

## **Identidade social e o currículo: reflexões a partir de vivências com adolescentes residentes em casas de acolhimento**

Filipi Augusto Batinga Simões

*Universidade Federal da Paraíba*

*filipiaugustobatinga@outlook.com*

Orientadora. Dra. Quezia Vila Flor Furtado

*Universidade Federal da Paraíba*

*queziaflor@yahoo.com.br*

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta reflexões decorrentes da atuação articulada de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito do programa PET CONEXOES DE SABERES da UFPB por meio do projeto “Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas” que insere sujeitos nas relações de vulnerabilidades sociais no contexto do ensino superior e da educação básica na busca da superação de conflitos e dos desafios inerentes ao processo de escolarização e formação. Os lugares comuns ou aproximáveis de vulnerabilidade social dos protagonistas (mediadores/tutores pedagógicos e adolescentes mediados/tutorados) da ação de Letramento e Escolarização a partir das Histórias Individuais para Autonomia possibilitam vivências de experiências identitárias e curriculares provocando a curiosidade crítica acerca dos fenômenos presentes sobre a conotação de “atrasos” e “repetências”. Assim, esses fenômenos, não são destituídos de uma relação com o currículo, e, necessário é compreender, o lugar de significados atribuído pelo adolescente acolhido na relação com o currículo e como correspondem as implicações de compreensão das suas realidades sociais. O contexto de desempenho global dos demais estudantes diante do modelo de avaliação da política educacional é um parâmetro necessário para compreender a condição didática que se localiza os estudantes-socialmente vulneráveis fazendo-se também na análise de sistemas de avaliação da instituição em que se encontram matriculados como, por exemplo, a prova Brasil. Dando assim o universo de possibilidades de aprendizagens desenvolvidas na prática pedagógica escolar, ou seja, referencia curricular das habilidades a qual são distorcidas ou podem os estudantes apresentarem diante da análise das informações da avaliação. Busca-se compreender as implicações do âmbito do currículo como aspectos de construção de identidades sociais que constituam nesses espaços de conflitos o território de afirmação de uma aprendizagem de letramento e escolarização que se constitua como a experiência de pertencimento e reivindicação de defesa de políticas públicas que possibilitem a permanência de suas identidades sociais no contexto da educação pública brasileira em suas trajetórias da educação básica ao ensino superior.

### **Palavras-chave:**

Escolarização, Letramento, protagonismo, currículo, identidade.

## **Introdução**

O projeto Protagonismo Juvenil em Perifrias Urbanas desenvolvido através do programa PET CONEXOES DE SABERES vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), fundamenta-se na perspectiva da aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar possuindo como campo de atuação casas de acolhimento no município de João Pessoa que se constitui na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) como espaço institucional de residência de sujeitos sociais (crianças, adolescentes e jovens) em situação de vulnerabilidade social em sua maioria advinda de regiões periféricas e tem sua natureza caracterizada como serviço de proteção social especial de casas de acolhimento como alta complexidade (PNAS, 2004). Por meio deste projeto busca-se organizar um planejamento em intervenções pedagógicas nas ações do eixo letramento e escolarização a partir das histórias individuais para Autonomia que consiste no acompanhamento didático do desempenho de adolescentes e na relação de aprendizagem que estão envolvidas as contextualidades e especificidades intrínsecas ao universo existente entre a condição de acolhido e estudante. Dentre as contextualidades citadas pode-se localizar sobre o aprofundamento do fenômeno da repetência a qual realidade na América Latina aponta para 60% dos estudantes de baixa renda possui experiência como “fracasso escolar” relacionado à aprendizagem inicial que significa habilidades relacionadas a leitura e a escrita (TORRES, 2004, p.36). É necessário ressaltar que não há um aprofundamento do questionamento sobre uma reflexão em que proporção o sistema de ensino contribui para efetivação do fracasso, mas como se distanciam os estudantes das exigências de realização de diretrizes curriculares que significassem a garantia de competências e habilidades consideradas fundamentais na escolarização da educação básica. Nesse sentido a contribuição desse artigo é abordar como se dá a organização político pedagógica do desempenho de estudantes que são residentes em casas de acolhimento como também a disponibilidade de dado informacional, por parte da gestão de assistência social acerca dos seus desempenhos e a compreensão dessas instituições em relação ao currículo escolar. Na intenção de fomentar uma reflexão acerca de quais identidades também predominam nas casas de acolhimento como o nível de escolaridade desses estudantes, as suas relações com a instituição escolar e a forma pela qual essa institucionalização do acolhimento provoca uma relação de “fracasso escolar” ou de transformação no desempenho escolar dos estudantes. Nesse sentido é relevante ressaltar a responsabilidade que possuem as equipes

multidisciplinares dos Sistema Único de Assistência Social (SUAS) através também do pedagogo social na participação do planejamento e do desenho curricular integrador pela qual as escolas desenvolverão práticas didáticas e educacionais específicas com os estudantes em condição de acolhimento.

