

JOVENS-ADOLESCENTES E EDUCAÇÃO INTEGRAL: TESSITURAS E ALCANCES DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

Bárbara Ramalho – Faculdade de Educação da UFMG
bbramalho@gmail.com

Lúcia Helena Alvarez Leite – Faculdade de Educação da UFMG
lualvarezleite@gmail.com

No presente trabalho serão apresentados dados parciais de uma pesquisa de mestrado em que objetivou-se compreender as influências percebidas por um grupo de sujeitos, com idades entre 15 e 18 anos, de sua participação em uma atividade de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas, a chamada Educação Integral. Há época da pesquisa, tomou-se como objeto de estudo alunos egressos do Programa Escola Integrada, desenvolvido pela Prefeitura Municipal da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, programa esse que será apresentado pormenorizadamente ao longo deste trabalho.

Entre outros aspectos, a investigação de tal problemática se justifica pela contemporânea emergência das ações de Educação Integral no Brasil, bem como pela não homogeneidade das matrizes sobre as quais essas ações se apoiam. Conforme Brasil (2009) e Resende (2010), são muitos os formatos assumidos pela educação integral no Brasil. Uma diversidade que suscita o interesse em investigar as possíveis influências exercidas por essas atividades sobre as vivências sociais e escolares dos sujeitos delas egressos.

Para o presente texto, optou-se pela abordagem das percepções dos estudantes quanto às influências incidentes sobre a dimensão escolar de suas vidas. Para a realização dessa discussão, algumas discussões mostram-se relevantes.

Em primeiro lugar, torna-se necessária uma breve caracterização do grupo investigado, buscando um diálogo com a relação estabelecida pelos sujeitos – aqui denominados ‘jovens-adolescentes’ – com a educação escolar (Dayrell & Carrano, 2002; Dayrell, 2003).

Posteriormente, considera-se importante a realização de uma breve caracterização da Educação Integral no Brasil, buscando destacar as razões da sua emergência e os principais formatos assumidos (Cavaliere, 2002; Resende, 2010). Realizada essa contextualização, passa-se à apresentação das especificidades do Programa Escola Integrada (PEI).

Por fim, o conceito de ‘experiência’ na perspectiva de Jorge Larrosa-Bondía (2002) será central para a apresentação das percepções dos estudantes quanto às suas vivências no PEI, bem como para a explicitação das influências acadêmicas do PEI percebidas por eles.

Jovens-Adolescentes

“Juventude” e “adolescência” são termos polissêmicos e socialmente contextualizados, sendo necessária, portanto, a adoção de uma perspectiva para a operacionalização desses conceitos.

Assim, neste trabalho, compreende-se a juventude como sendo um instante da vida integrante de uma sequência temporal que possui especificidades relacionadas a aspectos biológicos e sociais. Contudo, como propõem Dayrell & 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 como um tempo de especificidades, ela não é aqui compreendida numa perspectiva evolutiva, isto é, de superação da infância e aproximação da adultidade, ou, ainda, entendida de maneira uniforme ou linear.

Nessa perspectiva, considerando-se a existência de modos diversos de se viver, sobretudo em um país de dimensões continentais como o Brasil (e todas as diversidades implicadas nisso: econômica, cultural, social, etc.), soa ingênuo não dizer de juventudes e adolescências. Isto é, faz-se necessário pensar esses períodos de vida de maneira plural. Isso porque, como afirma Dayrell (2003, p. 40-41) em seu texto *O jovem como sujeito social*:

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.

No caso da adolescência, ela é aqui entendida 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 e CARRANO, 2002, p. 3). Entende-se 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.

Há de se considerar a existência de uma distinção entre os tempos de vida e as condições sociais do “adolescente” e do “jovem”. Contudo, entende-se que os termos estão relacionados entre si, de modo que o primeiro é percebido enquanto precedente do segundo, mesmo não havendo fronteiras claras entre eles.

