



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS
I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

28, 29 e 30 de Novembro

Centro de Eventos Ricardo Freire Bulhões UFG - Câmpus
Samambaia

Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Sandramara Matias Chaves

Subcomissão De Finanças

Gisele de Araújo Prateado Gusmão

Jaqueline Araújo Civardi

Subcomissão De Publicação

Francisco Luiz de Marchi Netto

André Vasconcelos da Silva

Paulo Alexandre de Castro

Subcomissão De Transporte

Bruno George Ferreira

Secretária

Camila Marques Menezes

Subcomissão Científica

Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Lana de Souza Cavalcanti

Dulce Barros de Almeida

Eliana Melo Machado Moraes

Ivanilton José de Oliveira

Jaqueline Araújo Civardi

Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa

Maria Margarida Machado

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Silvio Carlos Marinho Ribeiro

Marlon Herbert Flora Barbosa Soares

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Rones de Deus Paranhos

Karolina Martins Almeida da Silva

Vanilton Camilo de Souza

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Adriana Sposito Alves Oliveira

Denis Richter
Vânia Carmem Lima
Coraci Helena do Prado
Rafaela da Silva Rabelo
Adriana Aparecida Molina Gomes
Paulo Alexandre de Castro
Wagner Wilson Furtado
Janice Pereira Lopes
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Tatiana Diello Borges
Divina Nice Martins Cintra
Adriana Oliveira Aguiar
Newton Armani de Souza
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Eleny Macedo
Carime Rossi Elias
Nancy Nonato de Lima Alves
Noêmia Lipovetsky
Lúcia Maria de Assis Vieira
Thaís Lobosque Aquino
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
José Pedro Machado Ribeiro

Subcomissão de Passagens e Hospedagem

Elisandra Carneiro de Freire
Francisco Antonio de Castro

Subcomissão De Comunicação

Letícia Segurado Côrtes

Subcomisssão De Monitoria

Mariana Viana Pinto

Subcomisssão De Monitoria

Thaynara Santiago

Subcomissão De Alimentação

Marilda Shuvartz

Cleiton Porto Moraes
José João Cruvinel
Joselito da Silva Neves
Keila da Silva Oliveira
Charles Antonio de Oliveira
Sara Cristina Nogueira
Liana Jayme Borges

Organização Geral

Modesto Batista Borges
Renato Afonso

Diagramação

Simonides Garcia Mendes

Subcomissão Cultural

Thaís Lobosque Aquino

Subcomissão de Logística

Valtercides Cavalcante
Guilherme Silva Marques
Hermínio Alves Fernandes
Mariza Alves Naves da Silva
Cristiane de Fátima Ribeiro Rocha
Diolino Anselmo dos Santos
Jeovânia Pereira Marinho

Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS

I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

GRUPO DE TRABALHO 10
ENFERMAGEM E PSICOLOGIA

Apresentação

O II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID tem como meta mobilizar instituições, docentes e estudantes que lidam com a formação de professores para a educação básica, com o intuito de socializar e debater questões relativas às políticas públicas, programas e práticas formativas referentes às licenciaturas, bem como ao PIBID.

Com o tema **Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil**, pretende-se criar possibilidades para que as instituições formadoras por meio de seus professores e estudantes promovam a análise, proposição e intervenção nas políticas públicas referentes à formação de professores e à Educação Básica no Brasil vislumbrando um caminho promissor para atingir o tão almejado objetivo da qualidade da educação.

O debate sobre essas temáticas tem relevância em decorrência do panorama atual caracterizado por mudanças em todas as dimensões da vida social e educacional no mundo e no Brasil, as quais têm requerido políticas mais coerentes com esse contexto e mais especificamente, políticas para a formação de professores que possibilitem fazer frente aos inúmeros desafios postos cotidianamente para esses profissionais.

Dessa maneira, possibilitar espaços de discussão de diferentes formas de compreender e lidar com as questões pedagógicas, de socializar concepções curriculares e propostas de formação de professores, reveste-se de fundamental importância para o campo das licenciaturas no país.

A discussão sobre uma Política Nacional de Formação de Professores tem repercussão direta sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país, fornecendo subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados.

Diante disso, têm-se como objetivos para esse evento:

- Proporcionar discussões e reflexões teóricas e políticas relativas à formação de professores no país.
- Refletir sobre as contribuições das políticas públicas e programas no âmbito das licenciaturas;
- Debater as diferentes propostas curriculares de formação de

professores e suas demandas;

- Criar espaços de trocas de experiências formativas produzidas nos cursos de licenciatura;
- Discutir sobre o papel da produção do conhecimento nos processos formativos do professor;
- Socializar materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito das licenciaturas
- Incentivar a reunião, integração e promoção de interlocuções sobre as diferentes experiências de formação e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid em nível nacional;
- Criar espaço dialógico que divulgue os saberes construídos de modo articulado nos ambientes acadêmico e escolar, pelos bolsistas de iniciação à docência .

