

**UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO**

**PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL  
ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

**MAYRE BARROS CUSTÓDIO VIGNA**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS DISCUSSÕES SOBRE  
ADOLESCÊNCIA**

**SÃO PAULO  
2011**

**MAYRE BARROS CUSTÓDIO VIGNA**

**PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL  
ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS DISCUSSÕES SOBRE  
ADOLESCÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial dos requisitos do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu Mestrado Profissional* Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Bandeirante de São Paulo para a obtenção do título de mestre em Políticas Públicas para o Adolescente em Conflito com a Lei.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará.

SÃO PAULO  
2011

V736a VIGNA, Mayre Barros Custódio

Formação do professor e as discussões sobre  
Adolescência /Mayre Barros Custódio Vigna - São Paulo:  
[s.n] 2011 92 p.; 31 cm

(Dissertação Mestrado – Universidade Bandeirante de São  
Paulo, Programa de Pós Graduação: Adolescente em  
conflito com a Lei - 2010/2011

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Isa Maria F. Rosa Guará

1. Adolescência 2. Formação de professores 3.  
Pedagogia 4. Currículo.

CDD: 370.71

MAYRE BARROS CUSTÓDIO VIGNA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS DISCUSSÕES SOBRE  
ADOLESCÊNCIA

**BANCA EXAMINADORA**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE**

PRESIDENTE E ORIENTADORA

Prof<sup>a</sup>. Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará

---

1º. EXAMINADOR

---

2º. EXAMINADOR

---

Bibliotecário

(a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data:     /     /

À meus pais que sempre  
Acreditaram que eu poderia ir mais longe...

À minhas irmãs e irmão pelo  
amor que nos une.

À meu esposo e companheiro Agnaldo  
pela compreensão e constante  
compartilhar das tarefas...

Aos nossos especiais herdeiros Larissa,  
Leonardo e Lucas esperança e alegria  
em nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, Senhor da minha Vida.

À Roseana Farias lalongo, que disse: Você precisa fazer o mestrado! Foi esta afirmação que impulsionou minha inscrição e depois a aprovação no mestrado.

Continue sempre assim!

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará, por ser minha orientadora, amiga, compreensiva, exigente, competente. Sua direção e apoio possibilitaram a conclusão de mais um trabalho. Sou eternamente grata!

À Prof<sup>a</sup> Dra. Irandi Pereira, por ser minha professora, pelo incentivo, confiança e pelas palavras motivadoras. Obrigada.

Aos companheiros de curso, pelas trocas de experiências, pelas alegrias, pelos trabalhos apresentados, pela convivência e aprendizados...

À todos professores do Mestrado Adolescente em Conflito com a Lei – Linha II, um agradecimento especial por compartilharem “*conhecimento*”.

## **SIGLAS**

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CASE-CIA – Comunidade de Atendimento Socioeducativo

CEFAMs - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

EaD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

Fundação CASA - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA)

IBGE - Instituto Brasileiro de geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNAD - pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RA - Registro Acadêmico

SaeB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SE – Secretaria da Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNIBAN - Universidade Bandeirante Brasil

USJT - Universidade São Judas Tadeu

USP - Universidade São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro I - Instituição de Ensino Superior - (UNIVERSIDADE A) .....	60
Quadro II - Instituição de Ensino Superior - (UNIVERSIDADE B).....	63
Quadro III - Instituição de Ensino Superior - (UNIVERSIDADE C).....	64
Quadro IV- Áreas de Conhecimentos Contempladas nas três instituições.....	67
Quadro V - Áreas de Conhecimentos Diferenciadas nas três instituições.....	68
Quadro VI - Direito e Legislação Educacional.....	72
Quadro VII - Sistemas de Informação.....	72
Quadro VIII - Teorias e Práticas da Educação.....	73
Quadro IX- Orientação Educacional.....	73
Quadro X - Curso de extensão.....	81
Quadro XI - Avaliação do curso de extensão adaptado do site universidade B....	83



**VIGNA**, Mayre Barros Custódio. **FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS DISCUSSÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA**. Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei), UNIBAN, São Paulo, 2011.

## **RESUMO**

A presente pesquisa analisa a formação de professores a partir dos currículos do curso de pedagogia das três universidades privadas averiguando se os mesmos preparam professores para o trabalho docente com adolescentes. Trata-se de uma investigação documental que direciona prioritariamente o foco para a relação professor-aluno, e mais especificamente, para a prática docente em suas concepções fundamentais fazendo uma retrospectiva da formação do educador e seu reflexo na educação, por meio da apresentação da legislação atual e de alguns documentos oficiais. A importância da qualificação de professores para a garantia do direito à educação dos adolescentes, muitos dos quais se encontram fora da escola ou são por ela excluídos sob acusação de não adaptação ou indisciplina é hoje cada vez maior e exigível do ponto de vista legal, embora se percebam várias dificuldades e dilemas que interferem na prática docente. A análise de dados resultantes da pesquisa apresenta um painel dos currículos do curso de pedagogia das três universidades privadas analisadas, demonstrando assim, suas disciplinas, com elaboração de quadros comparativos, para que se possa ter a dimensão do contexto curricular de cada instituição. As considerações finais reelaboram o caminho percorrido durante a pesquisa e apresentam algumas reflexões sobre presenças e ausências encontradas nas grades curriculares, apresentando sugestões possíveis para a transformação dos currículos de pedagogia que contemplem o sujeito adolescente com suas demandas e suas potencialidades.

Palavras-chave: Pedagogia. Universidades. Formação. Professores. Educação.

**VIGNA, Mayre Barros Custódio. TEACHER TRAINING AND DISCUSSIONS ON ADOLESCENCE.** Dissertation (Professional Master Adolescents in Conflict with the Law), UNIBAN, São Paulo, 2011.

## **ABSTRACT**

This research analyzes the teacher education curriculum from the pedagogy course of three private universities in ascertaining whether they prepare teachers for teachers' work with teenagers. It is a documental research that directs the focus to the teacher-student relationship, and more specifically to the teaching practice in their fundamental conceptions. It does a retrospective of teachers' education and its impact on education through the presentation of current legislation and some official documents. The importance of teacher's qualifications to ensure the right to education of adolescents, many of which are out of school on charges of indiscipline or misfit in school is now growing. Although stay at school it is now a legal requirement, there are many difficulties and dilemmas that affect the teaching practice. The analysis of data from research presents a panel of the curricula of the course of pedagogy of the three private universities analyzed, thus demonstrating their disciplines, with the preparation of comparative tables, it will be possible to see the dimension of the curricular context of each institution. The final consideration works with the path taken during the research and intends to offer some reflections on presences and absences found in the curricula, and the possibilities and suggestions for the transformation of teaching curricula that address the adolescent subject, their demands and their potential.

Keywords: Pedagogy. Universities. Training. Professores. Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPITULO I</b> .....	<b>18</b>
O curso de pedagogia e a formação do professor .....	18
Caminhos e rumos do curso de pedagogia no Brasil.....	27
<b>CAPITULO II</b> .....	<b>31</b>
Adolescência e escola.....	31
Aproximações e distanciamentos entre o adolescente, o professor e a escola.....	40
Estudos sobre adolescência (adolescente em conflito com a lei), a escola e a formação de pedagogos.....	44
O que dizem as pesquisas.....	49
<b>CAPITULO III</b> .....	<b>52</b>
Matriz Curricular do Curso de pedagogia.....	52
Panorama da investigação.....	56
Ementas das disciplinas diferenciadas.....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	<b>87</b>
<b>SITES CONSULTADOS</b> .....	

## INTRODUÇÃO

Devido à complexidade da inter-relação que envolve os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o mediador (educador) deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima sócio afetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim, seu conhecimento. (KISHIMOTO, 2006 p. 95).

As palavras de Kishimoto (2006) reforçam a importância da profissão do professor e a responsabilidade que o mesmo tem na vida de uma criança. Sabe-se que o educador necessita desenvolver habilidades e aptidões para atender aos desafios da educação contemporânea. Sua formação é, portanto, fundamental para prepará-lo para a vida profissional na qual possa encontrar caminhos para a construção de um novo patamar de qualidade para a educação das crianças e adolescentes garantindo a eles o direito de aprender.

Por tratar-se exatamente de um Mestrado Profissional, a prática deve ser questionada, avaliada, confrontada. Certamente, em algum momento da carreira profissional, os estudantes de Pedagogia poderão questionar a sua formação: Meus alunos me compreendem? Os temas que são abordados em sala de aula atendem às necessidades? O que ensino em aula é atual e atrativo? Por que os adolescentes não permanecem na escola?

De acordo com Demo (2001) ninguém se torna profissional sem dominar conteúdos. Mas, como todo conteúdo se desgasta, é fundamental saber renovar, constantemente os conteúdos. É urgente então, investirmos em pesquisa, pois os dilemas são muitos, o “desejo de acerto” é constante e exige novas habilidades.

O debate sobre a formação inicial de professores para as séries iniciais é hoje essencialmente vinculado ao curso de pedagogia. Meu interesse em discutir a pedagogia nasce exatamente do desejo, da busca pela qualidade da educação, em razão do meu envolvimento como docente no curso de pedagogia.

A pedagogia faz parte da minha história de vida. Quando era uma menina, os antigos cursos normais (2º grau) ou magistério despertavam-me um grande fascínio. Já sentia a necessidade de fazer parte dessa consagrada elite: As normalistas. O desejo tornou-se um objetivo cada vez mais amadurecido e cada etapa do “curso normal” foi sendo vencida sem que jamais o foco fosse desviado. Cursei o primeiro e segundo grau, (atual ensino fundamental) afirmando que seria educadora. Mesmo diante dos obstáculos e desafios vivenciados, tais como: adaptação de grade curricular (durante mudança entre Rio de Janeiro e São Paulo), o preconceito de estar em outro estado com “seu sotaque”, “sua cultura”, “sua forma de encarar a vida”, sendo colocados à prova diariamente. A adaptação curricular, o tempo do curso<sup>1</sup>, o cumprimento de estágios, o excesso de trabalho no início de carreira, baixos salários, etc.

Atuei como professora nos cursos de Magistério, ministrando as disciplinas: Didática, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento de Ensino, na rede privada.

Estou sempre atuando na formação de educadores, compartilhando experiências de profissionais que atuam diretamente com o público foco da minha pesquisa. Essas experiências possibilitaram vivenciar mudanças significativas na história da educação e perceber principalmente no curso de Pedagogia que nas grades desse curso, há a ausência de ementas que tratem das características do adolescente<sup>2</sup>.

A formação de professores, associada às condições de trabalho e as inúmeras dificuldades presentes no sistema de ensino e da realidade de educadores

---

<sup>1</sup> (Rio de Janeiro, o Curso Normal era de três anos e em São Paulo, o Magistério de quatro anos.)

<sup>2</sup> Adolescente: adj. e s.m. e s.f. Que ou aquele que está na adolescência.

<http://www.dicio.com.br/adolescente/> (Nesta pesquisa adolescente e/ou adolescência são utilizados como sinônimos)

e educandos, é o ponto de partida para compreendermos o processo amplo de transformações que marcaram a educação na sociedade brasileira. Para entendermos este processo, é necessário realizar um resgate histórico das ocorrências do passado mais recente e um estudo sobre as demandas do presente na formação de professores e, especialmente, das possibilidades de mudança dos conteúdos curriculares dos cursos de Pedagogia, lócus privilegiado desta formação.

Conhecer as raízes do projeto de formação dos professores no Brasil e valorizar a história permite perceber que ela não é linear. Permite também romper barreiras, trabalhar com descontinuidades, rupturas e compreender as subjetividades que transitam entre os procedimentos, processos e limites burocráticos dos sistemas de ensino.

Esta pesquisa se inicia com o resgate do registro dos avanços e retrocessos que marcam a história da formação do professor. Assim, um dos pressupostos centrais deste trabalho é discutir a formação do professor para o trabalho com os adolescentes, especialmente os que são associados aos episódios de violência na escola ou que já estão cumprindo medidas socioeducativas.

É nosso desejo contribuir com reflexões que auxiliem os professores das séries iniciais, a enfrentar os desafios profissionais e tentar diminuir a distância ainda existente entre teoria e prática e como desafio maior oferecer possibilidades de mudanças no currículo dos cursos de formação de professores.

As transformações esperadas no ensino supõem necessariamente um novo modo de preparar os professores para garantir a eles mais credibilidade profissional. A formação inicial desses professores ramifica na dimensão dos limites e possibilidades do alcance de uma nova profissionalidade.

A questão desta pesquisa desdobra-se em investigar a possibilidade de inclusão no currículo do curso de pedagogia dos conteúdos que favoreçam a preparação para os desafios cotidianos da sala de aula na relação professor- aluno para que esta possa garantir o direito do adolescente a uma inclusão qualificada no mundo do conhecimento e da convivência social. Para responder esta questão, este trabalho analisa as matrizes curriculares de três universidades privadas do município de São Paulo, com o objetivo de propor a inclusão no currículo de pedagogia dos

conteúdos relativos à relação professor- aluno com relação aos adolescentes em situação de risco ou não.

Para discutir a formação do professor e a questão da adolescência no curso de pedagogia analisamos sobre ausências e possibilidades de inclusão curricular de temas que tratam da questão da adolescência como a gravidez, drogas, violência, família, modernidade, adolescência, cidadania e direitos, considerando que a ausência de conteúdos sobre o tema nas matrizes desse curso universitário compromete a atuação do professor com a população adolescente cuja situação escolar é instável, desafiadora, exigindo ações diversificadas.

Em relação à formação analisamos o que já foi construído, para em um esforço enfrentar o desafio de estabelecer os elos da história que pavimentam a situação atual dos processos de formação. O questionamento é fundamental na pesquisa, porque desejamos saber o que pode ser mudado, transformado, reavaliado, descartado, uma vez que, há um natural entrelaçamento entre teoria e prática. O novo exige pesquisa, análise de práticas ou teorias, possibilitando assim intervir, compreender e transformar a realidade.

A hipótese da nossa pesquisa é a de que um dos caminhos para transformar a realidade do adolescente em medida socioeducativa ou não, é o de uma nova proposta de formação do professorado que contemple inclusive as questões mais desafiadoras do cotidiano em sala de aula, nas quais se incluem o relacionamento estabelecido entre esses profissionais e os adolescente e a análise do contexto social desses territórios marcados pela violência, pois acreditamos que a escola pode ser um espaço para a construção de novos pactos de vida e de aprendizagem.

Nossa metodologia para esse trabalho é exploratória e bibliográfica. A análise documental proporcionou um conhecimento mais profundo sobre o curso de pedagogia, o compartilhamento do “problema” da pesquisa e a possibilidade de formular novas hipóteses.

Assim, no Capítulo I registra-se a formação do Professor, o curso de pedagogia e os rumos da pedagogia no Brasil. Apontamos os desafios, movimentos sociais e políticos que envolveram pedagogos, intelectuais, filósofos, educadores, etc. dos quais resultaram com novas medidas e mudanças na criação e/ou

reorganização das leis educacionais.

Assim, também as reformas curriculares do curso de formação de professores desejam mudanças de conteúdos. Conseguimos atender as expectativas da realidade atual?

Nesse estudo é possível perceber a luta dos que acreditam na educação, os desafios e obstáculos já superados e o caminho que necessita ser percorrido para que possamos nós, professores atender as necessidades da sociedade, vivendo num ambiente com características mais democráticas e de respeito.

No capítulo II contextualiza-se a dinâmica da adolescência e seus dilemas, pretendendo identificar as principais dificuldades e fatores que interferem na sua prática docente. Libâneo (2003) reforça o apelo à necessidade de atualização do professor e a exigência de uma formação competente “que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento, através de meios cognitivos de construções e reconstruções de conceitos, habilidades, atitudes, valores” (LIBÂNEO, 2003, p.28). Esperam-se novas atitudes dos docentes do curso de pedagogia, diante da realidade do mundo contemporâneo, assumindo o ensino como mediação, ou seja, uma aprendizagem ativa do aluno, tendo o suporte pedagógico do educador.

De acordo com Libâneo (2010), a escola que desejamos é a que pode assegurar a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando dessa forma, uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações e instâncias da vida social. Libâneo ainda afirma que: “... a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação de novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós industrial, como dizem outros” (LIBÂNEO, 2010, p.11).

Portanto, neste capítulo serão analisados também estudos e falas de experiências sobre esse público adolescente, oferecendo a oportunidade de reflexão. Como já destacado anteriormente, a escola e sua equipe, devem trabalhar em conjunto as metas que a instituição discute no Projeto Político Pedagógico.

Desta análise investigamos a estrutura e como o currículo de pedagogia está configurado investindo numa abordagem qualitativa. Por meio de análise documental, o foco está, não na quantidade de disciplinas oferecidas em cada



universidade, mas, sim, na investigação das disciplinas que contemplam ou permitem discutir, refletir e tratar sobre os desafios e expectativas que a adolescência tem apontado.

No capítulo III, analisamos o material bibliográfico para nos aproximarmos do foco específico do nosso objeto de estudo “a inclusão de temas curriculares que preparem professores para o trabalho com adolescentes no curso de Pedagogia”. Em busca ainda, da satisfação profissional, desejamos além de fornecer um material analítico, apresentar possibilidades de novas ementas para o curso de formação de professores.

A leitura das dissertações e teses de outros pesquisadores da área da Educação e sobre temas relacionados à adolescência, como: Teixeira (1976, 1997) Pimenta (1992, 2009), Zaluar (1994, 2004), Guará (1997) além das referências teóricas da educação como Freire (2000), Libâneo (1998, 2003, 2010), Demo (2001), Almeida (2004), Makarenko (2005), Nòvoa (2006) Pereira (2006), Ruotti (2006), Pigatto (2010) foi de grande importância para este trabalho, pois além de trazer vários elementos construtivos para a pesquisa, incentivou a buscar novas contribuições. Não obstante, documentos oficiais como o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Diretrizes Nacionais Para o Curso de Pedagogia (2006), também foram fundamentais, pois definem e discutem o eixo temático do nosso objeto de estudo.

A proposta apóia-se no pressuposto de que a finalidade e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem no curso de pedagogia, não é transmissão de conteúdos acabados, mas, o processo de formação e capacitação de indivíduos capazes de transformar, problematizar a realidade, compreendendo-a e agindo sobre ela. De acordo com Libâneo (2003) é importante uma mudança de atitude dos educadores diante da rigidez da organização disciplinar. Com base no autor, consideramos a necessidade de ampliar a perspectiva do professor para o trabalho com adolescentes na escola.

Libâneo (2010) aponta ainda que, a discussão sobre a formação de professores, assume atualmente no Brasil importância crucial. Mesmo que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e gestão das escolas públicas, o professor é chave central da educação. “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente

envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2010, p.9).

Demo (2001) também esclarece que formação acadêmica necessita compatibilizar-se com o desafio coletivo do trabalho pedagógico, a potencialização das competências e a qualidade política que, possa dar suporte para um entendimento social melhor articulado.