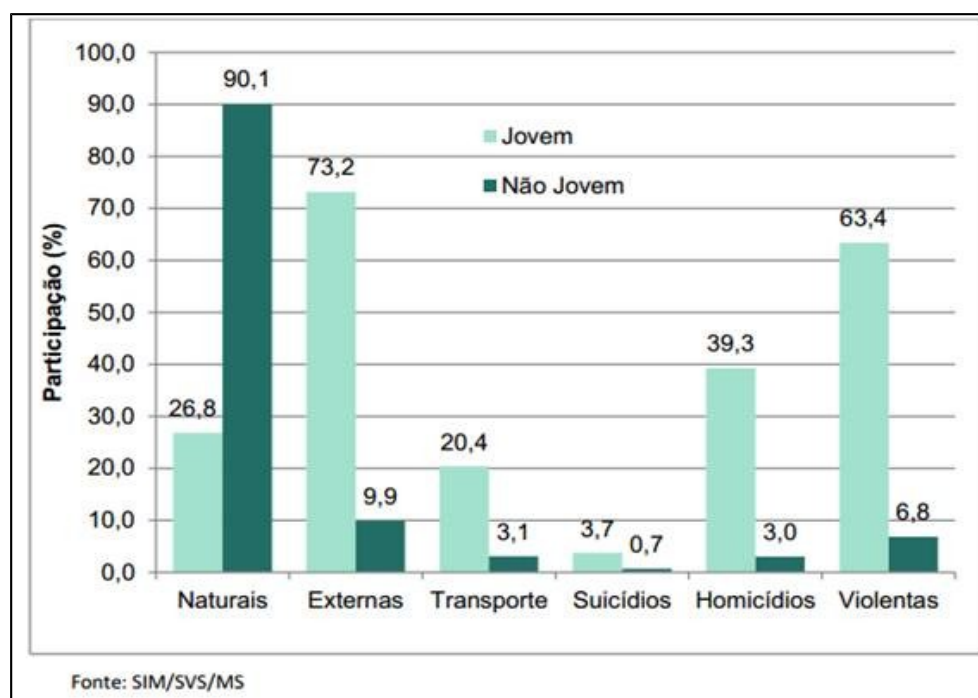
Realizada essa breve discussão, propõe-se para os dez estudantes participantes do estudo, que têm idades entre 15 e 18 anos, a adoção da nomenclatura “jovens-adolescentes”. Tal proposição é feita considerando-se que o termo reúne as especificidades acima apresentadas, possibilitando que tais sujeitos sejam compreendidos de uma maneira mais ampla e plural.

Além da especificidade etária, o grupo investigado é majoritariamente masculino (n=8). Como explicita-se de maneira pormenorizada no estudo original, trata-se de uma coincidência considerando-se o “modo aleatório” de seleção dos sujeitos da pesquisa.

Há de se apontar também que esses jovens-adolescentes são pertencentes às camadas populares. Os estudantes residiam, à época da pesquisa, em um bairro de periferia da cidade de Belo Horizonte e seus pais tinham, majoritariamente, ocupações manuais e de baixo prestígio social. Outro indicativo da localização socioeconômica desses jovens é que seis deles, ou seja, 60% do universo total, tinham realizado ou estavam realizando atividades remuneradas na época do estudo.

Feita uma breve caracterização dos sujeitos, considera-se importante a referência a alguns dados que dizem respeito à população brasileira com características semelhantes às do grupo investigado. Primeiramente, deve-se fazer referência ao percentual da população do país com idade entre 15 e 17 anos. Atualmente, cerca de um quinto da população brasileira, isto é, aproximadamente 33 milhões de pessoas, se inscreve neste grupo (IBGE, 2012).

Não se pode deixar de mencionar também os significativos números que apontam para vulnerabilidade dessa população. Segundo o *Mapa da violência no Brasil* (Waiselfisz, 2014), os jovens são os sujeitos que, majoritariamente, protagonizam os índices de morte por ‘causas externas’.



Brasil: percentual de causas de mortalidade na população jovem e não jovem, em 2011 **Fonte: Mapa da Violência no Brasil – 2013: Juventude e homicídios (WASELFSZ, 2014).**

No Brasil, atualmente, os sujeitos com idade entre 6 e 17 anos têm assegurado o direito à educação pública e gratuita. Direito que, no que diz respeito ao acesso, ultrapassa os noventa por cento de efetivação. Contudo, os dados educacionais têm apontado limites no que tange à seguridade da qualidade do ensino e à permanência dos estudantes no contexto escolar. É o que revelam as tabelas 1 e 2 abaixo apresentadas.

Tabela 1 – 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: Dados disponíveis no site *Todos Pela Educação*.