A importância dessa temática ficou confirmada com a inscrição de quase mil trabalhos para apresentação nas diversas modalidades. Após a seleção, disponibilizamos nos Anais (publicação *on-line*; *link na home-page* da PROGRAD-UFG, no endereço www.prograd.ufg.br) a programação e o resumo dos trabalhos. Desejamos a todos os participantes um excelente e proveitoso evento.

Sejam bem-vindos a Universidade Federal de Goiás.

Comissão Organizadora.

COMUNICAÇÃO ORAL - 29/11 (terça-feira)

AS TRAMAS E OS DRAMAS DA RELAÇÃO VIOLÊNCIA E LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Sheila Daniela Medeiros dos **SANTOS**.

Faculdade de Educação – UFG

sheiladaniela@yahoo.com.br

PALAVRAS CHAVE: violência, linguagem, escola.

Na sociedade brasileira atual, os noticiários da imprensa escrita e televisiva divulgam diariamente matérias sobre atos violentos, reforçando a ideia de que a violência está de tal modo arraigada na cotidianidade das pessoas, que não há praticamente nada a fazer, dadas as medidas paliativas e pouco eficazes empreendidas pelas políticas públicas de nosso país. Nesse contexto, a representação social de violência gerada no imaginário individual e coletivo, que dissimula a realidade concreta contribuindo para mascarar a produção de novas relações, ao atingir determinados patamares de intensidade, repercute obviamente no contexto escolar.

Apesar de existirem atualmente produções teóricas que concebem a escola como um espaço social de permanente conflito, contradição e negociação, onde se armam tramas reais que articulam histórias locais, pessoais e coletivas, ainda é possível encontrarmos diversas análises acerca do fenômeno da violência na escola, que desconsideram o movimento histórico e a relação dialética e inextricável entre educação, escola e sociedade.

Embora a temática “violência na escola” seja relevante e premente no Brasil, de acordo com Zaluar (1999) e Sposito (2001), a mesma passou a ser discutida com mais intensidade somente no início do processo de redemocratização do país. Com o passar dos anos, o interesse pelo tema foi aumentando e tornando-se objeto de investigações nos meios acadêmicos, de tal forma que, nos dias de hoje, é possível encontrar diversas publicações que instigam a reflexão acerca do fenômeno da violência no contexto escolar.

Zaluar (2000) e Peralva (2000), ao analisarem a violência urbana como fenômeno social crescente na realidade brasileira, afirmam, cada uma a seu modo, que a incapacidade de negociar as diferenças e os conflitos existentes nas relações sociais substitui a autoridade pelo uso da força, o que leva ao aumento da violência

na sociedade e, por conseguinte, na escola. Nesse sentido, as autoras ressaltam o fato de que a lei, ao deixar de impor limites ao poder econômico próprio do modo de produção capitalista, gera a impunidade e fragiliza os processos democráticos e educativos.

Já Abramovay (2002), fundamenta seus estudos na análise das representações dos atores sociais da comunidade escolar acerca do fenômeno da violência, tecendo uma série de comentários a respeito dos tipos de violência que ocorrem com maior frequência nas escolas, bem como sobre as possíveis causas da prática de atos violentos.

Spósito (2001), por sua vez, além de analisar as causas e as relações que produzem a violência como um componente da vida social, também examina as ações governamentais mais significativas empreendidas pelo poder público para superar a violência nas instituições de ensino.

Seguindo a mesma direção, Candau (2001), ao encaminhar algumas reflexões sobre o sentido da escola na sociedade contemporânea, aponta algumas saídas para minimizar a violência presente no contexto escolar, tais como: a ênfase em práticas participativas na relação escola e comunidade e a construção da sociabilidade fundamentada na dignidade do ser humano e voltada para a formação da cidadania e da democracia.

Há, ainda, uma variedade de artigos publicados em periódicos que, organizados em um conjunto de investigações temáticas (GUIMARÃES, 1998, 2005; GUIMARÃES E PAIVA, 1997), apresentam os diferentes pontos de vista de especialistas sobre a violência nas escolas e, de um modo geral, esbarram em questões que dizem respeito à violação dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Se por um lado, todo esse arcabouço teórico promove avanços significativos para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas brasileiras, por outro lado, ainda há profundas lacunas a serem investigadas.