## **Metodologia**

Na perspectiva da natureza do trabalho consistir em um relato de experiência de ações desenvolvidas no projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas o presente artigo apresenta sua metodologia utilizando-se de uma abordagem bibliográfica e descritiva. Identifica-se como bibliográfica por “[...] partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos ” (GIL,2008,p.50). Considerando, assim que nosso território de reflexão partiu de leituras de autores que discutem as relações que englobam o desempenho escolar de jovens na rede pública de ensino.

Identificamos também com a abordagem descritiva, por ter como “ [...] objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL,2008,p.28). Por meio dessa abordagem é que descreveremos ações realizadas como mediadores educacionais junto a adolescentes residentes em casa de acolhimento.

## **Resultados e Discussão**

De acordo, ainda com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado em 1990 e reorganizado em 2005 apresenta que maioria das problemáticas de escolarização indicam aspectos de alfabetização como amostragem de apenas 4,8% dos estudantes de 4ª série do ensino fundamental possuía um nível de leitura adequado ou superior para continuidade de suas trajetórias no ensino regular a partir disso fora sistematizado em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e para mensurar o cumprimento das ações e metas na reorganização foi elaborado em 2013 a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2014) que analisou a proficiência em leitura, escrita e operações matemáticas revelou que **um em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases.**

Um outro parâmetro foi também criado a exemplo da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) denominada como prova Brasil.

Conforme consulta aos indicadores de uma escola localizada no município de João Pessoa, a qual estão vinculados os dois adolescente acompanhados pela tutoria pedagógica. Apresentando, assim que de um nível de 0 a 10 aferindo que 3,13 % dentre 32 estudantes matriculados no 5º ano estão no nível 6 de proficiência em língua portuguesa compreendendo que possuam habilidades específicas descritas abaixo como;

Identificar opinião e informação. Relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes. Inferir assunto principal e sentido de expressão [...]” (CENSO ESCOLAR, 2015).

Os níveis de 7 a 10 não foram identificados percentuais de pontuação e a maioria dos estudantes representando 34,8 % atingiram desempenho de nível 2:

os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas [...] (CENSO ESCOLAR, 2015).

Na aferição do nível de proficiência em Matemática continuando a não pontuar nos níveis de 7 á 10 o desempenho máximo dos estudantes da escola se situou no nível 3 a qual participam 31,25% dos estudantes que verifica-se possuir habilidades tais como:

Localizar um ponto ou objeto. Associar figuras geométricas. Grandezas e medidas. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração  $\frac{1}{4}$  a uma de suas representações gráficas.. Tratamento de informações [...] (CENSO ESCOLAR, 2015).

E outros apenas 9,38 % atingiram o nível 6 de proficiência em matemática em que presumi-se ter desenvolvido as habilidades relacionadas a assimilação geométrica das figuras sólidas seja isoladas como aquelas aplicadas a mosaicos; frações aplicadas a noção de parte-todo; problemas com porcentagem, intervalos de tempo; operações do campo multiplicativo em razão de proporcionalidade (CENSO ESCOLAR, 2015).

Na continuidade da análise do Anresc / Prova Brasil nas séries do 9º ano, entre 29 dos estudantes da mesma escola, o desempenho apresenta uma

gradação pelo fato de 26.92% passarem a compor o nível 4 de proficiência em língua portuguesa onde as capacidades interpretativas são observadas a partir da identificação do tipo de linguagem; comparação de opiniões são exploradas também as linguagens não verbal e verbal em situações de charges e tirinhas como perceber figuras de linguagem (CENSO ESCOLAR, 2015).