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Brasil e Regiões – 2011

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2011)

Localidade	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Ensino Fundamental (anos finais)	Ensino Médio
Brasil	5,0	4,1	3,7
Região Norte	4,2	3,8	3,2
Região Nordeste	4,2	3,5	3,3
Região Sudeste	5,6	4,5	3,9
Região Sul	5,5	4,3	4,0
Região Centro-Oeste	5,3	4,3	3,6

Fonte: Dados disponíveis no site *Todos Pela Educação*.

As variáveis ‘Taxa de Abandono’ (que diz respeito à evasão escolar) e ‘Índice de Desenvolvimento da Educação Básica’¹ (IDEB) – que concerne a um índice elaborado pelo Ministério da Educação Brasileiro para verificar o desempenho acadêmico dos estudantes por meio de avaliações de larga escala – apresentam variações conforme a região demográfica do país, mas também – e com maior importância para este texto – de acordo com a etapa do ensino em que os estudantes se encontram. O que se percebe é que, conforme se avança nas etapas de ensino, maiores são os índices de evasão escolar e menores são os IDEBs.

Nesse sentido, os sujeitos aqui investigados, quer por sua faixa-etária/condição social ou pela etapa de ensino em que encontravam-se quando de sua participação no PEI (anos finais do Ensino Fundamental) ou quando da realização da pesquisa (entre o primeiro e segundo anos do Ensino Médio), compunham um grupo ‘vulnerável’ à seguridade de seus direitos escolares, de acordo com os dados aqui demonstrados.

Educação Integral

Como anteriormente mencionado, a Educação Integral não constitui-se numa iniciativa inédita no Brasil. Ao longo da história da Educação no país, movimentos distintos defendiam, sob a mesma denominação, projetos educativos distintos.

Ao longo da década de 20 do século XX, por exemplo, os anarquistas compreenderam a Educação Integral enquanto superação da dualidade entre “educação formal” e “educação

¹ Indicador de desempenho acadêmico construído a partir de avaliações nacionais de larga escala. Para melhor compreensão, ver: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>.

informal”, além de substituir a concepção burguesa de castigos, repressão, submissão e obediência pela ideia de formação do “novo homem” e da “nova mulher”. Em síntese, nessa perspectiva, objetiva-se “a formação completa do homem, para que ele o seja na plenitude filosófico-social da expressão” (COELHO, 2009, p. 76).

Para o Integralismo, na década de 30, a Educação Integral baseava-se em princípios como a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. No âmbito desse movimento estabelece-se uma distinção entre a “instrução” e a “educação”. A instrução teria por função o desenvolvimento intelectual e a educação ficaria a cargo de “formar o caráter” dos sujeitos (COELHO, 1996, p. 89). Daí a possibilidade da escola “formar” o homem integral.

Já no movimento Escolanovista, que nasceu sob a inspiração das ideias do norte-americano John Dewey, propunha-se que: “[...] a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida” (LEITE e HERMONT, 2009, p. 17), valorizando, portanto, o “saber da experiência”.

De acordo com Cavaliere (2009), experiências escolanovistas reuniam características básicas de uma Educação Integral, o que é explicitado na própria denominação de suas ações, como no caso das “escolas de vida completa”, na Inglaterra. A integração entre as atividades intelectual e criadora e o privilégio à concepção do estudante enquanto participante ativo do processo de aprendizagem são características do movimento.

No que diz respeito ao quadro contemporâneo da Educação Integral brasileira, um primeiro aspecto a ser destacado é a sua presença nas legislações do país.

O Artigo 205 da Constituição Federal do país legisla: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Há, portanto, nesse documento, a proposição de uma educação que supera a dualidade entre “instrução” e “educação”, bem como a responsabilização de outras instâncias, que não apenas a escola, pelo processo educativo dos sujeitos.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.246/96) reconhece a educação enquanto um fenômeno que extrapola os saberes escolares, indiciando aspectos de uma Educação Integral, conforme é possível observar em seu Artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Além disso, a Lei estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental (a critério dos estabelecimentos de ensino), um indício do espaço assumido pela Educação Integral na agenda educacional: “Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Outras legislações também versam sobre a Educação Integral no país. O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) prevê a destinação de uma maior verba *per capita* para estudantes em ampliação da jornada escolar.

