

JOVENS-ADOLESCENTES EGRESSOS DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A CONSTRUÇÃO DE ATITUDES E VALORES

Lúcia Helena Alvarez Leite*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Bárbara Ramalho**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

RESUMO: Na discussão plural a respeito da juventude, alguns consensos podem ser observados, como a existência de uma relação tensionada entre esse grupo social e a instituição escolar. No presente trabalho, serão discutidas as mudanças percebidas por um grupo de sujeitos, com idades entre 15 e 18 anos, em suas ações e em seus valores, a partir da sua participação em um programa de educação integral e(m) tempo integral – Programa Escola Integrada (PEI) – do município de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Os dados apontam que a participação nas atividades, na visão desses sujeitos, promoveram mudanças significativas em suas atitudes e valores, com desdobramentos em aspectos diversos de suas vidas, como a socialização, o mundo do trabalho e suas vivências escolares.

Palavras-chave: Educação Integral. Jovens-adolescentes. Programa Escola Integrada. Experiência.

YOUNG TEENS EGRESS FROM INTEGRAL EDUCATION: ACTIONS AND VALUES' CONSTRUCTION

ABSTRACT: In the plural discussion concerning youth, some consensus can be found such as the existence of a tensioned relationship between this social group and school. In this paper, we discuss the changes perceived by a group of subjects between 15 and 18 years old in their actions and values from their involvement in a Program of Integral Education – Integrated School Program (PEI) - in the municipality of Belo Horizonte, Minas Gerais – Brazil. From the viewpoint of these subjects, the data indicate that participating in these activities promotes significant changes in their attitudes and values, with repercussions in many aspects of their lives, such as socialization, the world of work and their school experiences.

Keywords: Integral Education. Young teens. Integrated School Program. Experience.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151339>

* Doutora em Educação pela Universidad de Valencia - Espanha, com Pós-Doutorado na Universidad de Málaga – Espanha. Professora Associada II da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Coordenadora do grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e cidadania) da FAE/UFMG. E-mail: lualvarezleite@gmail.com

** Mestre e Doutoranda em Educação pela FaE/UFMG. Professora substituta na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade de Divinópolis / Cláudio. Membro do grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e cidadania) da FAE/UFMG. E-mail: bbamalho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é derivado de resultados discutidos em uma dissertação de mestrado concluída em agosto de 2014¹, cujo objetivo era apreender as percepções dos estudantes sobre as influências por eles sofridas pela participação no Programa Escola Integrada (PEI), Programa de Educação Integral da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). No âmbito do estudo, utilizando-se como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa, foram entrevistados, por até duas vezes cada um, dez sujeitos com idades entre 15 e 18 anos que haviam participado do PEI por, pelo menos, dois anos.

Os resultados da pesquisa apontam para a percepção dos jovens a respeito da influência do programa, sobretudo em três aspectos de suas vidas: o empoderamento para o mundo do trabalho, no sentido tanto da ampliação das possibilidades de profissões a seguir quanto da construção de alguma habilidade; o alcance de vantagens acadêmicas, quer em termos de aprendizagem, desempenho acadêmico e permanência escolar; e, por fim, a construção de atitudes e valores em âmbito escolar, familiar e social numa perspectiva mais ampla. No presente artigo, nós nos dedicaremos à discussão sobre a influência do PEI sob esse último aspecto mencionado.

Para a realização desse debate, além das abordagens derivadas da Sociologia da Juventude, outro aparato teórico se mostra relevante. O conceito de “experiência” na perspectiva Jorge Larrosa-Bondía², apresenta-se como uma possibilidade de abordagem para a construção das atitudes e valores referidos pelos sujeitos investigados. Pretende-se, assim, evidenciar a constituição do programa como uma experiência e, a partir daí, nomear e analisar as transformações percebidas pelos estudantes dela egressos.

No que tange à organização deste artigo, em primeiro lugar, realizaremos uma breve análise da pluralidade de matrizes sobre as quais muitas propostas de ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas se apoiaram ao longo da história da educação brasileira, característica que se configura até mesmo no cenário contemporâneo. Posteriormente, nós nos dedicaremos à apresentação de dados que dizem respeito às especificidades da condição social de constituir-se jovem e/ou adolescente, sobretudo de camada popular, no Brasil contemporâneo. Por fim, procuraremos, a partir das diversas percepções em torno da juventude e, sobretudo, daquelas concernentes à relação estabelecida por esse grupo social com a

Educação institucionalizada, colocar em evidência as contribuições do PEI percebidas pelos estudantes no que tange à mudança de suas ações e de seus valores, inclusive frente à escola.

