



Modelo Pedagógico

Conceitos

Propriedade de: _____

Data: _____

Anotações: _____

Modelo Pedagógico

Conceitos

Olá Educador



Neste Caderno você conhecerá os conceitos que sustentam o Modelo Pedagógico. Iniciamos a conversa detalhando os seguintes temas:

- Sociedade
- Escola e Currículo
- Educação
- Infância e Juventude

Bom estudo!

Sociedade

O Homem é um ser gregário por natureza. Sua capacidade de sobrevivência, diferente dos outros animais, não está na força, na capacidade de se mimetizar ou nas garras. O ser humano carece da inteligência e do grupo social para se adaptar às condições de vida. Nasce com capacidades latentes, providas pelo desenvolvimento da espécie, mas que só se manifestam e atualizam na convivência com seus pares.

Quando vem ao mundo é imerso em uma cultura pronta, em que as pessoas interagem sob determinados costumes, regras, valores. A interação e a imitação são procedimentos fundamentais para viver na sociedade da qual faz parte. Dessa forma, cada sujeito é fortemente marcado pelos ensinamentos e pressões exercidos durante o processo de socialização. O ser humano vive em constante conflito na construção da identidade: pertencer ao grupo, pela identificação, tornar-se único, pela individuação.

No entanto, a sociedade é construída pelos próprios seres que forma, em uma relação dialética em que o indivíduo é ao mesmo tempo formado e formador. Para a análise de qualquer sociedade é preciso se tomar os contextos sociais como parâmetro.

Atualmente, nenhuma sociedade está isenta das influências de outras. Enquanto no passado essas influências eram determinadas pela potência bélica

no domínio de um grupo por outro, hoje elas ocorrem de modo mais sutil, por meio da disseminação de valores e costumes que muitas vezes são recebidos como “os verdadeiros” pelos grupos economicamente menos poderosos.

Ao olhar para a sociedade brasileira, seu desenvolvimento tecnológico e suas expectativas de crescimento, pode-se observar o quanto das conquistas e anseios se aproximam dos modelos de outras nações. A escola, como entidade social, passa, então, a lidar com uma realidade desafiadora sob o ponto de vista da multiplicidade dos sujeitos que compõem seu cenário.

Mudanças são possíveis?

Sociólogo polonês, residente na Inglaterra, grande pensador da modernidade.

Zygmunt Bauman usa o termo “sozinhos na multidão” (condição da vida atrelada à ideia de sucesso imediato causado pelo consumo de bens cada vez mais descartáveis) para analisar a situação comum de se estar ao lado dos outros, mas não com os outros. A ilusão de que consumir pode tornar as pessoas mais felizes faz com que muitas pessoas dediquem grande parte de seu tempo para garantir a propriedade de bens para si ou sua família. A convi-

Conceitos

vência se tornou fato incomum, mesmo nos ambientes de trabalho nos quais as pessoas passam muitas horas do dia, pois as situações profissionais estão mais mediadas pela tecnologia do que pelas relações interpessoais. Bauman afirma que a educação pode traçar um novo caminho para a sociedade ao fomentar a resistência e o espírito crítico, enfatizando que é pela escola que se deve recomeçar.

Considerando as afirmações do sociólogo, um projeto de escola que provoque transformações nas relações entre as pessoas, necessariamente, promove o desenvolvimento das dimensões humanas de autonomia, solidariedade e competência em todos os seus educandos, independente de quaisquer características pessoais, sociais ou de desenvolvimento. Trata-se do estabelecimento de uma escola inclusiva cujo objetivo é colocar os

professores e demais profissionais da educação no papel de facilitadores da aprendizagem, capazes de orientar os educandos a se envolverem ativamente na sua educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências para aprender a adquirir e produzir conhecimentos, lidar com informações e com pessoas, resolver problemas. Deseja-se que educadores e educandos construam uma escola capaz de criar um clima de respeito mútuo diante da diversidade humana e das diferenças individuais.

