

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vanderlucia Aparecida da Costa

**Reflexões sobre a prática docente no PAV – Programa Acelerar
para Vencer em uma escola pública de Congonhas**

Belo Horizonte

2012

Vanderlucia Aparecida da Costa

**Reflexões sobre a prática docente no PAV – Programa Acelerar para Vencer
em uma escola pública de Congonhas**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Juventude, Escola e Cultura, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Henrique Nogueira Queiroz

Belo Horizonte

2012

Vanderlucia Aparecida da Costa

**Reflexões sobre a prática docente no PAV – Programa Acelerar
para Vencer em uma escola pública de Congonhas**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Juventude, Escola e Cultura, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Henrique Nogueira Queiroz

Aprovado em 28 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Paulo Henrique Nogueira Queiroz – Faculdade de Educação da UFMG

Carla Linhares Maia – Faculdade de Educação da UFMG

A minha avó, pela inspiração sempre.
A meus pais, por me ensinarem a resiliência.
A Deus, que me presenteou estas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi tecido em várias etapas, perpassado por dúvidas, desafios, alegrias e tristezas. E tudo vivido e superado com o apoio de pessoas muito especiais, sem as quais esta escrita não teria sido concluída.

Agradeço aos colegas professores e direção da Escola Municipal “Michael Pereira de Souza” pela solidariedade, boa vontade e companheirismo para a execução desta pesquisa.

Aos amigos conquistados no LASEB, minha gratidão pelo companheirismo, irreverência e torcida durante toda nossa caminhada. Menciono as amigas Danielle, Valdirene, Vanessa pela competência e alegria no desenvolvimento dos trabalhos; a Fabíola pelos debates a exaustão, mas com muito bom humor; e especialmente, a Aline, nossa pequena guerreira, por sua companhia no curso, na escola e na van, pelo aprendizado de fé e esperança que transmite a todos nós.

A minha irmã Vanderlayne, pela compreensão na minha presença-ausência nas tarefas de casa e por suportar com bom humor as minhas crises em dias sem inspiração. Muito obrigada por tudo!

Ao meu noivo Renato, por entender as ausências, por ter sempre um ombro amigo e carinhoso e por não desistir de me fazer rir, mesmo quando eu só queria chorar.

Aos meus pais por sempre me lembrarem de que a fé em Deus é o único caminho quando parecemos perdidos. Obrigada mãe por não me permitir desanimar e obrigada pai por sua forma diferenciada de me amar!

Ao meu professor e orientador Paulo, pela paciência, orientação, dedicação em todo o processo, e compreensão nesta reta final: quando tudo, de repente, ficou nublado você me manteve aberta a janela. Mais uma vez aprendi com você o que é ser professor.

“Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs as suas espécies.” Machado de Assis

RESUMO

Este plano de ação apresenta uma tentativa de analisar a relação que professores do PAV tem com seus alunos e com o sistema de ensino como um todo. Analisamos que fatores contribuem para o desgaste nas relações escolares e quais iniciativas favorecem a melhora dessas relações. As reflexões apontam que a ausência de formação e material que os embase são umas das principais queixas dos professores. Mas, principalmente a falta de um apoio pedagógico que os oriente a uma prática diferenciada e não-tradicional, modelo de trabalho conforme apurado é produtivo com os alunos de aceleração.

Palavras-chave: Juventude, PAV, professor, escola

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	11
3. JUSTIFICATIVA.....	17
4. SITUAÇÃO PROBLEMA.....	19
5. OBJETIVOS.....	21
6. REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
7. METODOLOGIA.....	27
8. AÇÃO.....	28
9. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	29
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

1. Introdução

O início deste plano pode parecer mais ensaístico que formal, mas creio que será interessante contextualizar a origem do interesse pelo tema que pretendo desenvolver.

No ano de 2011, iniciei oficialmente a carreira no magistério, no ensino regular público da Prefeitura Municipal de Congonhas. Admito que estava com medo e insegura para assumir a função, mas o desafio foi posto e eu o aceitei.

De fato, foi como imaginava e como também já haviam me relatado, encontrei crianças indisciplinadas, pais ausentes e a escola despreparada para as demandas desses alunos. Pensei e ainda penso em alguns momentos desistir, mas hoje penso com bem menos frequência que antes, posso arriscar a dizer que já estou começando a gostar de toda a movimentação de sujeitos em transformação, em experimentação, num momento da vida do qual participo ativamente e testemunho suas evoluções e faço, com certo orgulho, parte delas.

Dou aulas de espanhol para as turmas de sexto ao nono ano do ensino fundamental regular. Então, pode-se perguntar por que meu interesse pelos alunos do PAV, se não trabalho com eles?

Quando comecei a lecionar tive dificuldades em entender a lógica e os ritmos escolares, em compreender o que os alunos, professores - colegas de trabalho e a administração escolar esperavam de mim; e as expectativas desses grupos nem sempre, ou melhor, quase nunca, são consoantes. Portanto, sentia uma necessidade muito grande de compartilhar as minhas experiências de sala de aula como uma maneira de descobrir novos caminhos de ação. E percebi que, quando o assunto era turmas indisciplinadas, eu perdia o meu “direito de reclamar” porque eu não dava aulas para o PAV.

Percebo que o PAV nas escolas públicas de Congonhas e acredito que, em muitas escolas mineiras, é o ponto de desequilíbrio dentro dessas instituições que não estão e/ou não foram preparadas para receber o público diferenciado que caracteriza estes alunos. Descreverei melhor o PAV – Programa Acelerar para Vencer nos próximos tópicos.

É importante desde já mencionar que embora a responsabilidade deste trabalho seja minha, alguns dados foram apurados em parceria com a professora Aline Fonseca, que também desenvolve sua pesquisa com os alunos do PAV na mesma escola.

Pretendo investigar a relação dos professores com seus alunos, suas expectativas, “pré-conceitos” e práticas em turmas de PAV II, ou seja, turmas concluintes do ensino fundamental. Enfim, verificar como o envolvimento destes professores com os alunos podem minimizar ou reforçar os estereótipos negativos gerados para com os alunos do PAV.

