**Flávia Renata Guimarães Moreira**

# OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROJETO ESCOLA INTEGRADA, DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, PELA JUVENTUDE DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG**

**2012**

**Flávia Renata Guimarães Moreira**

# OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROJETO ESCOLA INTEGRADA, DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, PELA JUVENTUDE DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.
Orientação: Prof.a Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite.
Co-orientação: Prof.a Dra. Tânia de Freitas Resende.

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG**

**2012**

Dissertação intitulada *Os significados atribuídos ao Programa Escola Integrada, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º Ciclo do Ensino Fundamental*, de autoria de Flávia Renata Guimarães Moreira, apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, em 28 de agosto de 2012, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

**Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite (Orientadora)**
Faculdade de Educação da UFMG

**Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende (Co-orientadora)**
Faculdade de Educação da UFMG

**Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão**
Faculdade de Educação da UFMG

**Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira**
Faculdade de Educação da UFMG.

**Profa. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell (suplente)**
Faculdade de Educação da UFMG.

**Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva (suplente)**
Faculdade de Educação da UFMG.

*Para*

*Maria e Lúcio, meus amados pais.*

*Vagner, Fábia, Fabiene e Fábio, meus irmãos.*

*Camila e Elinéia, sobrinha e cunhada.*

*Rosalina, irmã de coração.*

*Laura e Raimunda (in memoriam), tia-avó e avó paternas.*

*Emília e Francisco (in memoriam), avó e avô maternos.*

*Wilson Fernandes (in memoriam), tio amado.*

*Hélio e Lúcia, queridos tios.*

*Jorge, Magda e Vitória Eduarda.*

*Dalva, minha tia, e Paulo Wilson (Paulinho).*

*Meus afilhados e minhas afilhadas.*

*Josephina Maria de Jesus, tia- avó, e Maria Luiza de Jesus, tia.*

*Áurea e Carlos (tios de coração).*

*José Antônio e Ana Maria.*

*Os(as) brasileiros(as), de todas as pertenças étnicas e sociais, que lutam por seu lugar na universidade.*

**Agradecimentos**

As palavras são simples, mas o sentimento de gratidão é imenso. Agradeço a todos aqueles que fizeram parte da minha caminhada, desde o ingresso no Mestrado da FaE-UFMG, até a conclusão deste trabalho. Que todos sejam cuidados pelo amor gracioso de Jesus Cristo, a quem reconheço como Deus e Pai. Assim, sou grata:

A Jesus Cristo, meu Pastor e Senhor, a quem tanto amo. Agradeço por Ele me amar e por me orientar, proteger, guiar, abençoar e honrar a cada momento de minha vida.

Aos meus pais, Maria e Lúcio, os quais amo verdadeiramente. Como é bom conquistar sonhos ao lado de vocês! Sou grata a minha amada família, em especial ao meu irmão Vagner (Vavá), que não mede esforços diante de um pedido meu; sempre dedicando um tempo de cuidado e atenção por mim em sua agenda e à irmã Fabiene (Bia), companheira nos sonhos e nas lutas. A minha irmã Fábia (Lu), obrigada pelo auxílio amigo e pelas orações. Agradeço ao meu irmão Fábio (Fabinho) pelos risos e sorrisos e, ainda, pelo carinho. Amo vocês!

A minha orientadora Lúcia Helena (Lucinha) e a minha co-orientadora Tânia: vocês acreditaram em mim e na proposta. Sou grata a vocês. Louvo a Deus por permitir que tudo se tenha feito, tal como se fez. Saúde, paz, alegrias e bênçãos! Obrigada.

Aos Padres Marcos Antônio Gomes, Marco Túlio Andrade Martins e Bartolomeu Eduardo Bravo, que, com zelo e amor pastoral, intercederam por mim e me orientaram espiritualmente em todo o tempo dos estudos.

Ao Doutor José Roberto B. Soares Pereira, cujo acompanhamento em seu consultório foi regado de preciosos conselhos de vida/ para a vida.

Ao primo Washington, que tantas vezes auxiliou-me com a assistência técnica em meu computador; mesmo em horários não comerciais; agradeço por seu carinho e zelo. A Luiz Olavo, por semelhante atenção.

Às amigas Maria de Lourdes e Marina, da Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, pelas constantes preces de intercessão em favor de minha vida. Aos amigos da Paróquia São Geraldo: Ana (Salão), Ana Maria, Andréia Abreu, Aparecida (Cida), Jorge, Kênia, Marcelo, Renato, Rosana, Simone, Vera, Viviane e Warlley, que com tanto amor oravam e oram por mim. À juventude do Ministério de Música *Reviver o Gosto do Céu* (*RGC*), filhos espirituais e doces amigos, dos quais recebo afeto e orações em abundância.

À irmã Diva, da Comunidade Evangélica Jesus Reis dos Reis; ao Pastor Eustáquio, da Igreja Pentecostal Aliança com Deus; ao Pastor Ildeu, da Comunidade Evangélica Cades Barneia; ao Pastor André Ribeiro, da Igreja Pentecostal Portas Abertas; ao servo intercessor Felipe: agradeço as preciosas orações. Deus abençoe vocês, sempre!

Às amigas e verdadeiras irmãs espirituais, Érika Rondas, Sâmara Carla e Rosangela Diniz, pelo carinho constante, pelo incentivo, pela amizade. De forma especial, novamente agradeço à Sâmara, que sempre esteve ao meu lado, incondicionalmente, em gestos e palavras, desde que nos reconhecemos como amigas. Deus a ilumine!

Aos amigos Denília, Florisbela (Belinha), Mara Cristina, Marly Aparecida, Raniel e Odayr, da Gerência Regional de Educação Nordeste, da Prefeitura de Belo Horizonte: obrigada pelas constantes palavras de apoio e incentivo e pelo tempo de convivência. À Denília, especial afeto pelas palavras de apoio e pelo presente de sua amizade.

Aos amigos Ana Vitória (EMMAM), Carlos Nunes (Carlinhos), Conceição Marília (EEPGS), Iolanda (mãe de Carlinhos), Leonice (EMPEMM), Maria do Rosário (EMPEMM) e Marlete (salão), que sempre me auxiliaram a refletir, com sabedoria, as circunstâncias da vida, tornando-as mais doces aos olhos e ao coração. À amiga Bréscia Nonato (FaE/ UFMG), que alimentava-me a alegria com palavras de esperança, incentivo e paz.

À intérprete de LIBRAS, Débora (PUC/ MG), cujo auxílio no trabalho de transcrição de muitas das entrevistas foi maravilhoso. Deus a abençoe em sua carreira.

A todos os professores da Pós-Graduação, de forma especial, aos professores Júlio Emílio Diniz Pereira e Nigel Pelham de Leighton Brooke, que me ensinaram, com humildade e paciência, muito mais que com o conhecimento acadêmico poderiam oferecer-me. Ao professor Juarez Tarcísio Dayrell, que com tanta riqueza de detalhes orientou-me e trouxe contribuições à pesquisa, por meio do Parecer do Projeto desta Pesquisa. Às professoras Nilma Lino Gomes e Analise de Jesus da Silva, que, ao me encontrarem pelos corredores da FaE, sempre me acolhiam com um sorriso amigo e palavras de incentivo: obrigada, muito obrigada!

Aos onze estudantes da escola municipal que aqui intitulo *Escola Municipal Jardinagem* (EMJ), pela presteza, responsabilidade, carinho e atenção, no tempo de realização do trabalho de campo. À direção escolar e vice-direção escolar, à professora comunitária e a todos os funcionários dessa escola; também a todos os agentes culturais, bolsistas, monitores e demais funcionários envolvidos no Programa Escola Integrada da EMJ: a vocês o meu reconhecimento. Obrigada! Deus abençoe a todos!

***Como acharás na velhice aquilo que não tiveres acumulado na juventude?***

*(Eclesiástico 25, 5)*

**Resumo**

O principal objetivo da pesquisa aponta para a compreensão do olhar da juventude para o Programa Escola Integrada (PEI), da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Assim, tornou-se importante saber se o mesmo, no formato como é apresentado e desenvolvido junto aos(às) estudantes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, se aproxima dos anseios dos(as) jovens a ele vinculados(as), ou se o referido Programa, ao se voltar para a juventude, formata-se mais como uma (re) adaptação de uma proposta pensada para o universo infantil.

Para isso, durante o ano letivo de 2011, acompanhei onze adolescentes, com idades compreendidas entre 12 e 15 anos, de uma escola municipal da região Nordeste do município, nas ocasiões em que eles(elas) participavam das Oficinas oferecidas no PEI. Os critérios de escolha da escola onde se realizou a pesquisa foram o da presença do maior número de estudantes inscritos no PEI e o da condição de o Programa funcionar na escola há, no mínimo, dois anos. Como metodologia de pesquisa, utilizei-me da análise qualitativa (Strauss e Corbin, 2008), tendo como instrumentos a observação não- estruturada (Vianna, 2003) e a entrevista semiestruturada (Rubin & Rubin, 1995).

A pesquisa mostrou que o PEI assiste o universo juvenil e os(as) jovens aparentam sentir-se contemplados(as) pelo mesmo, inclusive adaptando a permanência deles(as) no PEI às suas escolhas pessoais, motivadas por questões múltiplas, que contemplam a formação, a socialização, os laços afetivos, a família e outras. Não há significados e sentidos pré-definidos, mas construídos, a partir do que os(as) jovens vivenciam no PEI, podendo ser positivos ou não, como a sensação de acolhimento, de construção da autonomia, de afirmação da identidade, dentre outros. Ao ingressar no Programa, a juventude ressignifica o mesmo, mobilizando os demais sujeitos envolvidos a repensá-lo, de forma que não se é possível reproduzir o PEI nos moldes voltados para o público infantil. Verificou-se que a insistência na rigidez do formato do PEI poderia promover o desestímulo na participação juvenil; assim, a flexibilidade (de tempos e espaços) seria uma característica mais coerente com a condição juvenil atual e melhor dialogaria com as juventudes da sociedade hodierna.

**Palavras- chave**: adolescência, juventude, Programa Escola Integrada.

**Summary**

The main objective of the research is to understand the look of youth for Integrated School Program (PEI), of the Municipal Education of Belo Horizonte. Thus, it became important to know if the program in the format it is presented and developed with the students of the 3rd cycle of Basic Education, approaches the aspirations of young people linked to it, or if this Program, to turn to youth , is configured more like a re-adaptation of a proposal designed for the universe of childhood.

For this, during the school year 2011, followed eleven teenagers, aged between 12 and 15 years, a municipal school in the Northeast of the city, on the occasions when they participated in the Workshops offered in PEI. The selection criteria for the school where the research took place were the presence of greater number of students enrolled in PEI and the condition of the work program at the school for at least two years. As a research methodology, I used qualitative analysis (Strauss and Corbin, 2008), as instruments observation unstructured (Vianna, 2003) and semi-structured interview (Rubin & Rubin, 1995).

Research has shown that the PEI serves the universe of youth and young people appear to feel addressed by it, including adapting them to stay in PEI to their personal choices, motivated by multiple issues, that include training, socialization, the emotional ties, family and others. There is no significance and meanings pre-defined, but built from experience that young people in PEI, which can be positive or not, as the feeling of hospitality, building autonomy, affirmation of identity, among others. By joining the program, youth reframes it, mobilizing other people involved to rethink it, so you can not apply the PEI modeled geared for children. It was found that the insistence on the rigidity of the format of PEI could lead to discouragement in youth participation; hence, flexibility (in time and space) would feature a more coherent with the current condition of youth and better talk to the youths of today's society.

**Keywords**: adolescence, youth, Integrated School Program.

## Lista de Abreviaturas e Siglas

**AICE**: Associação Internacional das Cidades Educadoras

**BH**: Belo Horizonte

**CAIC**: Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

**CEDEPLAR/ UFMG**: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais

**CEFET**: Centro Federal de Educação Tecnológica

**CEI**: Centro de Educação Integral (Integrada)

**CEJ**: Conselho Estadual de Juventude

**CIAC**: Centro Integrado de Apoio à Criança

**CIEP**: Centro Integrado de Educação Pública

**CISE- PEI**: Convênio das Instituições Socioeducativas do Programa Escola Integrada

**CJUV**: Coordenadoria da Juventude

**CMJ**: Conselho Municipal da Juventude

**CONJUVE**: Conselho Nacional de Juventude

**DEIDHUC**: Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

**EF**: Ensino Fundamental

**EFRN**: Ensino Fundamental Regular Noturno

**EI**: Educação Integral

**EJA**: Educação de Jovens e Adultos

**EM**: Ensino Médio

**EMJ**: Escola Municipal Jardinagem

**ETI**: Escola de Tempo Integral

**FaE**: Faculdade de Educação

**FALE**: Faculdade de Letras

**FRM**: Fundação Roberto Marinho

**FUNDEB**: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF**: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**GEPROP**: Gerência de Programas e Projetos

**GIPJUV**: Gerência de Intercâmbio de Políticas para a Juventude

**IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística

**INEP**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LBA**: Legião Brasileira de Assistência

**LDBEN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MCT**: Ministério da Ciência e da Tecnologia

**MDS**: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

**MEC**: Ministério da Educação

**MERCOSUL**: Mercado Comum do Sul

**ME**: Ministério do Esporte

**MINC**: Ministério da Cultura

**MMA**: Ministério do Meio Ambiente

**NE**: Nordeste

**ONGs**: Organizações Não- Governamentais

**OMS**: Organização Mundial de Saúde

**ONU**: Organização das Nações Unidas

**OP**: Orçamento Participativo

**PAE**: Programa de Aceleração de Estudos

**PBH**: Prefeitura de Belo Horizonte

**PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDT**: Partido Democrático Trabalhista

**PEA**: Programa Escola Aberta

**PEI**: Programa Escola Integrada

**PL**: Projeto de Lei

**PNJ**: Política Nacional de Juventude

**PROFIC**: Programa de Formação Integral da Criança

**PROJOVEM**: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

**PRONAICA**: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

**RME**: Rede Municipal de Educação

**RME-PBH**: Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte

**SECAD/MEC**: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação

**SEE-MG**: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

**SMED-BH**: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte

**SNJ:** Secretaria Nacional de Juventude

**UFMG**: Universidade Federal de Minas Gerais

**UMEI**: Unidade Municipal de Educação Infantil

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**Sumário**

INTRODUÇÃO- A pesquisadora e a pesquisa ..... 15

CAPITULO 1 - JUVENTUDE E ESCOLA: A construção de significados e de sentidos..... 29

1.1-A juventude na berlinda..... 29

1.2- Adolescência e juventude ..... 31

1.3-Significados e Sentidos..... 35

1.4 – Juventude e escola ..... 37

CAPITULO 2 - A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL. ..... 44

2.1- O Programa Escola Integrada ..... 50

2.2- A escola da pesquisa e o Programa Escola Integrada na Escola Municipal Jardinagem ..... 56

CAPITULO 3- APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA ..... 61

3.1- A estudante adolescente Palma ..... 62

3.2-As estudantes adolescentes Orquídea e Rosa. ..... 70

3.3-A estudante adolescente Gérbera..... 74

3.4-As estudantes adolescentes Azaleia, Camélia e Dália. ..... 79

3.5-Os estudantes adolescentes Cravo e Crisântemo. ..... 82

3.6-Os estudantes adolescentes Girassol e Lírio. ..... 84

CAPITULO 4- AS CATEGORIAS ATRIBUÍDAS PELOS(AS) JOVENS ..... 87

4.1-Autonomia e Liberdade. ..... 87

4. 2- Afetividade e Socialização ..... 93

4.3- Relação dos(as) estudantes adolescentes com a EMJ e com seus sujeitos..... 98

4.4- Construindo Planos de Futuro ..... 107

4.5- E o tempo? ..... 109

4. 6- Os significados e os sentidos atribuídos ao PEI pela juventude do 3º Ciclo..... 113

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 114

Referências Bibliográficas ..... 120

ANEXOS ..... 127

ANEXO I- Bibliografia sobre o PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA ..... 127

ANEXO II- ROTEIRO DE ENTREVISTA ..... 128

ANEXO III- Programas e Projetos para a juventude ..... 129

ANEXO IV- Política Pública para a juventude ..... 130

ANEXO V- Algumas Referências bibliográficas atuais sobre juventude ..... 132

## INTRODUÇÃO- A pesquisadora e a pesquisa

> **"É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo..."**
> (Clarice Lispector)

> **"Como destacam Davies e Harré (1990) *quem somos?* é, pois, sempre uma pergunta aberta com respostas mutáveis."**
> (Mary Jane Spink e Benedito Medrado)

Na data da defesa desta dissertação, é Inverno no Hemisfério Sul e há a proximidade da Primavera, a estação do ano com a qual mais me identifico. Por isso, utilizei-me da metáfora das flores, para apresentar este trabalho científico. E, assim, a escola na qual realizei a pesquisa de campo tornou-se a *Escola Municipal Jardinagem* e os sujeitos da pesquisa receberam o nome de flores. Bem, gosto de flores: elas me encantam e aguçam minha curiosidade. E, conotativamente, ao fazer menção a elas, desejo traduzir meu encanto pela juventude e meu desejo de melhor conhecê-la.

Minha convivência com jovens no espaço escolar, como professora de Língua Portuguesa, como (professora) coordenadora pedagógica, ou mesmo a experiência vivenciada no espaço religioso, no exercício da Catequese, entre outros trabalhos já desenvolvidos, fizeram com que fosse convidativa e, ao mesmo tempo, inevitável minha inserção nos estudos sobre juventude. Questões que envolviam o protagonismo juvenil, a diversidade presente no universo cultural jovem, as distintas realidades sociais que aqueles(as) jovens vivenciavam, as perspectivas futuras por eles(elas) pensadas, suas demandas para os mais diversos campos, como a educação, a família e o trabalho, entre outras, surgiam no desenrolar cotidiano das ações e evidenciavam a importância do meu conhecimento sobre as dinâmicas juvenis, as interações que os(as) jovens estabeleciam e o ponto de vista deles(delas) sobre si mesmos(as), sobre o outro e sobre o mundo. Também a singularidade do conhecimento da forma como os(as) mesmos(as) lidavam com aquilo que se lhes apresentava, o que envolvia uma relação permeada pela produção de significados e sentidos.

Mas qual trajetória percorri, até decidir pesquisar a juventude, no intuito de melhor compreender o seu olhar para o Programa Escola Integrada[1] da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte? O principal questionamento que direcionou a presente pesquisa se deu sobre a forma como, a partir das experiências vivenciadas no Programa Escola Integrada (PEI), os(as) estudantes jovens atribuíam sentido a ele. No percurso da investigação, fui tomada por intensos questionamentos, que me fizeram perceber o quanto ainda há de se dialogar sobre a escola, sobre os sujeitos nela presentes, sobre as relações que lá se estabelecem, sobre o trabalho escolar, pedagógico e profissional docente, sobre questões relacionadas à autonomia discente e docente, entre outros temas do campo, visto que as ações, os projetos e as relações estabelecidas no espaço escolar têm trazido, a cada tempo e, com o passar do tempo, novos desafios. E, particularmente, no que concerne às relações estabelecidas entre a juventude e a escola e vice-versa, penso que, tanto os profissionais da área da educação, quanto os(as) jovens e suas famílias, muito nos têm a dizer, por meio da experiência vivida e refletida no espaço escolar e para além dele. Aqui, aponto a visão discente.

Concluí minha Graduação em Letras (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa), pela Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano 2000, e, em 2007, decidi retomar minha trajetória acadêmica. Assim, tornei-me, em 2008, pela Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, Especialista em Docência na Educação Básica, com ênfase em Juventude e Escola. Eu me recordo que, em não raros momentos do curso, os(as) colegas de classe e eu questionávamo-nos sobre a relação jovem-escola, pelo viés da produção dos significados e dos sentidos, preocupação que tem se tornado recorrente no exercício cotidiano de minha profissão e que tem afinado meu olhar sobre a educação oferecida aos(às) jovens nos dias de hoje, presentes nos diversos estabelecimentos de ensino de nosso País. Compreendi, a partir de então, que, ao se refletir sobre a escola e a juventude, o olhar do(a) estudante, que também vivencia a condição juvenil, necessitava ser considerado,

[1] O título desta dissertação recebe a expressão "Projeto Escola Integrada", devido ao fato de o Programa Escola Integrada ter se iniciado com uma proposta piloto, com número reduzido de escolas, e na qual usava-se tal nomenclatura. Posteriormente, devido à dimensão alcançada pelo mesmo, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED- BH) adotou o nome "Programa Escola Integrada". Na escola onde se realizou a pesquisa, também se fazia o uso da expressão "Projeto" em lugar de "Programa", hábito que parece comum, em outras instituições municipais de ensino, nas quais o mesmo tem ocorrido. Ao longo do texto, será adotada a expressão "Programa Escola Integrada".

Em todo o texto, será feita menção à expressão "significados e sentidos". No título desta pesquisa, embora o uso apenas do termo "significados", compreende-se e partilha-se do conceito comum de que, tanto o significado, quanto o sentido são construções históricas, humanas e sociais e que tais construções perpassam pelo universo simbólico. Ambos, significado e sentido, se complementam e, embora haja sutil diferença conceitual entre eles, ao se falar de um, faz-se referência ao outro, de modo que não se excluem.

assim, ao desenvolver a presente pesquisa, eu melhor compreenderia, dentre outras questões, os significados e os sentidos atribuídos a essa instituição nos dias atuais.

Como docente, lecionei em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental. Também em turmas do Ensino Fundamental Regular Noturno (EFRN), do Ensino Fundamental (EF) diurno e do Ensino Médio (EM) diurno e noturno, na Rede Estadual e na Rede Municipal, em Belo Horizonte (BH) e em Rio Acima, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, localizada a 45 km da Capital Mineira. Nessas turmas, o número de jovens superava consideravelmente o número de adultos presentes, com raras exceções. Conflitos geracionais, entre tantas outras situações comuns da contemporaneidade, (re) apareciam, vez ou outra, instigando-me cada vez mais à busca da compreensão de quais seriam as demandas juvenis atuais no que concerne ao processo de escolarização, à escolaridade e à formação.

Desempenhei a função de (professora) coordenadora pedagógica do EFRN de uma escola da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (RME-PBH), localizada na região Nordeste (NE) da cidade. Busquei desempenhar, em conjunto com o corpo docente da escola e em parceria com uma professora pedagoga, que comigo exercia a mesma função, um trabalho voltado para o público discente, mais uma vez, composto pela maioria jovem. Atuei em turmas de "Projeto de Intervenção Pedagógica", em escolas da RME- PBH, as quais eram formadas por jovens cuja faixa etária estava compreendida entre os 13 e 18 anos. A especificidade do trabalho realizado me desafiava a questionar a mim própria e à ação docente que eu desenvolvia, como também me fazia focar o olhar sobre a resposta dada pelos(as) estudantes a cada ação por mim proposta.

Nesse período, questões relacionadas à apropriação dos espaços educativos da cidade e à sociabilidade dos(as) jovens ficaram mais evidentes para mim, pois a maioria dos(as) discentes, com os(as) quais lidei, devido à carência de espaços coletivos de lazer no entorno das escolas (grande parte delas localizadas na periferia), elegiam a instituição escolar como um local privilegiado de encontro. Assim, não raras vezes, retornavam à porta da escola, ou nela se reuniam em grupos, no início, ou no final do turno. E, em outros momentos, desejavam adentrar o espaço escolar, no contraturno das aulas, ou nos finais de semana.

Em outra fase de minha trajetória profissional, também exerci a função de (professora) coordenadora pedagógica de turmas do Programa de Aceleração de Estudos (PAE), intitulado Floração. O PAE- Floração, ainda em vigor em 2012, trata-se de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED-PBH) com a Fundação

Roberto Marinho (FRM) e seu público-alvo é formado por jovens, cuja faixa etária compreende as idades entre 15 e 19 anos, matriculados(as) nos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Os(As) estudantes que integram as turmas do referido Programa se encontram em situação de não-correspondência entre idade e ano de escolaridade, tendo ultrapassado o tempo de nove anos de escolarização para a conclusão do Ensino Fundamental.

No tempo em que atuei no PAE-Floração, pude perceber que a relação de muitos(as) dos(as) estudantes com a escola, antes de seu ingresso no Programa, e, em alguns casos, mesmo já estando inseridos(as) nele, era permeada por uma trajetória que envolvia conflito com a instituição escolar e seus sujeitos, histórico de evasão e/ ou de exclusão escolar, infrequência constante, baixo rendimento escolar, desmotivação para os estudos, entre outras situações. Havia exceções, contudo, era considerável o número de estudantes em situação de conflito com a escola. Ao lidar com o ingresso de jovens em um programa de aceleração de estudos intensificaram-se em mim os questionamentos sobre as relações estabelecidas entre a juventude e a escola e foi desperto em mim o olhar sobre os impactos dos inúmeros projetos/ programas ofertados ao público jovem sobre este. Quais motivações nos levam a propor tais projetos/ programas? Quais levam a juventude a aderi-los, ou não? Como os(as) jovens se manifestam, se interagem, se posicionam, uma vez neles inseridos(as)? O que altera na vida e no processo de formação desses(as) jovens, durante e após sua passagem por tais projetos/ programas? Quais os significados e os sentidos atribuídos pelos(as) jovens a eles? O que se pode dizer dos resultados almejados e daqueles alcançados? Estes e muitos outros questionamentos me auxiliaram a refletir sobre o Programa Escola Integrada, que propõe a ampliação do tempo escolar discente, assim, estando inseridos(as) no Programa, os(as) discentes passam a permanecer nove horas diárias no espaço escolar, totalizando 45 horas semanais. Quais impactos tal alargamento do tempo de permanência na escola, ou em outros espaços, mas sob os cuidados dessa instituição, teria sobre a vida dos(as) jovens? Como os(as) jovens lidam com o Programa?

Torna-se importante mencionar ainda que, como docente, também atuei no acompanhamento técnico- pedagógico de instituições educacionais privadas e sem fins lucrativos (caracterizadas como comunitárias, confessionais e filantrópicas), que participavam do Convênio das Instituições Socioeducativas do Programa Escola Integrada (CISE-PEI), da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE- MG). Minha passagem por este trabalho permitiu-me verificar o funcionamento do PEI em locais que não os espaços das

escolas. A experiência enriqueceu-me no sentido de perceber o cotidiano juvenil no Programa, fosse na escola da pesquisa, fosse em outros espaços. O acompanhamento exercido tornou mais claro para mim o fato de que, até o desenvolvimento da presente pesquisa, na condição de docente, meu olhar para o Programa era permeado pela visão institucional do mesmo. A escuta aos(às) jovens tocou-me os sentidos, de forma que, a partir da experiência aqui relatada, pude acrescentar às minhas impressões, as impressões daqueles(as) para os(as) quais o Programa tem sido direcionado. E, a partir do exposto pela juventude, que participava do Programa na EMJ, e que aderiu a esta pesquisa, pude apresentar os dados coletados. Ao trazer aqui os significados e os sentidos que os(as) jovens da EMJ atribuíam ao Programa Escola Integrada, tornou-se quase que imperativo trazer suas lidas diárias, seus contextos de vida, suas histórias, suas crenças e culturas, pois, a partir daquilo que pôde ser verificado, os(as) jovens estudantes, inseridos(as) no Programa, mesclavam as experiências vividas nele àquelas de suas próprias vidas e elaboravam uma nova forma de lidar com a experiência escolar, que preservava sua condição juvenil, mas que incidia na sua relação com a escola e seus sujeitos, e, em alguns casos, auxiliava-os(as) a remontar a realidade na qual viviam, ainda que momentaneamente, amenizando o processo de superação das dificuldades e dos conflitos no todo vivido, o que incluía a escola, a família e a sociedade.

Atualmente, exerço a função de acompanhante pedagógica no Monitoramento da Educação de Jovens e Adultos em cinco escolas da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, localizadas na região Nordeste da cidade, as quais oferecem essa modalidade de ensino no nível Fundamental. Ou seja, mais uma vez, lido com jovens, moças e rapazes, no ambiente escolar e, nos diálogos frequentes que estabeleço com os(as) mesmos(as), ouço suas expectativas em relação aos estudos, à escola, ao futuro profissional, à oferta de oportunidades de formação continuada, entre outras. Também as narrativas das suas trajetórias escolares, das suas histórias de vida, das histórias de vida de seus pais/ de seus parentes, das suas impressões sobre a sociedade, sobre o mundo, sobre a vida. E, no exercício cotidiano de meu trabalho, tenho notado que intensificar os momentos de escuta aos(às) discentes seja algo imprescindível para minha profissão.

Retomo, então, a pergunta: o que me teria conduzido a pesquisar a juventude inserida no Programa Escola Integrada? Toda a minha trajetória docente permitiu-me lidar cotidianamente com jovens, moças e rapazes, inseridos(as) na escola pelo período de um turno apenas. Verificar as razões da inserção e da permanência, em grande parte voluntárias, da juventude, em um programa de alargamento do tempo de permanência diário em um

espaço escolar, para o desenvolvimento de atividades conduzidas neste espaço, ou em outros ligados a ele, pareceu-me, assim, bastante instigante.

Saber como os(as) jovens lidavam com o PEI e quais significados e sentidos lhes atribuíam tornou-se meu objetivo principal, uma vez que eu partia da compreensão de que a visão que a instituição escolar e as demais envolvidas possuíam sobre o Programa não necessariamente coincidiria com aquela dos(as) jovens imersos(as) na proposta do PEI. E, mediante conhecimento de inúmeras situações, conflituosas ou não, que, comumente, surgem na relação entre a juventude e a escola, ou vice-versa, outros questionamentos passaram a orientar o meu olhar para a pesquisa: como explicar o aumento paulatino do número de escolas e de estudantes que aderem ao Programa na cidade de Belo Horizonte? Como os(as) jovens o significam? O que esperam dele/ nele? Como convivem e vivem por 9 horas diárias na escola, ou em espaços alternativos, mas sob a regência da escola? O que o Programa lhes acresce? Como a juventude vê a escola, a partir do PEI? O que muda em sua trajetória escolar, em sua relação com a escola e seus sujeitos, em sua vida? Quem são os(as) jovens do PEI? Como se adaptam a ele? Reconhecem nele um Programa voltado para a juventude, uma vez que o mesmo também assiste ao público infantil?

Sabe-se que, no cenário nacional, o PEI tem alcançado grande repercussão no contexto dos debates sobre a ampliação da jornada escolar, seja por sua abrangência, seja pelas características inovadoras que apresenta. Diante disso, o Programa se constitui como um relevante terreno para pesquisas na área de Educação, sendo que, inclusive pela implementação relativamente recente, há ainda poucos estudos que o abordem[2].

Na atualidade, em âmbito nacional, multiplicam-se as propostas de ampliação dos tempos e dos espaços escolares de ensino e de aprendizagem, por meio de ações intersetoriais, envolvendo Secretarias Públicas, Instituições Públicas e Privadas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) diversas e variados atores sociais. Políticas Públicas Educacionais voltadas para a criança e para o adolescente têm feito, de forma cada vez mais recorrente, menção à oferta da escola de tempo integral e/ ou à educação integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 legislou sobre a ampliação do tempo escolar no Ensino Fundamental, determinando o aumento progressivo da jornada diária na direção da educação de tempo integral. A discussão do tema tem sido crescente no Brasil, como também, paulatinamente, acentuaram-se ações de implementação de propostas educacionais voltadas

[2]Foram encontrados, como publicação até 2011, 02 teses e 01 dissertação, além de 04 monografias (de Graduação ou de Especialização), 02 artigos, 01 capítulo de livro e 02 relatórios de pesquisa. (ANEXO I).

para tal fim. Pesquisa recente[3] mostra que há uma tendência, no Brasil, de investimentos na expansão da jornada escolar, por meio de diversas experiências, orientadas por variados projetos e programas e desenvolvidas em numerosas instituições de ensino.

Tendo como referência os(as) estudantes do 3º Ciclo[4], que participavam do PEI da EMJ, pretendi compreender, com esta pesquisa, se o referido Programa, no formato como é apresentado e desenvolvido, tem se aproximado dos anseios dos(as) jovens do 3º Ciclo a ele vinculados(as), ou se o mesmo, ao se voltar para a juventude, formata-se mais como uma (re) adaptação de uma proposta pensada a partir do universo infantil (uma vez que há crianças de seis a onze anos inseridas no Programa), indicando uma perpetuação da dificuldade da escola em dialogar com o universo juvenil.

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa centrou-se na análise qualitativa, com a utilização da entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com onze adolescentes, moças e rapazes, dos anos finais do EF (3º Ciclo), inseridos(as) no PEI de uma das escolas da RME- PBH, localizada na região Nordeste da cidade.

Strauss e Corbin (2008, p. 24) mencionam que

> com o termo "pesquisa qualitativa" queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação... Alguns dados podem ser quantificados... mas o grosso da análise é interpretativa... Alguns pesquisadores reúnem dados através de entrevistas e observações, técnicas normalmente associadas aos métodos qualitativos. Porém, eles codificam os dados de uma forma que permita que sejam estatisticamente analisados. Esses são, na verdade, dados qualitativos quantificados. Ao falar sobre análise qualitativa, referimo-nos não à quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico. Os dados devem consistir de entrevistas e de observações, mas também devem incluir documentos, filmes ou gravações em vídeo, e mesmo dados que tenham sido quantificados para outros fins, como dados do censo. (p. 24)

Strauss e Corbin (2008, p.24) apontam que "os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais sabe-se muito, para ganhar novos entendimentos (STERN, 1980)". E completam: "Além disso,

[3]Trata-se da pesquisa intitula "Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira- Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil".
Disponível no *site* do Ministério da Educação (MEC):
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817
Acessado em: 02-05-2012.

[4]O 3º Ciclo de Idade de Formação, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, corresponde aos atuais 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. No *Caderno Zero*, da Escola Plural, Proposta Político- Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, datado de outubro de 1994, 1ª edição, p. 20-21, encontramos a referência ao 3º Ciclo como aquele "característico da adolescência" no qual seriam inseridos os(as) estudantes com faixa de idade entre os 12 e os 15 anos. Neste trabalho, utilizarei a expressão "3ºCiclo" ao me referir a ele.

métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais" (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 24).

Justifica-se, assim, na presente pesquisa, o uso da análise qualitativa, uma vez que, como já mencionado, a mesma volta-se para os significados e os sentidos atribuídos ao Programa Escola Integrada, da Prefeitura Municipal de Educação de Belo Horizonte, pelos(as) jovens nele inseridos(as). E compreende-se que sentimentos, pensamentos e emoções estão intrinsecamente ligados à construção do(s) significado(s) e do(s) sentido(s). Sobre este(s) e sua relação com o contexto, o ato, a palavra, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48), ao discursar sobre a investigação qualitativa, assinalam que

> na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. Além do mais, os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento - chave da análise... Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem... Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (p. 47-48)

Os mesmos autores mencionam, ainda, que "o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas" (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50). Para eles,

> os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (PSATHAS, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51)

Na linha do que propõem os autores citados, e com a finalidade de compreender a experiência dos(as) adolescentes no PEI, a partir do ponto de vista desses próprios sujeitos, as estratégias e procedimentos priorizados foram a observação direta e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Nesse sentido, a observação foi, no presente estudo, o procedimento que possibilitou um contato com o campo de pesquisa, verificando o funcionamento concreto do PEI na escola e a inserção dos(as) adolescentes nas atividades do Programa.

A observação se deu sob o que se chama: observação não-estruturada, "na qual o observador não procura um comportamento específico, mas observa e, simplesmente, registra as diferentes ocorrências" (VIANNA, 2003, p.18). Ainda segundo o autor, "a observação não-estruturada consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o 'mundo' por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível (...)". Na presente pesquisa, o diário de campo foi o instrumento utilizado para o registro dessas observações.

Estive entre os(as) estudantes adolescentes durante o ano letivo de 2011, por 72 (setenta e duas) manhãs, na realização cotidiana de suas atividades no PEI, percebendo seus jeitos, suas ações/ reações mediante as atividades propostas a eles(elas), suas interações individuais ou coletivas com essas propostas, suas tendências "ao isolamento" ou "a burlar" ações, ou de participação efetiva, dentre outras circunstâncias.

As entrevistas constituíram-se como um procedimento privilegiado da pesquisa, por terem se caracterizado como o instrumento mais adequado para se compreender os significados e os sentidos subjetivamente construídos. Tendo em vista esse objetivo, elas tiveram, como mencionado, o formato de entrevistas semiestruturadas, "também chamadas focalizadas", nas quais "o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos" (RUBIN & RUBIN[5], 1995 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 168). Esse tipo de entrevista me permitiu uma flexibilidade para, quando necessário, sair do roteiro inicialmente proposto[6] e seguir "pistas" que se mostraram relevantes, na fala dos(as) adolescentes entrevistados(as), para se compreender as perspectivas deles a respeito dos fenômenos (no caso, a respeito de sua participação no PEI). As entrevistas foram gravadas digitalmente e, posteriormente, transcritas.

Como procedimento de análise e de interpretação dos dados, coletados durante a pesquisa, utilizei-me dos procedimentos mencionados por Strauss e Corbin (2008, p. 24)

[5] RUBIN; H.J. & RUBIN, IS. **Qualitative interviewing: the art of hearing data.** Londres: Sage Publications, 1995.

[6] Verificar ANEXO II.

quanto às ações de "conceitualizar e reduzir os dados, elaborar categorias em termos de suas propriedades e dimensões, e relacioná-los", ou seja, processos de codificação. Dessa forma, os dados obtidos por meio das observações e das entrevistas foram analisados e relacionados entre si, buscando-se extrair categorias ou tendências predominantes ou na busca de se evidenciar divergências significativas.

Vale lembrar que a pesquisa bibliográfica foi um procedimento que acompanhou todo o processo, norteando a elaboração das questões de pesquisa e, portanto, dos roteiros prévios, e alimentando as análises, as quais, por sua vez, instigaram-me novas questões e até mesmo à adoção de procedimentos investigativos não previstos inicialmente, os quais se mostraram pertinentes para o aprofundamento e o esclarecimento dos eixos de compreensão construídos ao longo do trabalho.

Para a realização de todo o trabalho de pesquisa com os(as) adolescentes, foram distribuídos termos de consentimento, os quais foram devidamente assinados pelos pais ou responsáveis por eles(elas). Nos termos, apontou-se permissão de participação e o direito de desistência a qualquer tempo, a contar do início do meu trabalho na EMJ. Aos(Às) adolescentes também foram fornecidos termos, apontando a livre escolha em participar da atividade.

Os dados coletados foram todos resguardados em total sigilo, sob minha responsabilidade e das pessoas que me orientaram nesta pesquisa. Gravações afins, como também os registros feitos das entrevistas passaram por análise, garantindo o direito de alteração do texto ou de impedimento da divulgação daquilo que se considerasse necessário fazê-lo, por questões particulares ou outra.

Assim, como já mencionado, para a realização da pesquisa, permaneci, durante o ano letivo de 2011, ao lado de 11 estudantes adolescentes, moças e rapazes, dialogando com os(as) mesmos(as), observando-os(as) e caminhando ao lado deles(as), nos espaços internos da escola e nos espaços públicos do bairro, no momento do contraturno, ou seja, na ocasião da realização das Oficinas do PEI.

Todos(as) os(as) adolescentes estavam matriculados(as) no 3º Ciclo de uma escola da RME-BH, localizada na região Nordeste da cidade. O primeiro critério que estabeleci para a escolha da escola na qual realizei a pesquisa foi, inicialmente, o quantitativo, ou seja, a escola que acolhia maior número de jovens no PEI e, aliado a esse, o da condição da escola estar, no mínimo, há dois anos inserida no Programa. O fato de a equipe pedagógica (professora

comunitária e demais integrantes), que realizava o PEI na Escola Municipal Jardinagem, optar por permitir que os(as) estudantes escolhessem as Oficinas do Programa as quais desejavam frequentar, fez com que eu me decidisse, nos momentos de encontro de orientação desta pesquisa, pela escola em questão. Adianto-me em dizer que as considerações feitas neste trabalho são fruto da análise da experiência do PEI numa escola específica e com um grupo reduzido, embora diversificado, de jovens, pertencente àquele lugar. Talvez, o mesmo Programa, analisado em outro espaço escolar, no qual as relações na escola e as condições de inserção no Programa se dessem de outra forma, ou ainda, o mesmo Programa, analisado em relação a outros estudantes da escola, onde se realizou a pesquisa, pudessem render-me resultados diversos daqueles aqui apresentados.

