

**Bárbara Bruna Moreira Ramalho**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E JOVENS-ADOLESCENTES:  
TESSITURAS E ALCANCES DA EXPERIÊNCIA**



**Belo Horizonte**

**2014**

**Bárbara Bruna Moreira Ramalho**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E JOVENS-ADOLESCENTES:  
TESSITURAS E ALCANCES DA EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Conhecimento e Inclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite.

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2014**



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social**

Dissertação intitulada: “*Educação Integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência*”, de autoria da mestranda Bárbara Bruna Moreira Ramalho, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite – FaE/UFMG – Orientadora

---

Profa. Dra. Jaqueline Moll – FaE/UFRGS

---

Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho – FaE/UFSJ

---

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
FAE/UFMG

Belo Horizonte, 20 de agosto de 2014.

*Dedico este trabalho  
aos estudantes das camadas populares da escola pública brasileira,  
razão de minha docência e motivo de minha pesquisa.*

*Diego não conhecia o mar.  
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o Sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito  
caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.  
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
– Me ajuda a olhar!*

*(A função da Arte/I, Eduardo Galeano)*

Como o mar, a vida é imensa e, para “olhá-la”, é preciso ajuda.

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me ajudaram a “alcançar o outro lado das dunas” neste e em outros momentos de minha “viagem”:

Aos meus pais, Lia e Cacau, que me ensinaram a enxergar a vida com realidade. As particularidades das nossas vivências, tão atreladas às conjunturas sociais, foram e são cruciais para os meus interesses acadêmicos.

À minha irmã, Marcella, que me ajuda a encarar a grandeza da vida com entusiasmo e alegria. Você me ensina a ser forte e otimista quando estou “de frente para o mar”, Ceci.

Ao Gabriel, companheiro de e em todos os momentos. Cada minuto de estudo conjunto, cada instante de paciente audição e o sempre presente consolo nos momentos de cansaço foram cruciais para a materialização deste trabalho. Obrigada por me ensinar a ver a vida com beleza e poesia. Você me faz enxergar além das circunstâncias...

À Lucinha, orientadora, professora e amiga. Sua sabedoria e coragem constantemente desembaçam e ajustam minhas “lentes”. Obrigada pela crença neste projeto e pela dedicação para que ele se tornasse realidade.

Ao Paulo, à Kassiane e à Natália, que me incentivaram a visualizar o mestrado como uma possibilidade, mesmo quando ele ainda era uma “luz no fim do túnel”. Estou muito contente de tê-los como interlocutores e de concluir mais esta etapa com vocês. Fernanda, você também faz parte desse grupo, mesmo estando “lá na frente”!

Às amigas, Alessandra, Amanda, Andrezza, Ariadia, Emi, Érica, Laís, Luana e Suellen. Seus ombros e ouvidos prontos e seus olhares tão curiosos e apurados são meus luzeiros neste mundo belo e grande, mas complexo.

Às amigas de infância, Aline, Paula, Priscilla, Tamara, Roberta, e aos seus companheiros, que, de perto, observaram as transformações dos meus olhares e posturas frente à vida.

Aos amigos, Andréia, Carlos Eduardo, Mariana, Luan e Thauan, que enchem minha vida de graça e aos demais tesouros encontrados no Porto. Vocês me ensinaram a ver o mundo e a vida com mais humanidade e sem medo. Encorajam-me a voar... Júnior, agora você também é um de nós.

Ao Levindo e ao Marcos, que me ensinaram enxergar como necessária(o) não a metade, do direito e/ou da qualidade, mas o todo. Marcos, obrigada também pelo *Livro dos Abraços*, agora tão presente em minha vida e nesta dissertação.

Aos professores da Faculdade de Educação, especialmente à Ana Maria de Oliveira Galvão, ao Antônio Augusto Gomes Batista, ao Cláudio Marques Martins Nogueira, à Maria Alice Nogueira e Tânia de Freitas Resende e aos docentes e estudiosos da educação que compõem a banca de avaliação deste trabalho. Meus modos de ver o mundo têm um pouco dos de cada um de vocês.

Aos amigos do TEIA, que me ajudam a construir a Educação, quer na sala de aula, quer nos contextos de pesquisa ou de extensão, com “outros olhos”.

A cada um dos sujeitos de pesquisa e também aos meus alunos, que, diariamente, me levam a compreender que o que vejo é sempre uma parte e que “o todo” excede muito à minha individualidade. Meu brilho nos olhos ao ver este trabalho concluído é de vocês!

Ao Programa de Pós-Graduação e ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), que, ao me vincular a um contexto de pesquisa e financiar este estudo, possibilitaram compartilhar uma parte das minhas perspectivas com o mundo.

## RESUMO

A partir do final do século XX e do início do século XXI, observa-se a emergência de políticas públicas em torno da Educação Integral, no Brasil. Verifica-se, entretanto, de acordo com diversos estudos, a inexistência de um consenso quanto às matrizes conceituais e aos formatos adotados nas diversas experiências de ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas em curso no país. Essa diversidade de formatos suscita o interesse em investigar as possíveis influências exercidas por essas atividades sobre as vivências sociais e escolares dos sujeitos delas egressos. Nessa perspectiva, no presente trabalho, foi investigado um grupo de sujeitos, entre quinze e dezoito anos, pertencentes às camadas populares e que participaram, por, no mínimo, dois anos, do Programa Escola Integrada (PEI), programa de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A opção pela abordagem do PEI justifica-se por aspectos diversos, os quais compreendem as suas características (ênfase em atividades de natureza artístico-cultural e esportiva; incorporação de novos perfis profissionais e saberes ao contexto escolar; adoção da perspectiva de cidade educadora e do trabalho interestoril; etc.) e a relativa consolidação da qual desfruta, no que tange ao tempo de vigência e ao número de estudantes por ele atendidos. Com esses sujeitos, foram realizadas entrevistas, que obedeceram aos princípios da História Oral e da Entrevista Narrativa. Foi feita ainda a análise dos documentos que se referiam às suas trajetórias escolares na instituição em que haviam participado do PEI, aqui denominada de Escola Municipal Professora Maria Mazarello. Neste trabalho, os dados construídos são apresentados em cinco seções, acrescidas da introdução e das considerações finais. Os resultados apontam, à luz da abordagem de Jorge Larrosa Bondía, para a constituição da participação no PEI enquanto uma experiência significativa para o grupo de estudantes investigados, a qual resultou em influências em aspectos diversos de suas vidas, a saber: atitudes e valores; comportamentos; perspectivas profissionais; e relação com a educação escolar.

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

## ABSTRACT

From the late twentieth and early twenty-first century, we observe the emergence of public policy around the Integral Education in Brazil. However, according to several studies, the lack of consensus on the conceptual matrices and formats adopted in several experiences to expand the school time and/or educational dimensions occurring in the country. This diversity of formats raises interest in investigating the possible influence exerted by these activities on the social and educational experiences of these graduated students. From this perspective, in this study we investigate a group of subjects, between fifteen and eighteen years old, belonging to the lower classes, who have participated for at least two years, the Integrated School Program (PEI, Portuguese acronym), Integral Education program of the Municipal Education of Belo Horizonte. The option for the PEI approach is justified by several aspects which comprehend its characteristics (emphasis on activities of artistic-cultural and sportive nature; incorporation of new professional profiles and knowledge to the school context, adopting the perspective of educating city and intersectorial work; etc.) and its relative consolidation regarding the lifetime and the number of students it serves. With these subjects, interviews that followed the principles of Oral History and Narrative Interview were conducted. It was made an analysis of the documents referred to their school history at the institution where they had participated in PEI, here called Municipal School Professora Maria Mazarello. In this work, the data built are presented in five sections, plus introduction and final considerations. In light of the of Jorge Larrosa Bondía's approach, the results indicate formation of participation in PEI as a meaningful experience for the group of students investigated, which resulted in influences on different aspects of their lives, namely, attitudes and values; behaviors; career prospects; relationship with the school and education.

**Keywords:** Integral Education – Young Teens – Integrated School Program – Experience.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIC	– Associação Imagem Comunitária
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BH	– Belo Horizonte
CAED	– Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEPLAR	– Centro de Demografia e Planejamento
CF	– Constituição Federal
CIEM	– Centro Integrado de Educação Municipal
CIEPs	– Centros Integrados de Educação Básica
CNPQ	– Conselho Nacional de Pesquisa
COEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CRFB	– Constituição da República Federativa do Brasil
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
FAFICH	– Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia
FAE	– Faculdade de Educação
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTs	– Grupos de Trabalho
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MG	– Minas Gerais
ONG	– Organização Não-Governamental
ONU	– Organização das Nações Unidas
PBH	– Prefeitura de Belo Horizonte
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola

PEI	– Programa Escola Integrada
PIP	– Programa de Intervenção Pedagógica
PME	– Programa Mais Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RJ	– Rio de Janeiro
RME	– Rede Municipal de Ensino
SARESP	– Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
SC	– Santa Catarina
SCIELO	– <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMED	– Secretaria Municipal de Educação
SP	– São Paulo
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Belo Horizonte: regiões administrativas .....	60
Figura 2 – Belo Horizonte: bairros .....	61
Figura 3 – Belo Horizonte: renda <i>per capita</i> .....	62
Figura 4 – Bairro Nazaré: vista a partir da escola .....	63
Figura 5 – Bairro Nazaré: campo de futebol .....	64
Figura 6 – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: chama a atenção em matéria de jornal.....	65
Figura 7 – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: matéria em jornal.....	65
Figura 8 – Bairro Nazaré: ruas .....	67
Figura 9 – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: indicadores .....	68
Figura 10 – PEI: casa 1, sala de aula .....	77
Figura 11 – PEI: casa 1, espaço externo.....	78
Figura 12 – PEI: quadra poliesportiva (parceiro) .....	79
Figura 13 – PEI: galpão (parceiro) .....	79
Figura 14 – PEI: espaço externo ao galpão (parceiro).....	80
Gráfico 1 – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: IDEB – anos iniciais.....	70
Gráfico 2 – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: IDEB – anos finais.....	71
Gráfico 3 – Brasil: população total, de 1991 a 2010 .....	88
Gráfico 4 – Brasil: população de 15 a 24 anos, de 1991 e 2010 .....	89
Gráfico 5 – Brasil: taxa da população de jovens de 15 a 24 anos, de 1991 a 2010.....	90
Gráfico 6 – Brasil: percentual de causas de mortalidade na população jovem e não jovem, em 2011.....	91
Gráfico 7 – Brasil: população em idade escolar – 6 a 17 anos –, de 1991 a 2010 .....	95
Gráfico 8 – Brasil: taxa da população de 6 a 17 anos, de 1991 a 2010.....	96
Gráfico 9 – Grupo Investigado: composição quanto ao gênero .....	102
Gráfico 10 – Grupo Investigado: composição quanto à idade.....	102
Gráfico 11 – Grupo Investigado: composição quanto à inserção no mundo do trabalho.....	104
Gráfico 12 – Desempenho Acadêmico de Ana .....	106
Gráfico 13 – Atitudes e valores de Ana 1.....	108
Gráfico 14 – Atitudes e valores de Ana 2.....	108