2. Contextualização

2.1- A escola Michael

A Escola Municipal “Michael Pereira de Souza” é integrante da rede municipal de ensino de Congonhas, sendo uma das maiores escolas desta rede em número de alunos e área ocupada.

A Escola “Michael”, como é conhecida pela cidade, localiza-se à rua Danilo José Gonçalves Ferreira s/n, no bairro Praia. Ela fica ao final da rua que é sem saída, aos fundos da escola passa uma linha férrea por onde se escoam parte da produção mineral de Congonhas, cujo ruído em horários regulares incomoda um pouco o desenvolvimento das aulas, mas já se tornou parte da “cultura” da escola, ou seja, já foi naturalizado pela maioria dos alunos e professores, não sendo mais citado como um problema.

O entorno é cercado por uma área verde externa à direita e aos fundos, e por residências à esquerda e na curta extensão da rua. Imediatamente próximo a escola não existe uma atividade comercial intensa, sendo que os alunos compram suas merendas (balas, chicletes etc.) em uma “vendinha” que foi montada no quintal de uma das casas próximas a escola. Porém, a região pode ser considerada comercial.

Na rua, paralela a Escola existe um estádio Poliesportivo, o “Monteirão”, uma escola estadual e a Policlínica Municipal, um dos principais pontos de atendimento a saúde da cidade de Congonhas. O ponto de ônibus, em que boa parte dos alunos apanha seu transporte, também fica nesta rua.

É importante frisar que o Michael, devido sua localização central, atende alunos de aproximadamente dezessete bairros de Congonhas, sendo esta variedade regional e social uma das questões que serão debatidas no prosseguimento deste diagnóstico.

A escola foi criada pelo decreto municipal 3.733 de 12 de janeiro de 2004 e recebeu o nome Michael Pereira de Souza em homenagem ao cidadão, colaborador

nas causas sociais de Congonhas, especialmente através da Sociedade São Vicente de Paula.¹

A escola “Michael” atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além de, desenvolver alguns projetos e programas extracurriculares, que serão descritos a seguir.

“Michael” possui 29 turmas com aproximadamente 25 alunos² cada, distribuídas em 16 turmas pela manhã e 13 turmas à tarde, e um corpo docente constituído de 46 professores. Toda a escola passou por uma grande reforma e ampliação de seus espaços, que otimizará ainda mais a utilização de seu amplo espaço físico que conta com salas de apoio pedagógico, apoio a inclusão; salas de desenho, jogos, música – destinadas ao Projeto “Arte na Escola”, outras salas destinadas ao Programa Afetivo Sexual, sala dos professores, de multimeios, informática, além de cantina, secretaria, almoxarifado, banheiros, etc., enfim uma estrutura que se bem aproveitada proporcionará aos alunos ensino de qualidade, amplo e diversificado.

2.2 – Programas e atividades na Escola “Michael”

2.2.1 - Programa de Educação em Sexualidade e Cidadania - PESC

Este Programa surgiu inicialmente de uma parceria da Empresa Vale que se localiza nas imediações da cidade com a Secretaria Municipal de Educação de Congonhas com o objetivo de desenvolver nas escolas municipais a discussão e o debate, através de oficinas e palestras, de temas e questões que perpassam a adolescência, tais como drogas, sexualidade, autoestima, violência etc.

Neste programa existe uma preocupação na capacitação de profissionais da educação e saúde para que sejam disseminadores das atividades propostas pelo então chamado Programa Vale Juventude.

¹ Órgão vinculado às paróquias da igreja católica, cuja finalidade é prestar auxílio de toda natureza às famílias em situação de risco social.

² Não foi possível nesta primeira pesquisa obter o número exato de alunos na escola atualmente devido a dificuldade de acesso ao censo escolar.

Todas as escolas municipais possuem um professor referencia relativo aos assuntos do PESC, no “Michael”, existem duas professoras: uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde.

A parceria com a empresa Vale foi encerrada, o programa adquiriu identidade própria, sendo mantido exclusivamente pela Prefeitura Municipal de Congonhas e demonstrando bastante eficiência na conscientização e aproximação dos educadores de seus alunos.

2.2.2 - Projeto Arte na Escola

O Projeto “Arte na Escola” é desenvolvido pela própria Secretaria Municipal de Educação levando arte e música para dentro da escola, é aberto a todos os alunos da rede pública de ensino de Congonhas. Neste projeto, os alunos tem uma formação ampla e diversificada em música: canto coral, fanfarra, violão, violino, etc. é utilizado o espaço da escola Michael, embora os professores da escola não tenha maiores envolvimento com o projeto.

2.2.3 - Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil também está presente na escola com a participação de alunos de diversas séries com bastante apoio da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação. É uma importante ferramenta de introdução do jovem no espaço político de reivindicação, através de sua representatividade nestas ações.

2.2.4 – GRIER – Grupo de Referência em Educação Indígena e Étnico-Racial

Em 2003, foi sancionada no Brasil, a Lei nº 10639 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental em todos os estabelecimentos de ensino. A Lei nº 11645 veio corroborar com a primeira supracitada e incluir os estudos sobre historia e cultura indígenas nos mesmos termos.

Atendendo as exigências destas leis, a Secretaria Municipal de Educação criou o GRIER – Grupo de Referência em Educação Indígena e Étnico-Racial. O grupo é formado por professores da rede municipal de ensino e outras lideranças, que são capacitados e instruídos a serem multiplicadores nas escolas e instituições em que trabalham. O objetivo é, assim como no PESC, que os alunos, ao longo do

ano letivo, tenham a possibilidade de vivenciar dinâmicas e outras práticas que favoreçam uma discussão amadurecida sobre as questões étnico-raciais e indígenas, na construção de uma identidade racial positiva.