No decorrer das manhãs em que estive em campo, procurei verificar os motivos/as razões que levaram os(as) jovens a terem se inserido e a estarem atuando, de forma diferenciada, no PEI, a partir dos significados e dos sentidos que atribuíam a ele, a partir do olhar deles(as) para o Programa. Também compreender a estrutura e o funcionamento do PEI na escola, a fim de descrevê-lo. Com o passar dos dias, na medida em que minha familiaridade com o espaço escolar e com os sujeitos de pesquisa aumentavam, pude identificar, descrever e analisar as ações/reações da juventude do 3º ciclo, que frequentava o PEI, a partir das atividades propostas pelos responsáveis/sujeitos do/ pelo Programa no cotidiano da EMJ e a partir da relação pessoal e profissional destes com os(as) discentes.

Pude acompanhar aqueles(as) estudantes em diversas ações, no período do contraturno, o que incluía, inclusive, o burlar de aulas, no pátio, ou em outros espaços da escola, e até fora dela. Pude vivenciar e presenciar momentos, visíveis, talvez, apenas na condição da pesquisa, que me permitiram verificar o movimento dos(as) jovens na escola, sua organização espaço-temporal no interior da mesma e as projeções relativas ao futuro, à profissão, à vida, que aqueles(as) estudantes jovens faziam, tendo em vista a experiência escolar.

O processo de inserção em campo, a princípio, não ocorreu de forma simples. Cheguei à escola no início do ano letivo, em 10 de fevereiro de 2011, para visita exploratória, inicialmente. E a primeira entrevista, com o uso de gravação em áudio, ocorreu apenas em maio de 2011. As primeiras tentativas de aproximação para o trabalho com os(as) estudantes se deram por meio de uma apresentação minha e do trabalho que eu realizaria, a pequenos grupos de estudantes e\ ou a eles(as) de forma individual, no momento do café, na cantina (situação na qual, uma vez por semana, ocorriam as chamadas assembleias), e no percurso que

eu fazia pelo pátio da escola, cotidianamente, sentando-me junto a eles(as), contudo, sem sucesso. Em uma das assembleias, Florista, a professora comunitária da escola, chegou a me apresentar a todos(as) os(as) jovens, dizendo que eu estava na EMJ realizando um trabalho de pesquisa e que ela contava com a adesão e a participação deles(as), que deveriam me procurar, ao final da assembleia, em caso de interesse. Mas, nem mesmo os apelos dela foram suficientes. Percebi que necessitava mudar a estratégia.

Na maioria das vezes, havia estudantes do 2º e do 3º Ciclo juntos e, com frequência, os(as) estudantes do 2º Ciclo se apresentavam dispostos(as) a participar da pesquisa, mas os(as) do 3º Ciclo não. Eu buscava explicar que o trabalho seria realizado apenas com os(as) estudantes do 3º Ciclo e explanava os motivos. Não raras vezes, nos dois primeiros meses, cheguei a elaborar a possibilidade de mudar o foco da pesquisa para a infância, ou de mudar o local de realização da pesquisa, buscando outra escola, mas, a forma como o PEI era trabalhado na EMJ era um fator atrativo para a pesquisa e que motivava novas tentativas de inserção no campo. Além disso, a juventude vinha sendo meu objeto de análise, há um tempo, e pareceu-me coerente persistir.

Para minha surpresa, nas primeiras semanas, por mais que eu circulasse no meio daqueles(as) estudantes, buscando convencê-los(as) à participação, não houve adesão de nenhum(a) deles(as). Ressalto aqui que a EMJ recebe, frequentemente, pesquisadores e demais interessados em estudos sobre o PEI e que a participação dos(as) estudantes em entrevistas e outras ações, que envolvem participação externa, era comum. Suponho que, devido ao fato de todas essas ações terem se formatado num período de breve duração, as chances de adesão eram maiores. O que eu propunha era, de fato, algo diferente: eu pedia permissão para estar com os(as) estudantes no contraturno, para realizar uma pesquisa, para caminhar com eles(as). Uma adulta solicitando permissão para ingressar no meio juvenil. Provavelmente, o fato de eu ter apresentado algo ousado (uma pesquisa de longa duração) não os(as) tenha agradado no começo.

Outra tentativa de aproximação ocorreu numa reunião, em 07-04-2011, com um grupo de estudantes que optou pela Oficina Pré-CEFET[7]. Estávamos no auditório da escola e havia 22 estudantes, entre moças e rapazes, todos(as) do 3º ciclo. Nessa data, eles(as) recebiam informações iniciais sobre a Oficina em questão. Realizei, mais uma vez, minha explanação do trabalho. Minha expectativa era maior, pois havia ali somente estudantes que representavam o público-alvo da pesquisa. Porém, aqueles(as) estudantes, embora tivessem

[7] CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica.

me ouvido com atenção, optaram, ao final de minha fala e de suas perguntas, por não participarem da pesquisa. Alegaram que a participação poderia interferir no processo de preparação para o CEFET. Contudo, com o decorrer do ano letivo de 2011, houve considerável esvaziamento dessa Oficina, por infrequência e/ou desistência. Embora tal processo de paulatino esvaziamento fosse algo interessante a ser pesquisado, não foi possível averiguar as motivações da desistência e/ou da infrequência dos(as) estudantes na Oficina, devido ao fato de os(as) mesmos(as) não terem aderido à pesquisa.

Em 06-05-2012, após diálogo com a família do estudante, que veio a participar da pesquisa, e que aqui recebe o nome de Crisântemo, pude contar com a participação do mesmo. Foi essencial o auxílio do Semeador, professor de *Taekwondo*, no processo de adesão desse jovem e de outros, que frequentavam a Oficina ofertada por ele, pois, na medida em que me viam acompanhar o trabalho deste professor, tão querido pelos(as) estudantes da escola, pude, aos poucos, receber a confiança dos(as) jovens. A contribuição da estudante adolescente Palma e de sua irmã Flor de Anis também foi essencial, pois, desde 14-02-2011, caminhei junto a elas e de seu grupo de amigos(as). Aos poucos, eu ficava mais conhecida na escola e ambas, ao dialogarem com seus(suas) colegas, mencionavam, dentre outros assuntos, minha presença na escola. A Florista também chegou a indicar-me nomes de estudantes que participavam mais ativamente dos eventos da escola. Procurei-os(as), também, para propor-lhes a participação na pesquisa. Aos poucos, consegui infiltrar-me entre os grupos de amigos(as) e minha presença entre os(as) jovens já não possuía mais "caráter invasivo" e, embora eu fosse uma adulta no meio deles(as), aos poucos, participava de todos os assuntos, ia com eles(as) a todos os lugares da escola, burlava aula junto a eles(as) e aprendia seus trajetos cotidianos, do início ao fim do contraturno e no decorrer do ano letivo.

Não houve acompanhamento sistematizado, mas esporádico, dos(as) estudantes, no turno das aulas (somente no contraturno, por 72 manhãs, como mencionado). Assim, os resultados que aqui se apresentam partem, em sua maioria, das observações coletadas no contraturno escolar, momento das Oficinas do PEI da EMJ.

Saliento que, para acompanhar os(as) estudantes adolescentes, que participaram da pesquisa, no contraturno, necessitei caminhar com eles(as) pelas ruas do bairro e estar com os(as) mesmos(as) nos espaços internos e externos, utilizados pela escola. Também houve momentos em que os(as) acompanhei no trajeto de retorno à residência, outros em que estive em suas residências, no final de semana e, ainda, momentos em que dialoguei com os(as) mesmos(as), nos finais de semana, mas na própria escola. Mas, a maioria dos encontros se deu

no interior da escola, no intervalo entre Oficinas, ou em momentos anteriores ou posteriores a elas. Durante a realização das Oficinas, eu apenas assistia- os(as)/ observava-os(as). Esta foi a única condição que os(as) estudantes me fizeram, quando aceitaram o convite que lhes fiz: não poderia haver entrevistas no momento de realização das Oficinas.

Para apresentar o resultado desta pesquisa, discorro, no capítulo 1, sobre o conceito de juventude e as relações entre juventude e escola e, no capítulo 2, sobre a Educação Integral no Brasil, abordando algumas das concepções e práticas que a têm marcado. E apresentando, também, o Programa Escola Integrada, na cidade de Belo Horizonte, ressaltando a experiência específica da EMJ no mesmo. No capítulo 3, apresento os(as) jovens que participaram da pesquisa e, no capítulo 4, procuro analisar, a partir dos dados coletados, os sentidos e significados atribuídos por esses(as) jovens ao Programa Escola Integrada. Em seguida, as considerações finais.

## CAPITULO 1 - JUVENTUDE E ESCOLA: A construção de significados e de sentidos

### 1.1-A juventude na berlinda

No País, nos últimos anos, tem havido um importante debate a respeito da implantação e da implementação de Políticas Públicas para a juventude, que visam ao atendimento desse público nos mais diversos setores sociais. Prova disso é a criação da Secretaria Nacional de Juventude[8] (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens[9] (Projovem) e da Política Nacional de Juventude[10] (PNJ), em 2005.

Nos estados e nos municípios brasileiros, foram criadas Secretarias de Juventude[11]. Em 2007, o Brasil sediou a 1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e, em 2010, o País assumiu a presidência dessa Reunião. Em 2008 e em 2011, respectivamente, aconteceram a 1ª e a 2ª "Conferência Nacional de Juventude". Muitos outros fatos têm ocorrido nesse sentido[12], o de se promover ações, debates, discussões, entre outros, em torno do assunto juventude e em prol dela. Vivemos um tempo singular em que, nacionalmente e internacionalmente, há uma tendência em se evidenciar as demandas jovens,

[8] A SNJ está vinculada à Secretaria- Geral da Presidência da República. Mais informações sobre a SNJ podem ser coletadas no endereço eletrônico http://www.juventude.gov.br/
Acessado em 03-05-2012.

[9] O Projovem recebe, atualmente, a alcunha de Projovem Urbano. Em 2007, foi criado o Projovem Integrado. Este surgiu a partir da junção de outros seis Programas do Governo Federal Brasileiro: Agente Jovem; Consórcio Social da Juventude; Escola de Fábrica; Juventude Cidadã; Projovem; Saberes da Terra. Há também o Projovem Adolescente, o Projovem Campo, Projovem Prisional e o Projovem Trabalhador. Atualmente, além desses, há um grande número de Programas e Projetos voltados para a juventude brasileira, como pode ser verificado no *Site* da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ): http://www.juventude.gov.br/guia/principais-programas-de-juventude (acesso realizado em 03-05-2012); os mesmos também foram apontados no ANEXO III deste.

Ainda, em relação às políticas públicas para a juventude, há as obras da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO (2004) e da Secretaria Nacional de Juventude (2010): verificar nas referências bibliográficas.

[10] Exemplos da Legislação atual sobre juventude: Decreto Presidencial nº 5.364, de 1º de fevereiro de 2005 (atual Decreto 7.688, de 02-03-2012); Lei 11.129, de 30 de junho de 2005; Decreto Presidencial nº 5.849, de 18 de julho de 2006 (atual Decreto 7688 de 02-03-2012); Projeto de Lei da Câmara nº 98, de 20 de outubro de 2011 (PL 04529/ 2004). PL 04529/ 2004. Verificar ANEXO IV.

[11] Em Belo Horizonte, por exemplo, existem: Coordenadoria da Juventude (CJUV); Gerência de Intercâmbio de Políticas para a Juventude (GIPJUV); Gerência de Programas e Projetos (GEPROP); Conselho Municipal da Juventude (CMJ); Conselho Estadual de Juventude (CEJ), dentre outros órgãos.

[12] No s*ite* da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), há um link no qual é apresentada uma síntese dos acontecimentos que, nele, são definidos como "Marcos da Política Nacional da Juventude". Verificar em: http://www.juventude.gov.br/marcos. Acessado em: 03-05-2012.

em todas as áreas (alimentação, cultura, educação, emprego, família, formação, lazer, moradia, saúde), daí tanta diversidade de ações, que têm mobilizado a sociedade civil, ONGs e militâncias de todos os setores da sociedade. Convém dizer que o ano de 2010 foi declarado, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o "Ano Internacional da Juventude[13]" (com início em agosto de 2010, findando em 2011, no mesmo mês). O ano de 1985 também havia sido declarado, pela ONU, como "Ano Internacional da Juventude", mas, no período, houve menor repercussão no Brasil, se comparado aos dias atuais, nos quais a juventude tem aparecido como foco das políticas públicas. O dia 12 de agosto foi declarado como o "Dia Internacional da Juventude".

É significativo o fluxo de publicações sobre a juventude[14]. Nesse contexto, a discussão sobre juventude e escola que aqui apresento está diretamente relacionada à produção de significados e sentidos, pelos(as) jovens, a respeito da sua participação em um programa de extensão da carga horária discente, o Programa Escola Integrada, o qual implica em que, como estudantes, esses(as) jovens permaneçam por nove horas/ dia envolvidos(as) em atividades regidas pela escola. Assim, as relações que a juventude estabelece com a escola serão analisadas pelo viés da relação que os(as) adolescentes, sujeitos desta pesquisa, estabelecem com o Programa e, de modo mais geral, com a escola que frequentam.

Em todo o tempo em que desenvolvi a pesquisa, escutei, de profissionais envolvidos direta ou indiretamente com a educação, que eu lidava com a "parte fraca do Programa Escola Integrada", deixando entender que é na educação da juventude do 3º Ciclo que se encontram os maiores desafios relativos ao PEI. Contudo, a pesquisa caracterizou-se como um esforço em se analisar e em se ampliar a compreensão da realidade dos(as) jovens, presentes em nossas escolas, de sua relação com o PEI e com a educação, de modo mais geral, considerando-os(as) como sujeitos autônomos, que têm muito a nos dizer. Sujeitos que são adolescentes (jovens) e, também, estudantes. Enfatizo esta dupla visão, ao optar por escrever a expressão "adolescente estudante", ao apresentar os sujeitos, que participaram da pesquisa, uma vez que eram/ são estudantes, mas não simplesmente isso: eram/ são jovens, adolescentes que viviam/ vivem a condição juvenil no seu cotidiano, que, como veremos mais adiante,

[13] Ver resolução A/RES/64/134. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Third Committee (A/64/432)]/ 64/134. **Proclamation of 2010 as the International Year of Youth**: Dialogue and Mutual Understanding. ONU, 2009.
Disponível em:
http://juventude.gov.pt/Cidadania/AnoInternacionaldaJuventude/AIJ/Documents/a_res_64_134.pdf
Acessado em 03-05-2012.

[14] No ANEXO V, faço uma lista de algumas publicações recentes.

percebiam/ percebem claramente sua condição jovem e que não queriam/ querem ser "encarados como adultos", de forma precoce; eram/ são adolescentes e viviam/ vivem essa condição. E, pelos resultados aqui expostos, foi possível perceber que a presença da juventude no PEI tem provocado a necessidade de se repensar a escola, uma vez que é nesse espaço que muitos(as) estudantes tem iniciado suas trajetórias de vida laboral, vislumbrando, ou não, possibilidades de ascensão social, de prosseguimento nos estudos, tendo em vista à formação superior, dentre outros casos. Assim, não penso que a presença de jovens no PEI signifique que lidamos com "a parte fraca do Programa", mas com aquela imbuída de efetivo potencial, que pode eclodir em pleno funcionamento, ou esvair-se, aos poucos, a partir das vivências internas e externas ao espaço escolar.

Assim, espera-se que as discussões aqui trazidas possam contribuir com o avanço das reflexões e das práticas relativas à educação da juventude, uma vez que, ao se propor um programa (no caso, o PEI) cujo público- alvo sejam os(as) jovens, torna-se imprescindível conhecer tal público. Pressuponho que, uma vez que o governo, a sociedade e a escola não se propuserem à escuta desses(as) jovens, que são estudantes, dificilmente se fará atendimento adequado a eles(as). Nesse sentido, é que também refletem Leite e Hermont (2009, p. 234):

> Se a identidade juvenil e a discente são excludentes, como pensar uma escola para a juventude? Como construir um projeto pedagógico que consiga aproximar os adolescentes da escola? Como criar possibilidades para que esses jovens consigam construir sua identidade de aluno sem que isso signifique a negação de sua identidade juvenil? (p. 234)

## 1.2- Adolescência e juventude

Mas quem são os(as) jovens? O que é a juventude? Kehl (2007, p. 42) mencionou: "difícil precisar o que é juventude. Quem não se considera jovem hoje em dia? O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens".

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº 8.069, de julho de 1990, em seu artigo 2º, considera como criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e, como adolescente, o sujeito entre doze e dezoito anos de idade[15].

A Organização das Nações Unidas (ONU)

> define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos (no Fórum Mundial da juventude de 2001, houve uma solicitação para que se estendesse a definição aos 30 anos, a fim de que os países pudessem enfrentar mais adequadamente os desafios colocados às suas populações jovens). A Organização Mundial de Saúde (OMS), instituição da

[15] Verificar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
Acessado em 02-05-2012

> ONU para a saúde, entende que a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). Já a juventude é considerada uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta, compreendendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade. As diferenças entre adolescência e juventude existem, portanto, não só em termos dos limites etários, mas em termos conceituais, denotando processos de naturezas distintas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007, p. 22)

Como menciona Waiselfisz (2007, p. 11), o início da juventude é "mais ou menos consensual", em torno dos 13 a 15 anos de idade, contudo,

> o ponto final parece ser mais difuso - 18, 24 ou até 29 anos ou mais de idade, segundo o país, a época, o grupo, a cultura, dentre outros fatores. Trata-se, via de regra, de encontrar as diferenças de situação ou de condição a partir da ruptura da aparente homogeneidade estabelecida pela faixa etária que permitiria englobar uma enorme diversidade em uma categoria única, a "juventude". (WAISELFISZ, 2007, p. 11)

Assim, pelo que se expõe acima, pode-se ter uma visão de adolescência, de juventude e de adulto, a partir do princípio das delimitações etárias para cada um desses ciclos da vida, ainda que essas não sejam muito precisas. Tal imprecisão deriva, em primeiro lugar, do fato de as delimitações não serem "estanques", ou seja, quando "até tal idade", sou criança, quando a partir desta outra, passo a ser jovem e, daquela outra, a ser adulto e, em segundo lugar, do fato de que a compreensão das diferentes etapas biográficas não é derivada direta e exclusivamente de fatores biológicos, mas é, também, socialmente construída.

Silva (2007, p. 179-180) discute a questão, a partir da diferença entre se ter/ estar com certa idade, ou de se pertencer a uma idade. Tal apontamento não é contemplado na classificação etária. A diferenciação entre o "ter" e o "pertencer a" remete à realidade vivida pelo ser social, ao qual chamamos jovem. Está intimamente ligada com as representações sociais que se fazem da juventude e perpassa por questões de cunho cultural e histórico.

Carrano (2000, p. 12) menciona que

> a maneira mais simplista de uma sociedade definir o que é um jovem é estabelecer critérios para o situar numa determinada faixa de idade, na qual estaria circunscrito o grupo social da juventude. De fato, este princípio é utilizado na realização de estudos estatísticos, na definição da idade de escolarização obrigatória, na formulação de políticas de compensação social, na atribuição de idades mínimas para o início do trabalho profissional, na idade mínima para a responsabilização penal, na classificação de programas televisos, etc. (p. 12)

E reitera que

> as idades não possuem um caráter universal. A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas. Os estudos antropológicos nos mostram que os sentidos dos

> relacionamentos entre as gerações se distinguem nos tempos e espaços da sociedade. (CARRANO, 2000, p. 12)

Carrano (2000, p. 12) comenta que, em oposição a uma definição da categoria juventude ligada a critérios voltados às ideias que "vinculam a cronologia etária com a imaturidade psicológica" ou à "irresponsabilidade", seria mais adequado "compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais" (CARRANO, 2000, p. 12).

Como mencionam Leite e Hermont (2009, p. 221),

> a constituição da identidade do sujeito jovem adolescente é o foco central dos estudos de Peralva (1997), que enfatiza a juventude tanto como uma condição social quanto como uma forma de representação. A maneira como uma sociedade vai representar o momento da juventude está ligada a um tempo histórico determinado e a cada grupo social nele presente. (p. 221)

León (2008, apud Leite e Hermont, 2009, p. 221) diz que "los conceptos de adolescencia y juventud (...) corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes" [16]. Ou seja, é ressaltada a construção coletiva do conceito, com o devido enfoque de que cada sociedade construirá suas definições sobre o homem, sobre a vida, sobre si.

A juventude pode ser vista como um período de transição, como mencionam Corti e Souza (2005, p. 22):

> Ser jovem significa pertencer a uma fase da vida singular, conectada a experiências passadas (infância) e às potencialidades da vida adulta (idade adulta), o que sugere que a juventude seja a ponte entre o mundo infantil e o mundo adulto, um período de transição." (p. 22).

Porém, como também refletem as autoras, ainda que haja um "caráter de transitoriedade na experiência juvenil (...) fica claro que ela não se limita à expectativa de um tempo futuro". (CORTI e SOUZA, 2005, p. 23). As autoras exemplificam tal afirmativa apontando a dinamicidade da vida juvenil. Assim, os(as) jovens "participam ativamente da vida social, trabalhando, votando, vivendo sua sexualidade. (...) vivem o seu próprio tempo, desfrutando das vantagens e enfrentando as desvantagens de sua condição" (CORTI e SOUZA, 2005, p. 23). Para Melucci (1996, p. 9),

> adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a

[16] "Os conceitos de adolescência e juventude (...), correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, através das diferentes épocas e processos históricos e sociais, vão adquirindo denotações e delimitações diferentes". Tradução das autoras (LEITE; HERMONT, 2009, p. 221).

> infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial. (p. 9)

Nesta pesquisa, ressalto a definição acima, a de adolescência como a primeira fase da juventude, ou seja, é juventude, mas em sua fase inicial. Neste texto, os termos "adolescente" e "jovem" aparecem alternadamente, uma vez que compreendendo que, sendo a "adolescência a primeira fase da juventude", ser adolescente é ser jovem. Assim, ao contemplar os(as) estudantes adolescentes da escola onde se realizou a pesquisa, a Escola Municipal Jardinagem, contemplo a juventude, mas num recorte específico.

Para a presente pesquisa, também faço um recorte específico da discussão trazida por Dayrell (2003, p. 42), em relação ao tema juventude, pois o autor chama a atenção para a existência de juventudes, no plural, termo que melhor compreenderia as especificidades dos (as) jovens e suas construções no universo social:

> Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma (...) os jovens (...) constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Corti e Souza (2005, p. 14) também fazem tal reflexão mencionando que,

> embora a juventude possa ser considerada uma categoria social que agrupa sujeitos que compartilham a mesma fase de vida, precisamos ficar atentos à multiplicidade de experiências que reunimos sob essa ampla denominação. (...) A classe social do indivíduo, sua condição étnica e de gênero, sua presença ou não no mercado de trabalho e na escola, seu local de moradia- urbano ou rural- sua situação familiar e sua orientação religiosa são fatores, entre outros, que vão diferenciando internamente este grupo que chamamos de juventude. E à medida em que nos aproximamos ainda mais da realidade social, vamos percebendo que estas clivagens tendem a aumentar, inclusive no interior dos grupos étnicos, das classes sociais e assim por diante. Por isso, ao falarmos das experiências de vida juvenis propriamente ditas, é preciso reconhecer uma multiplicidade- o que nos leva a falar de juventudes, no plural. (p. 14)

Costa (2009, p. 52), discorrendo sobre a definição de "jovem" no Brasil, também aponta a importância de se considerar "diversas juventudes" e seu "complexo mosaico de experiências":

> No Brasil, embora seja considerada jovem a pessoa entre 12 e 29 anos de idade, essa classificação etária ajuda somente como um parâmetro social para o reconhecimento político da fase juvenil, constituindo-se em referência essencial e genérica para a formulação de políticas públicas. Como bem argumenta a Política Nacional de Juventude, numa compreensão mais ampliada, ser jovem no Brasil atual é estar imerso- por opção ou por origem- em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas

> juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que necessitam ser valorizadas em termos de se promoverem os direitos dos jovens moças e rapazes, em suas particularidades. (COSTA, 2009, p. 52)

Neste trabalho, pensar em "diferentes juventudes" significa interrogar-nos sobre "qual a juventude" vivenciada pelos(as) adolescentes, sujeitos da pesquisa. Será preciso reconhecer que suas identidades, posições e experiências estão relacionadas a seus lugares na sociedade, ou seja, a pertencimentos e condições como os citados acima por Corti e Souza (classe social, gênero, grupos étnicos, orientação religiosa, local de moradia, situação familiar, dentre outros) e também à forma como, na condição de sujeitos, lidam com esses pertencimentos e condições.

### 1.3-Significados e Sentidos

Uma vez que me proponho a identificar os significados e os sentidos construídos pelos(as) jovens para o PEI, torna-se necessário esclarecer em que perspectiva as noções de "significados" e "sentidos" estão sendo consideradas aqui.

Spink (2000, p. 41-42) aponta que

> o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mas precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas- constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (...) dar sentido ao mundo é uma força poderosa e inevitável na vida em sociedade (...) a produção de sentidos é uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso. (p. 41-42)

O sentido, como foi mencionado, é uma construção social e, como tal, está sujeito às dinâmicas sociais, envoltas em aspectos culturais e temporais. O que é expresso neste trabalho atende aos conceitos, aos critérios, à cultura de uma época específica e de uma sociedade específica também. A mesma proposta, trabalhada em outro contexto, e envolvendo outras pessoas, poderia receber diferentes análises.

Vivemos uma construção simbólica dialógica, quando atribuímos sentido às coisas, às pessoas, às situações, ao tempo, à vida. E, conforme menciona Aguiar (2006, p. 49), "o sentido contextualizado institui o diálogo contínuo entre sentidos novos e antigos". Assim, também argumenta:

> Vivemos num mundo social que tem uma história. Os repertórios interpretativos que nos servem de referência foram histórica e culturalmente construídos. Trabalhar no nível da produção de sentidos implica retomar também a linha da história, de modo a entender a construção social dos conceitos que utilizamos no *métier* cotidiano de dar sentido ao mundo. (AGUIAR, 2006, p. 49)

E enfatiza a ideia do significado visto como um produto histórico e social, portanto, cultural, que também sofre as mutações do tempo:

> Os significados são, pois, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, "dicionarizados", eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, consequentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo. (AGUIAR, 2006, p. 14)

Compara a subjetividade presente no "significado" e no "sentido":

> Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. A fim de compreender melhor o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e de interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (AGUIAR, 2006, p. 14)

E aponta a maior abrangência do "sentido" em relação ao "significado":

> Afirma-se, portanto, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a ação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade. Como coloca González Rey (2003) o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. (AGUIAR, 2006, p. 14)

A partir dessa perspectiva, ao se propor, neste trabalho, investigar os significados e sentidos construídos pelos(as) jovens para o PEI e a ele atribuídos, espera-se identificar e analisar tanto aquilo que racionalmente expressam e verbalizam a respeito do Programa, quanto os modos como interagem com ele no cotidiano escolar, as apropriações que fazem dele/ nele, as necessidades que parecem mobilizar suas ações e reações diante do que lhes é proposto.

Abrantes (2003) destaca que "estudar as culturas e os sentidos que regem os quotidianos escolares significa, também, mergulhar nos padrões e dinâmicas que produzem as identidades juvenis. Ou melhor, conceber os alunos enquanto jovens e enquanto actores da realidade escolar" (ABRANTES, 2003, p. 03). Nesse sentido, ao se buscar compreender a condição juvenil, vivenciada pelos(as) adolescentes da pesquisa, no cotidiano vivido por eles(elas) no PEI, entende-se que se faz uma contribuição, para um melhor entendimento da relação entre a juventude e a escola.

## 1.4 – Juventude e escola

Na medida em que se propõe alargar o tempo de permanência do(a) jovem na escola, aumenta-se, em proporção, a responsabilidade da instituição em dialogar com o universo juvenil, com suas demandas, com sua condição e com sua situação. Dayrell (2007, p. 1.108), junto à ideia de condição juvenil, lembra que a compreensão de tal condição está intrinsecamente ligada ao papel da escola hoje. Ele traz em seu trabalho uma

> problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. (DAYRELL, 2007, p. 1.108)

A experiência escolar, por sua vez, apresenta-se como uma "realidade cada vez mais complexa", como nos afirma Abrantes (2003, p.108):

> Não obstante, devido a impulsos oblíquos (quer de poderes governamentais, quer dos agentes escolares), é inegável que nos últimos tempos a escola tem-se tornado uma realidade mais complexa, com várias faces, combinando actores e estruturas que continuam a guiar-se pelos parâmetros cristalizados, mais formais e uniformes, com outros actores dispostos a "reinventar a escola", apoiados em valores como a diversidade e a autonomia (DURU-BELLAT e VAN-ZANTEN, 1999; BARROSO, 1999) Como afirma Payet (1997: 191) "a escola já não é uma entidade única, mas sim plural; os seus modelos, missões e usos multiplicam-se e sobrepõem-se". (p. 108)

Compartilho a visão de escola trazida por Abrantes (2003) que a caracteriza como um espaço de socialização para a juventude, espaço de interação, formação e de (re) construção de identidades, onde se estabelecem várias redes de sociabilidade. O autor reflete que "as culturas presentes no ambiente escolar (com especial ênfase para os sentidos), produzidas e negociadas entre os agentes, no decorrer das interacções quotidianas, é que constroem a realidade escolar, isto é, regulam o real funcionamento das escolas" (ABRANTES, 2003, p. 02). Tal visão de escola tornou-se fundamental para a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos que participaram desta pesquisa e a escola na qual estavam matriculados(as) esses(as) adolescentes.

Dayrell (2007) chama a atenção para a importância de se considerar, na análise da condição juvenil, a dimensão da sociabilidade, e, ao analisarmos as relações estabelecidas pelos(as) jovens no âmbito escolar, notamos ser esta uma dimensão imprescindível para a compreensão das dinâmicas juvenis:

> Uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão,

> mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, "trocam idéias", buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos. Segundo Pais (1993, p. 94), os amigos do grupo "constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros". (DAYRELL, 2007, p.1.110-1.111)

A escola é lugar de convivência, de lazer, de prazer, mas também de conflitos, assim, os(as) adolescentes, que participaram desta pesquisa, como os(as) demais estudantes da EMJ e de outras escolas, seres culturais e sociais, imersos numa realidade cultural específica, a escola, que com esta dialogavam, divergiam, se confrontavam, construindo e reconstruindo significados e sentidos.

Percebe-se que tão importante se faz pensar a escola para a criança, como para o jovem, embora se trate aqui apenas deste último. As propostas educacionais voltadas para a infância, historicamente, parecem mais específicas, contudo, quando se pensa em juventude, a especificidade, para com tal público, é recente. O que se dá, muitas vezes, é uma "adaptação da proposta infantil" para a juventude. Muito se tem discutido, atualmente, sobre o (s) sentido (s) da escola para a juventude. Sob esta ótica, aponta-se que o impacto da ação educativa e seus efeitos somente serão satisfatórios, se considerada a maneira com a juventude se organiza no contexto escolar, como estabelece seus critérios de escolha e como interage com a instituição escola, considerando-se que a subjetividade, a afetividade, a cultura, a relação estabelecida entre a família e a escola, as perspectivas de futuro dos(as) jovens, entre outros aspectos, como pôde ser verificado nesta pesquisa, estão diretamente ligados ao processo relacional da juventude com a escola e seus sujeitos, e refletem, também, suas vivências em outros espaços. E, como refletem Leite e Hermont (2009, p. 235), "é preciso ampliar as possibilidades de 'ser aluno' para esses jovens, para que percebam que a condição juvenil não impede a realização da condição discente, possibilitando, assim, maior aproximação entre escola e realidade, entre estudo e vida".

Ao se refletir sobre a realidade do PEI e as proposições que se fazem a partir deste Programa, seja no que se refere à utilização de novos espaços na escola e na cidade, seja no que tange à introdução de conhecimentos variados, trabalhados no contraturno, percebe-se uma nova dinâmica do cotidiano escolar, não mais "preso às paredes da sala de aula", não mais cronometrado nas 4h20min diários, mas correlacionado a uma expansão espaço-temporal. Pôde ser verificado, por meio desta pesquisa, que modificar o ritmo diário escolar

dos(as) estudantes jovens tende a atingir a maneira como estes(as) enxergam a escola e a forma como se relacionam com ela.

Sendo assim, um primeiro aspecto que aponto para ser considerado na análise da relação dos(as) jovens com o PEI e, consequentemente, na construção de sentidos e significados atribuídos ao referido Programa, é a questão do tempo: o que passou/ passa a significar para os(as) adolescentes do Programa o aumento do tempo diário de permanência na escola ou em atividades a ela ligadas?

Bittencourt (2005, p. 96-97) faz uma citação na qual se compara o tempo e o sentido da vida, como segue:

> O tempo é o sentido da vida (sentido: como dizemos o sentido de um córrego, o sentido de uma frase, o sentido de um tecido, o sentido do olfato). (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 469)

Bittencourt (2005, p. 96-97) prossegue, refletindo que

> a temporalidade, como "forma do sentido íntimo do ser" refere-se portanto a: direção, sensação, significado. Henri Bergson (1948) já havia acentuado a qualidade de duração interior como trama verdadeira da vida. Sujeito e tempo comunicam-se de dentro, e a temporalidade é uma necessidade interior, constituída pela consciência... é apontada como um fenômeno essencial: o presente não se encontra fechado em si mesmo, mas transcende-se na direção tanto de um passado quanto de um futuro, que só existem porque uma subjetividade introduz essas perspectivas, estendendo-se em sua direção.O tempo torna-se o próprio sentido de nossa vida. (p. 96-97)

Ou seja, pelo proposto, a compreensão ou a percepção do tempo atinge, em princípio, o sentido que fazemos da vida. Estendo tal sentido para o que fazemos enquanto atividade na vida, a forma como nos ocupamos, o que, diretamente, se aplica ao nosso processo de formação e, no caso deste trabalho, à escola. Sobre a questão entre a juventude e o tempo, Dayrell (2007, 1.112) diz:

> Aliada ao espaço, a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. Há predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção. E mesmo no tempo presente é possível perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade; ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando experimentam uma ilusão libertadora, longe do tempo rígido da escola ou do trabalho. (p.1112)

Assim, reflito: ampliar o tempo de escola por meio do PEI significa, para os(as) jovens, a ampliação de um tempo rígido e regulado? Ou os(as) adolescentes também imprimem outros sentidos a esse tempo, no cotidiano do PEI?

Arroyo (2004, p. 114) nos auxilia a indagar: “Não estariam os adolescentes, jovens e adultos, que tão caro pagam pelo tempo de escola, trazendo novas dimensões ao direito à educação?”. Quando se discute a ampliação do tempo escolar atualmente, pode-se apontar tal questão sob várias perspectivas, mas o que desejo apontar aqui é que o significado e o sentido atribuídos ao tempo de permanência na escola podem, potencialmente, influenciar o significado dado ao trabalho desenvolvido na escola por quem participa dele (estudantes, docentes, agentes culturais, monitores do PEI e outros). Sobre a questão temporal, Cavaliere (2002, p. 03) ressalta que

> o advento da obrigatoriedade escolar, a exigência generalizada de mais altos níveis de escolaridade, a profissionalização dos professores e padronização dos sistemas nacionais de ensino produziram, por sua vez, mudanças marcantes na gestão do tempo dos indivíduos e instituições, conformando uma nova ordem do tempo social, da qual o tempo de escola é componente fundamental. Além da característica de ser, nas sociedades contemporâneas, ao mesmo tempo estruturante e estruturado pela organização social mais ampla do tempo, outro elemento a ser ressaltado em nosso objeto de interesse – o tempo escolar – é o fato de, por estar dirigido às crianças e adolescentes, isto é, às idades de formação, o mesmo nos permitir enxergar, através dele, as expectativas, os projetos e prioridades de um dado grupo social sendo mais um meio de compreensão da cultura e do ethos de uma sociedade. (p.03)

Dayrell (2007, p.1.106) recorda-nos que a análise da relação entre juventude e escola não pode ser linear:

> Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (p. 1.106)

No PEI, os(as) jovens se veem inseridos em uma proposta pedagógica que os(as) atinge diretamente na questão do uso do tempo cotidiano, sobretudo na escola, mas que também acaba se refletindo em sua vida “além dos muros da escola”. A começar pelo fato de que sua inserção no Programa se dá sob diferentes aspectos dependendo, inclusive, da adesão da sua família (do responsável pela criança, pelo/a adolescente), além dele(a) próprio(a). E,

> realmente não há como ignorar a centralidade do tempo no cotidiano escolar. Ele nos persegue e em suas lógicas se amarra nossa docência. Recentemente diante do clima de violência, do tráfico, de insegurança a que é exposta a infância e adolescência populares a luta por mais tempo de escola aumentou. Tempo de escola maior é visto como segurança maior para os filhos(as). Ao mesmo tempo com a necessidade das crianças, adolescentes e jovens contribuírem na sobrevivência própria e da família, mais tensos se tornaram as relações entre tempo de estudo e tempo de sobrevivência. Como articular tempos tão contraditórios? (ARROYO, 2004, p. 190)

Outro aspecto, para a análise da relação dos(as) jovens com o PEI e, consequentemente, da construção dos significados e sentidos construídos por eles(as) para o Programa estaria relacionado à origem social dos(as) estudantes, neste caso, dos(das) adolescentes que participaram da pesquisa, bem como à sua trajetória escolar e à maneira como eles(as) e suas famílias lidavam com essa realidade, ou à maneira como a escola lidava com tal realidade; se esse fator teria influência, ou não, na relação que se construía em ambas as direções: estudante/ escola; escola/ estudante. Os resultados desta pesquisa apontaram para a compreensão de que há influência de tal fator, em maior ou menor grau, estando ele ligado às circunstâncias diversas, oriundas dentro e fora do espaço escolar.

Leão (2011, p. 105-107) aponta que a persistência de altos níveis de desigualdade social é um dos aspectos que "tem marcado profundamente a vida dos jovens", o que inclui o acesso desigual à escola ao conhecimento escolarizado. E, assim, o autor questiona "como estimular os jovens para que tenham projetos de vida fortemente alicerçados no conhecimento escolar, nesse contexto?" (p. 107). Leão (2011) aborda que, uma vez vivenciando uma experiência de inserção escolar frágil, que "não lhes atende como um processo amplo de formação humana capaz de promover sua inserção social e profissional" (LEÃO, 2011, p. 107), esses jovens se veem imersos numa nova (forma de) desigualdade.

O mesmo autor, mais adiante, reflete:

> Dubet (2004), em um dos seus textos, pergunta-nos: o que é uma escola justa? Para ele, não é uma escola que desconhece o mérito dos alunos, o potencial de cada um, mas uma escola que também se compromete com os vencidos na competição escolar. Não se trata de uma escola redentora da sociedade, mas que cria mecanismos para que as desigualdades produzidas em outras esferas (do trabalho, das relações raciais e de gênero etc.) não se transformem em desigualdades escolares. É também uma escola preocupada em não produzir outras desigualdades. (LEÃO, 2011, p. 114)

Pochmann (2004, p. 231) reflete sobre a "diversidade juvenil na sociedade de classes" e menciona que

> ainda que a fase juvenil esteja presente em todas as classes, nota-se que ela não ocorre de forma homogênea a todos. O modo de ser jovem difere muito, principalmente quando há diferenças significativas entre estratos de renda no conjunto da população. (p. 231)

O desafio maior talvez esteja em se perceber a visão da juventude sobre si mesma e sobre o que se lhe apresenta e os reflexos da trajetória escolar, a curto e a longo prazos, para a vida dos(as) jovens estudantes. Compreende, ainda, a necessidade de ações que possibilitem o acesso e a permanência dos(as) jovens na escola. Ou seja, alargar-se a compreensão de

"educação de qualidade" para aquela que compreende, também, uma educação inclusiva, participante, humana e que propicie melhorias reais na qualidade de vida dos(as) jovens e em seu processo de escolarização. E, para tanto, penso que, para além das funções possíveis para a escola, ações intersetoriais, nos mais diversos campos, sejam imprescindíveis.