Libâneo aponta que: “A escola que temos encontra-se distante do que propõem as análises, e a desqualificação profissional do professorado é notória porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças” (LIBÂNEO, 2010, p. 49).

A pretensão de oferecer sugestões para mudança em uma matriz curricular é um imenso desafio. A reorganização do currículo do curso de pedagogia pode favorecer a introdução de práticas inovadoras no cotidiano da escola, no trabalho coletivo pedagógico tornando o espaço escolar motivador, com atividades diversificadas que tenham significado e sentido para os adolescentes.

## CAPITULO I

### O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As experiências e desafios da vida profissional da pesquisadora como pedagoga e docente no curso de Pedagogia mostram que além da vinculação estreita com as questões pedagógicas há ainda muito a conhecer/pesquisar sobre a formação inicial do professor. Além disso, o contato com o debate sobre o adolescente em conflito com a lei tornou clara a necessidade de pensar sobre quanto o curso de pedagogia responde hoje às demandas da adolescência e, especialmente, da adolescência em situação de risco.

Neste capítulo resgata-se a história da formação de professores e nela, do curso de pedagogia. As normatizações já implantadas e os vários movimentos educacionais ocorridos ajudam a dar fundamentação e suporte necessários a este debate.

A história das escolas preparatórias dos professores para a função docente mostra que estas surgiram como demanda do processo de laicização do ensino e de expansão da instrução pública à população em geral para que ela não fosse privilégio das elites.

Saviani (2009, p.144) apresenta assim os períodos da história da formação de professores no Brasil até 2006:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Scheibe e Aguiar (1999) lembram que a criação do curso de pedagogia está vinculada diretamente à necessidade de preparação de professores para a escola secundária. Assim o curso de pedagogia:

“Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei no 1190 de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado”. (1999, p.2)

No fim do Estado Novo, com o advento de uma nova Constituição, liberal e democrática os temas da formação de professores e da reforma educacional caminharam junto. Em que pese o movimento escolanovista e as experiências que já começavam a surgir antes disso, a formação de professores primários continuava sendo realizada principalmente pelas escolas normais e institutos de educação. A normalista – a jovem futura professora - tornou-se um ícone social do que se esperava da formação inicial dos professores no Brasil nas primeiras décadas do século XX. A chamada Escola Normal era responsável pela formação dos mestres, um contingente marcadamente feminino que ascendia ao mercado de trabalho como uma das profissões possíveis e aceitáveis em uma sociedade patriarcal e conservadora.

Em 1944, havia se iniciado a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, responsável pela divulgação de estudos e pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Tanuri (2000) considera que neste período houve a concomitância de uma dinâmica marcada pelo “entusiasmo pela educação” e pelo “otimismo pedagógico”, o que não afastou as críticas à escola normal.

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo (TANURI, 2000, p.70).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961(4.024/61) não alterou significativamente o ensino normal. A duração de quatro e três anos permaneceu inalterada. Por outro lado, os institutos de educação continuaram oferecendo os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em escolas normais.

É preciso registrar que muitas iniciativas pedagógicas importantes aconteceram no período de 1946 a 1964. Educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, etc., desejavam implantar propostas diferenciadas, levando em conta as diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais de cada região brasileira. Em 1950, Anísio Teixeira inaugura em Salvador o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), colocando em prática as novas idéias de “escola-classe e escola parque”<sup>3</sup>. Em 1952, Lauro de Oliveira Lima inicia em Fortaleza uma nova didática (método psicogenético), baseada nos estudo de Jean Piaget, psicólogo que ganhou fama mundial por suas pesquisas sobre o pensamento das crianças. Em 1953 é criado

---

<sup>3</sup> Este conjunto escolar constituiu-se das Escolas Classes destinadas ao desenvolvimento intelectual e as práticas racionais da Escola Parque, onde a qualificação de educação se faria pela prática das oficinas, das artes, das atividades sócio-educativas, do esporte e do acesso à literatura. Nesta escola, à inspiração da Escola Nova, do ideário proposto por William James e John Dewey, as crianças e os jovens deveriam praticar na comunidade escolar o que fariam na comunidade adulta amanhã. Educar para a vida e para a democracia formando o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão útil, inteligente, responsável e feliz. (CORDEIRO, vol.15 no. 42 -2001).

um ministério para administrar a Educação: o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1961, Paulo Freire cria uma nova didática para alfabetizar adultos no Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, e depois na cidade de Tiriri, em Pernambuco. Uma grande campanha registrava: “De pé no chão também se aprende a ler”. Os esforços eram intensos, o que estimulou a criação, no Ministério da Educação, de importantes departamentos que planejavam a educação em seus múltiplos aspectos. Em 1962, cria-se o Conselho Federal de Educação, os Conselhos Estaduais, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização de adultos, este inspirado no Método Paulo Freire.

As iniciativas democráticas do governo de João Goulart (1961-1964) foram abortadas com o golpe militar de 1964, que rejeitou, com o apoio dos partidos de oposição (União Democrática Nacional - UDN e pelo Partido Social Democrático - PSD), qualquer nova proposta educacional que pudesse estimular a população a aderir às idéias revolucionárias. Após o golpe militar, o Brasil enfrentou a ditadura militar (de 1964 a 1985) e muitos educadores foram presos, perseguidos e muitos estudantes foram calados ou mortos, em vários confrontos com a polícia. Entretanto houve, neste período, a expansão do número de universidades no Brasil.

Foi durante essa época conflitante e violenta da nossa história que foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971 antiga (4024/61). Essa Lei tinha como objetivo dar uma formação profissionalizante, para possibilitar o crescimento da produção industrial brasileira e promover um aumento, no número de pessoas com acesso à escola primária devido à expansão quantitativa.

A reforma legal na educação alterou o curso de magistério, que se transformou em habilitação específica para o Magistério, em nível de 2º grau. A formação de professores para docência nas quatro séries iniciais do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras que foram regulamentadas. Os antigos institutos de educação começaram a desaparecer e a formação de docentes para ministrar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos superiores de pedagogia. “Em decorrência, a Lei n. 5.692/71(BRASIL, 1971) modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova

estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. (SAVIANI, 2005. p.8)

Com base nas teorias comportamentais, predominou nesta época uma concepção do ensino que propunha a construção de seqüências de aprendizagens. Essas aprendizagens de acordo com Candau (1969) deveriam ser trabalhadas individualmente por cada aluno/a, respeitando-se o ritmo de cada um/a”, o que deu ensejo à produção de materiais didáticos – conhecidos como “máquinas de ensinar”, trazendo implícita a idéia de aliviar os professores das rotinas escolares para que fizessem um acompanhamento mais individualizado dos alunos.

A habilitação específica para o Magistério podia formar professores para ministrarem aulas desde as classes de educação infantil (alunos de três anos em diante) até a 6ª série do 1º grau. Essa amplitude de possibilidades fragmentou ainda mais o curso, já por si só muito específico. Não houve uma preocupação em modificar os conteúdos, nem mecanismos de articulação para a habilitação do Magistério para atender as necessidades que estavam estabelecidas pelo ensino de 1º grau (1ª a 6ª série) onde o aluno exerceria o magistério.

O governo federal lançou em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), na tentativa de formar alunos em tempo integral para uma profissão que vinha perdendo sua atratividade. Apesar dos resultados positivos, lembra Tanuri (2000) os CEFAMs não se mantiveram como política continuada.

Nesse contexto de formação de professores do Brasil percebia-se a desarticulação entre os cursos de 3º grau (pedagogia/licenciaturas) que formavam os professores para o 2º grau, os quais geralmente não tinham nenhum vínculo com a realidade do 1º e 2º graus. Os sistemas educacionais estadualizados tornaram-se máquinas burocráticas lentas e pouco eficazes e não atendiam a demanda das diferentes regiões, o que gerou um movimento pela descentralização político-administrativa do sistema de ensino que culminou com a proposta de municipalização, que vem ocorrendo irregularmente e com dificuldades.

[...] A municipalização do ensino vem ocorrendo no Brasil em diferentes graus de amplitude e em diferentes setores, pela constituição de redes/sistemas de ensino e pela participação dos municípios em programas e projetos comuns com outras redes ou sistemas. Os autores têm alertado quanto às dificuldades da municipalização integral do ensino, principalmente do ensino fundamental, chamando a atenção para as carências de muitas municipalidades em termos de recursos humanos e financeiros. Apesar disto são muitos os educadores que defendem de forma contundente a municipalização, principalmente no que se refere às primeiras séries do ensino fundamental. (CUNHA, 2004, p.3).

Atualmente a estrutura do sistema de ensino brasileiro<sup>4</sup> se apresenta em educação infantil, ensino fundamental, modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e escolas de ensino médio. Os serviços de educação escolar básica se dão por unidades públicas ou por aquelas mantidas por particulares. No interior de cada sistema de educação escolar básica estadual ou municipal há também uma hierarquia administrativa, na qual os órgãos do nível superior determinam diretrizes de política, os do nível intermediário exercem controle quanto à execução das diretrizes e, no nível inferior, pretende-se que as diretrizes sejam executadas, pois nele se situam os estabelecimentos em que ocorrem diretamente as práticas educacionais. Pretensão que se vê seguidamente frustrada pelo próprio fato de que as pessoas encarregadas da execução não são também as que concebem as

---

<sup>4</sup> De acordo com Elie Ghanem (2004), o que se denomina de sistema educacional é considerado na prática apenas um conjunto de sistemas escolares, reduzidos a órgãos administrativos e estabelecimentos de prestação direta de educação básica pública.



diretrizes a serem cumpridas.

Saviani (2009, p.148-9) localiza neste período (1970) dois modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos que preconiza uma formação baseada na cultura geral e no conhecimento específico de cada disciplina, e o modelo pedagógico-didático, que valorizava principalmente a formação técnico-didático voltada para o trabalho pedagógico. A superação desta dissociação lembra o autor, foi projetada pela adaptação do livro didático às novas propostas educacionais, cabendo a este o papel de fornecer os conteúdos didáticos necessários e ao professor o papel de avaliar e traduzir estes conteúdos a partir de uma leitura crítica da realidade.

Na metade dos anos 1970, sob a influência do pensamento marxista e da leitura crítica das relações da Escola-Sociedade, a preocupação com o ambiente externo da escola se torna evidente. Muitas mudanças começam a ocorrer, possibilitando contribuições extremamente positivas para a formação dos educadores brasileiros, descortinando as contradições e as críticas da situação educacional e da realidade social do mundo capitalista, fazendo com que os educadores entendessem que “poder” e “conflito” eram necessários para a emancipação dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Os professores precisavam ter consciência da importância dos determinantes políticos e socioeconômicos no condicionamento das ações profissionais da educação. Logo, era importante incluir esses estudos na formação e prática dos educadores. Verifica-se também nesse período a concepção de escola como um projeto coletivo e partilhado.

Muitas instituições passam a contar com professores e pedagogos comprometidos com uma crítica bem desenvolvida, mas o cotidiano dinâmico escolar evidenciava o despreparo dos educadores para lidarem com essa realidade. Libâneo (2010, p.91) mostra preocupação com o despreparo dos professores para o exercício da profissão. “... com um nível de cultura e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão acontecendo na sociedade contemporânea”. O autor conclui ainda, que os professores não possuíam as habilidades mais simples e a organização de ações capazes de proporcionar aos alunos novos aprendizados, no momento em que o fracasso escolar era evidente.

O questionamento sobre a qualidade da escola pública e a falta de preparo dos professores para lidar com uma população escolar mais diversificada trouxe o debate sobre a formação em serviço uma vez que a formação inicial já parecia insuficiente para preparar os professores.

Nos anos 80 passou-se a falar em formação ou capacitação em serviço. Nesses programas ainda predominava a idéia de que formação em serviço tinha como função compensar as deficiências de formação profissional do professor ou disseminar concepções práticas pedagógicas mais atuais. Em algum momento o professor estaria capacitado, e essas ações deixariam de ser necessárias. Penso que caminhamos para uma revisão dessas idéias e que já começamos a conceber a profissão de professor como uma profissão que pressupõe uma prática de reflexão e atualização constante. (WEISZ, 2004, p.118).

A realidade da escola brasileira hoje deixa clara a necessidade de se buscar continuamente maior competência profissional, o que implica ao mesmo tempo o domínio de conhecimentos, habilidades de organização e entendimento das múltiplas relações que envolvem a aprendizagem e a escola. O professor deve integrar em sua formação e em sua prática os determinantes sociopolíticos e técnicos que caracterizam a atividade docente com o ingresso massivo da população infanto-juvenil na escola e com a valorização da inclusão daqueles que historicamente estavam afastados da escola.

Telma Weisz, (2004) lembra ainda a importância de se conectar o que acontece fora e dentro da escola e que se construa um projeto pedagógico discutido e compartilhado com a comunidade escolar. Esta perspectiva exige que o modelo de formação do professor assuma também um novo olhar para o papel do professor:

“É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco tem a ver com a realidade dos alunos”. (LEITE, 2008, p. 30).

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo da cultura que nela se desenvolve, que certamente ganha significado educativo através de práticas e dos códigos que a

traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. É justamente essa qualidade apontada pelo autor um dos desafios que a adolescência tem colocado para a educação.

Há uma emergência de alteração dos modelos de ensino frente às múltiplas demandas de inclusão, em especial, a inclusão dos adolescentes. Desta forma, é importante verificar alternativas que possam agregar novos conhecimentos e uma nova didática de formação de educadores para o trabalho com adolescentes fora e dentro do espaço escolar. Paiva et all ( 2007) reconhecem que mesmo o esforço de renovação pedagógica do EJA - ainda há enormes desafios para reintegrar ou manter os adolescentes e jovens na escola.

Muitos adolescentes têm uma história marcada pelo fracasso escolar. Na década de 1980, vários estudos Teixeira (1976), Libâneo (1992), Aquino (1997), Bossa (2002) tentavam entender as causas do fracasso escolar para poder contribuir com a melhoria e a expansão dos sistemas de ensino exigidos pela democratização das políticas sociais. Gimeno Sacristán (2000, p. 30) admite uma relação entre o fracasso escolar e a cultura escolar.

“O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e como é oferecido. Quando interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga etc.”.

Estes estudos mostram ainda a necessidade de se avaliar e pesquisar as causas da precária situação de aprendizagem de parte importante da adolescência hoje. Qualquer ação na escola está condicionada de um lado a fatores externos de ordem política, social e econômica e, de outro lado, a fatores internos da escola, de ordem política, mas também técnica e operacional. Isto exige uma percepção mais clara da escola sobre as circunstâncias e possibilidades dos alunos. Gimeno Sacristán (2000) aponta que um alto índice de fracasso escolar pode ser devido a uma exigência inadequada que a instituição considera como um padrão mínimo viável e obrigatório.

Sem desprezar outras variáveis, a baixa qualidade do ensino tem sido apontada como um fator que contribui decisivamente para o fracasso escolar e isto implica uma revisão constante do processo de formação e atualização do corpo docente.

Como já foi destacado anteriormente, apesar dos passos já dados em prol da educação é fundamental a união em torno da idéia da educação de qualidade, o que exige investimento contínuo em formação. Diz Libâneo: “Se é verdade que sem profissionalização fica difícil o profissionalismo, sem profissionalismo torna-se cada vez mais inviável o ensino de qualidade” (LIBÂNEO, 2010 p. 89).

Desta forma, a luta diária do educador no enfrentamento das demandas impostas pela realidade reforça o conceito de profissionalidade docente reconfigurando “o modo de ser do professor e de estar na profissão” (LEITE, 2008, p. 20). Neste processo, é preciso aliar teoria e prática de tal maneira, que o professor possa vivenciar progressos visíveis e concretos associados a uma reflexão teórica que proporcione novos aprendizados, transformando efetivamente a sua vida e de seus educandos.

Para refletir sobre seu trabalho, sua ação, as condições sociais e históricas de sua prática, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa. (LEITE, 2008, p. 36).

## **CAMINHOS E RUMOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

De acordo com Moreira Coelho, (1987) no final da década de 1970, no bojo do debate social sobre democracia, participação e autoritarismo, já começam a surgir grupos de educadores engajados na discussão dos rumos da educação e da universidade, em especial dos cursos de pedagogia:

Surgem, então, os movimentos organizados de educadores, entre eles o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, na primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980, e, posteriormente, vários comitês estaduais que procuram encaminhar discussão não mais do ponto de vista do Estado, mas daqueles que fazem a educação no seu dia-a-dia. A discussão vai se desenvolvendo, ganhando um certo corpo no conjunto das associações de professores de 1º e 2º graus, de orientadores, supervisores, administradores assim como no interior do Comitê Nacional Pró- Formação do Educador e dos comitês estaduais.

Vários textos, alguns bastante provocativos e divergentes, foram produzidos e divulgados, encontros foram realizados, experiências e ideias foram difundidas e discutidas, fermentando um pouco mais essa discussão e fazendo com que se tornasse mais contundente e atingisse um conjunto de professores, pedagogos, enfim, de pessoas que trabalham na área da educação, mas que estavam praticamente à margem da discussão, geralmente restrita ao círculo dos aparelhos de Estado e de seus burocratas. A partir desse momento, os Comitês Pró-Formação do Educador, as Conferências Brasileiras de Educação, os congressos de várias categorias de profissionais da área da Educação, vão caminhando nessa direção: repensar a educação como um todo, mais do que o específico da orientação, da supervisão e da administração. (COELHO, 1987)

As novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia objeto de normatização do Conselho Nacional de Educação (CNE) aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos “anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (CNE - 2006).

A formação oferecida integra conteúdos formativos para a “docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”.

As aplicações dessas Diretrizes Curriculares estão pautadas, no respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas, levando em consideração também a contribuição de conhecimentos de áreas de conhecimento que contribuem para a melhoria da compreensão e a solução dos desafios do ensino.

Desta forma, é importante reorganizar a escola para que de fato as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), aconteçam na prática, como bem registra Libâneo (2010, p.34): “A organização escolar interdisciplinar é um modo de efetivar a atitude interdisciplinar e se expressa na elaboração coletiva do projeto pedagógico e nas práticas de organização e gestão da escola que leve em conta as questões e desafios de seu público diversificado, inclusive os adolescentes e jovens”.

Em relação ao curso de Pedagogia, a definição do MEC (2005) indica:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.<sup>5</sup>

Aguiar et al (2006) refletindo sobre os sentidos dados à pedagogia e ao curso de pedagogia no Brasil recente, revelam que o debate sobre o curso de pedagogia teve diferentes abordagens que demarcaram historicamente, enfoques distintos sobre as questões epistemológicas e socioculturais no embate entre as perspectivas tecnicista, tradicional e crítica. Estes conflitos interferem na definição das bases curriculares dos cursos de pedagogia, trazendo “tensões que atravessam as lutas sociopolíticas e a produção acadêmica da área” (AGUIAR et al, 2006. p.3). Lembram ainda as autoras, que entre os anos de 1999 e 2004, várias iniciativas do MEC sobre a formação de professores e o curso de pedagogia causaram debates e contradições.

