

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL, JOVENS-ADOLESCENTES E A DIMENSÃO DO ENCONTRO: O ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS SIGNIFICATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Bárbara **Ramalho** – UEMG

Agência Financiadora: CNPq

### **Resumo**

O presente trabalho se localiza nas discussões relativas à relação estabelecida entre juventude e educação escolar. A partir de dados extraídos de uma pesquisa de mestrado em que tomou-se como objeto de estudo dez estudantes egressos de uma experiência de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas, busca-se evidenciar os distintos significados atribuídos por eles ao, de um lado, chamado ‘turno regular’ e, de outro, às suas vivências no contexto da educação integral. As análises das percepções dos estudantes, embasadas nas abordagens da sociologia da juventude, apontam para a centralidade do estabelecimento de relações pessoais significativas na significação das vivências, inclusive escolares, por parte desses sujeitos.

**Palavras-Chave:** Educação Integral; Jovens-Adolescentes; Escola; Juventude

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL, JOVENS-ADOLESCENTES E A DIMENSÃO DO ENCONTRO: O ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS SIGNIFICATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR**

O presente artigo parte da tensionada relação estabelecida entre juventude e escola, temática que tem se feito cada vez mais presente na agenda educacional brasileira. Pesquisas, eventos científicos, professores, estudantes ou mesmo a grande mídia, recorrentemente, têm nos lembrado que há algo que precisa ser repensado nessa relação.

Consideramos que a pesquisa realizada em âmbito de mestrado da qual derivam os dados que serão aqui apresentados oferece subsídios para se (re)pensar a relação entre juventude e escola. Trata-se dos relatos de um grupo de estudantes aqui denominados

por ‘jovens-adolescente<sup>1</sup>’, dez no total, egressos de um programa de Educação Integral a respeito de suas vivências em contextos de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas e dos, majoritariamente, paralelismos por eles estabelecidos entre esta experiência e aquela que vivenciam no chamado “turno regular”.

Considerando-se que as ações de Educação Integral podem assumir formatos distintos de acordo com o contexto em que se desenvolvem, inclusive no que tange aos projetos de educação em disputa (Cavaliere, 2011; Coelho, 1996, 2009; Resende, 2010) e que para a discussão aqui pretendida, o formato assumido tem centralidade, iniciamos a discussão com uma breve caracterização do Programa Escola Integrada (PEI), do qual os estudantes eram egressos.

### **O Programa Escola Integrada**

A educação integral, apesar de compreendida sob perspectivas diversas ao longo da história, já se faz presente no debate educacional brasileiro desde a década de 20 do século passado (Coelho, 2009) . Contudo, uma re-efervescência do debate é verificada nos anos 2000, se estendendo aos dias atuais. Presente se faz no artigo 205 da Constituição Federal sob a perspectiva do pleno desenvolvimento do cidadão “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). Também a Lei de Diretrizes e bases, que, entre outros aspectos, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes (Brasil, 1996), dialoga com a Educação Integral.

É, contudo, com medidas tomadas a partir de 2007, como a constituição do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos profissionais da Educação

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por compreender que oferece uma maior amplitude de compreensão da condição juvenil do grupo investigados, não se detendo, por um lado, à concepção de adolescente ou, por outro, de jovem.

(FUNDEB)<sup>2</sup> e a emergência do Programa Mais Educação<sup>3</sup>, que a Educação Integral começa a ganhar corpo e a disseminar-se no território brasileiro.

Ocorre que mesmo anteriormente às iniciativas federais, experiências localizadas de Educação Integral vinham se desenvolvendo no país, como o Programa Escola Integrada (PEI).

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) alunos(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 estudantes<sup>4</sup>.

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 educadora, isto é

“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).

Nesse sentido, as atividades ofertadas no âmbito do Programa não se restringem às de natureza tradicionalmente escolar. As oficinas ministradas no “contra-turno escolar” são também de natureza cultural, esportiva e artística.

---

<sup>2</sup> Destina um percentual superior de verbas aos estudantes em jornada escolar ampliada.

