



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**CURRÍCULO E VIOLÊNCIAS: O QUE DIZEM DUAS PROPOSTAS DE
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA?**

YULE VIEIRA BITENCOURT

Florianópolis

2020

YULE VIEIRA BITENCOURT

**CURRÍCULO E VIOLÊNCIAS: O QUE DIZEM DUAS PROPOSTAS DE
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA?**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Universidade Federal de Santa Catarina como
parte dos requisitos necessários para a obtenção
do grau de licenciada em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. Rogério Machado Rosa.

Florianópolis
Novembro/2020

YULE VIEIRA BITENCOURT

**CURRÍCULO E VIOLÊNCIAS: O QUE DIZEM DUAS PROPOSTAS DE
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA?**

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi considerado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, e aprovada em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof.^a Dr.^a. Jocemara Triches
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca examinadora:

Prof. Rogério Machado Rosa Dr,
Orientador – MEN/CED/UFSC

Prof.^a Jocemara Triches, Dr.^a.
Avaliadora titular – EED/CED/UFSC

Prof.^a Gisely Pereira Botega, Dr.^a.
Avaliadora titular - UNISUL

Prof.^a Marta Corrêa de Moraes, Dr.^a.
Avaliadora suplente – MEN/CED/UFSC

Florianópolis, novembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e sempre à Deus que me ilumina e me acompanha em todos estes ciclos da minha vida que se encerram e iniciam.

Agradeço aos meus pais que sempre estiveram presentes, dando coragem e força para continuar minha trajetória, sou imensamente grata por ter eles na minha vida.

Agradeço ao meu irmão que sempre se fez presente em minha vida, dando carinho, amor e afeto.

Agradeço ao meu namorado que jamais me negou apoio, carinho e incentivo.

Agradeço, em geral, à toda a minha família.

Agradeço ao meu professor e orientador Rogério Machado Rosa, por ter me acompanhado e acreditado no meu trabalho, pela sua dedicação, paciência e auxílio para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia que me acompanharam no decorrer da minha graduação, seus conhecimentos, suas experiências, foram indispensáveis para minha formação acadêmica.

Agradeço à todas as colegas de turma, especialmente às minhas colegas de profissão que vieram para permanecer em minha vida.

Agradeço às minhas melhores amigas Glaucia, Jamilly e Larissa, que sempre me apoiaram e acreditaram na minha capacidade. Obrigada por todo o amor, força, incentivo e apoio incondicional. Vocês são as melhores do mundo!

Agradeço à Universidade que me acolheu e me (trans)formou como mulher, como acadêmica, como profissional e principalmente como humana.

E agradeço a você leitora e leitor que está dedicando seu tempo para acompanhar minha pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa documental e bibliográfica de cunho qualitativo, com metodologia de análise de conteúdo, teve como proposta analisar a existência ou ausência dos subsídios teórico-práticos na estrutura curricular das disciplinas na formação inicial de pedagogas/os e suas relações com o enfrentamento e/ou prevenção da temática violências na comunidade escolar. Contando com *lócus* os documentos das propostas curriculares das duas Universidades Públicas de Santa Catarina da Região de Florianópolis/SC, sendo a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e a Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC. A pesquisa se concentra em três eixos: a) Violências: em que apresenta o conceito de violências presente neste trabalho, abordando o percurso histórico e suas concepções; b) Comunidade Escolar: no qual aborda a percepção deste eixo e traz as vivências nas comunidades escolares e c) Formação Inicial: neste eixo conceitua a importância da formação inicial e analisa os documentos propostos relacionando-os. Finalizo a pesquisa obtendo como resultado a ausência da temática em grande parte da formação inicial, apesar de constar possíveis possibilidades de abordagem no todo dos documentos, mas a abordagem intencional da temática violências ocorre em média de 2% da carga horária total de cada curso. Sugerindo caminhos possíveis para superar estes desafios coletivamente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Violências. Comunidade escolar. Currículo de Pedagogia.

ABSTRACT

This qualitative documentary and bibliographic research, with content analysis methodology, aimed to analyze the existence or absence of theoretical-practical subsidies in the curricular structure of the subjects in the initial training of educators and their relationship with coping and / or prevention of thematic violence in the school community. With lócus the documents of the curricular proposals of the two Public Universities of Santa Catarina in the Region of Florianópolis / SC, being the State University of Santa Catarina - UDESC and the Federal University of the State of Santa Catarina - UFSC. The research focuses on three axes: a) Violence: in which it presents the concept of violence present in this work, addressing the historical path and its conceptions; b) School Community: in which it addresses the perception of this axis and brings the experiences in the school communities and c) Initial Training: in this axis I conceptualize the importance of initial training and analyze the proposed documents relating them. I conclude the research by obtaining as a result the absence of the theme in most of the initial training, although there are possible possibilities of approach in the whole of the documents, but the intentional approach of the theme of violence occurs on average of 2% of the total workload of each course. Suggesting possible ways to overcome these challenges collectively.

Keywords: Teacher's Initial Formation. Violence. School Community. Pedagogy Curriculum.

LISTAS DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Síntese do Trabalho de Conclusão de Curso (Continua) | 20 |
| Quadro 2 – Síntese do Trabalho de Conclusão de Curso (<i>Conclusão</i>) | 21 |
| Quadro 3 – Excertos x Indicadores | 33 |
| Quadro 4 – Lista do GT REFORMA | 42 |
| Quadro 5 – Temática violência no documento da UFSC | 46 |
| Quadro 6 – Excertos X Indicadores UFSC | 49 |
| Quadro 7 – Lista de Disciplinas UDESC | 55 |
| Quadro 8 – Excertos X Indicadores | 56 |

LISTAS DE SIGLAS

| | |
|-------|--|
| CPe | Centro de Educação em Pedagogia |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAED | Centro de Ciências Humanas e da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| SEF | Secretaria da Educação Fundamental |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 JUSTIFICATIVAS | 14 |
| 1.2 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS | 19 |
| 2 A ESTUDANTE PESQUISADORA, SEUS AFETOS E A PROPOSIÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 22 |
| 3 CONCEITUANDO AS CATEGORIAS | 27 |
| 3.1 CONCEITUANDO AS VIOLÊNCIAS | 28 |
| 3.1.1 Indicadores | 32 |
| 3.1.2 Análises | 33 |
| 3.2 EIXO: COMUNIDADE ESCOLAR | 34 |
| 3.2.1 Intersecção com as Violências | 37 |
| 3.3 EIXO: FORMAÇÃO INICIAL E AS PROPOSTAS CURRICULARES | 38 |
| 3.3.1 Currículo na Formação de Professores | 40 |
| 3.3.2 CPe da UFSC e seus Indicadores | 41 |
| 3.3.3 FAED da UDESC e seus Indicadores | 51 |
| 3.3.4 Análises | 57 |
| 4 REFLEXÕES: SÍNTESES OU POSSIBILIDADES DE RECOMEÇOS? | 59 |
| REFERÊNCIAS..... | 63 |

1 INTRODUÇÃO

Faz-se necessário iniciar esta apresentação salientando que esta pesquisa se fez a partir das minhas vivências/experiência subjetiva situadas. Isso significa dizer que ela é atravessada pela multiplicidade de sentidos que tramam a minha existência, isto é, que está encharcada pelas nuances do meu olhar/sentir/ser/pensar de pesquisadora humana. E, por isso, acredito que se fez essencial iniciar esta pesquisa a partir do meu memorial, seguindo e entrelaçando com minhas perspectivas e olhar sensível à temática aqui abordada.

Deste modo, sigo e afirmo que no movimento deste ciclo acadêmico pude e me foi essencial revisitar meu caminhar nesta vida vivida, em que analisar e contextualizar meu lugar de fala¹ no processo deste trabalho de conclusão de curso – TCC se fez necessário, a fim de pontuar este percurso desde as minhas constituições como ser e, hoje, pedagoga que ora finda este ciclo acadêmico. Diante de cada unidade curricular, cada professor/a, cada vivência como acadêmica do Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, pôde proporcionar momentos de intensa reflexão que me encaminharam para este encerramento de ciclo. Com a proposta de compreender se há subsídios na formação inicial dos/as pedagogos/as formados/as nas instituições públicas de Florianópolis/SC que abordem a temática sobre violências. Visto que este TCC se finda no intuito de analisar o conteúdo das emendas das disciplinas na estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e na Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC.

Diante disto, acredito ser essencial trazer inicialmente que cada encontro e desencontro, entrelaço e ruptura, construções e desconstruções de conceitos e certezas, levaram-me a compreender que a acadêmica que ora finda este TCC, certamente é, hoje, resultado de constantes, intensos e vivos movimentos dialéticos da vida, em especial, da vida acadêmica. Parafraseando Paulo Freire (1996) a pedagoga que ora finda este ciclo está em constante construção da ciência do próprio inacabamento humano. Além disso, acredito que trazer meus percursos e contextos anteriores a este ciclo acadêmico se faz essencial, visto que a minha primeira formação humana se fundamentou no seio familiar e este me levou às inquietações que trago neste TCC, bem como dela que parto do conceito de vida

vivida. Por isso, trago que nasci como “Yule Vieira Bitencourt”, nascida na época mais florida do ano de 1992 em Florianópolis/SC.

Ressalto a extrema amorosidade dos meus jovens pais, minha mãe tinha apenas 16 anos quando engravidou e meu pai 29 anos. Ambos tiveram que parar os estudos para constituir a família. Viviam em famílias conservadoras e, por isso, tiveram que conceber a união matrimonial às pressas, popularmente chamado de “fugir”, visto que as famílias não aceitavam a gravidez.

Acredito que ressaltar que as famílias conservadoras de ambos, posteriormente, auxiliaram muito no decorrer da vida de casados, bem como influenciaram em nossa criação se faz essencial. Digo nossa, pois tenho um irmão mais novo, nascido nos anos 2001 com o qual tenho uma ligação única, além disso, saliento que meus pais estão juntos até os dias atuais e me são exemplos de vida.

Trago, também, que tenho muita satisfação em ressaltar os quão ambos são dedicados e comprometidos com nossa família, visto que trabalham desde muito cedo juntos, pois construíram um mercado, possibilitando o sustento da nossa família desde então. Orgulhosamente saliento que ambos nos apoiaram a estudar, bem como todos nós apoiamos minha mãe a concluir seus estudos e, também, fazer curso superior. Com isso, no ano de 2019, minha mãe concluiu o Ensino Médio por meio de uma prova como Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, atingindo a pontuação necessária para retirar seu diploma. Acredito que ainda em 2020 minha mãe ingresse no Ensino Superior, realizando o tão sonhado desejo outrora adiado diante à maternidade. Assim como trago que meus pais tiveram famílias conservadoras, infelizmente, também vivenciei esta realidade no seio familiar. O convívio constante e fisicamente perto da família, somos todos vizinhos, fez com que nossa criação fosse tão conservadora quanto a dos meus pais. Além disso, hoje compreendo a realidade em que cresci, com constantes conflitos e desrespeitos entre parentes, sendo que, hoje, compreendo como formas múltiplas de violências (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Já no âmbito escolar, saliento que frequentei a escola desde muito nova, segui todos os anos regulamente e, sinceramente, adorava frequentar a escola e

¹Lugar de fala: Expressão explicitada por Ribeiro (2017, p.31) em que a autora atenta que “não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist standpoint* – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento de colonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, conseqüentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva”.

estudar conceitos diferentes todos os dias. Nas reuniões com as famílias, as professoras sempre falavam para meus pais que eu ajudava muito aos outros colegas fazerem suas atividades. Quando estava na antiga quinta série, em 2005, (hoje considerado o sexto ano do ensino fundamental) o governo lançou um projeto no contra turno, em que os alunos poderiam participar de atividades extracurriculares auxiliando outros alunos nas tarefas escolares. Participava comprometida e regularmente. Acredito que sempre soube que seria professora.

Porém minha paixão pela docência foi transformada em chacota quando adentrei ao Ensino Médio. O tão sonhado desejo de “ser alguém na vida” diretamente vinculado com rendimentos assalariados futuros, fizeram-me questionar a profissão a qual me tornaria “alguém” na vida. A terrível, porém, real desvalorização profissional da categoria docente, obrigou-me a buscar cursos mais rentáveis num futuro próximo, ainda que contra a minha ânsia de ser professora. E, por conta disto, prestei e passei no vestibular para Engenharia de Aquicultura na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Gostava e me identificava com a área de exatas, mas a necessidade de “fazer sentido” clamava por ser vivenciada.

Enquanto estava, então, no terceiro ano de Engenharia, decidi cursar duas unidades curriculares isoladamente no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da mesma Universidade. O encantamento foi imediato. A docente de uma das disciplinas isoladas me acolheu de tal maneira em que pude encorajar-me e desistir de engenharia para, então, cursar a tão sonhada Licenciatura em Pedagogia. Contudo a graduação se mostrou completamente diferente do que havia um dia sequer imaginado. Contava com professoras e professores capacitados, mas como um espaço essencial de reflexão sobre lutas, greves, valorização profissional, sucateamento da educação, tomando a devida importância na formação em si. Acredito que romantizava a Pedagogia, mas vivenciar as greves dos professores me fez questionar e refletir sobre as temáticas relativas a todo esse processo de educação. Creio que as unidades curriculares ficaram defasadas, por conta das greves, porém a formação humana de participar, questionar e refletir sobre estas foram tão (ou mais) importantes para minha formação como pedagoga. Marcando minha trajetória pessoal e profissional para buscar qualidades e valorização para a educação como um todo.

No decorrer da graduação atuei tanto nos estágios supervisionados obrigatórios, quanto nos estágios não-obrigatórios remunerados, em que vivenciei

discrepâncias absurdas entre o ensino público e o privado, principalmente em questão de estrutura e valorização profissional. As estruturas do ensino público em que vivenciei, em sua grande maioria, estão sucateadas, faltando materiais básicos para se desenvolver as propostas com as crianças e os discentes. No entanto, ainda que o desrespeito com a categoria dos professores seja nítido, o ensino público garante uma base salarial melhor do que o ensino privado, conquista de anos de lutas e greves da categoria. Ressalto que esta é a realidade da cidade em que atuei e residi, por isso, não há respaldo para comparar com a realidade do Estado, menos ainda com a realidade de todo País, mas acredito ser essencial trazer este apontamento para a contextualização do lugar de fala desta acadêmica que ora finda sua caminhada acadêmica.