Gráfico 15 – Desempenho Acadêmico de Bernardo .....	110
Gráfico 16 – Atitudes e Valores de Bernardo 1.....	111
Gráfico 17 – Atitudes e Valores de Bernardo 2.....	111
Gráfico 18 – Desempenho Acadêmico de Francisco.....	113
Gráfico 19 – Atitudes e Valores de Francisco 1 .....	114
Gráfico 20 – Atitudes e Valores de Francisco 2.....	114
Gráfico 21 – Desempenho Acadêmico de Rodrigo .....	116
Gráfico 22 – Atitudes e Valores de Rodrigo 1 .....	117
Gráfico 23 – Atitudes e Valores de Rodrigo 2 .....	117
Gráfico 24 – Desempenho Acadêmico de Gabriel .....	119
Gráfico 25 – Atitudes e Valores de Gabriel 1 .....	120
Gráfico 26 – Atitudes e Valores de Gabriel 2 .....	120
Gráfico 27 – Desempenho Acadêmico de Júnior .....	122
Gráfico 28 – Atitudes e Valores de Júnior 1 .....	123
Gráfico 29 – Atitudes e Valores de Júnior 2 .....	123
Gráfico 30 – Desempenho Acadêmico de Marcos .....	125
Gráfico 31 – Atitudes e Valores de Marcos 1 .....	126
Gráfico 32 – Atitudes e Valores de Marcos 2 .....	126
Gráfico 33 – Desempenho Acadêmico de Lucas.....	128
Gráfico 34 – Atitudes e Valores de Lucas 1 .....	129
Gráfico 35 – Atitudes e Valores de Lucas 2.....	129
Gráfico 36 – Desempenho Acadêmico de Marcela.....	131
Gráfico 37 – Atitudes e Valores de Marcela 1 .....	132
Gráfico 38 – Atitudes e Valores de Marcela 2 .....	132
Gráfico 39 – Desempenho Acadêmico de Rubens .....	134
Gráfico 40 – Atitudes e Valores de Rubens 1 .....	135
Gráfico 41 – Atitudes e Valores de Rubens 2 .....	135
Quadro 1 – Organização da Escola Municipal Professora Maria Mazarello .....	66
Quadro 2 – Lista das oficinas ofertadas pela Escola Municipal Professora Maria Mazarello ..	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolaridade Média em Anos de Estudo – Pessoas de 25 anos ou mais – Brasil e Regiões – 2011.....	97
Tabela 2 – Taxa de Aprovação – Brasil e Regiões – 2012.....	98
Tabela 3 – Taxa de Reprovação – Brasil e Regiões – 2012.....	98
Tabela 4 – Taxa de Abandono – Brasil e Regiões – 2012.....	99
Tabela 5 – Taxa de Distorção Idade-Série – Brasil e Regiões – 2012.....	100
Tabela 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Brasil e Regiões – 2011.....	101

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
1.1	Construção do objeto de estudo .....	15
1.2	Especificidades do Programa Escola Integrada .....	15
1.3	Contexto de produção acadêmica .....	18
1.4	Contornos assumidos pela pesquisa .....	27
1.4.1	Objetivos .....	27
1.5	Percursos metodológicos .....	27
1.6	Desenvolvimento da pesquisa .....	30
2	CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....	38
2.1	Aspectos políticos .....	38
2.2	Aspectos pedagógicos .....	43
3	CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA .....	53
3.1	Consonâncias político-democráticas do Programa Escola Integrada .....	53
3.2	Programa Escola Integrada <i>in loco</i> .....	58
4	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	85
4.1	Condição juvenil .....	85
4.2	Condição estudantil .....	92
4.3	Jovens-adolescentes estudantes: o grupo investigado .....	101
4.4	Considerações .....	136
5	AS TESSITURAS DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA .....	139
5.1	O Programa Escola Integrada enquanto experiência vivida .....	139
5.2	A dimensão do encontro: o estabelecimento de relações interpessoais significativas no ambiente escolar .....	152
5.3	O cuidado como componente da educação integral: a garantia do direito a uma alimentação saudável .....	164
5.4	A ampliação do universo de possibilidades de acesso aos bens culturais da cidade ..	166
5.5	Considerações .....	177
6	OS ALCANCES DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA .....	179
6.1	Construção de atitudes e valores .....	179
6.2	“Empoderamento” para o mundo do trabalho .....	186
6.3	Logros acadêmicos .....	192
6.4	Tessituras e alcances da experiência .....	206
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	209
	REFERÊNCIAS .....	213
	ANEXOS .....	223

*Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os [autores]. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos [autores] e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos [autores] que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os [autores] abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os [autores] andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido.*

*(A casa das palavras, excerto, Eduardo Galeano)*

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Construção do objeto de estudo**

A partir do final do século XX e do início do século XXI, observa-se a emergência de políticas públicas em torno da Educação Integral no Brasil. Movimento justificado, entre outros aspectos, pelas ações implementadas pelo Governo Federal em âmbito nacional, como, por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Mais Educação (PME) o Plano Nacional de Educação (PNE).

Verifica-se, entretanto, de acordo com diversos estudos (BRASIL,2009; MENEZES *et al.* 2008; RESENDE, 2010), a inexistência de um consenso quanto às matrizes conceituais e aos formatos adotados nas diversas experiências de Educação Integral em curso no país. Diversidade que resulta, entre outros aspectos, no desenvolvimento de atividades de naturezas distintas, preponderantemente localizadas em dois grupos, com maior ou menor exercício de ações consideradas tradicionalmente escolares (BRASIL, 2009).

A tomada de conhecimento desse quadro bem como o contato com a Sociologia da Educação – mais especificamente com as abordagens relativas às desigualdades educacionais –, ambos por meio de experiências de iniciação científica durante a graduação, subsidiaram a formulação do problema de pesquisa a que se refere o presente estudo.

A referida diversidade de formatos para a Educação Integral suscitou o interesse em investigar as potencialidades e os limites do projeto de Educação Integral no que tange às influências exercidas sobre as vivências dos jovens dele egressos. Para tanto, neste trabalho, foi investigado um grupo de dez sujeitos, entre quinze e dezoito anos, que participaram, por no mínimo dois anos, do Programa Escola Integrada (PEI) de Belo Horizonte (BH).

### **1.2 Especificidades do Programa Escola Integrada**

O PEI é uma política pública, de caráter optativo tanto para as instituições quanto para os estudantes, que objetiva a formação integral dos(as) aluno(as) – de 6 a 14/15 anos de

idade – do Ensino Fundamental.

O primeiro aspecto considerado relevante para a escolha do PEI como objeto desta pesquisa é o atual *status* do Programa no que diz respeito ao seu tempo de vigência e à sua abrangência no que tange ao número de escolas e alunos atendidos. Trata-se de uma proposta gestada a partir de 2006 e que começa, em 2008, a ganhar maior visibilidade no cenário educativo do município de Belo Horizonte. Se, naquela época, cerca de 50 escolas e 15 mil alunos eram atendidos, hoje, esse número saltou, em média, para 128 instituições e 33 mil estudantes<sup>1</sup>.

Outra característica que torna o PEI relevante para esta pesquisa é a concepção de educação em que se apoia e, por conseguinte, a configuração por ele adotada.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte desenvolveu, a partir de 1995, o Projeto Escola Plural, uma proposta em que os tempos e as dimensões de formação dos sujeitos foram repensados. Foi, portanto, inspiradas nos eixos norteadores da Escola Plural<sup>2</sup> e, assim, sob o legado dessa proposta que as discussões acerca da ampliação da jornada escolar diária emergiram na capital mineira. Tendo inspirado o Programa Mais Educação, do Governo Federal, o PEI propõe a ampliação das dimensões educativas, a incorporação de novos saberes e de novos perfis profissionais, a concepção de cidade educadora e o desenvolvimento de ações intersetoriais.

Relativamente ao primeiro aspecto, o PEI

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

Nesse sentido, como será descrito a seguir, as atividades ofertadas no âmbito do Programa não se restringem às de natureza tradicionalmente escolar. As oficinas ministradas no contraturno escolar são também de natureza cultural, esportiva, artística, entre outras. Tal fato é central na discussão a ser realizada nesta pesquisa, em que se questiona: a ampliação das dimensões educativas e, portanto, a incorporação de novos saberes exercem influência

---

<sup>1</sup> Essa informação não está disponível nos documentos da Secretaria Municipal de Educação. Esses números são informados a partir da notícia: *Número de escolas integradas cresce 156% em Belo Horizonte*. Disponível em: <<http://www.correiodemocratico.com.br/2011/01/05/numero-de-escolas-integradas-cresce-156-em-belo-horizonte/>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

<sup>2</sup> “Intervenção coletiva mais radical, sensibilidade para totalidade da formação humana, escola como tempo de vivência cultural, escola como experiência de produção coletiva, virtualidades educativas da materialidade da escola, vivência de cada idade de formação sem interrupção, socialização adequada de cada idade-ciclo de formação, e nova identidade da escola, nova identidade profissional.” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 23).

positiva sobre a formação dos estudantes ou, ao contrário, compromete-a?; quais os desdobramentos da participação no PEI sobre os percursos educativos dos estudantes?; e sob a sua vida, numa dimensão mais ampla?.

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

Outros dois aspectos justificam a escolha do PEI como objeto deste estudo. O primeiro é a proposta de trabalho não restrita à instituição escolar, compreendendo o potencial educativo da cidade e, portanto, realizando atividades em equipamentos públicos e privados (ruas, praças, centros culturais, etc.). O outro aspecto é a adoção de uma perspectiva intersetorial – quer entre secretarias municipais e/ou sociedade civil e iniciativa privada. Ambos são elementos que dizem de uma concepção educativa distinta da tradicional, interessando a esta pesquisa verificar suas influências no percurso educativo dos estudantes.

Por fim, cabe assinalar que, especificamente no que tange à organização curricular, as atividades do PEI são localizadas em quatro áreas do desenvolvimento: “Conhecimentos específicos”, “Acompanhamento pedagógico/dever de casa”, “Formação pessoal e social” e “Cultura, arte, lazer e esportes”. Desse conjunto, 60% da carga horária semanal devem ser destinadas às oficinas que tratem dos conhecimentos específicos e do acompanhamento pedagógico/dever de casa. Os outros 40% são distribuídos em atividades de formação pessoal e social, cultura, arte, lazer e esportes.

Ao ampliar tempos e dimensões formativas com as especificidades aqui apresentadas, alguns questionamentos emergem quanto ao PEI: quais os potenciais e os limites do Programa no que tange à influência no percurso escolar dos alunos participantes?; quais os saberes por ele evocados?; quais aprendizados por ele possibilitados?; quais as influências dessa ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas sobre os aspectos mais amplos das vidas dos estudantes?; a socialização, as atitudes e os valores desses estudantes são modificados em função dessas influências?.



### **1.3 Contexto de produção acadêmica**

O contexto de produção dos estudos empíricos a respeito da temática é também um importante contributo para a construção do objeto da presente pesquisa.

Para apreender o quadro de produção acadêmica sobre a Educação Integral no Brasil, foram elaboradas palavras-chave<sup>3</sup> relacionadas ao tema para consulta aos principais bancos de bibliografias no contexto da Educação.

Para o levantamento de teses e dissertações, foram consultados os bancos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>4</sup>.

O acesso aos *sites* do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) objetivou identificar os artigos produzidos sobre Educação Integral e/ou Educação em Tempo Integral no Brasil. No caso do primeiro suporte (SCIELO), como nos anteriormente mencionados, a busca foi “livre” no que tange à data de publicação. Já em relação ao segundo (ANPED), faz-se importante ressaltar que os trabalhos nele dispostos estão organizados em reuniões anuais (trinta e quatro) e, por conseguinte, em grupos de trabalho (vinte e três). Foram consultados, portanto, seis grupos de trabalho<sup>5</sup> em cada uma das doze reuniões disponíveis no *site* (vigésima terceira à trigésima quarta).

Por fim, consultou-se o *site Scholar Google*, plataforma que reúne trabalhos e artigos científicos na internet. Devido à abrangência desse suporte, para o levantamento bibliográfico, não foram consideradas as “citações” dos termos pesquisados, mas apenas os trabalhos completos em que constavam as palavras-chave adotadas.

No total, foram coletadas – entre artigos, monografias, teses e dissertações – duzentas e quinze produções, as quais, por sua vez, foram organizadas em onze categorias<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> A saber: “Educação Integral”, “Educação de Tempo Integral”, “Educação em Tempo Integral”, “Ampliação da Jornada Escolar”, “Ampliação das Dimensões Educativas”, “Jornada Escolar Ampliada”, “Escola de Tempo Integral” e “Programa Escola Integrada”.