2.2.5 – GREA – Grupo de Referência em Educação Ambiental

O Município de Congonhas dentro das ações previstas pela Agenda 21, do qual é participante, através também da Secretaria Municipal de Educação, implantou o GREA – Grupo de Referência em Educação Ambiental, que assim como os grupos apresentados anteriormente, tem o objetivo de introduzir na rotina escolar a preocupação e busca sustentável de formas de preservar o meio ambiente e recuperar áreas já danificadas.

2.2.6 – PROERD

É um Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência que tem por objetivo prevenir o uso indevido de drogas e combater a violência entre jovens. O PROERD é uma iniciativa da Polícia Militar de Minas Gerais, com base no Projeto D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education), implantado em Los Angeles/EUA, em 1983, atualmente, presente em mais de 58 países. (PMMG, 2012)

O Programa abrange na escola Michael os alunos de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, com encontros semanais durante um semestre letivo.

2.3 - Sujeitos Escolares

As novas questões que mobilizam a juventude traz para o ambiente escolar vários conflitos e questionamentos que enriquecem e, ao mesmo tempo, desconcertam professores e toda equipe pedagógica na busca de soluções de problemas e criação de estratégias para uma convivência respeitosa e enriquecedora para os alunos.

Problemas como drogas e violência, segundo a supervisão escolar, são algumas situações que a escola tem discutido especialmente com a introdução de Programas como o PESC, PROERD e o Arte na Escola que colaboram no enfrentamento dessas questões proporcionando aos alunos empoderamento, espaço de diálogo e alternativas a sua realidade. Os professores da escola possuem boa formação e engajamento nas atividades extracurriculares proporcionadas pelos

programas PESC, GRIER e GREA, momento em que é viabilizado a proposição de temas que inquietam a adolescência presente na escola, tais como: sexualidade, drogas e violência.

O corpo de funcionários da escola é formado por concursados, contratados e terceirizados. Aparentemente existe uma boa integração entre os setores, não havendo diferenciação de relacionamento devido às diferentes formas de contratação.

Os pais, de forma geral, são pouco participativos na vida escolar dos filhos, reforçando o desinteresse dos alunos e dificultando uma ação integrada entre família-escola na consolidação de uma educação de qualidade.

O “Michael” tem proporcionado eventos que favorecem maior participação dos pais, o último foi uma atividade integrada da semana da cidadania em que a presença foi relativamente boa e assuntos do cotidiano escolar foi compartilhado com os pais. Outros eventos precisam ser organizados para que os pais continuem a se inteirar das questões escolares e se efetive de fato o sonho da parceria escola e infraestrutura familiar.

2.3.1 - Alunos...

Os alunos da escola Michael são o coração da escola que bate em compassos diversos. E para que estes compassos se harmonizem, é necessário à escola estratégias para a permanência com qualidade de seus alunos.

O público escolar engloba alunos dos mais diferentes extratos sociais. E em sua maioria possuem principalmente a escola como espaço de socialização, fato comentado por Charlot (2000) ao analisar pesquisa realizada pelo CENPEC e o Litteris com jovens brasileiros, em que afirma: “para eles (jovens), a escola é o principal lugar da convivência social. Não é por acaso que alguns professores queixam-se de que, para muitos dos jovens, a escola é ‘apenas um ponto de encontro’”; este dado também se confirma na escola Michael, de acordo, com pesquisa realizada pela professora Aline Fonseca.

Percebe-se neste contexto urgência e intensidade nos relacionamentos entre colegas, a escola como “apenas ponto de encontro”; exigindo dos professores e da

administração escolar maior atenção e dificuldade disciplinar. Mas, citando novamente Charlot (2000) se considerar-se o papel específico da escola, “ela deveria significar também algo como ‘o lugar da aprendizagem’”. No entanto, precisa-se lembrar que “o encontro é uma das condições necessárias para que as relações de ensino/aprendizagem sejam realmente frutíferas. (Charlot, 2000) Portanto, “encontrar-se” não é de fato negativo, como as vezes interpreta-se no ambiente escolar.

2.3.1.1 - Enfim, o PAV...

PAV – Projeto “Acelerar para Vencer” – é um projeto de aceleração da aprendizagem implantado pela Secretaria de Estado da Educação em 2008 em caráter emergencial com a intenção de minimizar as taxas de distorções idade/ano de escolaridade nas escolas públicas mineiras. Objetiva-se aumentar a proficiência média dos alunos no ensino fundamental, promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis, assim como fortalecer a auto-estima desses alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos. (Resolução SEE nº1033/2008)

A proposta do projeto inicialmente, tal como é apresentada, é bastante interessante, porque de fato resolve um dos “transtornos” da sala de aula que era a distância etária entre alunos de uma mesma série.

No entanto, os alunos do PAV são os mais desmotivados e, por esse motivo, os mais difíceis de serem alcançados pelo projeto atual de ensino proposto. Estes alunos são conscientes de sua situação peculiar na escola, tendo um tratamento curricular diferenciado para que possam iniciar o ensino médio em condições de igualdade aos demais alunos.

Apesar da intenção do projeto ser melhorar a autoestima e a relação desses alunos com a escola, os alunos do PAV são estigmatizados e estereotipados por professores e demais colegas como alunos-problema. Indisciplinados e com dificuldade de aprendizado são comuns a evasão e a falta de interesse na escola.

3. Justificativa

Nos tópicos anteriores, apresentaram-se os sujeitos escolares e deteve-se um pouco mais sobre o PAV e as questões que suscitam no espaço escolar.

Apresentar os alunos do PAV é necessário para justificar a introdução de fato dos sujeitos de nossa pesquisa: os professores dos alunos do PAV.

Na introdução foi justificado o interesse pelo tema, a princípio, baseado na minha reivindicação de fala sobre meus próprios conflitos escolares; hoje após alguns meses, mais experiência em sala de aula e algumas leituras teóricas sobre educação e juventude percebo que a minha motivação se modificou.

Observo hoje, mais claramente, que a angústia do educador de PAV encontra-se em como proporcionar ao aluno tudo que o ensino regular não conseguiu e, ainda, atendê-lo de forma diferenciada, propondo-lhe oportunidades de fala e escuta, e que estas sejam acrescentadas à proposta pedagógica da escola, para serem, de fato, atendidas.