Outra ação governamental – a mais recente no que tange à Educação Integral – é o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano tem caráter decenal, tendo o primeiro (Lei nº 10.172) abrangido o período dos anos 2001 a 2010. Recentemente, o novo PNE (2011-2020) foi aprovado. O Plano prevê, em sua sexta meta, a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias em 50% das escolas públicas brasileiras. Quanto às estratégias para se alcançar tal ensejo, são elas: assegurar a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares; reestruturar o espaço escolar; e promover a articulação entre a escola e outros espaços educativos.

Há ainda o Programa Mais Educação (PME), uma política federal de indução ao desenvolvimento de experiências de Educação Integral no País. O Programa, que é direcionado a escolas (não a redes de ensino), prevê o aumento da jornada escolar dos estudantes para, no mínimo, sete horas diárias e trabalha na perspectiva da corresponsabilização da sociedade pela educação dos sujeitos. Ou seja, sugere uma prática intersetorial por meio de parcerias entre a sociedade civil, a sociedade civil organizada, a iniciativa privada e o poder público.

No que tange à relação com o conhecimento, faz-se importante destacar que uma das justificativas para a proposição da Educação Integral constante no PME é o alcance da melhoria do desempenho acadêmico dos sujeitos. São, por exemplo, as escolas de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) as prioritariamente atendidas por ele. Por outro lado, uma concepção ampliada de educação é observada na proposta:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (BRASIL, 2011, p. 5).

Faz-se importante destacar que o Programa Mais Educação pode constituir-se na ação de Educação Integral de determinado Estado ou Município, como também pode ser incorporado a ações de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas já existentes nas localidades. Desse modo, observa-se que, mesmo fazendo-se presente em legislações diversas, a Educação Integral pode assumir formas variadas, segundo aspecto a ser considerado nesta discussão.

Com relação ao quadro contemporâneo, isto é, a partir do ano 2000, também é a diversidade de configurações e concepções educativas que caracteriza as experiências de ampliação da jornada escolar:

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 reiterado 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, 2009). Essa investigação foi realizada em duas etapas (quantitativa e qualitativa), por cinco Universidades brasileiras, sob encomenda do Ministério da Educação Brasileiro², tendo pesquisado oitocentas experiências de ampliação de jornada escolar, desenvolvidas em quinhentos municípios brasileiros. Um de seus apontamentos conclusivos foi:

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, 2011, p. 127).

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

² Serão os resultados da investigação quantitativa os aqui referidos.

da educação e uso de outros espaços que não apenas os escolares. É nele em que o Programa Escola Integrada se inscreve.

O PEI constitui-se numa política pública, de caráter optativo tanto para as instituições quanto para os estudantes, que objetiva a formação integral dos(as) aluno(as) – de 6 a 14/15 anos de idade – do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta gestada a partir de 2006 e que, a partir de 2008, ganha maior visibilidade no cenário educativo do município de Belo Horizonte. Se, naquela época, cerca de 50 escolas e 15 mil alunos eram atendidos, hoje, esse número saltou, em média, para 128 instituições e 33 mil estudantes³.

O PEI propõe a ampliação das dimensões educativas, a incorporação de novos saberes e de novos perfis profissionais no contexto escolar, além de adotar as concepções de cidade educadora⁴ e da intersetorialidade.

Relativamente ao primeiro aspecto, ele

[...] amplia as dimensões da formação dos sujeitos para além da dimensão cognitiva, valorizando os aspectos éticos, estéticos, corporais, emocionais, trazendo também, para o Programa, saberes construídos a partir de experiências. (BRASIL, 2009, p. 4).

Nesse sentido, como será descrito a seguir, as atividades ofertadas no âmbito do Programa não se restringem às de natureza tradicionalmente escolar. As oficinas ministradas no contraturno escolar são também de natureza cultural, esportiva e artística.

Dialogando com a perspectiva da ampliação dos saberes e, portanto, da valorização da experiência vivida enquanto produtora de conhecimento, novos perfis profissionais são incorporados às escolas por meio do PEI. É esse o caso do Professor Comunitário, um docente escolhido pela escola para coordenar as atividades do Programa na instituição. Os estagiários, estudantes universitários que oferecem oficinas nas escolas, também são novos sujeitos que passam a integrar o contexto escolar a partir do PEI. Há ainda a incorporação dos chamados “agentes culturais”: em sua maioria, jovens pertencentes à comunidade local, com rica experiência cultural, que passam a ministrar as oficinas nas escolas.