<sup>4</sup> Em ambos os casos, não foram estabelecidos filtros em relação ao ano de produção das obras ou aos tipos de produções (monografias, dissertações ou teses).

<sup>5</sup> Por considerar a maior relação com a temática, foram consultados os Grupos de Trabalho (GTs: Movimentos sociais e educação, Estado e Política Educacional, Educação de criança de 0 a 6 anos, Currículo, Educação Fundamental; Sociologia da Educação).

<sup>6</sup> A saber: Saberes e Currículo; Qualidade e Desempenho; Programa Escola Integrada; Panorama da Educação Integral no Brasil; Análise de Experiências; Representações; Centros Integrados de Educação Pública; Organização do Tempo; Organização do Espaço; Outros.

Essa (relativamente) pequena quantidade de trabalhos localizada, sugere, em princípio, a necessidade de se estudar o tema.

O conjunto de trabalhos que trata do que foi denominado “panorama” (abordagens que discutem a Educação Integral numa perspectiva histórica e/ou apresentam várias concepções em torno da temática) foi o que reuniu o maior número de produções (quarenta e nove), seguido do grupo denominado “análise de experiências de Educação Integral” (trinta e três trabalhos).

Ao se tomar as categorias elaboradas a partir do levantamento bibliográfico, consideradas mais coerentes ao problema de pesquisa (“saberes e currículo”; “qualidade e desempenho”), também verificou-se relativamente um baixo número de produções (respectivamente, vinte e cinco e onze).

Além do aspecto quantitativo, a pesquisa aqui apresentada torna-se relevante também pela abordagem adotada. Como será possível observar no desenvolvimento deste texto, nota-se a ausência de estudos que se proponham a analisar os efeitos da participação dos estudantes em experiências de ampliação da jornada escolar sob aspectos referentes ou que extrapolem a dimensão acadêmica.

No que tange às discussões relativas aos “saberes” e/ou ao “currículo” e à Educação Integral, dois trabalhos (MATOS, 2011; SILVA e SILVA, 2012), os quais abordam os processos de implantação de experiências de Educação Integral e discutem, portanto, os desafios desse processo, são relevantes para esta pesquisa, por evidenciarem, ainda que não diretamente, a tensão gerada entre os saberes legitimados e os chamados “novos” saberes, ou saberes da experiência, a partir da proposição de ações de ampliação das dimensões educativas.

Matos (2011, p. 23) interessou-se por investigar o desenvolvimento dos “saberes diferenciados” propostos no âmbito do Programa Mais Educação, em uma escola do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro (RJ). Trata-se de uma experiência em que esses saberes são trabalhados no contraturno escolar. Para tanto, os dados coletados por meio do estudo de caso (utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, a análise de documentos, a observação e as entrevistas) foram analisados numa perspectiva dialética, entre o que se denominou de “ideal” – a proposta do Programa Mais Educação – e de “real” – a experiência da escola eleita como objeto de estudo.

Ao caracterizar o Programa Mais Educação, Matos (2011) assinala tratar-se de uma proposta de trabalho interdisciplinar que “potencializa um currículo que valoriza a diversidade” (MATOS, 2011, p. 3). Os resultados gerados pela investigação indicam que tal

ensejo foi incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, mas que não se concretizou no cotidiano escolar.

Outro trabalho que discute a questão curricular em experiências de Educação Integral é o artigo *A relação com o saber no Programa Mais Educação*, de Silva e Silva (2012). Trata-se da apresentação dos resultados da pesquisa *Intersertorialidade: analisando o Programa Mais Educação*. A partir de um dos cadernos-referência do Programa, o *Rede de saberes*, os autores propõem-se a verificar a possibilidade de concretização do objetivo de articulação de conhecimentos de naturezas diversas, tal como o PME se propõe. Nesse caso, os autores apresentam o PME destacando duas de suas características: a influência nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e o alcance da melhoria de desempenho acadêmico dos estudantes nele inseridos. Eles concluem que, apesar de se construir uma proposta inovadora, ao situar os saberes comunitários subordinados, por exemplo, ao alcance de competências a serem adquiridas pelos sujeitos, as quais, por sua vez, estão diretamente vinculadas às tradicionais “grandes áreas do conhecimento”, o PME acaba por assumir um caráter conservador e pouco democrático.

Os resultados dos trabalhos de Matos (2011) e Silva e Silva (2012) tornam-se importantes para a pesquisa a ser realizada aqui, na medida em que revelam as tensões geradas no currículo escolar a partir da proposição de experiências de Educação Integral, bem como por apontarem a permanência, mesmo em propostas de ampliação da jornada e dos saberes escolares, do privilégio dos saberes legitimados em detrimento dos ditos “novos saberes” ou “saberes da experiência”.

Também, o trabalho de Silva (2011), a qual se interessou por analisar as práticas educativas em duas escolas participantes do PEI, mostra-se relevante para a discussão relativa às dimensões educativas que se fará presente nesta pesquisa. A autora realizou uma investigação etnográfica em duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, utilizando a observação e a entrevista como técnicas de coleta dos dados. Ela avalia que, por objetivar, simultaneamente, assegurar aos estudantes o acesso aos conteúdos mais tradicionais e o diálogo com outros saberes, os currículos construídos no âmbito do Programa localizam-se em um “espaço fronteiro” (SILVA, 2011, p. 247). São dois os aspectos por ela escolhidos para dimensionar esse “*status*”: as abordagens sobre gênero e sexualidade e o privilégio à Oficina de Intervenção Pedagógica.

Desse modo, a investigação revelou que, em ambas as instituições, houve um “avanço” no que tange às discussões relativas ao gênero e à sexualidade, isto é, foi possível observar uma abordagem mais crítica e cultural, a qual se distancia, portanto, do

reduccionismo biológico acerca dessas temáticas. Por outro lado, a pesquisadora identificou, no cotidiano, ações que sugerem a manutenção dos tradicionais padrões de gênero e sexualidade.

Outro aspecto que sugere a característica “fronteira” dos currículos do PEI, segundo Silva (2011), é o privilégio do desenvolvimento da Oficina de Intervenção Pedagógica em detrimento das demais (supostamente mais distantes dos “saberes escolares”). Trata-se da única oficina de desenvolvimento obrigatório nas escolas, o que acaba por privilegiar um determinado tipo de saber. Nesse caso, a “fronteira” é revelada, na concepção da autora, pela recorrente referência feita ao afeto/carinho na realização dessas atividades.

Ao tratar do mesmo objeto de estudo desta pesquisa (o PEI), o trabalho de Silva (2011) impulsiona, em primeiro lugar, a verificar se a característica por ela observada será similar na instituição a ser investigada, ou seja, se também nela o currículo assume uma característica “fronteira”, ou, por outro lado, é menos híbrido. Além disso, o lugar ocupado pela Oficina de Intervenção Pedagógica (e, por conseguinte, pelas demais) será também um importante elemento a ser analisado. Isso porque se tem, como hipótese, a perspectiva de que tal configuração irá, em alguma medida, dizer tanto da concepção educativa da instituição quanto das dimensões do sujeito influenciadas pela participação dele no PEI.

Os trabalhos até aqui apresentados tratam do currículo, artefato central na cultura escolar. A partir de agora, será feita referência às produções acerca das expectativas em relação à Educação Integral e, por consequência, das funções da escola, que, como será possível verificar, localizam-se em pontos, muitas vezes, distantes e, em alguns casos, opostos.

Encontrou-se apenas um trabalho empírico que aborda a socialização como função principal da Educação Integral. A pesquisa *Educação em Tempo Integral: Ampliando Possibilidades Educacionais* (KIRCHNER, 2011) analisa uma experiência de Educação Integral na cidade de Porto Novo, em Santa Catarina (SC), com o intuito de interrogar se tal proposta constitui-se em uma alternativa para melhorar a qualidade da educação na escola pública. Trata-se de um estudo de caso que teve, como instrumento de coleta de dados, a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada.

Kirchner (2011) inicia seu trabalho dizendo da necessidade de a escola repensar-se frente às novas demandas sociais. Ela opõe-se ao ensino propedêutico e fragmentado e dedica-se à reflexão a respeito “do que é educar”, posicionando-se a favor do que denomina uma perspectiva “humanística”. Entre outros autores, a pesquisadora dialoga com Edgar

Morin e Humberto Maturana, propondo a perspectiva transdisciplinar como intrínseca à proposta de Educação Integral.

Faz-se necessário observar que, nesse caso, diferentemente de outros trabalhos que serão apresentados a seguir, não se faz relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes. A aprendizagem acadêmica apenas é referida quando a autora trata da percepção da comunidade escolar em relação ao projeto investigado: os sujeitos concebem que a sua inserção nas atividades de educação integral proporciona maiores oportunidades de aprendizagem e que, nela, os professores são impulsionados a novas práticas, possibilitando, assim, um melhor desenvolvimento dos alunos. A ênfase de Kirchner (2011) é a de que a inserção no Programa possibilita a formação humana e o estabelecimento de relações de convivência.

O trabalho da autora, se comparado aos que serão apresentados a seguir, é o que se localiza mais distante das discussões relativas ao desempenho acadêmico. Nele, outras dimensões são colocadas como referentes à Educação Integral, como a “humanização” e a “socialização” dos sujeitos.

A pesquisa de Debastiani (2009) apresenta consonâncias e dissonâncias com o trabalho de Kirchner (2011). À investigadora interessa identificar os aspectos potencializadores e os que obstaculizam o processo de aprendizagem em uma escola de tempo integral. O trabalho *Escola de tempo integral: desafios e perspectivas de aprendizagem* foi realizado em três instituições de Educação Integral do município de Maravilha, SC. Para coletar os dados, a pesquisadora realizou pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

A discussão de fundo desse trabalho é a de que, na perspectiva da Educação Integral, não se trata de “mudar o formato” conservando a mesma concepção educativa. Ao contrário, a autora sugere a necessidade de, nesse contexto, a escola ser pensada na perspectiva da “educação para salvar vidas” (DEBASTIANI, 2009, p. 35). Também dialogando com Edgar Morin e sua perspectiva sistêmica, ela propõe que:

A Educação Integral está surgindo como possibilidade para ultrapassar as concepções mecanicistas tradicionais que fragmentam todas as esferas da vida humana, constituindo-se numa proposta de formação humana holística, mais adequada e compatível com a realidade contemporânea. (DEBASTIANI, 2009, p. 42).

Relativamente ao aprendizado, a hipótese da autora é a de que, ao ampliar o tempo na escola, as oportunidades de aprendizagem são multiplicadas, favorecendo a formação plena dos sujeitos bem como seus desempenhos acadêmicos. Assim, nesse caso, a

dimensão “holística” da Educação Integral é enfatizada, e, distintamente de Kirchner (2011), a potencialização da aprendizagem é posta como “consequência” de uma prática pautada sob essa perspectiva.

Já Vieira (2003) propõe-se a investigar uma experiência exitosa de Educação Integral: o Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM) na cidade de Uberaba, Minas Gerais (MG), com o objetivo de levantar e estudar os fatores que contribuem para o sucesso dessa experiência<sup>7</sup>. Trata-se de um projeto que atende adolescentes em situação de vulnerabilidade social, desenvolvendo, no contraturno escolar, cerca de quinze oficinas que objetivam “oferecer oportunidades favoráveis ao seu desenvolvimento psicossocial, familiar e profissional” (VIEIRA, 2003, p. 47).

São três os fatores apresentados pela pesquisadora como sendo responsáveis pelo sucesso da experiência investigada<sup>8</sup>, sendo o terceiro elemento aquele que se mostra mais relevante para este estudo. Trata-se do desenvolvimento diário do *Curso de Estudos e Tarefas* com objetivo de desenvolver hábitos de estudo nos adolescentes participantes. Os desdobramentos, de acordo com a pesquisadora, é o de que, “comparados com os demais alunos que não estudam em tempo integral, [...] os resultados dos alunos matriculados em regime de tempo integral foi consideravelmente superiores em todos os conteúdos” (VIEIRA, 2003, p. 143).