Diante disto, acredito ser fundamental trazer a principal inquietação surgida nos movimentos dialéticos desta vida vivida, em que ao vivenciar ambos os estágios juntamente com as unidades curriculares, pude me atentar de um modo mais sensível para as violências dentro do âmbito escolar. As mais diversas formas de violências, desde violências simbólicas, violências físicas, até violências psicológicas nos mais diferentes tipos de relações, seja criança-criança, seja criança-família, seja criança-docente, seja docente-docente etc. Como cita os autores Faleiros e Faleiros (2008, p. 31), “a classificação mais usual das geralmente denominadas formas de violência é: violência física, psicológica e sexual” que completam “na análise de situações concretas, verifica-se que essas diferentes formas não são excludentes, mas sim cumulativas.” E concluem que “a violência simbólica estimula todas as formas de violência.”

Porém, a violência no âmbito escolar, mais especificamente um caso de violência vivenciado no decorrer do último Estágio Supervisionado Obrigatório entre criança-docente foi a que mais ressaltou meu olhar para esta questão, pois uma docente se portava de modo agressivo e violento com as crianças da turma em que atuei. Com isso, por ter vivenciado fortemente esta forma de violência no último Estágio Supervisionado Obrigatório, juntamente com o olhar sensível diante meus percursos acadêmicos, fez com que surgissem inquietações sobre o processo de formação inicial das/dos Pedagogas/os formados no mesmo curso em que ora concluo este ciclo. E ante estas vivências, questionei-me: **será que as/os pedagogas e pedagogos são e/ou estão preparados para lidar com as mais diversas formas de violências presentes no âmbito escolar? Mas como e/ou**

por que surgem essas violências? Por fim, há estratégias desenvolvidas na formação inicial que auxiliem na prevenção e/ou enfrentamento das violências no âmbito escolar?

Essas inquietações dentre outras questões iniciaram um novo processo de movimentos dialéticos em meu ser, sendo estas incessantes questões o novo caminhar para a elucidação da minha ampla e rica vivência acadêmica, a qual hoje culmina na elaboração deste TCC.

Portanto, na sequência apresento a justificativa da temática eleita, bem como nos capítulos seguintes desenvolvo os fundamentos teóricos da metodologia desta pesquisa, realizo o aprofundamento nos autores e documentos selecionados, bem como finalizo com as análises de conteúdo e conclusões deste TCC.

1.1 JUSTIFICATIVAS

Acredito que a busca por compreensão destas inquietações levou-me a fundamentar o olhar sensível para as cenas de violências vividas nos estágios. Inquietações estas que são o norte do problema de pesquisa, saber “os por quês” da violência na escola, compreender se há como prevenir ou lidar com estas violências, entre tantas outras que permearam meu percurso. O qual encontro embasamento em Almeida (2008, p. 11790) que ressalta “a violência não é somente gerada e/ou reproduzida fortuitamente no interior da escola, ela decorre das práticas sociais” e “trata-se então de considerar seu caráter sociológico para o entendimento desse processo, ou seja, a escola é apenas uma pequena parte de um amplo e complexo social”.

Diante disto, compreendo que a abordagem da temática necessariamente se faz essencial para a minha formação como pedagoga, visto que “a escola como instituição, de modo geral, também engendra a violência em espaço escolar e usa sua institucionalidade na produção da violência simbólica, nesse caso, configurando violência da escola” (SILVA; SILVA, 2018, p. 482).

Considerando, assim, a temática eminente no contexto escolar, principalmente por este contexto estar permeado de valores, culturas e conceitos enraizados nas sociedades desde senso comum até perpetuação de preconceitos, racismos, machismos, estereótipos, entre outros, como nos dizem os autores Silva e Castro (2008) os sujeitos discentes são produtores e reprodutores das culturas em

que estão inseridos. Assim como cita o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente desenvolvido no ano de 1990 – ECA no Capítulo II Art.º 15 que nos diz “A criança e ao adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990).

Dessa forma, como sujeitos de direitos, as crianças e adolescentes estão inseridos nas culturas e são produtos do processo histórico-sócio-cultural vividos pelas próprias sociedades em que estão inseridos (FALEIROS; FALEIROS, 2008), assim como as/os próprias/os professoras/es. E, por isso, pode-se considerar a escola como um espaço que permeia e reflete esse processo histórico-sócio-cultural vivenciado inerentemente pelos seus sujeitos presentes. Assim, como nos diz Freire (1987, p. 78) “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, mundo este imerso em suas nuances e dimensões inerentes do existir humano.

Neste ponto posso adentrar a temática “violências” um pouco mais profundamente antes de categorizar e fundamental amplamente nos próximos capítulos, por isso, trago a concepção de que as violências sempre estiverem presentes e são inerentes ao existir humano desde épocas imemoriais, como citam as autoras Dahlberg e Krug (2006, p. 1164).

A violência, provavelmente, sempre fez parte da experiência humana. Seu impacto pode ser mundialmente verificado de várias formas. Acada ano mais de um milhão de pessoas perdem a vida, e muitas mais sofrem ferimentos não fatais resultantes de autoagressões, de agressões interpessoais ou de violência coletiva.

Diante disso, acredito que trazer o conceito de violências se faz necessário atentar-se mais especificamente para a definição científica, em que as autoras ressaltam Dahlberg e Krug (2006, p. 1165) “Toda análise abrangente da violência deve começar pela definição de suas várias formas, de modo a facilitar a sua medição científica” no qual ainda explicitam que:

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. A definição dada pela OMS associa intencionalidade com a realização do ato, independentemente do resultado produzido.

Além disto, as autoras continuam e elucidam que em suas concepções há três tipos gerais de violências com suas subcategorias, na qual a violência na escola está inserida no grupo de violências na comunidade com foco nas instituições de ensino e que podem ocorrer dentro ou fora das instituições. Ademais, os autores Silva e Castro (2008, p. 51) retratando sobre uma pesquisa elaborada em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO elucidam que há três tipos de violências na escola, sendo:

Violência contra a pessoa e o patrimônio; as incivildades e a violência simbólica, que é a percepção da falta de sentido da ação pedagógica, em função do desprazer que ela provoca e da má qualidade do ensino. Esta falta de sentido transforma o processo educativo numa forma de dominação política. Outro aspecto focalizado pela pesquisa é a percepção dos atores de que a escola está inserida num ambiente violento e pernicioso, e de que ela, muitas vezes, é contaminada por este ambiente.

Por isso, acredito que as escolas são reflexos das sociedades em que estão inseridas, além de, também, serem espaço de diferentes culturas, pensamentos e posicionamentos diferentes, na qual podem gerar divergências e/ou conflitos. Estes nem sempre violentos. Desta forma, faz-se essencial citar, desde já, a perspectiva Charlot (2000), pois há a necessidade de desenvolver um olhar sensível e o cuidado com as teorias construídas e as opiniões do senso comum. Visto que a violência não é somente reproduzida e ocasionada dentro das escolas, ela perpassa a um campo de práticas da sociedade, principalmente crianças e jovens que estão cada vez mais ligados como vítimas ou agentes das violências (ABRAMOVAY, 2002).

Diante do processo histórico-sócio-cultural atual em nosso país, a temática de violências e, principalmente, violências nas escolas como foco desta pesquisa se faz fundamental ampliar, conceituar e possivelmente sugerir estratégias plausíveis de desenvolvimento da temática, pois o processo democrático de acesso às informações e pesquisas científicas pode ser potencializado pelas mídias sociais, mas encontram grandes barreiras em projetos de lei e bancadas conservadoras em nosso cenário político atual.

Pensar, então, de que forma a violência é produzida e reproduzida nesses espaços se faz essencial a fim de compreender o caminhar deste TCC numa análise do processo de formação desses sujeitos e, principalmente, dos professores lá inseridos.

Já que entendemos que a escola é uma instituição socializadora e formadora, para conseguir entender um pouco sobre essas violências precisamos intencionalmente algumas distinções entre os tipos de violências nas escolas.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e à instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (CHARLOT, 2002, pág. 434-435).

Podemos, então, citar em vários momentos históricos como a violência era conceituada, sendo que para Abramovay (2002), Charlot (2002), Silva e Castro (2008), Almeida (2008), entre outros, a violência não se distancia do momento atual. Estes autores citam as guerras de antigamente como formas brutas de violência, já que levava a fome, morte, sofrimento e que hoje em dia ainda o ser humano é capaz de projetar todos esses acontecimentos no mundo. Podem ser gerados por grandes empresas de armas ou o uso incorreto das mídias que demonstram cada vez mais a forma como se devem usar a lei a favor daqueles que são mais fortes, para atingir o seu poder máximo em relação às classes mais desfavoráveis. Além de todos estes autores irem de encontro com a perspectiva de a violência estar presente na vida humana como inerente ao existir humano. Também encontro em Rodrigues (2011, p. 25) que:

Ao compreendermos o conceito de violência como um fenômeno social que atinge indiscriminadamente governos e populações, tanto globais quanto locais, no setor público ou no privado, é inegável que suas marcas vão além do confronto entre pessoas. Há de se pensar como a violência se constitui como fenômeno social.

Ao pensar desta forma nos deparamos com as organizações sociais, políticas e culturais, muitas historicamente construídas de formas violentas com um sistema autoritário socialmente enraizado na nossa sociedade, ela se enraíza na sociedade como forma de sobrevivência humana, em que a luta pelo poder afeta quem precisa sobreviver ao caos que fora submetido dentro do modo de produção de cada época vivida, sendo naturalizada como meio de manipulação e alienação

humana. Mynaio diz que (2006, p. 13) “A violência não é uma, é múltipla. De origem latina, o vocábulo vem da palavra *vis*, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro”. De acordo com o autor Martins (2010, p.19) o caráter do conceito de violência se faz mais amplo, quando nos diz que:

Assim, como a finalidade é manter a ordem estabelecida de domínio de uma classe sobre a outra, de um homem sobre o outro, a violência assume diferentes formas, mostrando-se, até mesmo de modo indireto, no caráter explorador das relações humanas, como um modo de vida.

Pensar na dificuldade de conceituar esse termo complexo se dá por muitas perspectivas desde a alienação histórica-sócio-cultural, citadas pelos autores supracitados, bem como por ser um fenômeno em que as pessoas o vivenciam histórica e diariamente de modos e concepções múltiplas.

Assim como nos diz Soares (2014, p.93) “uma compreensão fecunda deste fenômeno social deve ser feita através do estabelecimento de relações que evidenciem como a violência foi integrada à história da formação da sociedade brasileira”. Pensar então que a violência é um fenômeno histórico-sócio-cultural, que vem afetando os países e culturas de forma generalizada, gerando muitos transtornos nas sociedades, conseqüentemente nas escolas, nos alunos e professores, faz-se essencial.

Percebo, pois, a violência na escola, junto aos autores supracitados, intensamente generalizada na sociedade como fenômeno social, em que traz miséria, desemprego, falta de oportunidades para os jovens, ocasionada pela aparente falta de interesse do Estado em relação a políticas públicas que satisfaçam com eficácia a temática. Inclusive, as autoras Dahlberg e Krug (2006, p. 1166) nos dizem justamente sobre as violências cometidas pelos poderes públicos e nos elucidam que:

Violência coletiva acha-se subdividida em violência social, política e econômica. [...] A violência coletiva cometida com o fim de realizar um plano específico de ação social inclui, por exemplo, crimes carregados de ódio, praticados por grupos organizados, atos terroristas e violência de hordas. A violência política inclui a guerra e conflitos violentos a ela relacionados, violência do estado e atos semelhantes praticados por grandes grupos. A violência econômica inclui ataques de grandes grupos motivados pelo lucro econômico, tais como ataques realizados com o propósito de desintegrar a atividade econômica, impedindo o acesso aos serviços essenciais, ou criando divisão e fragmentação econômica. É certo que os atos praticados por grandes grupos podem ter motivação múltipla.

A escola como instituição formadora sofre com todos esses problemas externos que acabam por se enraizar nesse ambiente, principalmente as escolas na qual estão situadas em lugares mais vulneráveis. Desta forma esses problemas perpassam os muros da escola e acabam por fazer da comunidade escolar e seu entorno, problematizando o aprendizado dos sujeitos, comprometendo também as relações entre todos.

E surgindo como mais uma necessidade de tema a ser desenvolvida crítica e intencionalmente pelos docentes e gestão pedagógica das instituições. O que leva ao final dessa seção introdutória, em que trago meu memorial e o contexto de fundamentação deste percurso de TCC. Reafirmando que analisar a preparação na formação inicial dos professores, no caso dos pedagogos formados pelas universidades públicas, mostrou-se fundamental em meu caminhar.

Assim, apresento o problema de pesquisa que o mobilizou e o transversalizou o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: **como a temática violência aparece no documento do Projeto Político Pedagógico de dois cursos de Graduação em Pedagogia e quais suas relações com o enfrentamento das violências na comunidade escolar?**

1.2 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

Acredito que se faz essencial enunciar, de modo sintético, o percurso ao qual percorri no decorrer deste TCC, a fim de apontar desde já o que foi desenvolvido e estudado no elaborar desta pesquisa. Para tanto segue nos quadros 1 e 2 as informações essenciais desta pesquisa.

Quadro 1 – Síntese do Trabalho de Conclusão de Curso (Continua)

| | |
|--------------------------------------|---|
| Título | Currículo e Violências: o que dizem duas propostas de formação inicial em Pedagogia? |
| Tema | Violências e Formação Inicial de Pedagogos/as |
| Questões Norteadoras (parte1) | <p>1. As/os pedagogas/os possuem subsídios teórico-práticos em sua formação inicial que orientam e/ou possibilitam enfrentar e/ou prevenir as violências existentes na comunidade escolar?</p> <p>2. Quais ementas de disciplinas trazem o conceito de violências na formação inicial da UFSC e da UDESC?</p> <p>3. Estas disciplinas trazem percursos que orientem e/ou possibilitem o enfrentamento e/ou prevenção das violências na comunidade escolar que será vivenciada pelos discentes destes cursos?</p> <p>4. Esses documentos possibilitam embasamentos teórico-prático para que suas/seus discentes possam desenvolver nas escolas propostas intencionais de desconstrução de concepções enraizadas de violências em suas múltiplas facetas e nuances?</p> |

Fonte: elaborado pela própria autora, 2020.