Essas turbulências da história da formação de educadores mostram a complexidade da questão. Embora devam se reconhecer alguns avanços trazidos pelas normas legais, novas mudanças são necessárias. Acresce-se a isto a acelerada transformação tecnológica, social e econômica que impacta o cotidiano das famílias, das crianças e dos adolescentes trazendo novas demandas e desafios para a escola:

Decorrentes das inovações tecnológicas e científicas, dos processos de globalização, das novas configurações do mundo do trabalho e das relações sociais, elas passam a exigir outros modos de formação, atuação e interação de sujeitos sociais, chegando dessa forma à escola com uma impressionante rapidez, uma vez que esta é ainda colocada como instância de aprendizado/formação das crianças e jovens que se integram, muitas vezes de modo precário e

---

<sup>5</sup> Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>.

periférico, às novas configurações organizativas da sociedade. (LEITE, 2008, p. 100)

É importante também registrar que através da análise da Resolução que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, é possível constatar que o currículo desse curso de Pedagogia mantém uma grade comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; e abre possibilidades de mudanças com a formação de um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** e um **núcleo de estudos integradores**. Assim podemos propor reflexões e porque não dizer, reconstruções contextualizadas numa nova realidade que possibilite aos profissionais avançar positivamente, como pondera Weisz (2004), para além das normas:

Todas as escolas deveriam produzir **coletivamente** algum tipo de documento para difundir o seu projeto pedagógico e o processo de reconstruções progressivas que geram os avanços. Este é um instrumento importante para a comunicação entre diferentes grupos de professores e da discussão, entre grupos de escola, de projetos pedagógicos comuns. “Assim, uns aprendem com os avanços dos outros em uma troca de experiências organizadas e sistematizadas. (WEISZ, 2004, p. 131).

Portanto, ainda na busca de novos conhecimentos, focalizando a diversidade e inclusão do jovem, a fim de observar suas características e as pistas para o fortalecimento dos saberes docentes é preciso ampliar o campo de reflexão sobre a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a dinâmica da juventude e os desafios do mundo contemporâneo.

A maneira como o professor atua em sala de aula, as estratégias diferenciadas, a forma como o professor explora e desenvolve suas atividades, pode ter um papel decisivo na aprendizagem dos alunos e na independência que conseguem alcançar. É importante destacar que se tivermos atenção para a diversidade cultural e social de nossos adolescentes, certamente o produto de nosso trabalho será mais rico com heterogeneidade.

## CAPITULO II

### ADOLESCÊNCIA E ESCOLA

Neste capítulo, registramos estudos sobre adolescência que dão suporte para nossa pesquisa e ajudam responder questões importantes sobre a realidade escolar e adolescência. Entender adolescência exige um esforço que Ozella consegue esclarecer apontando:

[...] Consideramos que a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais. Fatos sociais surgem nas relações e os homens atribuem significados a esses fatos. Definem, criam conceitos que representam esses fatos. São marcas corporais, são necessidades que surgem, são novas formas de vida decorrentes de condições econômicas, são condições fisiológicas, são descobertas científicas, são instrumentos que trazem novas habilidades e capacidades para o homem. Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos. (OZELLA, 2008, p.106)

O destaque para o “papel decisivo do professor na aprendizagem” que registramos no capítulo I permite reflexão em como auxiliar os profissionais no trabalho diário com a adolescência e seus dilemas escolares. Para verificar com eficiência o potencial de cada aluno, torna necessário, conhecer a realidade desses adolescentes e compartilhá-la também com o educador. Dessa forma, serão apresentados dados para análise e questionamentos, reunindo estudos sobre educação e adolescência, um recorte sobre os desafios vividos pelos adolescentes, propondo uma reflexão conjunta sobre o destino dos adolescentes sujeitos dessa pesquisa, oportunizando um debate sobre as perspectivas dos mesmos em nossa sociedade, principalmente na educação, para que evitemos equívocos sobre diferentes estigmas e rótulos principalmente de “violência” apresentados gratuitamente aos jovens e possamos contribuir para sua positiva inserção social.

Focalizando nosso estudo na situação de violência atual da escola, pode-se perceber que o início da década de 80 quando aumentaram as reclamações de violência nas escolas, aparece como solução a ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas de elementos externos ao cotidiano. Começa então um debate sobre a violência escolar ligada à questão democrática, pois se buscava uma



instituição mais aberta e menos autoritária em suas práticas.

Nota-se no sistema escolar e entre os especialistas que existe uma preocupação com o comportamento e a vida escolar dos adolescentes, mas as políticas públicas ainda estão longe de encontrar caminhos e abordagens mais motivadoras para que esta população permaneça na escola e se interesse pela aprendizagem.

Soares (2010) lembra que o fato de a adolescência estar no centro do debate público ainda significa um incômodo com os problemas sociais a ela associados, mas já há um novo sentimento de esperança na juventude para a construção do futuro. Por isso mesmo, os espaços acadêmicos devem ser os grandes aliados nessa tarefa de promover reflexões sobre os jovens, os processos de desenvolvimento e toda realidade que envolve essa intensa fase da adolescência. A escola reflete este momento peculiar, pois, "... ao adentrar os muros da escola, os alunos trazem com eles toda sua bagagem cultural, isto é, seus costumes, suas linguagens, suas crenças seus modos de viver, sentir e agir, sua trajetória de vida" (ALMEIDA, 2010, p. 64)

Quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) registram como possibilidade a formação de um Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e um Núcleo de Estudos Integrados, percebemos que há uma grande potencialidade de que se criem nos cursos as iniciativas que contemplem o tema da adolescência (exclusão, desmotivação, violência, adolescência, desinteresse, indisciplina, etc.) como prevêem estas Diretrizes.

Atualmente, vimos que a educação é significativa para o adolescente também porque nela está, a possibilidade de sucesso na carreira profissional. O desemprego é uma preocupação para o adolescente e sua inserção no mercado depende muito de sua formação escolar. No entanto, a relação entre o adolescente e a escola, ainda é contraditória e muitos são aqueles que necessitam superar o baixo rendimento escolar, que constantemente os têm colocado fora da escola.

Várias iniciativas estão acontecendo na tentativa de mensurar dados sobre crianças e adolescentes no que diz respeito à educação. Uma dessas iniciativas é o

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) <sup>6</sup>. Análises feitas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que, se o sistema educacional reprova sistematicamente, é razoável imaginar que os estudantes caminhem para o abandono da escola.

“Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica”. (INEP, 2009).

O esforço do Brasil é constante na tentativa de amenizar tantas distorções, mas ainda é preciso criar estratégias que motivem os educadores, na busca de uma educação conectada com a realidade pessoal e social dos alunos, caso contrário o desinteresse dos alunos pela escola não será revertido. Portanto, manter a motivação torna-se um desafio constante.

Até 2009, a oferta de ensino público era obrigatória apenas para os estudantes entre 6 e 14 anos, porém, foi modificada para que o acesso à escola fosse garantido a mais crianças e adolescentes.<sup>7</sup> A Ementa Constitucional nº 59 (Brasil.2009) acrescenta o § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais

---

<sup>6</sup> O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente.

<sup>7</sup> De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2009, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos atuais 10,3 milhões de brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, 85,2% se matricularam nos colégios do País em 2009. No entanto, 1.479.000 ainda estão fora da escola. A taxa de escolarização – comparação entre a população e os estudantes – cresceu pouco de 2008 para 2009: 1,1%. Essa pesquisa aponta que a maior parte das crianças e dos adolescentes do País frequenta a escola e a quantidade de matrículas de estudantes com idade entre 4 e 17 anos aumenta a cada ano. Porém, 3.630.000 brasileiros ainda não estão matriculados nos colégios do Brasil.

Transitórias visando... “prever obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. (BRASIL, 2009)

De acordo com os dados da PNAD 2009, a taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos de idade chegou a 97,6%. Porém, em um País com tantos habitantes, os números revelam que mais 731 mil crianças e adolescentes não freqüentam a rede escolar brasileira. Hoje, a população com essa faixa etária que estuda nas escolas do Brasil chega a 29,5 milhões. A proporção de crianças escolarizadas diminui de acordo com a renda da população: quanto menor o rendimento mensal domiciliar per capita, menor a proporção de pessoas escolarizadas em todas as faixas etárias avaliadas pelo IBGE. É fundamental que esse quadro sofra mudanças, pois, como lembra Soares “enquanto os jovens conseguem se manter na escola, suas perspectivas de ascensão de vida se mantêm.” (SOARES, 2010, p. 76).

A família deve apoiar a escolaridade dos filhos, mas, algumas não estimulam a permanência do jovem na escola e se os filhos abandonam o estudo para trabalhar, não são questionados, pois os pais com baixa escolaridade tiveram a mesma trajetória. A história se repete: os pais largaram os estudos para trabalhar e os filhos agem da mesma forma, outras vezes, os pais não tiveram estudo, portanto qualquer série conquistada pelos filhos, já é para a família um grande avanço, como aponta Soares (2010):

“Na sociedade contemporânea, a escola cumpre um papel não apenas de formação, mas de construção das identidades sociais. Além disso, cumpre a função de delimitar marcos simbólico nas fases de transição e transformação do jovem. Quando parte dessa história é suprimida das trajetórias dos indivíduos, a possibilidade de mobilidade dos níveis educacionais entre as gerações, dentro de uma família é pequena”. (SOARES, 2010, p. 76).

Entre a população de 6 a 14 anos de idade, a taxa de escolaridade varia de 96,5% entre as famílias com renda menor que um quarto do salário mínimo e 99% entre os que ganham mais de um salário mínimo por pessoa.

As pesquisas do PNAD mostram que em 2009, a população com idade entre 15 e 17 anos, que deveria estar no ensino médio, possuía 7,4 anos de estudo, o que é inferior aos nove anos do ensino fundamental atuais.

O direito à educação, já assegurado nas leis brasileiras, deve garantir não apenas o acesso, mas também a aprendizagem. Somamos com Vieira (2008, p.11) quando reflete que “Negar o direito ao aprendizado é uma violência institucional principalmente porque a escola deixa de cumprir o seu papel-central, o seu objetivo-central, o de ensinar-aprender.”

O Brasil possuía 55,2 milhões de estudantes em 2009 (IBGE), sendo que a rede pública era responsável pela oferta da maioria das vagas: 78,1%. Porém, a quantidade de estudantes que freqüentam as escolas do País diminui de acordo com a renda familiar. Os dados comprovam que 15% dos nossos adolescentes estão fora da escola. Um dos maiores desafios da escola hoje é o de saber motivar e manter o adolescente evitando a evasão e garantindo a aprendizagem. Há novos e importantes dados (DEMO, 2001; RUOTTI, 2006; SOARES, 2010; ALMEIDA, 2010), mostrando o quanto é urgente e necessário que as escolas criem espaços de discussão para as mudanças, para as dúvidas e questionamentos dos jovens. Muitas vezes, lembra Almeida (2010, p.64) “a escola se move no sentido de padronizar, de homogeneizar, de ignorar as diferenças de entrada e tenta tratar todos os alunos como se fossem iguais.”

O desempenho dos alunos certamente tem como um dos determinantes a desigualdade social e suas seqüelas, o que nos leva a refletir sobre o contexto social em que vivem as crianças e adolescentes das camadas populares de algumas periferias urbanas onde são comuns os conflitos familiares, a falta de acesso à cultura e ao lazer, enfim, a falta de perspectivas e confiança no futuro (BORGES, 2007). Episódios de violência relatados pela escola são, portanto parte de um cenário onde a violência cresce à sombra da ausência do Estado na proteção de seus cidadãos.

Durante a adolescência há uma intensa experiência amorosa, sexual, de consumismo e muitos se perdem nas drogas, no uso excessivo de álcool, etc. Outros passam por momentos de grandes crises, solidão, sem diálogo no espaço familiar, sofrendo com conflitos e adversidades, com os quais tem dificuldade de lidar. Portanto, como diz Almeida (2010,) tanto o professor como os outros agentes escolares “não podem ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural de seus

alunos. Devem ser capazes de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem (p.64)”.

A adolescência é o momento em que emergem alguns questionamentos, tais como: Como devo agir? Será que posso ou devo me comportar como adulto? Por que meu professor não me compreende? Posso compartilhar as minhas ansiedades com meus educadores? Será que não devo sair desse padrão ou modelo que a sociedade, a escola ou a família estão me impondo? O conflito de identidade, de interesses e ambições pessoais e o individualismo estimulado pela sociedade de consumo, levam muitos adolescentes a se vincularem a grupos que vivem na ilegalidade e a abandonar a educação, como apontam os estudos de Zaluar:

“Os que estão se reunindo em galeras ou quadrilhas são principalmente os homens jovens, negros, pardos e brancos pobres que após várias repetências deixaram a escola e não conseguiram o nível educacional cada vez mais necessário no mercado de trabalho da economia globalizada. Os jovens que tiveram experiências dolorosas, violentas e injustas com as instituições encarregadas de representar a lei são também aqueles que optam mais facilmente pelas atividades ilegais ou pela carreira criminosa”. (ZALUAR, 2004 p.201).

A experiência dolorosa que Zaluar registra, muitas vezes acontece na escola, espaço que deveria facilitar a expressividade do jovem que quer opinar, refletir, questionar. “Como bem lembra Vieira, (2008 p.11) alguns professores”. classificam algumas turmas como insuportáveis” considerando que “não há necessidade de ensinar porque jamais irão aprender” e “reclamam das condições de trabalho e por isso fazem o mínimo possível.”

Será possível oferecer ao jovem espaço para as idéias, propostas e críticas respeitando sua maneira criativa? Será possível deixá-los expressar suas críticas por meio de recursos didáticos e novas estratégias de ensino? Poderiam os dilemas aqui registrados ser introduzidos no plano de conteúdos de um Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos como propõem as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia?

As experiências dos que convivem com os adolescentes e tem com eles vivência diária, conhecimento prático e profissional, mostram que esse público é muito competente, criativo, compromissado e vencedor diante dos desafios diários

que enfrentam. Quando nós educadores, acreditamos no jovem, depois da fase de desconfiança e timidez natural, eles não param de mostrar suas habilidades e capacidade criativa. Num primeiro momento, diante de tantos sofrimentos que alguns jovens já passaram, eles levam tempo para perceber que o crédito que estamos dando a ele ou um grupo para o desenvolvimento de um projeto, um trabalho artístico, organização de jornadas, encontros educativos, apresentação teatral e musical, etc. é real e possível. “Ao participar ativamente diante do jovem o papel do profissional professor é também o de orientador, cuja, opinião forma novos cidadãos.” (BASMARGE & URT, 2008, p.28). Quando essa fase de surpresa é superada, eles não medem esforços para valorizar o professor e o vínculo entre educadores e educandos permanece durante todo o tempo que atuam na instituição educacional.

“A figura do professor exerce um papel importante na vida do jovem. Ainda mais se considerarmos as limitadas redes de relações externas com que os jovens podem contar, o professor representa um forte elo de sustentação entre o jovem e a escola”. (SOARES, 2010, p. 80).

Seria também, muito importante que os jovens tivessem exemplos de adultos que obtiveram sucesso na comunidade em que vivem. “O poder de multiplicação de uma referência positiva é muito maior que a propaganda de bens de consumo, pois evidencia a possibilidade real de alcançá-los”. (SOARES - 2010- p.87). “Se a luta por um espaço de inserção já é um desafio por si só, o fato de viver em determinada localidade não deveria ser um obstáculo a mais à garantia da equidade do processo”. (SOARES, 2010, p. 74) Porém, temos grandes desafios a serem vencidos em sala de aula e fora dela em relação, principalmente ao fenômeno da violência.

“Não é tão simples assim, como mostram os meios de comunicação em massa, falar da violência. Ela – a violência – derruba todos os discursos já prontos, arranjados e arrumados e nos inquieta levando a uma profunda reflexão. Cala a alma, o espírito, ou a nossa consciência. Obriga-nos a nos interiorizar e rever os pilares que sustentam a sociedade moderna”. (VIEIRA, 2008, p. 7).

Esse registro do autor exige da nossa parte uma reflexão coletiva, pois, recentemente um tipo de violência tem causado preocupação em razão de seu crescimento: o *bullying*<sup>8</sup> que se refere a atitudes agressivas, reiteradas, humilhantes e intencionais praticadas por um ou mais alunos contra outro. A escola na maioria das vezes não sabe lidar com os conflitos, agressividades, situações problemáticas que acontecem em seu interior e acaba impondo sanções, sem estabelecer critérios claros. Essa imposição pela instituição só dificulta os relacionamentos, colaborando para inexistência do diálogo.

Como pondera Vieira (2008, p.13): “para conter a rebeldia dos alunos a escola torna-se disciplinadora, criando regras e normas” numa atitude apenas burocrática e de controle.

A observação da minha docência em sala de aula permite elencar os seguintes pontos trazidos pelos alunos (as) do curso de Pedagogia:

- É cada vez mais difícil manter os alunos interessados em sala de aula;
- Muitos alunos matriculados no início do ano, não permanecem na escola;
- A escola não é atrativa para os alunos;
- A violência é uma realidade no espaço escolar.

Os estudos da Abrapia sobre o *bullying*<sup>9</sup> e a violência na escola, demonstram que não há diferenças significativas entre as escolas do Rio de Janeiro avaliadas e os dados internacionais. A grande surpresa foi o fato de que no Brasil, os estudantes identificaram a sala de aula como o local de maior incidência desse tipo de violência, enquanto, em outros países, ele ocorre principalmente fora da sala de aula, no horário de intervalo. A pesquisa revelou que 40,5% dos 5.870 alunos

---

<sup>8</sup> Trata-se de um termo em inglês utilizado para designar a prática de atos agressivos entre estudantes. Traduzido para nossa linguagem, seria algo como intimidação. O *bullying* começou a ser pesquisado cerca de dez anos atrás na Europa, mas, o primeiro estudo feito no Brasil a respeito desse assunto — “Diga não ao *bullying*: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes” foi coordenado pelo médico Aramis Lopes Neto.

<sup>9</sup> ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), Ver em: [www.abrapia.org.br](http://www.abrapia.org.br)

entrevistados estão diretamente envolvidos nesse tipo de violência, como autores ou vítimas dele. São justamente essas questões que preocupam educadores, pais, governos, etc. porque a violência tem atingido os jovens frequentemente.

De acordo com RUOTTI (2006), muitos desafios necessitam ser superados, no que diz respeito a políticas públicas de prevenção da violência na escola porque os programas e serviços implementados, no decorrer de diferentes gestões governamentais, têm ocorrido de maneira fragmentada, não se concretizando efetivamente. Dessa forma, a ação permanece ineficiente, como nos informa o autor:

“Verifica-se uma lacuna entre as proposições que norteiam esses projetos, incluindo seus princípios democráticos, e a eficácia de sua implantação, a qual se depara com resistências dos membros escolares, além de dificuldades estruturais da rede pública de ensino. Assim, embora as avaliações dessas iniciativas ainda sejam insuficientes, é possível dizer que os projetos de prevenção mostram êxitos diferenciados entre as escolas”. (RUOTTI, 2006, p.228).