Além disso, em uma categoria denominada pela autora como “*Follow Up* da pesquisa” (um acompanhamento posterior dos estudantes investigados), ela verificou a repercussão da participação dos estudantes do CIEM nos anos finais do Ensino Fundamental<sup>9</sup>. Na instituição, os registros relativos ao desenvolvimento dos alunos eram realizados tendo em vista três aspectos: “Postura e Ética”, “Habilidades Básicas” e “Conteúdos Curriculares de Base Comum e Parte Diversificada”. A partir da análise desses dados, Vieira (2003, p. 154) afirma que: “[...] podemos assegurar, com base nessa pesquisa de seguimento [*follow-up*] que os alunos egressos do CIEM, traduzem em seu desempenho escolar, habilidades, competências e atitudes que os diferenciam dos outros alunos”.

Na concepção da autora, observa-se que o mérito destinado à ação de ampliação do tempo escolar não se relaciona à diversificação das dimensões educativas mas, ao contrário, ao fato de possibilitar o desenvolvimento de ações “tipicamente escolares” por um

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que o foco da autora é sobre o “sucesso da experiência”, mas um dos critérios para considerá-la exitosa é, justamente, a trajetória escolar e o desempenho dos estudantes participantes do PEI.

<sup>8</sup> São eles: formação continuada dos profissionais envolvidos no desenvolvimento da experiência; trabalho com os alunos na perspectiva de grupos operativos; desenvolvimento diário do *Curso de Estudos e Tarefas*.

<sup>9</sup> O Projeto atende apenas a estudantes matriculados no quinto e no sexto anos do Ensino Fundamental.

maior período de tempo. Pode-se dizer que, a essa perspectiva, está intrínseca, entre outras, a concepção de que é um determinado tipo de uso do tempo – direcionado ao desenvolvimento de atividades de caráter mais escolar – o responsável pelo aprendizado dos sujeitos.

Há, entretanto, trabalhos cujos resultados destoam dos apresentados por Kischner (2011), Debastiane (2009) e Vieira (2003).

Aquino (2011) também objetivou analisar os efeitos da ampliação da jornada escolar sobre o desempenho escolar dos estudantes, tomando, como objeto de estudo, a Escola de Tempo Integral de São Paulo (SP). Os dados construídos pelo autor, por meio da utilização dos dados do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) e da aplicação de questionários, foram analisados sob a lógica de grupos de “tratamento” e “comparação”. Contudo, os resultados observados nesse estudo são distintos dos anteriormente mencionados. A permanência dos alunos por nove horas diárias na escola, segundo o autor, não gerou efeito sobre seus desempenhos em Matemática. No caso da Língua Portuguesa, os resultados foram positivos, mas de pequena magnitude.

Uma especial atenção deve ser dada à pesquisa realizada pelo Centro de Demografia e Planejamento (CEDEPLAR) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual tomou o Programa Escola Integrada como objeto de estudo, sendo realizada em duas etapas. A primeira etapa, datada de 2008, teve por objetivo verificar as condições geradas pelo PEI que eram consideradas favoráveis à aprendizagem dos estudantes nele inseridos. E a outra etapa, realizada em 2011, objetivou estimar o impacto do PEI sobre a aprendizagem dos alunos.

No ano de 2008, a pesquisa teve, como amostra, trinta escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, e os resultados foram obtidos por meio da comparação entre dois grupos: o de tratamento<sup>10</sup> e o de comparação<sup>11</sup>. Nessa fase, observou-se o alcance de mudanças positivas pelos participantes do PEI no que diz respeito ao tempo de uso do computador e à frequência nas atividades culturais e esportivas. Modificações de hábitos de higiene e alimentação também foram observadas. Além disso, apreenderam-se avanços concernentes à interação social no que tange à frequência e à qualidade. É importante ressaltar que os índices de melhoria foram, de modo geral, maiores para o grupo de tratamento quando comparados aos do grupo de comparação 2 (estudantes não participantes de escolas que não aderiram ao

---

<sup>10</sup> Sujeitos participantes da experiência.

<sup>11</sup> São dois: o primeiro (1) diz respeito a estudantes não participantes do PEI, mas inseridos em escolas que ofertam o Programa, e o segundo (2) é composto por alunos não participantes do PEI e inseridos em escolas não participantes.

PEI), o que, segundo o estudo, revela um “efeito de transbordamento”: o benefício a estudantes não participantes em escolas participantes do Programa (grupo de comparação 1).

Em síntese, nesse primeiro momento, a investigação realizada analisou as características do Programa que propiciariam aos estudantes aprendizados de naturezas diversas e que seriam potencializadoras da melhoria do desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, por exemplo: hábito de leitura, higiene e alimentação, alocação do tempo da criança, etc.

A relação mais direta entre a participação no PEI e o desempenho acadêmico dos estudantes foi estabelecida na segunda fase da pesquisa (CEDEPLAR, 2011). Para tanto, utilizaram-se os dados do *Avalia BH*<sup>12</sup>. As comparações entre os resultados alcançados pelos estudantes foram feitas pelas variáveis “tempo de adesão” (duração) da escola ao PEI e “proporção de participantes” (cobertura) em relação ao número total de alunos das instituições. Também, aqui, a análise foi realizada entre grupos de tratamento e de comparação<sup>13</sup>.

No que diz respeito ao desempenho dos estudantes em Matemática, observou-se que, quanto maior a duração e a cobertura do PEI na instituição, maior o impacto positivo sobre as notas dos alunos. Além disso, o efeito é mais significativo nos casos em que a nota inicial é menor. Quanto ao desempenho em Língua Portuguesa, o impacto positivo é verificado apenas quando comparadas as escolas que aderiram ao Programa desde 2007 – primeiro ano de efetiva vigência – em relação às que não participaram em nenhum momento. Também, nesse caso, verificou-se que, quanto maior a nota inicial do estudante, menor o impacto positivo sofrido.

O estudo ocupou-se ainda em apontar aspectos que remetiam ao futuro desses estudantes, e, para tanto, foram realizadas análises a partir do *status* do sujeito e da escola no que tange à participação no Programa. No primeiro caso, para a Língua Portuguesa, observou-se que, no grupo de tratamento, a chance de se “subir de nível”, isto é, de melhorar o desempenho, era maior do que nos grupos de comparação. Já para a Matemática, as diferenças dessa chance, entre os grupos, não foram significativas. No segundo caso, tomando o *status* da escola como variável, tem-se que, tanto para a Língua Portuguesa quanto para a Matemática, os alunos pertencentes ao grupo de tratamento desde 2007 têm mais chances de

---

<sup>12</sup> Sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação.

<sup>13</sup> Diferentemente da primeira fase, aqui os grupos de comparação foram diversos, ao passo que as escolas e os sujeitos foram agrupados de acordo com o ano de adesão ao PEI. Assim, tem-se, por exemplo: grupo de comparação 1: alunos que ingressaram no Programa em 2007; grupo de comparação 2: alunos que ingressaram no Programa em 2008, etc.



subir de nível em detrimento daqueles que se tornaram participantes no período de 2008 a 2010.

Nessa perspectiva, entre outros aspectos, destacam-se os seguintes resultados apresentados pelo estudo: a) o efeito do tempo de inserção no PEI (tanto da escola quanto do aluno) sob os seus desempenhos acadêmicos; b) o efeito transbordamento (alunos não participantes em escolas participantes beneficiam-se dos efeitos positivos do programa); c) o caráter equitativo do Programa, visto que atende prioritariamente a sujeitos em situação de vulnerabilidade social, exercendo efeito positivo sobre os seus desempenhos escolares.

Os estudos apresentados nesta seção oferecem subsídios para a realização desta pesquisa, ao passo que possibilitam questionar: quais os aprendizados potencialmente possibilitados pelo PEI?; o Programa possui alguma especificidade que permite que os estudantes alcancem maior êxito acadêmico?; seriam as cinco horas semanais (tempo médio previsto para realização das atividades de natureza pedagógica no PEI) as preponderantemente, ou únicas, responsáveis pelo desempenho acadêmico?; as influências “sofridas” pelos participantes do PEI restringem-se apenas às de natureza cognitiva e/ou acadêmica?.

A abordagem das produções acadêmicas acerca da Educação Integral aqui realizada apontou para a existência de estudos que discutem essa modalidade educativa e as expectativas em torno dela de maneiras diversas. Foi possível verificar que os pesquisadores têm problematizado a hierarquia entre os conhecimentos na perspectiva dos novos saberes (MATIAS, 2011; MATOS 2009). Observou-se, ainda, a existência de estudos que têm se ocupado em analisar as influências da participação em programas de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas sobre o desempenho acadêmico dos estudantes (VIEIRA, 2003; CEDEPLAR, 2008; 2011; AQUINO, 2011). Além disso, esse debate possibilitou verificar que são poucas as discussões que se propõem a pensar essas influências sobre outras dimensões do sujeito (Kirchner, 2011). Finalmente, as abordagens que se propõem a interrogar quais são os saberes potencialmente propiciados pela participação em experiências de Educação Integral e as possíveis implicações desses saberes sobre as vivências escolares dos sujeitos participantes são ainda inexistentes.

## **1.4 Contornos assumidos pela pesquisa**

### 1.4.1 Objetivos

É, portanto, tomando como referência as reflexões até aqui apresentadas que se elaborou e realizou o presente estudo, o qual tem como objetivo principal analisar as influências da participação dos estudantes no Programa Escola Integrada, sob suas vivências escolares e não escolares.

Para o alcance de tal ensejo, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Traçar os perfis socioeconômico, familiar e educacional dos estudantes que participaram da investigação;
- 2) Identificar os sentidos e as expectativas atribuídas pelos estudantes quanto à sua inserção no Programa;
- 3) Caracterizar, a partir de relatos, a participação e o percurso escolar dos estudantes ao longo do tempo, nos contextos do PEI, e de seu/sua turno/turma de origem;
- 4) Caracterizar, a partir de seus relatos, as experiências educativas – escolares ou não – dos estudantes após sua egressão do PEI;
- 5) Descrever e analisar as percepções dos estudantes a respeito da influência da participação no PEI sobre suas vivências, após o egresso, no que tange aos relacionamentos interpessoais, disciplina, organização, desempenho escolar, formação profissional, aspiração escolar e profissional, entre outros aspectos.

## **1.5 Percursos metodológicos**

Quanto ao modo de realização da investigação, uma importante característica da pesquisa em Ciências Humanas, como indica Miriam Goldenberg (1997), é o uso combinado de metodologias. Para ela, a associação de metodologias constitui-se numa estratégia para “abranjer a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (GOLDENBERG, 1997, p. 63). Por outro lado, a autora afirma ser a questão proposta pela

pesquisa bem como o objeto de estudo escolhido os elementos que irão direcionar os instrumentos metodológicos mais propícios a serem utilizados.

Consonante a essas concepções, a presente investigação apoiou-se, sobretudo, na metodologia da História Oral, mais especificamente em uma de suas vertentes, a História Temática. Além disso, utilizou-se elementos da Entrevista Narrativa. Opção feita, considerando serem elas as abordagens metodológicas que reuniriam maior potencial de alcance do objetivo deste estudo, que é o de ouvir os jovens-adolescentes<sup>14</sup> egressos do Programa Escola Integrada.

Um primeiro elemento que justifica o uso da História Oral neste estudo é o fato de, conforme adianta Alberti (1989, p. 1), não se tratar de uma metodologia que “pertença mais à História do que à Antropologia ou às Ciências Sociais, nem tampouco que ela seja uma disciplina específica das Ciências Humanas” mas, ao contrário, de ser independente e pluridisciplinar, servindo, assim, a áreas diversas do conhecimento. O que caracteriza, entretanto, a História Oral?