A partir de tais considerações, como na escola ressoam as expressões de violência que ocorrem em diferentes cenários sociais, essa pesquisa procurou analisar o modo como as crianças representam a violência na escola, bem como o impacto da experiência de violência nas relações que se instauram entre adulto/criança e criança/criança na instituição escolar. Buscar respostas para essas questões nos dá a possibilidade de compreender as diferentes formas que o fenômeno da violência suscita, não apenas as formas físicas que chamam a atenção pela sua dramaticidade, mas principalmente as formas simbólicas que aparecem como ameaça real ou imaginária à própria existência humana.

Para efetivar esse estudo, foram realizadas visitas semanais, durante

um ano, em uma escola pública de ensino fundamental situada na periferia do município de Campinas. As observações das situações recorrentes e/ou peculiares que ocorreram na vida diária da instituição, bem como as conversas informais com os atores sociais envolvidos no processo da pesquisa (crianças, profissionais da escola, familiares, moradores do bairro), foram registradas em diários de campo. Em função dos objetivos propostos, também foram coletados como documento as produções gráficas das crianças e as reportagens de jornais locais que noticiavam os acontecimentos de violência na escola. Esse material empírico, tal como preconiza a pesquisa em Educação numa abordagem qualitativa, foi devidamente organizado a partir de categorias de análise, construídas na dinâmica interativa e discursiva, tecida e materializada na/pela linguagem. Nesse momento, os pressupostos teórico-metodológicos de *Vigotski* (1999, 1995, 1994, 1989), ancorados no materialismo histórico e dialético de Marx (2004, 1983) e Engels (1999), possibilitaram lançar um olhar para o real que fosse além das aparências e desvelasse a essência das contradições, permitindo avanços teóricos em termos qualitativos.

Durante as análises do material empírico, foi possível notar fundamentalmente dois aspectos. Um deles refere-se ao fato de que, por trás do (aparente) silêncio e da não-participação das crianças nas atividades escolares – justificados pelos profissionais da instituição escolar como decorrentes da falta de motivação, da imaturidade, das pressões do universo cultural estranho ao da criança, dos processos de resistência ou conformismo, entre outros –, havia diferentes modos de linguagem (gestos, expressões, desenhos, a linguagem oral/escrita e o silêncio) que as crianças faziam uso para dramatizarem a violência física simbólica que viviam no meio social/familiar. O outro aspecto refere-se à falta de compreensão por parte dos profissionais da instituição escolar em compreenderem a intrincada trama que envolve o fenômeno da violência, devido à imprecisão dos contornos semânticos que a palavra violência evoca, afinal, como existem diferenças entre os termos *crime*, *agressão* e *violência*, usá-los indistintamente como sinônimos pode dar origem a graves equívocos que mascaram objetivos de natureza ideológica e criam cenários que legitimam ações com qualidade de violência.

É possível depreender do processo de investigação que a violência deixa marcas na linguagem e por ser um fenômeno que pertence aos assuntos humanos, que vai além da violação das leis e dos limites aceitos pela sociedade, permite entrever a ameaça do imprevisível, reduzindo a relação a um estado inconcebível no qual, a todo o momento, tudo pode acontecer. Nesse sentido, como a violência tece um sentimento de medo e terror, as crianças analisadas fazem uso de diferentes modos de linguagem não apenas para revelarem um pedido de socorro, mas também para sinalizarem uma experiência silenciada de violência, que se

refere ao drama de um jogo que elas dificilmente conseguem vencer ou mesmo escapar. Como o fenômeno da violência é suficientemente complexo para resistir às análises superficiais, o grande desafio que se coloca é o de compreender que as raízes da violência que assolam o tecido social são inevitavelmente marcadas pelas condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas de determinada sociedade. Essas condições, no mundo contemporâneo, traduzem as várias formas de exclusão social que negam a milhões de pessoas o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais a uma vida digna e não a qualquer forma de existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et. al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*. Brasília, DF: UNESCO; Cortez, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: _____ *Reinventar a escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

GUIMARÃES, A. M. *A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambigüidades*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Na mira da violência: a escola e seus agentes. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 47, dez. 1998.

GUIMARÃES, E.; PAIVA, E. (Orgs.) Violência e vida escolar. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, set. 1997.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1999.

PERALVA, A. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 27, n. 1, jan./jul. 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, XXII, n. 2, 1989.