Quadro 2– Síntese do Trabalho de Conclusão de Curso (*Conclusão*)

| | |
|------------------------------|---|
| Objetivo Geral | Analisar a presença/ausência da temática violência no Projeto Político Pedagógico de dois cursos Graduação em Pedagogia perspectivando suas relações com o enfrentamento das violências na comunidade escolar? |
| Objetivos Específicos | <ul style="list-style-type: none"> – Debater a temática das violências na formação inicial de pedagogas/os perspectivando o seu enfrentamento na comunidade escolar; – Problematizar a presença/ausência da temática violência no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal; – Problematizar a presença/ausência da temática violência no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de uma de uma Universidade Estadual. |
| Metodologia | Estudo exploratório documental composto de estudo teórico de autores base das categorias eixo, análise documental e análise de conteúdo. |

Fonte: elaborado pela própria autora, 2020.

Diante do apresentado, acredito ser fundamental elucidar que este projeto de TCC, findou-se nesta última fase da graduação, em que ora se torna o próprio Trabalho de Conclusão de Curso. Entre tantos laços e entrelaço, fins e recomeços, posso dizer-me que concluo este ciclo acadêmico com ânsia pelos próximos passos e esperanças em dias mais harmoniosos. E, diante essa ânsia, fundamentar as categorias eixo deste trabalho nos próximos capítulos se faz crucial para conclusão da bela e árdua trajetória deste TCC.

Desta forma, finalizo essa seção embasada na perspectiva do caminhar deste TCC e o conecto a próxima seção com a seguinte questão: “quais os percursos metodológicos percorridos neste TCC?”.

2 A ESTUDANTE PESQUISADORA, SEUS AFETOS E A PROPOSIÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Vejo minha pesquisa, que se expressa como um estudo exploratório à luz das perspectivas de uma Formação Integral e Cidadã, como contribuição à solidificação do campo teórico da Formação de Educadores. Para isso contei com um estudo teórico específico, sobre Violências e suas concepções, mais especificamente violência nas escolas. Seguido de uma análise documental de conteúdo das ementas das disciplinas na estrutura curricular da Proposta pedagógica curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação em Pedagogia – CPe da UFSC e da Proposta Pedagógica curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da UDESC. A fim de analisar se há subsídios teórico-práticos na formação inicial de Pedagogas e Pedagogos que orientam e/ou possibilitam o enfrentamento e prevenção da temática violências na comunidade escolar. Opta-se por estas universidades, pois ambas são universidades públicas da capital de Santa Catarina, sendo a primeira ao qual concluo este ciclo acadêmico. Ambas as análises dos documentos foram cotejadas a luz de indicadores extraídos dos autores selecionados nas categorias eixo desta pesquisa.

Previamente ressalto que a análise de conteúdo, fundamento metodológico desta pesquisa, encontra seu embasamento em Bardin (2016), Sá-Silva *et al* (2009) e Ludke e André (1986), bem como a temática violências se fundamenta nos autores Silva e Silva (2018), Almeida (2008) e Silva e Castro (2008). Já a formação inicial se fundamenta nos autores Gatti (2014) e Mello (2000).

Reafirmo, também, que está busca se mostrou necessária porque percebi, no cotidiano escolar, tanto dos estágios quanto no curso de Pedagogia que frequentei, a necessidade de investigar esses subsídios na formação inicial dos Pedagogos e Pedagogas, colegas de profissão. Ao qual conto com a análise de conteúdo desses documentos para desvelar se há (ou não) subsídios teórico-práticos que orientem e/ou possibilitem estes profissionais da educação vivenciarem essa temática de modo crítico e intencional no cotidiano das escolas. Para tanto, reafirmo a necessidade de encontrar nos autores selecionados as falas que serviram de indicadores para fundamentar as análises dos documentos previamente selecionados, a fim de compreender se há subsídios na formação inicial dos/as

pedagogos/as formados nas instituições públicas de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Por isso, trago nos próximos capítulos a fundamentação e excertos que serviram de indicadores para as análises do TCC, efetivamente.

Além disso, acredito que “determinar e trilhar o caminho de embasamento epistemológico e seus respectivos princípios e procedimentos metodológicos de um estudo científico é, talvez, a missão mais complexa de qualquer trabalho acadêmico” (YARED, 2016, p.187). Desta forma, compreendo esta pesquisa como natureza qualitativa e a metodologia utilizada se fez entrelaçada num estudo exploratório que se expressou num estudo teórico de autores base das categorias do trabalho, trabalhadas uma a uma em capítulos próprios, seguido em seu mesmo capítulo da análise documental seguida de análise de conteúdo. Portanto, um capítulo para a fundamentação teórica da temática “Violências”, aí incluída e explicitada as Violências na Comunidade Escolar e deste extraído os indicadores essenciais para se desenvolver a temática no decorrer das análises. Seguido do capítulo para o próprio conceito de Comunidade Escolar, aqui incluída a vivência pedagógica e as expressões teórico-práticas que expressam e entrelaçam esta vivência permeada nas violências. E, então, um capítulo para conceituar a Formação Inicial, nesta incluída os dois documentos selecionados, a “Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia” tanto do CED/UFSC e quanto da FAED/UDESC, seguidos do levantamento de indicadores de seu conteúdo cotejados com os indicadores dos autores que exploram esta temática, aqui citados no decorrer deste TCC.

Portanto, a análise documental de conteúdo se baseou nos documentos que poderiam dar suporte para minhas inquietações, já que a seleção destes documentos se baseou nas vivências as quais me levaram a esta pesquisa e reflexão final. Pois ao presenciar as situações de violências em meu último Estágio Supervisionado Obrigatório, pude me atentar para este olhar sensível e, então, questionar-me se meus colegas de profissão possuem os subsídios teórico-práticos em sua formação na graduação. A fim de compreender o processo de análise de conteúdo vivenciado neste TCC, acredito que se faz essencial conceituar a partir deste ponto a concepção de análise de conteúdo utilizada no decorrer dos próximos capítulos, visto que esta é a estrutura desta pesquisa. Por isso, trago que a metodologia aqui empregada se deu como um estudo exploratório via estudo teórico

seguido de análise documental com análise de conteúdo. Para tanto, trago que Sá-Silva *et al* (2008, p. 5):

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras.

Esta análise documental se dá de acordo com o que trazem os autores Ludke e André (1986, p.46), em que nesta técnica de análise documental há diversas etapas e que esta metodologia “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, além disso, estes autores ainda citam que “o uso desta técnica apresenta vantagens e desvantagens”, mas os autores retratam que é fundamental utilizar esta técnica quando “o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos” e, por fim, esta expressão dos indivíduos se dá por meio da utilização dos métodos de análise documental, sendo neste caso “a metodologia de análise de conteúdos” a mais adequada para compreender a amplitude dos indivíduos e documentos selecionados. Apesar da análise documental fazer parte desta pesquisa, visto que se analisa documentos pedagógicos prescritos, o que se analisa *in lócus* é o conteúdo destes documentos, as mensagens trazidas nesse currículo prescrito.

Por isso, encontro em Bardin (2016, p. 51-52) que ambas as técnicas estão intimamente ligadas, elucidando a questão, pois:

A documentação permanece uma atividade muito circunscrita e a análise documental pouco conhecida do profano, é um assunto para especialistas. No entanto, alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam tais analogias com uma parte das técnicas da análise de conteúdo que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar. [...] o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

Desta forma, a autora ainda nos diz que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos” e continua ao elucidar que “com mais

rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p.37).

Retomando, então, o registro do passo a passo desta pesquisa, elucidado neste capítulo dos caminhos metodológicos percorridos. Desenvolvi inicialmente a conceituações das categorias-eixos deste TCC, sendo a categorização da temática violências, vista neste trabalho de pesquisa como guia do olhar atento e sensível² na vivência pedagógica. O que possibilitou extrair indicadores que permitem a compreensão possíveis subsídios a serem desenvolvidos na temática violências no âmbito da formação inicial das/os pedagogas/os. Aqui estes indicadores serviram de base para o cotejamento das análises dos capítulos posteriores, visto que ao se conceituar violências, com foco nas violências nas comunidades escolares, este fundamentou o olhar para as categorias-eixos seguintes. Possibilitando buscar o que poderia ser desenvolvido nestas categorias. Além disto, pude conceituar, também, o conceito de comunidade escolar, a fim de analisar seu contexto ante às violências vividas neste âmbito.

Seguidamente, contextualizei e desenvolvi as análises das Propostas Pedagógicas Curriculares tanto do CPe do CED/UFSC quanto da FAED/UNESC, em que utilizei estes documentos como expressão pedagógica do que se visa como formação das/os pedagogas/os e colegas de profissão. Trouxe a estrutura das Propostas Curriculares, bem como as ementas de todas as disciplinas que abordam a temática “violências” de modo explícito e prescrito.

Além disso, utilizei os indicadores extraídos da categoria violências como cotejamento dessas ementas explícitas a fim de analisar se os conceitos de violências expressos pelos autores selecionados estão vivenciados e abordados nestas propostas curriculares.

Ademais busquei no corpo das Propostas Curriculares conceitos e/ou trechos em que possibilitassem abordar a temática violências, ainda que esta não esteja explícita. Busquei com isto compreender se minha formação e de meus colegas de profissão, ao menos em tese, proporcionava o suporte teórico

²Olhar sensível: pode-se fundamentar, também, em Madalena Freire (1995-1996) que atenta para a observação pedagógica com olhar sensível às vivências do “outro” em que o Educador pode desenvolver este escutar, este olhar sensível para o cotidiano a fim de “descristalizar” o olhar e possibilitar o acolhimento vivo e rico dentro da Educação.

pedagógico para uma vivência de práxis pedagógicas subsidiadas na orientação e/ou possibilidades de prevenir e/ou enfrentar a temática violências na comunidade escolar. Foco este na comunidade escolar, visto que este se dá como principal ramo de atuação desta formação.

Nesta perspectiva de rever os caminhos metodológicos antecipadamente, ao final deste TCC, então, estão inseridas minhas considerações de fechamento deste trabalho acadêmico, em que saliento as análises realizadas nesta pesquisa.

Percebi que apesar das questões norteadoras iniciais estarem permeadas de incertezas e inconclusões, algumas foram resolvidas, mas outras nasceram e podem servir de base para novos questionamentos e que podem originar novas investigações.

Sendo assim, remeto você, leitora e leitor, à seção seguinte com o questionamento “quais as categorias-eixo e o que elas representam para esta pesquisa?”.

3 CONCEITUANDO AS CATEGORIAS

Conforme venho apresentando em meu memorial e fundamentação prévia deste trabalho, acredito que trazer as concepções encontradas nos autores selecionados para este trabalho, faz-se fundamental a partir deste ponto.

Entender, portanto, o conceito ou definição da temática violência e das categorias se faz crucial para que se possa analisar os documentos e propostos, já que há uma gama de conceitos e definições destas categorias. Principalmente devido aos seus significados serem construídos sócio-histórico-culturalmente, vivenciado pelas sociedades em determinados tempos, conforme vimos nos autores supracitados.

Além disso, a partir deste ponto, inicia-se também as análises de conteúdos após cada fundamentação teórica das categorias-eixos, pois a meu ver se faz mais conexas a ligação entre fundamentação e desenvolvimento da pesquisa. Apesar desta estrutura metodológica ser comumente desenvolvida em capítulos posteriores, mas nesta pesquisa se fez essencial assim apresentar.

Desta forma, poder-se-á verificar os movimentos metodológicos no decorrer da própria fundamentação teórica, bem como em subcapítulos dos próprios. Visto que assim a fluidez da leitura e compreensão desta pesquisa se faz ampla e complementar.

Portanto, segue-se nos subcapítulos desta conceituação os três eixos desta pesquisa, a saber: eixo Violências, nesta incluída a Violências nas Escolas; eixo Comunidade Escolar, sendo esta e a primeira entrelaçada em autores e conceitos, mas desenvolvidas como eixos e subcapítulos independentes; e, por último, o eixo Formação Inicial de professores, neste incluído as Propostas Curriculares das Universidades selecionadas, bem como suas análises e cotejamentos.

Ressalto, também, que apesar de haver uma prévia conceituação nos capítulos supracitados, a fundamentação teórica que dá luz à esta pesquisa se desenvolve e resulta nos capítulos subsequentes. Sendo assim, início a primeira categoria-eixo aprofundando e guiando para o conceito de violência aqui empregado.

3.1 CONCEITUANDO AS VIOLÊNCIAS

Neste ponto para dar luz às minhas inquietações trazidas no decorrer desta pesquisa, reflexo do caminhar acadêmico e de vida vivida, trago os autores que guiaram esta pesquisa, principalmente esta categoria-eixo, estrutura desta pesquisa de conclusão de curso. Diante disto, encontro em uma nota de rodapé da pesquisa de Silva e Silva (2018) uma citação da definição de violência de autoria de Marilena Chauí (2003), o que levou a buscar o conceito em sua fonte original. O texto de Chauí (2003) intitulado “Ética, Política e Violência”, encontra-se no livro de Camacho, intitulado “Ensaio Sobre Violência” e nos traz que:

[...] violência vem do latim *vis*, força e, de acordo com os dicionários, significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 2003, p.41 - 43).

Deste modo, conforme já foi trazido nas seções anteriores, existe uma gama de conceitos de violências. Acredito que esta pesquisa compreende por violência também o conceito de violência simbólica (cunhada por Pierre Bourdieu em meados da década de 1970), aqui empregada como compreensão da categoria de violência presente no âmbito escolar em suas mais inerentes e vívidas nuances. Encontro também em Abramovay (2003) uma citação da perspectiva de Charlot (1997), em que nos traz:

Charlot amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis: a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (CHARLOT apud ABRAMOVAY, 2003, p.21-22).

Ou seja, as violências aqui compreendidas no âmbito escolar perpassam o físico-estrutural e se fundem com a concepção de violência simbólica, em que não há contato físico, apenas psicológico. Este tipo de violência no âmbito escolar está sendo pesquisada por inúmeras instituições, como cita a própria autora Abramovay (2003, p.23) “por isso, em diversas partes no mundo e no Brasil, pesquisadores têm procurado refinar o conceito de violência considerando a população alvo, os jovens e o lugar da escola como instituição”, ou seja, “a literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas acentua a ética, a política e a preocupação em dar visibilidade a “violências simbólicas”.