<sup>3</sup> Uma política federal de indução ao desenvolvimento de experiências de Educação Integral no País

<sup>4</sup> 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.

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.

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.

### **Percursos metodológicos**

Os dados que serão aqui apresentados derivam de uma investigação que apoiou-se, sobretudo, na metodologia da História Oral, mais especificamente em uma de suas vertentes, a História Temática. Opção feita, considerando ser ela a abordagem metodológica que reuniu maior potencial de alcance do objetivo deste estudo, que é o de ouvir os jovens-adolescentes egressos do Programa Escola Integrada.

Um primeiro elemento que justifica o uso da História Oral neste estudo é o fato de, conforme adianta Alberti (1989, p. 1), não se tratar de uma metodologia que “pertença

mais à História do que à Antropologia ou às Ciências Sociais, nem tampouco que ela seja uma disciplina específica das Ciências Humanas”, mas, ao contrário, de ser independente e pluridisciplinar, servindo, assim, a áreas diversas do conhecimento. O que caracteriza, entretanto, a História Oral?

Conforme apontam Amado e Ferreira (1996), não há um consenso quanto à concepção de História Oral. No entanto, neste estudo, será adotada aquela proposta por Alberti (1989, p. 2), a saber:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunham acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo.

São especificidades do método, segundo a autora: o estudo de acontecimentos recentes, isto é, os que ocorreram há, no máximo, cinquenta anos; recuperação da história a partir da visão de quem a vivenciou; compreensão da história vivida por um determinado grupo. A essas, acrescentam-se as características apresentadas por Meihy e Holanda (2007), a saber: relação direta do estudo com uma área de conhecimento de interesses sociais; presença de meios eletrônicos (gravadores, filmadoras, etc.); realização de entrevistas pessoalmente.

Apresentado esse quadro, a perspectiva metodológica da História Oral mostrou-se relevante para o estudo, uma vez que nele se trabalha com um grupo social específico, interessando-se por suas representações a respeito de uma determinada experiência vivenciada há cerca de dois ou três anos, além de ter lançado mão da entrevista pessoal, gravada em gravador de voz, enquanto métodos de coleta de dados.

Meihy e Holanda (2007) propõem ainda haver gêneros de História Oral: História Oral de Vida, Tradição Oral e História Oral Temática. Diferentemente dos dois primeiros que têm caráter mais abrangente – quer por se preocupar em alcançar um período maior, ou por interessar-se por abordar aspectos diversos da vida do sujeito –, a História Oral Temática ocupa-se de eventos ou experiências pontuais do pesquisado:

O objeto de uma entrevista temática, tal qual considerada aqui, não constitui a trajetória de vida do entrevistado, e sim uma parte de sua vida: aquela estreitamente vinculada ao tema estudado. Seu depoimento é solicitado na medida em que possa contribuir para o estudo do tema, e assim as perguntas que lhe serão dirigidas terão o objetivo de esclarecer e conhecer a atuação, as idéias e a experiência do entrevistado enquanto marcadas por seu envolvimento com o tema. (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 61).

Uma característica marcante da História Oral Temática é o uso de roteiros, o que também a diferencia das duas primeiras. Informações prévias a respeito dos entrevistados também são desejáveis, contudo, não obrigatórias.

Assim, entre as várias modalidades possíveis, a História Oral Temática é aquela que se mostrou mais propícia à pesquisa aqui apresentada, isso porque interessava ao estudo, as impressões dos sujeitos a respeito da vivência de uma experiência pontual, isto é, uma espécie de “recorte” de sua trajetória de vida mais ampla.

Além disso, considerando-se o perfil dos sujeitos entrevistados – um grupo de jovens-adolescentes, majoritariamente masculino (n=8), com idades entre 15 e 18 anos, que haviam experienciado o Programa Escola Integrada por, no mínimo 2 anos e que à época da pesquisa, eram estudantes do Ensino Médio – sujeitos que eventualmente poderiam ter maior dificuldade em se constituírem “informantes” de suas próprias experiências de uma maneira mais pormenorizada, sem que houvesse um direcionamento, a proposição de um roteiro minimamente estruturado, como previsto na História Oral Temática, também apresentou-se como uma “vantagem” para a realização do estudo.