A apresentação da escola Michael e seus sujeitos nos descrevem um contexto bastante comum nas escolas brasileiras: diversidade de público e os desafios em trabalhar-se com esta diversidade.

Este trabalho foca-se especialmente nos sujeitos alunos de PAV e seus professores. Os alunos do PAV por estarem numa situação diferenciada no espaço escolar por razões já mencionadas acima, e os professores por também se auto-incluírem numa situação especial devido às constantes queixas e desânimo em trabalhar com as turmas de aceleração.

A desmotivação dos professores do PAV torna-se um problema no espaço escolar uma vez que esta atitude recai também sobre o comportamento e desempenho dos alunos.

A principal queixa dos professores é a ausência de material; parâmetros para o desenvolvimento do trabalho e; principalmente, uma formação adequada para o trabalho com a aceleração e os alunos em defasagem. Todos os estudos com juventudes demonstram que não existe uma maneira única de se trabalhar com jovem. Mas, o que de fato desestabiliza o professor de PAV é a insegurança em lidar

com tamanha diversidade, “tateando no escuro”, sem ter a certeza de que o caminho percorrido é o melhor ou o mais adequado.

4. Situação Problema

Como foi comentado na Introdução, é comum nos momentos de socialização reclamações, desânimo frente à falta de energia e vontade dos alunos em aprender. Por causa disso, um círculo vicioso se mantém: o professor não tem motivação para ensinar e o aluno, por sua vez, não tem motivação para aprender. Teme-se que por consequência, o aluno de PAV ao sair do Ensino Fundamental, não se sobressairá no Ensino Médio. A evasão que não ocorreu no Ensino Fundamental, é possível que ocorra no Ensino Médio.

A partir do exposto observou-se a necessidade de intervenção na maneira como o processo de ensino aprendizagem vem se desenvolvendo nas turmas de PAV. A autoestima desses alunos, ao contrário do previsto, estava abalada, assim como a do professor que trabalhava com eles. Este contexto realçou um ambiente de indisciplina e conflitos em que as queixas eram muitas de ambos os lados.

A não compreensão do real contexto social desses alunos era um dificultador de um trabalho orientado do professor para este público especificamente. Consequência deste desconhecimento tinha-se o problema do estereótipo, em que alunos e professores já se encontravam com resistência baseados no imaginário que cada um tinha do outro.

Havia também a barreira de uma noção tradicional de educação. Em que a ordem e a disciplina eram os norteadores da prática pedagógica, não privilegiando a participação e a contribuição individual de cada aluno. Mansutti (2011) afirma que

é preciso romper com a pedagogia do controle e apostar na formação desses jovens como agentes de cidadania, ajuda-los a se tornar sujeitos que resolvem problemas, que participam com autonomia e responsabilidade da organização da escola e da vida em comunidade. (Mansutti, 2011, p. 66)

Destas percepções observou-se a necessidade de uma aproximação/conhecimento deste aluno: seu contexto social e familiar, suas reais intenções e expectativas para com o ambiente escolar e o que a escola estava de fato oferecendo para eles. Da mesma maneira, confrontar as expectativas e anseios destes professores que atuavam com o público do PAV e perceber as consonâncias e dissonâncias deste trabalho desafiador para ambos os grupos.

Repensar a organização das turmas, também foi uma discussão debatida e socializada com os professores. Pois, se na Escola “Michael” o público dos alunos regulares já era bastante diversificado, esta diversidade dentre os alunos do PAV era ainda maior. Pois, as distorções idade-série ocorrem por diversos motivos: dificuldade de aprendizagem, reprovações num determinado período da vida escolar. Conscientes desta variedade de circunstâncias os alunos do PAV necessitam cada vez mais de um olhar diferenciado, estratégico e dinâmico do professor, que na maioria das vezes não tem tempo e condições de fazê-lo.

5. Objetivos:

5.1 - Objetivo geral:

Este trabalho tem por objetivo identificar os mecanismos de estigmatização dos alunos do PAV e a partir desta identificação desenvolver com os professores uma prática mais solidária e compreensiva para a interrupção deste processo de recíproca desmotivação.

5.2 - Objetivos específicos:

- Identificar os alunos do PAV e promover a interação dos professores com suas realidades extra-escolar.
- Possibilitar aos professores do PAV momentos de escuta de seus alunos para uma reflexão de sua prática docente.
- Construir com esses alunos e professores uma prática docente que lhes permitam trabalhar com autonomia respeitando as diferenças e limitações de ambas as partes.

6. Referencial Teórico

Este trabalho basear-se-á nas teorias estudadas durante toda esta especialização e em outras sugeridas ao longo da pesquisa. Estes referenciais nos tem dado suporte até agora, e também estarão presentes nas discussões que seguirão com as análises de resultados.

6.1 - Juventudes

A discussão sobre Juventude/Condição juvenil nos é apresentada nos diversos trabalhos de Juarez Dayrell, especialmente os textos “ A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil (2007) e “O Jovem como sujeito social” (2003) .

No primeiro texto, o autor inicia constatando a existência de uma nova condição juvenil no Brasil, que é construída dentro de “um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas ultimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e espaço (...)” Dayrell (2007), bem como as alterações no mundo do trabalho brasileiro. O autor chama a atenção, que diferentemente dos países europeus, por exemplo, em que os jovens vivem uma certa moratória em relação ao trabalho; no Brasil, a condição juvenil está diretamente relacionada ao mercado trabalhista, pois o jovem brasileiro só vivencia sua condição porque trabalha, porque garante o mínimo de recursos para o lazer, namoro ou consumo. (Dayrell, 2007, p. 1109)

O autor destaca a cultura juvenil como parte constituinte de sua identidade, para o jovem fazer parte de um grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma auto-estima, possibilitando-lhes identidades positivas. Cita a sociabilidade também como parte desse processo de formação de identidade e também a ressignificação do espaço onde vivem ou frequentam e a valorização do tempo presente. O jovem vive o agora, sem maiores preocupações com o tempo futuro. Sendo esse inclusive um ponto de ruído entre adultos e jovens.