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

A Educação Integral não se constitui uma temática recente no Brasil³; contudo, na atualidade, tem ganhado maior visibilidade e assumido formatos e perspectivas diversas:

No Brasil, as experiências em curso variam tanto no que se refere às concepções que as sustentam quanto às formas de organização, incluindo aspectos como o tempo de ampliação da jornada [...], sujeitos e instituições envolvidos, espaços utilizados, tipos de atividades propostas, dentre outros. (RESENDE, 2010, p. 115)

Tal aspecto é também apontado pela pesquisa *Educação Integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* (BRASIL, 2011. Investigações essa realizada em duas etapas (quantitativa e qualitativa), por cinco universidades brasileiras, sob encomenda do Ministério da Educação. Em seu âmbito, foram pesquisadas oitocentas experiências de ampliação de jornada escolar, desenvolvidas em quinhentos municípios brasileiros. Segue-se um de seus apontamentos conclusivos:

A diversidade dos projetos [...] constitui uma outra conclusão geral da pesquisa, a qual aponta a inexistência, entre as experiências em ampliação da jornada escolar atualmente em andamento no Brasil, de um modelo único de organização – embora possa haver, em relação a certos aspectos, algumas tendências predominantes. (BRASIL, 2009, p. 127).

Torna-se relevante destacar, entretanto, que, conforme sugere Resende (2010), regularidades podem ser verificadas a respeito das ações de Educação Integral atualmente em vigor. Sua defesa é a da existência de dois grandes grupos de experiências: aquele cujas ações centralizam-se mais na escola, com atuação preponderante dos docentes, utilizando os espaços internos das instituições e sendo subsidiadas unicamente pelos recursos do Estado. São esses “tipos” de experiências, segundo a autora, em menor número, quando comparadas às do outro grupo, de cunho “multissetorial”. Nesse, as características predominantes são: articulação entre saberes de naturezas diversas (com grande incidência de atividades esportivas e

culturais), emergência de novos perfis de profissionais da educação e uso de outros espaços que não apenas os escolares.

No quadro contemporâneo, o Programa Escola Integrada dialoga mais fortemente com o segundo grupo aqui referido. Inspiradas nos eixos norteadores da Escola Plural⁴, as discussões acerca da ampliação da jornada escolar diária emergiram na capital mineira, até culminarem, em 2006, na construção e implantação do Programa Escola Integrada.

O PEI nasce como uma política pública, de caráter optativo tanto para as escolas municipais quanto para os estudantes, que objetiva a formação integral dos alunos – de 6 a 14/15 anos de idade – do Ensino Fundamental. Se, na época de sua implantação, cerca de 50 escolas e 15 mil alunos eram atendidos, em 2012, esse número saltou, em média, para 128 instituições e 33 mil estudantes⁵.

Tendo inspirado o Programa Mais Educação, do Governo Federal, o PEI propõe a ampliação das dimensões educativas, a incorporação de novos saberes e de novos perfis profissionais, a concepção de cidade educadora e o desenvolvimento de ações intersetoriais.

Dessa maneira, as atividades ofertadas no âmbito do programa não se restringem às de natureza tradicionalmente escolar. As oficinas ministradas no contraturno são também de natureza cultural, esportiva, artística, entre outras.

Dialogando com a concepção da ampliação dos novos saberes e, portanto, da valorização da experiência como produtora de conhecimento, novos perfis profissionais são incorporados às escolas por meio do PEI, como o Professor Comunitário, um docente escolhido pela escola para coordenar as atividades do programa na instituição; os estagiários, estudantes universitários que oferecem oficinas nas escolas; e os chamados “agentes culturais”, em sua maioria, jovens pertencentes à comunidade local, com rica experiência cultural, que passam a ministrar as oficinas nas escolas.

O PEI pretende, ainda, uma ação educativa não restrita à instituição escolar. Compreendendo o potencial educativo da cidade, propõe a realização de atividades educativas em equipamentos públicos e privados (ruas, praças, centros culturais etc.). Além disso, adota uma perspectiva intersetorial – quer entre secretarias municipais e/ou sociedade civil e iniciativa privada.

No que tange à organização curricular, as atividades do Programa Escola Integrada são localizadas em quatro áreas do desenvolvimento: “Conhecimentos específicos”, “Acompanhamento

pedagógico/dever de casa”, “Formação pessoal e social” e “Cultura, arte, lazer e esportes”. Desse conjunto, 60% da carga horária semanal devem ser destinadas às oficinas que tratem dos conhecimentos específicos e do acompanhamento pedagógico/ Dever de Casa. Os outros 40% são distribuídos em atividades de formação pessoal e social, cultura, arte, lazer e esportes.

JOVENS-ADOLESCENTES ESTUDANTES: O PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

No presente trabalho, fizemos a opção por adotar o termo “jovens-adolescentes” para caracterizar os sujeitos entrevistados. A escolha da nomenclatura não é sem motivo e assenta-se, sobretudo, no fato de haver uma pluralidade de concepções a respeito desses tempos de vida (juventude/adolescência). Para justificar a escolha aqui realizada, recorreremos às discussões de Corti e Souza (2004), Dayrell e Carrano (2002) e Dayrell (2003).