### **Os paralelismos entre o “Turno Regular” e a Educação Integral**

Um primeiro aspecto a se destacar é que os estudantes entrevistados, ao relatarem sua experiência de ampliação da jornada escolar, constroem um paralelismo entre essa vivência e aquela que ocorria nas poucas mais de quatro horas obrigatórias.

É como se, para esses jovens, cada um – PEI e Turno Regular – cumprisse uma função distinta. O Turno Regular representa a “escola” e assume, para esses estudantes, outra função, quando comparada ao PEI: trata-se do papel acadêmico da instituição.

Bernardo<sup>5</sup>: *A escola pode me ajudar a conseguir um emprego bom, muito bom. E a Integrada pode me ajudar a ser mais descontraído, né?! (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Rodrigo: *Oh, a escola regular ensina que você tem que ser disciplinado na escola pra aprender os negócios da escola assim, pra você ter um bom futuro. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

A partir dos dados referentes às percepções dos estudantes quanto ao Turno Regular, pode-se afirmar que, para eles, a escola assume uma função somente acadêmica. Além disso, o que se percebe é a construção do argumento de que, nesse contexto, o sujeito, suas individualidades e suas demandas “extraescolares” têm pouca ou nenhuma visibilidade nessa instituição.

A mesma dualidade verificada entre o Programa e o Turno Regular é observada pelos estudantes quanto aos professores do Turno Regular e aos demais educadores envolvidos com o Programa Escola Integrada. Também, nesse caso, a existência ou ausência do lugar do sujeito, de suas especificidades e, por consequência, da promoção da socialização apresentam-se como elementos centrais no estabelecimento do antagonismo.

A fala de Marcela, apresentada a seguir, pode ser considerada emblemática dessa dualidade. O que se nota, de maneira geral, é que esses sujeitos compreendem ser os educadores do PEI mais comprometidos com suas (dos jovens-adolescentes) especificidades do que os professores do Turno Regular.

---

<sup>5</sup> A fim de resguardar o anonimato dos entrevistados, os nomes aqui utilizados têm caráter fictício.

Marcela: *Isso. Do quê escola normal, escola normal é... os professores dão aula. Eles faziam o que deve fazer. Se você aprende bem, se não aprende, pronto. Aí já na Integrada era um pouco diferente: eles faziam muito mais força para tentar ajudar.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

É curioso perceber que a distinção entre esses dois profissionais da educação está tão presente no imaginário desses estudantes que as ações de um professor do Turno Regular as quais sejam signos de uma maior atenção do estudante inserem-no em outra “categoria”: professores mais próximos a eles são, na percepção de Marcos, quase um “educador do PEI”.

Marcos: *Hum... [nome da colega]... todos... esses mais antigos, os que saíram em 2011, todos vão falar... [nome da professora]. [nome da professora de Matemática] e [nome do professor] que é o professor de Artes também, porque ele, ele sempre foi mais... digamos que dava pra ver ele como instrutor de Escola Integrada do que professor, que ele tinha mais contato com os alunos assim. Ele se soltava, tipo dava mais liberdade pros alunos assim. Isso é uma coisa que até ajuda um pouco.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Os estudantes entrevistados fazem a leitura de que as relações (possíveis) estabelecidas com os educadores vinculados ao Programa – em oposição à estabelecida com os professores – eram favorecedoras dos processos de aprendizagem.

Gabriel: *Entende melhor. Porque é, os outros professores // tem uns professor que é muito fechado, ensina a matéria, aí já vai passando, tem uns alunos que num, não pegou a matéria, aí ele fica em dúvida e acaba não aprendendo. Aí como o professor começa a dialogar com o aluno, ele entende melhor.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Marcela: *E o caso da interação. Quando você se sente bem com as pessoas e elas te ensinam a fazer as coisas brincando, até mesmo com bom humor,*

*as coisas são muito mais fáceis de aprender.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Ainda que não explicitado claramente, esses depoimentos revelam que, para esses jovens, há sim uma relação entre aprendizagem de conteúdos escolares e a relação entre os sujeitos. A leitura que se faz aqui é a de que, na verdade, há um tipo de relação que possibilita a esses sujeitos construir o processo de aprendizagem a partir da atribuição de sentido às suas experiências. O “bom humor” referido por Marcela é elucidativo do significado atribuído a elas. Daí o favorecimento da aprendizagem, referido nas falas.