Ainda apresentando o surgimento e inserção de 3,85% dos estudantes no nível de proficiência 7 conforme descrito na imagem abaixo:

<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.</p>
--	---

Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) (2017)

Diante dessas habilidades descritas como parte da identidade escolar dos estudantes a percepção enquanto mediador entre a realidade das praticas escolares e o desempenho dessas competências é que algumas experiências de aprendizagens não percorreram os mesmos trajetos em direção a apropriação de proficiências o que se remete a busca acerca dos desempenhos dos adolescentes de instituições de acolhimento nos sistemas de avaliações como referencia para elaboração de estratégias de resignificação da imersão no currículo.

Assim, considerando o pressuposto da sala de aula como a unidade básica da ação educacional institucional, mas constituem-se a partir da atuação do programa de acompanhamento pedagógico num surgimento de outras salas de aulas como espaço de convivência e pertencimento comunitário a uma direção coletiva acerca da aprendizagem pelo currículo. Essa perspectiva faz sentido na busca de inserção no núcleo de organização institucional da casa de acolhimento um planejamento pedagógico que absorva as perdas significativas que o currículo escolar não ocupa na vida do adolescente. Com isso o currículo escolar não apenas deixa de ser o mesmo como assume outros campos conceituais na educação. Ressalta-se a relevância de profissionais da pedagogia como campo em educação social inter-relacionando conhecimentos existentes e articulados com as competências formais. Nisso consiste que o acompanhamento pedagógico de mediação dos conhecimentos curriculares no espaço da casa de acolhimento se situa na realização de propostas de apreensão das temáticas por meio de atividades individuais entre mediador e mediado numa metodologia de tutoria que busca construir os recursos didáticos e conceituais necessários na descoberta de suas condições juvenis nas relações entre o

contexto da tutoria realizada na instituição de acolhimento e a prática curricular desenvolvida na escola.

Em uma das frequências para realização de acompanhamento fui convidado a participar da refeição e após almoço com os adolescentes na casa de acolhimento morada do Betinho aguardei-os se revestirem de estudantes e partirem para a escola. Alguns deles dos quais havia antes interagido pelo futebol, dribles, gingados e movimentos que diziam da minha disponibilidade em estar com eles. Um dos adolescentes havia chegado recentemente a casa e ainda não estava frequentando regularmente a escola. Busquei não tratá-lo com indiferença, ou seja, demonstrando rigorosamente que estava ali para apenas acompanhar os adolescentes matriculados, e até jogamos o futebol com todos que estavam dispostos aquela interação. Assim na busca de não apenas considera-los, em uma situação de igualdade diante de suas diferenças escancaradas em nossos privilégios sociais. Seguíamos assim dentro do transporte em direção à escola (o mínimo a ser praticado por uma instituição social um veículo combi em condições inclusive de ventilação precária), o veículo foi impedido de ir até a escola sobre o argumento que naquele ponto o motorista conseguiria retornar para ir à outra escola dos demais adolescentes que nos acompanhava, e, já ali vi suscitado o desafio de torná-los reconhecedores de suas identidades sociais acentuadas pelo estigma da pobreza do que mais que vivenciar a discriminação estigmatizada em ser vulnerável a concretude da pobreza afinal aquele gesto simbolizava que não desejariam ser vistos chegando a escola com o transporte social; A pobreza extrema está associada à vulnerabilidade, mas não é seu conteúdo, ou seja, não a define (RAOPORT, DA SILVA, 2013, p.3). O assistencialismo não é uma prática extinta e sendo promovida pela gentileza opressora e se refaz na compreensão da ideia de merecimento como um equivalente ao mérito comportamental diante da exigência que os adolescentes busquem exercitar a resiliência pelo mérito do esforço comportamental; A resiliência é uma característica da personalidade que possibilita aos indivíduos uma capacidade de superação de situações traumáticas de forma que não comprometem plenamente seu desenvolvimento (RAOPORT, DA SILVA, 2013, p.16).