O primeiro aspecto a ser apontado na presente discussão é a compreensão dos tempos de vida como construção social, contrapondo-se, assim, à perspectiva que os naturaliza e/ou homogeneiza. Assim, em “Aproximando-se do conceito de juventude”, Corti e Souza (2004) assinalam que, ao longo dos períodos históricos, “ser jovem” foi compreendido de maneiras distintas. As autoras irão propor que, por exemplo, foi apenas a partir da construção dos Estados Modernos, isto é, na segunda metade do século XV, que houve uma maior coerência quanto ao que se denominava por “juventude” na sociedade ocidental. Do mesmo modo, as autoras apontam, posicionando-se criticamente a respeito, que, em períodos mais tardios (século XX), à juventude foram atribuídas características tão fortes e marcantes que passaram a ser compreendidas como sinônimas desse período da vida. Utilizando-se, portanto, de tais argumentos, elas concluem: “Em suma, podemos afirmar que a juventude é, sobretudo, uma construção social e não um processo natural” (CORTI; SOUZA, 2004, p. 21).

Contemporaneamente, é comum encontrarmos, pelo menos, três concepções atribuídas à juventude: 1) entendimento dessa fase da vida como uma preparação para outra de caráter “conclusivo”: a “adulthood”; 2) a tomada – e por que não, idealização – da juventude como sinônimo de liberdade e prazer; 3) e a compreensão dessa fase da vida como período de conflitos/crises existenciais (DAYRELL; CARRANO, 2002).

Para os fins deste trabalho, adotamos uma compreensão em relação a esse período da vida que consideramos oferecer maior

possibilidade de articulação devido à sua abrangência. Assim, entendemos a juventude como sendo integrante de uma sequência temporal que possui especificidades relacionadas a aspectos biológicos e sociais. Ocorre, entretanto, que, como propõem Dayrell e Carrano (2002, p. 3), fazendo referência a Alberto Melucci: “[...] uma sequência temporal não implica necessariamente uma evolução linear, na qual ocorra uma complexidade crescente, com a substituição das fases primitivas pelas fases mais maduras, de tal forma a cancelar as experiências precedentes”. Ou seja, mesmo considerando a juventude um tempo de especificidades, ela não deve ser tomada numa perspectiva evolutiva, isto é, de superação da infância e aproximação da adultidade, ou entendida de maneira uniforme, ou linear. Assim, considerando-se a existência de modos diversos de se viver, sobretudo em um país de dimensões continentais como o Brasil (e todas as diversidades e desigualdades implicadas nisso: econômica, cultural, social etc.), soa pretensioso não dizer de “juventudes” e “adolescências”. Isto é, faz-se necessário pensar esses períodos de maneira plural. Isso porque, como afirma Dayrell (2003, p. 40-41):

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social, vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Contudo, as idades dos sujeitos investigados (entre 15 e 18 anos) também nos levam ao conceito de “adolescência”. Essa condição social é entendida aqui como “o momento do início da juventude. [...] Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes de algum modo ao longo da vida” (DAYRELL; CARRANO, 2002, p. 3). Além disso, compreendemos que é nesse período da vida que o sujeito amplia seu universo de relações sociais, construindo novas experiências e, de alguma forma, tornando-se mais protagonista de suas vivências e escolhas.

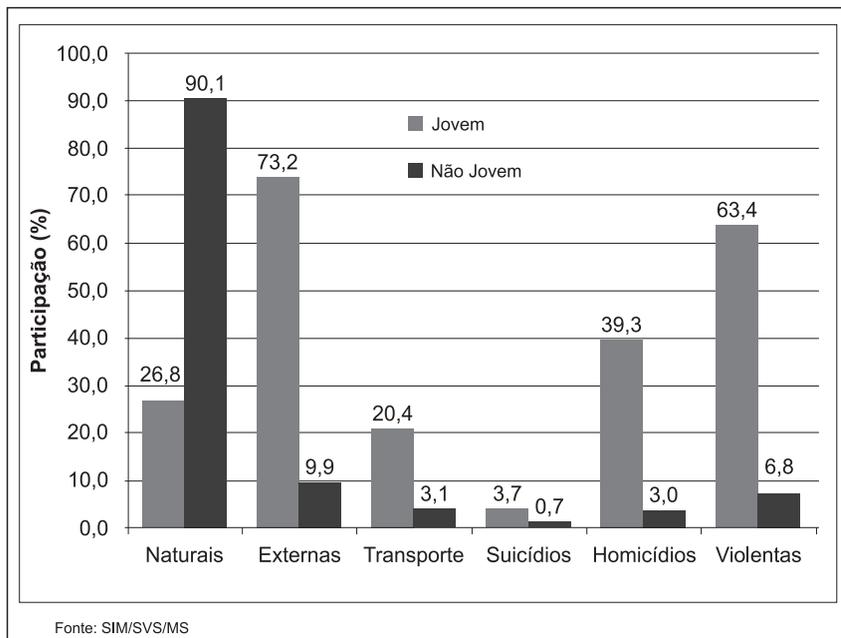
É, portanto, por considerarmos que esses sujeitos se encontram em uma idade “fronteiriça”, entre as condições sociais de juventude e adolescência, que escolhemos operar com o termo

“jovens-adolescentes”. Compreender os significados de fazer parte desse grupo social no Brasil contemporâneo constitui-se elemento central para a discussão aqui pretendida.