### **A dimensão do encontro: uma hipótese explicativa**

Compreender os estudantes enquanto sujeitos, dirigindo a atenção às suas especificidades e mesmo abrindo espaço para que outras dimensões da vida ocorram com maior fluidez, parece fazer-se presente no âmbito do Programa Escola Integrada, na perspectiva dos estudantes entrevistados.

Os eventos de socialização do Programa são bons exemplos desse movimento que consideramos que se resumem na expressão: “percepção dos estudantes enquanto sujeitos”. É importante notar, em primeiro lugar, que as suas falas apresentam sempre uma tônica de ineditismo desse acontecimento. Quer com seus pares, ou com os educadores, o estabelecimento de uma relação horizontal é sempre referida por eles como um aspecto novo dentro do ambiente escolar.

Além disso, faz-se importante assinalar que os eventos de socialização promovidos pelo Programa apresentam, nas percepções dos estudantes, desdobramentos em aspectos diversos de suas vidas, entre eles, o acadêmico.

A extensão da jornada escolar dos sujeitos; a enturmação deles de acordo com a oficina, cuja adesão era voluntária e não norteadas por critérios rígidos de faixa etária; o desenvolvimento de atividades, preponderantemente, de caráter coletivo; e o contato com sujeitos de salas de aula/turmas diferentes permitiram ao Programa proporcionar aos jovens-adolescentes entrevistados importantes eventos de socialização.

Esse favorecimento da socialização entre os estudantes, em função do formato do Programa, fica evidente nas seguintes declarações:

Marcos: *Como tudo, começou um bolinho, né? Não, eu conheço três pessoas, eu vou andar com as três pessoas o resto é resto. Aí você começa, por exemplo, capoeira. “Não, ele também faz”. “Nó, e aí e tal, como é que faz? Você sabe fazer isso? Sabe fazer aquilo?” Vai criando um vínculo. Você vai criando uma certa amizade. Porque tipo, você fazer um treino, capoeira, por exemplo, é uma coisa que é de dupla. Não tem como você fazer capoeira sozinho. Aí você vai, aí o professor sempre falava vamos fazer uma duplinha aqui, mais sem, sem panelinha. Aí você com uma pessoa que você nunca conversou, você criava uma certa, daí ia surgindo uma certa amizade. Entendeu? Aí ficava mais... é... //* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Marcos: [...] *Aí tipo nós sempre tava todo mundo junto um com outro, tipo acontecia alguma coisa, algum problema, tanto que já chegou de acontecer confusão aí à toa, sabe?* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

O formato do Programa também pareceu favorecer, especificamente, uma maior sociabilidade entre os estudantes participantes do PEI e seus educadores.

Gabriel: *Ajudou bastante, porque eles conversavam com a gente como aluno também. Aí como nessas excursão que nós fazia, tinha uns que andava muito com os outros professor, outros andava muito com os outros. Aí os professor tudo jogava bola com os alunos também, aí foi muito interessante.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

O Programa foi importante ainda, na percepção dos sujeitos, no que se refere à sua socialização com seus pares.

Ana, Lucas e Gabriel foram os estudantes que, ao longo das entrevistas, apresentaram mais traços de timidez. O PEI parece tê-los auxiliado na superação da eventual dificuldade de se socializarem.