Um terceiro aspecto estaria relacionado às redes de sociabilidade estabelecidas pelos(as) adolescentes, pois estas tendem a permear sua relação com a escola, uma vez que é também neste espaço que se (re)instauram tais relações.

Arroyo (2004, p. 27) faz uma reflexão da escola como um "espaço de sociabilidade e de convívios, como espaço sócio cultural":

> Reconhecer os educandos (as) como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que a ocupem como seu território. Os estudos sobre adolescência e juventude destacam que a dimensão espacial é um dos traços das culturas juvenis e adolescentes. Criam seus territórios, ocupam espaços onde deixam as marcas de sua presença. Os próprios adolescentes e jovens constroem modos de ser adolescentes e jovens. Modos de sociabilidade e de convívio, modos de cultura e de aprendizagem. Para isso inventam rituais, gestos de passagem e de afirmação. São protagonistas de sua sociabilidade. Tarefa que estão levando para os territórios onde vivem, inclusive as escolas. (p.27)

Dayrell e Corrochano (2009, p. 129-130) mencionam que a condição juvenil revela

> mutações profundas na forma de construção social dos indivíduos (...). os modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade "produz" os indivíduos: estes não são mais totalmente socializados a partir das orientações das instituições nem suas identidades são construídas apenas nos marcos das categorias do sistema social. Neste sentido, tal como afirma Lahire (2002, 2005), na sociedade contemporânea os atores sociais estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Enfim, o indivíduo atravessa instituições, grupos, campos de força e de lutas diversas. Ele é um produto complexo de múltiplos processos de socialização. (p. 129-130)

A escola tornou-se assim, mais um dos espaços socializadores da juventude, onde as relações interpessoais juvenis têm sido estabelecidas. Foi introduzida no rol dos espaços onde, pela interação com o outro, com o grupo, os(as) estudantes jovens se comunicam, interagem.

Como menciona Brenner (2005, p. 208) torna-se necessário a "escola reconhecer sua importância como espaço de encontro para os jovens, atentando para a dimensão educativa da sociabilidade, que se faz em espaços de encontro entre pares não regulados pelos adultos".

Assim, considero que "abrir o olhar" para este fato faz com que se compreenda melhor e se perceba uma melhor maneira de lidar com os grupos de jovens que, constantemente, se formam pelos corredores das escolas, nas calçadas, ou em seus pátios, como também no interior das salas de aula. Compreender como se manifesta essa dimensão de sociabilidade na nova realidade instaurada pelo PEI foi uma das questões abordadas neste trabalho.

Como quarto e último aspecto a ser ressaltado aqui, as questões culturais, que envolvem, entre muitos outros pontos, a relação com a música, com a vestimenta, a utilização de vocabulário próprio, a adesão a crenças, valores, estilos, entre outras questões.

> Todavia, com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar idéias, para ouvir um "som", dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias. (DAYRELL, 2007, p. 1.109)

O universo juvenil aponta para uma série de outras dimensões, de outros aspectos, como as questões afetivas e sexuais (a descoberta de si e do outro; opção/ orientação sexual; relações de gênero; maternidade/ paternidade precoce; doenças sexualmente transmissíveis; dentre outros), questões que envolvem a saúde pública (como a prevenção ao uso de drogas e de entorpecentes entre os jovens), as experiências, expectativas e projetos ligados ao mundo do trabalho, questões relacionadas à autonomia, à segurança pública e ao problema da violência, ao enfrentamento de problemas de cunho familiar, às interações com as novas tecnologias, às vivências nas redes sociais, entre outras situações. Tudo isso dialoga com a escola e influencia os sentidos construídos pelos(as) jovens estudantes para a experiência escolar. Nesta pesquisa, englobando os aspectos aqui mencionados e a partir dos dados coletados no campo, foram evidenciadas as categorias autonomia e liberdade, afetividade e socialização, relação dos(as) estudantes adolescentes com a EMJ e os sujeitos nela presentes, planos de futuro e o tempo.

E, ao se descrever os(as) adolescentes, que participaram da pesquisa, tornou-se claro que questões relacionadas à pertença étnico-racial, à pertença religiosa, à qualidade da relação do(a) estudante e de sua família com a escola, dentre outras, influenciavam no processo de (re) significação estabelecido.

Ao me interrogar sobre os significados e os sentidos atribuídos ao PEI pelos(as) jovens, o que engloba a compreensão do que significa para eles(as) vivenciarem o Programa, no decorrer da realização da presente pesquisa, evidenciou-se a hipótese de que a identificação deles(as) ou não com o PEI poderia favorecer positivamente ou não no grau de adesão e envolvimento no/ com o Programa e com a escola.

## CAPITULO 2 - A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.

O debate sobre a oferta da Educação Integral (EI) no País não é recente, contudo, ainda faz parte de importante pauta na discussão educacional, sobretudo aquela voltada para a implantação e a implementação de políticas públicas. A compreensão de Educação Integral pode se manifestar pelo viés da oferta da formação integral (afetiva, cognitiva, intelectual, física, psicológica, social e etc), nos moldes apontados por Guará (2006, p. 16), ou da oferta da escola de tempo integral, ou ainda, por ambas.

A população brasileira em 2010, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 190.755.799 habitantes[17]. No Censo Escolar 2010[18] ,do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou-se que havia 194.939 estabelecimentos de Educação Básica Pública e Privada no País e 51.549.889 estudantes matriculados, sendo 85,4% destes na Rede Pública e 14,6% na Rede Privada e dos quais, mais de 1,3 milhão, inseridos no Ensino Fundamental, gozavam de educação em tempo integral. Ao final de 2011, segundo o Ministério da Educação, 22% das escolas públicas do País ofereciam a Educação Integral.

A tendência em se investir no aumento da permanência do tempo discente na escola pode ser observada em vários países, como, por exemplo, Alemanha, Austrália, Chile, Cuba, Finlândia e os Estados Unidos da América. E, no Brasil, cada vez mais, multiplicam-se as experiências de alargamento do tempo discente na escola. Podemos citar, também como exemplos, além da experiência de Belo Horizonte (Minas Gerais), as de Curitiba (Paraná), de Goiânia (Goiás), de Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), de Palmas (Tocantins), de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), de Recife (Pernambuco), de São Paulo (São Paulo), de Vitória (Espírito Santo), entre outras.

No que diz respeito à legislação educacional nacional em vigor, diretamente relacionada à Educação Integral, podem ser citados, entre outras fontes:

---

[17] BRASIL: IBGE. Censo 2010. Apud BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2012.** São Paulo: Editora Moderna, 2012. p. 21.
Disponível em:
http://todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_finaleducacao_prova06_ok_capas.pdf
Acessado em 10-07-2012.

[18] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP. **Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC; INEP, 2012.
Verificar em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179
Acessado em 10-07-2012.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu artigo 34, § 2º, aponta que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino". E, em seu artigo 87, § 5º, há o indicativo da *Década da Educação* no País[19], na qual seriam "conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral". No Senado, em novembro de 2006, foi aprovado um Projeto de Lei (PL) no qual foi proposta a alteração dos "artigos 24 e 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada de tempo integral no ensino fundamental, no prazo de cinco anos".

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB[20]) também corroborou para o financiamento da educação integral no ensino básico. Na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que o regulamenta, encontramos, em seu artigo décimo:

> A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; (...) IX- ensino fundamental em tempo integral; XII - ensino médio em tempo integral.
> (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Capítulo III, seção I, Artigo 10)[21]

O *Programa Mais Educação* tem contribuído para o crescimento do número de iniciativas (ações/ projetos) voltadas para a educação integral no Brasil. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade (SECAD), aponta que

> o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.
> Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da

[19] Na Tailândia, na cidade de Jomitien, em 09 de março de 1990, foi aprovada, pela Primeira Conferência Mundial sobre educação para todos, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos- Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem*. Esta deveria ser renovada a cada década.

[20] O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de dezembro de 2007. Prevê-se sua vigência até o ano de 2020. Anteriormente a ele, de 1998 a 2006, havia o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF).

[21] Verificar em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm
Acessado em: 03-05-2012

> Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. (BRASIL. MEC/ SECAD/ DEIDHUC. Programa Mais Educação- passo a passo, 2010, p. 07)

Mas, para que se chegasse ao que há hoje, de forma especial, em relação à educação de tempo integral no Brasil, houve um longo percurso na história da educação do País, que atravessou décadas. Tal percurso iniciou-se no final do Século XIX e ganhou força entre as décadas de 1920 e 1930, com o Movimento Escolanovista Brasileiro, em cujos princípios orientadores encontravam-se as ideias divulgadas por John Dewey. Paulatinamente, o Movimento ganhou adeptos de toda sorte, dentre intelectuais brasileiros da época. Em 1932, foi criado o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, assinado por Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Anísio Teixeira foi um dos principais educadores a defender a educação em tempo integral no Brasil. MOLL (2009, p. 14) nos diz:

> É no pensamento de Anísio Teixeira, um dos próceres do Movimento de 1932, que a perspectiva de Educação Integral em tempo integral ganha espaço:
> "(...) haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança (...) no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis". (Teixeira, 1997, p. 243)
> Guardadas as diferenças de compreensão, enfoques e possibilidades, o pensamento dos manifestantes de 1932 aponta para uma articulação que, na contemporaneidade, caracterizada pela universalização do acesso dos 7 aos 14 anos, pode ser posta da perspectiva da ampliação de territórios educativos, pensando-se como "parque-escola" o conjunto de espaços possíveis no entorno escolar. (MOLL, 2009, p. 14)

Nos anos 50, no Brasil, criou-se uma "Escola-Parque", o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inspirado nas ideias de Anísio Teixeira. Tratava-se de uma escola pública, cujo funcionamento ocorria em tempo integral, no bairro da Liberdade, em Salvador (Bahia). SANTOS (2009) descreve que o horário de permanência discente na instituição era de 7h30min às 16h30min. Segundo a autora, o dia escolar se dividia em dois períodos:

> Um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas (...) foi construído um complexo de quatro escolas- classe, para mil alunos cada uma, e uma escola- parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros e biblioteca para os quatro mil alunos. Em um período os alunos freqüentavam a escola- classe e no outro a escola- parque, demonstrando separação do tempo escolar entre as atividades propriamente pedagógicas e as atividades complementares. Os planos para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro previam também a construção de residência para duzentos alunos, ou cinco por cento da matrícula total, com o objetivo de abrigar as crianças que necessitavam de educação com internato (TEIXEIRA, 1994, p. 165), o

> que em verdade não chegou a se concretizar. Contudo, todas as crianças atendidas, que tinham entre sete e quinze anos, contavam com assistência médica e odontológica, com assistência alimentar e com o apoio de orientação e supervisão educacional. (SANTOS, 2009, p. 15)

A autora também recorda que,

> dentre outras modalidades, a Escola- Parque oferecia cursos de desenho, modelagem e cerâmica, corte e costura, marcenaria, trabalho sobre couro, tapeçaria e tecelagem. Mas o centro propiciava, ainda, aulas de música, dança e teatro, além de diversas outras atividades culturais e de educação física. (SANTOS, 2009, p. 16)

A ideia da Escola-Parque serviu de inspiração para a tentativa de criação do sistema escolar de Brasília, mas o projeto para este Sistema Integrado de Educação, cuja permanência diária do aluno na instituição de ensino seria de oito horas, não logrou sucesso, por questão da necessidade de elevado investimento financeiro e pelo aumento considerável do número de matrículas na época (SANTOS, 2009).

Na década de 1980, ainda por motivação das ideias de Anísio Teixeira e, também, pela experiência da criação da Escola-Parque (Bahia), surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), propostos por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola (Rio de Janeiro). Refletindo sobre esse período da história, Santos (2009, p. 17-18) relata que,

> inspirada no ideário de Anísio Teixeira, a experiência de escola em tempo integral realizada no estado do Rio de Janeiro na década de 1980, ficou nacionalmente conhecida. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), foram gestados em meio a grandes mudanças que ocorreram no cenário político brasileiro, com o fim do regime militar e com o estabelecimento de uma legislação partidária que faz surgir diversos partidos. Nesse período, como em outros contextos históricos, a educação foi tomada como "bandeira" de distintos programas partidários e, Leonel Brizola, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e eleito governador do Rio de Janeiro em 1982, elegeu essa bandeira como prioridade em seu governo, tendo a escola em tempo integral como elemento principal. (SANTOS, 2009, p. 17-18)

Santos (2009, p. 18) descreve, ainda, que

> os prédios dos CIEPs foram planejados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, sendo o CIEP padrão composto por três blocos: no principal, com três andares, ficam as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de recreação. No segundo bloco, o salão polivalente, fica o ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiários. No terceiro, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes. Há prédios menores devido à dimensão dos terrenos onde estão construídos. Neste caso, o CIEP compacto é composto apenas pelo prédio principal, ficando no terraço a quadra coberta, os vestiários, a biblioteca e as caixas d'água (RIBEIRO, 1986).

Em média, a permanência diária nos CIEPs era de oito horas, tendo ocorrido variações. Maurício (2004, p. 41) *apud* Santos (2009, p. 18) diz que, em geral, cada

> escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia os alunos deveriam ter, além das aulas

> curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim, e participação em eventos culturais. (p. 18)

Sobre as experiências da década de 1980, Ferreira e Arco- Verde (2001, s/p), em nota, apontam que

> desde a década de 80, inspirados nas idéias e concretizações de Anísio Teixeira, sobre escola de tempo integral, tendo como modelo a Escola Parque da Bahia, são implantados programas e projetos especiais de atendimento aos alunos em tempo integral, como o Centro Integrado de Educação Pública - CIEP, no Rio de Janeiro, o Programa de Formação Integral à Criança – Profic, em São Paulo, a Escola de Tempo Integral – ETI, em Curitiba, o Projeto Curumim, em Minas Gerais, o Centro de Educação Integral – CEI, em Curitiba, o Centro Integrado de Apoio à Criança - CIAC, convertidos em Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, em nível nacional, bem como outros programas em diferentes municípios e estados do Brasil, todos com o objetivo de dar assistência ampla à infância, além da escolarização fundamental. (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, s/p)

Comparando o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que ocorreu em São Paulo (1986- 1993), com os CIEPs, Santos (2009, p. 19) menciona que,

> ao contrário dos CIEPs, a proposta do PROFIC não tinha a escola como instituição central para a oferta das atividades complementares, sendo utilizados espaços alternativos fora do ambiente escolar para a realização destas atividades, com o envolvimento de diversos órgãos das prefeituras municipais e de entidades privadas. (SANTOS, 2009, p. 19)

Nos anos 90, foi desenvolvido, sob os cuidados do governo Federal, o "Projeto Minha Gente", cujas ações eram realizadas nos Centros Integrados de Atenção à Criança e o Adolescente (CIACs). Fonseca (2010, p. 14) disserta a esse respeito, dizendo que,

> de acordo com os estudos realizados por Ferretti (1992), esta proposta havia se originado na Legião Brasileira de Assistência- LBA, através do Projeto Minha Gente. O projeto foi justificado para atender a situação de penúria, abandono, ignorância a que se encontrava uma parcela significativa das crianças e adolescentes do país. Assim relembrou os esforços das experiências da Escola Parque, nos anos 1950, das escolas polivalentes na década de 1960-1970 e dos CIEPs, na década de 1980.
>
> Ainda de acordo com Ferretti (1992), a justificativa para implantação dos Centros Integrados de Atenção à Criança – CIACs se apoiava nas intenções expressas na legislação: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei nº 8069/1990, e no que se chamou de posicionamento sobre a situação da criança no mundo, em conformidade com as propostas apresentadas na Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento das Crianças nos anos 1990 que foi realizado nas Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 30 de setembro de 1990. (FONSECA, 2010, p. 14)

Em 1993, o "Projeto Minha Gente", tendo sido assumido pelo Ministério da Educação e do Desporto, recebeu o nome de "Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente" (PRONAICA). Suas ações foram realizadas nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), anteriormente nomeados CIACs.

Fonseca (2010, p. 19) comenta Cavaliere (2009, 51-52) e diz que esta

> relacionou as últimas iniciativas, de diferentes estados do Brasil, que oferecem Educação integral e tempo integral no Brasil. Belo Horizonte (2006) "Programa Escola Integrada" e São Paulo (2005) "São Paulo é uma Escola", visando à formação integral das crianças. Segundo a autora "estes projetos estão inseridos na rede brasileira de cidades educadoras, ligados à Associação Internacional de Cidades Educadoras, que tem como base a Declaração de Barcelona de 1990" Acrescenta, ainda, que na capital do Rio de Janeiro, o tempo integral foi mantido em grande parte dos CIEPs; entretanto, a política atual que visa ampliar o atendimento se aproxima do segundo modelo, "Programa de Extensão Escolar".
> Em Curitiba, há um processo em andamento, semelhante ao do Rio de Janeiro, nos trinta e cinco "Centros de Educação Integrada (Ceis)" criados em 1980. Muitos outros trabalhos estão acontecendo, inclusive na rede pública de Ensino com vistas à implantação do Tempo Integral. De acordo com a autora, esses programas oficiais, frequentemente têm sido justificados devido às dificuldades que as classes populares encontram para inserir-se com sucesso no sistema escolar. (CAVALIERE, 2009, p.51- 52)

Após esta síntese, podemos realizar indagações como estas: o que tem favorecido iniciativas, por meio de projetos/ programas de expansão do tempo de permanência escolar diário de estudantes, as quais, em um momento anterior da história da educação no País, não lograrem sucesso? Qual seria a ação necessária para se garantir a perpetuação de tais projetos/ programas e a soma de resultados positivos? Haveria meios de se tornar tais iniciativas menos onerosas? Seria a ausência da sociedade democrática, postulada como imprescindível por Dewey (2007), o motivo da terminalidade de muitos dos projetos/ programas? O que falta às instituições? Seria a dificuldade das escolas, dos poderes públicos e da sociedade em dialogar com as reais demandas sociais? Seria a ausência dos(as) estudantes na discussão daquilo que lhes é apresentado? Ou outro motivo? O PEI se perpetuará?

A proposta desta pesquisa, voltada para os significados e os sentidos atribuídos ao Programa Escola Integrada pela juventude do 3º ciclo, busca contribuir para reflexões que apontem caminhos possíveis para um melhor desenvolvimento de projetos/ programas nas instituições de ensino do País, de modo que sejam concretizados os fins educacionais propostos a cada um.

Tendo feito este percurso, inicio meus comentários sobre o Programa de estudo em questão nesta pesquisa: o Programa Escola Integrada, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## 2.1- O Programa Escola Integrada

Desde o advento do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, na cidade de Barcelona (Espanha), em 1990, e com a proposição da *Carta das Cidades Educadoras*, se tornou cada vez mais comum a menção da expressão "cidade educadora", sobretudo quando se faz referência às ações coletivas e/ ou intersetoriais (da sociedade civil, das instituições educacionais -comunitárias, confessionais, filantrópicas, particulares- dos municípios, dos estados, do Governo Federal, do setor privado, dentre outras) em prol da educação. Nos anos de 1994, no III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Bolonha (Itália), e no ano de 2004, no VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Gênova (Itália), esse documento foi revisado, para fins de acompanhamento das demandas atuais em educação, dado a sua importância no contexto educacional mundial.

No Brasil, Belo Horizonte, Caxias do Sul, Cuiabá, Montes Claros, Porto Alegre, e São Paulo são exemplos de cidades que integram a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que, segundo dados divulgados recentemente, conta com a participação, em todo o mundo, de 37 países dos quais 454 cidades são membros[22].

Em 1997, a Associação Escola Cidade Aprendiz, na Vila Madalena (São Inácio), iniciou uma experiência de educação integral e, em Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), no ano de 2005, ocorreu o Programa Bairro Escola. Ambas as propostas serviram de inspiração e modelo para o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte (Minas Gerais). Essas e outras iniciativas, que ocorreram em todo o País, concretizavam aquilo que se pensava para a edificação da imagem dessas cidades como "cidades educadoras".

Em Belo Horizonte, no tempo de realização desta pesquisa, grande parte das campanhas televisivas sobre o Programa Escola Integrada apontava a Capital Mineira como uma "sala de aula", enfatizando sua imagem de "cidade educadora". Porém, faz-se necessário ressaltar que não basta uma visão da cidade como "uma sala de aula", pois isso não atende às demandas sociais vigentes. Uma cidade precisa apresentar outras possibilidades, que vão além daquelas voltadas para a educação e para a formação cidadã. Precisa reelaborar-se e recriar espaços de lazer, de entretenimento, de encontro; espaços outros que colaborem para a fruição da vida, sem que, necessariamente, se prenda ao "dever de formar/ educar".

[22] Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.
http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do
Acessado em 11-07-2012.

Compreendo *Cidade Educadora* como aquela que busca reconhecer seu expressivo potencial educativo, pelas possibilidades que a mesma oferece de formação integral aos seus habitantes, usando de sua cultura, do conhecimento intelectual, científico, cultural e popular, para promover o bem-estar comum, articulando saberes e pessoas. É a cidade que investe em seu crescimento administrativo, científico, econômico, governamental, material, político, simbólico, tecnológico, social e urbano, que busca se articular com o mundo e que, com ele, procura agir de forma colaborativa. É a cidade que reconhece seu potencial formativo e os espaços de socialização coletiva (como centros artísticos e culturais, parques, praças, entre outros) como potenciais ambientes educadores, e que, por meio do protagonismo cidadão, prolongam, para além do espaço escolar, os lugares de construção de conhecimento, ressignificando os processos de ensino e de aprendizagem e a noção de educação. Contudo, faz-se importante ressaltar que ainda há muito a se investir para que todo o potencial educativo das cidades chamadas "educadoras" alcancem a população em sua totalidade, uma vez que, embora as ações propostas até o momento, ainda é considerável o número de cidadãos(ãs) marginalizados(as) nos processos formativos e educativos, que não gozaram do direito à educação inicial e/ ou continuada. Para muitos(as), mesmo os espaços de socialização coletiva ainda se encontram inexplorados, ou pouco conhecidos. E o acesso e a garantia à alimentação, à saúde, à moradia e à educação, direitos básicos e primordiais e que alicerçam o ser humano na busca dos demais que lhes são necessários, é ainda precário, situação que relativiza o poder de alcance dos instrumentos que deveriam estar ao pleno serviço de todos.

Em Belo Horizonte, a partir dos documentos e das orientações apontadas pela Secretaria Municipal de Educação, pode-se dizer que o Programa Escola Integrada surgiu no desenrolar de um processo de busca e de discussão de uma educação que contemplasse diferentes dimensões formativas do sujeito, que também vivencia a condição discente. Tais dimensões deveriam corroborar para que se repensasse os tempos, os espaços e o currículo nas escolas, como também as ações educativas nelas desenvolvidas. Tal busca se materializou, na década de 1990, no Programa "Escola Plural", proposta educativa na qual os agrupamentos dos estudantes se davam/dão por Ciclos de Idade de Formação, indo do 1º ao 3º Ciclos, compreendendo os nove anos do Ensino Fundamental (na época, oito anos). Os espaços socioculturais ganharam importância e foram incorporados no processo de ensino e de aprendizagem, assim como foram rearticuladas as práticas educativas realizadas nas escolas e repensados os tempos discente e docente e os seus processos formativos. Concordo

com a afirmação de que, na proposta da Escola Plural, implantaram-se as bases que gerariam o Programa Escola Integrada (como afirmam Guimarães, Prazeres e Gebara, 2010, p. 28). E, como apontaram Castro e Baptista (2009,p. 23),

> o tempo de escola deve propiciar vivências coletivas de valores, de interações, de linguagens múltiplas, de comunicação, de pesquisa e, ainda, a interação com a multiplicidade de processos de produção externos à escola. Enfim, é fundamental que as escolas se articulem a partir de um processo coletivo de formação. (Caderno 2 da Escola Plural, p. 23)

Assim, com a adesão paulatina, em diversas instituições de ensino na cidade, de ações que favoreciam a permanência dos(as) estudantes no contraturno escolar, criou-se um terreno favorável para o surgimento de uma proposta na Rede Municipal de Educação que viesse ao encontro desse contexto: "A partir dessa visão de escola de tempo integral, para a formação integral e integrada do sujeito e da integração da escola com os outros espaços educativos, inaugura-se, então, a concepção de 'Escola Integrada'" (GUIMARÃES, PRAZERES, GEBARA, 2010, p. 28).

Nesse contexto, Programa Escola Integrada da RME-PBH surgiu no ano de 2006, a partir de uma proposta piloto, que envolveu sete escolas do município, presentes em diferentes regiões da cidade. O atendimento inicial foi de cerca de 2.000 estudantes. Dados referentes a novembro de 2011, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, apontavam o atendimento a 38.978 estudantes nas 143 instituições escolares inseridas no Programa, à época, e a 6.866 estudantes nas instituições educacionais privadas, que participavam do PEI, naquele período, por meio de Convênio Socioeducativo com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, o CISE- PEI.

Pelo CISE-PEI, na região Nordeste da cidade, há instituições socioeducativas educacionais privadas e sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), nas quais se realiza, no contraturno escolar, o atendimento às crianças e aos(às) adolescentes, com idades compreendidas entre 06 e 14 anos, que estudam em escolas estaduais e municipais localizadas nessa região.

O planejamento estratégico "BH Metas e Resultados", lançado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2009, apresenta a "Expansão da Escola Integrada" como um de seus projetos sustentadores, propondo, como meta, o aumento do número de estudantes atendidos no Programa, de modo a se chegar a 65.000 alunos até o final de 2012. Tal fato evidencia a relevância que o PEI vem assumindo no conjunto das políticas educacionais do município da Capital Mineira, em cujos dados do Programa, divulgados no mês de. maio de

2012, apresenta-se que, “até fevereiro, foram atendidos 46.761 alunos em 149 escolas que fazem parte do Programa Escola Integrada” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2012), ou seja, gradativamente, o Programa vai sendo expandido.

A inserção no PEI, tanto da escola, quanto do(a) estudante, é feita por adesão; porém, atualmente, pode-se perceber um movimento de tentativa de implantação do PEI em todas as escolas da Capital Mineira, ou seja, a oferta da educação integral passa a ser obrigatória para as instituições de ensino. A participação do(a) estudante pode ser sugerida, considerando-se especialmente o nível de vulnerabilidade social a que ele(a) esteja exposto(a). Porém, a opção por, efetivamente, o(a) estudante vincular-se ao PEI parte da direção da escola e da família da criança e/ ou do(a) adolescente. Uma vez que a escola seja participante do PEI, uma pessoa responsável pelo(a) estudante dirige-se à secretaria escolar e assina um Termo de Adesão ao Programa Escola Integrada.

Os(as) estudantes participantes do PEI têm uma jornada educativa diária de 9 horas, as quais são distribuídas da seguinte maneira: 4h20min de ensino regular; intervalo de 1h40min (entre o turno e o contraturno), no qual ocorrem a alimentação(almoço) e as atividades de relaxamento. No contraturno escolar, momento no qual são realizadas duas Oficinas, é apontado tempo de duração de 1h30min para cada uma. Assim, no total, 9horas diárias, que perfazem 45 horas semanais de atendimento. Na EMJ, as Oficinas do PEI, observadas nesta pesquisa, ocorriam na parte da manhã.

Formam-se, nas escolas (e também nas instituições socioeducativas do CISE-PEI), turmas (grupos) de 25 estudantes cada (este é o número orientado pela Secretaria Municipal de Educação, para o momento da formatação das turmas, contudo, de acordo com a atividade desenvolvida, no cotidiano escolar, pode haver a ocorrência de grupos com número diferenciado de componentes).

As atividades realizadas nas Oficinas contemplam as áreas das artes e da cultura, da música, do teatro, do cinema, das artes plásticas, do acompanhamento pedagógico, dos direitos humanos em educação, da educação na escola e na família, da cultura digital, do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável, das ciências da natureza e da investigação científica, da comunicação e do uso de mídias, da educação econômica, da recreação, das atividades desportivas e da promoção da saúde, segundo orientam os Macrocampos do *Programa Mais Educação*.

É importante ressaltar que todas as atividades desenvolvidas no Programa Escola Integrada ocorrem a partir do estudo da realidade da escola e de seu entorno e também são

propostas em conformidade com o projeto político-pedagógico da instituição escolar, buscando valorizar as ações já desenvolvidas na instituição e na comunidade na qual a mesma se insere e aquelas que possam contribuir com o processo de formação dos(as) estudantes. Por esta razão, é comum observarmos, nas escolas, Oficinas de dança (HIP HOP, por exemplo), trabalhos com grafitagem e/ ou desenho gráfico, ensino de música (violão, tambores e outros instrumentos), esportes em geral, dentre outras ações, as quais atendem às demandas das crianças e dos(as) jovens das escolas. Assim, em cada instituição de ensino, há oferta diferenciada de Oficinas, pois o que se busca, inicialmente, é a maior adesão do público de estudantes a ser assistido em cada instituição.

Guimarães , Prazeres e Gebara (2001, p. 39) mencionam que,

> no âmbito do funcionamento do PEI nas escolas, os principais desafios colocados são a qualificação das oficinas e sua integração com o Projeto Político- Pedagógico, no sentido de garantir a formação integral dos alunos. Isso remete à necessidade da discussão de quais devem ser os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas, e às condições de sustentabilidade do Programa pelas universidades parceiras. (p. 39)

As Oficinas do PEI nas escolas são realizadas por meio do trabalho dos agentes culturais (os chamados "oficineiros"), procedentes, muitas vezes, da comunidade/ do bairro/ das proximidades onde se localiza a escola. Também pelo trabalho dos bolsistas, vinculados às universidades (os bolsistas universitários) e dos monitores (também universitários, ou pessoa responsável pelas intervenções artísticas na escola, que pode ser um agente cultural). Tanto os monitores, quanto os agentes culturais cumprem uma carga horária de 20 horas semanais.

Um(a) professor(a) da escola, indicado(a) por esta instituição, exerce a função de professor(a) comunitário(a), ou seja, aquele(a) que coordena as ações do PEI no interior da instituição escolar e que se torna o(a) responsável pela feitura do currículo do PEI na instituição, da Matriz Curricular do Programa Escola Integrada. É a pessoa que também se responsabiliza pelo acompanhamento e o monitoramento das ações do PEI na escola e pela avaliação das mesmas. No CISE-PEI não há a figura do professor comunitário, mas uma pessoa responsável para desenvolver função semelhante. Agentes de apoio ao professor comunitário (que pode ser um monitor ou um agente cultural) também podem ser contratados, para auxílio na realização das atividades (tal contratação está relacionada ao número de estudantes presentes no PEI da escola: quanto maior o número de estudantes, maior o número de pessoas envolvidas no Programa).

Estagiários do Programa Segundo Tempo, vinculados à Secretaria de Esportes da PBH, durante cinco horas semanais (da carga horária total de 20h/ semana) exercem trabalho de apoio ao professor comunitário. Há também o "jovem aprendiz", um agente de informática, indicado pela comunidade escolar, cuja carga horária semanal nas escolas é de 40 horas; dessas, 24 horas voltam-se para atividades realizadas nas Oficinas do Programa Escola Integrada. A equipe dos "auxiliares de serviços gerais" e/ ou "cantineiros", dentre outras, têm seu número adaptado, caso necessário, para atender as demandas do PEI na escola.

Um(a) profissional docente, ligado(a) à instituição de ensino superior, co-orienta as ações desenvolvidas pelos(as) estudantes universitários(as) nas escolas do PEI. Na SMED-BH, uma coordenação geral orienta e acompanha as ações do PEI nas escolas de todo o município. Para o CISE-PEI, também há uma coordenação, presente na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a qual realiza o mesmo trabalho de orientação e acompanhamento.

Além da SMED-BH, são envolvidas no PEI outras Secretarias, cujos projetos foram articulados ao Programa, tais como: de Políticas Sociais, de Esportes, de Regulação Urbana, de Saúde e a Fundação Municipal de Cultura. Há também parceria com várias Instituições de Ensino Superior e com Fundações e ONGs, além de Instituições Educacionais da comunidade no entorno de cada escola.

As parcerias com as ONGs, instituições públicas e particulares se dão sob diversos aspectos: trabalho voluntário de pessoas ligadas às Organizações Não-Governamentais e/ ou Instituições, doação de materialidade, comodato/ locação dos espaços, transporte dos estudantes, fornecimento de alimentos, revitalização dos espaços a serem utilizados para a realização das Oficinas do PEI, dentre outras ações. Ou seja, multiplicaram-se os sujeitos da educação, co-responsáveis pela formação discente.

Bourguignon (2001, s/ p) menciona que a intersetorialidade

> trata-se da articulação entre as políticas públicas através do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas a proteção, inclusão e promoção da família vítima do processo de exclusão social. Considera-se a intersetorialidade um princípio que orienta as práticas de construção de redes municipais. (BOURGUIGNON, 2001, s/p)

E a mesma autora ainda cita:

> Hoje, "uma rede pode ser o resultado do processo de agregação de várias organizações afins em torno de um interesse comum, seja na prestação de serviços, seja na produção de bens. Neste caso, dizemos que as unidades operacionais independentes são 'credenciadas' e interdependentes com relação aos processos operacionais que compartilham". (GONÇALVES, 1991, *apud* GUARÁ et al, 1998, p. 13)

Ainda sobre os espaços utilizados, estes são dos mais diversos, pois as atividades ocorrem dentro e fora da escola: salões de igrejas, casas alugadas no entorno da escola, salas e outros espaços cedidos pelas ONGs, pelas Associações de Moradores dos bairros, pelos próprios moradores, praças e parques públicos, bibliotecas, clubes, quadras esportivas campos de futebol, academias e outros. A Secretaria Municipal de Educação tem orientado, para a utilização dos espaços na comunidade pelas escolas, o sistema de comodato e, mais recentemente, o de aluguel, com a instituição e/ ou pessoa cedente.

As diretrizes do PEI compartilham do pressuposto que "a cidade precisa ser compreendida como um território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam" (MOLL, 2009, p.15). Assim, há uma realidade incontestável nas escolas de hoje: os(as) estudantes são conduzidos(as), nas ações educativas, por sujeitos diferenciados (professores, bolsistas, monitores, agentes culturais, dentre outros). A sala de aula se alargou para o pátio, para os parques, para as ruas, para a cidade. Esta pesquisa não se propõe adentrar em tais discussões, mas fica aqui o apontamento para a sua importância e relevância.

Diante de tudo o que foi exposto, considera-se necessário reconhecer o desafio de se compreender o perfil dos(as) estudantes, suas experiências, suas percepções, sua constituição enquanto sujeitos, suas formas de sociabilidade e sua atuação nas escolas, no PEI.

## 2.2- A escola da pesquisa e o Programa Escola Integrada na Escola Municipal Jardinagem

A Escola Municipal Jardinagem está localizada na região Nordeste de Belo Horizonte, na qual, atualmente, em seus 66 bairros, há 277.256 habitantes, segundo dados do Censo IBGE 2010. Vários desses bairros surgiram do loteamento das terras das fazendas Capitão Eduardo, Retiro do Sagrado Coração de Jesus e São João Batista, além daquelas oriundas de pequenas propriedades rurais locais. A região, aos poucos, foi habitada, a partir da formação de conjuntos habitacionais e vilas populares, da criação de fábricas, entre outros processos de ocupação. Há áreas que, nos dias atuais, ainda não gozam de asfalto e o acesso é difícil, sobretudo em épocas chuvosas Em extensão territorial (330,90 Km²), a região Nordeste de BH é constituída de paisagens distintas: se por um lado, há locais onde a infraestrutura urbanística e habitacional ainda deixa a desejar, há outros nos quais se abrigam rede de hotéis,

*shoppings*, comércio de supermercados, etc, locais que alcançaram considerável desenvolvimento e valorização.

A Escola Municipal Jardinagem foi construída a partir de recursos do Orçamento Participativo (OP) da Prefeitura de Belo Horizonte. Atualmente, estão em vigor, na escola, as modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Programa de Aceleração de Estudos (PAE) Floração, todas pertencentes ao Ensino Fundamental. Dados referentes a setembro de 2011, fornecidos pela Secretaria da Escola, apontaram a existência de 798 estudantes matriculados(as), sendo 166 no 1º Ciclo de Idade de Formação, 270 no 2º Ciclo, 221 no 3º Ciclo e 115 na EJA da escola. No Programa Escola Integrada da EMJ, havia 521 estudantes inscritos(as). Entre agentes culturais, monitores e bolsistas, podia-se somar 20 pessoas, com mais outras 13 das Oficinas do Programa Escola Aberta. Na sede, 39 funcionários e outros 12, na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), ligada à escola.

Além do Programa Escola Integrada, a EMJ participa de outras ações, como o Programa Escola Aberta[23], que funciona aos finais de semana.

Na EMJ, a extensão de turno do 3º Ciclo, no PEI, se dava pela manhã e os(as) adolescentes permaneciam na escola das 8h30min até às 17h20min. O almoço era servido a partir das 11h20min. O PEI na escola estava estruturado, a partir da oferta das seguintes Oficinas: Oficina de Jornal; Oficina de Dança Contemporânea; Oficina de Rádio; Oficina de Fotografia; Oficina de *Taekwondo*; Oficina de Violão; Oficina de Flauta; Oficina de Horta e Jardim; Oficina de "Para Casa", Oficina de "Literatura e Letramento"; Oficina de Poesia; Oficina de Culinária; Oficina de Xadrez; Oficina de Jogos e Brincadeiras; Oficina de Intervenção nos Muros; Oficina de Intervenção Pedagógica (Língua Portuguesa e Matemática); Pré-CEFET; Oficina do Projeto de Musicalização da escola; Oficina de Informática; Oficinas esporádicas sobre diversos temas, como estética e beleza, por exemplo. A cada tempo, segundo a demanda, a oferta das Oficinas variava, por isso, o tempo de permanência da Oficina no PEI da escola estava diretamente relacionado à adesão a ela: na medida em que os(as) estudantes sinalizavam não mais desejar alguma Oficina proposta, ou, na medida em que deixavam de frequentar determinada Oficina, a mesma era substituída por outra.

Segundo informou a professora comunitária da EMJ, os(as) estudantes eram consultados(as), frequentemente, nas assembleias que ocorriam na maioria das segundas-

[23] Para informações sobre o Programa Escola Aberta (PEA), verificar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811. Acessado em 11-06-2012).

feiras, pela manhã, se a oferta tinha alcançado o desejo deles(as); se tinha cumprido os objetivos propostos, entre outras análises, feitas por meio de perguntas semelhantes. Havendo negativa, além da introdução de uma nova proposta, eram solicitadas aos(às) estudantes sugestões para a substituição daquela Oficina.

Em um dos diálogos que tive com a estudante adolescente Orquídea, fiz a seguinte pergunta: "Qual o melhor ensinamento, em sua opinião, que os monitores da Integrada da EMJ já 'passaram' para você?". Queria saber as impressões deixadas, pelo exercício do Programa na EMJ, na vida da estudante. Orquídea respondeu:

> **Orquídea**: Eu acho que a alegria de tá qui; eu acho que a alegria de tudo o que eles fazem na... Eles fazem é com prazer, eles não fazem por obrigação, porque, aqui, na Integrada, nós temos uma coisa, assim, muito boa com todos os professores: a gente conversa, a gente brinca. Então, eu acho que, que os professores passam pra nós é... A segurança de fazer uma coisa por gostar, não por obrigação.
> (Data: 26-05-2011)

A fala da estudante, cuja avaliação do trabalho realizado pela escola, no PEI, era bastante positiva, trazia alguns dados: a relação estabelecida com os(as) estudantes era favorável e aberta ("a gente conversa, a gente brinca"), havia uma sensação, por parte do alunado, de segurança quanto ao que era proposto ("a segurança de fazer uma coisa por gostar") e a não existência da "obrigatoriedade", havia prazer, havia uma satisfação, que podia ser sentida e transmitida.

Algumas características do Programa Escola Integrada na EMJ faziam com que essa experiência ganhasse contornos bastante específicos, em comparação com outras escolas participantes do Programa. Entre elas, fiz/ faço os seguintes destaques para o PEI desta escola: a consulta prévia e aquela que era feita, ao longo do desenvolvimento do PEI no ano letivo, aos(às) estudantes, a fim de que a oferta das Oficinas atendesse às demandas estudantis; a possibilidade de que os(as) estudantes com idade superior a 14/15 anos continuassem a frequentar o PEI; a possibilidade de que estudantes do PAE- Floração continuassem a frequentar o Programa na escola; a postura da escola em orientar a inscrição dos(as) estudantes em quatro Oficinas, mas deixá-los(as) escolher livremente em quais desejavam participar.