O Mapa da Violência no Brasil (WASELFISZ, 2013) revela uma significativa maior incidência de mortes por causas externas, em detrimento das naturais, em sujeitos jovens. É o que revela o gráfico a seguir.

GRÁFICO 1

Brasil: percentual de causas de mortalidade na população jovem e não jovem, em 2011



Fonte: WASELFISZ, 2013.

Destacamos ainda os altos índices de homicídios (39,3%) e mortes de caráter violento (63,4%) nesse grupo social. Assim, as ações violentas constituem-se em um mal a ser combatido entre a população jovem.

No que diz respeito à relação estabelecida entre este grupo social e a educação institucionalizada, acreditamos que os dados referentes às taxas de reprovação, bem como os índices de evasão escolar, são elucidativos para a discussão.

Segundo os dados que se seguem, ao longo da trajetória escolar e, portanto, conforme os sujeitos se tornam jovens-adolescentes, observamos um crescimento nas taxas de reprovação. É o que se nota, sobretudo ao compararmos as taxas de evasão nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

TABELA 1
Taxa de Reprovação - Brasil e Regiões - 2012

| TAXA DE REPROVAÇÃO (2012) | | | |
|----------------------------------|---|---|---------------------|
| Localidade | Ensino Fundamental (anos iniciais) | Ensino Fundamental (anos finais) | Ensino Médio |
| Brasil | 6,90% | 11,80% | 12,20% |
| Região Norte | 9,80% | 12,40% | 11,30% |
| Região Nordeste | 9,40% | 14,70% | 9,80% |
| Região Sudeste | 4,50% | 9,20% | 13,10% |
| Região Sul | 5,40% | 14,00% | 13,60% |
| Região Centro-Oeste | 5,90% | 10,00% | 14,60% |

Fonte: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/> > . Acesso em: Janeiro de 2014.

As taxas de abandono escolar também apontam para as problemáticas envolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

TABELA 2
Taxa de Abandono - Brasil e Regiões - 2012

| TAXA DE ABANDONO (2012) | | | |
|--------------------------------|---|---|---------------------|
| Localidade | Ensino Fundamental (anos iniciais) | Ensino Fundamental (anos finais) | Ensino Médio |
| Brasil | 1,40% | 4,10% | 9,10% |
| Região Norte | 3,00% | 6,40% | 13,80% |
| Região Nordeste | 2,60% | 6,80% | 12,50% |
| Região Sudeste | 0,50% | 2,20% | 6,30% |
| Região Sul | 0,30% | 2,50% | 7,80% |
| Região Centro-Oeste | 0,80% | 3,50% | 9,20% |

Fonte: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/> > . Acesso em: Janeiro de 2014.

Assim, se no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental o percentual de evasão escolar tem seu teto em 3,00%, na região com maior taxa de abandono, no caso do Ensino Médio, os índices são sempre superiores a 6,00%.

Esses dados, consideramos, são justificados por aspectos diversos.

A democratização do acesso à escola pública foi tardia no Brasil, sobretudo quando se toma como referência a efetivação da legislação pertinente. Entre tantos desdobramentos trazidos por esse fato, um pode ser destacado no que diz respeito à relação entre juventude pobre e escola: há de se lembrar que, em grande parte das famílias, os atuais jovens são a primeira geração a acessar a instituição escolar. Assim, a escola (e sua cultura) é ainda, de maneira geral, um ambiente pouco familiar para esses sujeitos.

Além disso, ainda que não haja a negação total do direito ao acesso escolar (e podendo-se aplicar até mesmo à geração atual), muitas vezes, a inserção desses sujeitos na escola é subalterna e, portanto, traumática, no sentido de negação da sua cultura e afirmação da sua incapacidade (cultural e até mesmo cognitiva), resultando, por consequência, na promoção de uma baixa estima escolar. Trata-se da “expansão degradada” nos termos de Peregrino citado por Sposito (2008, p. 85):

Não se pode compreender esse processo a partir da ideia da “perda de qualidade”, porque essa expressão supõe que a escola foi boa um dia para todos, incluindo os mais pobres. Para a população que recentemente conseguiu o acesso à escola, não há termos de comparação em relação a um passado em que esse direito não existia. Como poderia ter sido melhor uma instituição inexistente? É tarefa destinada ao fracasso comparar períodos históricos que marcam públicos usuários diversos do sistema público de ensino, com possibilidades de acesso extremamente desiguais.

Pelo acúmulo de vivências excludentes, a escola deixa de se constituir, para esses sujeitos, no principal meio de ascensão social. Essa baixa expectativa quanto à educação institucionalizada materializa-se, entre outros aspectos, na relação estabelecida com a instituição escolar por esses sujeitos. É o que defende Leão (2006, p. 34, grifo nosso) quando diz que “[...] o valor atribuído à educação por esses jovens depende do que se pode antecipar em termos de *riscos e benefícios*, tendo em vista a trajetória escolar e profissional de que estão próximos”.

Como referido anteriormente, os dez sujeitos que compõem o grupo dos entrevistados têm idades entre 15 e 18 anos, sendo oito meninos e duas meninas. Todos eles têm a sua trajetória escolar (com exceção dos casos de curso da Educação Infantil) circunscrita à escola pública.