Ana: *Assim, a Ana antes era assim muito, muito, muito, muito tímida, que eu era muito tímida mesmo. Aí eu ficava na minha, só eu com a minha prima. Aí quando a minha prima não ia, aí eu falava assim: “Ah, eu não vou não, eu vou faltar hoje que não sei o que”, mas era muito difícil dela faltar. Aí eu ficava só na minha. Aí depois que, assim, ela [a prima] é totalmente diferente, sabe? Ela é mais assim... aí que não sei o que, que não sei o que ela enturma com todo mundo, conversa com todo mundo. Aí nisso eu fui e assim eu vendo o jeito dela, aí depois eu vendo na Integrada também, aí eu comecei a ser diferente. Aí a gente chegava totalmente, chegava nas pessoas assim normal. Aí nisso a gente começou a fazer muita, muita amizade mesmo. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Lucas: *Aí eu fiz mais amigos na escola Integrada que eu não conhecia na escola, aí eu conheci aqui. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

Gabriel: *Eu consegui aprender a conviver mais com a pessoa // com as pessoas, ter mais união, que lá era todo mundo unido, conversava muito. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Bernardo, que apresentava um histórico de desavenças e violências contra os colegas, também fez referência à influência do Programa em sua socialização.

Pesquisadora: *E você acha que essa convivência meio que te ajudou em alguma coisa de ter mais amigos ou não? Você já tinha // de fazer mais amizades?*

Bernardo: *É... ajudou a fazer amizade, mais eu // quando eu queria conversar com a pessoa, eu chegava perto dela e conversava. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Para Rubens, o PEI fez-se importante para a sua integração na escola, uma vez que havia sido transferido de outra instituição.

Rubens: *Ah, a integrada me ajudou porque eu fiz muitos amigos, sabe?! (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).*

Além de uma importante resposta para a conflituosa relação entre juventude e escola, ao mesmo passo que dá lugar às dimensões do sujeito nesse contexto, a socialização promovida pelo PEI constitui-se em um importante capital para os jovens, o social. Esse capital torna-se importante uma vez que as juventudes carregam consigo fortes marcas de identidade (Dayrell, 2003; Carrano e Martins, 2007; Dayrell, Gomes e Leão, 2010;), sendo de grande importância o reconhecimento do “outro” – isto é, do externo ao sujeito – na constituição das identidades individuais (Lajonquière, 1991). É nessa perspectiva que os eventos de socialização, como os experimentados no PEI, ganham grande relevância.

É interessante observar que esses eventos de socialização promovidos pelo Programa também interferiram na forma como esses jovens se situaram ‘na’ e enxergaram ‘a’ escola como um todo. É o que explicita a proposição de Ana, quando afirma que o PEI fez com que ela se sentisse mais à vontade para requerer a atenção dos professores e de seus pares para a solução de dúvidas:

Ana: *Não, eu acho que melhorou um pouquinho. Por causa que aí eu comecei a tirar dúvidas. Porque antes eu não tirava. Aí eu achei que foi melhor. Aí eu perguntava pros, assim, pros meus colegas de sala, perguntava a essa questão aqui que não sei o que. O professor, a mesma coisa: quando eu não entendia eu levantava a mão, ele ia e me explicava de novo, se não entendesse de novo, ele explicava de novo, e, assim, eles nunca ficaram revoltados com isso sabe?! (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Para Rubens, socializar-se com seus pares foi importante em sua ambientação na nova escola e essencial para promover seu aprendizado.

Rubens: *E aí em relação dos negócios da escola, porque como eu vim de outra escola, eu não sabia quase nada, né! Aí os meninos vinha me ajudava, né! Aí que nem Matemática, eu sempre gostei, tinha coisa que eu sabia que os meninos não sabia, eu ia ajudar os meninos.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

Além disso, foi também a ampliação de sua rede de amigos que possibilitou que o aluno se envolvesse menos em confusões e brigas no turno regular.

Rubens: *Os meninos ver que foi à toa, os meninos // Que nem uma vez, tinha um menino que não me suportava nem a pau, aí veio ne mim, trombou ne mim. Aí, na época, os meninos sabia como que eu era e eles me segurava toda vez que um menino mexia comigo.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

O PEI, para o grupo dos estudantes entrevistados, era fortemente marcado por possibilitar eventos de “descontração e liberdade”, sem, contudo, deixar de se constituir, também, em uma “obrigação”.