No texto “O jovem como sujeito social” (2003) inicia discutindo a visão arraigada de transitoriedade da juventude. Na qual se insiste em pensar a condição juvenil como um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Como foi dito anteriormente, esta concepção

clássica de juventude, obviamente causa conflito, quando relembramos o que já foi descrito no texto mencionado, a juventude vivencia o tempo presente, o futuro necessariamente não é uma questão que os mobiliza. O autor lembra que esta visão negativa da juventude como algo inconcluso traz reflexos negativos sobre a relação escolar. A escola conduz suas ações projetando o futuro de seu aluno, não considerando suas intenções e reivindicações presentes.

No primeiro texto, pergunta-se se a escola faz juventudes, Dayrell demonstra que a escola ainda é o melhor espaço para a manifestação dos jovens, mas ainda sofre com as novas expectativas e realidades que esses sujeitos trazem para seu interior. A escola percebe o ser jovem numa relação distinta do ser aluno. Ser aluno deveria ser uma personalidade estanque, o jovem de hoje não aceita essa proposição. Os alunos do PAV são jovens o tempo todo tentando se afirmar, o ser aluno é o conflito exposto.

6.2 – Juventude e escola

Juventude e escola foram os temas que perpassaram todas aulas e discussões deste curso de pós-graduação, portanto toda a bibliografia tratava com muita propriedade sobre os diversos aspectos que caracterizam a juventude, a escola e os dois relacionados. Ao longo deste trabalho, foram utilizados muitos desses títulos, mas as pesquisas desenvolvidas por Paulo Nogueira (2006), Carla Linhares (2008) e Rui Canário (2005) serão as que principalmente nortearão nosso olhar quanto a esta discussão.

Rui Canário em seu texto “A escola como construção histórica” (2005) nos orienta quanto as origens do modelo escolar vigente nos dias de hoje. Inicia seu texto chamando a atenção quanto ao estigma de “crise” da instituição escolar. O autor reflete que, o que denomina-se crise, é, na verdade, mutação. A escola apesar de sua forma aparentemente imutável, dura, de fato, não é a mesma concebida nos anos que se seguiram à Revolução Industrial e, também não é a mesma por onde circulavam nossos pais e avós a 40 anos atrás.

Com esta discussão sobre a tão proclamada “crise” na escola, é-nos apresentada a real crise que de fato perpassa o ambiente escolar: a crise de legitimidade. A escola deixou de ser o espaço da garantia de um futuro promissor e

não está preparada para a educação de sujeitos questionadores, que precisam ser valorizados, além do conhecimento escolar. Por uma leitura histórica da concepção de escola desde sua fundação, ou melhor, “estruturação” até os dias de hoje, o autor elucida as possíveis razões do problema escolar:

a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). (Canário, 2005, p. 87.)

O autor conclui que para a escola voltar a fazer sentido, é necessário que a ela valorize os sujeitos que a frequentam. Reconheça as experiências trazidas por seus alunos e trabalhe para que estas experiências sejam conhecimento a ser partilhado; que inspire em seus alunos o gosto pelo aprendizado intelectualizado e os incentive a ter uma leitura política e crítica da realidade. Enfim, “pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos.” (Canário, 2005, p.88)

Carla Linhares em seu texto “Juventudes e escola: território do saber” (2008), nos apresenta aspectos da pesquisa que desenvolveu com jovens estudantes, também envolvidos com um grupo de capoeira. A autora chama atenção para a necessidade urgente de a escola transpor os muros escolares, mapear e reconhecer a existência de espaços de participação do jovem e se colocar numa relação de diálogo com esses espaços, para a construção de projetos mais significativos e que considerem os modos específicos dos diferentes jovens se relacionarem com o espaço e, também com os saberes escolares. (Linhares, 2008) Linhares salienta que a socialização precisa ser reconhecida pelos professores como parte constitutiva dos modos como os sujeitos jovens vivenciam e constroem suas identidades, e que o ato de aprender não deve ser tratado de maneira estanque à socialização.

Discussão interessante acerca dos conceitos de sociabilização, socialização e sociação traz Paulo Nogueira (2006) em que evidencia as distinções e suas utilizações nos estudos de juventude. Outro conceito também trabalhado e que nos é caro no desenvolvimento deste trabalho, é o conceito de zoação. O autor em sua pesquisa de doutorado debruçou-se em identificar as complexas relações envolvendo jovens, professores e escola. Preocupado com os conflitos e a

desmotivação de professores e alunos com a educação, Nogueira (2006) observa o “micro” dentro das relações em sala de aula, amplia o que o professor não tem tempo, nem oportunidade e talvez criticidade para observar.

O autor a partir deste olhar atento às relações juvenis, observou que nem toda desorganização é indisciplina, pode ser zoação. E diversas vezes o professor estabelece um conflito com toda a classe por não perceber esta diferenciação. Nogueira esclarece que zoar “é a capacidade que o sujeito tem de permanecer como aluno sendo jovem. E ser jovem é algo inerente aos conteúdos subjetivos desses alunos que se veem todos pertencentes a mesma geração”. (Nogueira, 2006, p. 10) A zoação é um mecanismo extremamente complexo dentro das relações juvenis, ela demarca identidades e relações de poder dentre os jovens. Embora a organização interna da zoação seja delimitada pelos jovens, o árbitro que a norteia é o professor, em sua função disciplinaria e crítica. (Nogueira, 2006, p. 13).