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

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

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

Apresentado esse quadro, observa-se a coerência do emprego da História Oral neste estudo, uma vez que aqui se trabalha com um grupo social específico, interessando-se por suas representações a respeito de uma determinada experiência vivenciada há cerca de dois ou três anos, além de lançar mão da entrevista pessoal, gravada em gravador de voz, enquanto métodos de coleta de dados.

---

<sup>14</sup> A conceituação dos sujeitos da pesquisa será temática de discussão em um tópico específico deste estudo.

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

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

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

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

No que tange à forma de realização da entrevista, a proposição de um roteiro minimamente estruturado – na verdade, dois ou três para cada sujeito, como será exposto em outro momento –, como previsto na História Oral Temática, também apresentou-se como uma “vantagem” para o emprego dessa vertente, nesta pesquisa. Isso, considerando-se que os sujeitos entrevistados seriam jovens-adolescentes e que poderiam ter maior dificuldade em se constituírem “informantes” de suas próprias experiências de uma maneira mais pormenorizada, sem que houvesse um direcionamento. É também referente a esse aspecto que a Entrevista Narrativa inspirou a elaboração do instrumento (roteiro de entrevista) (Anexo B) e a coleta de dados neste estudo (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006).

É ao modo de realização desta pesquisa que se fará referência a partir de agora. O foco é evidenciar a escolha da instituição e dos sujeitos, bem como a forma como os dados foram coletados. Todavia, antes de fazê-lo, considera-se também importante evidenciar a dinâmica assumida pelo estudo.

## **1.6 Desenvolvimento da pesquisa**

A partir da aprovação no Mestrado, como usual, o projeto que havia sido submetido à seleção foi reescrito, sendo melhor delimitados, portanto, o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Esse processo durou cerca de nove meses, sendo concomitante ao curso das disciplinas no Programa de Pós-Graduação. Feito isso, em setembro de 2012, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo sido aprovado em janeiro de 2013.

Já em dezembro do mesmo ano, iniciou-se a busca pela instituição de ensino onde a pesquisa seria realizada. Tal como previsto no projeto, a escola deveria contemplar três critérios: atendimento aos alunos pertencentes ao 3º Ciclo do Ensino Fundamental; adesão ao PEI há, pelo menos, três anos (critério considerado relevante, tendo em vista o objetivo da pesquisa: análise da influência da participação no Programa sobre as vivências escolares dos sujeitos); e existência de uma proposta de integração, ainda que informal, entre o Turno Regular da escola e as atividades do PEI.

A escolha da instituição foi feita a partir de conversas com pessoas que vinham trabalhando na gestão do Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte, e, portanto, com um conhecimento amplo dos modos de inserção das escolas no Programa. A partir das informações obtidas, duas instituições de ensino foram visitadas.

A primeira escola localiza-se na região da Pampulha, no bairro Liberdade, e atende a estudantes do 1º ao 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Dois aspectos impediram que o estudo fosse lá realizado. O primeiro diz respeito ao fato de, de acordo com o relato da professora comunitária, as atividades do PEI estarem todas sendo realizadas em espaços externos à escola, o que, em sua concepção, estava incorrendo na ausência de relação entre o Programa e a “escola regular” (Turno Regular). O outro concerne ao fato de já existir um relativo grande número de estudos na instituição – inclusive com a temática do PEI –, o que poderia implicar, por exemplo, numa saturação de dados<sup>15</sup>.

A segunda instituição será caracterizada posteriormente, de maneira pormenorizada, uma vez que foi nela onde a pesquisa se desenvolveu. Cabe agora apresentar as razões de sua escolha.

---

<sup>15</sup> Os estudos não serão aqui referidos a fim de preservar a identidade da escola, conforme, comumente, se assegura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em primeiro lugar, a Escola Municipal Professora Maria Mazarello<sup>16</sup>, localizada na região Nordeste de Belo Horizonte, obedecia aos critérios propostos pela pesquisa e, mais do que isso, de acordo com relatos informais de pessoas que estiveram vinculadas ao PEI na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, apresentava um diferencial no desenvolvimento do Programa, destacando-se, nos encontros municipais, por meio das apresentações culturais e por ter alunos premiados em competições esportivas.

Além disso, uma característica da escola que não foi elencada como critério para a realização da pesquisa, mas que foi compreendida como contribuinte dela, foi a sua localização em uma região periférica de Belo Horizonte. Esse fator poderia resultar no atendimento de uma população de baixa renda e, portanto, pertencente às camadas populares, o que possibilitaria que as discussões a respeito da educação dessa parcela da população, sobretudo localizadas no âmbito da Sociologia da Educação, fossem realizadas com segurança. Faz-se importante destacar que a expectativa quanto ao perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa foi confirmada, conforme apresentação a ser realizada em seção posterior deste trabalho.

A partir da escolha da instituição, iniciou-se a pesquisa, e, a essa primeira fase, denominou-se “aproximação do campo”. Nesse momento, o objetivo primeiro era o de compreender melhor o funcionamento da escola e, nela, o Programa Escola Integrada, além de identificar os sujeitos potenciais à composição do estudo. Ocorre que as contribuições desse período foram mais centrais do que se esperava inicialmente.

A proposta inicial da pesquisa, a qual se tinha em vista quando da “aproximação do campo”, era a de investigar as influências da participação no Programa somente sobre as vivências escolares dos alunos. Contudo, a minha presença na escola revelou elementos que impediram a concretização de tal estudo e que levaram à elaboração de outro.

Em virtude do meu ingresso na Prefeitura de Belo Horizonte como professora do Ensino Fundamental, com carga horária semanal de vinte e duas horas e meia, distribuída de segunda a sexta-feira no período matutino, o tempo destinado para a realização da pesquisa de campo era restrito, limitando-se ao turno da tarde. Ocorre também que, na instituição escolhida, nesse turno, havia poucos sujeitos em potencial para participar da pesquisa (cerca de seis), tendo-se em vista os critérios: inserção no Programa Escola Integrada por, pelo menos, dois anos; participação efetiva no Programa; aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (3º Ciclo), ou do Ensino Médio. Além disso, avaliou-se que, para se perceber as

---

<sup>16</sup> O nome oficial da escola foi aqui referido sob autorização da direção da instituição e da coordenação do Programa Escola Integrada após apresentação do trabalho para a comunidade escolar.

influências acadêmicas do Programa, o exame das vivências dos estudantes em sala de aula tornava-se imperativo. Novamente, nesse caso, o tempo disponível para a realização da pesquisa apresentou-se como empecilho.

Há de se considerar ainda que, ao compartilhar com os educadores envolvidos no PEI uma síntese da pesquisa, constantemente me era sugerida a realização do estudo com estudantes que teriam participado do Programa, mas que não mais estudavam na escola. Considerando-se, portanto, esse contexto, avaliou-se que a problemática da pesquisa poderia ser contemplada com outros sujeitos: os estudantes egressos do Programa Escola Integrada daquela mesma instituição.

Em consonância com Teixeira (2011, p. 99), considera-se que os sujeitos “da” e aqueles envolvidos “na” pesquisa são, também, seus coautores. Nessa perspectiva, indubitavelmente, as pessoas até aqui apontadas – incluindo-se os estudantes – são também autores deste estudo, uma vez que, sem seus olhares, falas e conhecimentos relacionados ao contexto, a sua realização seria impossível.

Foi, sobretudo, por meio do auxílio de dois educadores que os sujeitos “em potencial” desta pesquisa foram encontrados: em princípio, eles indicaram os nomes dos estudantes, perfazendo uma lista de cerca de vinte sujeitos. As tentativas de contato com os estudantes constantes na lista foram várias e das mais diversas formas. Considerando-se que eles poderiam apresentar maior aceitação em participar da pesquisa a partir do contato com alguém que já conheciam, foi solicitado a um educador/estagiário, o qual mantinha contato constante com alguns dos ex-alunos, que os convidasse para comparecerem à escola, para uma conversa. A mediação foi feita por meio da Rede Social *Facebook*, estratégia que resultou na adesão à pesquisa de apenas um sujeito.

Um segundo caminho adotado para a localização dos sujeitos desta pesquisa foi o do efeito “bola de neve” (BIERNACKI; WALDORF, 1981), comumente adotado em pesquisas sociais: a cada um dos primeiros egressos contatados perguntava-se se conhecia algum outro sujeito da lista, e, em caso positivo, pedia-se que entrasse em contato com os colegas, convidando-os para uma conversa. Também, nesse caso, somente uma estudante egressa foi alcançada por meio dessa estratégia.

A partir da avaliação de que esse processo estava delongando-se demasiadamente e considerando-se a urgência de se contatar os estudantes para a pesquisa, foram coletados, juntamente com um dos educadores referidos, os contatos telefônicos dos estudantes na secretaria da escola. De posse dos números de telefone dos ex-alunos, tentou-se contatar cada um dos potenciais participantes que constavam na lista construída. Apesar de essa ação ser

mais exitosa se comparada à outra, a partir dela, foi possível contatar novos sete estudantes, os quais se disponibilizaram em participar do estudo. Ademais, distinguindo-se das situações anteriores, houve um estudante que se interessou em participar da pesquisa a partir do contato com um amigo, o qual já estava integrando-a. Nesse caso, o primeiro contato foi feito pessoalmente.

Quando do primeiro contato com os estudantes, apresentava-se, em linhas gerais, a pesquisa a ser realizada e, por fim, perguntava-se sobre o interesse deles em participar do estudo. A partir da resposta positiva, agendava-se uma entrevista, ficando o local (casa, trabalho, escola, etc.) e o horário de sua realização a critério de cada estudante. De modo geral, as entrevistas foram realizadas na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, em horários entre as 14 e as 17 horas.

Antes de iniciar cada entrevista, procurava-se estabelecer com os estudantes uma conversa amistosa e com uma linguagem mais próxima da deles. Era essa uma tentativa de “quebrar o gelo”. Iniciava-se, então, a “conversa”, que tinha duração média de sessenta minutos. A primeira entrevista com cada estudante foi direcionada pelo roteiro geral de entrevista.

Como anteriormente explicitado, foram as perspectivas da História Oral Temática e da Entrevista Narrativa que orientaram a coleta dos dados, o que justificou a sua estruturação de modo a ter um roteiro geral, um roteiro parcial e um roteiro individual de entrevista, conforme Anexos B. Por roteiro geral, entenda-se: “[...] um roteiro amplo e abrangente, que contém todos os tópicos a serem considerados na tomada de cada depoimento em particular, garantindo a relativa unidade do acervo produzido” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 47).

Ao final de cada entrevista, era entregue aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), o qual deveria ser devolvido no segundo encontro, uma vez que a autorização de seus pais era premissa para que se tornassem objeto deste estudo. A partir dessa primeira entrevista, era elaborado um roteiro individual, buscando dialogar simultaneamente com o problema e os objetivos da pesquisa e os elementos trazidos pelo próprio entrevistado. É nesse sentido que, de acordo com Meihy e Holanda (2007), pode haver alguma semelhança ou aproximação entre a História Oral Temática e o Estudo de Caso:

Uma entrevista de História Oral pode ser tida com um estudo de caso incluído no contexto mais amplo de uma pesquisa sobre determinado tema,



daí a necessidade de considerar continuamente a relação entre as especificidades daquele caso e o quadro geral do tema, objetivos e hipótese do projeto de pesquisa. (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 63).

Também foi elaborado o roteiro parcial, no qual foram incorporadas questões que não havia sido contempladas pelos roteiros geral ou individual. É importante destacar que os roteiros individual e parcial foram desenvolvidos em conjunto, na segunda entrevista, com cada sujeito, quando ocorreram.