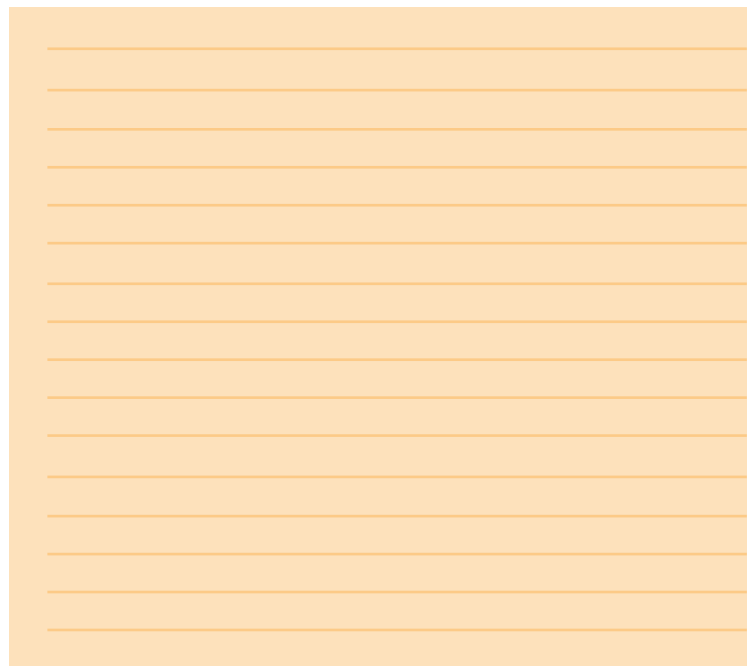
Trata-se de uma escola que rompe com ideia de criar um produto padrão (um educando único), indo muito além da concepção de ser um espaço de transmissão de conhecimentos. Currículo, metodologias, formas de avaliar devem ser repensadas na direção da construção de uma nova forma de fazer professor e educando.

Escola e currículo

A função socializadora da escola

Os indivíduos têm seu processo inicial de socialização no convívio com a família, em cujo contexto começam a receber os primeiros ensinamentos sobre como as relações interpessoais e as instituições sociais funcionam, de acordo com regras e valores do grupo familiar restrito, mas, que em sua base, refletem regras e valores que perpassam o ambiente social mais amplo. No entanto, a socialização é estendida e prolongada pela mediação que ocorre nas instituições escolares, responsáveis não apenas pelos conteúdos con-

ceituais, mas também pela formação integral de todos os indivíduos.



De acordo com Lino de Macedo, a escola deve assumir três compromissos básicos:

Científico: transmissão do conhecimento socialmente produzido, por meio do ensinamento de fatos, conceitos e princípios;

Filosófico: promoção dos aspectos que complementam os indivíduos como seres humanos e que dão razão e sentido ao conhecimento científico, por meio do ensinamento de normas, atitudes e valores;

Articulação dos dois anteriores: objetivos, resultados e meios para alcançá-los, por intermédio do ensinamento de procedimentos, habilidades.

Saber ser, saber conviver e saber fazer são conhecimentos que se constroem por meio de situações pedagógicas que têm, explícita e implicitamente, essa finalidade. O desenvolvimento do Protagonismo é uma delas. Ser protagonista é ser capaz de se colocar como sujeito construtor do seu Projeto de Vida e de se ver como elemento que contribui para a solução dos desafios individuais e coletivos.

O Protagonismo não evolui espontaneamente, como um processo natural. Os estudantes carecem de orientação e de oportunidades durante a vida, desde os anos iniciais. Para que se desenvolvam, é preciso que a escola promova condições em que seus alunos vão, progressivamente, tomando consciência dos próprios processos de aprendizagem, de seus recursos internos, da capacidade de tomar decisões para si e para o bem comum.

Do ponto de vista da dinâmica escolar, isso significa criar um ambiente socialmente solidário para

todos. Do ponto de vista da aprendizagem, esses compromissos se relacionam diretamente com o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Os ensinamentos não se restringem apenas à transmissão dos conteúdos, mas implicam a reconstrução de todos os conteúdos pelos educandos de acordo com seus conhecimentos prévios, suas capacidades cognitivas, suas experiências.

Trata-se de se ter o espaço escolar como favorecedor de processos inclusivos, que se veja como parte construtora de uma sociedade que atue de modo a acolher todas as pessoas independente das diferenças individuais. Para buscar a maior plenitude humana é necessário valorizar cada um de seus membros (Sasaki, 2005).

O domínio dos conteúdos conceituais não é suficiente para garantir a formação integral, cujas dimensões preveem a autonomia, a solidariedade e a competência. Para se ter autonomia é necessário que o sujeito tenha interesse de conhecer o mundo, a fim de poder analisar a realidade e tomar decisões, com base na investigação de seu cotidiano e dos valores construídos em seu meio social. Mas, ter autonomia acarreta a solidariedade, já que a autonomia só acontece na relação com o outro (Aprender a Ser). Ser solidário é ser capaz de se descentrar, de ter o outro presente nas decisões e de ter consciência de que o desejo individual não pode se sobrepor ao bem estar da coletividade (Aprender a Conviver). Por sua vez, ser competente requer que o sujeito tenha conhecimento, seja capaz de discernir o que é favorável à integridade de todos e de cada um dos

Conceitos

que dela participam (Aprender a Aprender e Aprender a Fazer).

Assim, torna-se óbvio que o domínio dos conhecimentos básicos das ciências não basta à formação do sujeito. Autonomia, solidariedade e competência são condições fundamentais para a construção, o desenvolvimento e a realização do Projeto de Vida. A função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois está a serviço de uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que pretende formar.