O trabalho educativo no âmbito do Programa não se restringe à instituição escolar, compreendendo o potencial educativo da cidade e, portanto, realizando atividades em equipamentos públicos e privados (ruas, praças, centros culturais, etc.). Além disso, nele são privilegiadas ações de caráter intersetorial – quer entre secretarias municipais e/ou sociedade civil e iniciativa privada.

³ 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.

⁴ “A compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais [...] e informais [...] que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia” (MOLL, 2004, p. 42).

Por fim, especificamente no que tange à organização curricular, as atividades do PEI 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.

Tendo os estudantes aqui investigados participado por, no mínimo, dois anos das atividades do Programa Escola Integrada (um, entre tantos possíveis, formato de Educação Integral), e, tendo em vista a necessidade de seguridade de direitos educacionais que, muitas vezes, lhes são negados, considera-se necessário verificar os alcances (ou influências) de tal inserção. O conceito de experiência na perspectiva de Larrosa (2002) é considerado elucidativo para essa discussão. Isso por entender que o potencial de alcance de uma vivência apenas pode ser compreendido a partir de sua constituição enquanto experiência, conforme o sugere o autor.

Um conceito de experiência

Em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Larrosa-Bondía (2002, p. 21) afirma que “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” (Grifo meu), evidenciando, assim, o caráter subjetivo/individual da experiência. Isto é, 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. A concepção de experiência desse autor dialoga, assim, com a de sentido e/ou de significado legítimos construídos pelos sujeitos que a vivenciaram.

A centralidade do sujeito também fica bastante evidente no seguinte excerto do trabalho de Larrosa-Bondía (2002, p. 25):

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), mas a “ex-posição” (nossa maneira de ex-pormos), com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco.

É preciso, nessa perspectiva, que aquele que se insere na experiência assuma uma posição ativa no sentido de se abrir (isto é, expor) a ela, assumindo os eventuais riscos dela decorrentes.

O argumento aqui defendido é que o período de participação no Programa Escola Integrada e os eventos vividos em seu âmbito, quer pelo sentido atribuído a eles pelos estudantes, conforme demonstra a fala de Júnior:

Júnior: *Não, na Escola Integrada foi assim, foi... Paixão à primeira vista.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Ou pelo desejo (ou mesmo a concretização desse) da permanência no Programa por um tempo que excede ao período de matrícula no Ensino Fundamental na escola, também são tomados como signos da constituição de tal vivência enquanto experiência.

Bernardo: (...) *agora eu não tenho tempo, mas 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, mas... 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).

Por fim, há de se considerar ainda que Larrosa-Bondía (2002), em consonância a Heidegger (1997), propõe que a vivência constituída enquanto 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 *apud* LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 25).

Serão as percepções dos sujeitos entrevistados a respeito das transformações provocadas pela participação no Programa em suas vivências escolares as referidas a seguir.

Tessituras e alcances

No presente tópico serão apresentadas as influências acadêmicas, aqui denominadas por “alcances”, percebidas pelos estudantes como derivadas de sua participação no Programa Escola Integrada. Os dados serão apresentados buscando evidenciar a sua relação com determinadas tessituras (aqui entendidas como características intrínsecas) do Programa.

A influência dele sobre a aprendizagem acadêmica é reconhecida pelos estudantes, tal como revela a fala de Ana, apresentada a seguir. A jovem-adolescente, que já possuía um desempenho acadêmico elevado, estabelece uma distinção entre esse aspecto e a aprendizagem.

Ana: *Ah, o aprendizado com certeza. Com certeza, mesmo. Melhorou muito, muito, muito. Minhas notas, assim, continuam altas, sabe?! Mas, assim, minha mente abriu, sabe?!* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

É interessante notar que tal influência se justifica, na concepção dos estudantes, tanto pelo exercício de ações próximas às escolares no âmbito do PEI, por meio, por exemplo, do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)⁵, quanto por aspectos mais distantes da cultura escolar tradicional.

Francisco explicita como a participação no PIP influenciou seus aprendizados acadêmicos.