No que tange à condição socioeconômica desses jovens-adolescentes, faz-se importante destacar que todos eles residem

em bairros da região periférica de Belo Horizonte de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000). Seus pais têm, preponderantemente, ocupações manuais e de baixo prestígio social (babá, empregada doméstica, esteticista, vendedora, gesseiro, entregador de gás, montador de barracas, pedreiro, borracheiro, motorista, instrutor de autoescola). Entre os próprios sujeitos, à época da pesquisa, sete do total de dez entrevistados estavam trabalhando ou já tinham exercido alguma atividade remunerada.

O perfil desses sujeitos, tão próximo aos delineados pelos autores aqui apresentados, nos mobiliza a compreender os possíveis significados atribuídos e os impactos sofridos por eles por meio da experiência escolar, sobretudo quando se trata de uma ação que busca maior proximidade com a sua cultura, como o caso do PEI.

OS ALCANCES DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI): A CONSTRUÇÃO DE ATITUDES E VALORES

Para Larrosa-Bondía (2002), a experiência é mais do que aquilo que ocorre externamente ao sujeito; é, na verdade o que acontece “com” e “nele”. É o que autor expressa em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*: “a experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. A cada dia se passa, porém, ao mesmo tempo quase nada **nos** acontece” (LARROSA-BONDIA, 2002, p. 21, grifos nossos). Ou seja, não basta que os fatos e/ou as vivências ocorram – até mesmo porque isso se dá a cada instante –, é preciso que elas passem/ocorram para o sujeito.

As falas de Ana, Gabriel e Júnior são elucidativas da constituição do PEI como uma experiência significativa para eles.

Ana⁶: *Pra que que serve? Ai... ah eu não sei. Tipo assim // ah, eu acho muito bom, sabe? Porque até hoje eu nunca esqueci. Igual não tenho nenhuma reclamação pra fazer da integrada, eu achava muito bom...* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)

Gabriel: *Até hoje eu sinto, sinto vontade de voltar pra lá, mas... se não fosse, se lá tivesse Ensino Médio eu tava lá até hoje.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Júnior: *Não, na Escola Integrada foi assim, foi... paixão à primeira vista.*

Também alguns outros aspectos levantados pelos estudantes corroboram para a afirmação de suas vivências no âmbito do PEI como experiência. É esse o caso da permanência, como anteriormente referido, por, pelo menos, um ano e meio em uma atividade de ingresso totalmente voluntário.

Pesquisadora: *Entendi. E aí você vinha todos os dias?*

Bernardo: *Todo dia, todo dia que eu ficava daqui. Eu ficava aqui já.*

Pesquisadora: *Já ficava direto?*

Bernardo: *É, já ficava direto. Eu vinha na aula só por causa da Integrada. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)*

Além disso, no contexto do programa, a dimensão do tempo ganha um sentido bem peculiar: ele torna-se pequeno para a riqueza da experiência, “passa rápido”, impossibilitando a continuidade da vivência experienciada.

Ana: *Tem hora que eu nem via o tempo passar que não sei o que, então já ia, quando eu ficava na Integrada o tempo passava tão rápido, eu ficava tão revoltada, passava muito rápido. Aí assim, e era muito legal, por causa que se passava rápido era porque tava bom. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)*

O desejo de permanência dos estudantes no programa, resultando no seu retorno às atividades, mesmo quando já encontravam-se matriculados no Ensino Médio, numa perspectiva de transgressão, também nos remete ao significado atribuído pelos estudantes egressos à vivência.

Júnior: *E assim, se eu pudesse voltar atrás só pra passar por esse momento de novo, eu voltava. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)*

Rubens: *Quando cê sai da Integrada, o primeiro dia que você vai pro primeiro ano, é muito difícil você não voltar. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013)*

Esse retorno ao PEI, contudo, acaba sendo interrompido por questões objetivas: não oferta do Ensino Médio na escola, inserção no mundo do trabalho, dificuldade de acesso à escola, envolvimento com outras atividades etc. Nessa perspectiva, pode-se dizer do não consensual, mas tendencioso retorno dos estudantes ao PEI, mesmo já estando matriculados no Ensino Médio.

Pesquisadora: *E você tinha vontade de voltar a participar do PEI?*

Bernardo: *Participar?! Não, toda hora! Só que agora eu não tenho tempo, mais se eu tivesse tempo tava aqui, “garrado”. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)*

Gabriel: *Até hoje eu sinto, sinto vontade de voltar pra lá, mais... se não fosse, se lá não tivesse Ensino Médio eu tava lá até hoje. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)*

Ainda segundo Larrosa-Bondía (2002), agora em consonância com Heidegger (1997 citado por LARROSA-BONDÍA, 2002), a experiência carrega consigo um potencial transformador.

Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. [...] Podemos ser assim

transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1997 citado por LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 25)

Nessa perspectiva, uma das transformações promovidas pela experiência vivida no Programa Escola Integrada diz respeito à construção de algumas atitudes e valores por parte desses jovens-adolescentes.