Na EMJ, a construção do diálogo, no caso, com os(as) estudantes que resistiam em seguir as orientações, era realizada com respeito e de forma carinhosa. Em todo o tempo em que pude presenciar os diálogos da professora comunitária com os(as) estudantes do PEI da escola, na cantina e sem o uso do microfone, chamava-me a atenção a receptividade dos(as)

mesmos(as) para com ela. Visivelmente, havia uma relação de afetividade estabelecida na escola, onde o respeito ao outro, a liberdade de escolha e o diálogo eram frequentes.

O exercício da autoridade com afabilidade: mesmo nos momentos em que os(as) estudantes eram repreendidos(as) por alguma ação, a sanção era realizada com respeito e não se verificava intimidação dos(as) alunos(as). Presenciei um fato interessante entre estudantes, numa manhã, na cantina: um aluno adentrou a cantina pela porta na qual se indicava a saída; um segundo o repreendeu e este recuou, dirigindo-se à porta de entrada. Neste instante, um oficineiro da escola fez um sinal de "*OK*" para ambos. Havia, sim, situações nas quais a Guarda Municipal precisava auxiliar nos trabalhos da escola, situações nas quais as famílias eram chamadas, entre outros casos, mas ressalto uma prática cotidiana, exercida na EMJ: aquela do diálogo, a qual parecia fortalecer as relações no PEI. Havia um "clima de alegria": eu podia ver, no cotidiano escolar, sorrisos nos rostos, pequenos gestos de gentileza, praticados entre as pessoas, o processo de ensino e de aprendizagem, nas Oficinas, sendo realizado com o auxílio da ludicidade, dentre outros acontecimentos. E a imagem da "autoridade do professor" parecia diluída neste processo, de forma que, como mencionado, havia o exercício da autoridade com afabilidade.

Como reflete Morais (2006),

> Ora, a autoridade do professor (...) compete àquela que lidera seus educandos auxiliá-los a não fazer uma imagem fantasiosa da vida cotidiana, como se esta fosse apenas um grande brinquedo. Para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria. A vida não é *isto* ou *aquilo*, mas é na verdade *isto* e *aquilo*. (p. 28)- (grifos do autor)

Outro aspecto que me pareceu relevante: a compreensão da escola de que a adesão dos(as) estudantes a uma proposta ocorria paulatinamente e que a vivência dos processos de sociabilidade na escola também era importante. Nem sempre os(as) estudantes se dirigiam a uma das Oficinas, ficando, às vezes, nas mesinhas da escola (umas mesas, feitas de cimento, localizadas em local estratégico do pátio e que possibilitavam, inclusive, o banho de sol), nas arquibancadas da quadra, ou nas escadas. Na organização do PEI da EMJ, era mantida a postura de se deixar os(as) estudantes escolherem a Oficina e adentrá-la livremente, quando o desejassem fazê-lo. Tal estratégia pedagógica poderia, sim, em um dado momento, resultar em que a infrequência às Oficinas fosse considerável e que houvesse muitos(as) estudantes fora delas, contudo, havia um equilíbrio no processo, que não o comprometia negativamente, mas favorecia, na medida em que, com o passar do tempo, muitos(as) dos(as) estudantes decidiam-se por ingressar em alguma Oficina (havia casos de exceção). Ainda ressalto o

dinamismo da escola em suprimir a oferta frustrada de uma dada Oficina, quando a substituía por outra, a partir da participação e da opinião dos(as) alunos(as).

As características do PEI na EMJ fizeram com que eu, a partir das orientações recebidas de minha orientadora e de minha co-orientadora, me decidisse por pesquisar o Programa Escola Integrada nessa instituição, pois, além do fato de que ela possuía um número elevado de estudantes no PEI e de executar o Programa há mais de dois anos (o que atendia o critério para a escolha da escola da pesquisa: mínimo de dois anos no PEI), trazia uma série de novidades quanto ao formato do Programa Escola Integrada, que nos pareceram ser responsáveis por um número significativo das adesões discentes. Tendo dito isso, passo a apresentar os sujeitos da pesquisa no próximo capítulo.

## CAPITULO 3- APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa eram estudantes adolescentes, moças e rapazes, matriculados(as) no 3º Ciclo da EMJ e inscritos no PEI. Ao longo do trabalho de campo, permaneci entre eles(as), em grupos, ou conversando individualmente. Ouvia-os(as), observava-os(as), acompanhava-os(as). Com o tempo, minha presença (com gravador, *notebook* e/ou caderno de campo em mão) tornou-se familiar: nas Oficinas do PEI, no caminhar pelas ruas do bairro, no pátio da escola, ou na biblioteca. Também nos corredores das salas de aula, na cantina, na horta, na quadra, no auditório, ou em outros espaços. Ao todo, foram 72 manhãs transitando entre os(as) estudantes do 3º Ciclo do PEI da EMJ, momentos que me renderam riqueza de registros e um total de 31 entrevistas.

Ressalto que o grupo de adolescentes estudantes com o qual lidei era bastante diversificado, o que aumentava as minhas chances de contemplar diferentes realidades da juventude estudantil. Palma, por exemplo, se caracterizava como uma estudante adolescente que enfrentava questões familiares, somadas aos conflitos que vivenciava na escola, voltados para as relações interpessoais e para as questões étnico-raciais. Como mencionarei adiante, era uma estudante com baixa estima e, também, com baixo rendimento escolar, mas sem histórico de retenção, segundo mencionou. Esquivava-se de participar das Oficinas do PEI e, ao mesmo tempo, desejava participar das atividades externas da escola, mas não recebia o aval de sua mãe.

Rosa e Orquídea eram estudantes com bom rendimento escolar e relacionamento familiar estável. Seus esforços em relação aos estudos eram reconhecidos por muitos da escola e, por conta própria, alimentavam o hábito da leitura, com visitas constantes às bibliotecas as quais tinham acesso. No PEI, participavam do maior número de atividades possível.

Gérbera, por sua vez, apresentava bom rendimento escolar, relação familiar estável, mas oscilava entre relações interpessoais estáveis e instáveis na escola, participando, em alguns momentos, de brigas e/ ou discussões. Carismática e comunicativa, dialogava com muitos(as) colegas e profissionais na escola.

Os estudantes adolescentes Cravo e Crisântemo eram amigos e realizavam muitas atividades juntos. Encontravam no PEI importante meio de expressão e tiveram suas trajetórias estudantis marcadas positivamente por sua passagem pelo Programa.

Ao apresentar os(as) estudantes adolescentes, em alguns momentos, transcrevo trechos das entrevistas realizadas, os quais, em meu entendimento, permitem-nos melhor conhecer quem são os(as) sujeitos que descrevo.

### 3.1- A estudante adolescente Palma

**Palma** (15 anos) sempre estava na companhia de sua irmã mais nova, a qual chamarei de Flor de Anis, também matriculada na EMJ, porém no 2º Ciclo do Ensino Fundamental. A estudante Palma foi uma das primeiras adolescentes com as quais entrei em contato, num dos corredores da escola, em frente ao Laboratório de Ciências, quando a mesma estava a observar o movimento do pátio. Sua irmã e mais três outras adolescentes a acompanhavam. Palma foi quem me apresentou toda a escola, indicando-me os locais onde ocorriam as Oficinas do PEI, na data de 14-02-11, meu terceiro dia de observação na EMJ. Espontaneamente, ela me concedeu muitos momentos de sua companhia, logo que me via adentrar a escola. Por meio dela e de sua irmã, pude conhecer os lugares onde ficavam muitos(as) dos(as) estudantes da escola, inclusive nos momentos nos quais eles(as) "burlavam" as Oficinas do PEI, e, por estar muitas vezes em sua companhia e na companhia de seus(suas) amigos(as), paulatinamente, tornei-me como "um do grupo" e o aceite de minha presença ficou mais fácil.

A estudante Palma declarou-se negra, moradora de uma das áreas de ocupação da região Nordeste de Belo Horizonte, a qual encontra-se, ainda, em processo de regularização. Não havia asfalto na rua de sua casa e, com as chuvas do Verão de 2011, um dos acessos ao local ficou intransitável. Declarou ter três irmãs e ser a terceira na ordem de nascimento das filhas; seus irmãos faleceram. Além do pai, da mãe e das quatro filhas, um casal de primos morava na casa. Frequentava uma igreja evangélica local, tendo mudado de congregação religiosa por mais de uma vez ao longo do ano. Em muitas de suas falas, fazia menção às questões religiosas, demonstrando, vez ou outra, resistência aos credos não cristãos.

No PEI da EMJ, Palma possuía um histórico de infrequência e, não raras vezes, nas ocasiões em que a acompanhei pela escola, no período de extensão de jornada, esquivava-se de adentrar em alguma Oficina, salvo a Oficina de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa, a única que frequentava regularmente, em razão da necessidade de melhoria no desempenho escolar. Numa manhã, tomando sol no gramado da escola, enquanto

dialogávamos com o gravador ligado, perguntei a Palma se ela se considerva boa aluna. Ela me disse:

> **Palma**: Não. Sou muito bagunceira. Eu, tipo, que tem professor que só olha pra mim, os menino tudo tá conversando, ele só olha pra mim; eu fico morrendo de raiva, aí, eu respondo, brinco, pulo, aí, eu não me considero uma boa aluna. (Data: 02-06-2011)

> **Palma**: (Sobre a nota no boletim) Péssimo. Horrível, porque tem hora que eu não sei alguma questão; eu sempre colo**.** E o comportamento também, tem hora que eu finjo de santa, pra ter um bom conceito. Aí, tem hora, que me encosta um trem, aí, eu fico lá igual doida, brincando lá dentro da sala. (Data: 02-06-2011)

Nos dias em que estive na escola, para a realização da pesquisa, na maioria das vezes, encontrava Palma e Flor de Anis pelos corredores, no pátio, ou na quadra. Havia ocasiões em que as encontrava sentadas na grama, tomando banho de sol, ou no portão, buscando uma forma de saírem rapidamente, a fim de comprar algumas guloseimas com uma vendedora ambulante, que ficava com seu carrinho próximo à portaria da escola.

Ambas, Palma e Flor de Anis, já estiveram inscritas nas Oficinas de *Taekwondo* e de Dança, mas não permaneceram. Ouvi, delas e dos monitores das Oficinas, diversos motivos que justificaram a desistência de ambas as irmãs: proibição feita pela mãe para participações nos diversos eventos da escola, que exigiam exposição pública (assim, ainda que as irmãs ensaiassem, no dia, não participavam dos eventos), conflitos com seus pares (por ciúmes, por discussões, entre outros), não cumprimento dos acordos, etc. No II semestre de 2011, Palma passou a frequentar o futebol feminino, na Oficina de Atividades Esportivas e sua mãe participou de uma atividade da escola, aberta ao público, ofertando uma Oficina.

Comigo, Palma apresentou-se bastante comunicativa. Quando caminhava pela escola e, quando se sentava na arquibancada da quadra, ou nas mesinhas de cimento que havia no pátio, frequentemente, era cumprimentada por estudantes do 2º e do 3º Ciclo. Como muitos(as) adolescentes, possuía conflitos no relacionamento com outros(as) alunos(as) da escola, alguns(algumas) dos(das) quais se tornaram sujeitos desta pesquisa também. Devido a essa questão, necessitei fazer, na maioria das vezes, entrevistas individuais.

A relação da família de Palma e de Flor de Anis com a escola pareceu-me conflituosa, o que pôde ser compreendido a partir do fato da mãe das estudantes, frequentemente, negar autorização para a participação das mesmas em quaisquer eventos da EMJ, fossem nas apresentações públicas, internas ou externas ao espaço escolar, fossem nas excursões, ainda que tais atividades estivessem voltadas para fins pedagógicos. O único meio de contato com a mãe das estudantes era o celular da filha mais velha, contudo, nem sempre o

mesmo era atendido. Com alguma insistência e, a partir de um longo diálogo ao telefone, a mãe de ambas consentiu em que Palma participasse da pesquisa, desde que estivesse na presença de Flor de Anis. No diálogo abaixo, a adolescente relatou sua opinião em relação à proibição da mãe quanto à participação dela e da irmã em excursões e eventos na escola:

> **Palma**: Ah! Por vários motivos: porque tem gente que chega lá em casa, fala que o ônibus quebrou no meio do caminho, é porque, tipo, minha mãe, ela pensa coisa ruins, ela fala que acontece acidente, coisas, e ela tem medo- entendeu?- de soltar e acontecer alguma coisa; que eu não tenho muito costume com alguns lugares e ela também não tem, aí, ela tem medo de eu, que eu falo, quase todos os dias, que eu vou sair de casa, e eu vou mesmo. (Data: 02-06-2011)

Na sequência do diálogo, após revelar o desejo de sair de casa, Palma apontou a presença de alguns conflitos familiares:

> **Palma**: Vou, por causa que eu não aguento mais meu primo; ele vive me enchendo o saco, tipo, eu nem tô conversando com ele, ele vive implicando comigo, fala que vai falar com o meu pai, fala que vai- né?- falar com meu pai pra ele me dar uma coça, e, se meu pai encostar a mão em mim, fessora, sinceramente, eu vou sair de casa. Aí, ela tem medo de eu aproveitar a excursão e sumir. (Data: 02-06-2011)

Em outro momento, no mesmo diálogo, ainda questionando sobre sua participação nas excursões do PEI, perguntei se, no caso de haver intervenção da escola, na qual se falaria da importância da atividade desenvolvida, haveria possibilidade de sua mãe autorizar sua saída (e de sua irmã), ao que a estudante respondeu:

> **Palma**: Assim, um dia, quando que nós foi lá, eu acho que foi ano passado, nós foi lá no clube, aí, minha mãe foi e pediu a Paisagista, coordenadora (na época, a Paisagista exercia esta função na escola), pra ficar me vigiando lá, porque, ficar negoçando. Aí, ela só deixou eu ir em uma excursão até hoje.
> **Flávia**: E como que foi essa excursão do clube?
> **Palma**: Nó, foi deliciosa!
> (Data: 02-06-2011)

Ou seja, Palma e Flor de Anis, em toda a sua trajetória no PEI, participaram apenas de uma excursão. No primeiro relato, Palma mencionou que, em sua visão, a resistência de sua mãe em permitir maior participação das filhas Palma e Flor de Anis nas atividades e/ ou eventos da escola estivesse diretamente relacionada ao desejo da filha (no caso, dela, a Palma) de fugir de casa, por razão de conflitos, que ela, enquanto filha adolescente, já havia exposto à família. Também a postura da mãe estaria relacionada ao temor de que, devido à inexperiência de Palma e de Flor de Anis em sair sozinhas (Palma utilizou o verbo *soltar*, no sentido de deixá-las sair por conta própria) pudesse resultar em "coisas ruins", ou seja, em uma má notícia, devido a uma fatalidade qualquer, ou a uma eventualidade, como problemas no ônibus utilizado para a excursão, ou, até mesmo, a notícia da "fuga" da/ das filha/filhas.

Questionei Palma sobre o que ela mencionou, no primeiro relato, a propósito da atitude de seu primo, a de querer incentivar o tio (pai de Palma) a agredi-la fisicamente (expressão utilizada no diálogo: "dar uma coça") e ela me relatou:

> **Palma**: Ah, é porque ele aproveita que ele e meu pai tão juntos, muito juntos, aí, ele vai lá e começa a falar um tanto de coisa, começa a brincar, Ontem mesmo, nós brigamo, mandei ele pro inferno, essas coisas... Aí, ele falou que ia ligar pro meu pai; aí, minha mãe não fala nada, tem dia que eu fico com raiva da minha mãe, por causa disso. (Data: 02-06-2011)

A adolescente disse ter uma relação conflituosa com o primo, o que me fez perguntar se ele morava na residência da família e, em caso afirmativo, por que ele morava na mesma casa:

> **Palma**: Mora, tô doida pra ele sair lá de casa.
> **Palma**: Porque a mãe dele morreu, quando eles era pequeno, eles viram o pai deles dando facada na mãe dele. Aí, eu acho que atingiu- né?- aí, eles ficaram com a avó; minha vó tá ficando velhinha já, aí...
> **Flávia**: Sua mãe pegô pra criar?
> **Palma**: É, minha mãe pegô os dois pra criar, minha prima e meu primo, aí.
> (Data: 02-06-2011)

Pelo que foi mencionado, ao mesmo tempo em que a percepção de Palma sobre a fragilidade da avó, no sentido de esta estar com idade avançada, explicava o fato de os primos morarem na casa, à adolescente não parecia haver uma razão suficiente que a convencesse do fato, visto que ela desejava muito que o primo saísse da casa. O fato da não permissão, por parte de sua mãe, de sair para um passeio, uma excursão, ou situações afins, como pode ser lido no próximo trecho, intensificava os conflitos da adolescente Palma:

> **Palma**: Tem hora que o meu pai fala pra mim não fugir, mas, se eles ficá me prendendo em casa, eu vou fazer uma besteira na minha vida. Eu prefiro me matar que ficá dentro da minha casa; eu falo, porque tem gente que implica muito comigo, principalmente o meu primo e eu não aguento isso. Eu já falei com a minha mãe, aí. (Data: 02-06-2011)

Tendo em vista as questões passadas no interior de sua casa, procurei saber se, na EMJ, Palma se sentia acolhida, ao que ela me respondeu:

> **Palma**: Me sinto, me sinto mais leve, porque eu tenho meus amigos pra brincar, pra conversar, desabafar alguma coisa, aí, bem melhor, porque, se eu chegar lá em casa e desabafar alguma coisa, não adianta nada, mesma coisa de eu não falar (...). Aí, eu prefiro desabafar aqui na escola mesmo; aí eu falo.
> **Flávia**: Com quem mais que ocê conversa?
> **Palma**: Ele. (Palma aponta para um colega da escola, Narciso, que está próximo a nós)
> **Palma**: É, ele era da minha sala ano passado, aí, mudou pra outra. A Hortência, Margarida, Magnólia, Violeta, várias pessoas, eu desabafo, elas conversa comigo, a Flor Orquídea também, a Orquídea, aquela que faz... Então, eu tenho que- né?- fazer esses negócio, conversar e desabafar com uma pessoa que saiba- né?- me ajudar, conversar comigo, porque minha cabeça tá ruim. (Data: 02-06-2011)

A jovem Palma e sua irmã Flor de Anis, com frequência, estavam rodeadas de amigos(as), sobretudo em pequenos grupos. Como a irmã estava inserida no 2º Ciclo, ambas possuíam amizades de estudantes do 2º e do 3º Ciclos da escola. Pelo exposto no diálogo acima, as amizades provenientes do espaço escolar eram importantes para Palma, pois, nos diálogos entre pares, a estudante encontrava apoio e alívio na vivência dos conflitos.

Perguntei à Palma se ela compartilhava da opinião de sua mãe, sobre a não permissão em sair nas excursões da escola e a jovem mencionou que "não". Também questionei se ela já havia sentido desejo de participar de alguma excursão. A jovem me respondeu:

> **Palma**: Teve (desejo de participar de uma excursão), de Ciências, que ia valer nota e minha mãe não deixou.
> **Flávia**: Onde que foi a excursão de Ciências?
> **Palma**: Na(cita um famoso ponto turístico de BH), (repete o nome) é, porque senão, eu ia perder os dez pontos e minha mãe não quis deixar.
> **Flávia**: E como que você fez com esses dez pontos?
> **Palma**: Tive que recuperar nas atividades. (Data: 02-06-2011)

Palma esclareceu, então:

> **Palma**: Se ela deixasse, eu ia. Só que, principalmente, ela tem que confiar, não deixar, assim, desconfiada das coisas.
> **Flávia**: Você confia nessa escola?
> **Palma**: Confio, bastante, ela gruda no nosso pé, então, eu acho bastante...
> **Flávia**: Você acha que essa escola "acompanha o aluno de perto"?
> **Palma**: Acompanha, por isso, que eu gosto dela, é uma das melhores escolas daqui. (Data: 02-06-2011)

Palma, ora se referia à EMJ de forma positiva, ora de forma negativa, como será visto adiante, apontando a escola como "um inferno". Compreendo que a forma como a mãe da jovem se relacionava com a escola, impunha a ela um sentimento duplo, uma vez que, na relação afetiva com a mãe, esta "poderia estar correta", mas Palma entrava em conflito ao perceber que a escola oferecia bons momentos, dos quais ela se via impedida de participar. Ou seja, a vida escolar de Palma e de Flor de Anis era permeada por duas vozes de autoridade, a de sua mãe e a da escola e ambas as estudantes se viam envolvidas num contexto dialógico contraditório: afinal, quem estaria com a razão?

Sarti (2004, p. 117) menciona que "a família torna-se um campo privilegiado para se pensar a relação entre o indivíduo e a sociedade, o subjetivo e o objetivo, o biológico e o social". E aponta que a família detém a função de "dar sentido às relações entre os indivíduos" e serve de "espaço de elaboração das experiências vividas" (SARTI, 2004, p. 120). Palma e Flor de Anis, como todo(a) jovem, tinham em sua família um referencial e o mesmo não poderia ser desprezado e influenciava, sobremaneira, o olhar das jovens para a EMJ.

O trecho abaixo, conforme mencionado, exemplifica um momento em que Palma revelava uma visão negativa da escola:

> **Palma**: Aí, é tipo, quando que fala que vai sair de dentro da escola é uma alegria pra mim, eu chego cansada, mas dá mais inspiração, porque eu encosto o pé aqui nessa escola, parece que é um inferno, parece que eu tô entrando dentro do inferno.
> **Flávia**: É mesmo?
> **Palma**: Nó! É muito ruim, fessora, sinceramente. Aí, quando que fala pra eu sai dessa escola...
> **Flávia**: Mas é ruim pra você em qual sentido, onde que "pesa mais", é os colegas, é a relação com os colegas?
> **Palma**: Ah! Os professores, mais ou menos, porque, tipo, eu destronquei o meu pé no futebol, fui pedir pra ligar pra minha mãe, pra me buscar, ou pra negoçar. Eles falaram, assim, que não ia ligar. Eu fiquei com meu pé doendo até cinco e vinte. Cheguei lá em casa, tive que ficar lavando meu pé, banhar, colocar negócio, e eles não ligaram pra minha mãe, então, pesa muito pra mim. (Data: 02-06-2011)

Palma, em muitos dos diálogos estabelecidos comigo, ao longo do ano letivo, apontou situações de conflito na escola, as quais envolviam assuntos diversos, voltados para a questão étnico-racial (a jovem mencionava a presença de preconceito racial entre colegas, que poderia ser comprovado nas ocasiões em que entrava em uma discussão- briga- em prol de uma amiga negra, a Violeta, que, segundo Palma, era discriminada por seus pares), assuntos voltados para a dificuldade de diálogo da discente com alguns docentes (como descrito no trecho acima), para o baixo desempenho escolar, para as questões disciplinares, entre outros.

As falas de Palma auxiliaram na percepção de que esta estudante vivia uma relação de conflito com a escola, motivada, entre outros fatores, pelo contexto familiar. Mas foi possível perceber, também, uma mudança de ótica, quando a perguntei sobre o que mais a fazia feliz: "Minha família, meus amigos e alguns professores, principalmente você..." (Data: 13-06-2012). Minha presença constante na escola e, provavelmente, a atenção dada a ela, tendo em vista a ocasião da pesquisa, fizeram com que eu passasse a ser uma das pessoas bem-quistas por Palma. Ao perguntar a ela sobre o(a) professor(a) o(a) qual ela mais admirava, Palma respondeu:

> **Palma**: Eu acho que é a Botânica- né?- à tarde, porque a Botânica é muito gente boa, ela me dá conselhos, o quê que eu tenho que fazer, o quê que eu não tenho, então, eu acho ela super importante pra mim, eu gosto muito dela também, todo dia que eu brigo, ela conversa, ela me chama a atenção... Então, eu acho super importante, aí, eu acho isso.
> **Flávia**: E você sente esse cuidado com você aqui pela escola como um todo?
> **Palma**: Sinto, praticamente sinto, porque parece que eu tô, assim, eu sempre reclamo dessa escola, sempre falo lá fora "parece que eu tô na porta do inferno, mas essa escola, assim, até que, de manhã, é chato, por causa desses menino da manhã. Mas, de tarde, é tudo beleza, tirando a (cita o nome da professora) que eu odeio e o (cita o nome do professor) também, só.
> (Data: 13-06-2011)

Palma estudava, anteriormente, em uma escola também localizada na região Nordeste da cidade, que fica a cerca de 15 km da EMJ. Em outro momento do diálogo, Palma revelou o que ocasionou sua transferência de escola, o que pode, também, ter contribuído para seus dilemas com o espaço escolar, especialmente com a/ na EMJ:

> (Contexto: Palma menciona que tinha a tendência a ser agressiva e, após ter iniciado sua aprendizagem como lutadora de *Taekwondo*, desistiu, por considerar o esporte violento. Questionei se o esporte não a ensinaria o autocontrole, ao que ela disse:)
> **Palma**: Ó, ensinar ensina, mas eu não tenho controle: se a pessoa mexer comigo, eu já estresso de uma vez, e bato mesmo, então, já machuquei uma menina na outra escola, fui até expulsa, aí.... (Data: 13-06-2011)

Perguntei à Palma o momento em que ocorreu esta transferência e ela me disse:

> **Palma**: Era, eu acho que eu tinha uns sete anos.
> **Flávia**: Como que aconteceu essa (situação)?
> **Palma**: Ah! A menina veio mexer comigo, aí, eu fui e só dei um bicudo na boca dela e arrancou os dois dentes dela só, aí...
> **Flávia**: E, aí, você ganhou a transferência?
> **Palma**: É, aí, eu vim pra essa porcaria de escola, não era pra eu ter vindo.
> **Flávia**: Então, você não queria vir pra cá?
> **Palma**: *Tititti* (faz o gesto indicando que há muita fofoca), essa escola é insuportável.
> (Data: 13-06-2011)

Neste momento, apareceu mais um elemento, e provavelmente, aquele que serviu de detonador da rejeição de Palma à EMJ: ela foi transferida de escola, sem consentimento próprio. Este fato colaborou para que ela tivesse dificuldades em se relacionar com a escola e a situação vivenciada no seio familiar acabou intensificando o desejo de não pertencer à EMJ.

Ainda em trecho distinto do diálogo, Palma disse sobre sua relação com as crianças do 2º Ciclo; sobre ter ou não dificuldades:

> **Palma**: Tenho, não suporto, nó não gosto desses menino da manhã de jeito nenhum; não sei por que... Eles são muito encapetado, aqui já é um inferno, aí vem esses menino da...da... da... manhã, ainda; piorou. (Data: 13-06-2011)

Contudo, não pude verificar, nos momentos em que estive ao lado da jovem, a presença de tal conflito, uma vez que, na maioria das vezes em que nos sentávamos em algum lugar do pátio da escola, crianças vinham cumprimentá-la e, consequentemente, a mim. Abordando outros temas, quando perguntei sobre escolha profissional, Palma me relatou o desejo de ser cantora ou policial. Relacionou a escolha da segunda profissão à possibilidade de poder contribuir com o combate ao crime e com as lutas contra a discriminação étnica e racial e mencionou já ter sofrido preconceito no espaço escolar:

> **Palma**:Q-quero ser policial ou cantor.
> **Flávia**: Ai, meu Deus! É mesmo? Mas por que essas duas escolhas? Assim...

> **Palma**: Ah, porque eu acho que cantar faz o meu tipo, ser policial, ah, é... Não sei. Ah! Combater o crime- né?- porque tá sendo, aqui tá ... Tendo muita discriminação, essas coisa, aí.
> **Flávia**: E, assim, e, como policial, o quê é que você admira na carreira do policial?
> **Palma**: Ah, tipo, prende os ladrão que mata, que roba, porque eu acho assim: Se você quer ser alguém na vida, você tem que trabalhar bastante, pro cê conseguir alguma coisa na vida, não rouba as coisas que nós custa, sua, pros outros vim e rouba. Então, eu quero combater isso, a violência também, porque tem muita discriminação aqui no nosso meio.
> **Flávia**: O quê que ocê considera discriminação?
> **Palma**: Tipo, chamar os outros de preto, chamar de cabelo duro, não gosto disso, odeio.
> **Flávia**: Você já passou por isso?
> **Palma**: Nó! Dez vezes.
> **Flávia**: Na escola, na rua?
> **Palma**: Na escola.
> **Flávia**: Como que aconteceu?
> **Palma**: Tipo, chegava na sala de aula, os meninos falava "ó, o cabelo duro chegou, a nega preta chegou", aí, não quero. Tipo, aconteceu isso comigo; eu não quero que isso aconteça com outras pessoas- entendeu?- a mesma coisa que eu não quero pra mim, eu não quero pra outras pessoas. Então, eu acho, assim, combater tudo isso, porque isso é...
> (**Data**: 02-06-11)

Nosso diálogo prosseguiu e a perguntei se ela sabia que racismo é crime e ela mencionou:

> **Palma**: Mas não resolve quase nada, porque tem gente que ameaça. Tipo a Violeta, da minha sala, ela vive sendo zoada, assim, os menino taca lixeira nela, eu vou lá e bato nos menino sabe. Mas, se ela ligar pra policia, ou falá com a Botânica eles (os estudantes) fala que vai bater nela, e ela sabe, ela não sabe bater, ela não sabe nada, aí, eu vou e fico com dó.
> **Flávia**: Você nunca orientou ela pra falar com a Florista que ela tá passando esse aperto?
> **Palma**: Ela, fala com a Botânica, aí, a Botânica, assim, ela pode resolver, só que os meninos não para, eles não tem vergonha na cara. (Data: 02-06-11)

Novamente Palma se referiu à questão étnico-racial, desta vez, exemplificando com o que sua colega de classe, Violeta, vinha passando. Palma mencionou que a Coordenadora Pedagógica do 3º Ciclo da escola realizava intervenções, mas as mesmas não tinham surtido efeito sobre a ação dos(as) estudantes.

Num dado momento da entrevista, Palma reafirmou a admiração profissional pela carreira militar (policial) e a preferência por esta, se comparada à segunda escolha pessoal, a de cantora de *Pop Rock*: Também acrescentou dois dados novos: a vergonha a impedia de participar das Oficinas de Violão, de Flauta, ou de Percussão, ou seja, aquelas voltadas para tocar instrumentos musicais e, em sua avaliação, não poderia cantar, porque não possuía boa qualidade vocal:

> **Palma**: Minha voz é horrível, tem dia que eu canto lá em casa, no *karaokê* (...) Tem hora que eu fico brincando lá, na sala, de cantar. Meu Deus... Não sei nem pra quê que eu abro a minha boca, todo mundo fica falando 'cala a boca, Palma, sua voz é

> horrível!', aí... (...) Aí, pra mim, minha voz tinha que tá mais bem bonitinha. Aí, talvez, mas a coisa que eu quero ser mesmo é polícia, adoro. (Data: 02-06-2011).

Quando a perguntei se o desejo de ser policial superava o desejo de ser cantora, a jovem respondeu: "É, muito mais, pra mim, é muito importante ser policial". (Data: 02-06-2011). Ao insistir em perguntar se ela não desejaria participar das Oficinas de Violão ou Flauta, as quais poderiam despertá-la para a questão musical, Palma mencionou que "não", explicando:

> **Palma**: Sinceramente, violão eu tenho meus dedos tudo aleijado, aí, não dá nem pra tocar. Tem hora que eu me sinto até vergonhosa, aí...
> **Flávia**: Mas, eu não vejo seu dedo aleijado...
> **Palma**: Porque a faca cepou aqui.
> **Flávia**: Ah, ta! Entendi, dificulta pra tocar...
> **Palma**: É, aí, eu não gosto, porque eu sinto vergonhosa, aí.
> (Data: 02-06-2011)

Palma era uma estudante adolescente e como tal vivia conflitos próprios de sua fase de vida, voltados para questões identitárias (relacionadas, sobretudo aos pertencimentos cultural, étnico- racial, familiar e religioso). A forma como percebia o ambiente escolar, meneando entre o acolhimento e a repulsa, poderia ser explicada por vários fatores, entre eles, pela desconfiança de sua mãe em relação aos cuidados oferecidos pela instituição escolar às filhas, por sua baixa estima, que era reforçada por sua percepção do rendimento escolar, pelas questões vivenciadas a partir de sua pertença étnica (ser negra) e pelo acolhimento que recebia de docentes da escola.

### 3.2-As estudantes adolescentes Orquídea e Rosa.

As estudantes **Orquídea** (14 anos) e **Rosa** (14 anos) caminhavam juntas diariamente e demonstravam grande amizade uma pela outra. Devido à parceria delas no cotidiano escolar, é quase impossível, aqui, citar a primeira sem se fazer menção à segunda, ou vice-versa. Por isso, apresento ambas as adolescentes estudantes nesta seção.

Orquídea e Rosa partilhavam muitas coisas e conjuntamente decidiram participar da pesquisa. Nós marcávamos, como local de encontro, a cantina da escola, ou as mesinhas do pátio, para, então, nos dirigirmos à Oficina de escolha de ambas. Na maioria das vezes, às quintas-feiras, nos encontrávamos no carro-biblioteca, que ficava a algumas quadras da escola, pois, nesse dia da semana, as jovens passavam lá antes de se dirigirem à EMJ, já que ambas cultivavam o gosto pela leitura e eram frequentadoras assíduas da biblioteca itinerante,

mesmo sem a mediação da escola[24]. Como participavam ativamente de muitas Oficinas e Projetos na escola, encontrar Orquídea e Rosa antes do início das atividades diárias facilitava nossos diálogos, pois com elas e com os outros, havia o combinado de que, no momento das Oficinas, eu poderia vê-los(as), mas entrevistá-los(as) somente nos intervalos e/ ou em momentos livres.

Em relação à etnia, a estudante adolescente Rosa se declarou parda. Ela morava com sua mãe e sua única irmã, fruto de um segundo relacionamento da mãe. Seus pais eram divorciados. Como religião, mencionou a evangélica e, em sua Congregação, participava do Grupo Jovem de Dança, do Grupo de Oração e do Grupo de Teatro.

Ao longo do ano letivo, no PEI da EMJ, Rosa se inscreveu em várias Oficinas: Artes, Atividades Esportivas, Dança Contemporânea, Flauta, Fotografia, Futebol Feminino, Intercâmbio Cultural, Jornal, Rádio, Teatro, Violão, dentre outras; além de ter participado, assiduamente, da maioria dos eventos realizados pela escola. Frequentemente, eu ouvia elogios tecidos pelos monitores, ou pela professora comunitária do PEI da escola, em relação às duas amigas, Orquídea e Rosa.

As duas amigas possuíam variado círculo de amizade na escola e eram bem acolhidas por muitos, nas rodas de conversa, no pátio, ou em outros espaços. Contudo, Rosa e Gérbera (a qual descreverei mais adiante) não se davam muito bem (por motivos a mim não esclarecidos), o que impedia que eu realizasse meus diálogos com ambas ao mesmo tempo, como ocorria com Cravo e Crisântemo,por exemplo (não presenciei brigas, nem discussões entre ambas. Quando de minha chegada à escola, as duas já não conversavam). Por três vezes, durante o ano letivo, presenciei Rosa chorando ao chegar à escola e sendo recebida com carinho por seus(suas) amigos(as). Rosa acolheu a ideia de participar da pesquisa, mas, por duas vezes, solicitou que eu dialogasse com ela em outra ocasião e, quando eu retomava algum assunto numa conversa, ela dizia "você já me perguntou isso", ou "eu já falei isso". Assim, percebi que os diálogos com Rosa precisavam ser mais objetivos e sucintos, sem, contudo, haver perdas qualitativas no processo.

O desempenho escolar de Orquídea e Rosa era bom e, além de frequentarem o carro-biblioteca, como leitoras assíduas, elas se encontravam também na biblioteca da escola, em busca de novos títulos. As leituras ultrapassavam aquelas recomendadas nas aulas de Língua Portuguesa/ Literatura na escola, liam por prazer: jornais, obras literárias em prosa ou verso, romances, histórias de aventura e/ ou suspense, estórias em quadrinhos, revistas científicas,

[24] A professora comunitária da escola mencionou-me que não conhecia o fato de estudantes da EMJ frequentarem essa biblioteca externa.

dentre outras. O trecho a seguir é de um dos diálogos meus com Rosa, sobre o gosto dela pela Literatura. A jovem mencionou que desde pequena lê:

> **Rosa**: Mas eu acho que eu demorei um pouco pra aprender a ler; eu acho que foi depois das menina da minha sala. Mas, eu acho que eu não sei, eu gosto muito de leitura, não sei por que não.
> **Flávia**: O quê que cê sente quando você lê um livro?
> **Rosa**: Eu sinto que eu saio desse mundo, vô pra outro mundo do livro. Aí, esqueço um poco dos problemas. (...)
> **Rosa**: Se eu não gosto do livro eu paro, agora, se eu gosto, eu leio ele todo.
> (Data: 09-06-2011)

Rosa possuía uma boa relação com a família e com a escola. Encontrava apoio familiar para estar na escola e ser bem-sucedida nos estudos. A mãe acompanhava seu desempenho escolar e estabelecia boa relação com a EMJ. Certa vez, Rosa mencionou-me que a mãe trabalhava e, por isso, desde pequena, ela ia à escola, motivo ao qual atribuiu seu gosto por esse lugar:

> **Rosa**: Porque eu quis. Eu sempre quis, eu sempre gostei... Porque eu fui nascida e criada dentro da escola, então, é igual a pessoa que nasceu na cidade; não quer ir pra roça, porque, interior... É muito chato, muito parado... Tem pessoa que mora no interior, acha o contrário, então, como eu fui criada na escola, eu amo vir pra escola, porque tá entre amigos e tudo... A gente... Eu gosto de rir muito, né?
> (Data: 26-05-2011)

E acrescentou um comentário sobre si própria:

> **Rosa**: Não sei por quê! Não sei... Eu só fico rindo o dia inteiro. Igual: no meu boletim, eu fiquei com um pouco... Eu fiquei com uma nota meio (risos), um pouco ruim no comportamento, por conta que eu converso muito, que eu fico rindo; qualquer coisa é caso de rir. (Data: 26-05-2011)

Em relação ao futuro profissional, Rosa revelou planos para seguir a carreira militar na Aeronáutica, mas também demonstrou interesse em advogar.

Rosa, uma estudante adolescente que demonstrava possuir objetivos claros em relação aos estudos, vendo-os como um importante aporte para sua formação. Carinhosa, encontrava apoio junto aos(às) amigos(as), que a retribuíam o afeto. Apresentava bom desempenho escolar e participava ativamente das atividades da escola.

