Interações sociais em sala de aula**. Revista do Professor. Porto Alegre, 2002, p. 49 jan./mar.

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores,2011.