A disciplina – nos sentidos de elaboração de uma rotina e de melhor comportamento escolar –, a autonomia, o respeito ao outro (e, portanto, a diminuição das ações violentas) e a aquisição de habilidades de organização foram alguns dos aspectos que se modificaram nas vidas dos estudantes. É o que expressam os relatos de Bernardo, Marcela e Rubens.

Bernardo: *Aí entrei, comecei a participar das atividades, comecei... igual conheci o caratê, o caratê falava que a gente tinha que ter respeito, disciplina e organização, que a gente tinha que respeitar as pessoas, aí eu fui me envolvendo com a arte, com a Integrada.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Marcela: *Aí, no caratê, cê vai adquirindo disciplina, mais respeito, muito mais respeito, organização. É tudo isso. É tudo. No caratê, também você aprende muita disciplina e respeito também. Inclusive, na luta, a... uma luta não é você chegar apenas batendo de qualquer jeito é... a luta é como uma dança, os movimentos são todos de acordo com aquilo que o professor impõe. Então aí tem aquele respeito pra você não errar os movimentos, aquela organização pra você não ficar totalmente desleixado num canto e tem outras coisas também, benefícios, benefícios.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Rubens: *O professor de caratê falava assim: “Tem que ser disciplinado, não é brigar assim do nada não. Você, como você sabe brigar!” Ele falou: “Se você for brigar na rua, não usa golpe de caratê senão eles vai vim em cima de mim falando que cês tá aprendendo caratê e usando golpe de caratê”.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

São diversos, entretanto, os aspectos do programa que possibilitam aos estudantes, em suas concepções, a construção dessas atitudes e desses valores.

No caso de Marcos, o programa parece possibilitar a construção de uma autonomia que permite ao estudante realizar escolhas quanto às suas ações de forma mais consciente, avaliando sempre seus eventuais benefícios e comprometimentos.

Pesquisadora: *Ah, mas eu digo assim de comportamento, de postura... Tinha alguma diferença ou não?*

Marcos: *Tinha, mas eu não sei te explicar direito. É tipo a minha diferença, ser, começar a pôr mais objetividade na vida, por exemplo. Falar: “Não, pra que que eu vou jogar bolinha nos outros, daqui a pouco, agora eu vou prestar atenção”. Ou então: “Agora, eu vou dormir”.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)

Além disso, tanto para Marcos quanto para Rubens, é a garantia de momentos de “não regulação dos comportamentos”, por

meio das oficinas de que participavam, que aparece como motivadora de sua disciplina, em outros tempos e contextos.

Marcos: *Aí normalmente você vai gastar energia ali... no resto de tudo também. Eu conseguia gastar aqui e tal... nos esportes, na dança também e ficar um pouco mais tranquilo no resto... É uma disciplina também muito forte, por exemplo, do caratê... que a disciplina é totalmente diferente, mais séria e tal...* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)

Rubens: *[...] Que nem eles brincava com nós muito mais quando começava a aula, quando começava a aula assim, nós tinha que saber que era hora séria, tinha que respeitar, ouvir, aí quando falta uns vinte minutos mais ou menos para acabar a aula, uns 20, 15 minutos assim, aí eles ia e deixava nós brincar lá, sabe? Brincava com nós, conversava também. Aí, nó!* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013)

O que se nota é que o “manter a disciplina” passa a ser compreendido e internalizado por esses estudantes, não por uma imposição de um sujeito externo, muitas vezes representado pelo professor, mas como condição, por exemplo, para ser um bom lutador de caratê, atividade esportiva por eles realizada no âmbito do PEI.

Marcela e, novamente, Rubens mencionam ainda as visitas aos espaços culturais externos à escola como sendo promotoras ou catalisadoras dos aprendizados relacionados às atitudes.

Pesquisadora: *O que você acha que fez diferença? Fez diferença ter ido nesses lugares?*

Marcela: *Fez. Além de conhecer lugares novos. Muito mais disciplina em outro lugar. Um lugar que você não está acostumado, tudo bem bacana.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)

Pesquisadora: *E o que que você acha que você aprendeu indo a esses lugares, Rubens?*

Rubens: *Tipo, eu aprendi que cada lugar você tem que ter seu respeito, né? Porque que nem nós fomos no cinema, nós tivemos que entrar todo mundo, assim, em fila certinho, parar na porta. Nós fomos na gruta lá, que nem Gruta do Maquiné, nó, chegou lá o [Nome do Professor Comunitário] falou só assim: “Não joga lixo no chão não e não, como é que é”, tipo “não pisa na grama”, esses negócio que a gente já sabe. “Mas o resto cês pode brincar aí à vontade”. E falou: “Tal horas é pra vocês está aqui!”.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013)

Dessa maneira, podemos afirmar que ter acesso a espaços culturais distintos dos que eles costumavam frequentar fez com que percebessem que existiam alguns “códigos de conduta” que, até então, eram desconhecidos por eles.