Consideremos o quanto contraditório isso se refaz e para quais intenções sucumbem o assistencialismo que se insere sujeitos sociais em pertencerem a uma cultura de consumo. Qual seria a disponibilidade em confessarmos ou reconhecermos a proporção das nossas responsabilidades, seja na atenuação ou amenização, também presentes dos conflitos de classes. Abre-se uma ressalva nessas considerações anteriores para a experiência que tive em deparar-se com a recompensa que um dos adolescentes recebia

de um aparelho tecnológico como um investimento em consequência de seu comportamento na casa. Assim na necessidade de realizar um trabalho que atendesse a amplitude de impressões sobre a realidade escolar no conjunto da comunidade tornou-se evidente a constatação que onde houver progresso e riquezas também se fará presente à periferia com sua força de contribuição do que é gerado na centralidade do urbano, mas que não participa das mesmas potencialidades ao contrario torna-se um espaço impotente diante da macro realidade produzida na cidade, bairro, local. A impotência diante das condições de vulnerabilidade, a qual as famílias e comunidades estão inseridas, como localização geográfica, social e econômica as impossibilitando de escolha ou negação do que lhes é oferecido (RAOPORT, DA SILVA, 2013, p.3).

Remontando a visita na escola dos adolescentes acompanhados, onde numa tarde na escola provocado pela necessária realização de um procedimento de diagnose que buscasse descrever a percepção dos agentes escolares sobre o lugar dos estudantes em questão. Dessa forma a dinâmica escolar exigiu a reflexão e apresentou a dificuldade não apenas em elaborar um instrumento mais eficaz para mensurar esse diagnóstico, mas de potencializá-lo numa forma em que se tornasse capaz de não anunciar precipitadamente a função do mediador quer seja pela abordagem a professores que manifestavam surpresas ou daqueles outros que deflagravam o exagero em dizer que sabiam da situação com certo aspecto de banalidade, e ainda que aqueles estudantes passassem a partir daquele momento, a possuir um acompanhamento específico e individual em relação a outros estudantes, dando abertura e margem a uma acentuação das desigualdades sociais no âmbito do escolar. Esses cuidados não foram na intenção de velar aquilo que de fato é inescandível, mas de não assumir protagonismos para o estudante ao invés disso com o estudante dá-se em visibilidade em que o reforço de compensação ocorre dado a identificação de fragilidades tendo como objetivo de resiliência ou superação do mediador e do adolescente mediado educacionalmente, não manifestando de imediato o caráter protetivo da intervenção. Uma vez que ambos mediados e mediador compõem o lugar da sujeição às categóricas e técnicas sociais de conceituação de vulnerabilidades. Há de acordo com a referência considerada três tipos de fatores de proteção que podem ser adotados para amparo de crianças com vulnerabilidade social caracterizada como fatores individuais, fatores familiares e fatores do meio ambiente (RAOPORT, DA SILVA, 2013, p.15).

De fato mesmo intencionalmente na expectativa de identificar uma prática escolar que fosse realizada para compensar as especificidades dos

adolescentes da casa de acolhimento matriculados na escola não houve o encontro com a presença dessas intervenções por parte da escola ou nas salas de aula mesmo como pode ser advertido; Considera-se que quando uma escola está situada em uma comunidade com demarcada profundidade ou grau de vulnerabilidade social as funções assumidas ultrapassam os limites do ensino (RAOPORT, DA SILVA, 2013, p.11).

Destaca-se que mesmo de acordo com Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil a escola estando situada em um nível econômico médio depara-se com a existência de adolescentes em situação de vulnerabilidade social ou mesmo extrema pobreza.

As atividades desenvolvidas pela intervenção de tutoria com os adolescentes acompanhados abrangiam as demandas didáticas de conteúdo extraescolares, ou seja, o estímulo a inserir uma frequência de dedicação por parte do adolescente na perspectiva de constituir uma rotina na instituição que a partir desse espaço, a relação com o conhecimento adquirisse sua relevância na superação dos conflitos ou impedimentos que acarretavam um desequilíbrio no desempenho escolar. Manifestando a especificidade da indisciplina extraclasse como um comportamento anti didático como negação da cultura escolar e evidenciam a problemática contraditória das regras escolares; “...a indisciplina pode se justificar eticamente...” (Furtado, 2015, p.103).

Dessa forma a indisciplina pode ser referencial do nível de significado que a escola venha exercendo para os jovens (AQUINO APUD FURTADO, 2015, p.100). Nessa perspectiva a tutoria pedagógica acompanhou o calendário de avaliações escolar para realizar um suporte com ênfase nas propostas de avaliações curriculares, atendendo a uma necessidade de diálogo e maior argumentação sobre os conteúdos que seriam inseridos como objetos de avaliação do desempenho dos adolescentes. Na superação desse tipo de indisciplina como possível obstáculo didático propõe-se a invenção pedagógica como uma ação significativa do jovem no contexto de suas concretudes.