Interessa-nos trilhar novos caminhos com reflexões que permitam compreender o que o professor necessita para incorporar em sua prática pedagógica o contexto social da escola e dos alunos para sugerir uma formação no curso de Pedagogia que dê conta de diferentes dimensões da questão escolar.

Sabemos que a “realidade dos alunos” que se apresenta em sala de aula e chega até os professores está entrelaçada por valores e interesses muitas vezes divergentes e sem conexão com programas oficiais de ensino.

Para estabelecer as pontes entre estes diferentes contextos e sujeitos, o que fazer? A reflexão de Fonsaca e Carvalho indica algumas pistas:

“O professor deve ser capaz de relacionar seus conteúdos didáticos com a vida cotidiana dos alunos, pois essa ponte faz com que os alunos assimilem com muito mais facilidade os conteúdos. Buscando sempre estabelecer uma relação com as experiências de vida com os saberes formais, curriculares. Não parece fácil para o professor ser o mediador entre a vida cotidiana e o que o currículo estabelece, mas se ele (o professor) buscar essa articulação através da formação continua e estabelecer um relacionamento de construtor do saber e não apenas de transmissor, certamente ficará muito mais fácil e produtivo o seu trabalho de educador”. (FONSACA & CARVALHO, 2009, p.6471)



Os estudos e as observações estabelecidas em salas de aula permitem-nos encorajar os educadores a “estretar laços” com os alunos. A experiência de perceber como o aluno transforma-se positivamente, quando o professor preocupa-se com os seus sentimentos e não somente com as atividades em si poderão, abrir novas possibilidades e fornecer importantes “ferramentas” de trabalho.

Explorar os aspectos do contexto do adolescente de modo a perceber as características, desse contexto, favoráveis à aprendizagem de *todos* os alunos constituiu uma preocupação da investigadora e representa a principal razão que a levou a abraçar esta pesquisa. O entendimento da formação como aprendizado permitiu levar em consideração que experiências históricas e, portanto, que práticas culturais foram tornadas acessíveis e também a condição de possibilidade de acesso a elas pondo em evidência um sujeito cultural, social e histórico que interage com um mundo também cultural, social e histórico. A formação se encontra no processo histórico e nas práticas sociais.

## **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O ADOLESCENTE, O PROFESSOR E A ESCOLA**

Em uma dada cultura, conhecimentos sistematizados coexistem com saberes, que apresentam níveis variados de elaboração, provenientes da mídia, da política, de regionalismos e de outros lugares. Tais conhecimentos e saberes compõem parte do imaginário ao qual tem acesso as pessoas dessa cultura. É “parte”, porque o imaginário pode ultrapassar conhecimentos e saberes, alcançando coisas, objetos ou sensações compartilhadas e até emoções. (PENIN, 1994, p. 26).

Algumas reflexões nos permitem as primeiras aproximações para a leitura das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Podemos dizer que uma primeira consideração a ser feita é sobre a necessidade de o professor respeitar a cultura e os saberes dos alunos, pois, ao compartilhar os saberes, a escola possibilita aos alunos a oportunidade de “se mostrarem” e de sentirem que estão evoluindo. A vivência no espaço escolar entre professores e alunos deve proporcionar ao professor experiência suficiente para perceber o potencial da cultura

do aluno para favorecer sua própria aprendizagem. De acordo com Penin (1994) o professor em exercício da função social escolhida, constrói conhecimento sobre educação e ao mesmo tempo partilha com os alunos o resultado dessa elaboração a respeito dos saberes e conhecimentos culturais a quem tem acesso.

Em segundo lugar consideramos que o conhecimento é uma requisição cada vez maior na atualidade, principalmente para a inclusão dos adolescentes no mundo do trabalho. Portanto, o educador não deve perder de vista que o aluno deve progredir em seu conhecimento e dominar os recursos necessários de leitura, escrita, cálculo e ciências que serão exigidos para sua autonomia. De nada adianta um professor capaz de escutar e acolher os alunos que não os apóie em seu desenvolvimento acadêmico. A educação necessita encontrar uma solução para despertar nos jovens o desejo de permanecerem na escola.

É importante ouvir o que o adolescente tem a dizer e planejar ações diversificadas para atender as demandas de educadores e adolescentes ávidos por mudanças. Faz-se necessário o diálogo com aluno.

Uma terceira aproximação se encontra nas indicações de Ruotti (2006) sobre a participação ativa de todos os membros da escola no enfrentamento dos problemas cotidianos que vão além daqueles exclusivamente acadêmicos:

O estímulo à participação de todos os membros nas questões que envolvem a escola, o desenvolvimento de atividades que prezem pela criatividade e expressão de alunos e professores (propiciando um sentido aos conteúdos das diferentes disciplinas) e a adoção de práticas que busquem propiciar o respeito mútuo são elementos que podem estar na base de qualquer trabalho de prevenção da violência nas instituições de ensino. Trabalho esse que não se realizará da noite para o dia e que coloca como desafio, além do comprometimento da equipe, o planejamento das ações e o monitoramento dos resultados, afim de que erros e acertos façam parte de uma reflexão constante sobre a prática educativa. (RUOTTI, 2006).

As indagações aqui apresentadas sobre os temas que atravessam o cotidiano escolar como o da violência, por exemplo, nos indicam mais uma aproximação sobre a relevância deste tema na formação dos educadores para que estejam mais preparados para atuarem com os jovens da atualidade. Percebemos pela pesquisa, que a intolerância dos jovens estudantes com a violência é cada vez mais frequente,

e que não há espaço para uma discussão mais profunda sobre o tema nos atuais currículos. Almeida (2010) esclarece que o educador necessita desenvolver habilidades de investigação, que possibilitem aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho e assim poderá participar efetivamente do processo de emancipação de seus alunos.

Com a pesquisa, verifica-se que os professores têm grande ansiedade em como lidar com adolescentes e com a questão da violência em sala de aula.

“Observamos muitas vezes, no ambiente escolar, desrespeitos e agressões que precisam ser focos de atenção, pois se os professores se sentem desrespeitados pelos alunos, os alunos freqüentemente relatam que se sentem desrespeitados pelos professores e não há geralmente a promoção de um diálogo entre os envolvidos para a resolução da situação. O que se observa, ao invés disso, é um ciclo de reclamações, onde cada lado se responsabiliza/culpa o outro pelas situações de desrespeito e não constrói a prática de colocar em discussão os próprios comportamentos.” (RUOTTI, 2006, p. 230).

“A violência nas escolas é um problema grave e complexo que tem gerado inquietação, pois para muitos pais, alunos e profissionais da educação, a escola é vista apenas como uma vítima de ‘maus elementos’, que atacam e depredam as instituições.” (SABOIA & GONTIJO, 2008 p. 231).

Como já foi registrado anteriormente, há outras formas de violência, porém estas parecem ser as mais praticadas.

Não podemos deixar de abordar o fenômeno da violência e dos conflitos armados entre membros de tráfico de drogas e a polícia, como componentes que afetam a mobilidade interna dos jovens e impactam diretamente suas possibilidades de estudo e trabalho. (SOARES, 2010, p. 79).

Mais do que tudo, consideramos como uma pista importante a necessidade de se introduzir nos currículos de Pedagogia o conhecimento já produzido sobre o adolescente e o jovem, considerando de antemão que a ênfase até o momento tem sido a de conhecer a infância.

Há universos juvenis que precisam ser conhecidos. É de nosso interesse, elucidar as preocupações e ações docentes, bem como ressaltar as limitações da vida cotidiana escolar.

A formação de educadores pode oferecer uma contribuição importante para transformar a história educacional de maneira mais inovadora, para que a escola traga para seu espaço os jovens que estão fora do espaço escolar, jovens vulnerabilizados e ansiosos por alguém que os compreenda.

De acordo com Libâneo (2010) fica claro que às inovações introduzidas no ensino de crianças e jovens correspondam a mudanças na formação inicial e continuada de professores. O despreparo e a ausência freqüente de reflexões profundas sobre as transformações pelas quais os adolescentes vivem, colaboram para que o professor crie bloqueios e resistências para um relacionamento mais próximo com os adolescentes.

A rapidez com que as coisas mudam as necessidades, as habilidades, os desejos, enfim, a sociedade está em constante mudança, e como em todas as áreas a educação principalmente deve estar atualizada, e assim o docente deve ser bem informado, atualizado, ser capaz de lidar com situações que podem ser fundamentais para seu dia-a-dia. (FONSACA & CARVALHO, 2009, p. 6471).

Quando a escola não é atrativa, não envolve os alunos com questões da realidade, os jovens buscam outros caminhos, se evadem do espaço escolar, local que deveria atuar como “porto seguro” nessa fase especial da vida, ouvindo, compartilhando experiências, oferecendo ao jovem um espaço de reflexão para a compreensão de si mesmo e do mundo.

Quando indivíduos conseguem falar sobre os processos de violência que são submetidos pelas instituições burocráticas, entre elas a escola, cria-se um novo saber. Ouvir o que não tem voz, dar espaço ao que é excluído e marginalizado no processo educativo aponta para uma escola, feita de pessoas suscetíveis a erros, que aniquila toda e qualquer possibilidade de argumentação e reação dos sujeitos que deveriam ser formados para se tornarem capazes de elaborar reflexões na defesa de seus pontos de vista e interesse. É a violência das palavras que oprime, nega e extermina o outro. Gera no mais fraco o sentimento de vergonha, medo, submissão, negando-lhe a possibilidade de relação social que acontece através do diálogo, da palavra e até mesmo pelo conflito no campo das idéias. (VIEIRA, 2008, p. 13).

É justamente o enfrentamento dessas questões conflituosas que deve ser contemplado na grade curricular dos cursos de formação de educadores. É

necessário um investimento na formação dos educadores com práticas inovadoras como aponta Nóvoa (2006):

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2006, p.14).

Para ampliar as possíveis discussões sobre a inclusão de temas sobre adolescência na matriz curricular do curso de pedagogia, como aponta Nóvoa (2006), registramos algumas pesquisas realizadas sobre o tema.

## **ESTUDOS SOBRE ADOLESCÊNCIA, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS**

Para verificar e ampliar a discussão do objeto de estudo, realizamos uma revisão bibliográfica que permite revelar algumas questões que envolvem a escola, os educadores e os adolescentes.

A pesquisa de Ana Lúcia Caurel “*Representação Social da Escola para o Adolescente Infrator*” (2003) evidencia a importância da escola para o adolescente focalizando o perfil do adolescente infrator no município de Botucatu – SP analisando documentos sobre as ações socioeducativas no período de 1999-2000. O estudo possibilitou uma visão sobre o discurso oficial a respeito do problema do adolescente infrator naquele município, a partir de dados quantitativos sobre o fenômeno enfatizando a situação escolar da população com indicativos de elevados índices de evasão, além de baixa atratividade da escola para estes adolescentes. Elementos presentes no discurso da população pesquisada demonstram uma concepção utilitária da necessidade de escolarizar-se, ante as exigências do

trabalho e reafirma que o jovem percebe a escola como uma necessidade para sua inserção no mercado profissional.

Marcia Sueli Ferrari Muniz discute “*A educação do adolescente infrator no município de Petrópolis em 2005*” em sua dissertação de Mestrado, identificando que os adolescentes infratores, embora em sua maioria estejam matriculados na rede de ensino, apresentam altos índices de repetência, em razão da baixa frequência. Assim sendo, o estudo mostrou que, após a prática do ato infracional, a maioria dos adolescentes retorna aos bancos escolares como imposição da medida socioeducativa, mas consideram a escola “desinteressante”, interessando-se mais pelos cursos profissionalizantes, que lhes permitem ingressar no mercado de trabalho.

Nesta mesma linha se encontra a pesquisa de Girlene Matos Pereira Gonçalves - *A medida socioeducativa estabelecida pelo ECA: um estudo de caso sobre duas expressões contraditórias* (2007) em que se procurou analisar as diferentes formas de atuação entre a escola de ensino regular oferecida aos adolescentes e as atividades desenvolvidas nas Oficinas de Padaria e de Origami e Pedrarias existentes na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE-CIA), avaliando ainda a efetividade da aplicação da Pedagogia da Presença empregada na educação dos internos. As conclusões do estudo demonstram que as Oficinas e o acolhimento oferecidos pelas oficinas do programa socioeducativo mostraram-se mais efetivas para os adolescentes do que a escola regular.

Analisando “*A Escola na FEBEM-SP: em busca do significado*”, Juliana Silva Lopes (2006) oferece em sua dissertação uma reflexão sobre a ênfase da função educativa da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM/SP), instituição responsável pelo atendimento destinado a jovens em conflito com a lei que, em janeiro de 2003 foi vinculada à Secretaria Estadual da Educação, possibilitando definir o processo de escolarização dos internos como a base de sua atuação. Tentando entender o funcionamento da escola pública na FEBEM e o significado que ela adquire no interior de uma instituição de caráter prisional, o estudo realiza observações em sala de aula e entrevistas com professoras da rede pública estadual de ensino, que lecionam no Complexo de Internação pesquisado, concluindo que “a presença da escola na instituição caracteriza-se pela

ambigüidade”, uma vez que por um lado, “ela é cooptada pela lógica disciplinar da instituição”, e por outro, “atua como um lembrete incômodo da humanidade dos adolescentes internados”.

A pesquisa de Everardo Furtado de Oliveira “*Jovem em conflito com a lei no município de Santos: uma linha de prevenção através da educação*” (2005) possibilita identificar em que fase do desenvolvimento os adolescentes apresentam os primeiros sinais de um comportamento agressivo e anti-social. Foi elaborado um perfil de jovens infratores de Santos, cidade do litoral do Estado de São Paulo no ano de 2000, com indicação de escolas com maior vulnerabilidade. O estudo localizou comportamentos “desviantes” ainda no Ensino Fundamental e tinha como objetivo subsidiar uma intervenção socioeducativa, na tentativa de preparar crianças e jovens como futuros cidadãos para um mundo do qual estavam sendo excluídos, sugerindo estudos e propondo novas práticas, atividades e estratégias “que possam ser adotadas nas escolas ou comunidades”.

A dissertação de Gecilda Albano Peçanha: “*O adolescente em situação pessoal e social de risco: um estudo de caso numa escola estadual do 1º segmento de ensino fundamental na zona centro-oeste da cidade de Manaus*” (2003) tomando como base falta de interesse e de estímulos que motivem os adolescentes pelos estudos e acabam provocando a evasão da escola, consideram estes fatores como aspectos segregadores que impossibilitam o jovem a projetar uma mudança na qualidade de vida. No decorrer do estudo é abordado especificamente o modelo de ensino adotado pela escola focalizada no estudo e o processo de interação aluno-professor. O estudo sugere que o programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA pode ser o modelo que mais se adequa aos alunos adolescentes em situação de risco, por desperioditizado e oferecido de forma modular, o que possibilita o ingresso do aluno a qualquer tempo do calendário escolar. O EJA, neste estudo, aparece como uma possibilidade de trabalho com diferentes culturas, idades, experiências, realidades, diversidades possibilitando àqueles que desejam prosseguir nos estudos, maior flexibilidade entre a rotina escolar e a rotina individual de cada aluno, com especial destaque para o respeito às suas vivências.

Já o Doutorado de Irandi Pereira “*O adolescente em conflito com a Lei e o direito à educação*” (2006) têm como objeto de estudo o “tratamento aos

adolescentes em conflito com a lei, sentenciados pelo Poder Judiciário e cumprindo medidas socioeducativas de natureza restritiva de direitos e privativa da liberdade”, com especial discussão sobre o direito à educação tomado “na acepção de direito público e subjetivo, segundo a Constituição Federal (1988)”. A pesquisa oferece uma importante base sobre normativas nacionais e internacionais que garantem o direito à educação e sobre a natureza, os limites, o alcance e as possibilidades de concretização desse direito para adolescente privados de liberdade. Analisa o direito à educação como direito fundamental aplicável a todos os cidadãos, em especial aos adolescentes sentenciados judicialmente e oferece uma “proposta metodológica para organização dos programas de socioeducação aos adolescentes em conflito com a lei”.

Alex Eduardo Gallo discute em sua pesquisa de Doutorado (2006) “*A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes*”. A pesquisa, realizada em uma cidade do interior de São Paulo, examinou 123 prontuários de atendimento e buscou caracterizar o perfil do adolescente em conflito com a lei, identificando variáveis associadas à prática infracional em adolescentes, analisando fatores de risco associados à prática infracional e fatores de proteção que poderiam estar presentes, diminuindo a probabilidade de reincidência ou a gravidade da infração. Essa pesquisa mostra que o fato de o adolescente não freqüentar a escola foi associado ao número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e, também, ao emprego de armas. Mais da metade (60,2%) dos adolescentes em conflito com a lei não freqüentava a escola, sendo que 43,2% alegaram ter saído por desinteresse. Se considera que “desinteresse” (43,2%), “abandono” (13,5%), “conflitos” (13,5%), “fracasso escolar” (5,4%) e “suspensão das aulas” (1,3%) podem ser agrupados em uma mesma categoria, pois representam as dificuldades que as escolas apresentam para manter tais alunos nas salas de aula, chega-se a 76,9% dos adolescentes, ou seja, grande parte da amostra. As demais categorias foram: uso de drogas, mudança de cidade, trabalho, gravidez e doença. A maioria dos participantes (61,8%) tinha o primeiro grau (5ª a 8ª série), seguida por 27,6% com escolaridade até a 4ª série; o ensino médio correspondeu a 10,6%. Poucos (14,6%) faziam algum curso profissionalizante, sendo o de computação o mais comum (os demais cursos foram marcenaria, padaria, inglês, eletricitista e mecânica).

A pesquisa realizada em 2007, por Érico Ribas Machado, na Universidade



Estadual de Ponta Grossa sobre: “*A educação não formal e a pedagogia Social no curso de Pedagogia*” reflete que as diversas formas de Educação “atuam perante sujeitos sociais e históricos, fazendo parte da constituição dos mesmos” sendo relevante avaliar “de que forma estas atuações vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia e quem está sendo preparado para atuar na Educação nas suas múltiplas formas de acontecer.” A pesquisa evidenciou o fato de que novas concepções de formação para o Pedagogo têm surgido, num aspecto mais social e apresenta levantamentos que demonstraram um grande interesse por parte dos estudantes em trabalhar em espaços fora da escola. Sinaliza que a Pedagogia já está assumindo um caráter mais abrangente de atuação, pois as pessoas que tem por objetivo tornarem-se pedagogas, já avaliam a possibilidade de atuar em espaços não-formais.