ZALUAR, A. *Violência, Cultura, Poder*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

_____. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, jul./set. 1999.

ESCOLAS PRESENTES, ALUNOS (AS) AUSENTES: UM GRANDE DESAFIO?

Priscila dos Santos **JUNQUEIRA**

Pontifícia Católica de Goiás

priscilla_junqueira@hotmail.com

Soraya Cristina dos Santos **JUNQUEIRA**

Pontifícia Católica de Goiás

sorayajunqueira@hotmail.com

Palavras - chaves: Dificuldade de Aprendizagem, Gênero, Condições Pedagógicas e Violência escolar.

1- INTRODUÇÃO

1.1- A Pesquisa no Cotidiano Escolar

No processo de Aprendizagem Escolar as Dificuldades de Aprendizagem dos alunos (as) como a evasão e a repetência tem se constituído num dos principais problemas enfrentados, contribuindo para a produção do fracasso escolar e, conseqüentemente, a baixa qualidade do Ensino Público. Esse trabalho teve como objetivo estudar as percepções tanto dos professores (as) quanto os próprios alunos (as) em relação ao fracasso escolar.

Deste modo o artigo registra não somente a voz do excluído, mas caminha além, sendo assim permitirá, entre outros aspectos, considerar e compreender sobre o sistema ensino-aprendizagem que, geralmente, é desqualificado pelo sistema de ensino e ainda nos ajudará a compreender como os alunos (as) se colocam nas situações escolares e as estratégias que constroem para lidar com as frustrações ou dificuldades aí vivenciadas.

2-METODOLOGIA

2.1- Material e Método

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da região Leste do município de Goiânia-Go. Realizada num universo com 20 (vinte) professores (as) e 32(trinta e dois) alunos (as) que freqüentam o Programa “Mais Educação”, com base na técnica de entrevista, a partir de uma amostra de 08 (oito) docentes e os 21 (vinte e um) alunos (as) da referida escola.

A coleta dos dados foi obtida tanto através de observações diárias no ensino regular, quanto nas aulas do programa “Mais Educação” como também através da aplicação do roteiro de entrevista para os professores (as), contendo 07 (sete) questões abertas e fechadas em torno do objeto de estudo. E para os alunos (as) foi aplicada uma técnica diferente, com um roteiro de entrevistas, dividindo os

alunos (as) em grupos focais de cinco alunos (as) cada um, onde os alunos (as) discutiram a respeito do insucesso escolar de cada um em grupo, o que pensam, sente as crianças-alunos sobre a sua condição escolar e essa entrevista foi gravada.

3-RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1-Aprendizagem Escolar: diferentes significados

A aprendizagem é um processo de aquisição e integração de informações, ocorrendo em todas as etapas de vida, importante para a sobrevivência do indivíduo. No Brasil, de acordo com estudos específicos cerca de 40% da população que freqüentam as primeiras séries escolares tem algum tipo de dificuldade acadêmica (Ciasca, 2003).

Sobre a questão referente ao sexo existem meninos e meninas em Dificuldade de Aprendizagem, mas em número maior são os meninos. De acordo com os dados de minha propriedade quando o aluno é um menino existe por parte dos professores (as) uma maior vontade de recuperá-lo, quando é uma menina existe em alguns professores (as) uma vontade de abandoná-la, isto porque de acordo com eles\elas a menina com dificuldade foge dos padrões pré-estabelecidos para ela. E ainda alguns professores (as) garantem que os meninos são capazes. Dentro deste viés seria possível dizer que existe no imaginário escolar um modelo de aprendizagem, ou seja, um modelo de aluno ideal, tanto para os meninos quanto para as meninas. E quem efetivamente se encaixa no perfil de um excelente aluno são os meninos, ou seja, um excelente aluno (a) é aquele que é participativo, crítico e ao mesmo tempo cumpridor das tarefas, rápido na aprendizagem e organizado. Seria possível compreender melhor a partir de um exemplo concreto.

É notável que mais da metade dos alunos (as) que apresentam Dificuldades de Aprendizagem nesta escola as ocorrências estão ligadas a questões emocionais. Portanto a Aprendizagem é falta dela partem de um pressuposto de caráter subjetivo, pois o aprender implica em certos desejos que deve ser reconhecido pelo aluno (a) com bem ressalta Charlot (2002), “a questão é compreender, portanto, como se passa do desejo de saber a vontade de saber, ao desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isso ou aquilo” (p.37). Mas, entretanto esse desejo surge como Bakhtin (1992) nos diz que «o sentido nasce do encontro de dois sujeitos». Como ressalta a autora Maria Helena Patto :

Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões

culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média (p.125)

Deste modo a Relação com o Saber é uma relação dos sujeitos com o mundo, com ele mesmo e com os outros, ou seja, um conjunto de significados, mas também, com espaços, atividades que se escrevem no tempo e no espaço (Charlot, 2002).