Nessa realidade o jovem ao assimilar a própria indisciplina como a da causa de seu fracasso ou mau desempenho escolar pode assumir uma postura que é despertada não por ser simplesmente considerada em seus aspectos comportamentais, mas quando, ainda é percebida como um reflexo da relação pedagógica mantida. Nesse sentido a desmotivação e dificuldades de aprendizagem estão associadas não a responsabilidade do jovem sobre seu sistema cognitivo, mas de acordo com o lugar de fala identificado nas



entrevistas conforme trazido por (Furtado, 2015, p.105) trata-se de uma; “ deficiência nas estratégias didáticas pedagógicas que conduziam a falta de interesse dos alunos pelo processo educativo, somado com as reações contrárias reveladas pela indisciplina, já discutidas antes ”.

Tais aspectos, esses que foram direcionados no contexto da relação pedagógica de tutoria com o intuito de torná-los fatores de superação em que uma interação mais criativa e próxima da realidade do adolescente da casa de acolhimento o também fizesse refletir a relação pedagógica escolar com o objetivo de superação. Ao perceber que “As condições sociais precárias podem ser condicionantes, entretanto não são determinantes” (FURTADO, 2015, p.110) desenvolveu-se uma prática de tutoria que enfatizasse o desempenho escolar de estudantes oriundos de classes populares na superação dessa posição implicada numa investigação de outras causas que está relacionada à “concepção de posição” distinguida em objetiva, o lugar que se ocupa de fato socialmente, mais a subjetiva, a postura de significado que o estudante assume e são atribuídas nesse lugar (FURTADO,2015, p. 122). De toda forma é inegável que as referências de origem familiar para estudantes das casas de acolhimento é um processo que está em permanente movimento seja pela reconstituição de afetos no espaço institucional ou pela ausência de dimensões afetivas em processo de perda das relações ou mesmo dos próprios significados que atribuem aos fatores de vulnerabilidade. Há, assim também, um deslocamento das posições de condição objetiva e subjetiva a realidade a qual o estudante residente passa a ter que formular um significado se dá na dimensão da própria institucionalidade quando se percebe pela simples apropriação de termos recorrentemente do vínculo familiar que denominam os agentes sociais e escolares como “tio”, “tia”, ou até em alguns casos de maior aprofundamento afetivo a reconstituição da memória materna sobre a nomeação de “mãe”.

Na experiência de ampliar essa concepção de posição do significado atribuído para o currículo escolar na dimensão objetiva o lugar concreto que o estudante ocupa no currículo e a subjetividade a qual o estudante pode assumir em relação à descoberta do que é o currículo e como se relaciona com os enredos de sua aprendizagem social, contribuindo também a princípio na (re) construção conceitual e discursiva da pobreza e dos fatores de vulnerabilidade. Suscitando reflexões acerca de suas identidades na busca de um lugar no currículo diante da insuficiência que se destaca em definir o critério da herança familiar (classe, cultural, étnico) como fator uníssono da experiência do fracasso escolar.

Ressalta-se assim que a crítica a concepção de reprodução por relacionar a exclusão escolar pelo critério de classe não implica diretamente em “fracasso escolar”, ou seja, podendo apresentar estudantes de classes populares com desempenho escolar “satisfatório”, mas que ainda assim estejam em posição de exclusão social dada a cultura escolar presente na delimitação das posições sociais a serem ocupadas após a experiência de escolarização. Dessa forma a origem da classe social é determinante na perspectiva da reprodução social que a escola exerce não na produção de fracasso escolar apenas, mas de exclusão social de espaços previamente determinados para classes privilegiadas. De forma mais acentuada isso pode ser identificado no próprio relato de Furtado:

A evasão e a reprovação crescem porque o que a escola propõem não faz sentido na vida dessas pessoas. Temos assim, essa realidade a qual o jovem da EJA continua a vivenciar situações de fracasso escolar em sua “segunda chance” o objetivo de conquistar sua certificação” [...] (FURTADO, 2015, p.129).