6.3– Representações, performance e identidade

Para tratar os conceitos acima, foram utilizados os escritos de Tomaz Tadeu da Silva no livro “Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais” (2002). Neste livro, especialmente a partir do Capítulo 2 o autor trata da produção social da identidade e da diferença sobre os mais diversos aspectos. É relevante o tratamento da identidade a partir da diferença, pois como define o autor: a identidade só acontece com a existência de fato do “outro”. “A identidade só tem como referencia a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente.” (Silva, 2000, p. 74) Silva (2000) demonstra também que a identidade e a diferença se constituem pela linguagem,

é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença com tais. A definição de identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais. (Silva, 2000, p. 77)

Seguida a esta discussão de identidade/diferença e linguagem, o autor introduz a discussão do conceito de representação associado à identidade/diferença. A representação, discutida por Silva (2000) advém da recuperação do termo por Stuart Hall em que sob a ótica pós-estruturalista, convencionou a representação como marca ou traço visível, exterior, ou seja, “a representação é, como qualquer sistema

de significação uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (Silva, 2000, p. 91) Em suma, é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido.

Mas o que garante a identidade e a diferença como um ato de transformação, de ação social/cultural é o conceito de performatividade. Este conceito, cunhado originalmente por Austin (1955) descreve uma categoria de linguagem, na qual o autor nomeia de performativa: que “são aquelas proposições que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que alguma coisa aconteça. São exemplos típicos de proposições performativas; ‘Eu vos declaro marido e mulher’, ‘prometo que te pago no fim do mês’” (Silva, 2000, p. 92).

Podemos observar que embora engendrados por conceitos diferentes a identidade e a diferença se afirmam e se divulgam essencialmente pela linguagem, pelo verbo. Esta percepção é importante para analisarmos a importância da fala do professor em sala de aula na construção de uma identidade positiva ou não de um aluno ou um grupo inteiro.

7. Metodologia:

A proposta de trabalho foi apresentada primeiramente à direção e aos professores de duas turmas de PAV II da Escola e os objetivos discutidos, com o desenvolvimento de dinâmicas que suscitassem reflexões a cerca do tema Juventude e também os sensibilizassem a refletir sobre a própria prática docente com os Jovens alunos de PAV.

Após esta sensibilização, foi apresentado aos professores nosso cronograma de atividades que envolviam entrevistas coletivas e/ou grupos focais com professores e alunos, de acordo com as demandas das pesquisas da professora Aline e as minhas. Os professores foram comunicados sobre a confidencialidade de suas identidades durante todo o processo.

A metodologia entrevista foi selecionada por ser, dentro dos recursos que tínhamos disponíveis, mais fácil de ser operacionalizada e também, por observação do próprio ambiente, os professores tendiam a ficar mais relaxados quando acompanhados de seus pares e as impressões eram passadas com mais facilidade e espontaneidade ao longo processo.

A participação dos alunos nestas entrevistas tornou-se inviável pela própria organização do calendário escolar, e posteriormente por percebermos que os sujeitos não ficariam a vontade confrontando suas relações em sala de aula.

Com os materiais recolhidos foram realizadas análises e alguns desses dados confrontados aos resultados da pesquisa desenvolvida pela professora Aline.

8. Ação:

Para construção de estratégias para a melhora nas relações entre os alunos do PAV da escola Michael e seus professores, objetivando a desconstrução dos estereótipos, uma reflexão sobre a prática docente e conseqüente diminuição dos índices de insatisfação e conflitos, foram propostas aplicações de questionários aos alunos buscando traçar um perfil sócio-econômico-cultural na construção de uma imagem melhor estruturada desse público³.

Concomitante a aplicação dos questionários, realizou-se com professores e alunos, separadamente, grupo focal e entrevistas na qual foi feito levantamento e desenho de como os professores pensam e constroem a sua prática docente e como alunos constroem seu comportamento discente e a parcela de responsabilidade de ambos nos resultados por eles obtidos. É importante frisar que este trabalho está focado apenas na concepção que os professores tem deste processo, não analisando, portanto, a fala dos alunos.

A partir das análises dos questionários e das entrevistas, construiu-se com os professores estratégias e momentos de autoavaliação na condução dos trabalhos para este grupo de jovens tão específico e bastante segregado do ambiente escolar.

Compartilhar o resultado destes levantamentos com professores e alunos seria um passo importante para que ambos se reconhecessem como sujeitos escolares, vítimas de um sistema que lhes exigem certos comportamentos que a realidade não condiz, porém este momento do processo não foi concluído em tempo hábil devido a outros eventos que compunham o calendário letivo.

Apesar de a exposição dos resultados das análises não terem ocorrido em forma de seminário conforme objetivo original, foi proposta a professores e alunos a construção de uma prática que seja enriquecedora e que dê sentido ao fazer escolar a partir de então.

³ Análise presente no trabalho desenvolvido pela professora Aline Fonseca, ver "Discutindo a relação aluno de PAV x professor de PAV: reflexões acerca de uma turma de aceleração da Escola Municipal Michael Pereira de Souza"

9. Análise Crítica da Prática Pedagógica

O sonho de grande parte dos professores é homogeneizar suas turmas de maneira que o conhecimento chegue a todos no mesmo formato e no mesmo momento. Rui Canário (2005) demonstra historicamente que este formato escolar almejado não condiz com nossa realidade pós-moderna, tecnológica e urgente que vivenciamos. Esta foi a escola de fins do século XIX numa época em que organização, disciplina e homogeneização era fundamental para a formação de profissionais qualificados para as fábricas em ascensão.

A condição juvenil é diversa, dinâmica e desafiadora, não sendo mais permitido ao professor/educador se desvencilhar desta realidade. Nogueira (2006) nos alerta que o jovem não abre mão de sua condição para tornar-se o aluno almejado pelo professor, e deste impasse advem alguns dos muitos conflitos presentes em sala de aula.

A aparente “desorganização” das turmas de PAV na escola introduz o professor nesta dinamicidade, nesta busca de um algo mais que o espaço escolar proporciona e que o professor participa sem muita consciência de sua ação neste processo, que é a constituição desse jovem como sujeito de sua ação.

Neste trabalho, foram entrevistados três professores coletivamente, os quais foram convidados a falar espontaneamente sobre seu trabalho com o PAV. As entrevistas aconteceram anteriores ao processo de aplicação de questionários socioeconômico e cultural dos alunos do PAV e, posteriormente, com os professores de posse de alguns desses resultados. As perguntas da primeira entrevista referiram às expectativas de trabalho com PAV no início do ano letivo e se estas expectativas sofriam modificações no decorrer do processo.