Orquídea também se declarou parda. Morava com seus pais, seu irmão e sua cunhada. Ela ainda mencionou a existência de tias e tios na família, conforme segue:

> **Orquídea**: Eu, meu pai, minha mãe, e a minha cunhada e meu irmão. E tem tios e tias, assim... A minha família, a família, por parte da minha mãe, ela é grande, mas, por parte de meu pai, já é pequena: meu pai e mais dois irmãos. Por parte de meu pai é pequena, então, é... São poucas pessoas. (Data: 26-05-2011)

Ao dialogarmos sobre o incentivo de sua família em relação aos estudos, Orquídea me disse que a família dela a

> **Orquídea**: Incentiva. Porque... Meu pai e minha mãe, eles não tiveram essa oportunidade que eu tenho. Então, pra eles, é... Eu tá na Integrada, eu tá aqui na escola é um momento bom, e que eles querem que eu aproveito o máximo pra não, pra não ser, não, não... Como é que eu posso dizer? Não, não ser bem sucedida na vida (pelo contexto da fala, ela quis dizer mal sucedida), porque eles, sem este estudo, não tiveram grandes oportunidades na vida: começaram a trabalhar cedo e tal. Então, pra eles, eles me incentivam muito, porque eles não querem que eu, que eu seja, que eu tenha, que eu não seja uma... Grande pessoa na vida. É... Uma pessoa bem- sucedida na vida. (Data: 26-05-2011)

Quando perguntei sua relação com a família, ela mencionou:

> **Orquídea**: Uma relação ótima. Eu gosto muito da minha família, eu converso muito com os meus pais... Lógico! A gente briga, de vez em quando, mas a gente sempre reconhece quando um tá errado, pede desculpas. A minha convivência com meu irmão é ótima, com minha cunhada mesmo: Eu falo que a minha cunhada, ela não é só uma cunhada, ela é a irmã que eu não tive. Então, a nossa convivência, assim, é muito bo, muito boa a convivência. Nossa! Assim: eu com meus tios, tal... É uma convivência muito boa mesmo na minha família. Nós somos uma família de amor. (Data: 26-05-2011)

A relação da família de Orquídea com a escola era boa e não havia histórico de conflitos. A adolescente frequentava a mesma igreja de Rosa, realizando com a amiga as mesmas atividades ministeriais. Fazia balé em uma academia. Também, como Rosa, ao longo do ano letivo, no PEI da EMJ, se inscreveu nas Oficinas: Artes, Atividades Esportivas, Dança Contemporânea, Flauta, Fotografia, Futebol Feminino, Intercâmbio Cultural, Jornal, Rádio, Teatro, Violão, dentre outras; participando, com entusiasmo, da maioria dos eventos realizados pela escola e tendo ingressado, também, no II semestre, no Programa Segundo Tempo. Contudo, a inserção de Orquídea no PEI não se deu de forma espontânea:

> **Orquídea**: No começo, eu entrei na Integrada obrigatoriamente, porque a minha mãe começou a trabalhar e não queria deixar eu em casa sozinha, nem na casa da minha avó. Ela: "Não, vai pra Integrada". No começo, eu não gostei muito não. Mas, acho que, no passar do tempo, eu fui vivenciando experiências e eu comecei a gostar; uma coisa que... A Integrada é uma coisa que eu não consigo ficar sem. (Data: 26-05-2011)

Assim, torna-se importante ressaltar que a vivência no PEI fez com que a estudante Orquídea modificasse sua visão sobre o Programa, de forma que a estudante não conseguia mais enxergar-se na EMJ sem desempenhar suas ações no período de extensão de tempo, ou seja, a rotina no PEI estava incorporada a sua agenda diária. Mais adiante, quando perguntei o que ela considerava mais significativo no PEI, Orquídea completou:

> **Orquídea**: Tudo. Eu acho que, assim, não tem "aquela coisa": eu acho que tudo pra mim, assim é bom... Huuum... Assim, não tem, acho que o que me toca mais, mesmo, é a dança; é a Oficina de Dança, que é a coisa que eu faço desde pequena. Mas, no geral, "eu gosto de tudo um pouco". Todas as Oficinas eu acho bem legais. (Data: 26-05-2011)

Orquídea se mostrava à vontade para dialogar comigo e respondia-me, com tranquilidade. Sobre o futuro profissional, Orquídea ainda não havia se decidido, mas reconhecia a importância da escola na preparação para a futura profissão.

Orquídea, assim, era uma simpática estudante adolescente, cujo desempenho escolar era bom e cuja participação nas atividades da escola era frequente. Encontrou na amiga Rosa uma importante aliada na concretização de atividades escolares e extraescolares. No cotidiano da escola, apresentava desenvoltura para realizar as atividades do PEI e dos Projetos afins.

### 3.3-A estudante adolescente Gérbera

**Gérbera** (15 anos) se mostrou bastante comunicativa e, na escola, estava sempre na companhia de amigos(as). A chegada da adolescente na escola se deu apenas um ano antes da pesquisa de campo, porque a mãe desejava matricular os filhos na mesma instituição e, por não haver vaga para ambos em uma escola mais próxima de sua residência, Gérbera chegou à EMJ. Na época da pesquisa, seus pais estavam divorciados e ela morava com sua mãe. A casa da jovem era bastante humilde. Seu jeito descontraído de dialogar, sua considerável rede de amizades na escola e a forma como se vestia, me fizeram pensar, antes de conhecer seu local de moradia, que a família de Gérbera fosse possuidora de mais bens. Sobre a etnia, a estudante adolescente declarou-se branca e, em relação à religião, evangélica, mas, em certa ocasião, ela mencionou que ainda não havia encontrado uma igreja para frequentar:

> (Contexto: perguntei se a estudante iria dançar quadrilha na escola e ela mencionou que "sim", afirmando que o fato de ser evangélica não interferia na decisão dela de dançar, o que não ocorria com alguns/ algumas de seus/ suas colegas)
> **Gérbera**: É, porque, tipo assim, eu sou evangélica, mas faz muito tempo que eu não vou na igreja; eu sou da igreja, mas, mas eu não danço, não é pra agradar outras coisas é pra mim agrad... É pra mim divertir, não é pra mim ficar nossa, é, bom, eu tô fazendo isso é por causa que eu sou dessa igreja, desse tipo, eu não vou fazer isso, porque eu sou de outra religião, eu faço mesmo é só pra mim divertir.
> (Data: 09-06-2011)

Quando dialogamos sobre a convivência dela com seus pais e sobre quem eles eram, Gérbera me relatou:

> **Gérbera**: Ah! Ó, o meu pai, meu pai parou na 8ª série. Meu pai trabalha de pedreiro, mas só que, agora, ele vai ser contratado pela... Ele vai trabalhar na

> construção do... Mineirão. Minha mãe, ela é... Minha mãe é faxineira, mas só que ela trabalha no (cita o nome de um Banco) há vinte anos... de faxineira.
> **Gérbera**: É muito bom, sabe? (refere-se ao relacionamento familiar)
> **Gérebera**: Meu pai vai lá em casa de vez em quando, a gente conversa com ele. Meu pai tava... Meu pai bebia bastante, meu pai era, era alcoólatra. Mas, é muito bacan... Tá sendo muito bacana, sabe... E... No dia, foi no comecinho, bem no comecinho, comecei muito a "pegar com meu pai" (o verbo utilizado não ficou claramente audível) eu ficava, hum... Tipo assim, eu ficava, fiquei um mês sem ficar com meu pai, eu fiquei, assim, num estado, eu começava a, chorava à toa. Uma música lá que me faz lembrar muito do pai, eu chorava. Ai, um dia, eu passei a noite toda chorando, porque eu escutei a música, passei a noite toda chorando. Noutro dia, eu vim com o olho inchado para a escola, por causa que eu tava com conjuntivite. Aí, eu falei com a Florista que eu tava com dor de cabeça. Aí, a Florista veio conversar comigo. Neste dia, a Florista se tornou pra mim uma heroína, sabe, porque ela veio, conversou comigo direito, me abraçou... A Florista sabe lidar com os alunos de um jeito diferente Ela briga, ela pega no pé, mas, tempo, (ao) mesmo tempo, ela é legal, ela é educada. (Data: 23-05-2011)

Gérbera vivenciou um momento delicado da convivência familiar, o da época do alcoolismo do pai, contudo, na época da pesquisa, não aparentava sofrer mais com as consequências disso, talvez, porque o pai não morasse mais com a família, ou porque ele tivesse abandonado o alcoolismo, ou, talvez, porque ela tivesse superado a fase de sofrimento. Demonstrava, pelo relato acima, sentir saudades da presença paterna. Ao solicitar sua opinião sobre o assunto família, pude ouvir de Gérbera:

> **Gérbera**: Tudo. Tudo, tudo, tudo. Minha família é tudo; minha família é tudo pra mim. Aaaa... a minha tia (nome da tia), ela... (nesta hora, Miosótis tocou uma "trombeta" de brinquedo, que estava em sua mão, e o restante do relato não ficou audível). (Data: 23-05-2011)

A adolescente, pela expressão "minha família é tudo" e por aquilo que pude presenciar, ao dialogar com Gérbera, certa vez, na presença de sua mãe, aparentou possuir, na época da realização da pesquisa, um relacionamento familiar bom e estável. Sobre a festa de seus quinze anos, ocorrida em 2011, Gérbera demonstrou ter sido um momento muito significativo para si e sobre o qual dialogava, frequentemente, com os(as) colegas na escola. Por ela, foi dado este relato:

> (Contexto: perguntei a Gérbera como foi chegar ao salão de festas e verificar que todos estavam lá, à espera dela)
> **Gérbera**: Foi muito engraçado. Engraçado sabe, foi muito bom sabe, eu cheguei lá, minhas primas, que eu achei... Que eu achei que elas não iam, sabe, já tavam todas lá. Aí, quando elas me viram entrando, assim, na porta, elas já desceram tudo; escada correndo, vieram me abraçar. Aí, lá embaixo, eu não comecei a chorar, sabe, deu vontade de chorar, quando eu vi elas, só que eu falei "não vou chorar, se não vai borrar a maquiagem". Aí, elas falaram "não chora, não chora". Aí, elas me ajudaram com o vestido, que o vestido era muito grande. Aí, elas levantaram o vestido atrás, pra mim subir as escadas, que eu tava tropeçando. Aí, eu subindo as escadinha. Aí, quando eu cheguei lá, quando entrei no salão, começou a tocar minha música preferida, que é aquela do Rick e Renner, "Quando você chorou, Deus me ensinou uma nova canção, filha". Aí meu pai veio. Aí, eu cumprimentei todo mundo, eu não tava achando meu pai; aí eu achei "nó, meu pai não veio". Aí, quando eu tava

> olhando, tipo, lá pro meio, ele veio e me abraçou, aí, a música começou a tocar mais forte. Eu comecei a chorar, chorar, aí, começou a rolar a festa, todo mundo dançano. Aí, os menino da minha escola chega. Aí, foi muito engraçado; aí, quando deu meia noite, aí, eu fui e dancei de novo com meu pai. Aí, depois que eu dancei com meu pai, dancei com meu irmão (menciona o nome do irmão), com o (menciona o nome de um convidado da festa, conhecido na EMJ). Aí, eu dancei com o Biólogo (o Monitor da Oficina de Dança Contemporânea da EMJ). Aí, todo mundo aplaudiu quando o Biólogo me tacou lá em cimão, ele me taco lá em cima, aí, eu, aí, quando o Biólogo chego, eu terminei de dançá com o Biólogo e dancei com o (nome de um segundo convidado, conhecido na EMJ). Ai, eu fui dançando com o resto dos convidado. (Data: 02-06-2011)

Em sua festa de quinze anos, ocorrida neste I semestre de 2011, Gérbera pôde contar com a presença da direção da EMJ e de alguns monitores do PEI da escola, também de muitos(as) amigos(as) seus(suas), colegas de classe. Perguntei o que a fez pensar que o pai não iria comparecer, ao que ela me respondeu:

> **Gérbera**: Porque meu pai mora longe, ele fala que não é muito de festa, sabe, ele fala que se você beber e ficar a noite toda numa festa, que é a mesma coisa não, se você bebe e vai dormir, no outro dia, fica de ressaca; agora, se você fica acordado até lá pras três horas numa festa, você acorda de ressaca do mesmo jeito, que perdeu a noite inteira de sono. Aí, eu achei que ele não ia ir, por causa que ele não gosta mesmo de festa, mas eu cheguei lá; ele tava lá, foi muito bom. (Data: 02-06-2011)

Gérbera pareceu ser uma estudante adolescente bastante querida na EMJ, embora tenha sido transferida para esta instituição somente há um ano. Gérbera, em 17 de julho de 2011, chegou a mencionar para mim, em sua residência, na presença de sua mãe, que gostaria de ser retida ao final do ano escolar, para não ter que ir para o Ensino Médio, em outra escola, já que a EMJ não oferecia tal modalidade de ensino. A experiência de Gérbera, na escola que havia frequentado anteriormente, foi bastante diferente daquela que vivenciou na EMJ: em trechos da entrevista, ela caracterizou a diretora anterior como autoritária e a escola como uma instituição que não confiava em seus(suas) alunos(as), conforme veremos adiante.

A adolescente estudante Gérbera apresentava bom rendimento escolar e, no dia a dia, oscilava entre um comportamento dócil e tranquilo e outro mais agitado. No trecho a seguir, ela mencionou um "dado estatístico próprio", segundo o qual, na EMJ, ocorrem brigas ao menos uma vez ao mês:

> **Gérbera**: Aqui, na escola, praticamente, uma vez no mês, tem que ter briga.
> **Flávia**: Por quê?
> (**Estudante A**): Olha a briga dela, ó. (O estudante, do qual não sei o nome e que estava acompanhando nosso diálogo, mostrou-me uma marca no rosto de Gérbera)
> **Gérbera**: Porque esses menino, esses menino- né?- eles faz fofoca demais, muita fofoca que esses menino faz.
> **(Estudante B)**: Eu não.
> **Flávia**: A média É...Uma vez por mês tem briga.
> **(Estudante B):** Ela brigo essa semana aqui ó, ela brigo essa semana, aqui ó.
> **Gérbera**: Mas já saiu, tá aparecendo ainda? (Gérbera se refere à marca no rosto)

**Flávia**: Tá uma manchinha.
**Gérbera**: É vermelha, porque ele me arranhou na cara, mas eu também dei uma voadora nele.
**Flávia**: O quê que aconteceu?
**Gérbera**: É aquela estória que eu te contei semana passada, que o menino me botou apelido e eu não gosto de apelido.
**Flávia**: Foi o da semana passada?
**(Estudante B):** Chamou ela de capivara.
**Gérbera**: Ô, Papoula, não é pra contar não.
(Data: 09-06-2011)

Quando dialogamos sobre violência, Gérbera me relatou:

**Gérbera**: É... E, eu não gosto de briga, mas a briga é que gosta de mim. Eu... Cê... Nó...
**Flávia**: Por quê? Cê... Aonde que cê vai tem uma?
**Gérbera**: Nossa! Que... Sabe... (faz um gesto colocando ambas as mãos na cabeça, dando a entender "dor de cabeça") Aonde que eu vou, Flávia, minha mãe disse, Flávia, outro dia, que se eu, se ela me abandonar no meio do deserto, é capaz "'deu' (de 'eu'/ mim) caçar confusão" com alguém.
(Data: 09-06-2011)

Ao questionar a estudante sobre os motivos pelos quais as brigas ocorriam, ela me disse:

**Gérbera**: Todo mundo diz que eu sou muito metida; eu não me considero metida, não. Eu não me considero mais... Eu sou na minha e, ao mesmo tempo que... Eu sou na minha, Flávia, eu gosto de andar arrumadinha... Eu gosto de andar do jeito que eu sô, do jeito que eu tô eu ando em qualquer lugar. Eu falo que as meninas não gostam disso, por causa do meu jeito. (Data: 23-05-2011)

Poucos dias após a festa dos quinze anos, Gérbera participou de uma briga na escola:

**Gérbera**: Oh, até ontem foi tudo bom sabe, só vi os meninos falando de festa, quando chego, ontem, o menino foi caçar briga comigo, aí me deu uma raiva.
(Ela, então relatou como ocorreu)
**Gérbera**: Chegaram nele, aí eu conversei com ele numa boa, aí eu pedi ele pra parar, ele não quis parar de mexer comigo, porque a briga partiu dele, ele me deu um soco no peito, aí, eu não briguei com ele dentro da cantina não, mas na hora que ele veio brigar comigo fora da cantina, eu não deixei ele brigar comigo fora da cantina não, eu reagi. (Data: 02-06-2011)

Perguntei à jovem como a escola entendeu o momento da briga, como lidou com isso:

**Gérbera**: Oh, foi tratado? Eu acho que eu fui muito errada de ter reagido com briga, eu devia ter pelo menos chegado na direção e tivesse pedido eles pra ter tomado providência. Mas eu já tinha pedido pra tomar providência outras vezes e eles não tinham tomado nenhuma providência, aí, eu virei e não quis mais conversa sabe, que, se não resolveu da primeira vez, não resolveu da segunda, ia resolver da terceira?
**Flávia**: Como é que ele chama mesmo?
**Gérbera**: Jasmim.
**Flávia**: O Jasmim, ele te batia, mexia com você outras vezes?
**Gérbera**: Já, e eu já tinha ido na direção, já tinha pedido pra parar, e ele não parava. Aí, eu fiquei, aí, chego um ponto que eu não aguentava, eu comecei a ficar mais chateada, aí...
**Flávia**: Nessa hora...

> **Gérbera**: Eu perdi o rumo.
> (Data: 02-06-2011)

Gérbera mencionou ter "perdido o rumo", ou seja, ter "perdido a razão" diante da provocação do colega Jasmim, tendo seguido para a agressão física. Apesar de momentos como esse, Gérbera, em geral, estabelecia bons relacionamentos na escola, transparecendo ser bastante independente e autônoma. Aparentava características de liderança e era bem recebida no grupo de amigos(as). No trecho que segue, fez uma interessante reflexão sobre sua postura e mencionou considerar-se uma boa aluna. Sobre a briga mencionada, o diálogo prosseguiu:

> **Gérbera**: Aí, nós dois fomo pra direção da Escola Integrada (Gérbera, na verdade, se refere à professora comunitária do PEI da escola), que o fato aconteceu na Escola Integrada, Aí, ele pegou, chegou lá, ficou pagando de vítima, falando que ele era a vítima. Aí, eu falei assim, "ahã... É... Vítima, na hora de mexer comigo, ninguém é vítima não". Aí, ele pegou, aí, a direção pegou, chamo os policial, o fato aconteceu meio dia, os policial foi chegar quatro horas... Aí, na hora que eles chegaram, eles só pegaram o nome e foram embora.
> **Flávia**: A Guarda Municipal?
> **Gérbera**: A Guarda Municipal não. Foi a Polícia Militar mesmo (Gérbera se refere à Patrulha Escolar, na qual trabalham Policiais Militares, que atendem às escolas). Eles só pegaram o nome e foi embora. Agora, se acontecer, se isso acontecer de novo, pode acabar sendo uma coisa pior, né?
> (Data: 02-06-2011)

Gérbera ainda fez uma avaliação da situação:

> **Gérbera**: Oh, eu sei que eu que fiz errado, de ter partido pra briga, sabe, que eu já tinha, só deu ter caído na dele, de ter respondido ele, já tinha perdido meu direito. Se eu tivesse permanecido no meu direito, tivesse ido lá, na coordenação, ia ser, tudo ruim ia ser pro lado dele, ele já tinha feito, ele é um menino capeta dentro da escola; aí, ele pega e ainda briga, eu não me considero uma aluna ruim não sabe, eu até me considero uma aluna até boa; eu fui elogiada, a diretora(neste momento, Gérbera se refere à direção escolar) foi na minha festa, a diretora me elogiou com minha mãe, mas tem uma hora que explode, tem uma hora que a gente não consegue não.
> (Data: 02-06-2011)

Sobre o futuro profissional, a adolescente estudante ainda não havia realizado escolhas, mas, como Orquídea, também reconheceu a importância da escola para tal.

Gérbera era carismática, comunicativa e dinâmica. Foi a única adolescente que citou o assunto namoro nas entrevistas e que mencionou estar namorando no período. Sua espontaneidade cativava as pessoas ao seu redor na escola. Não obstante, a existência de conflitos no espaço escolar, a adolescente caracterizava, por diversas vezes, a EMJ como a "melhor escola na qual esteve".

### 3.4-As estudantes adolescentes Azaleia, Camélia e Dália.

As estudantes adolescentes **Azaleia** (14 anos), **Camélia** (14 anos) e **Dália** (12 anos), embora não fossem sujeitos centrais da pesquisa, faziam parte do rol de amizades dos(das) estudantes participantes da mesma. Por isso, realizei uma entrevista individual com cada uma delas, para conhecê-las melhor e transcrevi suas falas, nos momentos dos diálogos com seus(suas) colegas. Azaleia e Camélia eram estudantes do 3º Ciclo, mas Dália, assim como Flor de Anis, irmã de Palma, do 2º Ciclo.

Quando iniciei a pesquisa de campo na EMJ, Dália havia mencionado que fazia parte do 3º Ciclo da escola, movida, provavelmente, pela curiosidade em participar da mesma, na medida em que percebia a participação de seus(suas) colegas. Pouco tempo depois, alguns(algumas) de seus(suas) amigos(as) contaram-me que ela estava matriculada no 2º Ciclo da escola e ela confirmou esta informação, tendo-a negado num primeiro momento. Contudo, assim, como Flor de Anis, a presença de Dália auxiliava na composição do contexto analisado e o fato de pertencer, ou não, ao 3º Ciclo do PEI da EMJ, não era a informação mais importante naquele momento, no qual já havia se formado o grupo de adolescentes que participavam da pesquisa, mas fez-me refletir sobre a estratégia utilizada pela estudante, para permanecer junto aos seus pares, num momento que lhe parecia interessante: o do desenvolvimento da pesquisa. No dia em que dialoguei individualmente com Dália, ela escolheu um assento para nós duas, junto à horta da escola, e parecia ansiosa por "estar sendo entrevistada". Quando eu dialogava com seus(suas) amigos(as), Dália nos observava atentamente.

A estudante adolescente Dália possuía três irmãos: a irmã mais velha ("por parte de mãe"), um irmão de 14 anos e a irmã mais nova, de 8 anos. A mãe havia falecido há aproximadamente nove anos. Dália morava a algumas quadras da escola. O lote onde morava não possuía muros e as casas pareciam humildes. Ela descreveu o local onde morava:

> **Dália**: Eu moro, meu pai tem a casa dele, tipo, eu tenho três casa: a da minha tia, a da minha vó grand...Que é maior, e a do meu pai, que tem banheiro, dois quartos que é dele e o nosso. É... O, a, tipo, uma sala, com cozinha mais ou menos, que é meio, assim, tem cadeira esses trem. E tem varanda lá fora, tem tudo, tem tanque, tem tudo. Aí, a casa da minha avó, tem quarto que é pro meu irmão, pra (nome de um membro da família), pra ela. O meu quarto sozinha,tem banheiro, tem sala, tem cozinha, tem varanda, tem tudo lá também, assim, é bom, e tem espaço bom lá. (Data: 13-06-2011)

Dália frequentou, no I semestre de 2011, as Oficinas: Horta e Jardinagem, Informática (raramente compareceu), *Taekwondo* (iniciou na Academia do bairro e daria

continuidade na Oficina da escola), de Jogos (Totó) e Violão. Em junho de 2011, estava assídua apenas na Oficina de Jogos (Totó). Quanto ao futuro profissional, Dália pensava em ser advogada ou juíza.

As três adolescentes estudantes aqui consideradas, Dália, Camélia e Azaleia, relacionavam-se bem com os(as) seus(suas) colegas e receberam-me amigavelmente. Elas dialogavam, com mais frequência, com Orquídea, Rosa, Cravo e Crisântemo. Das três, Dália pareceu-me a menos frequente no PEI da escola.

Azaléia, aos 13 anos, ingressou na EMJ, na ocasião em que veio morar com sua mãe. Antes, segundo informou, morava com seu pai. Na época da pesquisa, seus pais estavam divorciados. A jovem se declarou parda. Não participava de nenhuma congregação religiosa. Possuía um irmão mais velho e uma irmã mais nova, a qual auxiliava a mãe a cuidar. A casa onde morava Azaleia localizava-se em uma das principais ruas do bairro e o aspecto externo era aconchegante, como de uma casinha de cidade do interior.

No PEI da EMJ, Azaleia frequentou, em 2011, as Oficinas: CEFET (a qual abandonou antes do mês de julho de 2011), Computação, Dança Contemporânea, *Taekwondo* (com menor frequência) e Rádio. Sonhava em ser bailarina (dançarina), médica, ou veterinária. Atualmente participava de um grupo de *Funk*, composto por jovens do bairro onde morava. Quando perguntei por que ela havia se interessado por este grupo, Azaleia me respondeu:

> **Azaleia**: Porque eu acho legal tudo que fazemos, tudo que apresentamos, eu acho que essa dança pode me dar alguma coisa em troca, algo em troco, né?
> **Flávia**: Como o quê?
> **Azaleia**: Ah! Um futuro melhor. Eu pretendo ser bailarina, dançarina, eu quero que a dança me dá um futuro bom.
> **Flávia**: E já tem, assim, já tem tempo que você alimenta esse desejo de ser bailarina; como que isso surgiu na sua vida?
> **Azaleia**: Isso surgiu aos meus cinco anos de idade. Eu já fazia balé, aí, quando eu bati o pé que queria ser bailarina, pretendo.
> (Data: 04-07-2011)

Azaleia possuía bom rendimento escolar e dizia gostar mais da disciplina de Matemática. Na quadra, dispensava participar do futebol feminino e preferia peteca, queimada e vôlei a futebol. Aos sábados, frequentava um Curso Profissionalizante de Informática, existente na cidade.

Camélia também se declarou parda. Mencionou, ainda, que congregava numa igreja evangélica do bairro onde morava. Na igreja, participava do Grupo de Dança e da Escolinha Dominical, mas pensava em ingressar, também, no Grupo de Louvor Adolescente.

Possuía uma irmã mais nova, "por parte de mãe", e um casal de irmãos gêmeos, com mais idade que ela, "por parte de pai". Não morava com o pai, mas com o padrasto. Em relação a isto, Camélia mencionou: "Agora, minha mãe separou do meu pai. Agora, tem que ficar com padrasto, né?- mas é bom, melhor que meu pai ele é" (Data: 04-07-2011). As relações no lar aparentavam estáveis. No final do ano de 2011, a família mudou-se para uma casa mais próxima à escola, embora a residência anterior fosse no próprio bairro.

Quando perguntei Camélia sobre em qual momento de sua vida veio para a EMJ, ela respondeu: "Eu passei pra cá desde que a escola inaugurou, eu tô aqui. Que eu tô no oitavo agora, né? Então..." (Data: 30-06-2011).

O rendimento escolar de Camélia era considerado bom pelos profissionais da escola. No PEI da EMJ, a estudante participava apenas da Oficina de Rádio, mas me informou que estava verificando com o Monitor Biólogo a possibilidade de frequentar a Oficina organizada por ele, que era relacionada à Dança. Gostava das disciplinas de Artes e de Educação Física. Disse gostar menos de História e de Matemática. Embora apreciasse a Língua Inglesa, disse que esta disciplina "perdeu a graça":

> (Contexto: pergunto qual disciplina Camélia mais ama)
> **Camélia**: É, deixa eu ver... Aqui, Artes, Inglês. Eu era mais chegada em Inglês, só que agora, Inglês e Educação Física, assim, que Inglês é mais difícil- né?- antes, eu ficava assim "nossa! Deve ser muito legal falar Inglês, ficar conversando em Inglês com outra pessoa", mas, agora, não sei, perdeu a graça. (Data: 04-07-2011)

No esporte, Camélia disse ter preferência por *Handball* e Basquete. Na infância e, no início da adolescência, praticou balé (atividade interrompida por problemas relacionados às questões financeiras da família) e, nas atividades de Ginástica Olímpica na EMJ, participava com entusiasmo, embora sentisse um "nervosismo", conforme afirmou. Mencionou, na ocasião, um sentimento saudosista daquela época:

> **Camélia**: Ah, dá um nervosismo. É porque, antes, aqui na escola, tinha Ginástica Olímpica. Eu fazia, os menino me chamavam de bonequinha de pano; eu fazia tudo- né?-que eu já fazia balé e ginástica olímpica de uma vez. Ih.. Eu fazia tudo, eu era tipo aquelas boneca elástica: eu fazia tudo, tudo, tudo, tudo que cê imaginar eu fazia, é muito bom. (Data: 04-07-2011)

Em relação à profissão, Camélia mencionou as possibilidades de ser professora de balé, professora de Educação Física, ou veterinária:

> **Flávia**: Você já pensou em profissão?
> **Camélia**: Não, tem muitas, nossa, tem muitas profissões que eu ainda penso, mas, não tenho ideia assim, como que vai ser, qual que vou escolher, todas que eu escolho assim são boas, mas eu tenho dúvida. (...)
> **Camélia**: Assim, ser bailarina mesmo, profissional mesmo, é... Deixa eu ver aqui, ser professora, (Hiiii) tem muita coisa. (...)

> **Camélia**: De... Como é que fala? É, não, professora de balé, professora de Educação Física, essas coisas assim, mais facinhas também. Eu pensei em ser veterinária, é muito legal, eu gosto de coisar, eu gosto muito de animais. Nó, um dia, eu peguei um pombo lá no chão, que ele tava com a asinha quebrada, ai, eu fui e levei ele pra casa. Eu fui, fiz o curativo nele, nem sei, parece que minha mão foi abençoada na hora, não sei o que aconteceu, ai, ta: eu fui fiz o curativo nele. Passou uns 5 dias, ai, eu fui olhando, trocando curativo, passando remédio, no pombo né? Ai, quando eu fui ver, passou uns 5 dias, eu fui, coloquei ele, assim, na mãozinha, assim ó (Camélia fez o gesto de como se estivesse segurando o pombo), ele tava meio machucadinho ainda, só que eu falei assim voa, voa, ai, ele foi e voou. Eu fiz assim, aí, ele foi e voou. Eu fiquei tão feliz, assim, foi muito legal. (Data: 30-06-2011)

### 3.5-Os estudantes adolescentes Cravo e Crisântemo.

**Cravo** (13 anos) e **Crisântemo** (15 anos) eram amigos os quais, muito raramente, eu via separados. Possuíam grande afinidade e, até mesmo nas entrevistas, participavam conjuntamente. Ambos de origem humilde, Cravo e Crisântemo eram bastante simples. Apesar da resistência inicial da mãe de Crisântemo quanto a sua participação na pesquisa, o adolescente estudante foi um dos mais assíduos no PEI e nas entrevistas. Estava na escola mesmo nos finais de semana.

Cravo, em relação à pertença étnica, declarou-se pardo. Sobre a religião, evangélico. Segundo mencionou, seu pai trabalhava num "Centro de Distribuição de Remédios", mas não sabia dizer de qual instituição. Sobre a mãe, disse que ela trabalhava num bar. Filho de pais divorciados, ele morava com o pai e um tio, irmão do pai, e a irmã morava com a mãe. As relações no lar pareciam estáveis.

Cravo participou, durante o I semestre letivo, das Oficinas: Dança Contemporânea, Horta e Jardinagem, Pintura dos Muros, Violão e *Taekwondo*. E, no II semestre, participou também do Programa II Tempo da EMJ. Na maioria das vezes em que estive na escola, Crisântemo e Cravo estavam juntos. Azaleia, Camélia, Gérbera, Miosótis e Palma faziam parte do círculo de amizades desses dois amigos.

O desempenho escolar do estudante era bom e ele participava ativamente das atividades do PEI da EMJ. Cravo não mencionou diretamente uma escolha profissional, mas disse que a escola poderia auxiliar na escolha de uma profissão futura e que ele poderia, por exemplo, tocar violão, ou ser bailarino.

O melhor amigo de Cravo, na escola, era o estudante Crisântemo. Crisântemo declarou-se pardo; e, no quesito religião, apontou frequentar uma igreja evangélica. Ele, filho de um casal, cujo pai exercia a função de pedreiro e a mãe de faxineira Possuía irmãos. A família morava em condições bastante humildes. Para acesso à residência, tornava-se

necessário percorrer um trecho a pé, visto que não havia rua, mas becos. A rua mais próxima não era asfaltada e necessitava de cuidados quanto à pavimentação.

Crisântemo era conhecido na escola pelo nome de um famoso artista da música *POP* internacional e, frequentemente, realiza apresentações na escola. Recebeu, por parte dos funcionários da escola e dos colegas, o apelido do nome do artista, do qual se declarou fã e que tanto representava bem, quando imitava sua coreografia de palco, dublando-o.

A relação familiar de Crisântemo parecia estável e, embora a mãe do estudante, inicialmente, não tivesse permitido a participação dele na pesquisa, motivada por razões religiosas, acabou por concordar. Para tanto, necessitei ir à casa de Crisântemo, explicando o passo a passo da pesquisa, ao esposo. Embora tenha sido esta uma situação bastante interessante (preceitos/ pré-conceitos religiosos que quase impediram a participação do estudante na pesquisa), não se trata do foco desta pesquisa, mas, certamente, é uma temática que merece uma discussão mais aprofundada em outra ocasião.

Quando perguntei ao estudante sobre o fato de sua família incentivar ou não os estudos, o mesmo me disse: "Minha família me incentivou; minha família, ela me incentiva a estudar, tem prazer de eu tá aqui, de eu estudar... "(Data: 23-05-2011). Mencionou, em certa ocasião, que desejava ser dançarino, mas que seu avô materno alimentava o desejo de que ele fosse jogador de futebol:

> **Crisântemo**: Na verdade, (no meu coração) tem duas coisas. Uma que eu quero realizar o sonho de ser um dançarino, um bailarino profissional e fazer sucesso. Outra é que eu quero realizar o sonho do meu vô que é ser jogador de futebol.
> (Abordei sobre a dificuldade que ele tinha com o futebol e ele mencionou:)
> **Crisântemo**: Tipo assim, que nem tem os treinos sábados e domingos. A gente treinando a gente consegue alguma coisa, entendeu?
> (E explicou seu parentesco com o avô)
> **Crisântemo**: É por parte de mãe. Eu chego lá, meu avô me abraça, me beija, me fala "eu só não quero que você pare de jogar bola. Eu quero ver você, um dia, no Flamengo, no Cruzeiro, no Atlético ou, então, no Palmeiras". Teve um dia, que eu levei umas dez medalhas. Na hora que ele viu, ele até chorou de alegria.
> (Data: 13-06-2011)

Interessante é o fato de que, ainda que Crisântemo tivesse a consciência de que suas chances para o futebol fossem poucas, porque tinha dificuldades com o esporte, não deixava de alimentar o sonho de seu avô paterno e respeitava isso. As medalhas mencionadas no trecho anterior foram recebidas em pequenos torneios da escola.

As relações no lar pareceram estáveis e Crisântemo se sentia acolhido pela família e apoiado em suas decisões, inclusive a de se dedicar à dança em uma das Oficinas da escola; a este propósito, escutei:

> **Crisântemo**: Minha família é muito boa, é legal... Sei lá, acho que ela é normal... Minha mãe, mina mãe é que, é que mais me, me apoia nas coisas aqui da escola.

**Crisântemo**: Meu pai, ele não tem muito tempo pra mim... (abaixa a cabeça e a voz neste momento)
**Flávia**: Trabalha muito? (Crisântemo faz gesto com a cabeça que "sim" e diz "É...")
**Flávia**: Mas, se precisar, assim... Ele te ajuda?
**Crisântemo**: Ajuda.
**Flávia**: Amor, que quê você pensa do amor?
**Crisântemo**: Amor... Minha mãe... A minha mãe tem amor demais por mim (...)
**Crisântemo**: Minha mãe, até quando ela ficou sabendo que eu dançava aqui na escola, ela... Eu cheguei, eu cheguei em casa mesmo, nem tinha contado pra ela, aí , ela chegou, me abraçou, começou a me abraçar, me beijar, já me deu boa sorte... Boa sorte na dança e nos estudos... Meu pai também. Minha mãe, minha mãe me ama demais.
**Crisântemo**: É...Minha... É... Meu pai também.
(Data: 23-05-2011)

O estudante Crisântemo concluiu o I semestre tendo realizado as Oficinas: Atletismo Dança Contemporânea, um Projeto Musical realizado pela escola, Rádio, *Taekwondo*, Pintura de Muros e Violão. Permaneceu nas mesmas até o final do ano. Nos finais de semana, como mencionado, participava, ainda do Programa Escola Aberta.

Assim, Cravo e Crisântemo eram estudantes que encontraram no PEI importante meio de expressão. A participação desses estudantes no Programa rendeu-lhes reconhecimento perante os(as) colegas e melhor autoestima. A intensidade com que participavam das atividades do PEI, assim como Orquídea e Rosa, mostra-nos o importante lugar dado ao Programa, pelos(as) jovens, em suas dinâmicas de vida. Quatro estudantes, Rosa, Orquídea, Cravo e Crisântemo, que preenchiam todas as suas manhãs com ações no Programa, sem que isso lhes parecesse algo penoso. Ao contrário, sentiam-se bem em relação à proposta e organizam suas agendas pessoais, no PEI, à maneira de suas expectativas e experiências de vida/ para a vida.

### 3.6-Os estudantes adolescentes Girassol e Lírio.

**Girassol** (13 anos) era sobrinho da Monitora Jardineira. Quanto ao pertencimento étnico, declarou-se negro e, em relação à religião, mencionou frequentar uma igreja evangélica.

Sua moradia ficava a dez minutos, a pé, da escola. Na casa, convivia com seus pais e irmãos. No mesmo lote, moravam outros parentes, entre eles, sua tia Jardineira. A convivência familiar parecia estável e os pais cercavam de cuidados o estudante. Na ocasião da primeira entrevista, realizada na sala de sua casa, em maio de 2011, a mãe acompanhava o

processo, sentada no sofá da sala, e o pai, do quarto, ouvia as perguntas feitas por mim a Girassol.

Girassol aprendeu os primeiros acordes do violão com seu avô, daí o interesse pela aprendizagem do instrumento. Ele era um estudante com histórico de infrequência no PEI da EMJ, por motivo de saúde. Inscreveu-se apenas para uma das Oficinas oferecidas: a de Violão. Participava, também, do Projeto Fica Vivo[25], que ocorria no bairro. Quando existiu uma banda de *POP ROCK* na escola, Girassol fazia parte dela. Por razão da infrequência do estudante e, por sua personalidade (mostrou-se um adolescente mais introspectivo e de pouco diálogo, respondendo, basicamente, às perguntas que eu realizava, com respostas rápidas e diretas) tive alguma dificuldade em colher dados, contudo, o que foi coletado e registrado tornou-se suficiente aqui, embora com não tanta riqueza de detalhes.

Mencionou já ter frequentado o PEI uma vez, tendo desistido do Programa pelo fato da extensão da carga horária discente, no período, ser oferecida à tarde e, também, devido à longa distância entre a escola e a Casa da Integrada (casa alugada pela escola, para fins de realização de atividades PEI). Havia regressado ao PEI por duas razões: a extensão do Programa passou a ser oferecida pela manhã e a nova Casa da Integrada, que havia sido adquirida recentemente, embora ainda distante, era mais próxima da escola que a Casa anterior.

O estudante adolescente **Lírio** (14 anos) mencionou que morava com seus pais e sua irmã mais nova. Quanto ao pertencimento étnico, se declarou pardo. Em relação à religião, evangélico. Disse que apreciava o estilo musical *RAP*, embora não soubesse dançar; disse que não tinha o "dom de dançar". (Data: 13-06-2011). A profissão de seu pai era mestre de obras e de sua mãe, empregada doméstica.

O estudante Lírio frequentou, durante todo o ano de 2011, apenas uma Oficina do PEI da EMJ, a Oficina de *Taekwondo*. Não "fazia questão" em participar das excursões da escola, salvo aquelas relacionadas ao *Taekwondo*.

Às noites, se dirigia à Academia do bairro, para continuar na prática do esporte. O mesmo Monitor da Oficina era seu Professor na Academia.

Lírio viu-se resgatado na prática do esporte, uma vez que sua autoestima se elevou, após seu ingresso na Oficina de *Taekwondo*. Percebeu-se menos ameaçado pelo *bullying*

[25] O Programa de Controle de Homicídios "Fica Vivo" foi implantado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, em 2003, e tem se voltado para o público jovem, com idades entre 12 e 24 anos; nas áreas de elevada vulnerabilidade social.

escolar, pois percebia que colocava “medo” nos(as) colegas, pelo fato de ser um lutador de Taekwondo.

> **Flávia**: Cê entrou um tempo na integrada, saiu e voltou, o quê que te fez sair quando você saiu, e o quê que te fez voltar quando você voltou?
> **Lírio**: Ah, quando eu sai, é porque os menino mexia comigo, aí, quando eu voltei, eu já sabia que eles não ia fazer isso, que eu já fazia o *Taekwondo* há um tempo.
> (O jovem apontou sobre como ele era abordado pelos colegas, antes de praticar o *Taekwondo*)
> **Lírio**: Ah, me chamando de baleia, de dentuço, que eu era gordo. Aí, eles começavam a me encher o saco, começava a me chamar de gorducho, de baleia, coisa assim.
> **Flávia**: E cê acha que hoje, o tratamento deles melhorou por qual razão?
> **Lírio**: Melhoro, porque as pessoas ficaram sabendo que eu faço T*aekwondo*. Aí, já sentiram acuados e pararam de mexer comigo.
> **Flávia**: Cê acha que é isso, ou a educação que a escola dá, falando de liberdade, de respeito, contribuiu?
> **Lírio**: Não.
> (Data: 27-05-2011)

Quanto às atividades de dança (de música sertaneja, ou de quadrilha), na escola, houve ocasiões nas quais o estudante apresentou-me falas de cunho preconceituoso e, não raras vezes, chamava-me perto da quadra, na qual ocorriam os ensaios, e mencionava-me “olha, professora, que coisa ridícula”, referindo-se às danças.