A concepção de currículo

A Escola da Escolha, que tem como foco a formação integral do educando para construção do seu Projeto de Vida, integra três eixos: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI. Sem predominância de uma sobre a outra, juntas elas devem prover as condições necessárias para que o educando possa se posicionar de forma autônoma, solidária e competente.

Assim, longe de ser apenas um rol de disciplinas, o currículo funciona como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Estabelece a relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade. Nessa perspectiva, extrapola o espaço da sala de aula e até mesmo da escola em busca de ambientes educacionais flexíveis, que contribuam com o processo de ensinar e de aprender de todos os educandos e que dessa maneira realize a missão projetada no Plano de Ação da escola.

O Modelo da Escola da Escolha cria novos paradigmas para a educação pública brasileira, concebido a partir de uma pedagogia eficaz, associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis.

Alinhada a essa perspectiva, o currículo é plenamente integrado entre as diretrizes e parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. Para essa diversificação e enriquecimento, são introduzidas inovações em conteúdo (o que ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor), método (como ensinar) e gestão (condução dos processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida) e suas respectivas metodologias de êxito para reorientar a prática pedagógica e os seus respectivos processos educativos, assegurando que a escola possa formar um jovem **autônomo, solidário e competente**.

Essa é a dimensão na qual o currículo na Escola da Escolha deverá atuar. Para tanto, ele deve ser:

- contemporâneo, suficientemente amplo e flexível;
- sequencialmente estruturado, organizado e equilibrado;
- integrador das experiências, oportunidades e atividades de forma contínua, consistente e coerente para permitir ao



educando persegui-las continuamente por meio de uma dinâmica processual e estrategicamente organizada;

- organizado em torno de um eixo cujos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades façam sentido na formação de um adolescente/jovem autônomo, solidário e competente;
- formulado de maneira que pressuponha e requeira a participação ativa dos educandos em diversas etapas do seu desenvolvimento promovendo ações de autêntico Protagonismo.
- uma referência epistemológica que leva a uma abordagem e a uma investigação de problemas que vão além dos recortes disciplinares e que ajudam a compreender o mundo na sua complexidade;
- uma matriz a partir da qual o professor atuará não apenas transmitindo conhecimentos, informações, dados e ideias aos educandos, mas estará comprometido em provocar neles a capacidade de pensamento reflexivo, investigativo, curioso, em que o desejo de aprender se revele uma constante para educadores e educandos.

As metodologias integradoras da Escola da Escolha descritas no Caderno *Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo* têm como objetivo a proposição de situações pedagógicas pautadas na

significância dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para o educando. A construção do **Projeto de Vida**, para a qual confluem todas as ações do Modelo, requer que os conteúdos trabalhados sejam significativos, não só do ponto de vista do sujeito que aprende, mas, especialmente, do ponto de vista das expectativas e das necessidades da sociedade.

Dessa forma, conteúdos conceituais são selecionados e aprendidos para que se construa a competência acadêmica, necessária a qualquer atuação consciente, seja no âmbito pessoal, no social ou no profissional. O conhecimento permite a ampliação das possibilidades de análise das situações e, consequentemente, das possibilidades de escolha.

A existência de **Disciplinas Eletivas e das Práticas e Vivências em Protagonismo** no currículo permite ao aluno observar suas preferências e tendências, experimentá-las e descobrir-se, em um processo, em médio prazo, que solidifica sua capacidade de escolha. A criança e o jovem são pessoas em pleno desenvolvimento, cuja curiosidade necessita conhecer e experimentar para compreender o mundo em que estão inseridos. A possibilidade de vivenciar escolhas, concluir se foram adequadas ou não, favorece o processo de autorregulação e o do Aprender a Aprender.

Os componentes do currículo

Tendo em vista as fontes que orientam a elaboração do currículo e as ações concretas que precisam ser definidas, Coll propõe que o currículo responda às seguintes questões:

O que ensinar?

Coll enfatiza que o currículo deve partir da seleção de quais aspectos do crescimento pessoal do educando a educação escolar tratará de promover.

Se a função primordial da escola é contribuir para a formação integral do educando, ou seja, o crescimento pessoal em todos os seus aspectos – cognitivo, social, moral, corporal, afetivo – a decisão sobre o que ensinar precisa considerar conteúdos de diferentes ordens.

A visão de homem e de sociedade é o ponto de partida e o de chegada de qualquer projeto pedagógico. Esse ideário de sociedade estabelece os objetivos, os conteúdos, as formas de ação e de avaliação.