Ana: [...] *E lá não, como se fosse uma diversão mais tipo assim, um dever. Aí você tem que fazer isso, mas ao mesmo tempo você está se divertindo, aí é legal, é isso que eu acho.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Bernardo: *Na integrada já era mais descontraído.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Para eles, o Programa constituía-se num contexto em que outras dimensões da vida, que não apenas as escolares, encontravam espaço.

Rubens: *Aí podia falar de outras coisas, mulher. Só falava de mulher, era viciado em mulher.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

Júnior: *E aí a Escola Integrada, ela nunca foi assim. A gente chega assim, brinca com todo mundo, é professores também a gente chegava, brincava, abraçava. Era aula a gente aprendia muito mais coisa e assim...* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

## **Considerações finais**

Analisar a dimensão do encontro remete, primeiramente, à discussão sobre a compreensão dos estudantes enquanto sujeitos, conforme propõem Juarez Dayrell (1996, p. 140):

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escola de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.

Muitas vezes, ao chegarem à escola, esses jovens são vistos apenas como estudantes, e suas vivências e culturas sequer são consideradas, ao contrário, são negativamente estereotipados, conforme aponta Arroyo (2011).

Além disso, faz-se necessário lembrar que o sujeito jovem, como todo e qualquer sujeito, se encontra em um constante movimento de construção de si e que tal construção se relaciona diretamente com as experiências sociais por eles vivenciadas.

Nessa perspectiva, nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo ao

nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano. (ARROYO, 2011, p. 141).

Ocorre que, não raramente, a instituição escolar, em seu formato tradicional, considera pouco, ou mesmo desconsidera, a existência das especificidades dos indivíduos e, sobretudo, dos jovens de camadas populares. A leitura aqui realizada é a de que também essa ação acaba por resultar em um significativo desgaste da relação entre a juventude, sobretudo de camadas populares, e a escola.

Assim, considerando-se a concretude dos sujeitos que chegam à escola, defendemos aqui a necessidade de essa instituição repensar-se, elaborando pontos de diálogos e de identificação com os sujeitos jovens de camadas populares, tal qual Dayrell (2007) o faz: “Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca” (p. 156) .

É sabido que este é ainda um ponto nevrálgico das discussões educacionais, permeado pelo tensionado debate das funções e, portanto, formato e cultura escolares. Contudo, os resultados da pesquisa aqui referida acabam por indicar que há para a escola mais “bônus” do que “ônus” nessa possível redefinição: na percepção dos estudantes, o caráter acadêmico da instituição não é comprometido, mas, ao contrário, catalisado, neste contexto.

Compreender os estudantes enquanto sujeitos, dirigindo a atenção às suas especificidades e mesmo abrindo espaço para que outras dimensões da vida ocorram com maior fluidez, parece fazer-se presente no âmbito do Programa Escola Integrada, na perspectiva dos estudantes entrevistados, ainda que não haja dúvidas de que há muito o que caminhar nesse sentido mesmo nesse contexto.

## **Referências**

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989. 202 p.

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações gerais para as escolas: Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CARRANO, Paulo; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Culturas e expressividades juvenis uma janela para a escola. **Salto para o Futuro: boletim Debate juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura**, Brasília, DF, n. 24, Programa 3 – Culturas juvenis em espaços populares, p. 34-45. nov. 2007.

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.

\_\_\_\_\_. 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.

COELHO, L. M. C. C. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, p. 121-129, abril/junho, 1996.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, p. 83-96, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v. 2000. 194p.

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

\_\_\_\_\_. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude. In: VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Escola, jovens e media**. 1. ed. Lisboa: IMoprensa de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS), 2007, v. 44, p. 191-229.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Escola e participação juvenil: é possível este diálogo? **Educar em Revista** (Impresso), v. 38, p. 237-252, 2010.

LAJONQUIÈRE, L. De Piaget A Freud: Apuntes Para Repensar El Error En Los Aprendizajes. **Revista Aprendizaje**, Hoy, Buenos Aires, n. 20/21, p. 9-36, 1991.

MEIHY, J. C. S. B. (Re)introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 1-10.

\_\_\_\_\_. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_.; HOLANDA, F. **História oral**: Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MOLL, Jaqueline. A Cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Orgs.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

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.