Diante disto, encontro nos autores Silva e Castro (2008, p.47) que “os índices de violência cresceram de forma dramática a partir da década de 80, sobretudo nas grandes cidades brasileiras”. Esta questão pode ser elucidada devido a diversos fatores e fenômenos, também citado pelos autores, quando nos dizem que “os fenômenos envolvidos no aumento desses índices foi a difusão de um ideal de igualdade e justiça social não vivenciado na prática”, bem como, “a ampliação das distâncias sociais, promovida pela desigualdade, teria iniciado um processo de separação e não reconhecimento de identidades diferentes, que se tornaram concorrentes em função da escassez dos recursos”, ou seja, “o aumento das distâncias sociais estaria dificultando o fortalecimento da cooperação e potencializando conflitos” (SILVA; CASTRO, 2008, p.47-48).

Desta forma, como nos diz a autora Abramovay (2002, p.13) “em todo o mundo ocidental moderno, a ocorrência de violências nas escolas não é um fenômeno recente. Este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social”. E ainda ressalta que:

Também é importante atentar para a mudança do tipo de violência que ocorre nas escolas, tendência que vem sendo observada no Brasil e em outros países. No caso do Brasil, Codó e Vasques-Menezes (2001) observam, nas brigas, uma tendência de se passar das palavras e punhos para as armas, especialmente as de fogo, o que provocaria o aumento dos casos com desfecho fatal. Apesar das diferenças entre países e de conceituação, reforça-se a existência de um consenso quanto ao fato de que não só a violência física merece atenção, pois outros tipos de violência podem ser traumáticos e graves (ABRAMOVAY, 2003, p. 23).

Diante disso, pode-se conceber a percepção do fenômeno Violências estar vívido em nossas culturas, principalmente se tratando da cultura ocidental, uma vez que guerras e lutas são exemplos desta forma violenta de se relacionar através dos

tempos, como os próprios autores veem nos relembrando. Além disso, a autora Abramovay ainda elucida que:

[...] diversas das dimensões desse fenômeno passaram por mudanças e os problemas decorrentes assumiram maior gravidade. Algumas dessas notáveis transformações foram: o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico. Outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram de certa forma, de representar um local de amparo, seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade (ABRAMOVAY, 2003, p. 13).

Não obstante, encontro em Silva e Castro (2008, p.47-48) que “a crise moral a que a autora se refere se manifestaria, entre outras coisas, no questionamento dos modelos tradicionais de conduta, na existência de modelos concorrentes” e, justamente, “na falta de um conjunto coeso de ideias capazes de se transformar em práticas sociais amplamente aceitas”. Além disso, as autoras continuam elucidando que “a ampliação das desigualdades e a falta de um consenso sobre os modelos de conduta considerados legítimos tornam os conflitos sociais mais agudos”, pois “relativizam os acordos que sustentam as relações sociais da forma como elas tradicionalmente estavam estabelecidas e comprometem a experiência de coletividade”.

Para os autores Silva e Castro (2008, p.48) “a escola, como todas as instituições da sociedade, também é afetada pela situação delineada até aqui, principalmente quando as fronteiras entre ela e o mundo exterior estão enfraquecidas”, concluindo com a afirmação de que a comunidade escolar e todos nela inseridos “se sentem ameaçados pelos grupos externos e internos e a confiança, base de qualquer relação intersubjetiva, se compromete”.

A violência, em todas as suas manifestações, é a antiescola, justamente porque dificulta o desempenho da sua função social fundamental que é preparar os indivíduos para participar de forma autônoma da produção social da existência e das relações intersubjetivas (SILVA; CASTRO, 2008, p.47-48).

Diante disto, acredito que trazer a que as violências na escola podem ser categorizadas também como uma das reações da constante perspectiva coletiva da escola como um ambiente repressivo, autoritário e com a função de ensinar apenas

as reproduções sem sentido, como nos dizem os autores Almeida (2008) e Silva e Castro (2008).

Desta forma, encontro em Abramovay (2003, p.25) que:

A vulnerabilidade da escola a várias violências, macrossociais, viria aumentando também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao alcance social, ampliação do escopo e do acesso de novos meios de formação.

Ou seja, a instituição como fonte de segurança, de conhecimento e produção coletiva de saberes, perde espaço para um ambiente inseguro, permeado de violências, sujeito a possíveis ações de gangues, dado que a escola está inserida num contexto subjetivo e vivo. Por isso, acredito que compreender a dimensão deste processo perpassa, também, a percepção dos papéis lá empenhados. Seja o papel social das/dos profissionais da educação, seja o papel da comunidade escolar neste movimento de ruptura deste processo.

Dito isto, encontro em Almeida (2008), justamente a questão da mudança pedagógica na perspectiva do processo de violência na escola, pois este nos diz que:

A dimensão da ética no processo de violência e de indisciplina escolar exige uma mudança de prática pedagógica, tornando-se fundamental pensar a prática (conduta) docente a partir da constituição da autoridade. Nesse sentido, o aspecto do poder docente (institucional) constitui-se a partir do conhecimento (essência) e da prática pedagógica docente. Compreende-se que a construção do processo de enfrentamento à violência e indisciplina escolar ganha concreticidade a partir da formação docente. Defende-se uma perspectiva crítica para a formação docente no âmbito da Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos, compreende-se que a construção crítica do pensamento pedagógico sobre a violência na escola possui objetividade e constitui-se como referências política e histórica.

Portanto, pode-se considerar, então, essencial que o professor participe ativamente com os alunos, de modo a possibilitar “fazer sentido” para todas as partes envolvidas, aliás o autor Martins (2010) ainda nos diz que:

A formação de professores tem sido apontada, por autores de diferentes áreas do conhecimento, como necessária e imprescindível não só para o enfrentamento de questões emergentes no cotidiano escolar na atualidade, como também para a consequente melhoria da qualidade da educação. (MARTINS, 2010, p. 50).

Diante disso, acredito que conceituar, também, a perspectiva do papel social professor como formador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem integral e crítico dos discentes, faz-se fundamental, assim como nos diz Pires (2010, p.148) “Faz-se necessário, portanto, investigar a concepção do professor, peça principal nesse cenário educacional, acerca da violência, pois muitas vezes esta pode ser percebida e compreendida como inevitável e inerente ao contexto”. Sigo, então, com a concepção de que iniciar pensando em conjunto com os outros educadores essas temáticas, criando argumentos e grupos para o estudo dela, sobre suas práticas educativas, criando possibilidades de ações educativas para o enfrentamento da temática.

3.1.1 Indicadores

Acredito, então, que ante ao compreendido por violências, incluído aí a questão das violências na escola, faz-se possível extrair indicadores de ações violentas específicas na instituição.

O intuito de extrair estes indicadores se dá pela essencial necessidade de fundamentar o que precisaria ser enfrentado e/ou prevenido nas comunidades escolares, bem como na formação inicial ora pesquisada, sendo os cursos de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação em Pedagogia – CPe do CED na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Por isso, segue o quadro 3, excertos das falas dos autores e os indicadores desvelados por esta pesquisadora, a fim de dar luz às análises de conteúdo ora elaborados.

Os termos em **negrito** localizados ao lado esquerdo abaixo do termo “**excertos**”, referem-se os conceitos-chaves que auxiliam no processo de desvelamento dos indicadores fundamentados nos autores supracitados.

Quadro 3 – Excertos x Indicadores

| Excertos | Indicadores |
|--|---|
| “como a finalidade é manter a ordem estabelecida de domínio de uma classe sobre a outra, de um homem sobre o outro, a violência assume diferentes formas, mostrando-se, até mesmo de modo indireto ” (MARTINS, 2010, p. 23) | Estes termos podem indicar para a o enfrentamento de violências físicas, psicológicas e simbólicas. |
| “ violação da natureza, de alguém” (SILVA; SILVA, 2018, p. 483) | Este termo possibilita a percepção para a o enfrentamento de violências físicas, psicológicas e simbólicas. |
| “ vulnerabilidade da escola” (ABRAMOVAY, 2003, p. 25) | Este termo indica para a o enfrentamento de violências simbólicas. |
| “A ampliação das desigualdades e a falta de um consenso sobre os modelos de conduta considerados legítimos tornam os conflitos sociais mais agudos” (SILVA; CASTRO, 2008, p.47-48) | Estes termos podem indicar para a o enfrentamento de violências institucionais, sociais e simbólicas. |
| “alunos e professores se sentem ameaçados pelos grupos externos e internos e a confiança, base de qualquer relação intersubjetiva, se compromete” (SILVA; CASTRO, 2008, p.47-48) | Estes termos indicam para a o enfrentamento de violências físicas, psicológicas, institucionais e simbólicas. |

Fonte: elaborado pela própria autora, 2020.

3.1.2 Análises

Diante ao exposto no quadro3, pode-se compreender que as comunidades escolares, bem como as formações iniciais dos cursos selecionados, em tese, necessitariam abarcar a conceituação das realidades subjetivas de cada instituição e contexto próprio. Assim como citam os autores supracitados e, mais especificamente, a autora Abramovay (2003) cada região e cada país possui seus contextos próprios de violências a serem prevenidos e enfrentados no cotidiano escolar. A autora ainda cita que nos Estados Unidos as principais preocupações das comunidades escolares se dão com as influências externas de gangues e da falta de segurança nas relações. Visto que as paredes das instituições não conseguem se desvincular das realidades de seus contextos subjetivos. Ademais, os indicadores desvelados que referem aos tipos de violências ressaltadas nas falas dos autores

fundamentais desta pesquisa são os pontos cruciais para compreender se na estrutura e ementas de disciplinas das Propostas Curriculares das instituições selecionadas há os subsídios ora questionados. Por isso, este quadro 3 fundamentou o cotejamento com as análises de conteúdo dos capítulos posteriores desta pesquisa.

Portanto, os termos que estão em negrito, possibilitam a percepção das violências nas falas ressaltadas dos autores utilizados. Como “manter a ordem”, “vulnerabilidade”, “violação” e “conflitos” ressaltam a importância da prevenção em atividades e propostas pedagógicas que questionem de modo crítico e emancipatório estes processos violentos. No entanto, diante de minhas vivências, acredito que estes conceitos se encontram, infelizmente, possivelmente naturalizados no processo escolar.

Quando se tem violências da instituição praticada contra os discentes, como citado por Abramovay (2003) nas elucidações de Charlot (1997), torna o espaço escolar desgastante e desrespeitoso para com este estudante. Além disso, como percebi nos autores uma perspectiva em comum a comunidade escolar não está desconexa de seu contexto e esta reafirma, muitas vezes, as realidades externas. Assim como nos diz Almeida (2008), Martins (2010) e Rosa (2010) o papel do professor neste processo é fundamental, tanto para rever suas próprias práticas violentas, quanto para repensar o espaço escolar. Sendo este um processo de repensá-lo como (re)criador e (trans)formador de novas percepções destas realidades, subjetivas e relativas ao contexto inseridos.

3.2 COMUNIDADE ESCOLAR

Venho desenvolvendo este TCC sempre a partir das minhas concepções prévias e vivências acadêmicas e profissionais na área da Educação. Por isso, neste ponto se faz crucial salientar as perspectivas presentes nesta TCC do conceito de Escola e Comunidade Escolar, visto que ambos estão intimamente ligados. Segundo a autora Lück (2009, p.20) “a escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional”, sendo estes “condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação”. Desta forma, pode-se considerar a Escola, em seu espaço físico e simbólico, imersa em seus contextos, além disso, a autora ainda ressalta que:

O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã. A qualidade do ambiente escolar como um todo determina a qualidade do processo pedagógico da sala de aula e esta é determinada por uma série de cuidados, dentre os quais, como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: i) a elaboração e execução de sua proposta pedagógica; ii) a administração de seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; iii) o cumprimento dos 200 dias letivos e correspondentes 800 horas-aula estabelecidos; iv) o cumprimento do plano de trabalho de cada docente; a recuperação dos alunos de menor rendimento; vi) **a articulação com as famílias e a comunidade, e a criação de processos de integração da sociedade com a escola**; vii) a informação aos pais sobre a frequência e rendimento dos alunos (LÜCK, 2009, p. 20-21). [grifos nossos].

Diante disto, acredito que trazer que “os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social” (LÜCK, 2009, p. 22), faz-se fundamental.

Ante ao exposto conceituado até então, faz-se essencial trazer a perspectiva aqui compreendida de Comunidade Escolar. Com intuito de entrelaçar esta perspectiva com minhas vivências pedagógicas, bem como, com o conceito de violências aqui trazido.

Por isso, encontro inicialmente em Lück (2009, p.140) que comunidade é um “[...] conjunto de pessoas que participam ativamente e de forma associada de um mesmo local e espaço cultural, contribuindo para seu clima e cultura organizacional e a dinâmica do seu cotidiano”. Além disso a autora ressalta que “Uma comunidade escolar é orientada pelos objetivos educacionais”. Percebe-se, então, que a comunidade escolar ultrapassa o espaço físico e se insere na perspectiva cultural e social dos sujeitos que ali estão inseridos. Deste modo, uma comunidade escolar, a meu ver, vivencia todos os contextos que a rodeiam física e culturalmente, seja um contexto violento, seja um contexto prioritariamente residencial, seja com relação das famílias, seja a relação do Estado com a Escola etc.

Acredito que um exemplo disto se percebe no trecho da autora Alonso (2004, p.1) em que nos diz ser “um equívoco pensar que o desempenho da escola se expressa apenas nos resultados da aprendizagem obtidos nas disciplinas e que é fruto exclusivo do trabalho dos professores isoladamente”. Além disso, a autora ressalta que “não é possível pensarmos a escola como uma instituição social com funções bem definidas e inalteradas ao longo do tempo, cuja preocupação principal

é a preservação do patrimônio cultural” e que lhe caberia apenas “a tarefa de transmissão e preservação da cultura”. Assim sendo, se percebe que a comunidade escolar pode-se considerar como um organismo vivo, fluido e inerente aos seus contextos e realidades que a permeiam e se inserem no seu cotidiano escolar.