A tentativa de agendamento do segundo encontro para a continuidade da entrevista foi mais difícil do que o contato inicial com os estudantes. Em muitos casos, os sujeitos não atendiam às chamadas telefônicas ou, em muitos casos, não compareciam ao encontro. Avalia-se, entretanto, que tal fator não comprometeu a investigação aqui apresentada, tendo em vista a saturação dos dados observada. Nos casos de inexistência da segunda entrevista, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram coletados posteriormente.

Cumprir destacar que outros sujeitos, além dos estudantes, foram entrevistados: o Professor Comunitário, os educadores que auxiliaram no levantamento dos ex-alunos e uma professora que trabalhava no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)<sup>17</sup> da escola, na época em que os estudantes nela estudavam. Em todos esses casos, também a perspectiva da Entrevista Narrativa fez-se presente, tendo sido aplicada em todos eles apenas um Roteiro Geral de Entrevista (Anexo B).

Na perspectiva de apreender um maior número de informações a respeito dos estudantes e de sua trajetória escolar, também a análise de documentos foi utilizada neste estudo, ainda que em menor proporção. A consulta ao histórico e ao boletim escolar de cada um dos estudantes pesquisados permitiu a construção de alguns dos dados de perfil que serão apresentados posteriormente.

Como anteriormente sugerido, a pesquisa aqui apresentada não se configura como “estudo de casos”, entretanto os resultados alcançados, considera-se, estão totalmente relacionados às pessoas entrevistadas, às suas características e aos contextos. O que se defende é que, possivelmente, se as entrevistas fossem realizadas com outros estudantes que experienciaram a Escola Integrada em outro contexto e/ou tempo, as impressões poderiam ser diferentes das aqui apresentadas.

---

<sup>17</sup> Trata-se de uma atividade de reforço escolar da Prefeitura de Belo Horizonte. Para maiores informações, verificar no site da Secretaria Municipal de Educação (SMED), Portaria 278/2013. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1111478>>.

Outro aspecto que reitera a centralidade dos sujeitos para o formato assumido por este estudo é a própria especificidade do grupo investigado no âmbito do Programa Escola Integrada. Quando da elaboração da pesquisa e do delineamento dos sujeitos a serem pesquisados, recorrentemente, ouvia-se que se estava mexendo em uma espécie de “caixa de marimbondos”. Quer nos encontros municipais do Programa Escola Integrada, quer em contextos mais “informais”, a fala de que seria o 3º Ciclo (e, nele, seus estudantes) o ponto sensível do Programa era recorrente. Os pré-adolescentes, adolescentes ou jovens eram, portanto, vistos como uma “questão de difícil enfrentamento” no âmbito do PEI.

Ainda a respeito da centralidade dos sujeitos para a pesquisa, faz-se importante destacar que essa centralidade não coloca em xeque o “valor” desta pesquisa. Ainda que não pretendesse realizar uma discussão teórica a esse respeito, para este trabalho, faz-se necessário salientar que, para as Ciências Humanas, em oposição ao modo (clássico) positivista de se realizar uma pesquisa, é a compreensão dos fenômenos e não o potencial de generalização do estudo que o torna relevante (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Assim, buscando compreender as influências da participação no Programa Escola Integrada sobre os sujeitos dele egressos, os dados construídos por meio das entrevistas foram analisados a partir de categorias relacionadas a aspectos pessoais, sociais e acadêmicos. As asserções dos educadores e também dos estudantes foram reunidas e utilizadas para a caracterização da escola em que se realizou a pesquisa e, nela, do Programa Escola Integrada, bem como para a apresentação dos dez estudantes entrevistados e de sua participação no PEI.

As influências observadas pela participação dos sujeitos no Programa foram analisadas tendo, como referência, alguns referenciais do campo da Sociologia. O primeiro deles é Jorge Larrosa Bondía, aqui denominado por Larrosa-Bondía<sup>18</sup>, com sua concepção de “experiência”.

Como consequência dessa abordagem, realizou-se uma discussão relativa aos alcances e à equidade da experiência vivida, tendo em vista, de um lado, o indivíduo e sua subjetividade e, de outro, a estrutura (incluindo-se a escola). Para tanto, autores representantes da Sociologia Clássica e Contemporânea: Pierre Bourdieu, François Dubet, Paulo Freire e Miguel Arroyo, foram mobilizados. Por fim, imperativas para esta análise fizeram-se as discussões localizadas no âmbito da Sociologia da Juventude, destacando-se as especificidades dessa parcela da população no Brasil e de sua relação com a escola

---

<sup>18</sup> Trata-se do doutor em Filosofia, Jorge Larrosa Bondía. A referência ao seu segundo nome e não ao último, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), é realizada em função de ser esse o modo de referência a esse autor e, portanto, de difusão de sua obra em seu país de origem, a Espanha.

(SPOSITO, 1992; GOMES, 1997; DAYRELL, 2002; 2003; LEÃO, 2006).

No que tange à organização do presente texto, nas seções subsequentes, será feito o exercício da construção da Educação Integral no Brasil e de suas características contemporâneas. Posteriormente, será realizada a caracterização pormenorizada do Programa Escola Integrada, contexto de análise desta pesquisa. Em seguida, será apresentada uma discussão referente aos sujeitos do estudo: os dez estudantes entrevistados. Em sequência, serão apresentadas as seções que concentram os referenciais teóricos que nortearam as abordagens e as análises dos dados construídos no âmbito desta pesquisa. Por fim, serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

*Na casa das palavras havia uma mesa de cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas e cada [autor] se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho...*

*(A casa das palavras, excerto, Eduardo Galeano)*

## **2 CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

### **2.1 Aspectos políticos**

No presente trabalho considera-se que a instituição escolar contemporânea, com raríssimas exceções, permanece muito semelhante ao formato assumido quando de sua criação, assumindo, majoritariamente, características tradicionais. Contudo, não se pode ignorar a existência de proposições políticas – nacionais ou localizadas –, realizadas ao longo dos anos, que, em alguma medida, tentaram remodelá-la.

Para análise dessas mudanças, há de se ter em vista que a educação – institucionalizada ou não – é, por acepções diversas, essencialmente política. Política porque, conforme proposto por Paulo Freire (1993), é ela que possibilita aos sujeitos o pleno gozo de seus direitos, tornando-os, portanto, cidadãos. E política também por vincular-se a determinados projetos de sociedade em detrimento de outros e, mais do que isso, por legitimá-los de maneiras distintas e hierárquicas (YOUNG, 1971; BOURDIEU e PASSERON, 1975; APPLE, 1979).

Quanto às mudanças educacionais emergidas ao longo da história da educação brasileira, essas podem ser, de modo geral, avaliadas como tímidas – no que tange às mudanças causadas na mencionada “dinâmica” escolar – e vinculadas a projetos de sociedade hegemônicos<sup>19</sup>. Todavia, há de se ter em conta que, mesmo havendo uma consonância entre pensamento hegemônico e educação, a referida história foi habitada também por coletivos representantes de outras concepções de Educação. A partir desse entendimento, destaca-se, como, em alguma medida, resultante dessa luta, a emergência da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, que apresentou significativos avanços se comparada às leis magnas anteriores.

Por seu caráter de proteção dos direitos do povo brasileiro em detrimento do autoritarismo até então vivenciado por meio da ditadura militar (1964-1985), a Constituição Federal (CF) de 1988 ficou conhecida pelo codinome “Constituição Cidadã”, perspectiva também presente no âmbito educacional.

---

<sup>19</sup> A esse respeito, ver: Veiga (2007).

No que se refere à concepção de educação presente na CF, considera-se ser elucidativo o Artigo 205 desse documento: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ou seja, no âmbito da CF, a educação passa a exercer uma função que extrapola a de preparação dos sujeitos para o exercício de uma atividade laboral.

Além disso, em seu 206º Artigo, alguns princípios para o exercício da educação institucionalizada são apresentados. São os quatro primeiros princípios aqui referidos por compreender que são também os que dialogam mais diretamente com a perspectiva de democratização da educação, quer em termos de ampliação do acesso dos sujeitos, quer em termos de ampliação da concepção de educação.

- I. igualdade de condições para o acesso e **permanência** na escola;
  - II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar o pensamento**, a arte e o saber;
  - III. **pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV. **gratuidade do ensino público** em estabelecimentos oficiais; [...]
- (BRASIL, 1988) (Grifos meus).

Sob a mesma perspectiva democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.246, (BRASIL, 1996), dialogou fortemente com a Constituição Federal de 1988 no que tange ao aspecto da democratização. É o que revela algumas de suas características, abaixo elencadas. A primeira diz respeito à proposição da Educação enquanto direito subjetivo:

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização social, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, 1996).

Em sua segunda característica, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.246/96) (BRASIL, 1996) responsabiliza sujeitos e entidades quanto à efetivação do direito à educação, garantido, de alguma forma, a oferta de vagas e, portanto, democratizando o acesso à escola.

Um terceiro elemento a ser elencado nessa legislação é o conceito de Educação Básica<sup>20</sup> nela referido. Segundo Cury (2009, p. 294), “a Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização”. Isso porque, em seu entendimento, o conceito traz, por um lado, a proposição de seguridade de acesso a um conjunto de conhecimentos comuns a todos os cidadãos e, por outro, garante a democratização do acesso à escola, uma vez que o direito à Educação Básica é assegurado a todo cidadão, de acordo com o Artigo 1º da Emenda Constitucional nº 59, de 2009:

Art. 1º. Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208.

I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) [...] (BRASIL, 2009).

A emergência da Educação Integral no âmbito legislativo também deve ser destacada enquanto um desdobramento da perspectiva democrática emergente no país.

Sobre a ampliação do tempo e/ou das dimensões educativas em termos legislativos, a própria LDB 9.246/96 reconhece a educação enquanto um fenômeno que extrapola os saberes escolares, indiciando aspectos de uma Educação Integral, conforme é possível observar em seu Artigo 1º:

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

Além disso, a LDB 9.294/96 estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental (a critério dos estabelecimentos de Ensino), um indício do espaço assumido pela Educação Integral na agenda educacional: “Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

---

<sup>20</sup> “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

A Educação Integral faz-se presente também no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. O Fundo, criado em 2007, destina um percentual diferenciado para a manutenção do estudante de tempo integral<sup>21</sup>.

Também, o Programa Mais Educação deve ser referido enquanto uma evidência da emergência da Educação Integral no Brasil. Trata-se de uma política federal de indução ao desenvolvimento de experiências de Educação Integral no País. Implementado por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), o PME integra diversos Ministérios: da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. O Programa, que direcionado a escolas e não a redes de ensino, prevê o aumento da jornada escolar dos estudantes para, no mínimo, sete horas diárias e trabalha na perspectiva da corresponsabilização da sociedade pela educação dos sujeitos. Ou seja, sugere uma prática intersetorial por meio de parcerias entre a sociedade civil, a sociedade civil organizada, a iniciativa privada e o poder público.

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

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

Sob essa perspectiva, as atividades fomentadas pelo PME organizam-se em macrocampos, os quais se distinguem de acordo com o território em que a instituição se localiza: urbano ou rural. Para as escolas “urbanas”, propõe-se os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Esporte e Lazer. No caso das escolas localizadas em contextos rurais, os macrocampos são: Acompanhamento Pedagógico;

---

<sup>21</sup> Ver: *Educação em tempo integral: direito e financiamento* (MENESES, 2012).



Agroecologia; Esporte e lazer; Educação em Direitos Humanos; Iniciação Científica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Memória e História das Comunidades Tradicionais. Além disso, novos perfis profissionais – educadores populares, monitores, estagiários (estudantes universitários) e agentes culturais – são incorporados à instituição escolar a partir do PME.

A respeito do financiamento da proposta, esse é realizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>22</sup>. As escolas participantes desse programa recebem um *kit* de materiais para a realização das oficinas. Faz-se importante ressaltar que, no primeiro ano de vigência do PME, 2008, 1.380 escolas foram atendidas. Esse número foi exponencialmente aumentado ao longo dos anos, tendo atingido, em 2013, cerca de 49,6 mil instituições em todo o território nacional.