Para Marcos, as mudanças aqui tratadas resultam tanto do fato de não ser o Turno Regular o seu único contexto de socialização e de exercício de sua identidade, quanto do fato de haver certa “punição”, no âmbito do programa, a comportamentos considerados inadequados.

Marcos: *Digamos que eu não estava, que eu não precisava mais... até... digamos... atentar a sala inteira. Que a gente tinha horário pra fazer bagunça e tal... aí dentro de sala, ficava mais tranquilo. E tipo quando você dá problema dentro de sala... não vai pra Escola Integrada. Por*

exemplo, se tiver algum passeio, alguma coisa assim, você não vai. Então, quem quer perder a excursão, né!? (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)

Os estudantes localizam os desdobramentos das mudanças promovidas pela participação no programa, relacionadas às suas atitudes e valores, em contextos de suas vidas, como a escola, seus meios de socialização e o mundo do trabalho.

Júnior relata as influências das aprendizagens concernentes às atitudes e aos valores sobre suas vivências escolares.

Júnior: *Assim, na capoeira, tanto eu aprendi essa arte e tanto que eu aprendi a disciplina também. Porque aí assim, na sala eu ia, já ia pra sala assim já “zuando”, gritando todo mundo. Aí eu fiz essa aula aí, eu fui, entrei na sala, pedi a professora licença para entrar, aí todos vieram ni mim falando: “Nó, Júnior, você mudou demais, ‘véi’”. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)*

Francisco percebe desdobramentos dos aprendizados dessa natureza sobre suas vivências em contexto profissional.

Francisco: *É porque, tipo assim, eu // quando eu tava com ele assim era normal, mas aí a gente para pra pensar... aí a gente pensava, raciocinava a gente vai ter que ser melhor, respeitar mais. Ficar calado na hora que tiver explicando. Porque lá onde eu trabalho mesmo, eu tenho que ter a hora certa de começar, e a hora certa de fazer minhas tarefas. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)*

Já Rubens compreende os impactos das transformações no combate a ações violentas anteriormente adotadas por ele.

Pesquisadora: *E aqui, ó Rubens, o que que você // se eu te perguntar quem que era o Rubens antes e depois de entrar na Integrada, o que que você me fala? É a mesma coisa, é diferente? É diferente pra bom, é diferente pra ruim?*

Rubens: *É diferente que nem... cé vê aí até hoje às vezes eu arrumo uma confusãozinha com os outros, sabe?! Mas antes, nó, eu não podia ver ninguém, tipo que nem se eu tivesse aqui duas pessoas conversando normal assim, uma aumentando a voz mais que a outra, eu já entrava assim, já começava a colocar pilha pra eles brigar. Ainda mais se fosse homem, nó! Tipo, eu colocava pilha pra eles brigar e quando começava a brigar, eu entrava no meio também dano bicudo. Só tipo eu fazia confusão pra eles pra mim brigar, porque eu não conseguia arrumar confusão pra mim. Eu tentava, tentava arrumar confusão pra mim e não conseguia. Aí eu pegava e arrumava confusão pros outros. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013)*

Os relatos dos estudantes revelam transformações que os alcançaram em suas individualidades, tocando, também, as dimensões mais “públicas” de suas vidas, como a escola, os modos de socialização e o mundo do trabalho. A compreensão de tais mudanças implica reconhecer o potencial transformador das ações artístico-culturais, sobretudo, em se tratando de um público ‘jovem-adolescente’, o qual carrega consigo especificidades tão latentes, como procuramos explicitar anteriormente.

Dayrell (2003, p. 21) defende que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”. Assim, tal contexto parece favorecer a construção, como já mencionada, ininterrupta do sujeito e de sua identidade, constituindo-se, dessa forma, espaço de mudança.

Relacionada mais especificamente à prática esportiva, a perspectiva de Tubino (2011) propõe ser o ambiente esportivo aquele, por excelência, propício a “educar” (termo por ele utilizado em oposição a “instruir”), isso, a partir da compreensão de que esse contexto é orientado, muitas vezes, pela solidariedade e o senso de coletivismo, o que, inclusive, afastaria esses sujeitos de práticas violentas. Há de se destacar a proximidade da perspectiva de Tubino (2011) em relação ao esporte à percepção de Dayrell (2003) a respeito das práticas artístico-culturais. Também para esse autor, o esporte é, para os estudantes, “indispensável no desenvolvimento de suas personalidades e imponderável nos seus processos de emancipação” (TUBINO, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, podemos afirmar, a partir dos relatos aqui apresentados, que as mudanças nas ações e nos valores percebidos pelos estudantes podem ser justificados tanto pela natureza das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Integrada (preponderantemente, cultural e esportiva), quanto pela própria constituição das vivências dos estudantes aqui referidas como “experiência”. Sendo coerente, portanto, com o potencial transformador dessa, tal qual discutido durante esta seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, apresentamos as percepções de um grupo de jovens-adolescentes a respeito das mudanças causadas em seus comportamentos e em seus valores a partir da vivência de uma experiência de Educação Integral. A abordagem foi realizada tomando como referência as discussões concernentes à diversidade de matrizes sobre as quais as ações de ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas se apoiam, buscando evidenciar as características do PEI, programa do qual os entrevistados eram egressos. Além disso, nós nos dedicamos a uma breve discussão a respeito de alguns “gargalos” a que a juventude e/ou adolescência brasileira está submetida.