Marisa Barletto (2006) analisa em sua tese de doutorado - *Uma experiência de curso de formação de pedagogas – diálogos entre diferentes trajetórias - o processo de formação de pedagogas* na Universidade Federal de Viçosa a partir da memória de alunas egressas do curso da década de 80. Tal análise visou apreender, no contexto das pequenas cidades, os elementos significativos da reconstrução da escolha do curso e a experiência da vida universitária através de narrativas das suas trajetórias. A pesquisa mesmo retratando a realidade de Viçosa, com características muito peculiares, buscou dar visibilidade à universidade e à formação de pedagogas no interior. As considerações da autora evidenciam um “distanciamento” entre a formação e a realidade das professoras de Viçosa mostrando um descontentamento do pedagogo, por novamente perceber que os cursos de formação de educadores, ainda não conseguem atender a demanda dos educandos.

O projeto de pesquisa de Ana Maria Falsarella - *Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no projeto de classes de aceleração no Estado de São Paulo* (2001) buscou discutir a questão e a repercussão do processo de formação continuada na prática do professor. O projeto analisado - *Classes de Aceleração* - voltado para adolescentes que apresentavam defasagem na relação idade/série foi caracterizado como inovador, pois constituía uma proposta de intervenção pedagógica planejada, implementada e acompanhada que propunha alterações significativas na prática do

professor, que pudessem levar os alunos a uma aprendizagem bem sucedida.

## **O QUE DIZEM AS PESQUISAS**

O estudo nos incita a buscar alternativas de formação de professores que ajudem a conscientizá-los para o direito dos adolescentes à educação e para, num plano coletivo, entender os alunos e a comunidade com a qual vamos atuar, pois, pode-se verificar que a população adolescente se encontra longe ou mal integrada às escolas. Vimos que a escola pode ser um fator de proteção à conduta infracional de adolescentes além de constituir um elemento essencial na formação de qualquer indivíduo, principalmente do jovem ávido por informações, com a força da juventude, com desejos de transformar determinada realidade que vivencia, mas este não encontra no espaço escolar a atratividade que necessita para responder seus anseios, dúvidas, seus sonhos de dias melhores. Soares, lembra que a escola... “ainda constitui um espaço chave, físico e simbólico, para a construção de redes sociais e de vínculos pessoais e afetivos que ofereçam suporte aos jovens” (SOARES, 2010, p. 80)

Aprendemos nos estudos aqui apresentados que há indicativos de elevados índices de evasão, de baixa atratividade da escola os adolescentes e que aqueles que retornam aos bancos escolares como imposição da medida socioeducativa, a consideram “desinteressante”, mostrando maior motivação para os cursos profissionalizantes que podem oferecer respostas mais objetivas às suas necessidades. No entanto, como lembra Soares (2010) apesar de importantes, as iniciativas de formação profissional dos jovens, “não equaciona a demanda por “sentir-se capaz” dos jovens em relação ao mundo do trabalho”. (SOARES, 2010, p.84). Por outro lado, verificamos que a presença da escola no interior de uma instituição de privação de liberdade caracteriza-se pela ambigüidade, pois pode ser cooptada pela “lógica disciplinar da instituição” embora atue também como um assinalamento para a humanização do atendimento.

Certamente há que se considerar as dificuldades e limitações ainda presentes para o trabalho com adolescentes que apresentam comportamentos

“desviantes”, mas, faz-se urgente a necessidade de preparar o professor para atuar nesta realidade pois, como constata Soares (2008,p. 48) “...os efeitos negativos da violência se refletem na evasão escolar e na redução de possibilidades de inserção no mercado de trabalho por parte dos jovens”.

Gallo (2006) lembra a ausência de formação e de incentivo ao professor brasileiro para o trabalho a população juvenil, especialmente aquela que apresenta algum comportamento considerado como indisciplina ou aquele que tem trajetória infracional conhecida.

Apesar de haver uma diretriz para inclusão de adolescentes em conflito com a lei no sistema de ensino, os jovens infratores brasileiros são continuamente expulsos pelas escolas que não conseguem lidar com os desafios de seus comportamentos. Havendo o reconhecimento do problema (exclusão de alunos e incapacidade das escolas para lidar com eles), mais recursos poderiam ser alocados a essas escolas, como, por exemplo, a capacitação de professores para lidarem com alunos cujos comportamentos são problemáticos e que necessitam de atuação especial, tais como classes com número reduzido de alunos, aconselhamento e apoio psicológico.” (GALLO, 2006, p. 55)

Pudemos verificar que o “distanciamento” entre a formação e a realidade dos alunos que apresentavam defasagem na relação idade/série ou dificuldades de permanência na escola pode se valer das experiências já realizadas de intervenção pedagógica planejada, implementada e acompanhada que propõem alterações na prática do professor, visando levar os alunos a uma aprendizagem bem sucedida.

Um dos estudos sinaliza que a Pedagogia já está assumindo um caráter mais abrangente de atuação, pois as pessoas que tem por objetivo tornarem-se pedagogas, já avaliam a possibilidade de atuar em espaços não-formais caracterizados em “espaços de cultura, lazer, entretenimento e mesmo tecnologia” (SOARES, 2010, p.84).

Os jovens vivenciam a cada dia situações que mesmo não sendo programadas para serem educativas, proporcionam o efeito educativo. O mecanismo de inserção dos mais jovens ao universo social é mediado por experiências de vivências num determinado contexto histórico-cultural que caracterizam a sociedade, tem a incumbência de repassar tanto a concretude dos acontecimentos presentes, os fatos passados e também almejar as transformações para melhorar as possibilidades futuras. (BASMARGE & URT, 2008, p. 67).

Consideramos ainda importante ressaltar a urgência de ir ao encontro das necessidades dos adolescentes, de atender a essa carência de temas que são reais, que fazem parte do seu dia a dia como: mudanças físicas, adolescência, aborto, gravidez, evolução humana, drogas, emprego, guerras, pena de morte, namoro (bagunçar, ficar, zoar), música, moda, inclusão, AIDS, direitos humanos, mesada, separação de pais, sexualidade, futuro, cidadania, etc., buscando novos olhares e saberes para a formação docente.

Partindo, portanto, dessa realidade que a adolescência revela, selecionamos as matrizes curriculares do curso de pedagogia ano 2010 de três universidades situadas na cidade de São Paulo, para, a partir dessa análise, propor aos cursos de pedagogia, a inclusão de temas do contexto social, reais, dinâmicos e rápidos como o nosso público para que os professores aqui formados possam trabalhar de modo mais adequado com o público adolescente.

Interessa-nos muito discutir, aprender, compartilhar, transformar a realidade do educador por melhores condições de trabalho, salários, carga horária, valorização da carreira. E como não poderia deixar de ser, interessa-nos também oferecer uma educação de qualidade, que esteja em harmonia com a história de vida de cada um de nossos alunos e que a permanência no espaço escolar possa ser de felicidade, de trocas, de aprendizados e de mudanças de vida.

### **CAPITULO III**

#### **A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Neste capítulo, são apresentadas as reflexões sobre os dados coletados durante a pesquisa, com destaque para as matrizes dos cursos de pedagogia. Sabemos que a profissão de um professor e seu compromisso com os educandos é permeada por relações entre o currículo e sua atuação sobre ele. As dificuldades de execução do currículo mostram que a definição prévia de conteúdos não é a única garantia de seu cumprimento. Muitas questões envolvem a execução das matrizes curriculares, mas entre elas, certamente estarão os confrontos ou consensos entre adolescentes e professores em sala de aula<sup>10</sup>.

Essas observações buscam revelar diferentes realidades que podem compor o conteúdo programático dos currículos do curso de pedagogia, com base na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de MAIO de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A tarefa é a de apresentar um quadro possível de conteúdos que contemplem aspectos relativos à relação entre o professor e o aluno adolescente para o curso de pedagogia, com suporte na análise das grades de universidades privadas, especificamente do curso de Pedagogia em São Paulo - Capital.

Pimenta e Lisita (2004) analisando as pesquisas sobre formação de professores realizadas na USP entre 1990 e 1998 verificam que um grupo significativo delas parte “das dificuldades e dos dilemas da educação e da formação docente” e vão, além disso, ao procurar analisar “projetos, propostas e alternativas teóricas e metodológicas para a formação docente” (p.103). É nesta companhia que se encontra este estudo, uma vez que parte da percepção sobre as questões da adolescência na docência e procura igualmente pensar alternativas para incluir conteúdos novos na formação do pedagogo.

Trata-se de um estudo baseado em análise documental utilizando

---

<sup>10</sup> Recente pesquisa de Ernesto Martins Faria publicada no site Estudando a Educação mostra que a maioria das escolas brasileiras das periferias urbanas não consegue cumprir mais de 80% do conteúdo previsto para o ano letivo.

documentos disponíveis nos sites institucionais relativos às grades curriculares de três instituições privadas, com corpo docente de um nível sócio-econômico similar, cursos com duração de três anos (6 semestres), situadas na Zona Norte de São Paulo – especificamente na Vila Guilherme. As observações estabelecidas em sala de aula por esta pesquisadora na condição de docente do curso de Pedagogia permitiu compreender que, quando se trata de analisar currículos, trata-se também de observar a realidade de educando e educadores.

Essas fontes de pesquisas realizadas a partir de documentos como recursos de pesquisa proporcionam um registro da estrutura institucionalizada da educação superior, por conter as competências a serem desenvolvidas pelo corpo docente e diretrizes para o corpo docente. O grande desafio, é o de influenciar um sistema curricular centralizado a introduzir temas que tornariam a gestão curricular mais flexível, pressupondo formas de trabalho e organização diferenciadas, mais difíceis de implementar.

Diz Gimeno Sacristan (2000) que o currículo se objetiva de um sistema escolar concreto, num determinado contexto social, com um grupo específico de pessoas reais envolvidas e, portanto, pode ser melhor entendido por meio de uma teoria crítica que capte seu significado naquela realidade em que se insere ( p.21). “As teorias, para o autor, escolhem ‘temas e perspectivas’, dão racionalidade às práticas e acabam influenciando na definição final do currículo tendo assim um valor formativo profissional para os professores”.

As teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação. Uma primeira consequência derivada desse enfoque é a de que um professor, tanto como os alunos, é destinatário do currículo. A imagem de um professor colabora para que os alunos “consumam” o currículo não reflete a realidade em sua verdadeira complexidade. O primeiro destinatário do currículo é o professorado, dos agentes transformadores do primeiro projeto cultural (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Ao analisarmos o registro de Gimeno Sacristán, fica claro, que a ideologia de cada educador, suas vivências e experiências refletem o contexto cultural e social, intervindo em suas ações e reconstruções sobre o mundo, conseqüentemente, do mesmo modo, mudando e intervindo no contexto social e cultural em que atuam.

Para Lundgren (apud Gimeno Sacristán, 2000 p. 38)

“a formalização de uma teoria sobre o currículo na pedagogia é um exemplo de como esta se ocupa de representação dos problemas pedagógicos, quando a reprodução se separou da produção, quando é preciso ordenar uma prática, para transmitir algo já produzido”.

Assim sendo, a teorização curricular é a consequência da separação entre a prática do currículo e os esquemas de representação do mesmo. Nesta perspectiva, não podemos interpretar o currículo e buscar a compreensão das teorias curriculares fora do contexto em que elas acontecem. Ou seja, as teorias tornam-se referenciais de apoio para tratarmos os problemas práticos da educação.

Um bom exemplo disso ocorreu em 2003 quando a preocupação com a formação dos professores, em especial, dos que lecionavam em escolas públicas, levou as professoras Ana Maria Falsarella, Cristina Miyuki Hashizume e Rosa Elisa Mirra Barone a uma reflexão que buscava o “repensar da prática pedagógica” provocadas pelas experiências e dilemas trazidos pelos estudantes.

Partindo de estudos e reflexões sobre a problemática socioeconômica contemporânea, suas relações com a educação e implicações na postura, no posicionamento e na atuação profissional e ética do educador, especialmente do que atua em escola pública, chegamos com os alunos à análise de práticas escolares observadas e à elaboração de propostas simuladas de intervenção. (BARONE, 2009, p.17).

É no palco de discussões sobre a dissociação entre estudos teóricos propostos nos cursos de pedagogia e a prática cotidiana dos educadores quando em exercício nas escolas que as referidas autoras – docentes do curso de pedagogia da UNIBAN, realizaram o estudo.

Neste caso, o empenho em formar educadores com uma visão mais crítica, sensível e comprometida com a realidade dos alunos das escolas públicas e suas condições sociais e a urgência de associar estudos teóricos considerados fundamentais para os futuros educadores com as práticas pedagógicas observadas nas escolas permitiu aproveitar a criação de uma disciplina, integrando conteúdos trabalhados em outras disciplinas e os problemas da realidade escolar, que recebeu o nome de “Temáticas do Cotidiano escolar” a partir do ano de 2004. Essa disciplina

foi bastante significativa, mas, extinta da grade no fim do ano de 2009. A experiência mostrou que a preocupação com a formação do pedagogo exige constante pesquisa principalmente pela convivência com a diversidade. Como bem aponta Barone:

Discutir a relação inclusão - exclusão a partir do contexto educacional pressupõe compreender que tal relação não constitui um fato isolado e independente do atual momento produtivo, posto que as políticas públicas em curso não são neutras e desinteressadas em relação às propostas que veiculam (BARONE, 2009, p. 25).

A realidade de profissionais da educação e da sociedade exige uma reflexão que trate das questões ligadas à exclusão, desmotivação, violência, adolescência, desinteresse, indisciplina, etc. Sobretudo, há que considerar-se a situação de inúmeros adolescentes dos programas socioeducativos que se encontravam fora da escola, seja porque esta não responde as suas demandas de aprendizagem ou porque são rejeitados pela escola. CAUREL (2003) indica dados de altos índices de evasão escolar e de desinteresse dos alunos que cumprem medidas socioeducativas pela escola e a necessidade de práticas “educativas e institucionais que correspondam às reais necessidades dessa população específica”.

Por que não agregar esses temas na composição curricular do curso de Pedagogia?

De acordo com Gimeno Sacristà

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua particularidade dentro de um sistema educativo é importante traço substancial. (GIMENO SACRISTÀ, 2000, p.107).

Percebemos com esta afirmação de que a política sobre currículo está condicionada a realidade prática do educador e aos mecanismos administrativos que atuam como moldes do currículo numa instituição de educação. E toda estrutura curricular não se organiza do nada, mas, envolve ações políticas, culturais, sociais, etc. que possibilitam novos argumentos, novas contribuições, propostas científicas, valores diferenciados e questões que ainda buscamos responder.

Nosso esforço nesta investigação foi o de pesquisar as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia para verificar como podem responder a necessidade dos



professores sobre as questões da adolescência e seu meio social concreto e as possibilidades de prepará-lo para que ele favoreça aos todos os adolescentes o acesso a cultura numa ação política e pedagógica mais eficaz.

A experiência de anos de atuação nos cursos de pedagogia evidencia que o diálogo, é fundamental para nossa prática e para a possibilidade de mudanças.

Cardoso (2009) discutindo a dificuldade de inclusão escolar dos adolescentes em programas socioeducativos de Liberdade Assistida comenta:

Uma escola marcada pelo autoritarismo, obviamente, em que não há relações dialógicas nem um projeto para construí-las, não acolhe seus alunos, nenhum deles, quer sejam adolescentes em conflito com a Lei ou não. A recusa em sequer discutir o tema, recebendo nossa pesquisa, retrata o longo caminho que ainda deve ser percorrido pela maioria das escolas nessa questão. (p.12)

Os conteúdos formais previstos nas disciplinas curriculares dão pouco espaço para que estes temas sobre inclusão tenham possibilidade de uma reflexão mais contínua e profunda.

Em contrapartida, sabemos que os obstáculos também existem como bem nos lembra Gimeno Sacristán “O professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual alguma são possíveis e outras não. Os limites da atuação nem sempre são evidentes para os que agem dentro do quadro dado”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.168)

## **PANORAMA DA INVESTIGAÇÃO**

“Desde o humanismo social e o pensamento progressista, que defende os interesses dos mais fracos, se dá ênfase na busca de elementos culturais de progressiva igualdade social. O conservadorismo buscará mais os currículos segregados, mais coerentes com a hierarquia social. O debate sobre os conteúdos dos currículos é um problema essencialmente social e político. O conteúdo de conhecimento do currículo, longe de representar algo dado para desenvolver tecnicamente, deve ser visto como uma opção problemática que é preciso esclarecer” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 65/66).

A afirmação de Sacristán reforça a responsabilidade da Universidade e a importância da discussão sobre a organização dos currículos universitários em especial do curso de pedagogia, foco da nossa pesquisa. Essa discussão é um grande desafio, por exigir dos profissionais responsáveis pela construção da grade universitária do curso de pedagogia uma adaptação metodológica, fundamentada nas demandas sociais, respeitando as diversidades, a relação professor-aluno, contemplando o máximo de alunos e atingindo rendimentos satisfatórios.

Esse estudo aponta, em consonância com os principais os autores do currículo, a importância de uma análise sobre as disciplinas que podem agregar informações sobre a realidade dos adolescentes, em particular, adolescentes em conflito com a Lei.

É nossa tarefa registrar as discontinuidades entre os princípios que valorizam um currículo que trate das questões da juventude e os currículos que estão veiculados no discurso pedagógico oficial.

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.19).

Percebemos pela prática no curso de pedagogia e por estudos como o de Gimeno Sacristán (2000) que, a maneira como os professores interpretam os princípios presentes nas áreas de conhecimentos curriculares e o modo como agem no contexto de ensino-aprendizagem são filtrados por suas crenças ou ideologias.

A autonomia do professor em relação à adequação dos conteúdos ao contexto local e as especificidades dos alunos é muito restrita se consideráramos que a organização da grade curricular das instituições de ensino estabelece a linha de conteúdos a serem incluídos.

Uma formação do professor que contemple conhecimentos sobre o processo socioeconômico local e global deveria contemplar as possíveis especificidades e diferenças entre os registros veiculados pelos documentos curriculares oficiais e o contexto real, focando aspectos que contribuam para avanços nessa área.

Um dos maiores desafios da escola hoje é o de saber motivar, compreender e manter o adolescente na instituição, evitando a evasão, e garantindo a aprendizagem. Fica evidente, que cada Instituição de Ensino Superior, tem em sua comunidade discente características específicas, daí, a importância de respeito a essas diversidades, e um cuidado muito especial na organização do planejamento curricular, mesmo porque a tensão é notória quando tratamos de currículo.

Muitos são e estão envolvidos numa grade curricular e por vezes perdidos, pois ainda que exista uma orientação geral comum na organização curricular, as decisões curriculares podem acontecer em níveis diferentes, principalmente quando não há uma clareza sobre o quê e por que deve ser ensinado. Como adverte Gimeno Sacristan “Os dilemas e perspectivas cognitivas do professor se desenvolvem em função das situações problemáticas que enfrenta, reclamando soluções e esquemas de análise da realidade” (2000 p.197)

Perguntas surgem no decorrer da pesquisa: Seria possível ter um currículo regionalizado para contemplar as diversidades? É importante ter uma base nacional na grade da pedagogia e respeitar a realidade de cada município? Como inserir esse debate sobre multiculturalismo? Os professores estão preparados para tratar de questões sobre a diversidade, a exclusão social, o trabalho com adolescentes em conflito com a lei? A universidade trata dessas questões em sua grade curricular?