Lírio, embora também mais introspectivo e de respostas breves, encontrou-se comigo mais vezes que Girassol, o que me permitiu fazer um número maior de registros a seu respeito.

Assim, concluo a apresentação dos estudantes, ressaltando que, entre os jovens participantes da pesquisa (sexo masculino), Cravo e Crisântemo eram os que mais participavam das Oficinas no PEI da escola. Girassol e Lírio participavam apenas de uma Oficina. Para estes dois últimos, a participação no PEI estava intimamente ligada às suas escolhas específicas, de se profissionalizar, no caso, na música, para Girassol, e no esporte, para Lírio. Assim, havendo mais ações, na escola (no PEI, ou em outros Projetos), relacionadas ao interesse deles, os mesmos participavam intensamente; caso não houvesse relação direta com o que desejavam, recusavam-se a participar. Lírio, por exemplo, interessava-se por uma excursão, desde que a mesma tivesse ligação direta com o *Taekwondo* (como uma competição em outra escola, em outro lugar, por exemplo), salvo isso, não parecia se incomodar em não participar.

## CAPITULO 4- AS CATEGORIAS ATRIBUÍDAS PELOS(AS) JOVENS

A partir da convivência com os(as) adolescentes do PEI da EMJ, no campo da pesquisa, pude selecionar algumas categorias que me auxiliaram na compreensão dos significados e dos sentidos atribuídos por esses(as) adolescentes ao Programa. São elas: autonomia, liberdade, sociabilidade, afetividade, relação com os demais sujeitos da escola, relação com o tempo e plano de futuro, permeadas por questões que envolviam relações étnico-raciais, a relação do jovem com a escola, escolha profissional, relação familiar, culturas, crenças, origem social e trajetória escolar, entre outras.

Foi possível perceber que havia uma via de mão dupla: a forma como os(as) jovens significavam o PEI perpassava por suas vivências afetivas, culturais, familiares, relacionais, religiosas, entre outras, ou seja, nascia de sua visão de mundo e sua experiência de vida; por outro lado, ao ingressarem no PEI, aqueles(as) jovens se viam diante de possibilidades, até então, não pensadas e passavam a reelaborar suas experiências na escola. A apropriação que os(as) adolescentes estudantes faziam do Programa ocorria a seu modo, ou seja, eles(as) ressignificavam o PEI, de forma a adaptá-lo, o mais harmoniosamente possível, às suas rotinas na escola e no seu dia a dia e se beneficiavam, também à sua maneira, das habilidades e dos conhecimentos adquiridos no Programa.

Convém ressaltar que a significação que o PEI da EMJ passou a ter para os (as)estudantes adolescentes, que participaram da pesquisa, estava muito relacionada à forma como o Programa era realizado na escola, à maneira como eles(as) viviam naquele espaço institucional e ao que eles(as) pensavam da EMJ e de seus sujeitos.

### 4.1-Autonomia e Liberdade.

Não raras vezes, na sociedade como um todo, a ideia de juventude está relacionada à imagem da transgressão, talvez, por isso, sejam poucas as ocasiões nas quais, na escola, por exemplo, se dá aos(às) jovens possibilidades mais amplas de participação. Em suas vivências, os(as) jovens indagam-se e indagam o outro. Reconhecer um(a) jovem como um ser autônomo, dotado(a) de vontade e capacidade decisória, é um dos grandes desafios apresentados aos adultos que ora o(a) veem como impossibilitado(a) de tomar decisões, ora exigem dele(a) uma postura "mais madura" que, devido aos processos próprios da fase juvenil, torna-se muitas vezes difícil assumir.

O PEI na EMJ era pautado pela compreensão de que estudantes jovens podiam e deviam exercer sua autonomia e sua liberdade decisória. Assim, os(as) jovens auxiliavam, opinando na elaboração da proposta da Matriz Curricular e também assumiam a responsabilidade de se inserirem nas Oficinas do Programa. Pude verificar que a maneira como os(as) estudantes viviam o PEI na instituição estava diretamente relacionada com a visão construída pelos(as) estudantes (e suas famílias), não somente em relação ao PEI, mas também em relação à escola. Assim, considero pertinente ressaltar que, a partir da pesquisa realizada, pude perceber que, na EMJ, o(a) estudante adolescente, inserido no PEI, era convidado(a) a participar de, ao menos, três processos (os quais elucidarei adiante) nos quais era reconhecida sua autonomia, entendida aqui como a capacidade de decidir, tomar decisões, no caso, para si e para o coletivo. E os(as) jovens, que participaram da pesquisa, percebiam isso. Assim, à medida em que a escola - nos sujeitos professores, agentes culturais, monitores, funcionários - abria-se à participação dos(as) estudantes, estes(as) passavam a reconhecer que não somente podiam, mas que deveriam exercer sua autonomia.

O **primeiro processo**, no qual havia o reconhecimento do exercício da autonomia jovem, estava diretamente relacionado à oferta das Oficinas: estas eram pensadas a partir da demanda juvenil na escola, o que fazia, inclusive, com que a periodicidade das mesmas fosse variável. Embora a consulta, por si só, não fosse garantia direta da participação do(a) estudante jovem no Programa, o fato da escola levar em consideração a opinião do(a) estudante jovem, ao propor a atividade, aumentava, no que pude compreender, as possibilidades de adesão.

Segundo fui informada, pela professora comunitária da escola, era realizada uma consulta à comunidade estudantil, antes e durante a oferta das Oficinas. Se não houvesse adesão a certa Oficina, a mesma era suprimida da Matriz Curricular, assim que se percebia a necessidade de alteração da proposta. Houve casos, segundo relatou, em que uma Oficina deixou de ser oferecida por razões diversas, como a necessidade de deslocamento do Monitor para outra Oficina, para a qual a demanda era maior, ou a mudança do quadro funcional. Importa aqui o fato de que os(as) estudantes e sua opinião eram considerados(as) ao se pensar na oferta do PEI na escola.

Conforme mencionou Dayrell, na sociedade "existe uma dificuldade de reconhecer e estimular o papel de protagonista do jovem, que precisa de apoio, sim, mas sem significar a perda da sua autonomia para construir formas de participação que reflitam identidades e interesses próprios dessa fase da vida" (DAYRELL, 2001, p. 139).

O **segundo processo**, no qual pude perceber o respeito à autonomia juvenil, se relacionava à adesão e à frequência às Oficinas. Era solicitado aos(às) estudantes que fizessem, ao menos, de três a quatro Oficinas, contudo, eles(as) próprios(as) eram quem escolhiam "para onde eles(as) iriam", ou seja, a escola "não determinava a Oficina a ser frequentada". Embora, nem todos os(as) estudantes acatassem o pedido da escola, de se inscreverem para três ou quatro Oficinas (a exemplo dos estudantes Dália, Lírio, Girassol e Palma), a forma de escolha estava baseada na oferta e na "adesão livre". Logo no início da pesquisa, questionei à professora comunitária se não havia um receio de que os(as) estudantes tendessem a não participar de Oficina alguma e se havia alguma intervenção no caso de se averiguar estudantes que, com frequência, "ficassem nas mesinhas", ou pelos corredores, ou pátio, sem aderir a nenhuma proposta, e ela argumentou que a escola havia reconhecido os processos de sociabilidade, também importantes para os(as) jovens e, com o tempo, estes(as) tendiam à maior adesão às Oficinas.

Vejamos a fala da estudante Rosa, na qual ela descreveu, em sua visão, o respeito da escola para com a escolha pessoal de cada um, sem perda da disciplina e dos instrumentos de controle, "os combinados", vistos como uma forma *light* de exercício de autoridade da/ pela escola, ou seja, não como uma "cobrança", uma regra rígida:

> **Rosa**: Aqui, na Escola Integrada, é muito bom, porque a gente não precisa de vir aquela regra é... Segunda-feira, vai fazer aula disso, mesmo que você não goste... Vai ter que fazer! Não! Cada um faz o que quer, o que gosta, mas tem seus horários, seus deveres e suas regras. Tem que cumprir as regras, mesmo fazendo o que quer, tem que seguir o combinado (a estudante se refere "aos combinados"- em relação à disciplina e à postura - que a professora comunitária da escola e os monitores estabelecem com os estudantes, desde o início do ano). Então, isso que ajuda muito, aqui, os alunos vir, porque, não adianta a gente vir pra cá, igual, eu, um exemplo, eu não gosto se tivesse é... *Funk*, aula de *Funk* aqui. Eu não gosto, não adianta ter uma coisa, fazer uma coisa que eu não gosto. Igual, tem aula de Percussão. Eu não gosto muito de Percussão, então, eu não participo.
> **Flávia**: Hum, hum
> **Rosa**: agora, tem alunos que gostam e participa. Então, é isso que eu gosto muito, daqui da escola.
> (Data: 26-05-2011)

Gérbera, que participava das Oficinas do PEI da escola, teceu suas considerações para mim:

> **Gérbera**: Num é uma lei da escola fazer quatro, (...) eles pedem pra fazer quatro, eles num fala vai fazer quatro Oficina. Eles fala "ó, gente, pelo menos quatro". Eu acho que depende do aluno, depende da Oficina, porque tem Oficina que é tão chata, que o aluno não consegue ficar na Oficina.
> (Data: 02-06-2011)

A estudante, ainda que mantivesse uma postura "resistente" em relação a alguns quesitos disciplinares da escola, como pôde ser visto na seção de sua apresentação, era capaz de delinear que a escola não estabelecia uma "lei", mas uma orientação. A estudante ainda

fazia reflexões constantes em relação as suas próprias posturas, no interior da instituição e nas relações interpessoais. Assim, reforçou que

> **Gérbera**: Por isso, que é bom, porque a gente não tem horário, se tivesse horário, se tivesse horário, eu não taria aqui com a Jardineira agora; eu taria- né?- noutra Oficina. Eu podia tá com ela, tanto que não, se tivesse horário, ia ser muito ruim. A gente pode escolher a Oficina que a gente vai no dia; a gente mesmo faz nosso horário; a gente faz a nossa rotina na escola. Quinta-feira é dia, por exemplo, eu falo, segunda, quarta e sexta é dia de eu ir pra aula de Dança Contemporânea, é minha rotina de segunda, quarta e sexta, é meu rotina de Dança Contemporânea. Quinta-feira, desde semana passada, eu criei, quinta-feira é meu dia com a Jardineira; terça-feira ainda tá vago pra mim. Eu vou ver o quê que eu vou arranjar pra fazer na quinta-feira, mas eu sei que eu vou arranjar alguma coisa.
> (Data: 09-06-2011)

Quando lhe perguntei sobre sua experiência no PEI de outra escola, na qual estava matriculada anteriormente, ela me disse: "Ah, porque eu não ia com prazer, pras Oficina, eu era obrigada a ir. Se não fosse, tomava ocorrência" (Data: 02-06-2011).

Orquídea, como pode ser verificado no trecho a seguir, ao falar sobre a possibilidade faltar à Oficina (burlá-la), na medida em que a escolha era livre e a escola não criava um "sistema de vigilância" para verificar em quantas Oficinas o(a) estudante se inscrevia, disse que, na EMJ, o(a) aluno(a) está "aprendendo o direito de escolha". Importante observação da jovem estudante, que já conseguia relacionar a postura da escola como um exercício de aprendizagem do direito.

> **Orquídea**: Ah! Eu acho que isso é... Pra mim, é um ganho. É... Muito difícil cê vê aluno matando Oficina aqui. Todo a, todo a, todo aluno tem a Oficina que gosta: todo aluno tem a Oficina de Futebol, a Oficina de Violão, de Dança, de Computação... Então, eu acho que isso, pra escola, é um ganho, porque eles tão é... Aprendendo o direito de escolha.
> **Flávia**: E quando o aluno não vai, ele não vai por quê?
> **Orquídea**: Ah! Muitas vezes, ele não vai porque ele não quer. Porque num.. Às vezes, porque tá sem vontade mesmo. Tá... Num quer. "Ah! Não quero ir e tal" (reproduzindo uma possível fala de aluno). E... (não continua a fala, mas olha pra mim, dando sinal de que a concluiu). (Data: 26-05-2011).

Orquídea explicou-me como escolheu as Oficinas das quais desejou participar:

> **Orquídea**: (Escolhi) a partir dos meus gostos. Meu gosto pela música, meu gosto pela dança. Então, eu acho que todas as Oficinas que eu faço na Integrada são a partir dos meus gostos. (Data: 26-05-2011).

A estudante adolescente também abordou sua opinião sobre o que ela entendia como o "mau uso da liberdade" na EMJ, para o caso dos(as) estudantes que burlavam Oficinas:

> **Orquídea**: Não são todos (que usam bem a liberdade), são alguns mesmo. Acho que nem todos sabem usar, acho que eles trocam isso com libertinagem; eles trocam a liberdade com a libertinagem. Eles não sabem usufruir da liberdade que a escola dá pra nós. (Data: 26-05-2011)

Rosa opinou que o fato de alguns(algumas) alunos(as), que burlavam Oficinas, estarem saindo do PEI fosse algo positivo:

> **Rosa**: Tem, os alunos sem interesses, mas, graças a Deus, esses alunos já tão saindo da Escola Integrada, que eles não fazem nada, aí, eles desistem de ficar... Porque não adianta: aí, eles, eles acham melhor, entre aspas, ficar em casa, assistindo televisão e (é) uma coisa que eu gosto muito, mas acho que não tem futuro quase nenhum. (Data: 26-05-2011)

Perguntei à estudante Rosa se a decisão por abandonar uma Oficina partia dos(as) estudantes e ela me relatou:

> **Rosa**: Sim, sim, eles tomam (por conta própria a decisão de sair da Oficna), por conta que a Florista não obriga ninguém a ficar, e nem obriga ninguém a sair. Sai, se, se é obrigado a sair, é por mérito. Que tudo nessa vida é cobrado por mérito. (Data: 26-05-2011)

O **terceiro processo** estava relacionado à realização de uma assembleia, uma vez por semana, na qual os(as) estudantes do PEI, do 2º e do 3º Ciclos, em diálogo direto com agentes culturais , com monitores do PEI e com a professora comunitária, podiam sugerir, opinar, reclamar, fazer apontamentos em geral. Nesta ocasião, também eram esclarecidos pontos em relação às decisões/ posições da escola nos diversos assuntos e passadas informações sobre as(os) atividades/ eventos da escola, dentre outros. Quando perguntei à estudante Orquídea sobre a importância da Assembleia, a mesma me disse:

> **Orquídea**: Eu acho que é, é... Na hora que... Todos param para nos escutar e nós paramos para escutar, porque eu acho que, na correria do dia a dia, num... Pouca das vezes, não tem como a gente chegar e começar... (Ela se refere às Oficinas aqui). Então, eu acho que, lá na cantina, é aquele momento de, do aluno com o professor e do professor com o aluno. É um momento muito importante. (Data: 26-05-2011)

Quando questionei a estudante Orquídea sobre quais seriam os benefícios, os "ganhos" dos(as) alunos(as), ao participarem de uma assembleia, ela me apontou que:

> **Orquídea**: Acho que o aluno, o que ele ganha é ele ficar (por) dentro das informações da escola, o que está acontecendo e o que vai acontecer. E o que ele perde é porque durante, porque, na segunda-feira, fala o decorrer da semana inteira. Então, ele perde é... O que vai acontecer. Acho que ele fica perdido dentro da, das próprias, dos próprios projetos da escola dele (no caso de não comparecimento). (Data: 26-05-2011)

Observei que, na grande maioria das vezes, nas Assembleias, havia muitos estudantes do 2º Ciclo, mas poucos do 3º Ciclo. Importante ressaltar que a Assembleia era aberta a todos(as) os(as) estudantes e não havia "representação" de pessoas, grupos, ou pares. A semana se iniciava, na maioria das vezes, com esse encontro, às segundas-feiras, pela manhã.

Os estudantes Cravo e Crisântemo associaram sua não participação na Assembleia ao não desejo de assumir responsabilidades que, no entendimento deles, pertenceriam,

provavelmente, ao mundo adulto. Para eles, bastava a responsabilidade do cumprimento do compromisso de frequentar as Oficinas do PEI. Quando questionei se Cravo costumava participar desse momento coletivo, ele me disse:

> **Cravo:** Não sei... É muito... É... Responsabilidade... Eu não consigo conviver, não.
> **Flávia:** (risos): Conviver com muita responsabilidade , não? Por quê?
> **Cravo**: Ah! Eu não sei... Tem vez que eu... Não consigo ir...
> **Flávia**: Quando você é "chamado na responsabilidade", cê foge?
> **Cravo**: É... (ele se ri)
> **Flávia**: Mas por que você acha que cê age assim?
> **Cravo**: Sei lá... Eu, eu sou responsável, mas... Assim... Ficar muito assim (faz expressão de repreenda; rosto severo) eu não gosto não.
> **Flávia**: E você?
> **Crisântemo**: Eu acho que não gosto também é a responsabilidade também.
> **Flávia**: Mas, nossa... Assim... Tudo o quanto é responsabilidade vocês não gostam?
> **Crisântemo**: Algumas sim, outras não...
> **Flávia**: Qual responsabilidade que cês gostam?
> **Crisântemo**: Das Oficinas. O compromisso de nunca faltar às aulas, na Dança, no Violão...
> **Flávia**: Que responsabilidades que vocês não gostam?
> **Crisântemo**: Responsabilidade que a gente não gosta... De assembleia... Das... reuniões...
> **Flávia**: Mas, não seria um momento legal... É o momento que o aluno "tem voz pra falar"?
> **Crisântemo**: Ah... Eu nunca participei direito... Eu nunca tive interesse em muita participação, não...
> (Data: 23-05-2011)

A estudante Rosa, ao fazer considerações sobre a Assembleia, também associou o processo de participação na mesma a "assumir responsabilidade de adulto":

> **Rosa**: Não costumo participar... (das assembleias)
> **Flávia**: Por quê?
> **Rosa**: Ah! Porque eu, eu não tenho muito interesse nisso... Eu me sinto fora do padrão disso; eu não gosto muito assim... Mas... Adulto... E adulto é uma coisa que eu não quero me sentir ainda... (Data: 26-05-2011)

Quando a perguntei se seria importante, ou não, a Assembleia, ela disse:

> **Rosa**: Ah! Eu acho importante, mas, igual eu falei: eu não gosto, então, fica chato eu ficar lá, olhando com a cara de tédio, que não quer táli (estar ali), que não queria tá ali, então, eu acho chato, então, é melhor... Fica... A pessoa fica triste, quando é na Assembleia, e ela tá fazendo essa cara, então, é melhor nem ir... (...)
> **Rosa**: É, porque, nós pensamos assim: isso é pros pais, aí, fica isso gravado na cabeça de cada um; é dos pais, então, só os pais têm que vir. Ai... (abre as mãos, levantando os braços, no sentido de "paciência"...) - (Data: 26-05-2011)

E, no momento em que a questionei sobre a presença majoritária das crianças do 2º Ciclo na Assembleia, Rosa deu-me sua versão do fato: "Não... É... Eles acham que vão ter mais responsabilidade... Todo mundo pensa isso e, aí, quando chega na nossa idade, aí, vai responsabilidade demais". (Data: 26-05-2011)

Faço a leitura de que, diante do processo dialógico pensado pela escola, de interação direta com os(as) estudantes, os(as) adolescentes, embora reconhecendo os benefícios da participação coletiva e a importância desse momento, podem associá-lo a uma "cobrança de amadurecimento precoce", o qual não desejam assumir. Assim, ainda fica em aberto a situação de uma "adesão distanciada", nos moldes de Abrantes (2003), não somente das Oficinas do PEI, mas também da Assembleia no Programa. Abrantes (2003, p. 123) define a adesão distanciada como "uma relação flexível e ambígua com a instituição escolar" que permite aos(às) jovens, "em certas situações, resistir e infringir as regras, noutras participar com bastante entusiasmo". Os critérios que estabelecem a participação daqueles(as) estudantes nas Oficinas do PEI não os(as) mobilizavam para a participação nas Assembleias, ainda que reconhecessem, nelas, alguma importância.

Por fim, vejamos o depoimento da estudante Orquídea sobre o que ela compreendia como liberdade na EMJ:

> **Orquídea**: Acho que a liberdade aqui é você ter o seu direito de falar, o seu direito de expressar, seu direito de mudar. Porque, aqui na escola, se a gente não tá gostando de uma coisa, a gente tem todo o direito de chegar em uma, de chegar na própria diretora e falar "não. Eu não tô gostando disso e disso". Então, eu acho, assim, eu vejo com outros colegas que eles não têm isso. Igual, não são todas as escolas que promovem é... Excursões pra... (cita um Estado brasileiro)... Acho que isso é uma liberdade, que nós não estamos só aqui, mas também estamos em outros lugares. Acho que esta é uma liberdade que a escola nos dá: de conhecer ouros lugares. (Data: 26-05-2011)

Orquídea compreendia a ideia de autonomia pelo viés da liberdade de expressão e percebia que, por esse mesmo viés, poderia abordar a direção escolar, que representava autoridade na instituição, e sugerir mudanças.

Assim, pelos depoimentos, apresentados nesta seção, podemos perceber que os(as) estudantes, que participaram da pesquisa, percebiam o PEI como espaço de exercício autonomia e de liberdade.

### 4. 2- Afetividade e Socialização

Como muitos(as) estudantes de inúmeras escolas, os(as) adolescentes da EMJ, frequentemente, andavam em grupos e escolhiam os degraus das escadas, os corredores, as arquibancadas da quadra, ou as mesinhas de cimento, para se reunirem, com fins diversos. Esta era uma cena rotineira e outras semelhantes também são retratadas, direta ou indiretamente, por vários autores, ao abordarem a condição juvenil (podem ser citados, como exemplo, ABRANTES, 2003; DAYRELL, 2007; PAIS, 1993).

O estudante Crisântemo era oriundo de uma escola em cuja experiência com o PEI não houve sucesso. Demonstrava ser um adolescente tímido, embora apresentasse desenvoltura ao realizar as imitações de seu artista *POP* preferido. Certa vez, perguntei a ele como se deu seu processo de entrosamento na EMJ e como seu talento para a dança foi "descoberto". Ele mencionou que o Monitor da Oficina de *Taekwondo*, o Semeador, o deixou ensaiar, no momento da sua Oficina, para um Concurso de Dança que haveria na escola, e que foi esse Monitor que alertou um dos colegas de trabalho, o Monitor de Dança, sobre a habilidade de Crisântemo. Sobre seu processo de transferência para a EMJ, ele relatou:

> **Crisântemo**: Quando eu entrei... Pra mim, quando eu mudei pra cá, eu achei que ia ser muito chato (...), que eu não conhecia ninguém, conversava com ninguém, mas, depois, eu vi que foi mudando, que eu fui conhecendo novos amigos, fui... conhecendo professores e, aí, eu vi que esta escola aqui é legal; fui tendo ajuda, também, de alguns professores, que me ajudô...
> **Flávia**: Te ajudou em que sentido: interagir com os colegas?
> **Crisântemo**: É...
> (Data: 23-05-2011)

O reconhecimento coletivo de Crisântemo como dançarino, que rendeu a ele a alcunha do nome do artista ao qual faz dublagens, aumentou o círculo de amizades do estudante, além de ter elevado sua autoestima. Em sua casa, como já foi relatado anteriormente, o adolescente também recebeu apoio considerável, o que fez com que ele percebesse na dança o viés de construção de uma visão positiva de si. O adolescente também apontou que passou a ser aceito no grupo de dança, composto por moças e rapazes, desde então. Foi um exemplo de que os laços afetivos entre pares poderiam ser reforçados, a partir do ingresso dos(as) estudantes nas Oficinas.

Ficou claro que, para além das interações possíveis nos processos de socialização juvenil, havia outra questão que influenciava a adesão dos(as) jovens ao PEI: a afetividade. Selecionei vários trechos das entrevistas nos quais os(as) estudantes ressaltaram a importância e/ ou a influência do afeto nas relações. Vejamos a fala de Crisântemo: "Ah! A gente escolhe as Oficina que a gente acha as Oficinas... Legal, que... Os alunos também são legal, o professor..." (Data: 23-05-2011).

A amizade com os(as) colegas de classe foi ressaltada e os laços pareciam bem estabelecidos entre os grupos de amigos(as) e entre os(as) estudantes e profissionais da escola. Assim, os momentos coletivos passavam a ser encarados como algo bom, que auxiliava na "fuga dos problemas", num momento de lazer e distração, como segue:

> **Gérbera**: Ficar aqui na escola é legal, sabe, porque tem o Cravo, pra me encher o saco (abraça o colega, brincando).

> **Gérbera**: Aqui tem muito, assim, sabe (**Outra voz**: tem quadrilha), tem muitas Oficinas: tem a Oficina de Dança do Biólogo que foi, tá sendo pra mim uma coisa muito... Tá me acalmando, sabe? Porque eu tô passando um momento da minha vida, porque eu sempre fui educada com meu pai... (...)
> **Gérbera**: Eu sou muito apegada ao meu pai, meu pai e minha mãe não tá junto. Eu acho que a dança do Biólogo tá sendo uma... Uma opção pra mim fugir dos meus problemas. Eu chego lá, na dança do Biólogo, eu esqueço tudo... Eu me dedico naquilo que eu tô fazendo. Tá sendo muito especial pra mim, nó!
> (Data: 23-05-2011)

A dança produzia "calma" em Gérbera e a ajudava a enfrentar a saudade do pai, que não mais morava com ela. A estudante chegou a pensar, como foi relatado em capítulo anterior, que seu pai não estaria em sua festa de 15 anos. No exemplo citado, o laço afetivo se deu por meio da dança, a adolescente encontrou nesta um meio de equilíbrio.

É também da mesma estudante o diálogo no qual ela revelou que o(a) estudante "é escolhido pela Oficina" e apontou a música como meio de benefícios de bem-estar. Disse, ainda, que possuía maior facilidade em lidar com os meninos, que com as meninas:

> **Gérbera**: Eu faço vôlei de vez em quando, mas... é bem de vez em quando, é raramente, só na quarta-feira. Agora, quando... Eu fiquei saben... Quando a Florista foi na, na sala, perguntar "quem quer participar da Oficina de Dança Contemporânea com o Biólogo?" Eu falei assim... Eu num dei, eu dei meu nome, porque eu não sabia que ia ser isso tudo que tá sendo agora pra mim... A Oficina do Biólogo vai... Vai levar a gente no (cita um importante teatro da cidade de Belo Horizonte), no sábado à noite, a gente vem pra escola. A gente, a gente trabalha o movimento do corpo, a gente trabalha todos os movimentos do corpo... A gente faz... A música ajuda a gente a... só a melhorar.... (...)
> **Gérbera**: E vai melhorando a cada dia mais, Nossa Senhora! Eu acho que... A Oficina do, do Biólogo encanta todo mundo.
> **Flávia**: Cê acha que a música ajuda as pessoas a melhorarem em quê?
> **Gérbera**: Ajuda. Num... Não é que vai melhorar... Ajuda esquecer do problema que tá naquela hora.
> **Flávia**: Cê acha que as pessoas se tornam mais dóceis?
> **Gérbera**: Ah, ah... Tornam. Sabe por que tornam? Porque, lá dentro, quando... Aqui fora, eu não converso com a Rosa, eu não converso com a Orquídea. Eu não converso com a maioria das meninas.
> **Flávia**: Xiiii... Nós vão fazer entrevista em dia diferente... (...)
> **Gérbera**: Eu... Eu converso, eu converso mais é com os meninos, aqui na escola eu tenho amizade é com os meninos. (...)
> **Gérbera**: E isso acaba tornando um... Pra mim, a escola é mais legal por causa disso, sabe, porque tem umas meninas dessa escola (**Outra voz**: elas é difícil), elas é legal, sabe, mas aquelas lá é difícil... Ela, elas não foi com minha cara no começo, as meninas não foi com a minha cara. E os meninos chegam ni mim e me tratam do jeito que eu sô..., do mesmo jeito, sabe? Num é "nó! Eu tô com essa menina, porque eu vou ficar com ela!" Não é por causa disso! (...)
> **Gérbera**: Eles tratam as meninas de um jeito diferente. O Cravo, o Cravo ele é desse jeito, mas ele é gente boa (menciona esta última expressão em tom de brincadeira)!
> (Data: 23-05-2011)

Ainda sobre a questão de gênero (moças e rapazes), em 23 de maio de 2011, foi mencionado, a partir de minha pergunta, se eles(as), estudantes que participavam da pesquisa,

enquanto participantes do PEI, percebiam se as moças e os rapazes da escola encaravam o Programa de forma distinta. Vejamos a fala de Gérbera:

> **Gérbera**: A diferença é que tem alguns menino que acham que vir para a Escola Integrada tem o horário da gente, que os professores fica, fica, na, na sala dos professores e o aluno fica espalhado na escola. Tem algumas meninas que vêm para a Escola Integrada para beijar na boca... Isso acontece muito! (...) Nossa Senhora, isso acontece muito! (...) Isso acontece muito! E as meninas vêm mais pra, pra, por que mesmo... Eu acho que, se tivesse uma Oficina de Artesanato... Mas... Eu acho que os meninos vêm pra futebol, os meninos vêm pra futebol e pra ficar com as meninas, de tanto que esse tema já foi discutido muito e a Florista já chegou muito na cantina e já falou que escola não é lugar pra *ficar*. Se for pra *ficar*, 50m longe da escola. Florista já pediu. E eu acho que isso aí, que os alunos já conscientizou muito...
> (Data: 23-05-2011)

A iniciação afetivo-sexual na adolescência e sua manifestação na escola ocorrem, indiferente a existência do PEI. Gérbera fez a observação de que há moças que vinham para o PEI "para beijar na boca" e de rapazes que vinham para "ficar com as meninas". Em sua fala, deixou a entender que atividades como Artesanato poderiam se associar às moças e que o futebol seria da preferência dos rapazes. Ou seja, na visão dela, a adesão às Oficinas poderia sofrer a influência do quesito gênero.

Orquídea refletiu que o tempo necessário à adaptação ao PEI, somado à visão do professor como um amigo e não "como aquele que corrige" são dois fatores que contribuíam para que um(a) jovem, que antes não desejasse participar do PEI, passasse a desejar e, ao ingressar no Programa, também desejasse permanecer nele.

> **Orquídea**: O que faz mudar é o envolvimento, o envolvimento constroi a, o... Gosto, né? Se ele tá entrando... Mas, eu acho que ele tem que tê... Pelo menos, um tempo, tem que ter uma experiência, ficar algum tempo como experiência, pra ver se é aquilo ali mesmo que ele quer, ou não. E ter uma convivência com os professores. É... Conversar mais com os professores... Eu acho que você tendo, é... Um professor não só como aquele professor que manda, que corrige, mas tendo ele como amigo, muda tudo, muda sim.
> (Data: 26-05-2011)

A afetividade e a sociabilidade podem ser analisadas conjuntamente, na medida em que, pelos laços afetivos estabelecidos, aqueles(as) jovens interagiam uns(umas) com os(as) outros(as) e, na medida em que se relacionavam, reforçaavam tais laços. Perguntei à Orquídea como se deu a escolha de seus amigos e ela mencionou:

> **Orquídea**: Ah! Acho que assim: é a partir do momento que a pessoa se identifica comigo e que eu me identifico com a pessoa, então, a pessoa se identifica comigo.
> **Orquídea**: A partir do momento que, que eu começo a conversar e começo a gostar dessa pessoa, assim...
> **Flávia**: Cê já teve dificuldade de fazer amigo aqui?
> **Orquídea**: Não... (fica pensativa) Nunca... Tive essa dificuldade, não... Acho que, pra mim, assim, não... Eu nunca tive não.
> (Data: 26-05-2011)

O exemplo de Orquídea nos faz ratificar, como mencionam vários autores do campo, a ideia de que os processos de sociabilidade estão diretamente relacionados àqueles voltados para as construções identitárias e o reconhecimento de si e do outro.

Ao abordar a sociabilidade, podemos associar este processo àquele voltado para a apropriação dos espaços na escola, por vários vieses: no caso dos(as) adolescentes da pesquisa, os(as) mesmos(as) ocupavam-se de todos os espaços disponíveis na escola, os quais pudessem ser utilizados para suas ações, tais como os ensaios de passos de dança, o escutar de música nos celulares, o tocar de um instrumento musical, o fazer de cartazes e outros. Arroyo (2004, p. 27), cujo texto está transcrito neste trabalho, no item intitulado "juventude e escola", faz uma reflexão da escola como um "espaço de sociabilidade e de convívios. Como espaço sócio cultural":

A estudante Gérbera percebia o tempo de socialização como bem utilizado pelos(as) estudantes jovens na EMJ. Inclusive apontou que o diálogo, em grupos, nas mesinhas, presentes no pátio, não significava "tempo perdido", "ficar à toa", mas configura-se como um importante momento de interação. Vejamos:

> **Flávia**: Agora você vê, você vê que é tranquilo esse trânsito assim, o aluno faz só o que tem o desejo, e, depois, o resto do tempo ele fica ali na mesinha conversando, ele vai fazer o dever, ou ele vai fazer o trabalho, cê acha que isso é interessante, essa forma de agir?
> **Gérbera**: Eu acho que é, sabe, porque nem sempre o aluno fica à toa, se ele tá sentado na mesinha todos pensam, nó ele tá sentado ali à toa, ele não tá fazendo nada, nem sempre, muita das vezes ele tá ali, ele tá ali fazendo alguma coisa, sim, dever de casa...É uma hora que a gente usa nas mesinha.
> **Flávia**: E mesmo... Cê acha que dialogar é ficar à toa?
> **Gérbera**: Não. Cê tá conversando com os aluno, cê não tá à toa, cê tá fazendo alguma coisa.
> **Flávia**: Agora então assim, cê acha que esse tempo que o aluno tá dialogando entre si ali, na mesinha, não é tempo perdido...
> **Gérbera**: Ele tá conversando.
> (Data: 02-06-2011)

O PEI, assim, acabou por se tornar mais um momento onde se constituíam os espaços socializadores da juventude presente no 3º Ciclo da EMJ, ou seja, o local onde as relações interpessoais juvenis se estabeleciam. Foi introduzido no rol dos espaços onde, pela interação com o outro, com o grupo, os(as) jovens se comunicavam, interagiam. "Abrir o olhar" para este fato faz com que se compreenda melhor e se obtenha uma melhor forma de lidar com os grupos de jovens que, constantemente, se formam pelos corredores das escolas ou em seus pátios, como também no interior das salas de aula.

### 4.3- Relação dos(as) estudantes adolescentes com a EMJ e com seus sujeitos.

> **Orquídea**: Eu acho que a Escola Municipal Jardinagem mudou muito o bairro. Depois que a Escola Municipal Jardinagem chegou, ela mudou muito o bairro. Eu acho que... A Escola Municipal Jardinagem é uma das escolas, assim, reconhecidas (...). (Data: 26-05-2011)

Os(As) adolescentes da EMJ construíram, ao longo de sua trajetória no PEI, uma relação harmoniosa com a escola e com seus sujeitos. Referiam-se aos agentes culturais e aos monitores como "professores" e respondiam aos apelos destes com afabilidade e respeito. Pude perceber que houve uma construção de uma relação que mesclava autoridade e confiança, sem que se fizesse uso de instrumentos severos de coerção. Em minha leitura, a forma como estas relações eram estabelecidas contribuía sobremaneira para a adesão dos(as) jovens ao PEI da escola e que estes(as) percebiam-se acolhidos(as) e respeitados(as), correspondendo igualmente, na maioria das vezes, à escola e aos seus sujeitos.

Florista, por exemplo, a professora comunitária do PEI da EMJ, era respeitada por toda a comunidade escolar. No momento da Assembleia, ainda que a cantina estivesse repleta de estudantes, ela não se utiliza de microfone, nem elevava a voz. De forma descontraída, conseguia passar aos(às) estudantes suas mensagens. Na fala de Orquídea, a seguir, a estudante mencionou que a Florista, por sua postura, acabava por ensinar que "existe hora para tudo":

> **Orquídea**: A Florista, ela... Eu gosto muito dela, ela é muito legal. Eu acho que a Florista passa pra gente, assim, tem hora que é ... Tem hora pra tudo! Tem a hora de brincar e, também, tem a hora séria, a hora que nós precisamos falar sério... É tanto, assim, que a Florista, ela briga com a gente, mas ela, ela, na mesma hora que ela briga, é... se ela vê que a gente conseguiu... , ela já vem brincando... Então, ela passa pra gente que tem hora pra tudo. Acho que, que a Florista passa pra gente que tem hora pra tudo, pra tudo, precisa de hora, pode ser bom, tem hora.
> (Data: 26-05-2011)

A estudante Rosa também citou a Florista, como exemplo de exercício de autoridade com equilíbrio e leveza:

> **Rosa**: Porque, aqui, eu acho que, geralmente, é uma opinião minha: geralmente os alunos picham, porque eles tão revoltados com alguma coisa e aqui não tem esse, esse ar de... Xinga , ficar xingando a gente toda hora, por qualquer coisa que eu tenho. Não! Eles ensinam a gente a fazer certo, entende? (...)
> **Rosa**: Em vez de ficar xingando; isso aí... Tem o xingo, às vezes. Xingam, sim, chamam atenção, mas... Ah! Igual: A Florista trata a gente como filhos, então, ela xinga, mas ela xinga mostrando... Ela quer o bem pra gente... Eu vejo assim... Se não for... Se não for, não sei, então, ela fez uma coisa errada, mas fez certo, então... Então, pra mim, é por conta que os alunos gostam muito dessa escola. Todos os alunos que saíram querem voltar. Por mais que a gente fala "eu não gosto, não!"; quem tá estudando aqui não gosta, de jeito nenhum, mas, quando sai, nossa! Quer

> voltar de todo jeito. Por quanto que não tem escola igual a EMJ, porque a EMJ é uma escola familiar. (Data: 26-05-2011)

Ainda refletindo sobre a relação estudante- professor/ agente cultural, monitor, vejamos a fala de Crisântemo:

> **Crisântemo**: Professor legal é aquele que brinca com cê, que, de vez em quando, faz você sorri, interage com você, te ajuda ni altas coisas, te dão, vão falar que , nossa fala, te dão moral ni tudo que você faz, e, lá, eles quase num interage com você não, não te dão moral. Professor chato é o professor que briga com você o tempo todo, não faz você rir, eles chega perto de você, só pra, tipo assim, chegam perto de você só pra te xingar, mais, depois que eles vê o talento que você tem, eles, com certeza, aplaudem.Eu acho que a gente acaba ensinando, a gente aqui não só aprende mas a gente também acaba ensinando algumas pessoas.
> (Data: 30-05-2011)

O estudante, a seu modo, explicou o que seria um "professor legal" e um "professor chato" e reforçou que o "legal" era aquele que interagia com os(as) alunos(as), que se aproximava deles(as), do seu universo, de sua vida; enquanto o professor "chato" tendia a ter um posicionamento de distanciamento.

Gérbera mencionou que a direção da EMJ interagia com os(as) estudantes, que era "parceira" deles(as) e que tal fato intensificava a intimidade entre alunos(as) e escola e fazia com que houvesse maior confiança deles(as) em relação aos profissionais que lá atuavam.