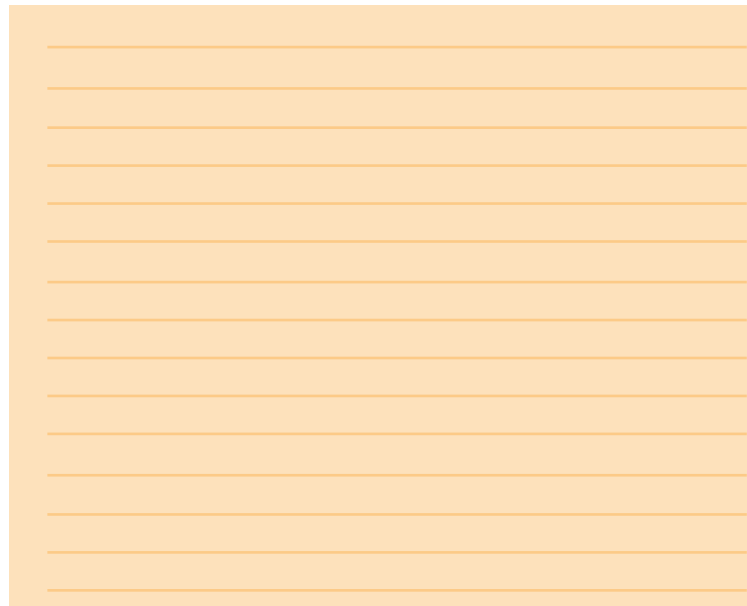
A intenção de que a escola seja um meio para o desenvolvimento de recursos internos que favoreçam a construção de um Projeto de Vida é um guia para o planejamento de ações e atividades que promovam o desenvolvimento da autonomia, que, por sua vez, só é possível na relação com o outro. Desse modo, ser autônomo, intelectual e moralmente, implica necessariamente ser solidário, cooperativo e ativo. Não há como esperar que os educandos se desenvolvam nesses aspectos se a escola não permite a participação, a autoavaliação, a tomada de decisões, a tomada de consciência dos procedimentos para a aprendizagem e a iniciativa de buscar respostas e confrontá-las com outras possíveis.

Quando ensinar?

O currículo deve prever como organizar e ordenar temporalmente as intenções educativas, a fim de estabelecer boas sequências de aprendizagem.

Coll afirma que, após o estabelecimento dos objetivos gerais de cada área do conhecimento, é preciso analisar quais aprendizagens específicas favorecem a aquisição das capacidades estipuladas pelos objetivos gerais. Para isso é preciso considerar as condições de aprendizagem dos educandos em consonância com as singularidades de cada área de conhecimento. É necessário também que haja a garantia de continuidade e progressão dos conteúdos dentro de um mesmo ano, de um ano para outro, dentro de cada segmento e/ou entre os diferentes segmentos da escolarização, a depender de como os sistemas de educação se organizam e se estruturam.

Ele alerta que os conteúdos das disciplinas não podem ser considerados unicamente como meios de se atingir as intenções educativas. As intenções são alcançadas quando objetivos gerais e conteúdos formam um conjunto, no qual as relações estabelecidas são de interdependência entre os dois aspectos.



Como ensinar?

Os conceitos de **Protagonismo** e **Projeto de Vida** se referem à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo. Essa formação depende de uma ação pedagógica constante, que permita ao educando o desenvolvimento de habilidades e competências que vão muito além da memorização ou do treinamento de respostas corretas.

Uma metodologia que cumpra com essas exigências se compromete com a proposição de situações didáticas em que os educandos sejam desafiados a refletir, a elaborar hipóteses, a buscar soluções e a validar as respostas encontradas.

As capacidades cognitivas características de cada etapa de desenvolvimento, os conhecimentos que os educandos já têm construídos por meio de suas experiências escolares e extraescolares, além dos conceitos, procedimentos e valores são a base para qualquer intervenção pedagógica. Em uma metodologia que procura analisar os conhecimentos prévios, as diferenças individuais se tornam visíveis ao educador. Ele precisa conhecer os patamares de cada sujeito e estabelecer a mediação para que todos avancem em relação ao que já sabem.

Uma concepção fundamental é a de que o conhecimento não é adquirido como uma “fotografia” ou cópia exata do que foi ensinado. A compreensão é possível se o sujeito reelabora as informações transmitidas e as relações estabelecidas entre elas. O conhecimento existe nas ciências, nas artes, nas experiências da humanidade, mas

precisa ser ressignificado por quem aprende para que seja compreendido, valorizando a concepção de que não há uma única forma de se aprender e de se elaborar a percepção do mundo. Um exemplo simples disso é a diferença entre entender uma multiplicação e a memorização da tabuada. Se o educando compreende os conceitos da multiplicação, poderá encontrar soluções pela utilização de suas próprias estratégias, caso tenha se esquecido de algum resultado da tabuada. Entretanto, se ele apenas tiver memorizado a tabuada, não conseguirá recorrer a estratégias pessoais para resolver uma situação problema.

O que, quando e como avaliar?