O planejamento do currículo relaciona-se com o momento de prever o desenvolvimento ou a realização do ensino para que as finalidades do primeiro sejam realizadas em coerência com as teorias ou princípios pedagógicos, organizando os conteúdos e a atividade em função de certas teorias de aprendizagem humana, princípios metodológicos, previsão de determinados meios, condições do ambiente de aprendizagem, etc. À medida que os currículos não são meras seleções de conteúdos, mas, todo um projeto educativo a ser desenvolvido na prática, o planejamento curricular e o planejamento de ensino são conceitos praticamente coincidentes, pois é preciso prever aspectos muito mais complexos do que as meras condições de aprendizagem de alguns conteúdos intelectuais”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 282).

Como bem nos aponta Gimeno Sacristán, o momento do planejamento curricular exige a adequação de teorias, previsão de metodologias, adequação de ambientes de aprendizagem, etc., vislumbrando um projeto educativo que contemple

o planejamento de currículo e ensino, prevendo aspectos mais complexos como o contexto escolar e fora dele.

É nosso interesse buscar verificar também se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se faz presente, nas grades disciplinares das instituições analisadas, isto porque, com a alteração da LDB em 1997, as escolas de ensino fundamental deverão conter na proposta curricular temas referentes aos direitos da criança e do adolescente, de acordo com o ECA.

No início de nossa pesquisa selecionamos as grades da USP e da Universidade São Judas Tadeu do curso de Pedagogia. A USP oferece o curso de Pedagogia com duração mínima de quatro anos e meio (nove semestres), habilitando o aluno a exercer o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e médio (disciplinas componentes da habilitação específica ao magistério e de educação infantil), além de atividades de direção, coordenação e supervisão em unidades escolares. A grade curricular do curso de pedagogia da USP está disponibilizada no site da instituição<sup>11</sup>, Logo, constatamos algumas características no curso de pedagogia da USP, que contribuíram para que optássemos por não incluí-la em nossa pesquisa: a carga horária oferecida pela USP, as disciplinas optativas, as habilitações conferidas após conclusão do curso, e finalmente por tratar-se de uma universidade pública. O curso de pedagogia na Universidade São Judas Tadeu (USJT), até o ano de 2010 tinha duração de 3 anos, oferecendo formação Docente para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a preparação em atividades de gestão dos processos educativos em Escolas e em Entidades Sociais. A grade do curso da USJT<sup>12</sup>, também se encontra disponibilizada no site da instituição. Com carga horária de 2.400 h, após análise da grade do curso de pedagogia, constatamos que os valores da mensalidade, novamente inviabilizaram que essa instituição participasse da nossa pesquisa. Finalmente, conseguimos optar por três instituições, que contemplavam

---

<sup>11</sup> [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/graduacao/pedagogia/pdf/ped\\_grade.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/graduacao/pedagogia/pdf/ped_grade.pdf)

<sup>12</sup> [http://www.usjt.br/cursos/graduacao/curriculos\\_cursos/2010/pedagogia.pdf](http://www.usjt.br/cursos/graduacao/curriculos_cursos/2010/pedagogia.pdf)

características similares, já registradas neste capítulo.

Disponibilizadas nos sites das instituições, anexamos as grades do curso de Pedagogia – Duração três anos – ano 2010.

**Quadro I - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - (UNIVERSIDADE A) curso semestral**

<b>Unidades Curriculares – 1º Semestre – carga semestral 477</b>
Psicologia da Educação I
Tecnologias Aplicadas à Educação (Presencial + AVA)
Filosofia da Educação
Linguagem Corporal
Métodos dos Estudos Acadêmicos - AVA
História da Educação
Leitura e Produção Textual I
Atividades Complementares
<b>Unidades Curriculares – 2º Semestre – carga semestral 477</b>
Psicologia da Educação II
Sociologia da Educação
Fundamentos e práticas em Libras I
História da Educação Brasileira
Leitura e produção Textual
Tecnologias Assistivas para pessoa com Deficiência auditiva - AVA
Ética - AVA
Atividades Complementares
<b>Unidades Curriculares – 3º Semestre – carga semestral 572</b>
Metodologia de Ensino da Educação Infantil
Didática I
Fundamentos e Práticas em Libras II
Fundamentos e Práticas em Braille I

Estudos dos Contextos e Ações Escolares I
Políticas e práticas de inclusão
Tecnologias Assistivas para Pessoas com Deficiência Visual - AVA
Oficina de Comunicação Assistiva em Deficiência Auditiva - AVA
Estágio Curricular I
Atividades Complementares
<b>Unidades Curriculares – 4º Semestre – carga semestral 606</b>
Fundamentos da Alfabetização
Didática II
Fundamentos e Práticas do Braille II
Estudos dos Contextos e Ações Escolares II
Educação de Jovens e Adultos
Gestão Escolar I
Oficina de Comunicação Assistiva em Deficiência Visual - AVA
Educador Social – AVA
Estágio Curricular II
Atividades Complementares
<b>Unidades Curriculares – 5º Semestre – carga semestral 581</b>
Metodologia de Ensino de Matemática
Estrutura e Funcionamento do Ensino
Avaliação Escolar
Metodologia de Ensino da História
Gestão Escolar II
Teorias Curriculares
Eletiva I – Multiculturalismo ou Sustentabilidade e Tecnologia – AVA
Literatura Infantil – AVA
Estágio Curricular III
Atividades Complementares
<b>Unidades Curriculares – 6º Semestre – carga semestral 573</b>

Metodologia de Ensino da Geografia
Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa
Currículos e Programas
Metodologia de Ensino de Ciências
Eletiva II - Arte e Educação ou Educação e Saúde - AVA
Estudos dos Contextos e Ações Escolares III
Jogos e Brinquedos Pedagógicos
Estágio Curricular IV
Trabalho de Conclusão de Curso
Atividades Complementares

FONTE: Site da Universidade A

### **Disciplinas na Modalidade à Distância (AVA)**

Em todos os semestres do Curso de pedagogia, há pelo menos uma disciplina em EAD/AVA, ou seja, à distância.

Na matriz curricular (grade de aulas), consta que a disciplina ocorre aos sábados, mas, não há a necessidade de frequência à Universidade aos sábados para ter essa aula, somente no dia da prova presencial. A disciplina em EAD de acordo com a Universidade A, funciona da mesma forma que qualquer outra disciplina presencial. Tem o conteúdo das aulas com o professor. As atividades e fóruns valem nota e têm prazos a ser cumpridos. Há provas e se o aluno não atingir a média, ficará reprovado.

As únicas diferenças são a inexistência de um controle de presença, mas há um controle de acesso, então o professor tem como saber se o aluno está

participando efetivamente ou não. E, as aulas não acontecem em espaços físicos e determinados e sim em AVA (ambiente virtual).

As aulas são dadas pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou plataforma, designada pela Universidade A, que pode ser acessada na Central do Aluno. Nesse ambiente que é como um site da internet, o aluno encontra o conteúdo da disciplina e todas as tarefas que deve cumprir ao longo do semestre. Para acessá-lo, deve entrar na Central do Aluno com o RA (Registro Acadêmico) e senha

## **Quadro II - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – ( UNIVERSIDADE B) curso anual**

### **1º ANO DE PEDAGOGIA**

<b>Disciplina / Matriz</b>
Direito e Legislação Educacional
História e Filosofia da Educação
Metodologia de Alfabetização
Metodologia do Ensino de Geografia
Metodologia do Ensino de História
Metodologia e Aprendizagem Infantil
Sistemas da Informação
Sociologia da Educação
Teorias e Práticas da Educação

### **2º ANO DE PEDAGOGIA**

<b>Disciplina / Matriz</b>
Avaliação da Aprendizagem
Avaliação de Aptidões
Estrutura e Funcionamento da Educação
Filosofia da Educação
Metodologia do Ensino de História e Geografia
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa



Metodologia do Ensino de Matemática e Ciências
Metodologia em Educação Especial

### **3º ANO DE PEDAGOGIA**

<b>Disciplina / Matriz</b>
Arte e Consciência Corporal
Currículos, Programas e Medidas Educacionais
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
Libras
Metodologia do Ensino de História e Geografia
Metodologia do Ensino de Matemática e Ciências
Orientação Educacional
Princípios e Métodos da Gestão Educacional
Projeto e Gestão em Agências Educativas
Projeto em Tecnologia Educacional

FONTE: Site da Universidade B

### **Quadro III - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (UNIVERSIDADE C) curso anual**

<b>Matriz Curricular</b>
Alfabetização e Letramento
Atividades Acadêmicas Científicas Culturais
Atividades Práticas Supervisionadas
Avaliação Educacional: Dados Quantitativos e Qualitativos
Ciências Sociais
Comunicação e Expressão
Didática
Didática e Metodologia do Ensino Médio: Normal e Educação Profissional
Ecopedagogia
Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologia
Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologia

Escola, Currículo e Cultura
Estágio Supervisionado + Prática
Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil
Estudos Disciplinares
Filosofia, Ética e Educação
Fundamentos de Filosofia e Educação
História da Educação
Homem e Sociedade
Informática: Tecnologias Aplicadas à Educação
Interpretação e Produção de Textos
Jogos/Brinquedos (Creche e Pré Escola)
Língua Brasileira de Sinais: Teoria e Prática
Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa
Metodologia de Arte e Movimento/Corporeidade
Metodologia do Trabalho Acadêmico
Metodologia e Prática do Ensino da História e Geografia
Metodologia e Prática do Ensino da Matemática e Ciências
Métodos de Pesquisa
Pedagogia Integrada
Pedagogia Interdisciplinar
Política, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
Prática e Gestão da Educação em Espaços Escolares e Não-Escolares
Práticas e Projetos na Educação Infantil (4 e 5 anos)
Projetos e Práticas do Ensino Fundamental
Psicologia do Desenvolvimento: Teorias de Aprendizagem
Relações Étnico-raciais e Afro-descendência
Sociologia e Educação
Supervisão Escolar e Orientação Educacional: Fundamentos e Práticas
Teorias Psicológicas do Desenvolvimento

Tópicos de Atuação Profissional
Trabalho de Curso

FONTE: Site da Universidade C

Como é possível verificar, a grade curricular da Instituição de Ensino Superior – Universidade C, não está organizada por ano, o que não compromete nosso estudo.

As instituições analisadas, de forma geral, contemplam a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

De acordo com o “Art. 2º do referido documento

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As três instituições, objeto de análise e estudo, atendem o que institui o presente artigo, oferecendo as disciplinas básicas para formação em Pedagogia visando preparar os alunos para atuarem na docência, na Administração e Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Tecnologia de Educação e outras áreas de ação do pedagogo. Segundo Gimeno Sacristan (2000, p. 21) “Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura”.

#### **Quadro IV- ÁREAS DE CONHECIMENTOS CONTEMPLADAS NAS TRÊS INSTITUIÇÕES**

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - A</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - B</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - C</b>
---	---	---

Filosofia da educação História da Educação História da Educação brasileira	História e Filosofia da Educação/ Filosofia da Educação	História da Educação Filosofia da educação Filosofia, Ética e Educação Fundamentos de Filosofia e Educação.
Sociologia da Educação	Sociologia da Educação	Sociologia e Educação Homem e sociedade
Fundamentos da Alfabetização	Metodologia de Alfabetização	Alfabetização e letramento
Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	Metodologia do ensino de Língua portuguesa	Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa
Metodologia de Ensino da História/ Metodologia de Ensino da Geografia	Metodologia do Ensino de História e Geografia	Metodologia e Prática do Ensino da História e Geografia
Metodologia do ensino da Matemática/ Metodologia do ensino de Ciências	Metodologia do ensino de Matemática e Ciências	Metodologia e Prática do Ensino da Matemática e Ciências
Estrutura e Funcionamento de Ensino	Estrutura e Funcionamento da Educação	Política, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
Linguagem corporal	Arte e Consciência corporal	Metodologia de arte e Movimento/corporeidade
Fundamentos e Práticas em Libras I e II	Libras	Língua Brasileira de Sinais: Teoria e prática
Currículos e programas Teorias Curriculares	Currículos, programas e Medidas educacionais	Escola, currículo e cultura
Avaliação escolar	Avaliação da aprendizagem	Avaliação Educacional: dados quantitativos e qualitativos
Estudos dos contextos e ações escolares I, II e III.	Projeto e Gestão em Agências educativas	Prática e Gestão em espaços escolares e não escolares
Políticas e práticas de inclusão	Metodologia da Educação Especial	Educação inclusiva: Fundamentos e metodologia
Estágio Curricular I, II, III e IV	Estágio Curricular e ATPP (Atividades Teórico-Prática pedagógicas)	Estágio Supervisionado + prática

Gestão Escolar I e II	Princípios e Métodos da Gestão educacional	Estrutura e organização da escola de educação Infantil/ Supervisão e orientação Educacional: Fundamentos e práticas
-----------------------	--	---

Fonte: Acervo da pesquisa

As grades curriculares das três instituições de Ensino Superior, foco de análise dessa pesquisa, conforme o quadro comparativo IV apresenta em suas grades, 15 áreas de conhecimentos (disciplinas) que atendem à realidade das três universidades. Registram o que Gimeno Sacristán (2000) nos aponta como uma teorização ordenada sobre o currículo. Percebemos nesse mesmo quadro IV, que as três universidades oferecem temas/assuntos em suas disciplinas similares. É necessário atenção para registrarmos no que diferem os currículos de Pedagogia das universidades A, B e C, e se oferecem os temas sobre adolescência e seus dilemas em suas grades curriculares.

É possível verificar no quadro comparativo V, os diferenciais quando realizamos uma reflexão sobre o “Art. 3º da Resolução CNE/PC Nº 1/2006, quando registra que

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

#### Quadro V - ÁREAS DE CONHECIMENTOS DIFERENCIADAS NAS TRÊS INSTITUIÇÕES

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - A	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - B	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - C
Tecnologias Aplicadas à educação (presencial + AVA)	Projeto em Tecnologia Educacional (presencial)	Informática – tecnologias Aplicadas à educação (presencial)

Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência Auditiva (AVA) - Oficina de Comunicação Assistiva em deficiência auditiva (AVA).		
Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência Visual (AVA) - Oficina de Comunicação Assistiva em deficiência visual (AVA).		
Métodos de Estudos acadêmicos – (AVA)		
Ética (AVA)		
Literatura Infantil (AVA)		
Eletiva I – Multiculturalismo ou sustentabilidade e Tecnologia (AVA) Eletiva II – Arte e Educação ou Educação e saúde – (AVA)		
Didática I e II		Didática/ Didática e Metodologia do Ensino Médio: Normal e Educação profissional
Fundamentos e Prática em Braille I e II		
Leitura e Produção textual I e II		Comunicação e expressão/ Interpretação e produção de textos.
Educação de Jovens e adultos		Educação de jovens e adultos
		Pedagogia Integrada e pedagogia Interdisciplinar
		Ciências Sociais
		Estudos Transdisciplinares

		Ecopedagogia
Psicologia da Educação I e II	Avaliação de aptidões	Psicologia do desenvolvimento: teorias de Aprendizagem
		Relações Étnico- raciais e Afrodescendência
	Metodologia e Aprendizagem Infantil	Projetos e Práticas na Educação Infantil
Jogos e brinquedos pedagógicos		Jogos / Brinquedos
		Metodologia do Trabalho Acadêmico.
	Direito e Legislação Educacional	
	Sistemas de Informação	
	Teorias e práticas em educação	
	Orientação Educacional	

FONTE: Acervo da pesquisa

Vemos assim que cada uma das instituições oferece um leque de opções diferenciadas no currículo por meio virtual.

**Universidade A**, apresenta em seu currículo algumas disciplinas na modalidade EaD. Conforme registrado na grade as aulas são dadas pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou plataforma, como a instituição designa, e pode ser acessada na Central do Aluno. Nesse ambiente que é como um site da internet, o aluno encontra o conteúdo da disciplina e todas as atividades que deve cumprir ao longo do semestre. É possível elencar 10 disciplinas em (AVA) sem a necessidade de presença dos alunos no curso de pedagogia.

Exige TCC – Trabalho de Conclusão de Curso e atividades complementares não especificadas na grade.

**Universidade B**, também ministra duas disciplinas nas modalidades EaD, Ambiente Virtual de Aprendizagem - Plataforma Moodle, a saber: Disciplina Estudos

Formativos – módulo Comunicação e Expressão (1º semestre do 1º ano de Pedagogia) e a Disciplina Estudos Formativos – módulo Raciocínio Lógico Matemático (2º semestre do 1º ano de Pedagogia).

**Universidade C**, não registra em sua grade nenhuma disciplina na modalidade EaD.

## **EMENTAS DAS DISCIPLINAS DIFERENCIADAS ENTRE AS TRÊS INSTITUIÇÕES**

**Universidade A** – Como é possível constatar a Universidade A apresenta em sua grade de Pedagogia as seguintes disciplinas diferenciadas das Universidades B e C: Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência Auditiva (AVA), Oficina de Comunicação Assistiva em deficiência auditiva (AVA), Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência Visual (AVA), Oficina de Comunicação Assistiva em deficiência visual (AVA), Métodos de Estudos acadêmicos – (AVA), Ética (AVA), Literatura Infantil (AVA), Eletiva I – Multiculturalismo ou sustentabilidade e Tecnologia (AVA), Eletiva II – Arte e Educação ou Educação e saúde – (AVA). Como essas disciplinas são apresentadas em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) não nos ocupamos em registrar suas ementas, pois as mesmas não tratam dos assuntos da adolescência.

As disciplinas “Fundamentos e Prática em Braille I e II” da Universidade A, são apresentadas aos alunos presencialmente, porém, não é uma exigência do MEC.

**Universidade B** – As disciplinas da Universidade B, diferenciadas das universidades A e C, são as seguintes: Direito e Legislação Educacional, Sistemas de Informação, Teorias e práticas em educação, Orientação Educacional. Essa realidade exigiu que as ementas fossem registradas, pois são apresentadas presencialmente e a análise sobre as grades das disciplinas possibilitam confrontar os detalhes, didática, organização, avaliação, etc. da Universidade, a saber:



**Quadro VI****Curso:** Pedagogia – **Ano letivo:** 2010 – **ano:** 1**Disciplina:** Direito e Legislação Educacional - carga anual: 88

**Ementa:** Direito à Educação nas Constituições brasileiras e Leis Complementares. Políticas públicas que garantem a educação básica no país. Organização jurídica do financiamento da educação brasileira. Influência das políticas públicas internacionais na garantia do direito à educação no Brasil. Movimentos mundiais e direitos humanos.

**Justificativa:** A educação brasileira e suas diversidades torna relevante, os temas expostos à luz da Constituição Federal, Leis e Jurisprudências na formação teórica, prática e crítica do corpo discente.

**Objetivos Gerais:** Instrumentalizar a leitura de textos legais. Conhecer as normas pertinentes ao Direito educacional. Tomar ciência das políticas públicas envolvidas na garantia do Direito à educação. Compreender a importância dos norteadores do financiamento educacional mantenedor da educação Básica e Superior. Relacionar o panorama educacional brasileiro à sua constituição histórica.