Os profissionais e as/os discentes lá inseridos vivenciam o reflexo de seus contextos também dentro da instituição física, transbordando as paredes da instituição e preenchendo a Escola de subjetividades relativas.

Além disso, “a integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional” (LÜCK, 2009, p. 78).

Diretores, cujas escolas foram selecionadas para receber o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, têm expressado que uma das estratégias mais importantes para levantar “escolas derrubadas” tem sido a abertura do estabelecimento de ensino para a comunidade. Mediante esse procedimento, disponibilizaram a escola para uso pela comunidade e ganharam em troca a recuperação do patrimônio e a parceria com a sua conservação. A escola passou a ser um ambiente mais alegre e cordial e o espírito educativo melhorou. Essa integração pode se realizar de modo informal e esporádico. Porém, deve ser realizada de forma sistemática e organizada, a fim de promover resultados mais substanciais. Essa organização e sistematização são promovidas sob a forma de parcerias na educação, que se constituem em esforços colaborativos entre as escolas e a comunidade (LÜCK, 2009, p. 78-79).

Percebe-se, portanto, que a Comunidade Escolar se faz essencial no desenvolvimento tanto das propostas pedagógicas, quanto do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem vivenciados. Conforme as autoras supracitadas, a interação entre comunidade e ambiente escolar se fez fundamental para melhorar a qualidade do ensino e da cultura escolar, o que influenciou diretamente no desempenho acadêmico dos/as estudantes das instituições citadas pelas autoras.

E, por isso, acredito que trazer o contexto em que as comunidades escolares estão inseridas em contextos de violências se faz fundamental. Bem como trazer também as minhas vivências pedagógicas nos estágios supervisionados, se faz essencial a partir deste ponto, para fundamentar a perspectiva aqui presente da realidade escolar.

3.2.1 Intersecção com as Violências

Assim como ressaltar nas subseções anteriores, especialmente no primeiro Eixo em que conceituei as violências vivenciadas no ambiente escolar, as violências presentes na comunidade escolar são diversas e múltiplas. Ainda que seja dentro do espaço físico escolar e/ou em seu entorno, estas violências são determinadas e determinantes no processo de ensino-aprendizagem. O que nos leva a compreender que o trabalho pedagógico dentro da instituição, necessariamente ultrapassa essas barreiras físicas, possibilitando novas aberturas e oportunidades de (trans)formação social e cidadã.

Além disso, os autores supracitados retratam que as violências entre discentes-docentes, instituição-discentes, instituição-docentes, são necessariamente violências simbólicas, podendo se caracterizar como físicas e/ou psicológicas. Principalmente quando se dá da instituição para com os discentes.

Diante disto, reafirmo os conceitos trazidos até então, em que a Comunidade Escolar geralmente reflete seu entorno, mas isto depende essencialmente do trabalho coletivo e interligado entre comunidade e instituição escolar. Assim como vimos na autora Abramovay (2002) e os autores já citados, as pesquisas que se orientam em analisar os conceitos de violências no âmbito escolar, demonstram que este fenômeno não é recente e está diretamente relacionado tanto com o engajamento da comunidade quanto do trabalho pedagógico. Tampouco este fenômeno se faz exclusividade do Brasil, visto que países como Estados Unidos da América e Inglaterra lidam com suas particularidades de violências.

Estes autores e autoras trazidos neste TCC ressaltam a importância dos encontro teórico-prático entre professores, gestão escolar, alunos e comunidades a fim de possibilitar a prevenção e/ou o enfrentamento das diversas facetas das violências na Comunidade Escolar.

E, por isso, desta vivência pedagógica, surgiu a preocupação em analisar o embasamento teórico na formação inicial das/os pedagogas/os dentro da temática violências. Visto que a Comunidade Escolar, no geral, reflete as violências presentes nos contextos sociais.

Portanto, sigo para o último Eixo desta pesquisa, em que posso, enfim, analisar as Propostas Curriculares das duas Universidade Públicas da minha região que formam estes profissionais da Educação: Pedagogas/os. A Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC e a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A fim de verificar se há o subsídio, ao menos teórico, da temática violência presente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS PROPOSTAS CURRICULARES

Acredito que neste ponto fundamentar e dar luz ao último Eixo desta pesquisa se faz essencial. Principalmente após toda a fundamentação teórica, apresentação das justificativas, análises dos indicadores da temática violências nas perspectivas dos autores e autoras selecionados e, também, a elucidação das vivências em sala de aula com a “docência-partilhada”, esta conceituação flui no mesmo sentido que todo o trabalho. Para tanto, inicia-se este Eixo trazendo a fala da autora Lück (2009, p. 19-20) que nos elucida “a educação escolar, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho, inspirar-se nos ideais de solidariedade”, bem como a educação escolar, como cita a autora, necessariamente precisa praticar o “apreço à tolerância e princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, de igualdade de oportunidades para todos terem sucesso, pautados por padrões de qualidade de ensino”.

E, para isso, acredito que um conjunto de esferas se faz essencial. As esferas pedagógicas, esferas administrativas e esferas político-sociais. Nas esferas pedagógicas se inclui docentes, discentes e gestão. Nas esferas administrativas se inclui todos os profissionais da instituição escolar e os que prestam serviços para esta instituição. Já nas esferas político-sociais, acredito que se inclui os contextos das comunidades escolares e a gestão governamental. Ou seja, para uma escola fluir com qualidade de ensino, são resultados de amplas e diversas áreas. Obviamente, assim como ressalta a autora Lück (2009, p. 21):

Os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais. De sua postura diante da vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia a dia depende a qualidade de seu trabalho. Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Sua atuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso. Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses.

Além disso, a autora nos traz, também, os seis aspectos essenciais de um professor, desenvolvido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 (Lei 9394/96), elucidado no Artigo 13 desta Lei, que nos traz as competências dos professores:

i) participar efetivamente da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ii) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica elaborada; iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; iv) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento nacional; vi) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ante ao exposto, percebe-se a essencialidade de um trabalho pedagógico desenvolvido integral e intencionalmente crítico, dedicado e contínuo. Para isso, faz-se necessário uma fundamentação teórico-prática na formação inicial destes professores, uma vez que toda profissão precisa de profissionais capacitados para lidar com seus ofícios.

Os autores Lombardi, Saviani e Sanfelice (2002) trazem na organização do livro “Capitalismo, trabalho e educação” a questão de o trabalho pedagógico ser de produção imaterial, em que não se é possível verificar “palpavelmente” a produção docente. O que dificultaria, também, o desenvolver das propostas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em si, uma vez que estes são subjetivos e relativos ao desenvolvimento de cada discente.

Porém, como percebi, se faz essencial dialogar sobre o conceito de currículo e sua importância na formação inicial, visto que foram analisados dois currículos do curso de pedagogia de duas universidades públicas selecionadas. Por isso, antes das análises, se faz necessária esta conceituação, para, então, seguir para as análises.

3.3.1 Currículo e Formação Inicial de Professores

Diante de todas as análises aqui desenvolvidas e percepções e inquietações desveladas, acredito que se faz fundamental trazer esta concepção. Não necessariamente uma análise aprofundada sobre currículo, tão somente uma abertura de discussão e possíveis reflexões coletivas posteriores.

Ainda que o foco desta pesquisa se deu na análise de conteúdo dos currículos do curso de Pedagogia das duas Universidades selecionadas, com o *lôcus* a temática Violências, firmemente creio que abrir este pequeno e simbólico capítulo possibilita tanto a continuidade do diálogo, quanto a conexão desta pesquisa em sua totalidade.

Não pretendo neste trecho, portanto, filosofar as injustiças da pólis com Platão, nem questionar junto a Nietzsche (2007) as verdades absolutas, menos ainda ir para o caminho da modernidade líquida com Bauman (2001). No entanto, todos estes e muitos outros autores, juntamente com todo processo de desenvolvimento de conceitos da Educação, puderam contribuir em minha caminhada acadêmica de modo a compreender o que hoje entendo como processo educativo. E ainda que Freire (1996) insista em dizer que somos educados por meio do mundo, veementemente preciso ressaltar o que eles e todos os pensadores da Educação certamente questionaram: “mas qual o porquê de estudar isto e não aquilo?”. Deste modo tenho o intuito de trazer o questionamento da elaboração do currículo, assim como Michael Apple (2006) trouxe em suas pesquisas de Currículo e Poder. Questionar a fundamentação contextualizada dos currículos, permite compreender o engajamento oculto nas perspectivas que permeiam as ideologias metodológicas de quem elaborou.

Por isso, ao analisarmos os currículos da pedagogia das universidades selecionadas, ainda que com enfoque na temática violências, será possível perceber as concepções arraigadas de professor, de escola e de vivências pedagógicas presentes nestes documentos.

Diante disto, encontro nos autores Felício e Silva (2017) que o cenário atual exige novas concepções de currículo e perfil profissional dos professores, uma vez que:

Este cenário instiga a área da formação inicial de professores sobre a qualidade dos processos formativos desenvolvidos pelas instituições formadoras. Tais processos devem ir ao encontro do perfil de professor que vem sendo exigido nos contextos atuais, o qual assume a profissão como um serviço social e humano; construa, permanentemente, conhecimentos e habilidades para desempenhar suas funções de fazer o outro aprender; que seja capaz de estabelecer relações pessoais e profissionais com os educandos; e, que seja comprometido e responsável com o desenvolvimento de um trabalho coletivo (FELÍCIO; SILVA, 2017, p. 151).

Desta forma, o texto dos autores ainda nos traz que “o currículo e a sua organização assumem-se como elementos de destaque, uma vez que eles revelam opções acerca de um determinado modelo de formação profissional”, ou seja, caracterizando-se “pelas articulações que se estabelecem, no seu interior, entre os saberes teóricos e os saberes práticos, necessários à atividade docente e ao desenvolvimento profissional” o que contribui para a formação integral do docente.

Diante destes desafios, acredito que se faz necessário analisar o conteúdo das Propostas Curriculares selecionadas, visto que apesar de toda dificuldade e desafios encontrados, acredito que uma formação inicial que dê o estofamento teórico-prático para enfrentar e prevenir estes desafios pode (trans)formar todo esse processo.

3.3.2 CPe da UFSC e seus Indicadores

A Proposta Curricular da UFSC foi analisada a partir do documento “Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia” de 2008, elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Curricular – GT REFORMA, composto por docentes, gestores e funcionários da UFSC (vide quadro 4). Neste documento consta todo o processo histórico-sócio-cultural da formação do Curso de Pedagogia na UFSC, seus marcos legais e suas demandas.

Quadro 4 – Lista do GT REFORMA


| Nome | Função | Departamento |
|---------------------------|---------------|--|
| Edinete Espíndola | Funcionária | Geral |
| Luciana Ostetto | Professora | MEN - Departamento de Metodologia de Ensino |
| Maria de Fátima S. Dias | Professora | MEN - Departamento de Metodologia de Ensino |
| Maria Isabel Serrão | Professora | MEN - Departamento de Metodologia de Ensino |
| Olga Durand | Professora | EED - Departamento de Estudos Especializados |
| Rose Nuñez | Professora | EED - Departamento de Estudos Especializados |
| Gladys Perlin | Professora | EED - Departamento de Estudos Especializados |
| Ana Maria Borges de Souza | Diretora | CED – Centro de Ciências da Educação |
| Olinda Evangelista | Professora | Coordenação e representante do CALPe - Centro Acadêmico Livre de Pedagogia |
| Maria Helena Michels | Professora | Coordenação e representante do CALPe- Centro Acadêmico Livre de Pedagogia |

Fonte: UFSC, 2008, p.01. Elaborada pela própria autora, 2020.

No entanto o documento não traz o objetivo geral explícito, nem a carga horária total das disciplinas, por isso, se fez necessário encontrar um segundo documento em que trazia parte destas informações complementares, o que resultou na análise de um segundo documento, porém este mais objetivo, apenas para a compreensão de dados básicos. Este segundo documento se intitula como “Currículo do Curso” (UFSC 2020) e está se referindo ao ano de 2008 e demonstra ser um documento gerado automaticamente, visto que contém apenas dados de sistema e a data em que realizei o download no site oficial da instituição (vide Figura 1).

Diante deste documento, pode-se encontrar que a carga horária total das disciplinas obrigatórias é de 3870H/A e conta ainda com a carga horária das disciplinas optativas de 216H/A. O curso se dá regularmente no decorrer de 9 semestres, ou seja, 4 anos e meio, podendo se estender por 14 semestres (7 anos) ou cursado intensivamente em 6 semestres (3 anos), desde que seja cursado as cargas horárias e disciplinas obrigatórias.

Figura 1 – Imagem da primeira página do documento “Currículo do Curso”



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Graduação
Departamento de Administração Escolar

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

Documentação: Curso reconhecido pelo Decreto Federal 336 de 04/08/1983, publicado no Diário Oficial da União de 08/08/1983
Parecer Criação = 47672 - 19/01/1980
Documento Criação = 445 - 05/02/1975
Renovação de Reconhecimento - Portaria nº 921 de 27/12/2018 e Publicado no D.O.U em 28/12/2018.
Curso Reconhecido pela Portaria nº 29/01/2018 e Publicado no DOU de 10/01/2018.

Objetivo:

Titulação: Licenciado em Pedagogia

Diplomado em: Pedagogia

Período de Conclusão do Curso: Mínimo: 8 semestres Máximo: 14 semestres

Carga Horária Obrigatória: UFSC: 3870 H/A CNE: 3225 H
Optativas Profissionais: 216 H/A

Número de aulas semanais: Mínimo: 13 Máximo: 30

Coordenador do Curso: Prof.ª Dr.ª Jocemara Triches
Telefone: 37219414

29/06/2020 06:07 SeTIC - Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação Página: 1 de 14

Fonte: UFSC, 2020, p.01.

No documento de 2008, encontro trechos que se referem aos objetivos do curso, apesar de não explicitar diretamente. O documento traz alguns dos objetivos do curso em seu percurso histórico, no entanto, não foi possível verificar de modo explícito e direto o objetivo geral e específicos do curso, ao menos nos documentos encontrados disponibilizados no site oficial da instituição, a saber: <https://pedagogia.ufsc.br/> e <http://portal.bu.ufsc.br/acervo/>.