Avaliação é um procedimento fundamental para acompanhar o desenvolvimento de qualquer projeto. Para saber se as intenções educativas propostas na formulação do currículo estão sendo atingidas é essencial que o próprio currículo contenha as formas de avaliar antes, durante e após todo processo percorrido.

O ato de avaliar vai muito além da atribuição de notas ou conceitos ao desempenho dos educandos. Ele passa a necessidade de pensar novas formas de avaliação para atender a todos os educandos, inclusive as especificidades daqueles que têm alguma deficiência. Numa concepção mais tradicional de educação, o processo de avaliar assume um caráter mais pontual (com datas estanques e pré-definidas) para que se investigue “quem aprendeu e quem não aprendeu”. Numa perspectiva mais inclusiva, a avaliação ganha outra dimensão: torna-se processual, contínua ao processo de ensino e de aprendizagem. Inúmeras fontes

Conceitos

de leituras podem ser utilizadas para compor a leitura do desenvolvimento do educando na escola e fornecem pistas para corrigir as estratégias tanto de ensino como de aprendizagem. Nesta perspectiva, a avaliação atua para manter o educando em sua turma com respeito aos processos individuais de aprendizagem de cada um.

Avaliar deve ser uma ação de questionamento da escola sobre o que ela deve fazer para atender da melhor forma possível cada um de seus educandos. Há três modalidades de avaliação que respondem à necessidade de acompanhamento do projeto pedagógico: inicial, formativa e somativa.

gico: inicial, formativa e somativa.

A **avaliação inicial** permite ao professor conhecer o que seus alunos já sabem com a finalidade de planejamento das intervenções pedagógicas.

A **avaliação formativa** remete ao processo de aprendizagem e favorece as decisões quanto à ajuda pedagógica necessária para que as expectativas de aprendizagem sejam alcançadas.

A **avaliação somativa** verifica até que ponto as intenções educativas foram favorecidas pelas intervenções e mede o grau de êxito ou de fracasso do processo educacional.

Educação

"Exercício de uma influência construtiva e deliberada de um ser humano sobre outro ser humano."

- Antonio Carlos Gomes da Costa

Todo processo civilizatório, ou seja, a inserção das pessoas na sociedade de forma que interajam de acordo com seus princípios, regras e valores, requer educação mediada pelas instituições sociais.

A primeira delas é a família, âmbito em que a criança começa a vivenciar e aprender como seu grupo social se organiza e como as relações interpessoais acontecem. Dali se originam e são construídos valores sociais e morais que permanecerão ativos por toda vida. Crenças, valores, princípios morais, hábitos, relações, são fortemente marcados como resultado dessa interação. O desenvolvimento da **autonomia**, consonância entre as necessidades de pertencimento e de diferenciação individual, ou da **hetero-**

nomia, a dissociação entre o pertencimento e a diferenciação individual, têm a semente posta no âmbito familiar.

A construção da **autonomia** só pode ser favorecida pela escola quando os alunos vivenciam situações em que suas escolhas e decisões sejam experimentadas, situações que o ajudem a construir estratégias de autoavaliação e autorregulação, a ser sujeito em seu processo de aprendizagem e não estar apenas "sujeito a" determinações externas.

O conceito de autonomia implica o de solidariedade, pois ser autônomo é levar o outro em consideração e tomar decisões que beneficiem a coletividade, acima dos desejos individuais que podem comprometer o bem comum.

O incentivo e a vivência da cooperação nas relações entre adultos, en-

tre adultos e crianças/jovens e entre crianças/jovens e seus pares permitem o estabelecimento de vínculos afetivos e racionais que tendem ao ser solidário.

Por outro lado, o incentivo à competição, em particular à competição individual, sem o devido ensinamento de que o outro é tão parte do todo como a própria pessoa, será um fator importante de manutenção dos moldes de funcionamento da sociedade competitiva atual.

Tanto autonomia como solidariedade são reflexos da construção do espírito ético e da responsabilidade sobre si e sobre a coletividade. Nenhum deles pode ser transmitido apenas pela palavra ou pelo constrangimento. A ética é apreendida muito mais pelas ações observadas do que por falas ou aulas destinadas especificamente a essa finalidade. Se os adultos a pregam, mas não a praticam, a tendência é de que haja um esvaziamento do discurso.

Da mesma forma, a responsabilidade se aprende pelos modelos observados. Responsabilidade inclui consciência dos direitos e dos deveres individuais e coletivos. Ter a responsabilidade sobre os próprios atos, como sobre a garantia do bem coletivo, só pode se constituir a partir de vivências que demonstram como se faz isso.

Relações de cooperação, em que as pessoas trabalhem em conjunto, tomem decisões coletivas, contribuam umas com as outras com o que têm de melhor, que respeitem as diferenças e procurem o consenso pela maioria desde que traga benefícios coletivos são a melhor metodologia para a apreensão do que significa cooperação e solidariedade.