Fonte: Adaptado do Site da Universidade B

**Quadro VII****Curso:** Pedagogia – **Ano letivo:** 2010 – **ano:** 3**Disciplina:** Sistemas de Informação - Carga anual – 44 horas

**Ementa:** Conceito de Sistemas de Informação. Sistemas de Informação na gestão da educação pública. Problematização sobre Sistemas de Informação e necessidades da escola, do professor, do estudante e da comunidade. Análise crítica de Softwares Educativos. Tecnologias de Informação e Comunicação: ferramentas, usos, e possibilidades de uso social e educativo. Inclusão e exclusão digital na realidade brasileira. Professores e estudantes da era digital: Problematizarão. O campo da EAD Digital: Problematização, teoria e prática.

**Justificativa:** A disciplina proporcionará ao estudante a condição de refletir de forma contextualizada e crítica sobre a importância, os impactos e as possibilidades que as novas tecnologias representam e podem representar para a vida social e para o setor educação. Compreenderá o potencial de intervenção social e educativa do uso das novas tecnologias e da estruturação e manutenção de sistemas de informação. Visualizará de forma ampla as possibilidades de uso das tecnologias digitais no trabalho pedagógico de sala de aula e as possibilidades teóricas e práticas e realizar educação à distância.

Fonte: Adaptado do Site da Universidade B

<b>Quadro VIII</b>
<b>Curso:</b> Pedagogia – <b>Ano letivo:</b> 2010 – <b>ano:</b> 1
<b>Disciplina:</b> Teorias e Práticas da Educação - <b>Carga anual</b> - 44 horas
<p><b>Ementa:</b> O papel do educador no contexto escolar atual. Articulação entre formação teórico-científica, técnico-prática e política. Observação e reflexão sobre a prática de ensino. A dimensão ética da profissão docente. As práticas docentes: o plano de aula, os recursos e as técnicas da sala de aula. A reflexão em torno do Projeto Pedagógico e os seus pressupostos norteadores.</p>
<p><b>Justificativa:</b> A presença da referida disciplina na Pedagogia se justifica pela real importância da indissociabilidade entre a teoria e a prática pedagógica. Ao destacar/abordar a relevância dos diálogos e discussões contínuas sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação que envolve a prática docente trará discussões amparadas na teoria educacional. Tal disciplina possibilitará que educadores e educandos se tornem verdadeiros sujeitos da práxis pedagógica, pela adoção de uma atitude crítico-reflexiva diante dos problemas que envolvem tanto o ensinar como o aprender.</p>
<p><b>Objetivos Gerais:</b> Pretende-se criar condição para que o profissional tome consciência da importância social de seu papel de educador. Diante disso, os alunos deverão compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I. Teorias e Práticas como “ação” de todo processo ensino e aprendizagem formal e informal estruturando o desenvolvimento do ser humano;</li> <li>II. A sala de aula, como o espaço onde ocorre um complexo trabalho humano interativo-coletivo – um espaço de discussões, conflitos, informações, emoções, desejos e interesses;</li> <li>III. A necessidade da “formação integral do ser humano enfim sua identidade;</li> <li>IV. A importância do professor competente como mediador das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;</li> <li>V. A relevância das relações entre educação escolar, objetivos sócio- políticos e pedagógicos, objetivos de ensino, conteúdo, metodologia, avaliação observando a questão da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.</li> </ul>

Fonte: Adaptado do Site da Universidade B

<b>Quadro IX</b>
<b>Curso:</b> Pedagogia – <b>Ano letivo:</b> 2010 – <b>ano:</b> 3
<b>Disciplina:</b> Orientação Educacional - <b>carga anual:</b> 88
<p><b>Ementa:</b> Histórico e caracterização da orientação educacional. Organização do Serviço de Orientação Educacional. Atribuições do orientador educacional, áreas de atuação e estratégias de intervenção. A Orientação educacional como mediação da integração escola/família/comunidade.</p>

**Justificativa:** Em virtude de mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na sociedade brasileira, a escola teve de reformular suas funções tradicionais, redefinir o seu papel e criar novos serviços, aumentando assim, o número de profissionais envolvidos no processo educativo. Partindo-se do pressuposto que o educando é um ser em formação que necessita de orientação em diferentes áreas, e que deve ser percebido com um indivíduo integral (aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais), a Orientação Educacional surge como um processo sistemático e contínuo que se caracteriza por ser uma assistência profissional realizada por meio de métodos exercidos direta ou indiretamente sobre este educando, levando-o ao conhecimento de suas características pessoais a fim de que possam tomar decisões apropriadas às melhores perspectivas de seu desenvolvimento pessoal e social.

**Objetivos Gerais:** Compreender as competências relacionadas à atuação do pedagogo como orientador educacional, caracterizando os princípios que norteiam esta prática. 2. Fornecer elementos de análise e intervenção nas áreas de atuação em orientação educacional. 3. Identificar responsabilidades específicas do orientador educacional nas ações educacionais, incluindo a contribuição na construção do projeto político pedagógica da escola. 4. Esclarecer a importância do orientador Educacional para o desenvolvimento integral do aluno.

Fonte: Acervo dessa pesquisa

As análises das ementas registradas possibilitam averiguar que os estudos dessas disciplinas favorecem a reflexão dos alunos sobre as demandas da sociedade contemporânea, permitindo verificar quais as implicações dessas questões no âmbito da escola e da realidade dos adolescentes. Podem ainda promover debates que contribuam para uma reflexão crítica dos alunos e dos professores em nossa sociedade.

**Universidade C** - As disciplinas da Universidade C, diferenciadas das universidades A e B, são as seguintes: Pedagogia Integrada e pedagogia Interdisciplinar, Ciências Sociais, Estudos Transdisciplinares, Ecopedagogia, Relações Étnico- raciais e Afrodescendência, a grade da Universidade C, assim com a da Universidade B, exigiu o registro das ementas dessas disciplinas que são apresentadas presencialmente, porém a mesma não se encontrava disponibilizada.

As grades analisadas reforçam o que já registramos anteriormente sobre a quase omissão de temas sobre os dilemas da juventude. Em artigo recentemente

publicado na Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade<sup>13</sup>, PEREIRA (2010) registra a linguagem particular da juventude, a exposição desse público aos riscos de desemprego, criminalidade e drogas e aponta que a idéia de risco pode ser analisada por dois lados; o primeiro remete a noção dos riscos sociais e econômicos, onde os mais pobres, mas também os mais jovens e mais pobres estariam expostos.

Nessa perspectiva, os jovens quase sempre são apresentados ora como vítimas passivas de uma sociedade injusta, ora como delinqüentes, consequência de suas condições sociais, econômicas: pobreza, família desestruturada etc. O segundo lado da concepção de risco, o da sociedade de risco, aponta a superação das distinções etárias ou de classes, pois os efeitos de riscos da modernidade, mesmo podendo afetar mais os pobres num primeiro momento, colocariam todos em condições de serem afetados, ricos, pobres, crianças, jovens e adultos.

O artigo de Pereira permite a reflexão sobre a noção de risco e como os jovens elaboram novas práticas e concepções sociais da noção de risco. Um estudo tão amplo e importante como do autor, permanece restrito a poucos. Fica claro, que muitos pesquisadores reconhecem a falha existente no processo de socialização da juventude e a necessidade de uma discussão mais ampla e reflexiva sobre o assunto, mas, infelizmente o assunto juventude é tratado superficialmente no curso de formação de educadores. Fica o questionamento sobre quão rico seria discutir esse artigo numa classe de formação de educadores?

---

<sup>13</sup> Revista Científica <http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada evidencia que o problema da adolescência se dá em diferentes dimensões. Com base no levantamento das matrizes curriculares e documentos como Estatuto da Criança e do Adolescente, lei de Diretrizes e Bases da Educação é fundamental pensar alternativas de trabalho para questões limites, pois, em certos casos a escola torna-se refém, por exemplo, às leis do narcotráfico, como revela Eloisa Guimarães (apud CARVALHO 2011), no livro Escola, galera e narcotráfico.

Há, então, necessidade de a escola conhecer a realidade de seus alunos e recuperar suas funções precípuas. Sabemos que a instituição escolar enfrenta no contexto atual diversas dificuldades e desafios, está submetida a três diferentes códigos culturais: o formal - que trata do acesso à cultura letrada e inserção sociocultural, o narcotráfico - que objetiva ampliar suas áreas de controle e abrir canais de comunicação, e os Movimentos Juvenis – com diferentes grupos e estilos (GUIMARÃES, 1998).

Pensar a adolescência no curso de formação de professores implica conhecer os alunos. A indisciplina nem sempre é reflexo de bagunça. Pode ser uma mobilização para mudança de uma realidade, para reivindicar direitos, para mudar a imposição de regras pela escola, etc. A escola não é atrativa para os jovens e o artigo de Dias (2011) permite refletir que ter, portanto, uma boa relação com os alunos, é extremamente fundamental e significativo.

Os jovens apontaram alguns fatores que propiciavam o surgimento do que, na maioria das vezes, intitularam como “bagunça”. Como, por exemplo, as condições precárias da escola, exemplificadas na superlotação da sala e à falta de recursos materiais para aulas mais inovadoras; e as dificuldades de aceitação das regras escolares, como no caso da formação de filas imposta pela escola. No entanto, o fator que se mostrou preponderante para a incidência de comportamentos de indisciplina foi a relação estabelecida entre professores e alunos. Verificamos assim o que outras pesquisas sobre a disciplina e indisciplina na escola têm revelado, quando dizem que a importância do fator-professor tende a operar de forma diferenciada sobre a conduta dos alunos (DIAS, p. 92 2011).

Algumas questões são retomadas neste último capítulo, pois, no decorrer da pesquisa mudanças aconteceram. No capítulo I registrávamos pontos trazidos pelos

alunos do curso de pedagogia, durante as aulas ministradas pela mestrandia:

- É cada vez mais difícil manter os alunos interessados em sala de aula;
- Muitos alunos matriculados (ensino fundamental) no início do ano, não permanecem na escola;
- A escola não é atrativa para os alunos;
- A violência é uma realidade no espaço escolar.

Questionávamos se a questão da adolescência não exigia um olhar diferenciado na instituição escolar e como poderíamos contribuir para a mudança desta situação?

Apontávamos que ‘A hipótese da nossa pesquisa é a de que um dos caminhos é o de uma nova proposta de formação do professorado que contemple inclusive as questões mais desafiadoras do cotidiano em sala de aula, nas quais se incluem o relacionamento estabelecido entre esses profissionais e os adolescentes e a análise do contexto social desses territórios marcados pela violência, pois acreditamos que a escola pode ser um espaço para a construção de novos pactos de vida e de aprendizagem’.

As grades curriculares analisadas no capítulo III revelam algumas tentativas de ampliar o universo formativo dos alunos de Pedagogia, entretanto, as demandas sociais e culturais da contemporaneidade exigiram muito mais do que ainda é oferecido. Como diz Libâneo (2003). “Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua”. (p. 26). Logo, os professores necessitam conhecer outros profissionais da escola, buscando alternativas para se conhecerem melhor, envolvendo-se e comprometendo-se com projetos comuns que viabilizem a busca de novos conhecimentos. As constantes trocas de experiências são fundamentais na **elaboração coletiva** do projeto pedagógico, em práticas de organização e gestão da escola. Vimos que os cursos de pedagogia das três universidades pesquisadas apresentam ainda com maior peso uma grade curricular com disciplinas básicas tradicionais.

Com as ementas da Universidade B disponibilizadas na intranet, houve a possibilidade de análise do conteúdo programático da mesma. A disciplina Direito e Legislação Educacional ministrada no 1º ano de Pedagogia, aborda as leis no Brasil, tratando de esclarecer sobre o Estatuto da Criança e do adolescente, ação dos conselhos tutelares, etc. Consideramos um passo extremamente significativo discutir o ECA no curso de formação de Educadores e julgamos a iniciativa da Universidade B louvável, porém, tímida diante de todas as questões importantes que exigem um olhar diferenciado sobre o adolescente registradas durante essa pesquisa. O conteúdo programático de Sistemas de Informação ministrado no 1º ano de Pedagogia discute Inclusão e exclusão digital: analisando a realidade brasileira.

A disciplina Teorias e Práticas da Educação abordam um tópico no conteúdo programático muito interessante sobre o Projeto Pedagógico como indicador de diversidade, uma vez que a adolescência vivencia intensamente essa realidade, assim como a disciplina Orientação Educacional surpreendeu por abordar questões de família e alunos, preconceito, discriminação, diferenças, desenvolvimento físico e emocional do aluno, tratando também sobre a contribuição do Orientador educacional para Formação para a cidadania do aluno. É importante ressaltar que não basta constar esses temas no conteúdo programático e sim efetivamente, capacitar o professor para o debate sobre o que vivem e sentem os adolescentes.

A ênfase dada aos fatores sociais em particular os dilemas da adolescência, apesar da presença em nossa realidade escolar, não são tratados e questionados com regularidade. Os cursos de pedagogia pesquisados permanecem com o foco no conteúdo das disciplinas e não na relação entre professor aluno.

A relação educador-adolescente, não é tratada de maneira profunda e a escola, permanece inviabilizando o diálogo porque os educadores não estão instrumentalizados para uma reflexão crítica a respeito de família, escola e ação pedagógica. Também não atribuímos aos professores responsabilidade por não ter um olhar apurado para as questões da adolescência já registrado no capítulo I onde apontamos que ‘muitos destes adolescentes têm uma história marcada pelo fracasso escolar’, esse desafio não é um obstáculo intransponível, mas, podemos sim superá-lo.

Registramos também a averiguação de dado fundamental em nossa pesquisa: a hipótese sobre a discussão de temas sobre adolescência não encontra nenhum tipo de impedimento na legislação<sup>14</sup>, pelo contrário, evidencia possibilidades, registrando inclusive no Art. 6 a constituição de um núcleo de estudos básicos com ampla liberdade para tratar da diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira. Reconhecemos que as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) registrada no capítulo I, sinaliza um caminho para discussão, debates, estudos sobre adolescência, que garantem e contribuem para acesso à informação, podendo assim transformar a prática pedagógica.

A insistência sobre essas questões em nossa pesquisa deve-se a preocupação em capacitar os profissionais da educação para minimizarem as fragilidades ou impedimentos que permitem ainda a ausência do jovem na escola, desvencilhando-se de preconceitos, rompendo barreiras, contribuindo para um bom desempenho na realidade em que atua e para que transformemos o índice de adolescentes em conflito com a Lei.

Um efetivo apoio da gestão escolar é necessário para que se mude a situação atual de abandono, baixo nível de aprendizagem e dificuldade na interação com os adolescentes, como apontamos no capítulo II.

É importante que exista na escola um estudo/ levantamento das características da realidade local e da identificação de problemas mais significativos para os grupos de alunos e educadores.

A ampliação de debates sobre a adolescência, como preocupação deste estudo aponta que a especificidade dessa população está ausente das grades de formação de educadores. Vimos que as três universidades pesquisadas ainda estão distantes de uma superação dessas questões e os professores precisam saber administrar as questões de diversidade social, cultural, étnica, etc. com objetivo de formar profissionais mais cultos, qualificados, com competência para mediar e

---

<sup>14</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.



conduzir situações-problema nos quais, via de regra, há adolescentes envolvidos. Como registrado no capítulo II, nota-se no sistema escolar e entre os especialistas que existe uma preocupação com o comportamento e a vida escolar dos adolescentes, mas as políticas públicas ainda estão longe de encontrar caminhos e abordagens mais motivadoras para que esta população permaneça na escola e se interesse pela aprendizagem.

É preciso constar nas grades a realidade que alunos e professores vivenciam questionando os problemas dos que estão envolvidos no processo: defasagem de conhecimento, desmotivação, violência, cansaço, evasão, repetência, desemprego, morte, ausência de família, gravidez, etc.

Como transformar toda essa realidade?

É importante registrar que após análise das ementas de duas disciplinas da universidade B, vimos que ambas permitem focalizar temas da adolescência:

a) Teorias e Práticas da Educação: Cujo objetivo é criar condição para que o profissional tome consciência da importância social de seu papel de educador. Partindo desse objetivo, discutir adolescência faz-se necessário, principalmente pelo fato de constarmos que essa população necessita permanecer na escola e o professor deve refletir sobre como mudar essa situação.

b) Direito e Legislação Educacional: Têm como objetivo de instrumentalizar a leitura de textos legais. Conhecer as normas pertinentes ao Direito educacional. Tomar ciência das políticas públicas envolvidas na garantia do Direito à educação.

Essas abordagens das duas disciplinas não são suficientes para tratar os dilemas da adolescência uma vez que comprovamos que a relação professor-aluno necessita ser focada de maneira mais intensiva. Há que se pensar em estabelecer objetivos e metas para formação de educadores que permitam exercer sua função criando e recriando em seu campo de atuação e onde suas ações possam ser concretizadas.

Através da pesquisa realizada, podemos unir esforços produzindo um trabalho coletivo. Palestras, debates, cursos preparatórios e reflexões sobre a prática pedagógica são iniciativas significativas que podem mudar diferentes

realidades. É nosso desejo compartilhar os conhecimentos adquiridos na pesquisa, oferecendo uma proposta de discussão sobre adolescência num curso de extensão. Nesse curso experimental, buscamos discutir, esclarecer sobre adolescência, melhorando a formação dos educadores, oferecendo oficinas, palestras, fóruns, elevando a qualidade profissional.