Encontro o trecho que se refere à alguns objetivos do curso neste documento que nos diz:

Assim, este Projeto incorpora as políticas de ações afirmativas implementadas na UFSC, propõe um percurso formativo articulado e integrado para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, foco que não descurou da necessidade de preservar aportes teóricos e metodológicos necessários à docência junto aos jovens, adultos e pessoas com necessidades especiais. Trata-se de formar, como evidenciamos nos princípios que orientam esse Projeto, o professor como um intelectual da educação que tem a docência como base, com domínio do conhecimento específico de sua área em articulação com o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, sendo capaz de compreender as relações existentes entre o campo educacional e o campo das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que o processo educacional está inscrito. É compromisso social, portanto, do Curso de Pedagogia da

UFSC a promoção de uma formação teórico-prática densa que tendo a prática educativa como ponto de partida a esta não se restringe. (UFSC, 2008, p. 10-11).

Além disso, o documento relata, ainda que em curto tempo, os embates teóricos-pedagógicos e políticos inerentes ao processo do currículo, assim como estudiosos da área (DUARTE, 2004; SAVIANI, 2002-2003) ressaltam a importância do currículo numa perspectiva histórico-crítica. O documento, então, traz a concepção de contradições teórico-metodológicas no caminhar da elaboração da proposta curricular, senão, vejamos:

Apresentar, ainda que em breves palavras, a história do Curso de Pedagogia na UFSC é resgatar parte da história da formação de professores no Brasil. Também aqui o Curso nasce sob o signo da ambivalência, das tensões e contradições que desde a sua origem marcam os debates sobre a formação do pedagogo/professor como bacharel e /ou licenciado. Em Santa Catarina, o Curso de Pedagogia, a exemplo de outros no Brasil, nasceu vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (UFSC, 2008, p. 04).

Diante disto, resalto que o documento perpassa toda sua concepção paradigmática e preocupações em desenvolver a imagem da/o Pedagoga/o como cientista da educação, em que a docência como eixo fundamental desta proposta se entrelaça com as produções acadêmicas e vivencia a pesquisa como objeto de formação também. O documento também retrata todas suas disciplinas, ementas e referências bibliográficas básicas. Articulando, em tese, todo o processo de ensino-aprendizagem dos discentes com uma forte fundamentação teórico-metodológica, bem como com bases sólidas de práxis pedagógicas. Além disso, o documento apresenta fielmente seu caráter político-pedagógico, em que o posicionamento conceitual se faz essencial. O documento consiste em um total de 47 páginas e está disponibilizado no site oficial da instituição, bem como na biblioteca universitária. Pois bem, encontro no documento a concepção de formação integradora, em que este egresso poder-se-ia desenvolver suas funções com amplas capacidades e embasamentos. Por exemplo, no trecho a seguir, pode-se encontrar a suma destas questões, quando nos traz que:

O Projeto Pedagógico que ora apresentamos resulta e inscreve-se no âmbito desses debates, sendo marcado pelo acúmulo de discussões resultantes dos mais de quarenta anos de existência do Curso, pelas particularidades históricas que o forjaram, no claro e inequívoco compromisso com a educação e a escola pública de qualidade. Os princípios [...] aqui reafirmados, acrescidos da compreensão de que a

complexidade do contexto societário atual exige das universidades e, de modo particular, dos cursos que têm como objetivo a formação de professores, o enfrentamento de novas questões. (UFSC, 2008, p. 10).

O documento ainda ressalta que “este Projeto incorpora as políticas de ações afirmativas implementadas na UFSC, propõe um percurso formativo articulado e integrado para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil”, sendo que o foco “não descurou da necessidade de preservar aportes teóricos e metodológicos necessários à docência junto aos jovens, adultos e pessoas com necessidades especiais”.

E ainda finaliza ressaltando que “trata-se de formar, como evidenciamos nos princípios que orientam esse Projeto, o professor como um intelectual da educação que tem a docência como base” e que tenha “domínio do conhecimento específico de sua área em articulação com o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, sendo capaz de compreender as relações existentes” seja no âmbito educacional ou “o campo das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que o processo educacional está inscrito”. Além disso, o documento ressalta que “é compromisso social, portanto, do Curso de Pedagogia da UFSC a promoção de uma formação teórico-prática densa que tendo a prática educativa como ponto de partida a esta não se restringe” (UFSC, 2008, p.10-11).

Porém, antes de seguir para a vinculação com a temática violências, acredito que se faz essencial ressaltar este trecho do documento, referente aos seus eixos formadores. Pois este enriquecerá a discussão, quando nos diz que:

A matriz curricular, expressão desse propósito formativo, está articulada em torno de três eixos: a) *educação e infância*; b) *organização dos processos educativos* e c) *pesquisa*. Vinculam-se a estes eixos um conjunto de disciplinas de base comum à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de base específica a cada um destes, disciplinas de interfaces entre estes, núcleos de aprofundamento de estudos e atividade de enriquecimento científico e cultural dos estudantes. (UFSC, 2008, p. 03).

Não obstante, o documento conclui este trecho com a seguinte concepção que se faz essencial na compreensão da estrutura curricular, quando nos diz que:

A opção do Curso de Pedagogia foi, nesse sentido, contrária ao “alargamento” e fragmentação proposta pelas Diretrizes Nacionais; a opção foi por uma formação densa, centrada na formação para a docência nestes dois níveis de ensino. Tal posicionamento, no entanto, encontra respaldo legal nas próprias Diretrizes, que facultam [...] estabelecer os focos

formativos, considerando-se, para isso, fatores institucionais, culturais e acadêmicos. (UFSC, 2008, p. 03-04).

Diante disso, acredito que o contexto inicial do documento está explicitado, pois fundamenta a concepção de formação inicial presente no documento: a de uma formação integral, fundamentada e contextualizada, contribuindo assim amplamente para área da Educação.

Desta forma, sigo para o foco entre a proposta curricular e a temática violências e, por isso, ressalto que numa busca dinâmica encontro a palavra “violência” um total de nove vezes, “violências” um total de quatro vezes e “violento” uma única referência no documento, conforme pode-se perceber no quadro 5. Encontra-se, também, no trecho de concepção para a profissão Pedagoga/o que:

As concepções filosóficas e teórico-metodológicas que orientam este Projeto são fruto de inúmeros encontros entre docentes e discentes, de reflexões promovidas pelo Colegiado do Curso, pelas Coordenações e Representações de Fases. Três grandes princípios foram definidos como norteadores da formação proposta, expressando os compromissos assumidos com a formação qualificada do pedagogo, integrando teoria e prática. (UFSC, 2008, p.14)

Quadro 5 – Temática violência no documento do CPe da UFSC

| TERMO | TRECHO | PÁGINA |
|-------------------------------|--|-----------|
| Violência / Violências | A formação para docência na educação pública exige que se considere as particularidades e as condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos [...] análise e estudo do fenômeno da violência contra a infância, que assume novas formas e configurações no mundo contemporâneo. | 26 |
| | Além de Práticas Educativas e Relações Étnico-raciais, são propostos outros NADES: [...] Infância e Violência | 27 |
| | Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos 22 créditos (396 horas) Disciplinas eletivas: Infância e Violência | 28 |
| | Infância e Violência (72h). Complexidade como base epistemológica para a compreensão das violências . Contexto histórico das violências contra a infância. Conceitos fundamentais destas violências : violência sexual, violência física, negligência, exploração e abuso sexual; prostituição infantil; pedofilia; maus-tratos; violência moral; corporeidade e violências . A escola e as mediações pedagógicas com a criança inserida em cenários de violência . Por uma pedagogia da prevenção ao sofrimento na infância. | 37 |
| | Essa pesquisa levou a mudanças [...] para atender demandas sociais [...] à violência infantil e escola [...]. | 46 |
| Violento | Essa terceira reestruturação ocorreu no movimento de reforma universitária, em um contexto sócio-político marcado pela presença de um Estado ditatorial e violento . | 05 |

Fonte: UFSC, 2008, elaborada pela própria autora, 2020.

Diante disto, percebe-se a concepção de formação inicial integral, múltipla, rica em diversidade, bem como focada num processo de ensino-aprendizagem que valorize a relação entre teoria e prática. Além disso, o documento reforça a importância do papel social da profissão, bem como ressalta a mesma importância no relacionar o papel da profissão de modo amplo, não reduzido ao caráter escolar. Vejamos:

Considerando o segundo aspecto cabe destacar que a constituição docente é social – porque o homem é um ser social – e se expressa em um pertencimento de classe. Desse modo, torna-se importante compreender o professor e o intelectual da área nas relações de luta, nos conflitos de interesses. Ou seja, é preciso considerar que a existência profissional do professor/intelectual é social e não pode ser reduzida ao interior da escola. (UFSC, 2008, p.15).

O que nos leva para a relação do papel da profissão com a Comunidade Escolar e seus contextos. Desta forma o papel social da profissão necessariamente perpassaria as realidades de violências vivenciados pelas crianças e discentes seja dentro da instituição, seja pelo simbolismo da instituição etc.

Diante disto, o documento ressalta que a formação inicial neste Curso se dá de modo que valorize as subjetividades e desenvolva um olhar atento às realidades vivenciadas pelas crianças e discentes, quando retrata no trecho:

A formação para docência na educação pública exige que se considere as particularidades e as condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização. Esse princípio está na base dos conteúdos curriculares voltados para a educação de pessoas com deficiências, para as relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos; para a análise e estudo do fenômeno da violência contra a infância, que assume novas formas e configurações no mundo contemporâneo. (UFSC, 2008, p. 26).

Encontra-se, também, uma disciplina específica sobre violências na Infância, em que em sua ementa nos traz:

Infância e Violência (72h). Complexidade como base epistemológica para a compreensão das violências. Contexto histórico das violências contra a infância. Conceitos fundamentais destas violências: violência sexual, violência física, negligência, exploração e abuso sexual; prostituição infantil; pedofilia; maus-tratos; violência moral; corporeidade e violências. A escola e as mediações pedagógicas com a criança inserida em cenários de violência. Por uma pedagogia da prevenção ao sofrimento na infância. (UFSC, 2008, p. 37)

Além disso, percebe-se que grande parte do currículo está voltado para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, como supracitado, por isso, acredito que todas as disciplinas da grade curricular que são voltadas diretamente para desenvolver propostas com as crianças, podem desenvolver a temática “violências” como interdisciplinar. Principalmente por esta ser uma das subjetividades encontradas nos processos de relações sociais nas Comunidades Escolares.

Portanto, trago no quadro 06 os excertos do documento em que percebo possibilidades de desenvolvimento de propostas para enfrentamento das mais diversas facetas das violências. Ressalto que os termos grifados podem proporcionar tanto uma reflexão sobre a temática quanto podem simbolizar o embasamento teórico para o enfrentamento e/ou prevenção das violências em suas mais diversas e amplas facetas.

Por isso, acredito que os termos grifados podem auxiliar nas análises das propostas pedagógicas (seja da UDESC seja da UFSC), a fim de enriquecer e embasar as perspectivas conceituais de violências e de atitudes que podem contribuir no enfrentamento e/ou prevenção destas violências na Comunidade Escolar.

Ressalto que todos os trechos excertados e dialogados nos quadros de indicadores, são termos que podem indicar as perspectivas trazidas nesta pesquisa. Reafirmo o termo “podem indicar”, pois com a vivência desta pesquisa e o intuito de analisar estes documentos e autores, o olhar para estes termos estão mais sensíveis e atentos, logo, não necessariamente simbolizam explicitamente o enfrentamento e/ou possibilidades de prevenções. No entanto, a meu ver, pode-se dizer que os termos grifados podem indicar ou possibilitar a percepção da temática violências e, por isso, foram destacados e analisados.

Quadro 6 – Excertos X Indicadores UFSC

| Excertos | Indicadores |
|--|---|
| compromisso com a educação e a escola pública de qualidade | Estes termos podem indicar para o possível enfrentamento das amplas faces das violências, uma vez que uma escola pública de qualidade necessariamente necessita de espaços intencionais de desenvolvimentos da temática |
| objetivo a formação de professores , o enfrentamento de novas questões | Estes termos podem indicar para o enfrentamento de violências institucionais, já que a formação adequada dos profissionais poderia abranger esta temática |
| percurso formativo articulado e integrado para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil | Este termo parece indicar para a o enfrentamento de violências institucionais e simbólicas, já que ao se desenvolver um processo integral e integrador, o enfrentamento e espaços intencionais de discussão dessa temática se faz essencial |
| É compromisso social , portanto, do Curso de Pedagogia da UFSC a promoção de uma formação teórico-prática densa | Estes termos indicam para a possível prevenção e/ou enfrentamento das mais diversas faces de violências, pois uma relação entre teoria e prática permitem espaços de discussão crítica da temática |
| é preciso considerar que a existência profissional do professor/intelectual é social e não pode ser reduzida ao interior da escola. | Estes termos podem indicar para a prevenção e/ou enfrentamento de violências institucionais, sociais e simbólicas, pois como percebe-se no decorrer desta pesquisa, a atuação dos profissionais da educação está intimamente ligada com a comunidade escolar e nela inserida os contextos de violências |
| Complexidade como base epistemológica para a compreensão das violências | Estes termos podem indicar para a prevenção e/ou enfrentamento das violências, uma vez que compreendida as concepções e contextos das violências na comunidade escolar pode-se desenvolver propostas intencionais de discussão da temática. |

Fonte: UFSC, 2008. Elaborada pela própria autora, 2020.

Percebe-se, então, nos indicadores que as falas e trechos excertados possibilitam os diálogos, ainda mais em sua concepção de formação integral. No entanto, percebo também que o olhar atento a temática violências incitado por esta pesquisa permitiu a percepção destas aberturas de diálogos, mas que não se demonstra explicitamente no decorrer do documento. Salvo a exceção das duas disciplinas em que a temática violência é explicitamente abordada. A saber: Infância e Violências, disciplina optativa com 72h e 4 créditos, bem como aborda, também, a temática na disciplina Estudos da Juventude Contemporânea com 54h e 3 créditos, em sua ementa nos diz que:

Cultura Juvenil: subjetividade, identidade, sociabilidade; Grupos juvenis e processo de mudança; Juventude e mundo do trabalho; Escolarização ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos; cultura escolar e a transgressão, indisciplina e violência; Formas associativas juvenis e temas emergentes juvenis (UFSC, 2020, p.10).