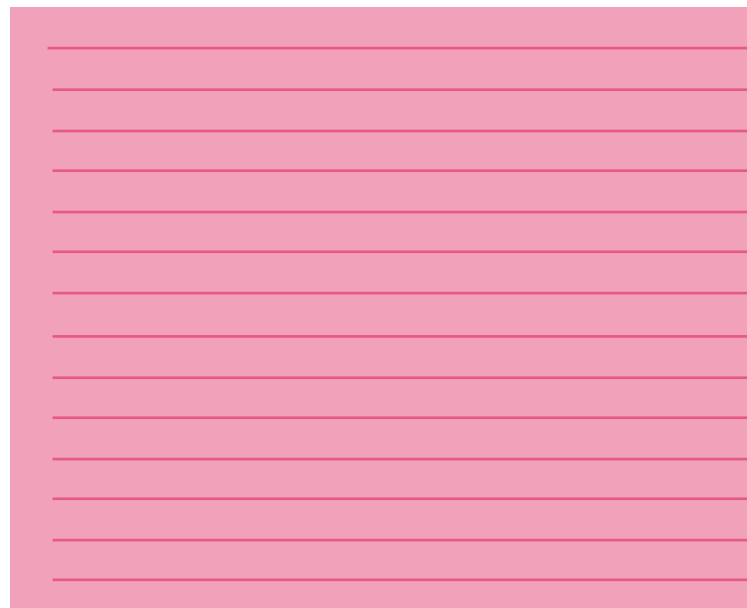
Uma premissa essencial ao Modelo que traduz as relações de cooperação

é a da corresponsabilidade. Na esfera da convivência e da construção da sociedade, todos são corresponsáveis pela forma como as relações acontecem, sejam elas pessoais, institucionais, políticas ou sociais.

A educação terá sua continuidade na escola. A responsabilidade de socialização é estendida à outra instituição social, que apresenta uma parte mais ampla da sociedade. O contato com pessoas que não são os familiares, as regras, com princípios e valores que formam a cultura do ambiente escolar, suscitam novos comportamentos, expectativas e relacionamentos, que ampliam os conhecimentos desenvolvidos até então e deverão fornecer, ao estudante, o desenvolvimento de suas potencialidades.

A educação escolar, embora de modo menos enfático, é corresponsável pela formação do ser e tem como obrigatoriedade legal (Constituição Federal e LDB) promover o pleno desenvolvimento do educando. Mas, o que significa pleno desenvolvimento?

Formar para a plenitude humana significa assegurar as condições e as oportunidades para que a pessoa desenvolva as suas potencialidades, que trouxe consigo ao vir a este mundo. É aquilo que ainda não é, mas que traz em si a condição para se tornar, desde que tenha a oportunidade para se desenvolver.



Infância e juventude

Infância e juventude têm suas características e capacidades próprias nos diferentes âmbitos: cognitivo, social, afetivo, moral e físico.

A **infância** é um período de pleno desenvolvimento. Nessa fase, a criança desenvolve as capacidades de caminhar, de falar, de compreender a realidade de forma cada vez mais abstrata, de se relacionar, de entender a existência de regras morais, de compartilhar vivências, de elaborar hipóteses, de tomar iniciativas, enfim, inúmeras competências que serão a base para os períodos vindouros.

Vygotsky e Luria afirmam que “no processo de seu desenvolvimento, a criança não só cresce, não só amadurece, mas, ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil -, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse ‘reequipamento’ que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e o dos animais”.

A **juventude** é, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura da infância. Continuidade porque todas as competências juvenis têm sua origem no que foi construído durante os primeiros anos de vida. Ruptura porque é uma outra forma de estar no mundo. As estruturas cognitivas, as relações afeti-

vas e o desenvolvimento corporal passam por transformações substanciais. A perspectiva de futuro está cada vez mais “presente”.

Mendez, em seminário latino-americano pelos direitos da infância, afirma: “em primeiro lugar, que a percepção da infância como sujeito pleno de direitos constitui um processo de caráter irreversível no seio da comunidade internacional e, em segundo lugar, que o continente latino-americano precisa hoje, mais do que nunca, de utopias positivas concretas para elaborar um futuro melhor”.

A visão da infância como um período de pleno desenvolvimento construída recentemente na história da humanidade foi, na prática, aplicada às crianças de determinadas classes sociais. Até há bem pouco tempo, a infância das crianças abandonadas não era vista com o mesmo cuidado prescrito pelos conhecimentos da psicologia, da sociologia e da pedagogia. Nem sociedade civil nem Estado se sentiam responsáveis por elas, avaliando o abandono e/ou a infração por parte dos menores como condições pessoais, em que as vítimas deveriam assumir a culpa por suas próprias mazelas.