> **Gérbera**: A direção interage bastante com o aluno sabe, ela, a direção confia no aluno que tem, eu acho que, não sei, é parceira sabe, a direção é parceiro com os alunos, eu acho que a escola, a EMJ tá sendo construído com muito parceragem. (...)
> **Gérbera**: Olha, na outra escola que eu estudava, os professores, vou dar um exemplo, os professores têm o horário de almoço deles, mas o horário de almoço deles é lá em cima, na sala dos professores, os professores dessa escola não, eles vão pra cantina, almoça com os alunos, é isso que é o bom.
> (Pergunto se o convívio estabelecido gera confiança)
> **Gérbera**: Faz, faz o aluno ter mais intimidade, tem aluno que, ao invés de contar o problema pra mãe, pro pai, conta pro, prum diretor, prum professor, é isso. Eu acho que se todas as escola tivesse parceiros assim, ia ser bem melhor.
> (Data: 02-06-2011)

Já Palma expôs ter dificuldades de relacionamento com os(as) professores(as) da escola. E, provavelmente porque não se relacionava bem, considerava a escola chata: "Tenho vontade de ficar enchendo o saco dos professores. Mas é bom. A escola aqui não é ruim, mas também não é boa. Num gosto muito dos professores, aí é por isso. Mas aqui é super chato" (Data: 04-07-2011). Quando questionei se ela era feliz, a estudante me relatou:

> **Palma**: Ás vezes, tem hora que o meu coração dói, ah, eu me sinto feliz, mas tem hora que, quando tem uma excursão, eu vejo todo mundo alegre e tal, entregando o bilhete pro professor pra subir, pra deixar ir e eu lá, parada, sem fazer nada, sem poder ir, eu acho que, eu sou feliz sabe, mas tem hora que, pra mim, minha vida é uma desgraça sabe, desculpa a palavra, sinceramente: tem hora que eu me sinto com vontade de morrer sabe, tem hora que me dá vontade de pular em cima de um

> prédio, pular lá pra baixo, me arrebentar toda, então, eu acho assim, isso é o pior pesadelo pra mim. (Data: 13-06-2011)

O fato da mãe de Palma e de Flor de Anis impedir a participação das filhas nas atividades da escola, sobretudo nas excursões, tão almejadas pelos(as) estudantes em geral, contribuía para que Palma desenvolvesse um sentimento ruim em relação à escola e, consequentemente, sobre si mesma e sua realidade de vida.

Até o final da pesquisa, não foi possível saber se, para o ano seguinte (2012), a postura da mãe das duas adolescentes, em relação à escola, sofreria alterações, no sentido de uma maior abertura e do consentimento de uma participação mais livre das estudantes nos eventos promovidos na EMJ, uma vez que o restrito diálogo estabelecido entre esta mãe e a instituição escolar vinha causando reflexos muito negativos no cotidiano das adolescentes Palma e Flor de Anis. Mas, ao ser verificada a participação da mãe em uma Oficina, no II semestre, relacionada à questão étnico-racial, pode-se mencionar que houve avanço positivo no trato da situação pela escola.

> **Palma**: A Florista que comentou com ela... Eu acho que aprontei uma coisa aqui e Florista chamou minha mãe, aí, convidou a minha mãe e, no (cita o nome do evento realizado pela escola), teve gente que fez (cita a ação) e minha mãe (cita a atividade/ Oficina oferecida pela mãe). Minha mãe aprendeu isso no interior.
> (Data: 17-10-2011)

Quando perguntei a Palma sobre os resultados percebidos por ela em seu rendimento escolar e para si própria, no decorrer de sua permanência na Intervenção Pedagógica, ela me disse:

> **Palma**: Tá! Tô aprendendo mais as coisas. E é bom também, porque essa escola põe a gente maluca, mas a gente aprende bastante coisa aqui que precisa aprender. Então é por isso. (Data: 04-07-2011)

Ao questionar Palma do porquê de sua insistente fala em sair da escola, ela relatou:

> **Palma**: Por causa de uns professores e de alguns alunos. Não gosto desses meninos da manhã, me incomoda tudo, tudo... Não tem jeito de escolher uma Oficina que é boa, só a *Taekwondo* é boa, que o Semeador é exigente e bravo. Mas, os meninos ficam mexendo comigo também. Mas, se bem que mexeu comigo... Ó... Ó... (faz gesto de golpe, como se fosse bater). Também, qualquer coisa que falam com a Florista, ela acredita. Aqui nessa escola, se alguém vê a gente conversando com um homem, fala que a gente tá dando beijo na boca. Já falaram até que eu já me exibi pra alunos no vestiário... Coisas mencionadas pelas professoras... A Viveirista... Acho que é discriminação de mim, sei lá... Eu acho que sim... Tudo eu! Eu melhorei na sala de aula, Flávia, eu só melhoro no final do ano e, mesmo assim, fiquei com um D. (Data: 17-10-2011)

Embora eu tenha presenciado, por várias vezes, como já foi dito aqui, Palma sendo rodeada por estudantes do 2º Ciclo no pátio e sendo cumprimentada amigavelmente, ela

afirmou ter problemas de convivência com eles(as). No trecho acima, citou a palavra discriminação, a qual sentia sofrer e, na última frase, deixou a entender que só deixava a atitude indisciplinada ao final do ano, mas que, mesmo assim, "tirou um D", ou seja, um conceito insuficiente. Eu quis saber como foi sua participação num trabalho coletivo, realizado naquele segundo semestre, do qual participou, e Palma disse:

> **Palma**: Dessa atividade eu participei, porque valia ponto. Foi o jogral e o desfile, que valia dez pontos. O professor deu até mais pra gente. Quando não vale ponto, eu não participo. Também, eu fico quietinha na aula dele. Aqui na escola tinha um professor, o professor de Ciências: olho azul, cabelinho bom, um gigante!- parecia um ogro (risos)- mas era lindo. Se você visse, iria se apaixonar. Eu me apaixonei com ele, fazia tudo!- (O professor aqui referido não mais estava na escola).
> (Data: 17-10-2011)

Em outubro de 2011, eu estava sentada com Palma, Flor de Anis e uma colega de classe do 2º Ciclo, nas arquibancadas da quadra e, num dado momento, sem um contexto inicial que justificasse o conteúdo do diálogo, Palma introduziu um assunto relacionado à questão racial:

> **Palma**: Se sua filha nascer branca, cê põe o nome de Ana Clara, aí, se ela ficar preta depois, como que cê faz, uai?
> (Rosa Vermelha- uma estudante do II Ciclo- interrompe o pensamento de Palma dizendo discordar do que ela diz: "Nome é nome! Não tem a ver com a cor da pessoa. Uma menina que não é branca também pode se chamar Clara". Inicia-se entre Palma, a irmã Flor de Anis e Rosa Vermelha um diálogo sobre filhos e nomes a se escolher. O mesmo dura alguns minutos... Palma conclui:)
> **Palma**: Acho cor negra bem mais bonita. Mas, se eu nascesse branca, também falava isso. Preto gosta de branco e branco gosta de preto. Agora, pra mim, toda loira é "burra"! Nunca vi isso!
> (Rosa Vermelha pergunta-me se tenho filhos e menciono que não. Ela diz "também, você é novinha!". Quando digo a ela que tinha 32 anos, Palma diz:)
> **Palma**: Achei que cê tinha uns 20, 24 anos... Você é preta e nem parece sua idade... Por que você continua a estudar?
> (Data: 17-10-2011)

Palma se reconhecia negra, mas tinha dificuldades em valorizar-se e em valorizar sua pertença étnico-racial. Suas falas expunham um preconceito internalizado, como o fato de questionar- se como uma criança negra pudesse receber o nome de Ana Clara, ou que pessoa loira fosse de inteligência inferior. Outro exemplo, voltado para a questão religiosa, foi a explicação que forneceu, para sua recusa em participar do Culto Ecumênico, que aconteceria na escola:

> **Palma**: Acabei de sair da Intervenção, mas não vou fazer nada não. Tô cansada.
> **Flávia**: Mas, da última vez que a gente conversou, o quê você arrumou aqui na escola?
> **Palma**: Nada! A professora até me xingou, porque eu não faço nada aqui. Eu não faço não. Eu gosto de vir no Projeto e ficar tranquila.
> **Flávia**: E você vai participar do Culto Ecumênico amanhã?
> **Palma**: Eu não! De macumba? Sai fora! Eu não!
> **Flávia**: Mas é de macumba?

> **Palma**: É, diz que vai ter espírito. Depois encaixa na gente aí. Cruz credo! Aí, eu não vou vir não. (Data: 04-07-2011)

Faço o recorte de outra situação: na maioria das vezes em que almocei na EMJ, tive a companhia de Palma e de Flor de Anis, que continuavam a dialogar comigo nesse momento de intervalo para alimentação. Palma comia toda a comida e, não raras vezes, chegava a servir-se com um pouco mais do que era oferecido, contudo, contraditoriamente, mencionava:

> **Palma**: Tem hora que a comida tem ... Tem hora que a comida é uma lavagem, fessora, sinceramente.
> **Flávia**: Você acha mesmo?
> **Palma**: Ah! Eu acho, tem hora que é uma coisa gostosa, mas, um dia que eu fui comer, como é que chama, *scogronoffe*, nossa, me deu uma dor de barriga horrível... (Data: 02-06-2011)

E, em outro depoimento, um mês após:

> **Flávia**: O que mais te atrai? Tem alguma coisa que mais te atrai aqui?
> **Palma**: Nada! Só Educação Física. Nem a comida. A comida aqui parece comida de porco, fessora. Lavagem. Um dia eu comi, Nossa Senhora, me deu uma dor de barriga. Eu te contei, num te contei? Nossa Senhora... Eu num vou comer aqui mais não. Eu como assim, porque tem hora que não tem nada pra comer mesmo. Eu vou e como. (Data: 04-07-2011)

Em alguns dos diálogos, os(as) estudantes jovens mencionavam comparações entre a vivência deles(as) na EMJ no turno e no contraturno, a partir de suas impressões pessoais. Não raras vezes, tendiam a valorizar e a qualificar melhor o tempo de extensão de jornada, ou seja, o momento em que, efetivamente, realizavam-se as Oficinas do PEI. Era comum associarem ao ambiente suas impressões pessoais, como no relato de Palma, que segue:

> **Palma**: Ah, mais ou menos, não acho ela (a escola) muito bonita porque, tipo, precisa de arrumar mais, olha a quadra, quando que chove, molha tudo ali; a gente não pode nem brincar. Um dia desse, acho que foi ano passado, nós teve que brincar lá na (menciona o nome do lugar, uma sala na escola, equipada com espelhos e utilizada para o *Taekwondo* e a Dança Contemporânea), por causa do alagamento da escola, e essa escola não pode dá nem chuva que nós tem que fechar ela, por causa do alagamento da escola, porque, se não fechar, vai ficar pior. Depois eles reclama que os menino fica brincando na chuva, mas é lógico, tem só água na escola, então, eu reclamo mesmo, eu não to nem aí.
> (Data: 02-06-2011)

A estudante associou a "beleza" da escola a uma boa infraestrutura e mencionou que, por haver falhas na infraestrutura, cujos reflexos eram maiores no período de chuvas, a escola era "mais ou menos bonita", em sua visão.

Na EMJ, havia uma tentativa de se intensificar o diálogo entre os professores do turno e os monitores, agentes culturais e bolsistas do contraturno, oportunizando-se que as ações e os Projetos fossem realizados de forma coletiva e complementar. Assim, por exemplo, no momento em que os(as) estudantes viam, nas aulas de Ciências, a importância de uma boa

dieta alimentar, na Oficina de Horta e Paisagismos, aprendiam a cultivar e a colher legumes e verduras, a fim de prepará-los para seu próprio cardápio escolar, enfatizando a importância daqueles alimentos em uma dieta.

Os estudantes Cravo e Crisântemo apontaram-me, em um de nossos diálogos, o que seria "aprender na Escola Regular" (no turno) e no PEI (no contraturno):

> **Crisântemo**: A aula regular? Ah! Tipo assim: O professor passa a conta lá... Explica. Coloca lá no quadro, aí, explica pra gente e pede pra gente fazer. Se a gente acerta, ele dá visto lá, e, se a gente errar, ele vai e pede para fazer de novo.
> **Flávia**: E, aí, aqui? Como dá pra "encarar"?
> **Cravo**: Ah... Lá a gente tem que fazer de novo, porque, aqui na Escola Integrada, eles ajudam a gente a fazer. Na aula normal, o professor explica e manda a gente fazer sozinho, ou em dupla, com os próprio colega...
> (Data: 23-05-2011)

A estudante Orquídea percebia uma importante ligação entre as ações realizadas no turno e no contraturno da escola, identificando a possibilidade de se adquirir novos conhecimentos, a partir da participação no PEI (o que seria a "recompensa" em aderir ao Programa) e também de se melhorar o rendimento escolar:

> **Flávia**: E como que você se sente recompensada? (refiro-me ao participar do PEI)
> **Orquídea**: Porque eu me sinto recompensada, quando eu vejo que meu esforço não foi em vão. Que eu me esforcei, mas, no final, eu aprendi muita coisa. É quando eu pego meu boletim e vejo que eu tive várias notas boas e matérias, que eu nunca pensava em ter notas boas, as minhas notas foram ótimas! É assim que eu me sinto recompensada.
> **Flávia**: Cê acha que a Integrada te ajuda neste processo de melhorar nota?
> **Orquídea**: Ajuda. A Integrada tem várias atividades. Nós podemos contar com, com os professores para fazer Para Casa, assim, se for alguma coisa difícil. Igual: eu; minha mãe estudou até a quarta série; meu pai tá fazendo a sétima esse ano. Então, são Para Casa que, às vezes, nenhum dos dois não dão conta de me ajudar e eu trago aqui pra escola e aqui eu tenho vários professores que me ajudam. A Integrada ajuda muito a, a ter essas notas boas.
> (Data: 26-05-2011)

Percebe-se, assim, que um dos significados atribuídos pela adolescente Orquídea ao PEI era o de contribuir para seu melhor desempenho estudantil. Tal visão da estudante vinha ao encontro dos resultados apontados no "IV Fórum de Educação Integral", durante o Seminário "Educação Integral na Cidade Educadora", ocorrido na Capital Mineira, onde houve a apresentação da "Pesquisa de Avaliação de Impacto do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte", pela Fundação Itaú Social e pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais (CEDEPLAR/ UFMG). Na ocasião, anunciou-se que houve melhoria no desempenho, nas avaliações externas (sistêmicas) de Língua Portuguesa e de Matemática, pelos(as) estudantes que integravam o PEI. Na ocasião, 170 escolas participaram da análise.

Na mesma entrevista, a estudante relacionou o PEI à "escola regular", dizendo:

> **Orquídea**: Ah... É sempre u- uma contando com a outra, é uma parceria, não é aquela coisa: Integrada é u-uma coisa, a Escola Regular é outra. Elas sempre tão juntas, sempre tão unidas, então... Eu vejo integração nessa parte, sim.
> **Flávia**: Os professores, os monitores, aqui, colaboram uns com os outros?
> **Orquídea**: Colaboram. Todos se conhecem bem. Não... Um não tem intriga com o outro... É... Tem integração, sim.
> (Data: 26-05-2011)

A estudante, embora reconhecesse a interação existente entre as ações realizadas no turno e no contraturno, apontou especificidades, tais como:

> **Orquídea**: A Regular, ela já olha muito pra questão da aprendizagem... Na Regular nós não temos aquele tempo de conversa, não temos aquele tempo de, da Integrada... A Regular mais é... É a questão da aprendizagem do aluno; acho que a Regular, ela preocupa mais é com a aprendizagem do aluno e, aí, que ela se, se une, juntamente com a Integrada que, a Integrada trabalha com a autoestima, com a personalidade e a Regular trabalha mais com a educação na, no aprendizado.
> **Flávia**: No aprendizado de quê?
> **Orquídea**: No aprendizado das matérias: de Matemática, de Português, do que ele vai precisar durante a vida. (...)
> **Orquídea**: E, quando você tá dentro de sala, não! Errou, errou... Eu acho que aqui, não; até os seus próprios erros viram arte.
> (Data: 26-05-2011)

A estudante Gérbera mencionou, como exemplo, um trabalho realizado por sua professora de Língua Portuguesa, o qual a estava "ajudando muito" e o qual teve reflexos nas suas relações interpessoais na sala de aula, uma vez que, para realizar a atividade, numa das tarefas solicitadas, teve que trocar o caderno com uma colega de classe com a qual não dialogava. Questionei sobre a escola, ao que ela mencionou:

> **Gérbera**: Nenhuma escola, escola nenhuma é aquela grande coisa, mas tem aquele, tem professor que são tão gente boa! Igual a professora de Português, agora, ela tá dando um trabalho de português, que ela tá... (Não conclui a frase) (...)
> **Gérbera**: É... Ela tá dando, ela tá dando um trabalho de português agora que... Eu não converso com uma menina da sala, mas eu tive que dar meu caderno pra menina escrever uma poesia pra mim e ela teve que dar o dela, pra eu escrever no dela, né? Tá ficando muito interessante, nó, tá ajudando muito, nó...
> (Data: 23-05-2011)

Percebe-se que a adolescente valorizava as atividades interativas, realizadas no PEI, ou nas aulas regulares. Em outro exemplo, Gérbera mencionou uma experiência de aprendizagem vivenciada na horta da escola, no momento do contraturno, a qual a fez recordar-se do conhecimento de Ciências e agregar dados a ele:

> **Gérbera**: Oh! Igual eu já disse uma vez, que essa escola aqui deixa a gente mais livre pra gente escolher. Eu não sabia que mexer na horta da Jardineira era tão legal, que eu achava que a Jardineira pegava no pé, mas, nem é assim: a Jardineira, ela é gente boa, a gente aprende, nas Oficinas a gente aprende a .... Muito crescer, cresce no nosso sortido de aprendizagem, que, Dança Contemporânea, a Horta da Jardineira, que dia que eu ia imaginar que a cebolinha vinha da cebola, que dia? Aí,

> chega uma hora dessa, eu vou lá plantar a cebolinha, colher a cebolinha, o Tulipa vai lá e me mostra a cebolinha.
> (Data: 09-06-2011)

No caso desses(as) estudantes adolescentes investigados(as), observou-se que o PEI tinha assumido um lugar de importância no cotidiano escolar deles(as) e sua configuração tinha se aproximado dos seus anseios. A estudante Orquídea fez um relato sobre a importância do diálogo estabelecido no espaço escolar:

> **Orquídea**: Eu acho que isso vai através da conversa, assim, foram... É muitas conversas que a escola tem conosco; são... A escola tem muita atenção, usa a prática da liberdade(...). Mas, dentro da, da liberdade que eles podem dá, ah... É o tom que a gente respeita, então, eu acho, assim, que a conversa, a convivência dos professores, da diretora com os alunos fizeram isso na escola. (Data: 26-05-2011)

Gérbera apontou uma relação de cumplicidade entre a escola e os(as) estudantes, reafirmando que a escola "é companheira do aluno", que a escola "compreende o aluno", que é "parceira do aluno". Sua visão era otimista e alertava para uma importante questão: quando a escola trabalha em cumplicidade com público nela assistido, há maior chance de sucesso na concretização de uma proposta.

> **Gérbera**: É o que eu já falei: a escola, ela é companheira do aluno- entende?- a escola, ela compreende o aluno; a escola é parceira do aluno entendeu? Essa escola é uma escola que eu acho que foi feita pra ser a casa do aluno, foi feita pra acolher o aluno. Ela não foi feita aquela escola pra, brigou, vai chamar a mãe e vai chamar o pai. No dia que eu briguei, só chamou pai e mãe porque chegou no limite, sabe... Olha, pode perguntar a Paisagista, a Vitória Régia, eu não sou uma menina de brigar, eu, pergunta a Lavanda, eu sou de brigar? Eu não discuto, eu sou uma menina, eu sou calma, eu não gosto de briga, muito pelo contrário eu afasto de briga. Mas quando chega no limite, que cê explode a cabeça, cê perde a linha, se ocê for perguntar, chega nos professor e pergunta "como é que é a Gérbera é?" Só não pergunta o (cita nome do professor), que ele vai queimar meu filme, aí, mas nó, tirando isso, essa escola é parceira demais, essa escola ela, essa escola ela é parceira do aluno. (Data: 09-06-2011)

Os(As) adolescentes estudantes, que participaram da pesquisa, durante todo o meu tempo de permanência na escola, frequentaram o PEI; e, ainda que se ausentassem por alguns dias, não abandonaram o Programa. A rotina de ir para a escola no contraturno fazia parte de sua organização de vida diária. Mesmo Palma, por exemplo, que não frequentava as Oficinas, ia à escola no contraturno. A interação de amizade e respeito favorecia a construção de um ambiente agradável e a identificação daqueles(as) estudantes com a proposta.

Florista mencionou-me que, no início do PEI na escola, havia considerável dificuldade em se perceber, por parte dos(as) docentes e dos(as) discentes, os(as) estudantes inscritos no PEI como estudantes da escola. Segundo relatou, era como se o PEI fosse um "projeto à parte", porém, com o intenso trabalho de conscientização desenvolvido, e, na medida que os

projetos escolares e as excursões passaram a ser criados e realizados em conjunto (professores, agentes culturais, monitores e funcionários), criou-se uma harmonia na escola, de forma que o PEI passou a interagir com o cotidiano da EMJ. Os(As) estudantes, por sua vez, passaram a compreender, por exemplo, que o que aprendiam na Oficina de Horta e Jardinagem contribuía diretamente para as aulas de Ciências e viam o agente cultural e o monitor trabalharem em conjunto com os(as) professores(as).

Na EMJ, o canteiro da horta e os jardins estavam em bom estado de conservação, não havia lixo espalhado pelo chão e os muros da escola estavam pintados com desenhos produzidos a partir da Oficina Pintura nos Muros. Quando, em uma atividade coletiva nas mesinhas do pátio, por exemplo, eram espalhados papeis e/ ou restos de materiais pelo chão. Ao final da mesma, algum funcionário da escola (ou das Oficinas) passava com um saco de lixo nas mãos e a maioria dos(as) estudantes auxiliava no processo de limpeza do local, o que contribuía para a sua melhor manutenção. Nas vezes em que estive com Palma e Flor de Anis, por exemplo, como as irmãs frequentemente compravam guloseimas e as levavam para a escola, pude perceber que as embalagens eram guardadas nos bolsos da mochila de Flor de Anis e, ao passarem por uma lixeira, as irmãs descartavam-nas. Assim, compreendi que havia sido realizado um trabalho anterior de conscientização na escola de tal forma que muitos(as) estudantes contribuíam para a manutenção de um ambiente limpo.

Havia poucos sinais de depredação, um banco de cimento quebrado, um banco de jardim sem o assento e a ausência de uma pilastra do muro do estacionamento. Ao ouvir o relato dos(as) profissionais da escola, que trabalham lá há mais tempo, ou, ao ler materiais impressos que contavam a história da escola, pude saber que o ambiente, outrora, era outro, com muros pichados e muitos outros sinais de vandalismo e/ ou mau uso.

Percebi que, para além do problema- desafio inicial desta pesquisa, que era o de perceber se o PEI, nos moldes em que foi formatado, daria conta de dialogar com o universo juvenil, havia uma questão subjacente: não era no Programa em si, mas na forma como o mesmo era executado que eu encontraria respostas. Questionei-me, assim, diante dos relatos de alguns dos sujeitos da pesquisa, de sua experiência frustrada em PEIs de outras escolas da Rede Municipal, se não seria o modo de concretização do PEI que contribuiria para a melhor adaptação, ou não, dos(as) jovens ao Programa e compreendi que a maneira peculiar de execução do PEI na EMJ era um importante instrumento que favorecia a inserção e a permanência dos(as) jovens, estudantes da escola, no mesmo.

## 4.4- Construindo Planos de Futuro

> **Flávia**: E pra... Vida profissional? Cê acha que a Integrada, ela te ajuda pra, pro futuro profissional?
> **Orquídea**: Eu acho que ajuda sim, porque... É... Eu acho que é... Na, nessa idade que a gente já começa a saber o que a gente quer, e tem muitos alunos que aqui tão descobrindo se têm vocação pra dança, pra violão... É... A Integrada ajuda muito nessa questão da vida profissional.
> (Data: 26-05-2011)

No decurso da vida, o desejo de sucesso profissional invade- nos desde muito cedo. Não raro, encontramos jovens questionando sobre o futuro. Um(a) estudante do 3º Ciclo, por exemplo, está envolto(a) em uma situação peculiar, a proximidade da conclusão do Ensino Fundamental e do ingresso no Ensino Médio, que o(a) impele a questionar-se mais intensamente sobre suas escolhas profissionais. Quando perguntei Rosa sobre se sentiria falta do PEI, ao ingressar no Ensino Médio, ela me respondeu:

> **Rosa**: Vou e não vou, por conta que eu, eu quero muito estudar, fazer curso, curso de, de Oficina... Aqueles que profissionalizam a gente. (...)
> **Rosa**: Então, eu quero começar a minha carreira agora, por conta que... Sei lá! Perder tempo e ficar saindo pra todo lugar não vai adiantar nada... A gente tem... É... que, que... Sei lá! Estudar! Fazer uma coisa que a gente gosta. Porque tem gente que tem que fazer, começar tudo desde agora... Igual... Eu tô pesquisando muito testes vocacionais (quando de nossa ida ao Carro- biblioteca, Rosa folheava revistas que tratavam do assunto "profissões" e "descobertas científicas", mencionando já ter levado pra casa algumas delas). (...)
> **Rosa**: Pra mim saber, já começar a pesquisar as, as áreas de trabalho que combinam comigo. Aí, fica mais fácil pra mim, que, aí, por exemplo, eu gosto, eu sempre fui louca com Geografia, Matemática e... Advo, Advocacia. (...)
> **Rosa**: Eu sempre quis fazer Advocacia... Mas, agora, me dá uma vontade de fazer o SENAI, começar a estudar no SENAI, para trabalhar na Aeronáutica... Na Marinha... No Exército em si./ **Flávia**: Hum, hum/ **Rosa**: Então, sei lá... Acho que, até no Ensino Médio, eu não vou tá morando mais com meus pais, com minha mãe, quer dizer, né? Eu acho que eu vou ir pruma escola, uma escola, que é tipo um... Uma... Uma... Como é que eu vou explicar? Uma escola que a gente mora lá. (...)
> **Rosa**: (...) Tipo um internato! Mas tem mais liberdade... (...) A gente pode... (...) A gente não vai sair toda hora; tem os dias que podem sair e os que não podem... Muita gente pode ir no cinema... Se eu quiser viajar eu posso, mas eu tenho que chegar, por exemplo, por conta que, na Escola da Marinha (som do sinal batendo)
> **Rosa**: Fica lá na Angra dos Reis/ **Flávia**: Hum, hum/ **Rosa**: A escola que eu quero fazer, da minha idade... Então, o negócio é: Se eu quiser sair de lá de Angra dos Reis e vir praqui, pra Minas Gerais, eu posso vir, mas, na segunda-feira, eu tenho que tá lá, de volta. E isso, eu acho que não vai dar...
> (Data: 26-05-2011)

Dos(as) estudantes que participaram da pesquisa, sobretudo Crisântemo, Girassol e Lírio, deixaram claro o fato de que participavam de atividades do PEI, a partir de suas preferências relativas à formação futura: Crisântemo desejava ser dançarino, por isso, frequentava a Oficina de Dança; Girassol tinha interesse único no tocar violão, por esta razão, fosse na Oficina do PEI, fosse no Projeto Fica Vivo, realizava apenas as atividades

relacionadas ao manejo desse instrumento; Lírio, que planejava tornar-se professor de *Taekwondo* e que desejava participar de torneios pelo País, frequentava unicamente da Oficina relativa ao esporte.

Palma citou o desejo de ingresso no mundo do trabalho e de viajar para o exterior. Quando lhe perguntei se ela sentia que os estudos eram importantes em sua vida, ela relatou:

> **Palma** Pra mim é. Porque a primeira coisa, eu quero trabalhar, ganhar meu dinheiro, ir pra Nova York. É por isso. Tem que pensar sempre nas coisas boas. Porque, se você não pensa nas coisas boas, você não consegue nada, então, é bom mesmo você ficar pensando nas coisas boas. Pelo menos pensar- né?- porque vai saber se você vai. (Data: 04-07-2011)

Compreendo que o desejo de sucesso, na escola e na vida, está presente em todos(as) os(as) estudantes, indistintamente, em menor, ou em maior grau, e a escola e os estudos ainda são vistos como instrumentos de ascensão social.

A partir do exposto no parágrafo anterior, podemos citar Abrantes (2003, p. 123) que nos recorda que "a maioria dos jovens atribui um sentido *projectivo* à escola, uma necessidade ou garantia para a vida profissional futura" (grifo do autor).

Os(As) jovens da pesquisa integravam famílias nas quais havia um membro, ou mais de um, que era(m) o(s) responsável(eis) pelo sustento do lar, assim, nenhum(a) deles(as), estudantes adolescentes, necessitava trabalhar naquele tempo, o que facilitava a permanência dos(as) mesmos(as) em tempo integral na escola. Ressalto que a categoria trabalho surgiu nos resultados da pesquisa como uma dimensão projetiva futura: o de se pensar em uma formação e/ ou exercício profissional na vida adulta. E tal dimensão mobilizava alguns(algumas) daqueles(as) jovens (a exemplo de Crisântemo, Girassol e Lírio) a permanecerem no PEI, pois, desejavam se profissionalizar naquilo que desempenhavam nas Oficinas.

Saliento, contudo, que, ainda que mencionassem o desejo da formação profissional, os(as) jovens, da pesquisa ou não, nos momentos em que eu circulava entre eles(as), para conseguir adesões, por diversas vezes, perguntavam-me como era a Universidade e como, a partir do percurso universitário, somos "preparados para a vida". Do início, ao processo de conclusão deste trabalho, respondi, inúmeras vezes, o porquê de um trabalho de pesquisa e em quê uma investigação científica poderia colaborar para o "social", para o "mundo". Os questionamentos faziam-me compreender que o processo de vislumbrar uma formação superior era dificil para muitos daqueles(as) jovens.

### 4.5- E o tempo?

Os(As) estudantes inscritos(as) no PEI passam a ter seus ritmos de vida modificados, no sentido de que acrescem seu tempo de permanência na instituição escolar de 4h20min/ dia para 9h/ dia. Estão imersos em outro espaço (o da escola) e sob a regência de uma nova construção temporal, organizada, ora pela sequência de aulas no período regular, ora pela sequência de Oficinas no momento do PEI. Assim, precisam reconstruir sua organização temporal, dentro e fora da escola, uma vez que passam a gozar de menor tempo de lazer (fora da escola, com os/as amigos/as e com a família) e a usufruir de maior tempo na escola (com os pares de amigos, adolescentes, como eles/as, em sua grande maioria, mas que também encontram-se na condição de estudantes). Perguntei à Orquídea como ela organizava seu tempo no PEI, como ela sentia que usava do tempo disponível:

> **Orquídea**: Ah! Eu me sinto ótima. Eu acho que tem uma, é bem aproveitado. Não é um tempo que eu jogo fora. Eu acho que eu estava jogando esse tempo fora, se eu tivesse em casa. Aqui, não. Aqui eu estou aprendendo a, fazendo amigos, aprendendo outras coisas. Não acho que o tempo aqui, na Integrada, não é um tempo desperdiçado e sim um tempo ganhado. (Data: 26-05-2011)

Questionei os(as) estudantes adolescentes, que participaram da pesquisa, sobre como dividiam o seu tempo na semana e como, estando no PEI, dividiam o seu tempo na escola. Perguntei se percebiam, ou não, a existência de "conflito" com a situação de "terem de permanecer boa parte do tempo diário na escola". Orquídea, por exemplo, respondeu:

> **Orquídea**: Alguns (estudantes) creio que sim. Alguns entram, acho que outros, não. Outros vêm, assim, por livre e espontânea vontade. Eu acho: Alguns sim, porque alguns num, não gostam de tá na escola, mas acho, assim, que os outros até que não.
> **Flávia**: Cê já ouviu alguma reclamação nesse sentido?
> **Orquídea**: Já, já...
> **Flávia**: Como foi?
> **Orquídea**: Ah! Porque não gosta; acha que tá prendendo, tá prendendo ele aqui na escola, que ele podia tá fazendo outras coisas melhores em casa; podia tá vendo televisão, podia tá dormindo. E- Eles acham que aqui, na escola, é uma coisa horrível (faz o gesto com as mãos e rosto com feição tensa. O tom de voz muda um pouco neste momento também), ou uma coisa ruim que tá acontecendo; e não é, não é por aí... Porque, aqui, nós estamos aprendendo várias coisas, aqui na escola.
> **Flávia**: O quê que eles apontam que é mais ruim?
> **Orquídea**: Eu acho que é mais ruim pra eles é o, ah, o caso de ficar na escola: de chegar oito e meia da manhã e sair só às cinco e vinte (da tarde). Então você num... Porque você não tá no aconchego de sua casa, você tá na sua escola. Então, você tá é... Vivendo... uma sensação monitorada, todo tempo. Você não, você não tem essa, a liberdade que você tem na sua casa. Você tem que se comportar como um aluno. O que eu acho que é o ruim, que eles reclamam mais, é isso. (Data: 26-05-2011)

O depoimento de Orquídea abre-nos à compreensão de um importante dado: os(as) jovens, por mais que se identifiquem com o PEI, pode se sentir, ainda, incomodados(as) com

a situação de "monitoramento" realizado pela escola. Contudo, quando perguntei a ela se era, ou não, ruim a situação de ter de se "comportar como aluno(a)" o dia todo, ela me disse:

> **Orquídea**: É não... Acho que não, porque, se... O comportamento de aluno é o seu próprio comportamento (...) O comportamento de aluno, hum, não é, acho que é o comportamento que você recebe, assim, que você, que vem da sua casa, que é a educação. Mas, se tiver, se você tiver educação, você é um bom aluno na escola. Acho que não é difícil. (Em 26-05-2011)

O fato de haver estudantes que burlavam a orientação da EMJ quanto ao número de Oficinas a ser frequentado fez-me questionar se, ainda que fosse uma proposta agradável à juventude, o PEI também acabasse por se configurar como uma extensão de tempo "regulado", ou como uma "extensão da sala de aula". Então, perguntei por que seria "chato" ficar em casa todo o dia e "legal" ficar no PEI, ao que recebi como resposta:

> **Cravo**: E é mesmo! Em casa tem que ficar, tipo assim, lavar vasilha, lavar banheiro, lavar louças, ou, então, um tanto de coisa. Aqui, na escola, não, né? Aqui, no caso, é diversão, né? Na parte da manhã...
> **Crisântemo**: É o que Cravo falou- né?- Que ficar em casa cê tem que lavar vasilha, passar pano na casa, arrumar o quarto...
> **Flávia**: Mas, aqui, cê tem que estudar, tem que ralar... Tem não?
> **Cravo**: Tem...
> **Flávia**: Escola é só diversão?
> **Cravo**: Tem, mas na parte da manhã, na parte da manhã, é a parte mais legal. Mas, de tarde é... Aula normal mesmo.
> **Crisântemo**: Ah... É aula... De tarde é aula regular.
> (Data: 23-05-2011)

No caso de Cravo e Crisântemo, ir para o PEI tornava-se um importante meio de "fuga do trabalho doméstico". Este fato também foi narrado por Palma, em ocasião de nossos diálogos. Assim, suprimia-se a dificuldade em permanecer na escola por mais tempo.

Há, também, o fato de que a escola utilizava diversos locais no bairro, para fins de realização das atividades do PEI, o que provocava um deslocamento diário dos(as) estudantes, rompendo com a lógica de "permanecerem no mesmo lugar por muito tempo", como na sala de aula, embora, em todo o tempo, no turno, ou no contraturno, estivessem sob os cuidados da escola, por meio de alguém ligado a essa instituição.

Outra questão é que, no bairro onde se localizava a escola e nas proximidades, não havia área de lazer, como clubes, praças, parques e outros. A escola acabava por ser tornar local de encontro e de exercício do esporte e do lazer, inclusive nos finais de semana. Embora soubesse da referência positiva na comunidade da EMJ, como local de encontro, de sociabilidade, de formação, entre outros, perguntei, ainda assim, aos(às) estudantes, que participaram da pesquisa, se, na opinião deles(as), um/ a (estudante) jovem desejava ficar na escola. Segue:

**Cravo**: Não... Ele quer ficar na rua...
**Flávia**: O que atrairia o jovem a ficar "um bom tempo" na escola?
**Cravo**: O grafite, as Oficinas.
**Crisântemo**: O futebol, grafite, violão.
**Flávia**: Se fosse pra ensinar crochê aqui daria certo?
**Cravo**: Dá... / **Flávia**: Dá mesmo?
**Cravo**: Pra algumas pessoas daria...
**Flávia**: Por que que dá certo crochê aqui?
**Crisântemo**: Porque tem gente que gosta.
**Gérbera**: Ah! Pegaria só menina...
(Data: 23-05-2011)

Observemos que, embora o reconhecimento de que "jovem queira ficar na rua", há o entendimento comum de que, se a um(a) estudante jovem for oferecida uma boa proposta formativa, o(a) mesmo(a) não se preocuparia com a questão de ficar um tempo prolongado na escola.

A estudante adolescente Orquídea que, inicialmente, não desejou entrar no PEI e que, num primeiro momento, considerou "horrível" a experiência de ficar na escola durante todo o dia, relatou que, ao participar das Oficinas, com o tempo, percebeu que era bom estar naquele lugar (na escola). Ou seja, fez um importante alerta sobre a necessidade da escola compreender as demandas juvenis, uma vez que, sendo as mesmas atendidas, há maior chance de adesão quanto a proposta e de permanência dos(as) jovens na mesma.

**Flávia**: O quê que, no início, mais te incomodava?
**Orquídea**: Ficar na escola o dia inteiro.
**Orquídea**: Ficar na escola o dia inteiro pra mim era o Ó, era o caos! ficar dentro da escola. Pra mim, já era ruim ficar os horários que eu era obrigatoriamente, que era os quatro horários assim... E ficar na escola, mais o, mais aquele... O resto da tarde, eu acho que, pra mim, era horrível. Mas, com o tempo, eu fui percebendo que não, que não era... Eu tava tendo uma experiência, eu tava tendo um... Um pensamento contrário do que realmente era a Integrada.
(Data: 26-05-2011)

Assim, os(as) jovens acresciam o tempo vivenciado no PEI a sua rotina diária e adaptavam sua permanência no Programa de forma peculiar, ora investindo em participar das atividades por eles(elas) selecionadas, ora usando do tempo no PEI como um momento de encontro, de diálogo, de socialização. No PEI, encontravam, também, um momento (e um espaço) para realizar projetos individuais e coletivos. No desenrolar diário de suas ações, reservavam lugar para o momento de formação, para o momento do descanso, para o momento da socialização, entre outros, não ficando, necessariamente, todo o tempo em atividade monitorada. Ou seja, não somente o tempo, vivenciado no PEI, era apropriado e readaptado pelos(as) jovens, como também o espaço escolar como um todo.

Não me pareceu que aqueles(as) jovens compreendessem o PEI como um momento em que "perdiam oportunidade de estar em outros lugares, com outras pessoas, realizando

outras ações", talvez pelo fato de o PEI e a escola terem se constituído como uma das poucas opções (de lazer, de cultura, de formação), presentes no bairro. Da mesma forma, não me pareceu que àqueles(as) jovens houvesse preocupação, no sentido negativo do termo, com o tempo que investiam em sua formação, na medida que passavam 9h/ dia no espaço escolar: como ainda delineavam planos futuros, não necessitando, naquele momento de suas vidas, tê-los melhor definidos, podiam dedicar-se "sem pressa" ao tempo de escola/ na escola. Talvez isso explicasse o fato de Camélia, por exemplo, apresentar um leque variado de opções para sua profissão futura: ser professora de balé, professora de Educação Física, ou veterinária. Ou o caso de Rosa, que pensava em seguir a carreira militar na Aeronáutica, mas também demonstrava interesse em advogar.

Assim, compreendi que os(as) jovens, no PEI, qualificavam o tempo, o passar do tempo diário, o tempo de estudos, o tempo vivido, de forma peculiar: estavam diante de uma proposta de extensão de carga horária discente, aparentemente fixa, mas desenvolviam um modo próprio de conviverem com a proposta pedagógica e nela permaneciam. Assim, tinham como elaborar a sua forma de participação no Programa, o tempo dedicado a cada Oficina, o tempo dedicado às ações escolares, sem abdicarem-se de seus projetos pessoais, de vida. O que confirma, como mencionou Dayrell (2007, p. 1.112), já citado neste trabalho: "a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo".

Pude perceber, pela pesquisa, o fato de que, na medida em que os(as) jovens melhor lidavam com o Programa, mais tempo dedicavam a ele. Mesmo no caso daqueles(as) jovens os(as) quais participavam de uma única Oficina, na situação de haver maior oferta temporal de atividades relacionadas à Oficina de interesse, provavelmente, estariam por mais tempo nela. Ou seja, os gostos, os desejos, as escolhas, as vivências como um todo, influenciavam no manejo do tempo pelos(as) jovens, no sentido de sua maior dedicação, ou não, a uma ação, investindo mais tempo, ou não, para a mesma.