A partir da abordagem aqui empreendida, consideramos ser possível afirmar que o formato assumido pelo PEI – o qual privilegia o exercício de ações de naturezas artística, cultural e esportiva –,

constitui-se em uma premissa para a ocorrência das mudanças percebidas pelos estudantes. Não estamos aqui afirmando que apenas esse formato possui tal potencial, mas que a configuração adotada pelo programa foi central para as percepções aqui relatadas.

As transformações percebidas pelos estudantes, como afirmamos, apresentaram desdobramentos em sua socialização, vivências escolares e até mesmo no mundo do trabalho. Podemos propor, a partir do quadro que construímos aqui a respeito da condição juvenil, sobretudo pobre, no Brasil, que a experiência no programa tem resultados positivos sobre a situação de vulnerabilidade a que esta parcela da população se encontra submetida contemporaneamente.

É importante ter em vista que essas mudanças ocorreram a partir da vivência de uma experiência que se deu por um relativo curto espaço de tempo: os estudantes aqui entrevistados participaram do Programa Escola Integrada de um ano e meio a três anos. Considerando-se que eles vivenciaram essa experiência sempre no 3º Ciclo do Ensino Fundamental, o período de participação deles no PEI é consideravelmente menor do que o correspondente ao por eles vivenciados no âmbito da “escola regular”. Considera-se possível afirmar, conseqüentemente, que o alcance de uma experiência, aqui entendido como as mudanças por ela provocadas, não depende unicamente de sua abrangência de tempo, mas do sentido que ela assume para seus participantes.

Consideramos, portanto, a hipótese de que talvez seja a adoção dessa perspectiva de trabalho pedagógico uma significativa forma de se trabalhar com os sujeitos aqui investigados – jovens-adolescentes de camadas populares –, haja vista as suas especificidades, conforme se pretendeu deixar claro ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Escola Plural*: Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral*: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/>>. Acesso em: 18 set. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURICIO, L. V. Tempos, espaços e territórios educativos: as relações com a ampliação da jornada no Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. *Educação no Brasil*: o balanço e uma década. Rio de Janeiro: ANPED, 2010, v. 1, p. 34-35.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. Aproximando-se do conceito de juventude. In: CORTI, A. P.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004, p. 9-36.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez., p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2002. p. 01-33.

GALLO, Sílvio. O paradigma anarquista de educação. *Revista do Curso de Pedagogia*, Presidente Prudente: FCT UNESP, n. 2, 1996.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, 2002, n. 19, p. 20-28.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, 2006.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. *Ranking IDHM Municípios 2000*. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2000. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2000.aspx>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

RESENDE, Tânia de Freitas. Projetos de educação em tempo integral no Brasil: entre as propostas de “mais escola” e a busca de novos modelos de formação. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2010, Portalegre, Portugal. *Entre a escola e suas margens: II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. 2010.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, p. 83-97, 2008.

TUBINO, Manoel José Gomes. *As dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência no Brasil – 2013: Juventude e homicídios*. 2013. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em: 24 maio 2014.

NOTAS

¹ Os instrumentos metodológicos utilizados no âmbito do estudo obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

² Trata-se do doutor em Filosofia Jorge Larrosa-Bondía. A referência ao seu segundo e ao seu terceiro nome associados, e não somente ao último, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), é realizada em função de se explicitar também o nome pelo qual o autor é conhecido (Larrosa) em seu país de origem, a Espanha.

³ Para melhor compreender a história da Educação Integral no Brasil, ver Gallo (1996).

⁴ A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte desenvolveu, a partir de 1995, o Projeto Escola Plural, uma proposta em que os tempos e as dimensões de formação dos sujeitos foram repensados. Seus eixos norteadores foram assim definidos: “Intervenção coletiva mais radical, sensibilidade para totalidade da formação humana, escola como tempo de vivência cultural, escola como experiência de produção coletiva, virtualidades educativas da materialidade da escola, vivência de cada idade de formação sem interrupção, socialização

adequada de cada idade-ciclo de formação, e nova identidade da escola, nova identidade profissional.” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 23).

⁵ Essa informação não está disponível nos documentos da Secretaria Municipal de Educação. Esses números são informados a partir da notícia “Número de escolas integradas cresce 156% em Belo Horizonte”. Disponível em: <<http://www.correiodemocratico.com.br/2011/01/05/numero-de-escolas-integradas-cresce-156-em-belo-horizonte/>>. Acesso em: 30 jun. 2012. Faz-se importante destacar que, até o momento da finalização do presente texto, dados mais recentes não haviam sido divulgados.

⁶ Os nomes aqui utilizados são fictícios a fim de resguardar o anonimato dos sujeitos, tal qual assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Recebido: 27/06/2015

Aprovado: 02/09/2015

Contato:

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Av. Antônio Carlos, 6627
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.270-901