Por tanto, finalizo este capítulo com a percepção de que há uma breve introdução à temática explícita e que, ao menos em tese, a formação inicial da UFSC preza por um egresso que tenha fundamentação teórica e prática para caminhar na direção uma formação integral. Mas me questionando qual a concepção de integral, já que não aborda meios/formas de lidar/enfrentar e/ou prevenir as realidades violentas presentes nas Comunidades Escolares de modo explícito, salvo duas exceções supracitadas.

Questiono isto, por principalmente por promover uma formação inicial integradora, com foco na docência ampla e rica em vivências pedagógicas. Além de possuir disciplinas específicas para lidar com a temática violências, como no caso das duas disciplinas supracitadas.

No entanto, acredito que grande parte das disciplinas poderiam trazer o conceito desta temática intencionalmente, dialogando com suas ementas facilmente, visto que este tema se faz transversal a todo currículo em que se desenvolve propostas pedagógicas para a escola. Principalmente pelo conceito integrador, crítico e politizado em que este currículo da UFSC transparece.

Para tanto, sigo para a próxima seção, em que analiso se a proposta curricular da UDESC aborda mais amplamente o termo ou se vai na mesma linha que da UFSC. Além de compreender se ambas pretendem um perfil de egresso que

vá de encontro com essa direção integral, crítica, emancipada e cidadã e qual a perspectiva de “integral” presente no currículo da UDESC.

3.3.3 FAED da UDESC e seus Indicadores

A Proposta Curricular da UDESC foi analisada a partir do documento “Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia” de 2010, elaborado pelo corpo docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, no Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia. Neste documento consta toda a grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como todas as ementas e referências bibliográficas básicas utilizadas nas disciplinas. Informando, também, toda a carga horária deste currículo. Além disso, o documento apresenta uma breve discussão do papel social do Curso e de seus acadêmicos e egressos, bem como relata o processo histórico-sócio-cultural da instituição e do Curso no Estado de Santa Catarina, a partir das legislações e marcos históricos. Ademais o documento traz a perspectiva paradigmática presente na Formação Inicial deste Curso, bem como seus afetos e embates teórico-práticos.

Para elucidar trago que se encontra no documento um grande debate teórico e nisso pode-se perceber o posicionamento político-pedagógico com ênfase nas linhas deste documento. Para tanto, ressalto uma das discussões trazidas no texto, quando nos traz que “os estudiosos da área do currículo afirmam que todo espaço de decisão curricular é uma “arena de disputa”, um local de embates e no campo da Educação isso não é diferente” (UDESC, 2010, p. 04). Diante disto, o documento traz a concepção legal em que se fundamenta para desenvolver este Projeto-Político Pedagógico, em que nos diz:

As Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia receberam críticas de vários grupos de educadores, ao mesmo tempo em que foram exultadas por outros. Com a sua aprovação é implementado um modelo de formação para o curso de Pedagogia que modifica significativamente as práticas até então vividas e materializadas pelas Universidades. Neste contexto, faz-se necessária e aqui é apresentada proposta de reestruturação curricular para o Curso de Pedagogia oferecido pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED, visando atender as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais expressas nesta Resolução. (UDESC, 2010, p. 04).

Desta forma, o documento ressalta como o curso de Pedagogia estava estruturado até aquele momento (2010) e como passaria a ser estruturado a partir da publicação deste documento, aprovado pelos Conselhos e Órgãos responsáveis. Visto que houve a mudança na legislação que extinguiu as habilitações, tornando as/os Pedagogas/os habilitadas/os para desenvolver atividades desde a Educação Infantil, passando pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e até à Educação de Jovens e Adultos – EJA, podendo assumir cargos administrativos também, mas dependendo da função se faz necessário a complementação da formação com uma pós-graduação, como Gestão Escolar e/ou Orientação Escolar, dependendo a área almejada.

Com isso, o documento continua a elucidar estes pontos e nos traz que:

O Curso de Pedagogia da FAED funciona com uma estrutura curricular aprovada em 2004 com duas linhas de formação: à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil; e a formação de profissionais para atuarem na equipe pedagógica das escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio (supervisores, administradores e orientadores educacionais). (UDESC, 2010, p. 04-05).

O documento ainda reafirma que estes segmentos e linhas “se estruturavam a partir da ideia de habilitações no Curso de Pedagogia. As Diretrizes modificam substancialmente essa perspectiva de formação ao suprimirem as habilitações da formação” (UDESC, 2010, p. 04-05). Mais adiante, o documento traz que estão presentes nos documentos embates político-pedagógicos inerentes ao processo histórico-sócio-cultural de construção tanto da identidade da/o Pedagoga/o quanto das próprias sociedades em si. Senão, vejamos:

Entendemos que o documento aqui apresentado representa as tensões, os embates e os consensos construídos em torno do grande desafio de articulação entre a trajetória realizada até o momento pelo Curso de Pedagogia da FAED/UDESC - registrada em seu Projeto Político Pedagógico - as novas diretrizes curriculares e os grandes dilemas que a Pedagogia tem sido nacionalmente chamada a responder [...] O Curso de Pedagogia completou 47 anos no ano de 2010 e a sua história se confunde com a própria história da Faculdade de Educação da UDESC (UDESC, 2010, p. 05-07).

Ademais, encontro no documento o papel fundamental da Faculdade de Educação – FAED (antiga nomenclatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED) neste percurso histórico-sócio-cultural do Estado de Santa Catarina, em que se denominava como:

A Faculdade de Educação tinha um papel bem definido na política de modernização econômica do Estado: formar professores para as cadeiras específicas do Curso Normal, regional e colegial, supervisores e orientadores para o ensino primário, inspetores e administradores escolares e formar também pesquisadores educacionais, tendo em vista as exigências do MEC a partir do levantamento da realidade educacional dos estados, empreender meios para adequar a política educacional a política socioeconômica em vigor. (UDESC, 2010, p. 10).

O documento traz, também, que “a proposta pedagógica em tela tem na docência o eixo articulador do currículo, com o intuito de possibilitar uma formação multidisciplinar, contextualizada e implicada com o cotidiano educacional complexo, multifacetado e contraditório da contemporaneidade” (UDESC, 2010, p. 22).

Diante disto, acredito que o contexto de elaboração deste documento fora explicitado e, com isso, sigo para a compreensão e coleta de dados específica. Em que encontro no trecho:

[...] o curso de Graduação em Pedagogia deve estruturar-se a partir de um núcleo básico que, preservando a diversidade e a **multiculturalidade** da sociedade brasileira, possa articular, dentre outros, princípios da gestão democrática contemplando os **espaços escolares e não-escolares**; conhecimento humano na sua multidimensionalidade; reconhecer os diferentes interesses dos segmentos sociais que compõem a sociedade; **observação do contexto** histórico e sociocultural brasileiro e suas implicações para o entendimento da educação infantil, do ensino fundamental e da formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; apreensão das relações entre educação e trabalho e outras questões da sociedade contemporânea; articulação do saber acadêmico, da pesquisa, da extensão e da prática educativa às questões relativas à ética, a estética e ao lúdico.(UDESC, 2010, p. 18). [Grifos nossos].

Neste trecho, encontro as principais características desejáveis para a/o Pedagoga/o, em que as palavras que podem se destacar foram grifadas em negrito. Destaco o conceito de “multiculturalidade”, pois nele pode-se compreender/analisar as diversas culturas presentes nas Comunidades Escolares. Destaco, também, as palavras “espaços escolares e não-escolares”, visto que as vivências em violência podem ocorrer tanto dentro quanto fora do espaço físico da Escola. E, por último, destaco “observação do contexto”, pois este ponto se faz essencial. Observar e compreender o processo histórico-sócio-cultural que permeia e está inerente às Comunidades Escolares pode auxiliar no processo de enfrentamento e/ou prevenção de violências nas vivências escolares.

Para tanto, antes de adentrar a coleta das disciplinas e ementas, acredito que trazer o objetivo geral e salientar 2 objetivos específicos do curso podem proporcionar enriquecimento à esta pesquisa, vejamos:

Objetivo Geral:

O Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED – tem como objetivo formar docentes para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica. (UDESC, 2010, p. 19)

Objetivos Específicos (excertos)

√Assegurar ao futuro docente o entendimento da escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes, estimulando a consciência acerca da diversidade, alteridade e das diferenças de natureza étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais (físicas, cognitivas, emocionais e afetivas), escolhas sexuais, entre outras.

√Promover uma perspectiva crítico-investigativa e problematizadora frente aos fenômenos educativos, estimulando a participação em eventos científicos, atividades de pesquisa e extensão. (UDESC, 2010, p. 19-20)

O documento apresenta uma preocupação em relacionar teoria e prática, além de apresentar uma proposta de proporcionar embasamento teórico para uma gama de situações vivenciadas no cotidiano escolar e não-escolar. Ainda que não esteja explícita na escrita deste trecho a questão de violências, acredito que facilmente poder-se-ia considerar como uma temática inerente neste contexto.

Além disso, encontro no trecho que se refere ao perfil esperado deste egresso que este estará apto para “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de desigualdades” os quais proporcionam “situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras” (UDESC, 2010, p. 20-21). Isto é, a/o Pedagoga/o formado nesta Instituição estaria apto a lidar com as mais diversas situações de exclusão, ou seja, de violências simbólicas, física, psicológicas etc.

Portanto, acredito que o documento traz em sua estrutura geral, as preocupações dos contextos vivenciados pelos egressos. E, por isso, sigo para a

compreensão das ementas e disciplinas em que se desenvolve a temática violências.

O documento traz que o Curso de Pedagogia se dá com carga horária total de 3852h com um total de 214 créditos. Sendo uma carga horária de disciplinas obrigatórias de 3726h com 207 créditos e de atividades curriculares complementares 126h com 07 créditos. Dentro da carga horária de disciplinas obrigatórias se encontram as disciplinas eletivas dos Núcleos de Aprofundamento. Este “Núcleo de Aprofundamento” são temas/áreas em que as/os acadêmicas/os se inscrevem a partir da 6ª fase/semestre, de acordo com seus interesses e disponibilidades de turmas. Estas disciplinas se referem ao total de 17 créditos com 306h. Separadas em: 6ª fase – 3c (54h), 7ª Fase – 8c (144h), 8ª fase – 6c (108h).

Desta forma, encontro a palavra “violência” apenas na disciplina eletiva intitulada “Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Famílias, Gênero e Violências”. No restante das disciplinas e ementas não há a palavra explícita. O que encontro, a meu ver, são disciplinas que podem discutir a temática intencionalmente. Vejamos:

Quadro 7 – Lista de Disciplinas UDESC

| Disciplina | Carga Horária/Créditos | Fase |
|--|-------------------------------|-------------|
| Educação e Infância | 72h/4c | 1ª |
| Política e Planejamento da Educação no Brasil | 72h/4c | 2ª |
| Didática: organização do trabalho docente | 72h/4c | 3ª |
| Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA | 72h/4c | 3ª |
| Educação Especial e Educação Inclusiva | 72h/4c | 4ª |
| Educação das relações étnico raciais | 72h/4c | 4ª |
| Educação, gênero e sexualidade | 72h/4c | 4ª |

| | | |
|--|--|--|
| Educação e Juventude | 72h/4c | 5ª |
| Estágios Curriculares Supervisionados I ao V | I, II e III: 36h/2c (cada) IV e V: 126h/7c (cada) | 3ª a 5ª (I ao III) 6ª e 7ª (IV e V) |

Fonte: UDESC, 2010. Elaborada pela própria autora, 2020.

Ressalto que estas disciplinas em nenhum trecho de suas ementas, ou referências bibliográficas básicas, possuem a palavra explícita “violência”, no entanto, percebo que cada uma dessas disciplinas poderia abordar a temática interdisciplinarmente. Visto que a temática violência é ampla e que faz parte do cotidiano escolar, nas muitas facetas supracitadas.

Acredito que se pode, então, extrair alguns indicadores desta proposta curricular, os quais seriam (explícitos no quadro 08).

Quadro 8 – Excertos X Indicadores

| Excertos | Indicadores |
|---|---|
| formação multidisciplinar, contextualizada e implicada com o cotidiano educacional complexo, multifacetado e contraditório da contemporaneidade” (UDESC, 2010, p. 22). | Estes termos indicam para o possível enfrentamento das mais diversas faces das violências, visto que uma formação contextualiza e multidisciplinar necessariamente perpassaria pela temática |
| princípios da gestão democrática contemplando os espaços escolares e não-escolares | Estes termos podem indicar para o enfrentamento de violências institucionais, sociais e simbólicas, já que para se ter uma gestão democrática, o respeito pela diversidade se faz fundamental |
| Sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica | Estes termos indicam para a possível prevenção e/ou enfrentamento das mais diversas faces de violências, visto que para uma fundamentação teórica e prática na área da educação a temática violência necessariamente se faz presente |
| entendimento da escola como um espaço de cruzamento de culturas | Estes termos podem indicar para o enfrentamento de violências físicas, psicológicas e simbólicas, visto que ao compreender o cruzamento de múltiplas culturas presentes no cotidiano escolar, estariam lidando com gatilhos dos mais diversas face de violências, o que possibilita a |

| | |
|--|---|
| | criação e espaços intencionais de discussão da temática |
| Promover uma perspectiva crítico-investigativa e problematizadora frente aos fenômenos educativos | Estes termos indicam para a prevenção e/ou enfrentamento de violências institucionais, sociais e simbólicas, pois a problematização em si necessita o diálogo intencional da temática |

Fonte: UDESC, 2010. Elaborada pela própria autora, 2020.

Quando formados com perspectivas multidisciplinares, com visão integral e integradora, olhar sensível ao contexto educacional e aos discentes, com um embasamento teórico bem desenvolvido, assim como apresenta o documento, este egresso poderá desenvolver com fluidez a temática violências.

Por isso, sigo para as Análises dos dados obtidos na busca na UFSC e na UDESC, nas disciplinas e conteúdo, a fim de relacionar os indicadores com as perspectivas desenvolvidas nesta pesquisa.

3.3.4 Análises

Diante do exposto nas duas propostas curriculares, pode-se compreender, então, que a UFSC possui espaços intencionais de discussão sobre violência na Infância em sua grade curricular. Já a UDESC possui espaços intencionais de abordagem da temática nos Núcleos de Aprofundamento.