O que chama a atenção neste primeiro momento, é que apesar da série de reclamações comuns no espaço escolar sobre as turmas de aceleração, apenas um professor foi claro ao demonstrar seu desânimo ao analisar sua expectativa no início do ano letivo com o PAV:

A primeira expectativa é ruim, né. A gente espera uma coisa muito ruim, até porque são crianças... O ano passado eu trabalhei com o PAV, trabalhei com um

PAV só o ano passado, foi tranquilo. Questão de aprendizado, eu acho que eles são fracos... (Professor 1)

O professor 2 responsabiliza o sistema por sua desmotivação: “Já o *meu* a expectativa é de esperança, porém o sistema contribui para o desanimo do professor.” O professor 3 declara sua expectativa a partir de seu desempenho profissional, não deixando claro sua opinião inicial sobre os alunos, embora esteja motivada pelos resultados alcançados no ano anterior:

Olha o que eu tinha de expectativa, oh, em relação a mim, tipo assim, né, de ter muita paciência, fazer um bom trabalho, trazer coisas interessantes pra eles, né, continuar desenvolvendo o trabalho que eu desenvolvi com eles. Sabe, eu acho que do inicio até o final do ano, eu tive um..., principalmente com alguns alunos, tive um resultado muito bom, sabe, com alguns alunos, não é com toda a turma... (Professor 3)

A fala do professor 1 introduz um dos aspectos que este trabalho se propõe a discutir: a posição negativa com que o Programa Acelerar para Vencer e seus sujeitos são concebidos e a visão infantilizada desses jovens, reforçando a ideia de falta, de incompletude que normalmente rondam os discursos sobre esta etapa da vida. Dificultando, portanto, a abertura para comunicação e exercício da autonomia por estes jovens.

Os alunos do PAVII tem entre 15 e 18 anos, aproximadamente, o que dentro do proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, enquadra-se como adolescente, distinto, portanto, de crianças que é a fase anterior de desenvolvimento do sujeito. Em boa parte dos estudos sociológicos sobre juventude, partem desta faixa etária para suas análises. Portanto, neste trabalho também serão tratados como jovens os alunos do PAV II analisado.

A expectativa negativa do professor 1, a fala “esperançosa”, mas manchada pela descrença no sistema do professor 2 e a expectativa do professor 3 centrada apenas no seu desempenho docente começa traçando para o PAV e seus sujeitos uma identidade negativa. Silva (2000) nos chama a atenção ao fato de que os atos de fala contribuem para “definir ou reforçar uma identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.” (Silva, 2000, p. 93) Portanto, iniciar o ano letivo com discursos pautados nos déficits dos alunos e sistema e acreditando apenas no esforço individual do professor e de alguns discentes acabam por impor aos sujeitos

envolvidos uma atitude de descrédito e desmotivação para com o trabalho a ser desenvolvido.

Os professores são questionados, em um segundo momento, sobre quais informações trazidas pelo aluno modificam sua expectativa/perspectiva de trabalho, se de fato, ocorre esta mudança. O professor 2 é taxativo em sua resposta:

Para mim ele trouxe dificuldade, em todos os sentidos: de comportamento, de aprendizagem... ao longo do tempo, eu fui tentando aprimorar, com o objetivo não de preparar ele no acadêmico, mas na cidadania. (Professor 2)

O professor 1 responde que a ausência da família é um grande complicador: “E ele demonstra que ele não tem apoio de família, né, a maioria não tem, a família desestruturada, assim...” Já, o professor 3 tenta uma abordagem de aproximação de seu aluno, o que segundo ele facilita o desenvolvimento do trabalho e a obtenção de resultados:

Eu percebi o seguinte, que a gente só consegue um resultado eficiente tendo uma aproximação maior com eles, fazendo um trabalho dentro de sala de aula, não adianta você dar trabalhos pra eles fazerem em casa, não adianta... você tem que ter contato, fazer um trabalho, tipo assim, dinâmico, sabe... entre todos, interagindo... (Professor 3)

O professor 1 complementa a fala do professor 3 afirmando que: “Tem que fazer amizade com eles mesmo, porque senão... São carentes mesmo de carinho, de amizade...”

Nesta fase da entrevista percebemos que os professores continuam localizando seus alunos na perspectiva da falta, a pergunta feita tentava perceber que tipo de informação trazida pelos alunos poderia orientá-los na sua prática docente, ao que parece seus alunos trouxeram apenas informações negativas sobre suas vidas e experiências, desestrutura familiar, ausência de amigos, de apoio emocional, de noções inclusive de cidadania.

Com as respostas obtidas podemos perceber a dificuldade que a escola tem de se aproximar um pouco mais do universo do aluno: o professor ser amigo do aluno transforma-se em estratégia de ação, quando deveria ser o pressuposto de todo trabalho docente. Linhares (2008) diz que a escola precisa expandir seus horizontes, ultrapassar seus muros e descobrir o que seus alunos produzem,

organizam quando estão fora do ambiente escolar. Porém, mediante estas falas, percebe-se que a ausência de formação e preparo que os professores de PAV reclamam vai além das dificuldades em se preparar aulas para o público de aceleração, perpassa também por uma nova visão de educação e função da escola.