4-CONCLUSÃO

4.1-Educação Solidária para um Mundo Democrático

Para além é possível dizer que o modelo de ensino dentro da maioria das escolas públicas brasileiras não permite uma relação boa com o saber para todos (as). Isto porque a aprendizagem não está sendo encarada com um resultado da relação que o sujeito estabelece com o saber, pois, “não há saber sem relação com o saber; a relação epistêmica com o saber; a relação de identidade e a relação social com o saber” (Charlot, 2002, p.63), é preciso perceber com é a relação que o aluno (a) com dificuldade de aprendizagem estabelece com o saber, buscando compreender o processo de sua constituição. Assim para o mesmo autor a relação com saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, seja ele qual for, ou seja, uma relação com um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação inter-pessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. (Charlot, 2002, p.45).

Por isso para elucidar sobre a questão do fracasso escolar é preciso estar atento para questões fundamentais, como por exemplo, qual é o sentido dessa criança-aluno (as) ir à escola, qual é o sentido de estudar ou não estudar na escola, qual é o sentido de apreender querem seja na escola ou fora dela. Mas para observar esses fatores dentro de uma escola é preciso estar atento a três pontos importantes, como a origem social da criança, a posição social e subjetiva e o seu lugar de atividade (Charlot, 2002).

Dentro deste viés, mostra que a área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos (as) paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores (as) e colegas.

atentos a essas dificuldades, observando se são momentâneas ou se persistem há algum tempo.

E diante do problema, a escola bem como os pais devem fazer um levantamento da situação da criança, bem como elaborar um plano de intervenção psicopedagógica para atender as necessidades exatas do aluno (a) em questão. Entretanto as dificuldades podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendizado.

O projeto adotado pela maioria das escolas com (IDEB) abaixo da média tem como finalidade suprir necessidades dos educando, garantindo um nível de atenção e desenvolvimento integral, ampliando tempos, espaço e oportunidades educativas oferecidas pelo programa, melhorando o aprendizado dos alunos atendidos. Comungando assim a idéia de unir esforços com a co-responsabilidade de diversos atores sociais envolvidos no processo educacionais. Mas o que fazer quando o plano adotado não atende as necessidades dos alunos (as)?

Isto acontece por algumas decisões tomadas no cotidiano escolar deve ser entendidas como peculiares, e deve ser considerada uma instituição ímpar. Como ressalta o professor Antonio Nóvoa as escolas não podem ser:

(...) pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (1998, p. 16).

Para a escola cumprir sua função específica e insubstituível não é preciso reinventá-la, basta permitir que as instituições educativas realizem a sua especificidade.

Caso contrário a “escola só subsiste quando a comunidade sente sua necessidade. Do contrário, permanece vazia, fechada ou mesmo inexistente pela indiferença local”(Patto,p.95).

A falta de condições pedagógicas por parte das maiores das escolas públicas brasileiras faz com que essa condição atue diretamente no sucesso ou no insucesso de cada aluno (a).

Essa idéia de repensar e contemplar uma mudança na Educação, que

seja capaz de promover a interação em suas diferentes dimensões: “raça/etnia, classe social, gênero e excepcionalidades” (Banks, 1992, p.273), ou seja, em suma propõe uma reforma das escolas e de outras instituições educacionais com a finalidade de criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos (as), independente de se grupo social, étnica/racial (Banks, 1992, p.03).

A proposta de educação inclusiva, multicultural, não-discriminatória reconhece que, no contexto de relações de poder, a diversidade cultural tende a resultar em fracasso escolar e exclusão social de indivíduos e grupos culturais não-hegemônicos, pelo fato de que as diferenças de repertório ou capital cultural se convertem em desigualdades educacionais, sociais e políticas. Daí a importância de desenvolver a vigilância na escola e na sala de aula e adotar um código de comportamento ético-político que desestimele expressões preconceituosas e pejorativas racistas, sexistas, misóginas, homofóbicas, prescrições e proscricções de comportamentos sexuais e de gênero, bem como vantagens e privilégios. O papel docente é não discriminar e não permitir que se discrimine por sexo/gênero/orientação sexual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKNS, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*; São Paulo, HUCITEC, 1992.
- Charlot, Bernard, 2002.
- CIASCA, S.M. *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar*. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.
- PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

O PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ONDE TUDO COMEÇA?