Finalizamos apresentando a proposta para discutir adolescência com professores e alunos

<b>Curso de Extensão 2011- I. (Adolescência) Prof. (Mayre Barros Custódio Vigna)</b>
<b>Área de conhecimento: Ciências Sociais - Instituto de Educação</b>
<b>PLANO DE CURSO</b>
<b>II. Sinopse</b> - O curso visa a municiar os participantes sobre o tema da adolescência a partir do ferramental atualizado para a produção de textos e discussão a partir das últimas normatizações do ECA e da LDB sobre adolescência e das pesquisas realizadas e no curso de especialização e no Mestrado Adolescente em Conflito com a Lei.
<b>III. Justificativa</b> - Atender às necessidades de atualização no que diz respeito à normatização do ECA com produção de textos para possível mudança do modelo do currículo pré-estabelecido.
<b>IV. Ementa</b> - Normatização atualizada sobre as políticas sociais e documentos que tratam da questão do adolescente, processos de construção de sua subjetividade e socialização e desafios do adolescente em seu processo de desenvolvimento pessoal e social.
<b>V. Público alvo</b> - Cursos licenciados, psicólogos, pedagogos, profissionais que atuam com adolescentes, público em geral.
<b>VI. Objetivos Gerais</b> - Discutir adolescência. (defasagem de conhecimento, desmotivação, violência, cansaço, evasão, repetência, desemprego, morte, ausência de família, gravidez, etc.)  Estender a possibilidade de acesso à informação direcionada a vida do adolescente e sua aplicação na produção de textos que tratem do tema.
<b>VII. Carga Horária</b> - 16 horas.
<b>VIII. Divisão por módulos</b>
Módulo I: Desvendando a adolescência - sábado 01/10/2011 – 4 horas

Módulo II: O que pensam os nossos jovens? – sábado 08/10/2011 – 4 horas
Módulo III: Políticas sociais e o adolescente no século XXI – Novos desafios – sábado 15/10/2011 – 4 horas
Módulo IV: Conclusão: “Diálogo, presença e participação. – sábado 24/10/2011 – 4 horas
<b>X. Breve currículo do (s) professor (es)</b>
<b>Mayre Barros Custódio Vigna</b>
Mestranda do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (2009) - Linha 2 - Modelos e práticas de Intervenção - Qualificada em 16 de novembro de 2010. Pós-graduada em Psicopedagogia e Administração de Recursos Humanos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (1990). Atuação como educadora na Universidade Bandeirante Brasil nos cursos de Pedagogia - Presta assessoria ao mercado Editorial, Palestrante e autora de obras pedagógicas sobre os seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Transversalidade, Construtivismo, Inclusão, LIBRAS, Educação de Jovens e Adultos.
<b>XI. Turmas</b> - Uma turma.
<b>XII. Vagas</b> - 60 vagas
<b>XIII. Local e Horário</b> – A definir – 08:00 às 12:00
<b>XIV. Data</b> - Início: <b>03/10/2011</b> Término: <b>24/10/2011</b>
<b>XV. Estrutura demandada</b> - Auditório
<b>XVI. Material de consumo</b> - Data-show / Caderno / Folha para exercícios
<b>XVII. Forma de divulgação</b> – Jornais Divulgação em salas de aulas dos cursos de Pedagogia - Folder
<b>XVIII. Preço a ser cobrado</b> - Gratuito

(Quadro X - Curso de extensão - Acervo da pesquisa)

Esta avaliação objetiva colher informações, sugestões e opiniões dos participantes no sentido de buscar, nos próximos cursos e/ou eventos, as adequações necessárias às ações planejadas. Não é necessário identificar-se.

<b>Para cada item, assinale a opção que melhor reflete sua opinião.</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Fraco</b>
1. Horário de realização da atividade.				
2. Sequência e organização do(s) conteúdo(s) abordado(s).				
3. Programação do(s) conteúdo(s).				
4. Os conteúdos foram explorados de forma clara e objetiva, com pleno domínio do(s) professor (es), instrutor (es) e/ou palestrante(s).				
5. Disponibilidade de bibliografia para o estudo dos conteúdos.				
6. Distribuição adequada e eficaz do tempo da atividade (teórica ou prática).				
7. Objetivos da atividade foram claramente definidos e comunicados.				
8. Objetivos da atividade foram alcançados.				
9. A atividade envolveu o público, ou seja, os espectadores sentiram-se estimulados e motivados pelo professor (es), instrutor (es) e /ou palestrante(s).				
10. Professor ou instrutor demonstrou entusiasmo sobre o assunto.				
<b>Para cada item, assinale a opção que melhor reflete sua opinião.</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Fraco</b>
11. Metodologia utilizada.				
12. Qualidade do material didático utilizado.				
13. Minha avaliação geral do(s) professor (es), instrutor (es) e/ou palestrantes.				
14. Você indicaria a referida atividade e/ou curso para outras pessoas?	Sim ( )		Não ( )	

<b>Comentários opcionais (sugestões, pontos positivos e negativos)</b>
--

**REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e Autonomia: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Editora Summers, 1999.

\_\_\_\_\_. **Erro e Fracasso na Escola**. São Paulo: Editora Summers, 1997.

BARLETTO, Marisa. **Uma experiência de curso de formação de pedagogas: diálogos entre diferentes trajetórias - o processo de formação de pedagogas na Universidade Federal de Viçosa**. Doutorado. Viçosa. Minas Gerais, 2006.

BORGES, Renata. **Juventudes: panoramas e iniciativas com foco na juventude de São Paulo**. Peirópolis/SP: CENPEC – Centro de estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2007.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar: Um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CANDAU, Vera Maria F; - LEITE, Miriam S. **Diálogos entre diferenças e educação**. Rio de Janeiro: PUC, 2003/2006.

CARDOSO, Daniel. Revista Anagrama: **Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. Ano 3 - Edição 1. Setembro-Novembro de 2009. USP.

CAUREL, Ana Lúcia. **Representação Social da Escola para o adolescente infrator 01/03/2003** - 1º volume. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/ Marília. Educação. UNESP, 110p.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffrey (coord.); KOLLER, Silvia Helena (org.) **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CUNHA, Maria Couto. **Descentralização da gestão da educação e a Municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil**. UFBA. Estado e Política Educacional / n.05: FAPESB, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2059--Int.pdf>.

DIAS, Fernanda V. **A indisciplina na ótica dos jovens: algumas reflexões sobre as relações sociais no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <http://www.looris.com/clientes/ufmg/fae/acervo-detalle.php?id=9>. Acesso em Junho de 2011.

DEMO, Pedro. **Grandes pensadores em Educação: O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

FALSARELLA, Ana Maria; HASHIZUME, Cristina Miyuki; BARONE, Rosa Elisa Mirra. **Formação de pedagogos e Cotidiano Escolar.** São Paulo: Alexa Cultural, 2009.

FONSACA, Josiane & CARVALHO, Daisy da Silva. **Análise das dimensões de corpo nas disciplinas dos currículos de Educação Física e de Pedagogia (índices e abordagens de ensino da corporeidade na formação dos professores.** TCC. Curso de Licenciatura em Educação Física da PUCPR- apresentado IX Congresso de Educação EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALLO, Alex Eduardo. **A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes.** Doutorado. São Paulo, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Girlene Matos Pereira. **A Medida Sócioeducativa estabelecida pelo ECA: um estudo de caso sobre duas expressões contraditórias.** São Paulo, 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **“Modernidade, Adolescência e Cidadania”** - Artigo publicado originalmente em: Cidadania e Subjetividade. São Paulo: Editora Imaginário, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente.** 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Juliana Silva. **A Escola na FEBEM-SP: em busca do significado.** Mestrado. São Paulo, 2006.

MACHADO, Érico Ribas Machado. **A educação não formal e a pedagogia Social no curso de Pedagogia**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado, 2007.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. Tradução do original de russo de Tatiana Belinky: Editora 34, 2005.

MUNIZ, Marcia Sueli Ferrari. **A educação do adolescente infrator no município de Petrópolis em 2005**. Mestrado. Petrópolis. Rio de Janeiro, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra – SINPRO, out/2006.

OLIVEIRA, Antonio Santos. **A Violência e a criminalidade como entraves à democratização**. Caderno CRH, Salvador, n. 38, p. 239-265, jan./jun. 2003.

OLIVEIRA, Everardo Furtado de. **Jovem em conflito com a lei no município de Santos: uma linha de prevenção através da educação**. 01/03/2005 - 1º volume – 202 p. Mestrado. Universidade Católica de Santos. Educação, 2005.

OZELLA, Sergio e Wanda Maria Junqueira de Aguiar. **Desmistificando a concepção de adolescência** – (Pesquisa realizada entre 2000 e 2003 - Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – e com a colaboração de Sandra G. Sanches e Elcio Nogueira dos Santos). Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Os riscos da Juventude**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, Artigo - 2010 (3): 36-50 – disponível em <http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/view/161/120>.

PIGATTO, Naime. **A docência e a violência estudantil no contexto atua**. Ensaio: aval. pol. públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 303-324, abr./jun. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Evolução Histórica da Orientação Educacional no Estado de São Paulo**. Revista da Faculdade de Educação (USP). São Paulo: v 16, n. 1/2, p. 62-96, jan./dez., 1990.

\_\_\_\_\_ & LISITA. V.M.S. de S. **Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de Pós Graduação da FEUSP – 1990 a 1998**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 87-109, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>. Acesso em 24 junho de 2011.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

RUOTTI, Caren. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. São Paulo: Artigo – Edição 2005 - Vol. 30 - N° 02.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC - 2001.

SILVA, Maria Preciosa Gonçalves. **Materiais Curriculares e Práticas Pedagógicas no 1º Ciclo do ensino Básico: Estudo de processos de recontextualização e suas implicações na aprendizagem científica**. Mestrado. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, 2009.

SOARES, B. Alexandre (org.); RIZZINI, Ireni & BUSH, Malcolm (coordenação). **Juventude e eles com o mundo do trabalho**. São Paulo; Cortez; Campinas, SP; CIESPI; Rio de Janeiro; PUC. RIO, 2010.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas Constituições Brasileiras**. Artigo: Metodista, 2008.

VIEIRA, Jeferson Christiano. **Violência Escolar: As múltiplas faces da violência institucional**. Anais do 9º. Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED- Centro-Oeste, Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000193.pdf> -2008.

ZALUAR, Alba. **Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZALUAR, A.; Noronha, J. C. & Albuquerque, C. **Violência: Pobreza ou Fraqueza Institucional?** Cad. Saúde Pública - Rio de Janeiro, 10 (suplemento 1): 213-217, 1994.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ADORNO, T. “Sobre a lógica das Ciências Sociais” (46-61). In: COHN, G. (org.). São Paulo: Ed. Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. “Educação após Auschwitz” (33-45). In: COHN, G. (org.). T.W. Adorno. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. “Mediação Dialética na Educação escolar: teoria e prática” Sociedade Educativa. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. “História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil”. 3ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BASMAGE, Denise F.A.T. URT, Sônia da Cunha. “Análise das Concepções de Adolescência dos Professores em Formação”. Anais do 9º. Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED- Centro Oeste, 2008. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000193.pdf>



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. "Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL (1971), "Lei n. 5.692/71", de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971.

CALDEIRA, Tereza P. R. "Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo". São Paulo: EDUSP, 2000.

CARDIA, Nancy, Sérgio Adorno e Frederico Poletto "Homicídio e violação de direitos humanos em São Paulo" – Estudos Avançados 17 (47), 2003. Este texto resulta de projeto em andamento sob a coordenação da Profa. Dra. Nancy Cardia, no âmbito das atividades de pesquisa do NEV-USP, na condição de Centro de Pesquisa, Inovação e Difusão – Cepid/FAPESP.

CARVALHO, Fabiana A. "O Adolescente Autor de Ato Infracional x Escola: Quem Fala, Quem Escuta?" Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2011 (4): 135-148 135.

CHARLES, C. M "Piaget ao alcance dos professores"- tradução da professora Ingeborg Strake. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

CORDEIRO, Celia Maria Ferreira, "Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro" Estudos Avançados version ISSN 0103-4014. vol.15 nº. 42 São Paulo, 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012)

DEMO, Pedro. "Avaliação sob o olhar propedêutico". Campinas - SP: Papyrus, 2001b.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – parecer 5/2005. Projeto de Resolução. Ministério de Educação; Conselho Nacional da Educação- Aprovada em 13 de dezembro de 2005.

DÍAZ, André Soriano "Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social" Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 91-104

FALSARELLA, Ana Maria, "Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no projeto de classes de aceleração no Estado de São Paulo". Projeto de pesquisa. São Paulo, 2001.

FÁVERO, Eunice Teresinha; VITALE, Maria Amália Faller Vitale; BAPTISTA, Miryan Veras (Orgs.). "Famílias de crianças e adolescentes abrigados; quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam". São Paulo: Paulus, 2008.

GHANEN, Elie "Educação escolar e democracia no Brasil". Minas Gerais: Editora Autêntica, 2004.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo "História da Educação Brasileira". São Paulo: Editora Cortez, 2006.

HOFFMANN, Jussara. "Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista". Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

KROTH, Lídia Maria "Competências e Atribuições do Orientador Educacional" – Artigo escrito em 05 de agosto de 2008 - disponibilizado em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1072>.

LUCKESI, Cipriano Carlos - "Avaliação da aprendizagem escolar". São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Lino "Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?" Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. "História da Educação: da antiguidade aos nossos dias" Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão de tradução: Rosa dos Anjos de Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, 2004.

MARINHO, Marildes "Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva" Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil - Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(1), pp. 163-189 - 2007, CIEd - Universidade do Minho.

MINETTO, M. F. "Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio". CURITIBA: IBPEX, 2008.

MINETTO, M. F.. "Currículo Estruturado: Implementação de Programas Pedagógicos" - Curitiba: IESDE, 2006.

MINGUELI, Maria da Glória; CHAVES, Adriana Josefa Chaves; FORESTI, Miriam Celí Pimentel P. "Universidade Brasileira: Visão Histórica e papel Social – Artigo UNESP: Universidade Estadual Paulista, 2006 – 14 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti "Ensino: As Abordagens do Processo" – Técnicas Básicas de Educação e Ensino: Editora P.O.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; AMARAL, Derly Jardim do; PINTO, Clóvis Cerretto; SOARES, Maria Thereza Rubin Camargo; PRANDO, Rodrigo Augusto. "Formação empreendedora: aspectos convergentes e divergentes sob a ótica de alunos, professores, pais e empreendedores" – Artigo - Revista ANGRAD, v. 10, n. 2, Abril/Maio/Junho 2009.

PEÇANHA, Gecilda Albano, "O adolescente em situação pessoal e social de risco: um estudo de caso numa escola estadual do 1º segmento de ensino fundamental na zona centro-oeste da cidade de Manaus". 01/01/2003 – 1º volume- 133 p. Mestrado - Universidade Federal do Amazonas – Educação.

PENIN, Sonia T. de Souza "A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura" Campinas, São Paulo – Papyrus- 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PEREIRA, Irandi "O adolescente em conflito com a Lei e o direito à educação". 01/01/2006 – 1º volume – 195 p. Doutorado – Universidade de São Paulo - USP /FEUSP.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luis – “Diretrizes Gerais para a Habilitação magistério - Brasília: MEC, 1988. 48 f. Parte integrante do projeto Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º grau. Núcleo comum ( Convênio MEC / PUC - SP. 1988).

PINTO, Humberto de Andrade, “Pedagogia e Pedagogos escolares” Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAMBOW, Vanessa e ALMEIDA, Sônia Maria Araújo Figueiredo – Artigo: “Violência: um olhar voltado para escola”. Disponível em <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000759.pdf> 2008- Acesso em 15 de outubro de 2010 às 17h09.

SABOIA, Fabiana Ferreira dos Santos, GONTIJO, Simone Braz Ferreira. “O Fenômeno Bullying no Ambiente Escolar e sua Repercussão na Vida dos alunos” - 2008 - Anais do 9º. Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED - Centro Oeste, 2008, Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000193.pdf>

SAVIANI, Dermeval “Educação: do senso comum à consciência filosófica”. 15ª edição – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. “Educação no Brasil”. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TRILLA, Jaume “Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos”. São Paulo: Summus, 2008.

WIEVIORKA, Michel. “O novo paradigma da violência”. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 9(1): 5-41, maio de 1997.

## SITES CONSULTADOS

Disponível em: [http://www.ucamcesec.com.br/qs\\_ar\\_int.php](http://www.ucamcesec.com.br/qs_ar_int.php) acesso em 20/07/2009 às 16:05h.

Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/05/380931.shtml> acesso em 20/07/2009 às 16:11h.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf> em 25 de novembro de 2009 às 15:04h.

Disponível em: [www.gecec.pro.br/ARQUIVOS/Dialogos.pdf?ID\\_MSG=1](http://www.gecec.pro.br/ARQUIVOS/Dialogos.pdf?ID_MSG=1) em 25 de novembro de 2009 às 15:43h.

Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BAAB9EF49-BF13-4FFD-A5EB-29E8011F46CB%7D\\_miolo-rbep-226.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BAAB9EF49-BF13-4FFD-A5EB-29E8011F46CB%7D_miolo-rbep-226.pdf). R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Diogo da Silva Roiz. [diogoser@yahoo.com.br](mailto:diogoser@yahoo.com.br)

Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext) em 24 de novembro de 2009 às 15h14.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000300017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000300017&script=sci_arttext)

Disponível em: <http://www.rockefellerfoundation.org/&ei=T-ecS4W6BoP68AaB5OGADg&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&ved=0CBEQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3Do%2Bque%2Bsignifica%2BRockefeller%2BFoundation%26hl%3Dpt-BR> em 26 de novembro de 2009 às 09h.43h.

Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1709158-manifesto-dos-pioneiros-da-escola/> em 26 de novembro de 2009 às 11h03h.

Disponível em: [www.educacao.ufrj.br/.../4\\_Investigando\\_os\\_rumos\\_curriculares\\_da\\_disciplina\\_Historia\\_Natural\\_no\\_Colegio\\_Pedro\\_II.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/.../4_Investigando_os_rumos_curriculares_da_disciplina_Historia_Natural_no_Colegio_Pedro_II.pdf) em 26 de novembro de 2009 às 12h16h.

Disponível em: <http://www.arq.ufmg.br/rcesar/textos.html#2> em 20 de março de 2010 às 09h03. Relatório do Primeiro Fórum das Disciplinas da EAUFMG. Renato Cesar Ferreira de Souza. UFMG 2001.

Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> em 20 de março de 2010 à às 16h11. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. PERÍODO DA SEGUNDA REPÚBLICA. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Disponível em: [http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros\\_LuciaRocha.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf) "ESCOLA PARQUE DE BRASÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL" Eva Waisros Pereira - Universidade de Brasília /Lúcia Maria da Franca Rocha-Universidade Federal da Bahia - em 09 de agosto de 2010 às 16:54h.

Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoLDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoLDEB.pdf) em 17 de agosto de 2010 às 11:49h.

Disponível em: [http://www.uniban.br/Intranet\\_uniban/index.asp](http://www.uniban.br/Intranet_uniban/index.asp) em 19 de agosto de 2010 às 20:47h.

Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/48805293/Orientacoes-Gerais-aos-Alunos-PEDAGOGIA-REGULAR-1%C2%BA-e-2%C2%BA-sem> em 20 de agosto de 2010 às 10:49h.

Disponível em: <http://www.uninove.br/Paginas/ShowGraduacao.aspx?SEQ=60> acesso em 20/12/2010

Disponível em: [http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum\\_pedagogia\\_grade.aspx](http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum_pedagogia_grade.aspx) acesso em 20/12/2010

Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/8405d606-9bbb-423c-9cf1-4efba5e10055/Default.aspx> em 09/09/2010 às 09:10h

Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/8405d606-9bbb-423c-9cf1-4efba5e10055/Default.aspx> em 09/09/2010 às 09:10h

Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/tres+milhoes+de+criancas+e+adolescentes+estao+fora+da+escola/n1237770939616.html> em 21/09/2010 às 09:01h

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) em 21/09/2010 às 09h31.

Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Adolescentesemconflitocomalei/tabid/158/Default.aspx> em 01 de outubro de 2010 às 16h10. <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/1ce462a0-00cd-41b4-9e39-5f15e7e47340/Default.aspx> 01 de outubro de 2010 às 16h15.

Disponível em: <http://www.clicapiaui.com/geral/28471/15-dos-adolescentes-estao-fora-da-escola.html> em 21/09/2010 às 10h27.