A falta de significado tem como possível causa à presença exatamente do que traz a análise do currículo na perspectiva da reprodução cultural, ou seja, valores e habitus no interior da escola explícitos e ocultos que afirmam a hegemonia de uma classe, a dominante a ressalva para “segunda chance” torna consistente a interrogativa sobre a forma que ocorre essa outra chance, se ainda são os mesmos elementos de poder curriculares que estão em movimento enfatizado pela aquisição de capital simbólico que concretamente é legitimado por graus, títulos e certificações. Nesse sentido é possível compreender que os jovens estavam suscetíveis, as vulnerabilidades previamente ao processo de inserção nas casas de acolhimento. Sendo de dimensão também estritamente étnico-racial a exclusão educacional, pois como contrariar a partir de uma demonstração que **entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental enquanto os negros, apenas 30 %** de acordo com dados do Censo Escolar de 2007 analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e se ocupam as classes desfavorecidas espaços de inclusão social é através da exigência de assimilação da ideologia de branqueamento dado o não reconhecimento de práticas curriculares que provoquem a autoafirmação das identidades étnicas mesmo com a legitimação da lei 10.639 que dá caráter de obrigatoriedade ao ensino da história e cultura afro-brasileira como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A cultura define a escola e o currículo é o maior ou mais atributivo da cultura escolar isso pode equivaler a dizer que o currículo é o componente organizacional do processo de educação. No entanto, quando se pensa em currículo tratar-se-ia de pensar em outras possibilidades, outra sala de aula, outra escola ao ponto de refletir o currículo trazer a tona um conjunto de implicações que atingem direta ou indiretamente o conjunto ou a totalidade do contexto escolar (DOMINGO, 2010 ). Dessa forma o currículo assume a necessidade de um conceito que parte da consideração do seu surgimento na literatura pedagógica, mas que também cria entendimentos conflituosos invertendo os aspectos e dimensões entre o administrativo e o político do currículo. A reivindicação ou referência a “outra escola” sinaliza que há um horizonte que ao ser “enxergado” se cria como recusa a escola real ou uma transformação que não busca anular, mas reconstruir e refaze-la, ainda mais de outra escola que não apenas se objetiva e que também constata já em desenvolvimento.

### Conclusão

Sendo o currículo o que se refere à relação de aprendizagem com a organização escolar como interrogar ou compreender a inexistência de elementos escolares, por parte do adolescente acolhido em torno de sua situação educacional ou mais concretamente a ausência de recursos didáticos, materiais ou quando apenas a presença de um caderno que não traz o roteiro de atividades desenvolvidas na escola ou mesmo somado a esse elemento o fator de obrigatoriedade de adentrar no espaço escolar com as vestimentas o fazem possuírem uma farda. Há currículo atuando em torno de um estudante que possui traços de uma cultura escolar tão elementar, embora o contrário também não significasse diretamente a existência de um currículo pelas evidências culturais escolares imersa em recursos didáticos. De fato o que se constata é que há currículo mesmo ocorrendo às dificuldades de avaliação na relação entre eficácia curricular e aprendizagem, ainda assim existe um currículo que atribui aspecto valorativo a educação e aos adolescentes.

Portanto o pensamento sobre o currículo está ou é condicionado pelo modelo de escola, ou seja, as reflexões sobre o currículo implicam em decisões sobre uma seleção de elementos culturais que ou por exigência da não simples obsolescência das práticas do conhecimento ou ainda também a insurgências de outras significações, seja pela recusa ou manifestação de conhecimentos de resistência ao currículo existente.

## Referencias bibliográficas

Brasil. Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U de 23 de dezembro de 1996.

Brasil, Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. CNE/CP 003/ 2004, de 10 de março de 2004.

DOMINGO, José Contreras. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o curriculum. Porto Alegre: Penso, 2013.

FURTADO, Quezia Vila Flor. Jovens na Educação de Jovens e Adultos; Produção do fracasso e Táticas de resistência no cotidiano escolar. João Pessoa: editora UFPB, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RAOPORT, Andrea; DA SILVA, Sabrina Boeira. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. REVISTA EDUCAÇÃO EM REDE: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE – ISSN 2316-8919, [S.l.], v.2, n.2, abr.2013. ISSN 2316-8919. < Disponível em: [HTTP://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/.../view/410](http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/.../view/410).> Acesso em: 07 abr.2017.

POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – PNAS/ 2004. Resolução 145/2004. Brasília: CNAS, 2004.

<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>

TORRES, R.M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Á.; GEL, C.H. (Orgs.). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.34-47.