Virginia Sales **GEBRIM**

Faculdade de Educação-UFG

viriniagebrim@uol.com.br

O processo de autonomização da psicologia, isto é, seu reconhecimento como área específica de conhecimento, no Brasil, foi construído, sobretudo, em sua relação com a educação, especialmente a chamada escola nova. Este estudo busca analisar e discutir as possíveis contribuições da psicologia para a pedagogia nova no Brasil, especialmente nos estudos que tratavam da criança e seus processos de escolarização, com a seguinte interrogação: Como a criança é formulada e compreendida pela chamada pedagogia nova?

Ao abordar essa questão, por intermédio de um projeto editorial destinado aos educadores, a coleção “Bibliotheca de Educação”, editada a partir da década de 1920, pude constatar que a presença crescente da psicologia, de maneira explícita, espalhava-se nos diversos aspectos que compunham a pedagogia nova: estrutura curricular, formação de professores, organização e seleção das classes escolares, didática do ensino e relação ensino-aprendizagem. É verdade que a presença da psicologia, de base filosófica, no campo educacional já se fazia sentir, gradativamente, no final do século XIX. Nas reformas escolares republicanas, com a necessidade de organizar um sistema público de ensino, calcado nas idéias cientificistas da época, a psicologia encontrou as condições adequadas para estabelecer-se.

A psicologia, em nome da ciência, foi chamada a auxiliar na solução dos problemas e mazelas que passava o ensino público paulista, por exemplo, demonstrando a necessidade de forjar uma nova mentalidade pedagógica, baseada em um preceito: o método de ensino. Ressalte-se que, se nos séculos XVIII e XIX as concepções pedagógicas giravam em torno da importância do método de ensino, tanto para a formação de professores quanto para a aprendizagem dos alunos, no século XX a “bússola” que orientaria as formulações educativas seria transferida para os processos de aprendizagem do aluno. Essa guinada, ao que parece, surgia gradualmente nos processos pedagógicos, à medida que as investigações sobre a criança e sua escolarização ganhavam terreno junto aos educadores. Nota-se que

as exigências da emergente industrialização, a crença na ciência e na racionalidade técnica como elementos formadores do homem, estavam na raiz das discussões educacionais.

Nesse cenário, a psicologia apresentava-se como uma ciência da modernização, pois traria o legado da ciência que tanto atraía boa parte da intelectualidade brasileira: o conhecimento científico sobre a criança. Ocorre também que as idéias higienistas e racistas que estavam presentes na sociedade brasileira, desde o século XIX, pairando no terreno educacional, forjavam uma combinação das matizes teóricas da medicina e do direito. No cruzamento dessas teorias, na combinação de higiene e educação, a psicologia de caráter experimental se destacaria como um referencial científico. Um dos marcos inaugurais desse processo é a implantação, em 1914, do Laboratório de Pedagogia Experimental, que funcionou anexo à Escola Normal de São Paulo. Essa Escola Normal, dirigida por Oscar Thompson (1872-1935), cumpriria um importante papel: a concepção de que a pedagogia deveria basear-se em uma perspectiva científica.

As iniciativas de Thompson, ao promover a pesquisa aplicada ao ensino, bem como a configurar a escola como um laboratório experimental, buscavam, na verdade, assentar a pedagogia como ciência, aliando a educação a procedimentos instrumentais e científicos. A estratégia administrativa de Thompson, ao privilegiar a psicologia experimental na formação dos professores, era lançar as bases científicas para os novos métodos da pedagogia, que exigiam por parte do professor conhecimentos cada vez mais específicos da ampla área de estudos que estava se formando em torno da criança e da educação.

Se, por um lado, a psicologia gradativamente ganha importância para a formação do professor, pois é incluída no concurso para professores em 1918, por outro, o laboratório da Escola Norma é revigorado com a presença de Lourenço Filho na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica. Nesse contexto, foi significativa a vinda do psicólogo francês Henri Piéron (1881-1964) para ministrar um curso sobre Psicotécnica para os professores e alunos no laboratório de Psicologia, em 1927. Nesse curso, Piéron trazia a preocupação de divulgar a “concepção moderna da psicologia”. Os estudos de Wundt, Ribot, Piaget, Pavlov e Watson, reunidos por Piéron, foram alinhavados em uma direção: a psicologia como ciência da conduta. O que isso significava? As explicações de Piéron em suas conferências expunham de maneira clara e explícita o papel da psicologia aplicada à educação e, ainda, a uma determinada pedagogia, a científica, a moderna: a experimental.