O professor 2 ao afirmar que deixa o conteúdo acadêmico, para ensinar o aluno a ser cidadão, ele de fato o está educando. O ensino de conteúdo não deveria ser de forma alguma visto de maneira estanque à formação cidadã do sujeito. O professor do PAV torna-se inseguro por não compreender que trabalhar de forma “dinâmica”, mais humana e dialógica é a melhor maneira de fazer com que o aluno de fato aprenda. Mansutti e Vóvio (2011) comentam que

Muitos jovens que tiveram breves passagens pela escola podem ter construído disposições negativas em face do aprendizado, não se dando conta da razão (para que) de aprender tal conhecimento ou desenvolver certas capacidades. O desafio neste caso consiste em ajuda-los a construir novas disposições e motivações para aprender. Isto pode ser feito fomentando a troca de experiências entre os estudantes, explicitando e demonstrando os sentidos para aprender e as vantagens desse processo. Isto é, (...), organizando outras rotinas e espaços nos quais aprender seja algo realmente significativo e necessário. (Mansutti e Vóvio, 2011, p. 79)

Na segunda etapa de entrevistas, os professores já conheciam um pouco mais seus alunos, algumas histórias de vida e informações socioculturais, então o questionamento girou em torno do que aquelas informações agregavam às suas práticas ou se, de fato, alteravam de alguma maneira a relação dos professores com seus alunos. “Muda porque ele aproxima da gente, a gente cria um bom relacionamento, acho que só isso daí já é importante. Socializando ele.” (Professor 2)

O professor 3 complementa fazendo um relato:

Olha aqui, eu tive uma experiência muito interessante com o D. da sala 5, D. era um aluno que sentava no último, na fila lá no canto no início ele não gostava nem q eu me aproximasse dele, que eu olhasse o caderno dele, sabe, com o tempo a nossa relação foi ficando mais próxima, ele foi brincando comigo e gostava de passar a mão no meu cabelo. Na semana passada, no final de uma das oficinas, ele veio me deu um beijo no rosto e saiu correndo. (Professor 3)

O professor 2 afirma que utilizou-se do conhecimento de mundo de seus alunos para preparar suas aulas, para tanto buscou apoio em matérias de disciplinas diversas a sua, inclusive que não constam da grade do aluno, tais como filosofia e sociologia para enriquecer e gerar sentido o aprendizado: “eu deixei meu livro e trabalhei com o livro de geografia, de religião, de filosofia, (...), deixei a história do Brasil e fui trabalhar com eles o dia a dia deles, que é a história do município.”

O ensino do conteúdo formal permanece como preocupação dos professores, já que seus alunos embora estivessem naquele ano numa turma de aceleração. No ano seguinte seriam matriculados no ensino médio como alunos regulares, no qual o conteúdo do ensino formal seria cobrado e temia-se que o aluno não conseguisse acompanhar o novo ritmo escolar.

Os professores mantem suas criticas ao Programa Acelerar para Vencer, especialmente, por sua ausência de material e formação. Mas, podemos observar que a principal critica ser desenvolvida é a um sistema educacional que limita a ação docente, fazendo com que o professor sinta-se perdido ao desenvolver um trabalho que forma o aluno além sala de aula ou apenas o instrui nos conteúdos para o próximo ano. Formação de sujeitos autônomos e conhecimento, infelizmente, ainda são vistos como lados inversos da moeda educação, não complementários como deveria ser. Nogueira (2006) objetivamente alerta que os saberes pedagógicos deverá

lidar com aspectos não mais previstos por sua matriz histórica que é a capacidade de edificar um sujeito via a lógica da integração. Se as pedagogias ativas ou as mais afinadas a processos construtivistas ainda demandam um sujeito a ser edificado e edificante é porque ainda se reitera a ilusão pedagógica. Aí, sim, caberá perguntar quais as novas funções do ato pedagógico e, em seu limite, quais as funções destinadas à escola, pois haverá uma margem não controlada pela ação pedagógica. (Nogueira, 2006, p.18)

10. Considerações finais

Os professores do PAV II da Escola “Michael” percebem que aulas tradicionais centradas em torno do conteúdo a ser ministrado não são produtivas nestas turmas, cuja experiência escolar necessita de mais significado, além de a escola ser para eles o espaço de fala e escuta. Porém, esta consciência vem seguida de uma enorme angústia, motivada pela ausência de uma organização metodológica que os ampare e lhes confirme a eficiência da ação.

Cursos como desta pós-graduação são necessários exatamente por trazer teorias que confirmem aquilo que muitos professores mantem em suas praticas escolares intuitivamente: relação dialógica e menos autoritária, conteúdos escolares associados a realidade imediata do aluno, uma organização em sala de aula que favoreça interação e integração de todos os sujeitos.

Esta foi uma proposta de ação participativa partindo de uma construção conjunta entre os atores desta pesquisa tentando sintetizar seus desejos e parte de suas expectativas. Esta proposta surgiu a partir da observação de colegas que apesar de muito competentes se vêem frustrados diante desses alunos, a possibilidade de pelo menos compreendê-los melhor, redimensionou as condições de trabalho e de cobrança tanto dos profissionais da educação, quanto dos próprios alunos. Além de poder avaliar com um olhar menos pesaroso a existência de turmas de aceleração, como as do Programa Acelerar para Vencer.

11. Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. (1955) Santiago: Escuela de Filosofía de la Universidad ARCIS. Disponível em: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf> Acesso em: 26/07/2012

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 26/07/2012.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 26/07/2012.

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. In: *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora. 2005, p. 59-88

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Armed, 2000. (Cap. 2)

CORTI, Ana Paula et al. Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. Caderno de Reflexões. Ministério da Educação. Brasília: Via Comunicação, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> Acesso em: 26/07/2016

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> Acesso em: 26/07/2012

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: CEDES. Vol. 28, nº 100, 2007, p. 1105 – 1128.

MAIA, Carla Linhares. Juventudes e Escola: territórios do saber. Revista onda Jovem. Agosto de 2008, nº 11.

MANSUTTI, Maria Amabile e VÓVIO, Claudia Lemos. Orientações Educacionais. In: Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB/SECAD, 2011. Pg. 62 a 96.

NOGUEIRA, Paulo. *Juventude: entre a indisciplina e a zoação*. (mimeo) (10 páginas)

POLICIA MILITAR DE MINAS GERAIS. O que é o PROERD? <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portalm/9bpm/conteudo.action?conteudo=325&tipoConteudo=itemMenu> Acesso em: 26/07/2012

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Resolução nº 1.033 de 17 de janeiro de 2008. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B7CB1378C-6FEE-42EE-BBDF-DE1FE2B9CE84%7D_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf Acesso em: 26/07/2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