O descaso com a infância das classes mais pobres – em que o desamparo, muitas vezes provocado pelas condições de sobrevivência de algumas famílias – não é apenas simbólico, mas tem reflexos até mesmo na forma como a escola a recebe. Como um braço do Estado ou da sociedade, reafirma a não responsabilidade pelo processo de socialização da criança que não venha de uma família razoavelmente

estruturada, que não corresponda à imagem idealizada da pessoa que tem direito de “sentar-se nos bancos escolares”. Mas a Constituição Federal afirma que **todos têm direito à educação**, direito consagrado como ir-restrito e inalienável.

A **adolescência** não é um fenômeno universal, como a puberdade. O termo representa uma concepção construída culturalmente, em muitas sociedades, mas não em todas. Segundo Coll, Palacios e Marchesi, a adolescência é uma das etapas da vida em que se está mais atento ao próprio corpo, a suas características e a suas semelhanças e diferenças com o corpo dos outros.

Ao mesmo tempo em que transformações físicas acontecem, tantas outras mudanças ocorrem no desenvolvimento psicológico, com a ampliação das capacidades cognitivas, os interesses afetivos, a tomada de consciência sobre a própria personalidade, a aproximação das decisões que o adolescente deverá tomar em relação a seu futuro pessoal, social e profissional.

Alguns especialistas definem a adolescência como um período de transição entre a infância e a vida adulta. Outros, no entanto, a destacam como uma etapa significativa na qual há uma efervescência de ideias, teorias, conhecimentos, sentimentos. Coll, Palacios e Marchesi analisam que: “em todo caso, convém destacar que a maneira como as coisas se apresentam, para muitos adolescentes, em nosso meio cultural, pouco contribui para uma boa transição da adolescência à idade adulta.

Retarda-se cada vez mais a incorporação dos adolescentes ao estado adulto, tornando-se cada vez mais frequente encontrarmos pessoas física e psicologicamente adultas, mas não assim consideradas socialmente, pois continuam na dependência dos pais, não se incorporam ao mundo do trabalho, não podem formar uma unidade familiar própria, etc, não porque não desejem ser independentes [...], mas porque as difíceis condições sociais para ascender ao mundo laboral, o prolongamento da escolaridade, o custo de vida, etc, tornam impossível a materialização desses desejos”.

Consideram, ainda, que esse prolongamento artificial pouco ajuda os adolescentes no desenvolvimento de uma nova identidade, que só pode ser atingida pelo desempenho de novos papéis e pela aquisição do estatuto social de sujeito adulto.

A emancipação familiar e a interação intensa com os pares são processos necessários para a construção da identidade. No entanto, as barreiras sociais impostas à emancipação dificultam ainda mais a construção das representações que os adolescentes fazem de si mesmos.

O **Protagonismo** e a construção do **Projeto de Vida** se tornam a possibilidade real dos jovens assumirem papéis que os aproximam do mundo adulto. Assumir-se como participante da solução de problemas, analisar suas vivências e planejar o futuro, ainda que provisoriamente, são ações que implicam autonomia, solidariedade e competência, necessárias ao desempenho consciente na vida adulta.



Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: Narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 260p.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2002. 208 p.
- BÁRCENA ORBE, Fernando. Una pedagogía de la presencia. Crítica Filosófica de la impostura pedagógica, in **Teor. educ.** 24, 2-2012. pp. 25-57. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BERMAN, Louise et al. **Toward curriculum for being: Voices of educators**. 1ª ed. Albany, NY: State University of New York Press. 192 p.
- BUBER, Martin. **Between Man and Man**. 1ª ed. 1947. Edição eletrônica. Londres-New York: Taylor Francis e-Library, 2004.
- _____. **Eu e tu**. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001. Título original: **I and thou**. New York: Scribner, 1958.
- COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996.
- _____; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHALMERS, Alan Francis. **O que é Ciência Afinal?** Tradução de Raul Filker. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CHURCH, J. e MACLEOD, R. B. **Language and the discovery of reality: A developmental Psychology of Cognition**. New York: Literary Licensing, LLC, 2012. 262p.
- CISNEROS, L. J. **Aula abierta**. 1ª ed. Lima: Grupo Editorial Norma, 2009. 398 p.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. (Coord. Técnico). **Parâmetros para formação do socio-educador: Uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 104 p.
- _____. **Juventude popular urbana: educação, cultura e trabalho**. São Paulo: Associação Caminhando Juntos – ACJ, 2007.

_____. **Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997. 140 p.

_____. **Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa.** Belo Horizonte, Modus Faciendi, 1999

COSTA, Alfredo Gomes da, COSTA, Antonio Carlos Gomes da e PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. **Educação e Vida: um guia para o adolescente.** Belo Horizonte: Modus Faciendi; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério do Trabalho e do Emprego; Salvador: Instituto Aliança com o Adolescente, 2004, 3ª edição

COSTA, Antonio Carlos Gomes da e VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e errância – destinos do laço social no contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nau, 2009.