Francisco: *Ela [professora do Programa de Intervenção Pedagógica] ajudava também os meninos // Português, ajudava a fazer tudo. [...]* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Já para Júnior e Lucas, outros elementos influenciaram suas aprendizagens acadêmicas no contexto do PEI.

Júnior: *Não. A gente aprendia mais porque a gente sempre tava ali junto, brincando e tudo.* Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Lucas: *Mudou, porque, assim, eu podia conversar com as pessoas, aprender o que eles sabiam e eu não sabia. E o que eles não sabia, eu sabia, a gente falava um com o outro.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Nessa perspectiva, a socialização e as oportunidades de trocas de conhecimento com os pares são apontadas como justificativas para a promoção das aprendizagens individuais.

No que tange especificamente ao alcance de melhores notas, a influência do Programa Escola Integrada também é referida pelos estudantes.

Lucas: *Pra mim, assim, depois da Escola Integrada, pra mim, eu comecei a tirar notas boas, esse negócio. Pra mim, eu fiquei mais inteligente, comecei a pegar mais firme no estudo.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Pesquisadora: *E aí você já tinha nota boa ou melhorou depois da Integrada?*

⁵ Trata-se de uma atividade de reforço escolar da Prefeitura de Belo Horizonte. Para mais informações, verificar no site da Secretaria Municipal de Educação (SMED), Portaria 278/2013. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1111478>>.

Rodrigo: *Melhorou bastante depois da Integrada.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Segundo os estudantes, os pais e os docentes também perceberam modificações em seus desempenhos acadêmicos.

Lucas: *Minha mãe falou, assim, que a Escola Integrada ajudou muito pra mim, falou, assim, que melhorou a minha nota e tudo em todas as matérias.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Gabriel: (...) *alguns professores sempre falavam que os alunos da Escola Integrada era bom. Destacava dentro de sala e tudo.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

O alcance de um bom desempenho acadêmico não se constituía pré-requisito para que os estudantes permanecessem inseridos no PEI, contudo, era, sim, um critério para a seleção dos sujeitos que participariam das excursões promovidas em seu âmbito. É o que propõe Rubens:

Rubens: *Porque, que nem, se não tivesse boa nota aqui na escola não ia nas excursões. Até hoje é assim, sempre foi essa regra pra ter, pra tá na Integrada não precisa ter boas notas, mas pra ir nas excursões tem que ter boas notas, porque tem dia que nós vamos pra excursão e fica o dia inteiro. Se não tiver boas notas, tipo, se tiver boa nota, você pode ir, se não, vou passar prova nem nada, é só você pegar a matéria depois, né!? Porque um visto não vai fazer falta. Agora, se as notas não tiver boa, um visto pode fazer muita falta.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

Nesse sentido, pode-se dizer que – mesmo que numa perspectiva de “troca” – uma característica do Programa, que, em princípio, pouco ou nada se relacionaria com os aspectos tradicionalmente escolares, exerceu influência sobre as notas dos estudantes, artefato máximo da cultura escolar.

A participação na oficina de caratê também aparece como justificativa para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes entrevistados. É o que propõe Bernardo:

Bernardo: [...] *No primeiro bimestre, antes de começar o caratê, minhas notas eram péssimas. Aí, depois, o professor [“oficineiro”⁶ de caratê] falou desses negócios que eu tinha te falado [importância de se ter disciplina, melhorar o comportamento, etc.], aí é que eu comecei a estudar, comecei a levar mais a*

⁶ Educador contratado para ministrar as atividades educativas, no formato de oficina, no âmbito do Programa Escola Integrada.

sério, parei de brincar dentro de sala. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

É interessante notar, entretanto, que não é o aprendizado de um tipo de comportamento que, segundo o jovem-adolescente, promoveu a melhoria de suas notas, mas um novo entendimento a respeito da aprendizagem dos conteúdos escolares e de suas funções.

Bernardo: Vi. Melhoraram, melhoraram muito. Eu até // tanto que eu não tomei bomba de novo. E... Comecei a levar mais a sério os estudo. E até o próprio professor [“oficineiro” de caratê] falava que sem estudo a gente não é nada. Mesmo a gente lutando, tentando conseguir alguma coisa, a gente tem que ter estudo, porque vai que a gente toma um golpe ou acontece um acidente: a única coisa que a gente não perde é a memória pra... pra aprender o que a gente aprendeu a estudar, né!? (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Novamente, pode-se dizer da influência de um aspecto, em princípio, distante da tradicional cultura escolar sobre as notas dos estudantes.