É importante ressaltar que, embora os testes psicológicos já estivessem sendo empregados em vários países desde o final do século XIX, no Brasil eles começaram a ser difundidos na década de 1920. O início do “movimento dos testes” no Brasil é creditado a Medeiros e Albuquerque (1874-1934) que, em 1924, editaria o estudo *Os Testes*. Posteriormente, entre outras obras, Isaías Alves (1898-1968) escreveria a obra *Teste Individual de inteligência - noções geraes sobre testes*, em 1927, e Lourenço Filho, então professor na Escola Normal de Piracicaba, publicaria na revista dessa instituição uma das primeiras pesquisas sobre a atenção escolar, por meio de testes psicológicos.

Cabe destacar ainda, que embora houvesse outras concepções que formulavam explicações sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como os trabalhos de Manoel Bomfim, que trariam uma preocupação de caráter histórico-social, questionando o uso indiscriminado de testes psicológicos, a grande maioria das publicações baseou-se na perspectiva da psicologia experimental e no uso de testes para explicar os problemas escolares.

Nesse sentido, uma transformação significativa já operava no interior das escolas normais, em São Paulo e Minas Gerais: as contribuições científicas da psicologia, em especial a de caráter experimental forneceriam os subsídios para a formação docente, em função do deslocamento da criança nas práticas escolares: As formulações que redefiniam a criança preconizavam, cada vez mais, uma nova dinâmica nas relações escolares e na condução do processo: a aprendizagem substituiria o ensino. A “nova” proposta pedagógica prometia levar em conta a criança, suas experiências e interesses; é nela que se pretendia depositar o processo de geração da aprendizagem.

É possível mapear e apanhar registros desse pensamento em duas obras publicadas nas décadas de 1920 e 1930: *A Lei da biogenética e a Escola Activa* de Adolphe Ferrière e *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* de Manoel B. Lourenço Filho. Pode-se afirmar que, por intermédio das formulações e propostas contidas nesses discursos, que constituíam a Coleção “Bibliotheca de Educação”, é possível encontrar, maneira clara a pretensão de divulgar, orientar e normatizar um procedimento que deveria ser realizado pelo professor: a avaliação do nível da capacidade da aprendizagem do aluno. Há, ainda, explicitamente, uma preocupação significativa, que percorre os textos de Ferrière e Lourenço Filho: fornecer ao professor os elementos considerados fundamentais para avaliar em linhas gerais a capacidade de aprendizagem do aluno. Para Ferrière, é a psicologia que constitui a área de referência para a “nova educação”. Por isso, os argumentos sobre a necessidade de formar uma “nova” mentalidade pedagógica, capaz de levar à frente a renovação escolar, de

forma “rápida e eficiente”, nas palavras de Lourenço Filho, requereriam um “novo professor”: o que detinha o conhecimento sobre os processos de aprendizagem da criança, por intermédio de um determinado conhecimento psicológico.

As formulações de Lourenço Filho revelam que sua crença na educação nova viria exatamente por considerar que esta seria a única pedagogia capaz de, cientificamente, utilizar os meios adequados para promover a aprendizagem e o pleno desenvolvimento da criança na escola.

Se por um lado, esses discursos revelam uma síntese que, ao mesmo tempo, prescreve determinadas práticas escolares e a necessidade de formação do professor, caracterizadas pelos conhecimentos da psicologia experimental, por outro, os estudos desenvolvidos por Lourenço Filho, ao investigar o nível de maturidade da criança na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, forneceram um modelo de instrução para os professores – como no caso dos *Testes ABC*. Por sua vez, Ferrière adotava o mesmo tom a necessidade de formar de professores, na perspectiva da “escola nova”.

Essas idéias, dirigidas aos professores brasileiros, expressas em um dispositivo estratégico, tornaram-se constitutivas de um pensamento pedagógico, estabelecendo práticas e disseminando fazeres, enfim, trazendo uma “nova” formulação de criança e, conseqüentemente, de sua educação. Tudo indica que as formulações apresentadas por Ferrière e Lourenço Filho, em nome da pedagogia nova, foram ancoradas principalmente nos conhecimentos da psicologia experimental. É inegável que a escola nova trouxe inúmeras contribuições para o terreno educacional. Ao chamar a atenção para a criança, para sua capacidade cognitiva, enfim, para a singularidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, sistematizou e inscreveu os saberes escolares em uma concepção tingida por determinadas concepções científicas. Com isto, é introduzida uma cultura, uma mentalidade social, que acaba por destituir a criança de sua condição social e histórica, reduzindo-a à condição de um “aluno que aprende”.