_____. Adolescência, cultura contemporânea e educação, in **Estilos da Clínica.** São Paulo: USP, 2009. Vol. XIV, nº 27, pp. 134-149.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon.** São Paulo: Summus, 1992.

ESTEVE, J. M. **La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento.** Barcelona: Paidós, 2003. 264 p.

FAURE, Edgar. **Learning to be: the world of education today and tomorrow.**

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>

Acesso em: 21/08/2014

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>

Acesso em: 21/08/2014

FELDMAN, Clara; MIRANDA, Márcio Luís De. **Construindo a relação de ajuda.** Belo Horizonte: Crescer, 2002.

FERREIRA, Elvira. **A escola inclusiva – características ideais.**

<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=10374> Acesso em: 15/09/13

FLAVELL, John. **Desenvolvimento Cognitivo.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRANKL, Viktor E. **Um sentido para a vida. 25 ed.** – São Leopoldo: Sinodal; Petropolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOFFREDI, Laís Esteves. **Paradigma de Orientação Educacional.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1983.

MASLOW, Abraham, H. **Introdução à Psicologia do Ser.** 2 ed. Ed. Eldorado, 1977. Rio de Janeiro.

Maslow Management. John Wiley & Sons, Inc.1998.

http://www.cra-rj.org.br/site/leitura/textos_class/traduzidos/MOTIVATIVACAO_PERSONALIDADE/#/8/
Acessado em 23/08/2014

MENDEZ, Emílio Garcia; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Das necessidades aos direitos.** São Paulo: Malheiros, 1994.

MORIN, Edgar. **Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation.** 1ª ed. Paris: Actes Sud/Play, 2014. 132 p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.**

ORTEGA y GASSET, Jose. **O homem e a gente.** Libro Ibero. 1973.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

_____. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

PIEPER, Josef. Felicidade e Contemplação, Lazer e Culto. São Paulo, Herder, 1969.

PONTY, Merleau. **A estrutura do comportamento.** Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

RIVERA, Deodato. **A Ética Biofílica – uma estética da vida.** Belo Horizonte, 2000.

ROMAO, José Eustáquio. **O Ensino Médio e a Omnilateralidade: Educação Profissional no século XXI.** Eccos Revista Científica, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 27-49, Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil

<http://www.redalyc.org/pdf/715/71518577002.pdf>
Acessado em 19/08/2014

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006. 286p.

SALGADO, Sebastião. – **Terra.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Guia prático: o direito de todos à educação: Diálogo com Promotores de Justiça do Estado de São Paulo.** Ministério Público do Estado de São Paulo. – São Paulo : MP-SP,2011. 165 p.

SASSAKI, R. K. **Avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão.** 2007.

_____. **Inclusão: o paradigma do século 21,** in **Inclusão: revista da educação especial,** n. 1, p. 23, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas: Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas: Autores Associados, 2010.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

VILLA, R. & THOUSAND, J., in Stainback, Susan & Stainbak, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999, p.218

VYGOTSKY, Lev Semonovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EXPEDIENTE

REALIZAÇÃO

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

PRESIDENTE

Marcos Antônio Magalhães

EQUIPE DE DIREÇÃO

Alberto Chinen

Juliana Zimmerman

Thereza Barreto

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

Organização: Juliana Zimmerman

Coordenação: Liane Muniz Assessoria e Consultoria

Supervisão de Conteúdo: Thereza Barreto

Redação: José Gayoso, Juliana Zimmerman, Maria Betânia Ferreira, Maria Helena Braga, Regina Lima, Reni Adriano, Romilda Santana, Thereza Barreto

Leitura crítica: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Reni Adriano, Maria Helena Braga

Edição de texto: Leandro Nomura

Revisão ortográfica: Dulce Maria Fernandes Carvalho, Álvaro Vinícius Duarte e Danielle Nascimento

Projeto Gráfico: Axis Idea

Diagramação: Axis Idea e Kora Design

Fotógrafa: Kriz Knack

Agradecimento pelas imagens cedidas: Thereza Barreto; Ginásio Pernambucano; Escola Estadual Prefeito Nestor de Camargo; Centro de Ensino Experimental de Arcoverde.

APOIO

Instituto Natura

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
JCPM Trade Center
Av. Engenheiro Antônio de Góes, 60 - Pina | Sala 1702
CEP: 51010-000 | Recife, PE
Tel: 55 81 3327 8582
www.icebrasil.org.br
icebrasil@icebrasil.org.br

1ª Edição | 2015

© Copyright 2015 - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.
"Todos os direitos reservados"