Como no caso da promoção da aprendizagem acadêmica, a interação com os colegas foi apontada por Rubens como favorecedora da melhoria de suas notas.

Pesquisadora: Por isso, assim... Por que tinha virado amigo?

Rubens: É, uai. Tinha virado amigo assim... Aí, tipo, um ajudava o outro sabe?! Se um faltou num dia e não // a atividade que passou tivesse valendo nota pro outro dia, um passava pro outro, já copiava e tal. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

Aqui, a interação entre pares desdobra-se em benefícios acadêmicos por oferecer as “condições propícias” para o estudo. As relações horizontais por eles estabelecidas parecem promover um “espaço de trocas” entre esses sujeitos. A recuperação das atividades avaliativas perdidas, conforme relatado por Rubens, constitui-se um bom argumento nesse sentido.

Marcela fez menção à influência do PEI sobre a sua permanência na escola.

Marcela: (...) foi engraçado, porque eu, eu depois que eu entrei pra Integrada, eu não tive mais vontade de sair da escola.

Pesquisadora: Você me contou isso, né, que teve uma época na sétima série que você quis sair?

Marcela: Isso. Eu tava cansada. Nossa, tinha cinco anos que tava na escola, então, assim, tava pesando já. Porque, tipo assim, não tinha nada de novo, então // eu sempre gosto de tá inovando as coisas. Aí, depois que eu mudei pra Integrada que eu não quis mais sair da escola, não. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Além de ser um subsídio para o argumento da atribuição de sentido à escola, a alusão à influência do Programa sobre a permanência dos estudantes de camadas populares na escola – ou, em outras palavras, sobre a sua não-evasão escolar – é importante também pelo lugar ocupado por essa questão no âmbito da juventude. Isso porque, como demonstram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística anteriormente referidos (IBGE, 2012), os índices de evasão são elevados nesse grupo social.

Considerações Finais

De modo geral, pode-se afirmar que as influências do Programa Escola Integrada sobre a dimensão acadêmica da vida dos estudantes referem-se à atribuição de um sentido (interessado ou não) à aprendizagem, ao alcance de boas notas e mesmo à permanência na escola. Essa apreensão torna-se elucidativa quando iluminadas pelas discussões de Gomes (1997) e Leão (2006), que apontam para a perda de sentido da escola para os sujeitos de camadas populares, dada a baixa expectativa deles quanto ao alcance de êxito nela.

Nesse sentido, considera-se coerente dizer que, em alguma medida, o PEI tem se apresentado como uma “outra forma” de recepção dos sujeitos de camadas populares no contexto escolar – que não a “estereotipada” e visando a condução desses sujeitos ao “único saber legítimo” –, a qual, de algum modo, tem possibilitado a eles atribuir um sentido positivo à escola .

A compreensão desses indivíduos não apenas sob a homogeneidade do conceito de aluno, mas também enquanto sujeitos, nas palavras de Sacristán (2005), bem como a expansão de seu contexto de socialização e, mais do que isso, a possibilidade de estabelecimento de relações interpessoais significativas no ambiente educativo parecem constituírem-se numa grande contribuição para a resignificação da instituição escolar para esses sujeitos.

Em síntese, considera-se que os dados aqui apresentados, ao contrário do que temem alguns estudiosos da educação, são indícios de que o formato do Programa e suas propostas pedagógicas não comprometeram a qualidade da educação escolar acessada pelos estudantes entrevistados. O que se verificou aqui é que os estudantes, por meios e interesses diversos, passaram a atribuir sentido e importância à escolarização e, nela, à aprendizagem dos saberes escolares por meio de sua inserção no Programa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECADI, 2009. 52 p.

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 Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**: Educação Integral e tempo integral. Brasília: Inep, v. 22, n. 90, p. 51-63, abr. 2009.

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

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2014.

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: **25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2002.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**. [on-line]. 1997, n. 05-06, pp. 53-62.

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

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: II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, 2010, Portalegre – Portugal. **Entre a escola e suas margens: II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação**. 2010.

SACRISTÁN. J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência no Brasil – 2013**: Juventude e homicídios. Disponível em:

<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2014.