Outra ação governamental – a mais recente no que tange à Educação Integral – é o Plano Nacional de Educação. O Plano tem caráter decenal, tendo o primeiro (Lei nº 10.172) abrangido o período dos anos 2001 a 2010. Recentemente, o novo PNE (2011-2020) foi aprovado. A Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014 prevê, em sua sexta meta, a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, em 50% das escolas públicas brasileiras. Quanto às estratégias para se alcançar tal ensejo, são elas: assegurar a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares; reestruturar o espaço escolar; e promover a articulação entre a escola e outros espaços educativos.

A sucinta apresentação desse quadro possibilita afirmar que a Educação Integral, com suas atuais características, é um desdobramento da perspectiva democrática da educação. Além disso, a diversidade de legislações referentes à Educação Integral indica que, de fato, ela tem ocupado um importante espaço no cenário político educacional brasileiro.

---

<sup>22</sup> “O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às Escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infra-estrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do Programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior do repasse.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

## **2.2 Aspectos pedagógicos**

Faz-se necessário apontar, entretanto, que, historicamente, dissonâncias são observadas quanto às concepções e aos formatos assumidos pelo que se denomina “Educação Integral”. Nessa perspectiva, a seguir, serão apresentados, sucintamente, alguns aspectos dos principais movimentos/ações que partilham de diferentes visões de mundo e que engendraram, por consequência, diferentes práticas de Educação Integral ao longo do século XX e na primeira década do século XXI.

O Movimento Anarquista, iniciado na década de 1920, tem em Bakunin e Proudhon dois dos principais representantes. Contudo, segundo Gallo (1996), estudioso do tema, não é possível referir-se a esse movimento numa perspectiva singular. O autor defende a existência de nuances em seu interior que se assentam todas, de maneira geral, sob o seguinte paradigma: “[...] uma atitude, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade [...]” (GALLO, 1996, p. 327).

No que tange à educação, é também nessa perspectiva que ela é considerada:

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação, querendo colocá-la não mais ao serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social. (GALLO, 1996, p. 329).

Quanto à Educação Integral, os anarquistas compreendem-na a partir de uma perspectiva ampliada da educação (que extrapola a formal/institucionalizada), além de substituir a concepção burguesa de castigos, repressão, submissão e obediência pela ideia de formação do “novo homem” e da “nova mulher”. Em síntese, nessa perspectiva, objetiva-se “a formação completa do homem, para que ele o seja na plenitude filosófico-social da expressão” (COELHO, 2009, p. 76).

O Integralismo, no Brasil, tem em Plínio Salgado seu principal representante. Trata-se de um movimento iniciado na década de 1930, em que a visão de homem e de sociedade e, por conseguinte, de educação baseava-se na tríade: “Deus, pátria e família”. A Educação Integral, nesse caso, baseava-se em princípios como a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. Outra característica importante é a distinção realizada pelo movimento entre a instrução e a educação. A instrução teria por função o desenvolvimento

intelectual, e a educação ficaria a cargo de “formar o caráter” dos sujeitos (COELHO, 1996, p. 89). Daí a possibilidade de a escola “formar” o homem integral.

Ao comparar, portanto, as duas concepções explicitadas, verifica-se que se trata de propostas distintas de Educação Integral e que objetivam formações diametralmente opostas para os sujeitos. Se se propunha a formação do homem revolucionário no movimento anarquista, no âmbito integralista, objetivava-se a conservação da sociedade.

O Movimento Escolanovista (“escola ativa” ou “progressista”), também com maior visibilidade no Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930, deve ser aqui referido. Trata-se do intento de renovação da educação formal com vistas ao atendimento das novas demandas sociais (crescimento industrial, expansão urbana, etc.), tendo, como referência, a concepção democrática da igualdade de direitos.

O movimento nasceu sob a inspiração das ideias do norte-americano John Dewey, que propunha que: “[...] a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida” (LEITE e HERMONT 2009, p. 17), valorizando, portanto, o “saber da experiência”. Ademais, Cavaliere (2002) propõe que as experiências escolanovistas reuniam características básicas de uma Educação Integral, o que é explicitado na própria denominação de suas ações, como no caso das “escolas de vida completa”, na Inglaterra. A integração entre as atividades intelectual e criadora e o privilégio à concepção do estudante enquanto participante ativo do processo de aprendizagem também caracteriza o movimento.

No Brasil, Rui Barbosa foi quem primeiramente difundiu as ideias escolanovistas, as quais, anos mais tarde, foram defendidas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. Todos eles foram signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que tinha por objetivo apontar diretrizes para uma educação nacional à época.

A partir da década de 1950, na Bahia, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação, idealizou, sob a inspiração dos ideais escolanovistas, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a “Escola Parque”. A concepção que subsidiava esse projeto educativo era a de que “além da aprendizagem das ideias e dos fatos, também se aprenderiam atitudes, ideais e senso crítico” (LEITE e HERMONT, 2009, p. 24). Para tanto, propunha-se a construção de um complexo educacional, bem como a permanência dos estudantes pelo período de nove horas diárias, na instituição.

Haverá escolas nucleadas e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso

funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, 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).

Em princípio, não houve continuidade desse projeto educativo, contudo, na década de 1960, suas ideias foram retomadas com a construção das Escolas Parque e Classe, na então nova capital do Brasil, Brasília, e, posteriormente, nos anos 80, com os Centros Integrados de Educação Básica (CIEPs), no Rio de Janeiro, propostos por Darcy Ribeiro.

Os CIEPs tinham por objetivo atender as crianças em situação de vulnerabilidade social, bem como possibilitar a esses sujeitos o alcance de melhores índices de desempenho acadêmico. No que diz respeito ao seu formato físico, funcionavam em prédios escolares que obedeciam a um projeto arquitetônico específico. Quanto ao currículo, além das “disciplinas regulares”, os alunos participavam das atividades culturais e esportivas, sendo também clínica e odontologicamente assistidos. No âmbito dos CIEPs, havia casos de estudantes matriculados em regime de internato.

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

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

Tal aspecto é reiterado pela pesquisa *Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* (BRASIL, 2009). Essa investigação foi realizada em duas etapas (quantitativa e qualitativa), por cinco Universidades brasileiras, sob encomenda do Ministério da Educação brasileiro<sup>23</sup>, tendo pesquisado oitocentas experiências de ampliação de jornada escolar, desenvolvidas em quinhentos municípios brasileiros. Um de seus apontamentos conclusivos foi:

---

<sup>23</sup>Serão os resultados da investigação quantitativa os aqui referidos.

A diversidade dos projetos, [...], constitui uma outra conclusão geral da pesquisa, a qual aponta a inexistência, entre as experiências em ampliação da jornada escolar atualmente em andamento no Brasil, de um modelo único de organização – embora possa haver, em relação a certos aspectos, algumas tendências predominantes. (BRASIL, 2011, p. 127).

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

Outra relativa “regularidade” diz respeito à expectativa da melhoria dos desempenhos acadêmicos dos estudantes por meio de projetos/ações de ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas. Estudos têm sido desenvolvidos sob essa perspectiva, no Brasil, contudo, Cavaliere e Maurício (2010) apontam ser essa uma tendência internacional: “[...] mesmo em países considerados desenvolvidos e com bom desempenho em avaliações internacionais, o problema do peso das desigualdades educacionais não apenas continua presente como têm crescido nos últimos anos” (CAVALIERE E MAURÍCIO, 2010, p. 2).

Três aspectos, atualmente muito presentes nas atuais discussões referentes à Educação Integral, são bastante elucidativos das tensões verificadas nas ações de ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas, na contemporaneidade. Trata-se das percepções a respeito da ampliação do tempo e do uso dos espaços – escolares ou não – e da existência, ou não, de relação entre os sujeitos e o conteúdo escolar, o que resulta no questionamento, ou não, das funções da escola.

No que tange à ampliação do tempo, isto é, aumento da jornada escolar, Cavaliere (2007) aponta três justificativas mais recorrentes sobre as quais as propostas de ampliação da jornada escolar se apoiam. A primeira delas assenta-se na perspectiva do “efeito-escola”, um campo de estudo relativamente novo da Sociologia da Educação, em que se busca investigar a influência da permanência do aluno em uma determinada instituição sobre os seus resultados

acadêmicos. Trata-se, portanto, da compreensão da ampliação do tempo na escola com vistas ao alcance de melhores desempenhos.

Na segunda justificativa apresentada pela autora, a concepção de ampliação do tempo como resposta às novas condições de vida justifica o desenvolvimento dessa modalidade educativa a partir das novas configurações sociais, como, por exemplo, o crescente acesso da mulher ao mercado de trabalho. Tal discussão, possivelmente, tem sido a mais acalorada e será melhor verificada a seguir, quando será feita referência aos sujeitos atendidos pelas experiências de Educação Integral.

A terceira justificativa para o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, apresentada por Cavaliere (2007), é a emergência de uma nova concepção educativa. Nesse caso, concebe-se que “reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação” (CAVALIERE, 2007, p. 1017). É sob essa concepção que se apoia o argumento da necessidade de resignificação da instituição escolar.

Quanto ao uso do tempo no âmbito do PEI, pode-se dizer que as três concepções propostas por Cavaliere (2007) se fazem presentes nele. Há de se apontar que, mesmo havendo o desejo explícito do Programa de estabelecer uma nova concepção de educação, é observada a preponderância dos aspectos relacionados à proteção e à melhoria do desempenho acadêmico.

A ampliação do tempo escolar – devido à permanência de um maior número de estudantes na escola e/ou à emergência de uma nova concepção educativa (que podem ou não estar associadas) – fomenta o debate acerca do uso dos espaços numa perspectiva educativa.

A esse respeito, considera-se necessário apenas assinalar a existência de duas correntes predominantes. Uma delas participa da concepção de cidade educadora, isto é, “a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais [...] e informais [...] que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia” (MOLL, 2004, p. 42). Essa tendência mostra-se central nas atuais discussões do Governo Federal em torno da Educação Integral, estando presente no *Texto Referência para o Debate Nacional*, redigido pelo Ministério da Educação brasileiro (MEC/SECADI), a saber: “[...] o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas, podem re-significar suas práticas e saberes” (BRASIL, 2009, p. 27). A outra corrente compreende que as atividades da jornada

escolar ampliada devem ser desenvolvidas no interior da escola e que, portanto, as instituições devem ser devidamente equipadas para tanto. É essa a perspectiva presente no texto *Escola pública de horário integral e qualidade de ensino*, de Coelho (1996).

No que diz respeito ao uso dos espaços, o Programa comunga da concepção das cidades educadoras, conforme já mencionado, buscando estabelecer parcerias com atores e instituições externas à escola.

Por fim, as características dos sujeitos atendidos pela instituição escolar, como serão melhor problematizadas neste trabalho, em seção posterior, também constituem-se em argumentos para proposição de formatos diferenciados de Educação Integral. Assim, os modos de tratamento dos sujeitos e os saberes privilegiados no contexto escolar também são questões que ganham maior amplitude no âmbito da Educação Integral, estando esses dois aspectos, em muitos casos, relacionados.

Cavaliere (2002) reflete sobre a especificidade do público atualmente atendido pela escola no Brasil: um grande percentual de estudantes cujos avós e pais não vivenciaram uma trajetória escolar prolongada e, em muitos casos, não tiveram acesso à instituição escolar. O que, em sua leitura, resultaria em consequências para o modo desses estudantes relacionarem-se com a cultura escolar e, por conseguinte, com a integralidade da educação: trata-se de uma significativa novidade para esses sujeitos. Em outro texto, ela aponta, a partir de uma reflexão a respeito dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que as iniciativas de ampliação da jornada escolar têm, por característica histórica: “[...] tentar resolver o problema inadequação do sistema escolar para absorver as grandes massas da população brasileira que chegava às escolas públicas” (CAVALIERE, 2007, p. 96).