Ao apanhar alguns registros desse pensamento, que pretendia romper com um “passado” sobre a criança e seus processos de escolarização, é possível perceber que, nesse percurso, as idéias que se tornaram hegemônicas, ao fim e ao cabo, estabeleceram uma continuidade, ao manter o campo de conhecimento sobre a criança subordinado à aferição, ao recorte estatístico e à psicometria. Palavras-chave: Psicologia da Educação-Formação de Professores- História da Psicologia.

Referências

FERRIÈRE, Adolphe. *A lei biogenética e a Escola Activa*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Teste ABC - para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

_____. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de (org.). *As ciências no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1955, volume II.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: DP&A, 2001.

A AFETIVIDADE: RECURSO PARA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA DO ALUNO

Nádja Cajado da **SILVA**

Ludmilla Dayube da Silva **CRUZ**

Monica **CAVALCANTE**

Fernando Henrique **RIBEIRO**

ORIENTADOR: Marco Antonio Clemente Gonçalves

nadjacajado@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Palavras-chave: Afetividade, Formação Significativa, Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O interesse deste trabalho é mostrar a influência que a relação afetiva exerce no desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Cada individuo necessita ser ouvido, ter suas ideias levadas em consideração, assim, sendo respeitado pelo professor e pelos colegas, terá facilidade para expor seus pensamentos, dúvidas e certezas. Para OLIVEIRA (1998), o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, e determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará e, na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que, desenvolvem-se paralelamente. Neste contexto a afetividade torna-se uma motivação para o interesse do jovem em aprender. Possibilitando um exercício de descentralização e também do ponto de vista cognitivo um momento precioso de tomada de consciência de uma variedade de hipóteses diferentes sobre o tema discutido. Provocando e estimulando os alunos a reconhecer as suas necessidades, reorganizando-as e constituindo-as.

OBJETIVOS

Observar a influência que a afetividade exerce no desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Identificar as divergências que envolvem a afetividade e a aprendizagem na relação professor e aluno.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido com uma observação qualitativa tendo como

objetivo fundamental a relação afetiva na formação do aluno e sua ligação com o processo educacional, através de debates onde o aluno expressa suas opiniões sobre o tema e análises da relação de afetividade entre professor e aluno. No decorrer do projeto disponibilizamos leituras que tratam do tema proporcionando esclarecimento e oportunizando melhorias no desempenho da relação educacional, uma vez, que as leituras abrem a mente, transformando ideias que formamos no decorrer de nossa vida.

RESULTADOS

Pensar na construção de uma sociedade escolar mais justa e solidária é refletir sobre os valores e afetos que fazem a diferença humana nas relações escolares no dia-a-dia. Através deste estudo foi possível confirmar as expectativas sobre a educação que MENEZES (2000, p.13) acredita como, “a boa educação é aquela que promove gostosamente a diferença humana, preparando para a vida”.

Nesta perspectiva verificamos que afetividade, moral e educação estão intrinsecamente ligadas à aprendizagem. A afetividade influencia de maneira significativa a forma pela qual os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. A organização do pensamento prepondera o sentimento, e o sentir também configura a forma de pensar. Nesse sentido, a afetividade perpassa o funcionamento psíquico, assumindo papel organizativo nas ações e reações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na construção de uma sociedade escolar mais justa e solidária é refletir sobre os valores e afetos que fazem a diferença humana nas relações escolares no dia-a-dia. Através deste estudo foi possível confirmar as expectativas sobre a educação que MENEZES (2000, p.13) acredita como, “a boa educação é aquela que promove gostosamente a diferença humana, preparando para a vida”.

Em suma, hoje pensamos que educar significa também preocupar-se com a construção e organização da dimensão afetiva das pessoas, afinal a escola, para cumprir seu papel, deve ser um lugar de vida e, sobretudo, de sucesso e realização pessoal para alunos e professores. A experiência entre professor e aluno promove o ser, reduz a angústia, facilita os acertos da vida, conduzindo-os a vencer desafios da afetividade e educação na conquista da aprendizagem significativa. Diante disso, observa-se que as crianças que vivem com expectativas realistas, encontros autênticos, cooperação nas tarefas da individualidade, aceitação compreensiva de todos os sentimentos, mesmo quando se limitam os atos e, disciplinas democráticas se sentirão amadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1998.

MENEZES, Luís Carlos. **Os Novos Rumos da Educação.** Revista Impressão Pedagógica. Campinas.São Paulo: Gráfica Expoente. v.9.n.21. mar/abr., 2000.