É importante dizer que, no tocante à pesquisa, o PEI não se trata de um tempo (de contraturno) em oposição a outro tempo na escola (do turno), mas sim, de um tempo em continuidade a outro, ou seja, não há choque, divisão, mas complementação. Foi curioso perceber que uma proposta, no formato de Oficinas, possa ter se configurado como algo atrativo aos(às) jovens, uma vez que tal formato, dependendo da forma como for trabalhado, possa se caracterizar como uma reprodução do espaço da sala de aula, tantas vezes considerado pouco atrativo ao público juvenil.

## 4. 6- Os significados e os sentidos atribuídos ao PEI pela juventude do 3º Ciclo

Pela pesquisa, pude verificar que a maneira como os(as) jovens viam o PEI e com ele lidavam estava diretamente influenciada por suas vivências em outros espaços, como na família, ou na igreja, por exemplo, e também pela qualidade da relação de suas famílias com a escola (como no caso da estudante Palma). E, por sua vez, a vivência no Programa instaurava uma nova forma de vivenciar o espaço escolar que, no caso dos(as) jovens da pesquisa, resultou numa relação mais afetuosa com a instituição e com todos seus sujeitos.

Também foi possível perceber que os(as) jovens atribuíam ao PEI uma significação diretamente voltada para suas escolhas pessoais e coletivas, relacionadas ao futuro profissional, aos gostos pessoais, à socialização, à afetividade e aos seus interesses momentâneos, voltados para sua formação (menciono momentâneos, pois, suas escolhas, em alguns momentos, não estavam diretamente relacionadas à ideia de futuro). Os(As) jovens, ao ingressarem no PEI e ao vivenciarem as experiências escolares por meio das ações desempenhadas no Programa, passavam a enxergar a escola e seus sujeitos sob outro ângulo. O PEI passava a ser a maneira pela qual os(as) jovens percebiam-se mais autônomos(as), desenvolviam habilidades e, assim, eram melhor reconhecidos(as) entre seus pares. A fala de Orquídea, transcrita a seguir, é um exemplo de que, uma vez no PEI, abria-se uma possibilidade de acesso a aprendizagens as quais, em hipótese, não seriam possíveis, no espaço escolar, sem a presença do Programa.

> (Contexto: perguntei em que sentido o PEI, vivenciado no Ensino Fundamental, faria falta, quando a jovem viesse a ingressar no Ensino Médio)
> **Orquídea**: Em sentido de aprendizagem, porque, aqui, na Integrada, eu aprendo várias... Eu não aprendo só Português, Matemática, essas coisas assim... Eu aprendo dança, violão; aprendo outras coisas que, na escola regular, eu não aprendo. Acho que, então, nesse sentido, a Integrada vai fazer bastante falta.
> (Data: 26-05-2011)

Assim, os significados e os sentidos atribuídos ao PEI, pela juventude, não estão "dados" a priori, mas estão intimamente relacionados à maneira como os(as) jovens se veem no Programa, como percebem a escola e seus sujeitos, como se comunicam entre si e com os profissionais envolvidos no PEI, como lidam com suas histórias de vida e as interagem com suas experiências no Programa. A qualidade de sua relação (anterior ao seu ingresso no PEI) com a instituição escola pode influenciar sua relação inicial com o PEI, mas a forma como o Programa for pensado e desenvolvido no espaço escolar pode modificar, positivamente, o contexto dessa relação, a exemplo de como ocorreu com o estudante Crisântemo.

## 5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ratifico minha avaliação de que, apesar dos avanços alcançados nas discussões relativas à juventude, à condição juvenil e à relação da juventude com a escola, reafirma-se, na sociedade atual, a necessidade da compreensão dos significados e dos sentidos atribuídos à instituição escolar pela juventude. Comungo com a visão de que a escola, dentre outros aspectos, deva estar atenta às culturas juvenis, uma vez que "os jovens que hoje estão no sistema de ensino experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na instituição com essas práticas e modos de vida consolidados porque possuem alternativas e querem, certamente, preservá-las" (SPOSITO, 2005, p. 123).

A realização da pesquisa permitiu-me tecer considerações, algumas expostas ao longo deste trabalho e outras, as quais apresento a seguir, retomando, contudo, em alguns momentos, comentários já realizados:

O ingresso dos(as) jovens no PEI (e, também, em atividades proporcionadas pela escola, em momentos alternativos, como nos finais de semana) pode ocorrer motivado pela carência da oferta de atividades culturais, recreativas, formativas e de lugares como parques, praças e outros, na região onde moram e/ ou por razões pessoais, como o fato de desejarem uma alternativa diferente daquela de permanecerem em casa, assistindo a TV, ou cuidando de irmãos menores e/ ou cuidando dos afazeres domésticos, como mencionado por jovens, que participaram da pesquisa. Outra motivação, citada pelos(as) jovens, foi o fato de muitos(as) dos(as) que compunham suas redes de amizades estarem, também, na escola (inclusive no PEI). Brenner (2005, p. 209) faz um importante alerta quanto a esta questão, ampliando-a, ao abordar o papel do poder público (e acrescento: também dos demais atores sociais) no sentido de proporcionar a circulação jovem na cidade. Assim, penso que, embora reconheçamos o significativo papel desempenhado pela escola no processo de socialização da juventude, não podemos nos contentar com que a escola continue sendo um dos poucos locais de acesso ao lazer, ao entretenimento, à cultura e etc. para muitos(as) dos(as) nossos(as) jovens.

> Ainda que as amizades sejam relações de natureza privada entre sujeitos particulares em contextos de ações coletivas ou não, os espaços de convivência pública são indispensáveis para a criação de condições sociais favoráveis ao estabelecimento de redes de amizades (...) a amizade não é somente uma questão dependente da eleição livre nem da seleção por atração pessoal; a disponibilidade de amigos está fortemente referida à localização física e à inserção dos indivíduos na estrutura social. Fazer amigos, portanto, é menos livre e resultante de pura escolha pessoal do que possa parecer (REQUENA, 1994). É nesse sentido que o poder público, ao criar condições favoráveis de ampla circulação dos jovens pelos espaços da cidade, pode estar também estimulando a constituição de redes sociais plurais e não territorializadas. O tempo da juventude é o momento de transformações corporais e

> afetivas e de construção de identidades no qual a turma de amigos cumpre papel significativo na construção de subjetividades positivas. (BRENNER, 2005, p. 209)

A frequência e/ ou infrequência dos(as) jovens, que participaram da pesquisa, nas Oficinas do PEI da EMJ, variava(m) de acordo com a relevância, a partir de um critério pessoal, do que era ensinado na Oficina, ou seja, a partir do que eles(elas) consideravam importante para si, momentaneamente ou não. O desejo de formação para o exercício profissional futuro de uma atividade, por exemplo, regeu a forma de interação dos estudantes Crisântemo, Girassol e Lírio com PEI. Os(as) estudantes, sujeitos da pesquisa, numa variação de quatro a cinco, mencionaram frequentar um número inferior de Oficinas, se considerada a orientação dada pela escola. Ao longo da pesquisa, a constatação desse fato, ao invés de levar a conclusões negativas a respeito do PEI ou de sua implementação na EMJ, contribuiu para colocar em relevo algumas características do Programa nessa escola. Assim, ao se analisar os significados e os sentidos atribuídos ao PEI pela juventude, inevitavelmente, percebe-se a parcela de participação da escola, no que concerne à construção desses significados e sentidos, pois, os resultados da pesquisa apontaram para o entendimento de que a maneira com que o PEI é desenvolvido influencia na adesão dos(as) jovens ao Programa. Ainda que este não seja o único fator responsável pela adesão jovem e pela forma como ela se dá, torna-se igualmente importante, quando se considera o conjunto dos fatores que explicam a inserção e a frequência dos(as) jovens no Programa.

A adesão e a permanência dos(as) estudantes nas Oficinas do PEI também pareceu estar motivada por fatores como a consulta prévia e aquela feita ao longo do processo aos(às) estudantes, a fim de que a oferta das Oficinas atendesse as demandas estudantis, o que contribuía para o desenvolvimento da opinião crítica e da participação jovem, fortalecendo os processos que envolvem o engajamento e o protagonismo juvenil na escola. As falas de Orquídea, conforme apresentado aqui, ilustraram sua percepção positiva desse processo. Reflito que tal consulta favorecia, também, na rotatividade de atividades e, consequentemente, na renovação da Matriz Curricular do PEI da escola. É importante ressaltar que as alterações eram propostas pela comunidade escolar, com a participação dos(as) alunos(as) para os(as) quais o PEI se dirigia, assim, não se tratava de uma "troca aleatória" de uma Oficina por outra, mas do atendimento real da demanda vigente, a cada tempo.

A diversidade presente na oferta de Oficinas do PEI, nas diversas escolas do município, tem reforçado a compreensão de que, em cada instituição de ensino, há uma realidade a ser analisada, há uma demanda a ser assistida e um público próprio, assim, quanto

mais mecanismos de escuta e de troca de opiniões houver, e quanto mais a escola e seus sujeitos se mobilizarem em atender suas especificidades, com flexibilidade e de forma organizada, a tendência, em hipótese, é a de que haja melhor acolhida do Programa na instituição.

Estudantes, com idades superiores a 14/15, continuavam a frequentar o PEI na EMJ. Tal aspecto possibilitava a fluidez do processo de formação, rompia com a lógica do "limite etário" para a participação em uma proposta educacional (sobretudo pela compreensão aqui compartilhada de que os ciclos de vida não são estanques), respeitava os tempos pessoais de aprendizagem dos(as) alunos(as) e seus processos formativos e contribuía para que os(as) mesmos(as) sinalizem, por si próprios(as), o momento para ocorrer o afastamento do Programa, sem que o processo se desse de forma impositiva. Foi possível perceber, no decorrer da pesquisa, que as diferenças etárias não se tornavam um impedimento para a concretização das ações e para as relações interpessoais no espaço escolar, havendo realização conjunta de atividades e diálogo respeitoso entre os(as) estudantes das mais diversas idades.

A participação, no PEI, de estudantes, moças e rapazes, inscritos(as) no PAE-Floração, me fez perceber que, ainda que passando por um processo de aceleração de estudos no turno regular, os(as) mesmos(as) apropriavam-se, de forma similar aos(às) estudantes que participaram da pesquisa, do Programa Escola Integrada, o que indicava, de certa forma, que a qualidade da relação pessoal estabelecida (dentre outros aspectos já elencados em relação ao desenvolvimento do PEI na EMJ) é que influenciava a vivência dos(as) estudantes no PEI e não a modalidade de ensino a qual pertenciam. A participação desses(as) estudantes em um segundo Programa institucionalizado (o PEI), além do PAE/ Floração, fazia-os(as) vivenciar, duplamente, uma experiência de inserção jovem em programas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, voltados para o público juvenil do 3º Ciclo. E, a partir disso, evidencio, mais uma vez, nossa responsabilidade em relação às proposições que fazemos ao público jovem de nossas escolas.

Parte do tempo dos(as) estudantes, no contraturno da escola, era utilizado nas conversas em grupos, nas mesinhas do pátio, nos corredores, nas escadas, na quadra; e outra parte, nas Oficinas. Como nos menciona, Dayrell (2007, p.1.112), "os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais". Compreendo que, observando além, podemos supor que, apesar da flexibilização apontada pela escola (no sentido dos/as estudantes optarem pela Oficina da preferência deles/as), ainda há um desafio imposto: o tempo de participação daqueles(as) estudantes nas Oficinas do PEI não era proporcional à

expansão diária do tempo ( de 4h20min para 9h/ dia). Talvez porque, ainda persista a obrigatoriedade da permanência dos(as) jovens no espaço escolar, ou sob a regência de alguém do espaço escolar, ainda que fora dele (nas ruas, nos parques, nas praças e em outros espaços). Há um apontamento, por esse comportamento juvenil: os(as) jovens não desejam participar de um tempo tão longo, regulado pela escola, ocupando nove horas de seu dia. A pesquisa apontou para a compreensão de que, por mais positiva que seja a experiência dos(as) jovens no PEI, sua apropriação do Programa ocorre de forma peculiar, de modo que a escola continua não possuindo mecanismos de controle que favoreçam o "uso do máximo de tempo" (para não dizer da totalidade do tempo) em atividades monitoradas pela escola, ao menos nos moldes pensados pela instituição. Se é que o uso pleno do tempo nessas atividades seja necessário, uma vez que a experiência vivenciada pelos(as) jovens, que participaram da pesquisa, demonstrou que, a seu modo, a juventude explora, o quanto lhe é necessário, desejado ou possível no PEI (isso em condições favoráveis de execução do Programa numa dada instituição), abstraindo experiências significativas no Programa.

Nesse sentido, reafirma-se que a fase de vida daqueles(as) estudantes convidava-os(as) a vivenciar processos de mudança, de escolhas, de identificação, de socialização, de liberdade. Ou seja, a atitude de não participação integral deles(as) demonstrava que todos nós, educadores (as)/ pesquisadores (as)/ propositores (as) de políticas educacionais ainda precisamos avançar nas discussões relativas ao uso do tempo escolar pelos(as) estudantes e naquelas relativas à compreensão que os(as) mesmos(as) têm em relação ao tempo. Quiçá, pensar em movimentos no sentido de se flexibilizar o tempo do contraturno; possibilitando que os(as) jovens participem das Oficinas de seu interesse apenas, ou que a participação se dê, por exemplo, em dias alternados, ou, até mesmo, por meio de uma proposta integrada, articulando mais de uma escola e promovendo a circulação dos(as) estudantes entre elas. Ou se pensar numa Matriz Curricular mais flexível, que componha, inclusive, momentos de lazer e entretenimento, ou ainda, pensar-se na adaptação da Matriz do PEI de cada escola no sentido de buscar atender, da melhor forma possível, aos anseios daquela comunidade específica de estudantes jovens, tendendo a práticas mais culturais, ou mais esportivas, ou a outras, segundo a demanda local. Para tanto, seria imprescindível profundo trabalho diagnóstico de escuta e de análise da situação local.

Enfatizo que, para além disso, os(as) jovens demonstraram atribuir ao PEI significado de meio, veículo, passagem, ou seja, ao ingressarem no PEI e ao vivenciar as experiências escolares por meio das ações desempenhadas no Programa, passaram a enxergar a escola e

seus sujeitos sob outro ângulo. O PEI passava a ser, assim, a maneira pela qual os(as) jovens percebiam-se mais autônomos(as), desenvolviam habilidades e eram melhor reconhecidos(as) entre seus pares. Dessa forma, verificou-se que não há significados e sentidos pré-definidos, mas construídos, a partir do que os(as) jovens vivenciam no PEI, podendo ser positivos ou não.

Assim, tenho a compreensão de que os(as) jovens podem significar o PEI pela sensação de acolhimento, de construção da autonomia, de afirmação da identidade. Ou, simplesmente, pela reprodução e perpetuação das vivências escolares dadas. Não está no Programa em si e por si mesmo a resposta, mas na relação estabelecida, entre os sujeitos que dele participam, entre si mesmos e com ele. Há um processo que, como dito aqui, chega a "ultrapassar os muros da escola" e que desafia a instituição escolar, cujo papel social parece cada vez mais alargado.

Caberá à escola "dar o tom" às relações estabelecidas: pensar na direção de um processo de construção benéfica das relações de poder em seu interior, de forma que as mesmas se deem baseadas no respeito mútuo, na cooperação, na troca de experiências. E, ainda que haja a existência de posições hierárquicas dentro do espaço escolar, que as mesmas coexistam de forma a promover o diálogo, o convívio e a vida humana.

Ratifico, ainda, que os(as) jovens, que participaram desta pesquisa, em relação às propostas do PEI na EMJ, aparentavam sentir-se contemplados(as) pelo mesmo, inclusive aderindo a ele e adaptando a sua permanência no PEI às suas escolhas pessoais, motivadas por questões múltiplas, que contemplavam a formação, a socialização, os laços afetivos, a família e outras. Ao ingressar no Programa, esses(essas) jovens ressignificavam o mesmo, mobilizando os demais sujeitos envolvidos a repensá-lo, o que me levou a concluir que não seja possível reproduzir o PEI nos moldes voltados para o público infantil. E, na medida em que os(as) jovens trazem consigo suas vivências culturais, familiares, religiosas e sociais, somadas aos seus anseios em relação a sua formação (pessoal, profissional, etc.), além das questões voltadas para a socialização, motivam-se, individualmente ou em grupo, a permanecerem, a seu modo, no PEI. Deduziu-se que a insistência na rigidez do formato do PEI poderia promover o desestímulo na participação juvenil; assim, a flexibilidade (de tempos e espaços) seria uma característica mais coerente com a condição juvenil atual e melhor dialogaria com as juventudes da sociedade hodierna.

E ressalto que o fato da experiência do PEI na EMJ ter ocorrido de maneira a apresentar resultados positivos, não significou total ausência de conflitos no interior da escola.

Como foi apontado em exemplo aqui, houve momento(s) em que a Guarda Municipal e/ ou a Patrulha Escolar foi/ foram acionada(s). Casos de indisciplina e outros, comuns em quaisquer escolas, ocorriam certamente. E, não raras vezes, a sala da professora comunitária da EMJ estava repleta de estudantes, do 2º e do 3º Ciclo, apresentando questões a resolver. Se a experiência positiva no PEI, por si só, não exclui os conflitos, ao menos auxilia em outros campos, aqui já tratados.

Mesmo com o exposto, saliento que o assunto "juventude/ escola" possui grande fôlego e apresenta-se como curioso campo de pesquisa. Suponho que imergir e emergir nesses/ desses espaços ocupados pela juventude e ressignificados por ela, cujos reflexos são percebidos na escola e nas ofertas educativas realizadas pela mesma, nos auxilie a compreender melhor a complexa rede da condição juvenil, que nos encanta pelo que traz de novo, a cada tempo.

**Referências Bibliográficas**


ABRANTES, P. **Os sentidos da escola** - identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal: Celta Editora, 2003. p. 02, 03, 108, 123.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (org.) **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica** - Relatos de Pesquisa. 1ª edição, volume. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2006. p. 14, 49.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p.168.

ARROYO, Miguel. G. **Imagens quebradas**- trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 27, 114, 190.

BARROSO, João. **Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade**: construção da autonomia e gestão do currículo. In **Fórum:** escola, diversidade, currículo. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Instituto da Inovação Curricular. p. 79-92, 1999.

BERGSON, Henri. **Essai sur les données immédiates de la conscience**. Paris: Presses Universitaires de France, 1948.

BITTENCOURT, M. I.G.F. **Reflexões sobre o tempo**: instrumentos para uma viagem pelo ciclo vital. São Paulo: Revista Psychê, ano IX, nº 15, jan/ junho. Universidade de São Marcos, 2005. p.96-97.

BRENNER, Ana Karina. **Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros**. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org). **Retratos da juventude brasileira**- análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005. p. 208, 209.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-48, 50, 51.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Concepção de rede intersetorial**. (artigo, 2001) Disponível em:
http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm
Acessado em: 26-06-2012.

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Ética e Cidadania**- construindo valores na escola e na sociedade. Protagonismo juvenil- Módulo I- Ética. Brasília: MEC, Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, 2007. p. 22.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECAD/ DEIDHUC. **Programa Mais Educação**- passo a passo. 2010. p. 07.

CARRANO, Paulo César. Rodrigues **Juventudes**: as identidades são múltiplas. Revista Movimento, nº 01/ maio de 2000. p. 12.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola (Secretária Municipal de Educação); BAPTISTA, Mônica Correia. **Escola Plural**: direito a ter direitos. **Caderno 2**- 1ª edição. Subsídios para a discussão. Escola Plural e a constituinte escolar- o direito a ter direitos (texto 03). Abril de 1999 a junho de 2000. p. 17-39.

CAVALIERE, A.M. (artigo) **Quantidade e racionalidade do tempo de escola**: debates no Brasil e no mundo. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002. p.03.

CAVALIERE, A.M. **Escolas de tempo integral**. Em Aberto, v. 22, n. 80, Brasília: 2009. p.51-63.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 13, 14, 22,23.

COSTA, Ozanira Ferreira. **Políticas públicas de juventude**: uma construção possível? (tese). Brasília: DF, Universidade de Brasília, Instituto de Humanidades, 2009. p. 52.

DAVIES, B; HARRÉ, R. **Positioning**: the discursive production of selves. Journal for the theory of social behaviour, 20 (1), 43-63.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. (Tese). São Paulo: Faculdade de Educação- USP, 2001. p. 139.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. (artigo). Revista Brasileira de Educação, nº 24, set/ out/ nov/ dez, 2003. p.42.
Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf
Acessado em: 28-06-2012.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. vol.28, nº. 100, p. 1105-1128, Out. Campinas, 2007. p. 1.106, 1.108, 1.109, 1.110-1.111, 1.112.

DAYRELL, J; CORROCHANO, Maria Carla. **Juventude, socialização e transição para a vida adulta**. In GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sônia M (org). Juventude e contemporaneidade- desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Cânone Editorial, 2009. p. 129-130.

DEWEY, John. **Democracia e educação**- capítulos essenciais. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

DURU- BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, **Agnès. Sociologie de l´école**. Paris: Armand Colin: 1999.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO- VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós**: o tempo nos tempos da escola. Educar, Curitiba, n. 17, p. 63-78. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Disponível em:
http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/ferreira_arcoverde.pdf
Acessado em: 28-06-2012.

FERRETI, C.J. **Só a educação salva**: o projeto minha gente e a política educacional brasileira. Em aberto. Brasília, ano X, nº 50751, 1992.

FONSECA, Marília Massard da. **Resgate da história de implantação do Centro de atenção integral à criança Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação agroecológica.** (dissertação). Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010. p. 14, 19.

GONÇALVES, Marilson Alves (1991). **O processo de interdependência organizacional em rede** . São Paulo, FUNDAP (mimeo.). p. 4.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, nº 2. São Paulo: Cenpec, 2006. p. 16.

GUARÁ, et al **Gestão Municipal dos serviços de atenção à criança e ao adolescente**. São Paulo: IEE/PUC - SP; Brasília: SAS/MPAS,1998. p. 13.

GUIMARÃES, Marília Barcellos; PRAZERES, Luiz; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. **A universidade integrada à educação básica:** percursos da extensão da UFMG. Belo Horizonte: PROEX/ UFMG, 2010. p. 28, 39.

HERMONT, C.M.S. **Adolescentes em tempo integral** - vivências, saberes e significados. (Dissertação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Patrimônios individuais de disposições**: por uma sociologia à escala individual. Sociologia, problemas e práticas nº 49, p. 11-42, 2005.

LEÃO, Geraldo. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola....** In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (org). **Juventudes contemporâneas**- um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC- Minas, 2011, p. 105-107, p. 114.

KEHL, Maria Rita. **A juventude como sintoma da cultura**. In **Juventude**- Outro Olhar: revista de debates mandato vereador Arnaldo Godoy. Ano V- nº 6. Belo Horizonte, novembro de 2007. p. 42.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, HERMONT, Catherine. **Ser jovem e ser aluno**. In: SOARES, Leôncio; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade**- os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 221, 234, 235.

LÉON, O. D. **Adolescencia y juventud**- aportes teóricos: uma revisión a lãs categorias de adolescencia . e juventud. Palestra proferida no III Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA). Goiânia, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984. p. 20- 21.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral.** Revista Brasileira de Educação, set/ out/ Nov/ dez nº 27, p. 40-56, 2004.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. PERALVA, Angelina Teixeira. (trad.). Revista Young. Estocolmo: v. 4. Nº 2, 1996. p. 9.
MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Ano XIII, nº 51, agosto/ outubro, 2009. p. 14, 15.

MORAIS, Regis. **Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula**. In: MORAIS, Regis (org). **Sala de aula**: que espaço é esse? 20ª edição. São Paulo: Papirus, 2006, p. 28.

PAIS, J.M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993. p. 94.

PAYET, J. P. **Le "sale boulot"-** division morale du travail dans un college de banlieue. Les anmales de la recherché urbaine, 75, 19-31. 1997.

POCHMANN, Márcio. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil**. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org). **Juventude e sociedade**- trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 231.

PONTY, Merleau. Maurice. (1945). **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. II Congresso Político- pedagógico da Rede Municipal de Ensino/ Escola Plural. **Escola Plural Proposta Político- Pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**- Outubro/ 1994. **Caderno Zero**. p. 20-21 (1ª edição em 1994; 3 ª edição em 2002)

PSATHAS, G. (1973) **Phenomenological sociology**. Nova Iorque: Wiley.

PERALVA, A. **O jovem como modelo cultural**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, nº 05, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **IV Fórum de Educação Integral**. Seminário "Educação Integral na Cidade Educadora". Data: 26-09-2011. Apresentação da Pesquisa de Avaliação de Impacto do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte- Fundação Itaú Social- CEDEPLAR/ UFMG.

REQUENA, Felix Santos. **Amigos y redes sociales**: elementos para una sociología de la amistad. Madrid: Ed. Centro de Inventigaciones Sociológicas; Siglo XXI, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RUBIN; H.J. & RUBIN, IS. **Qualitative interviewing: the art of hearing data.** Londres: Sage Publications, 1995.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.** (dissertação). Goiás: Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2009. p. 15, 16, 17- 18.

SARTI, Cynthia Andersen. **O jovem na família**: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org). Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 117, 120.

SILVA, Analise de Jesus da. **Jovens estudantes pobres**: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores. (tese). Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2007, p. 179- 180.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. **Produção de sentidos no cotidiano**: uma abordagem teórico- metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**- aproximações teórico-metodológicas. 2ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. p. 41- 42, 56.

SPÓSITO, M. P. **Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil**-institucionalização tradicional e novos significados. Revista de estudos sobre a juventude. Edição: ano 9, nº22, jan/junho, 2005. DF: México. p. 123.

STERN, P.N (1980). **Grounded theory methodology**: its uses and processes. Image, 12, 20-23.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa** - técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 24.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 165.

TEIXEIRA, Anísio. (1997). **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936). p. 243.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003, p. 18.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2007**. Brasília/ São Paulo: Instituto Sagari, Ministério da Ciência e da Tecnologia- Esplanada dos Ministérios; RITLA. (2011). Disponível em: http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/relatorio-de-desenvolvimento-juvenil
Acesso em: 02-05-2012.

**Sites acessados:**

**Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.**
http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do
Acessado em 11-07-2012.

BRASIL: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Guia das políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), 2010.
Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf
Acessado em: 03-05-2012.

BRASIL: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL, SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm
Acessado em: 03-05-2012.

BRASIL: SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE; MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Reunião Especializada de Juventude do MERCOSUL**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2009.
Disponível em:
http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/reuniao-especializada-do-mercosul
Acessado em 03-05-2012.

BRASIL: IBGE. Censo 2010. Apud BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2012.** São Paulo: Editora Moderna, 2012. p. 21.
Disponível em:
http://todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_finaleducacao_prova06_ok_capas.pdf
Acessado em 10-07-2012.

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP. **Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC; INEP, 2012.
Verificar em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179
Acessado em 10-07-2012.

BRASIL- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE- - **Lei nº 8.069**, de julho de 1990. Artigo 2º. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
Acessado em 02-05-2012

BRASIL: Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira- Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. (Relatório). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817
Acessado em: 02-05-2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E CULTURA (UNESCO). **Políticas Públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO; 2004.
Disponível em: http://www.juventude.gov.br/guia/guia-de-politicas-publicas-de-juventude-1
Acessado em: 03-05-2012

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Third Committee (A/64/432)]/ 64/134. **Proclamation of 2010 as the International Year of Youth**: Dialogue and Mutual Understanding. ONU, 2009.
Disponível em:
http://juventude.gov.pt/Cidadania/AnoInternacionaldaJuventude/AIJ/Documents/a_res_64_134.pdf
Acessado em: 03-05-2012.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Planejamento Estratégico Metas e Resultados**. Verificar:
http://www.bhmetaseresultados.com.br/veja-mais/Educação
Acessado em: 02-05-2012.

_____http://www.pbh.gov.br/bhmetaseresultados/
Acessado em: 02-05-2012.

PROGRAMA ESCOLA ABERTA. Verificar:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811.
Acessado em: 11-06-2012).

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE
http://www.juventude.gov.br/
http://www.juventude.gov.br/guia/principais-programas-de-juventude/folder_listing?b_start:int=0&-C=
http://www.juventude.gov.br/marcos
Acessados em: 03-05-2011.

## ANEXOS

### ANEXO I- Bibliografia sobre o PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA


CARMO, M.G. **Escola Integrada, uma prática em construção: estudo de caso na Escola Municipal Helena Antipoff**. Tese. Universidade Nacional de Cuyo, 2010.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na Escola Integrada**. Dissertação. Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2011.

CUSATI, I. C. **Os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores universitários: uma parceria do Programa Escola Integrada com o Centro Universitário UNA**. (pesquisa) BH: UNA, 2007-2009.

GUIMARÃES, Marília Barcellos; PRAZERES, Luiz; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. **A universidade integrada à educação básica:** percursos da extensão da UFMG. Belo Horizonte: PROEX/ UFMG, 2010.

NOGUEIRA, P. H. **Identidade Juvenil e Identidade Discente processos de escolarização no 3º ciclo na Escola Plural**. (Tese). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

OLIVEIRA, K. S. **Programa Escola Integrada: concepções dos atores envolvidos.** (monografia) BH: FaE-UFMG, 2008.

OLIVEIRA, R. S. **PEI: concepções dos atores envolvidos**. (monografia). BH: FaE-UFMG.

PEREIRA, M. S. **A língua espanhola no contexto do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte**.(relatório de pesquisa). BH: PROEX, CZAED, 2007.

SOARES, F. S. **Interação:** arte, espaço e comunidade- experiência de pintura mural na Escola Integrada. (monografia)

THOMAZI, A. R. G. **Escola Integrada e as práticas de leitura:** uma análise à luz da Sociologia dos tempos sociais. (artigo) Belo Horizonte: UNA, s/d.

_____. **O Programa Escola Integrada e o tempo dedicado às práticas de leitura**. (artigo). s/d

VIEIRA, G. M.; ROSA, G. F. et al. **O programa Escola Integrada da PBH e o método de oficinas nesse contexto**. (monografia). Belo Horizonte: FaE/ UEMG, 2009.

## ANEXO II- ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Forma de ingresso no Programa Escola Integrada desta escola.
- Participação em outro Programa/ Projetos da escola. Descrição, em caso afirmativo.
- Pessoa responsável pelo incentivo do(a) jovem no ingresso no Programa Escola Integrada.
- Presença e influência da família na vida do(a) jovem.
- Presença, ou não, de amigos próximos no Programa Escola Integrada.
- Menção da(s) Oficina(s) na(s) qual o(a) jovem está inscrito(a) e do motivo da adesão à(s) mesma(s).
- Menção daquilo que mais se gosta no Programa Escola Integrada e daquilo que menos agrada.
- Participação nas Assembleias de segunda-feira.
- Rotina diária no Programa Escola Integrada da Escola Municipal Jardinagem.
- Sensação sentida ao permanecer todo o dia na escola.
- Atividades realizadas aos finais de semana.
- Participação em grupos e/ ou projetos na comunidade.
- Projetos Futuros.
- O Programa Escola Integrada e seu auxílio.
- Descrição do(a) estudante do Programa Escola Integrada na Escola Municipal Jardinagem.

**ANEXO III- Programas e Projetos para a juventude**

**Principais Programas e Projetos voltados para a juventude brasileira na atualidade:**

*Programa Bolsa Atleta; Programa Bolsa Família; Programa Brasil Alfabetizado; Programa Cultura Viva; Programa Escola Aberta; Programa Juventude e Meio Ambiente; Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronafi Jovem); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja); Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci); Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos; Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); Programa Segundo Tempo; Programa Praças da Juventude;Programa Universidade para todos (Prouni). E os Projetos: Projeto Esporte e Lazer na Cidade (Pelc); Projeto Farol; Projeto Geração Consciente; Projeto Museus; Projeto Jovem Detento; Projeto Pintando a Liberdade e Pintando a Cidadania; Projeto Pontos de Leitura; Projeto Pontos de Cultura; Projeto de Proteção de Jovens em Território Vulnerável (Protejo); Projeto Rondon; Projeto Soldado Cidadão. Além do investimento voltado à ampliação de vagas em Escolas Técnicas e nas Universidades Federais, por meio de recursos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Há disponível no Site da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), uma síntese de alguns desses programas. Verificar:

http://www.juventude.gov.br/guia/principais-programas-de-juventude/folder_listing?b_start:int=0&-C=
Acessado em: 03-05-2011.

**ANEXO IV- Política Pública para a juventude**

| LEGISLAÇÃO |
| --- |
| **Decreto Presidencial nº 5.364, de 01 de fevereiro de 2005**.<br>Revogado pelo Decreto Presidencial nº 5.849, de 18 de julho 2006.<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5364.htm<br>Consulta realizada em: 03-05-2012. |
| **Decreto Presidencial nº 5.849, de 18 de julho de 2006**.<br>Revogado pelo Decreto Presidencial nº 6.378, de 19 de fevereiro de 2008.<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5849.htm#art6<br>Consulta realizada em 03-05-2012. |
| **Decreto Presidencial nº 6.378 de 19- 02-2008**.<br>Revogado pelo Decreto Presidencial nº 7.688, de 02 de março de 2012.<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6378.htm#art6<br>Consulta realizada em: 03-05-2012. |
| **Decreto Presidencial nº 7.688 de 02 de março de 2012**.<br>"Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria-Geral da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão, altera o Anexo II do Decreto no 5.135, de 7 de julho de 2004, os Anexos I e II do Decreto no 6.188, de 17 de agosto de 2007, e os Anexos I e II do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011." (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA- CASA CIVIL- SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2012, s/p).<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7688.htm#art11<br>Consulta realizada em 03-05-2012. |
| **Lei 11.129, de 30 de junho de 2005**.<br>"Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências" (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA- CASA CIVIL- SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2012, s/p).<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm<br>Consulta em 03-05-2012.<br><br>**Ver também**:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Msg/Vep/VEP-0412-05.htm<br>(PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA- CASA CIVIL- SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2012, s/p). Mensagem nº 412 de 30 de junho de 2005.<br>Consulta em 03-05-2012.<br><br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Mpv/238.htm;<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Quadro/_Quadro%20Geral.htm#238-05<br>(PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA- CASA CIVIL- SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2012, s/p). Medidas Provisórias. **Medida Provisória nº 238 de 01-02-2005** (Situação: Convertida na **Lei 11.129, de 30 de junho de 2005**).<br>Consulta em 03-05-2012. |
| |

| LEGISLAÇÃO |
| --- |
| **Decreto Presidencial nº 5.849, de 18 de julho de 2006**.<br>Revogado pelo Decreto Presidencial nº 6.378 de 19 de fevereiro de 2008.<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5849.htm<br>Consulta em: 03-05-2012. |
| **Decreto Presidencial nº 6.378 de 19 de fevereiro de 2008**.<br>Revogado pelo Decreto Presidencial nº 7.688 de 02 de março de 2012.<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6378.htm#art6<br>Consulta em: 03-05-2012. |
| **Decreto Presidencial nº 7.688 de 02 de março de 2012**.<br>"Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria-Geral da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão, altera o Anexo II do Decreto no 5.135, de 7 de julho de 2004, os Anexos I e II do Decreto no 6.188, de 17 de agosto de 2007, e os Anexos I e II do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011". (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA- CASA CIVIL- SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2012, s/p).<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7688.htm#art11<br>Consulta realizada em: 03-05-2012. |
| **PEC da Juventude**: Proposta de Emenda à Constituição Federal nº 42 de 20 de novembro de 2012. (Foi transformada em **Norma Jurídica em 23-07-2010/ Emenda Constitucional nº 65**).<br>"Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227. (Dispõe sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude)". (SENADO FEDERAL, SUBSECRETARIA DE INFORMAÇÕES, 2012, s/p)<br>Disponível em:<br>http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=88335<br>Consulta em: 03-05-2012. |
| **Emenda Constitucional nº 65 de 23 julho de 2010**.<br>"Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude". (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL, SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2012. s/p).<br>Disponível em:<br>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm;<br>http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=240798&norma=261731;<br>http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=EMC&numero=000065&data=2010&SUBMIT1=Pesquisar<br>Consulta realizada em: 03-05-2012. |
| **Estatuto da Juventude. Projeto de Lei da Câmara nº 98 de 20 de outubro de 2011 (PL 04529/ 2004)**.<br>Disponível em:<br>http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102925<br>Consulta em: 03-05-2012. |

**ANEXO V- Algumas Referências bibliográficas atuais sobre juventude**


ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (organizadores). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma perspectiva nacional. São Paulo: Editora Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (org) **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf. Acesso em 02-05-2012.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. (coord.). **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146857porb.pdf. Acesso em 02-05-2012.

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**- identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal: Celta Editora, 2003.

ARAÚJO. **Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local**. Tese. São Paulo: FEUSP, Universidade de São Paulo, 2007.

CATANI, A. M; GILIOLI, R. S. P. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. Série Cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DA SILVA, A. J. **Jovens estudantes pobres**: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores. Tese. Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2007.

DAYRELL, J. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. vol.28, nº. 100, p. 1105-1128, Out, 2007 Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf. Acesso em: 02-05-2012.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (organizadores). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

DAYRELL, Juarez ; LEÃO, Geraldo ; REIS, Juliana Batista dos . **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 31. Ano: 2011. p. 253-273

DAYRELL, Juarez ; LEÃO, Geraldo ; REIS, Juliana Batista dos . **Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32. Ano: 2011. p. 1-10

DAYRELL, Juarez . **As múltiplas dimensões da juventude**. Pátio Ensino Médio, v. 5. Ano: 2010. p. 6-9.

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

DAYRELL, Juarez . **Juventud, socializacion y escuela. Archivos de Ciencias de la Educación** (Cessou em 1967. Cont. ISSN 0326-9124 **Humanidades** (La Plata)), v. 4. Ano: 2010. p. 15-35

DAYRELL, Juarez . **O aluno do ensino médio**: o jovem desconhecido. Salto para o Futuro, v. 18. Ano: 2009. p. 16-24.

DAYRELL, Juarez . **Culturas Juvenis em espaços escolares**. Salto para o futuro, v. 24. Ano: 2007. p. 46-61.

FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília : UNESCO, MEC. ANPED, 2007. Coleção Educação para Todos. .Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154569por.pdf. Acessado em: 02-05-2012.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação da adolescência brasileira 2011**.O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir a vulnerabilidade e superar desigualdades. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância; UNICEF, 2011.
Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf.
Acessado em 02-05-2012.

GUIMARÃES, Maria Terzaza; SOUZA, Sônia M. Gomes. **Juventude e contemporaneidade**- desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República; Goiânia: Editora UFG: Cânone Editorial, 2009.

MAGNANI, J. G.; MANTESE, B. (organizadores). **Jovens na metrópole**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (organizadores). **Juventude e sociedade**- trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabajo decente y juventud en América Latina 2010**. Lima: OIT/ Proyecto Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (Prejal), 2010.
Disponível em: http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/trabalho-decente-e-juventude-na-america-latina. Consulta realizada em 02-05-2012.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar** (do original Métier d'élève et sens du travail scolaire) . FERREIRA, Júlia (tradução). Coleção Ciências da Educação. Portugal: ©Porto Editora LDA, 1995; Paris: © ESF éditeur, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Dissertações e Teses-volume 1. Coleção Edvcere. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Dissertações e Teses-volume 2. Coleção Edvcere. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.

SPÓSITO, M. P. **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitana brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

SPÓSITO, M. P. (Projeto de Pesquisa: 2009-2012). **Do exame dos produtos ao estudo de processos**: formas de constituição do campo de estudos sobre juventude no Brasil. FaE, UFMG.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2012**- os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2011. Disponível em: http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2012/mapa2012_web.pdf.
Acessado em 02-05-2012.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2007**. Brasília/ São Paulo: Instituto Sangari; Ministério da Ciência e da Tecnologia- Esplanada dos Ministérios; RITLA. 2011. Disponível em: http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/relatorio-de-desenvolvimento-juvenil.
Acessado em 02-05-2011.