Percebe-se que são em situações diferentes, visto que na UFSC a temática está na grade inicial obrigatória, já na UDESC está numa eletiva e que pode ou não ser desenvolvida, pois depende da demanda da disciplina, quantidade mínima de alunos, entre outras questões.

Compreendo que a proposta curricular da UDESC está amplamente desenvolvida na perspectiva de formação integral, cidadania e reflexiva com eixo na docência, pesquisa e extensão. A proposta da UFSC vai na mesma direção de formação integral, porém com eixo de Educação Infantil e Anos Iniciais marcadamente em sua grade curricular.

Nota-se nos documentos que ambos desenvolvem preocupações com o processo de ensino-aprendizagem, bem como com o papel social da profissão. Visto que é uma profissão marcada por lutas de classe, marcos legais e, infelizmente,

desvalorização da categoria, assim como os próprios documentos trazem no contexto da Educação Brasileira, mais especificadamente da Educação Catarinense.

Percebo, também, que a carga horária destinada explicitamente na abordagem da temática refere-se a:

- UFSC: Violência e Infância: 72h;
- UDESC: Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Famílias, Gênero e Violências: 306h.

Considerando que a disciplina da UDESC tem mais carga horária, porém abarca mais temas, acredito que o ideal seria dividir essa carga horária para cada subtema para poder calcular efetivamente. Por isso, divido esta carga horária de 306h por 3 subtemas (Gênero, Famílias e Violências), ficando um total de 102h exclusivamente para a temática violências, em linhas hipotéticas e gerais.

Ainda assim, diante do extenso currículo de Pedagogia, sendo 3672h na UFSC, num total de 4 anos e meio (ou 9 semestres). E na UDESC 3852h, num total de 4 anos (ou 8 semestres), ambos em tempo regular de formação. A porcentagem da temática que equivale ao total de carga horária se dá, em valores aproximados de:

- UFSC: 72h de 3672h \approx 1,96%
- UDESC: 102h de 3852h \approx 2,64%

Desta forma, a temática em si, abordada intencionalmente e com os espaços próprios, ao menos em tese, não representa nem três por cento do currículo total do curso. Se hipoteticamente considerarmos que em todas as disciplinas dos cursos, os próprios docentes tivessem o *insight* de desenvolver essa temática, poderíamos então considerar que estes egressos possuíram uma formação integral?

Portanto, vejo que a temática em si não é abordada intencionalmente no curso de modo a “fundamentar densamente” este profissional. As preocupações relatadas no decorrer das estruturas dos documentos referente às formações integrais, ao perfil desejável deste egresso, ao olhar atento, às capacidades deste egresso que o curso irá proporcionar etc., se perdem ao vazio ao se perceber que num contexto geral do curso, a temática que, a meu ver, é uma das mais vivenciadas no contexto escolar, é também uma das menos abordadas

intencionalmente. Qual seria o então “papel social da profissão”, o de auxiliar na (trans)formação do contexto das Comunidades Escolares? Em uma das falas de diversas professoras em muitas palestras que vivenciei no percurso acadêmico, uma que levei algum tempo para compreender a essência foi “analise o macrossocial e aja no micro”, não recorro quem a disse, mas hoje, ao finalizar estas análises, acredito que compreendi.

Portanto, concluo estas análises, justamente com a reflexão de “se a fundamentação teórica densa na formação inicial, não aborda uma das temáticas mais vivenciada em sala de aula, então, qual a fundamentação teórica densa que estamos falando nestas propostas curriculares?”.

4. REFLEXÕES: SÍNTESES OU POSSIBILIDADES DE RECOMEÇOS?

Diante do exposto nesta pesquisa, finalizo este TCC com muitas certezas e com um mar de incertezas. Inerentes ao processo de pesquisar, bem como do processo de conscientização do constante inacabamento humano.

Este TCC teve como intuito analisar os documentos do Projeto Político Pedagógico das duas Universidades Públicas da minha região que formam Pedagogas/os de modo presencial, sendo a que ora concluo esta graduação, a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e a UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), ambas situadas na cidade de Florianópolis/SC.

O intuito desta análise se deu para compreender se há a presença/ausência da temática violência na estrutura curricular de dois cursos Graduação em Pedagogia e quais suas relações com o enfrentamento das violências na comunidade escolar. Para tanto, esta pesquisa contou com os objetivos específicos de conceituar a perspectiva de violências, comunidade escolar e formação inicial presentes neste TCC, além de conceituar o caminho metodológico aplicado nesta pesquisa, mas também identificar os indicadores extraídos a partir da conceituação nos autores e documentos selecionados e, por fim, analisar o conteúdo dos documentos selecionados à luz dos indicadores extraídos a partir da conceituação.

Esta pesquisa contou com o caminhar entre o meu memorial, em que resgato minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais para posicionar o meu lugar de fala.

A justificativa da pesquisa também se fez parte essencial para dar luz à esta pesquisa. Perpassei por quadros que orientavam o caminhar desta pesquisa, com as questões norteadoras, metodologia, objetivos etc.

Cada seção contou com a fundamentação teórica específica, sendo os três eixos: Violências, Comunidade Escolar, Formação Inicial de Professores. No Eixo Violências desenvolvi e apresentei o conceito de Violências que considero pertinente para esta pesquisa de TCC. Na seção Comunidade Escolar, conceituei o que compreendo por Comunidade Escolar, entrelaçando com as violências que as Comunidades Escolares podem vivenciar. Principalmente, por estas vivências pedagógicas serem o principal motivador para a escolha desta temática.

Em seguida, conceituei a seção Formação Inicial de Professores e apresentei em subcapítulos as propostas curriculares da UFSC e da UDESC, ressaltando seus contextos, suas estruturas, suas disciplinas, cargas horárias e possibilidades de discussões.

Na última subseção em que realizo as análises das duas propostas curriculares, chego ao ponto crucial deste trabalho. Além de constatar que a temática não é abordada intencionalmente nos currículos para possibilitar uma formação teórico-prática densa, visto que não representam nem 3% do currículo. Comprovo também que a perspectiva de desenvolver um curso que forme um egresso “integral” cai por terra. Em ambas as universidades, a referida “formação densa”, meramente se pincela a temática, esta que é essencial na formação inicial das/os Pedagogas/os que vão atuar em sala de aula ou no contexto escolar.

E me restou a questão: de que formação integral estamos falando?

Por isso, assim como trago no decorrer deste trabalho, a temática Violências é vivenciada diariamente, possivelmente naturalizada no cotidiano escolar, ao menos em minhas leituras e vivências. O que, então, justifica por si só o desenvolvimento mais aprofundado intencionalmente destas propostas. É sabido entre conversas corriqueiras que os cursos de Pedagogia analisados neste trabalho estão em processo de reformulação de sua estrutura, possibilitando uma possível transformação neste cenário.

Acredito que a temática “Violências” poderia ser mais discutido na Formação Inicial de modo Intencional, não dependente dos *insights* de docentes, mas sim dialogado nas ementas das disciplinas da grade curricular ampla.

Pode-se perceber, também, que ao se aprofundar teoricamente na Formação Inicial, possa gerar um interesse maior para um olhar sensível e atento à estas demandas para que estes egressos aprofundem ainda mais a temática em um curso de Formação Continuada. Mas que esta demanda fosse gerada a partir de uma boa fundamentação teórica, diferente do que ocorre atualmente.

A proposta de ambas as Universidades é de devolver à comunidade todo conhecimento produzido no meio acadêmico, bem como a UFSC toma para si a responsabilidade e comprometimento de investimento numa educação pública básica de qualidade. Assim, ampliar os estudos nesta temática poderia possibilitar desenvolver subsídios teórico-práticos na formação Inicial de Pedagogas/os, possivelmente possibilitando, ainda que de modo utópico, uma (trans)formação intencional e integral destes egressos o que resultaria em reais transformações na comunidade escolar, mesmo que a longo prazo.

Portanto, questiono quais seriam, então, as possibilidades de pensar sobre a temática Violências no Projeto Político Pedagógico e suas interfaces intencionalmente e de modo macro? Seriam possíveis investimentos na busca de subsídios teórico-práticos sobre violências na Formação Inicial? Seria possível desenvolver atividades, cursos, oficinas juntamente com as/os professoras/es da educação básica a fim de formar densamente estes acadêmicos, sendo eles ainda que já egressos, bem como os que estão em formação? Será que deste modo a rica troca de vivências entre os novos conceitos de enfrentamento e/ou prevenção às violências nas Comunidades Escolares poderiam ser desenvolvidas num processo de ensino-aprendizagem coletivo contando com os já egressos e os em formação? Haveria possibilidades de formar como se traz no conceito base dos documentos, a dita “formação integral”? Esta formação estaria incluída a temática Violências de modo integral? E mais, quais seriam os caminhos para os que já estão como egressos e que não tiveram uma formação densa e nem integral?

Será que para os já egressos, uma possível solução se pautaria na perspectiva de formações continuadas, cursos, palestras, oficinas etc.? Mas estas seriam oferecidas pelas próprias Universidades aqui citadas? Quais percursos e possibilidades poderiam ser encontrados a fim de tentar possibilitar a formação densa e integral em que trazem como propostas em seus documentos, de modo a vincular os egressos com os que estão em formação?

A meu ver, acredito que há possibilidades de desenvolver estratégias que abarquem e deem subsídio para o enfrentamento e a prevenção das Violências nas suas múltiplas facetas e realidades. Afirmo isso, pois, há disciplinas em ambos os currículos que permitem a abordagem da temática de modo intencional. Lembrando que em minhas vivências acadêmicas, ocorreram em alguns espaços pontuais a discussão da temática; sobretudo quando estavam em questão nítidas situações que necessitavam a abordagem intencional da temática, mas sempre de modo reparador e/ou reflexivo. Não recorro de situações em que tenha havido o planejamento pedagógico específico para a abordagem intencional da temática.

Diante disso, reafirmo que vivenciei nas práticas pedagógicas situações que despertaram a inquietude para a temática. Com isso, acredito que posso dizer a essencialidade de espaços intencionais de discussão de modo a (re)pensar o papel social dos/as professores/as, em especial das/os pedagogas/os. E, também, acredito que ao concluir este TCC posso (arriscar a) dizer que há inúmeras possibilidades de desenvolver a temática tanto com os/as acadêmicos/as em formação quanto com os já egressos. De modo a desenvolver um conhecimento e formação coletiva e significativa para ambos, visto que o compromisso assumido por estas Universidades possibilita a intencionalidade educativa necessária para subsidiar estratégias de enfrentamento e prevenção de violências nas comunidades escolar, em especial a Escola.

Deste modo, finalizo esta pesquisa ciente que ainda há muito a ser feito para subsidiar a formação integral, tanto buscada nestas Universidades, mas acredito que diante das leituras e compromissos assumidos nestes documentos analisados há esperança para os futuros acadêmicos e para os já egressos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALMEIDA, José Luciano Ferreira. **Violência escolar e a formação docente continuada**: perspectivas e limites do programa ética e cidadania. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/violencia_escolar_formacao_docente_continuada_almeida.pdf> Acesso em: 12 out. 2020.

ALONSO, M. **Gestão escolar**: revendo conceitos. São Paulo, PUC-SP, 2004

APPLE, Michael. Comparing neo-liberal projects and inequality in: **Education. Comparative Education**, 37(4), 409–423. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03050060120091229>> Acesso em: 12 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; Tradução: Luís Antero Neto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016

BAUMAN, Zygmunt. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Lá reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Ed. de Minuit, 1970. Disponível em: <https://monoskop.org/images/5/5a/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_La_reproduction_1970.pdf> Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 12 out 2020

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A Violência na Escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Rev. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº8, jul./dez 2002, p.432-443

CHAUI, Marilena. Ética, política e Violência. In: CAMACHO, Thimóteo. (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. **Violência**: um problema global de saúde pública. Rev.Ciênc. saúde coletiva vol.11 suppl.0 Rio de Janeiro, 2006. p.1163-1178.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege**: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição

FELÍCIO Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da. **Currículo e Formação de Professores**: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. Revista Diálogo Educacional [online]. 2017, 17(51), 147-166. ISSN: 1518-3483. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189150155008> > Acesso em: 12 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

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

Gatti, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica**: as licenciaturas. Revista USP, (100), 33-46. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46> > Acesso em: 12 out. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf > Acesso em: 12 out 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Eni de Fátima. **Formação de Professores e Violência nas Escolas**. São Paulo: PUC-São Paulo, 2010. p.191. tese de doutorado.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspect. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp.98-110. ISSN 1806-9452. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>> Acesso em 12 out. 2020.

MINAYO, MCS. Violência e saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas em Saúde collection. 132 p. ISBN 978-85-7541-380-7 Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>> Acesso em: 12 out. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado humano 2**. Tradução de: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso. 2017.

PIRES, Elis Rosália. **Violência e indisciplina na escola: o olhar dos estudantes e professores** [online]. Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina. SED. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/TCC-Elis-Ros%C3%A1lia-Pires.pdf>> Acesso em 12 out. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. p. 112. (Feminismos Plurais).

RODRIGUES, Leila Oliveira. **Violência escolar e formação de professores: estudo em escola pública de Goiânia**. Goiás: PPGE-UFG, 2011. p.190. Dissertação de mestrado.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - julho de 2009. Disponível em: <https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf> Acesso em 12 out. 2020.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Eds.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados. 2002.

SILVA, Hermínia Helena; CASTRO, Leonardo Villela de. **Formação docente e violência na escola**. Rev. Psic. da Ed., São Paulo, 26, 1o sem. de 2008, p. 47-66

SILVA, Maria da; SILVA, Adriele Gonçalves da. **Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola**. Rev. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 471-494, abr./jun. 2018.

SOARES, Antônio M. **Violência como fenômeno intrínseco à cultura política brasileira**. Revista Sinais N. 19 V.1. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/13254/9739>> Acesso em: 12 out. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Centro de Ciências Humanas e da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia FAED/UDESC (PPP)**. 2010. Disponível em: < http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/495/pedagogia_2012.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Centro de Ciências Humanas e da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia CED/UFSC (PPP)**. 2008. Disponível em: < <https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020

YARED, Yalin Brizola. **Do prescrito ao vivido: a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de medicina**. Florianópolis, SC: UDESC. 2014. 443p. tese.