Nessa perspectiva, Cabral (2002) e Guará (2009) compartilham da concepção de que é justamente por atender a uma parcela da população que depende mais fortemente da escola para ter acesso a bens culturais que a seguridade da qualidade da educação não é outra coisa senão uma premissa para a existência dos projetos de ampliação do tempo escolar e/ou das dimensões educativas. É essa a perspectiva explícita na proposição de Guará (2009, p. 78): “[...] a população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às pontes que acelerem sua inclusão no mundo da cidadania”.

Às discussões relativas aos sujeitos estão intrínsecas aquelas que abordam a identidade da instituição escolar, questionando quais as funções dela e, portanto, sobre quais dimensões da formação dos estudantes deveria ela intervir. É o que explicita Cavaliere (2002), em *Educação Integral: uma nova identidade para a educação brasileira?*, quando se refere ao atual contexto social no qual a instituição escolar está inserida:

Essa incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural-pedagógico, tem levado à descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira. (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Em outra produção, Cavaliere (2009) defende que, frente a esse novo contexto, torna-se urgente a definição da identidade institucional para a escola. E, já se posicionando, ela afirma que essa melhor definição “requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros” (CAVALIERE, 2009, p. 61). Mas como fazê-lo?

Há posicionamentos diversos a esse respeito, além de autores mais cautelosos e, talvez, menos favoráveis à ampliação das funções escolares. Os principais argumentos identificados são o do comprometimento da identidade da instituição e do empobrecimento ou precarização de suas “atribuições fundamentais”: em linhas gerais, a aquisição da cultura escrita e dos “saberes matemáticos” (BRANDÃO, 2009).

Meneses (2011) aponta que, ao priorizar um viés de proteção social do aluno e dos direitos dos pais, a Educação Integral assume um sentido secundário à escola. Brandão (2009) também argumenta contrariamente às práticas apoiadas nessa natureza. Segundo a autora, a escola não tem condições de desempenhar bem outras funções que não as suas tradicionais:

Como assinaléi anteriormente, o excesso de funções atribuídas à escola tem como contrapartida, desde o século passado, um desvio de atenção da sua função específica e, conseqüentemente, produz o baixo rendimento dos estudantes, cuja causa principal remete recorrentemente aos problemas sociais. O círculo vicioso se instalou e serve de justificativa para o descompromisso do sistema em relação às suas funções específicas. (BRANDÃO, 2009, p. 104).

Reiterando sua defesa, Brandão (2009) afirma que o exercício de outras funções pela escola pode incorrer em consequências graves para os sujeitos inseridos nas experiências de Educação Integral, no que tange às suas trajetórias escolares. Em sua concepção, se a escola “falhar” relativamente às suas atribuições “tradicionais”, nenhuma outra instância social poderá suprir os seus déficits. Já no que tange ao cuidado e ao acesso a novos saberes, a sociedade possui outras instâncias capazes de exercer tais funções. Assim, ela defende: “[...] se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de



escolarização, terá sonogado aos estudantes, sobretudo os de setores de camadas populares, o direito à cidadania escolar” (BRANDÃO, 2009, p. 102).

Cabral (2002), Guará (2006) e Maurício (2009) apontam que as atribuições da Educação Integral devem ser condizentes com o público a que se destina. As autoras defendem ser a escola o espaço para se adquirir hábitos e valores que essa instituição tradicionalmente não ensina, mas que são imprescindíveis para que a leitura, a escrita e os “saberes matemáticos” sejam aprendidos. Ou seja, a essa perspectiva está intrínseca a concepção de que a aprendizagem dos conteúdos e dos saberes legitimados perpassa não apenas pelo acesso aos conteúdos mas que há outros aspectos com os quais ela se relaciona.

Cavaliere (2007) e Paro (2009) posicionam-se de maneira mais incisiva a esse respeito. Eles defendem que a emergência de propostas de Educação Integral apenas se justifica quando ela é pensada a partir da transformação da escola e das dimensões educativas. É o que explicitam os seguintes excertos:

Do ponto de vista pedagógico, o que significa a ampliação do tempo de escola? No aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, cantar, brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro. [...] É por isso que a escola fracassa, porque conhecimentos sozinhos, sem a integralidade da relação pedagógica, não se consegue passar. (PARO, 2009, p. 19).

Para esses autores, o exercício de práticas apoiadas nessa concepção educativa não resultaria na extinção da tradicional função social da escola ou na perda de sua identidade. Guará (2009) propõe que a adoção dessa perspectiva não diminui ou restringe o papel dessa instituição mas, ao contrário, sugere o momento de transição que se faz urgente no contexto escolar. Ela defende ainda que a escola permanece tendo como papel principal a difusão dos saberes universais, mas que não pode cumpri-la distanciando-se do universo dos estudantes. Assim, a autora aponta que: “[...] a aprendizagem é um caminho privilegiado para a inclusão social, mas precisa de uma ação pedagógica social que, na perspectiva da equidade,

incorpore novas estratégias e movimentos em prol da Educação Integral” (GUARÁ, 2009, p. 78).

Realizada a presente caracterização, faz-se necessário questionar a respeito dos programas/projetos de Educação Integral, incluindo-se o Programa Escola Integrada: trata-se de ações democráticas?; tais ações visam somente à ampliação do tempo ou elas também têm em vista a ampliação das dimensões educativas?; quais as expectativas de formação dos sujeitos presentes nessas ações?; quais as impressões dos estudantes a respeito da experiência vivida nos projetos/programas de Educação Integral?.

Assim, considera-se relevante a realização de estudos que se proponham a identificar e a compreender qual a perspectiva de Educação Integral subjacente a determinados formatos/ações encontrados, bem como quais os “efeitos” causados sobre os estudantes a partir de sua inserção nessa experiência educativa.

*A lua chama o mar, e o mar chama o humilde fiapinho de água, que na busca do mar corre e corre onde for, por mais longe que seja, e correndo cresce e avança e não há montanha que pare seu peito. O sol chama a parreira, que desejando sol se estica e sobe. O primeiro ar da manhã chama os cheiros da cidade que desperta, aroma de pão recém-dourado, aroma do café recém-moído, e os aromas do ar entram e do ar se apoderam. A noite chama as flores da dama-da-noite, e à meia-noite em ponto explodem no rio esses brancos fulgores que abrem o negror e se metem nele e o rompem e o comem.*

*(As chamadas, Eduardo Galeano)*

### **3 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA**

#### **3.1 Consonâncias político-democráticas do Programa Escola Integrada**

Para além dos aspectos legais, a democratização da educação foi um movimento presente também em outros contextos. Muitos coletivos de educadores construíram, ao longo dos anos, experiências avaliadas como “transgressoras”, que buscavam garantir o acesso e/ou a permanência dos estudantes de camadas populares na escola. Algumas dessas “transgressões”, como o Programa Escola Plural, no início dos anos 1990, e o Programa Escola Integrada, ambos na cidade de Belo Horizonte, transformaram-se em políticas públicas.

A democratização da educação em Belo Horizonte – no que tange ao acesso e à permanência dos estudantes na escola – foi fortemente marcada pelo Programa Escola Plural, que foi implementando, de maneira processual, na Rede Municipal de Educação do município, entre os anos de 1995 e 1997.

A atribuição desse nome à proposta deu-se a partir do desejo de construção de “uma escola mais democrática, mais ampla, mais aberta às diferentes culturas e comunidades” (MIRANDA, 2007, p. 69). Sob essa perspectiva, a Escola Plural ampliou o conceito de educação, compreendendo esse fenômeno como mais abrangente do que a instrução e sugerindo, portanto, a totalidade da formação humana.

A seriação – referência de organização dos tempos escolares utilizada antes da implantação da Escola Plural – foi questionada pelo Programa por meio da proposição dos ciclos de formação, a saber: infância, pré-adolescência e adolescência, os quais tinham, cada um deles, a duração de três anos. Trata-se de um formato que compactua com a perspectiva de que “todos são capazes de aprender, uns são mais rápidos, outros mais lentos, mas todos aprendem” (MIRANDA, 2007, p. 63). Assim, os educandos passaram a dispor de um tempo cronológico maior para a construção das habilidades referentes ao seu ciclo de formação. Foi esse, na concepção da autora, um dos grandes logros do Projeto:

Os ciclos de formação foram um dos pilares importantes da Escola Plural. A organização em ciclos significou uma nova lógica de organização dos tempos escolares. Os conteúdos curriculares deixaram de orientar a organização das séries e os educandos passaram a ser seus eixos

orientadores. Os conteúdos escolares e a distribuição dos tempos e espaços passaram a submeter-se a um objetivo central mais plural: a formação e a vivência sociocultural próprias de cada faixa de idade dos educandos. O tempo escolar passou a ser mais flexível, mais longo e mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais. O respeito à organização de turmas por idades deveria facilitar as interações e favorecer a construção de identidades mais equilibradas. (MIRANDA, 2007, p. 64).

As concepções em torno da “construção do conhecimento” também foram, em seu âmbito, ressignificadas:

Na lógica da Escola Plural, aprender deixou de ser um ato de memorização ou acúmulo de informações e ganhou um novo significado. Os conhecimentos passaram a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. (MIRANDA, 2007, p. 68).

Também, no que tange à avaliação, mudanças foram propostas pela Escola Plural, assumindo um caráter mais qualitativo e processual.

Por fim, para melhor compreender a proposta do Programa Escola Plural, considera-se relevante apresentar seus eixos norteadores, segundo o material disponibilizado *on-line* pela Prefeitura de Belo Horizonte<sup>24</sup>:

1) *Construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade*: Nas lutas pelo direito à educação, novas dimensões da formação humana estão presentes. Assim, as escolas devem estar articuladas a esse movimento, garantindo espaços nos seus currículos para a pluralidade das dimensões da formação humana das crianças, dos jovens, dos adultos, sujeitos da aprendizagem e dos próprios profissionais. Trata-se de construir uma escola mais plural num duplo sentido. Em primeiro lugar, uma escola sintonizada com a pluralidade dos espaços e tempos socioculturais de que participam os alunos, onde se socializam e se formam. Em segundo lugar, uma escola que recupera sua condição de tempo-espaço de socialização e de individualização, de cultura e de construção de identidades diversas.

2) *Escola como tempo de vivência cultural*: As escolas precisam se constituir como espaços públicos privilegiados de cultura de forma a permitir a vivência coletiva, a recriação e a expressão da cultura. Para tanto, não apenas precisam abrir-se como espaço cultural da comunidade, articulando-se com a produção cultural da cidade, mas também precisam assegurar que essa abertura se materialize e se expresse no seu currículo, garantindo que a totalidade da experiência escolar passe a ser cultural.

---

<sup>24</sup> Ver *site* da PBH. Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

3) *Escola como experiência de produção coletiva*: As escolas, a fim de se constituírem como espaços verdadeiramente educativos, precisam superar a concepção de aprendizagem centrada na transmissão-recepção de informações e saberes. A formação apenas se efetiva mediante a participação dos sujeitos no processo de produção do conhecimento. Para tanto, é preciso assegurar espaços coletivos de construção, espaços escolares humanizados. 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, para se levar a frente a construção de uma escola inclusiva é fundamental que as escolas se articulem a partir de um processo coletivo de formação.

4) *Escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores*: É preciso redefinir os aspectos materiais e organizativos da escola de forma a garantir a construção de uma escola democrática e igualitária, não apenas no âmbito das condições físicas de trabalho, mas, principalmente, no que se refere às condições de trabalho: a organização dos tempos, espaços, processos; a própria organização do trabalho, as grades curriculares, as seriações, o recorte de horários, as hierarquias que, no dia a dia, se tornam aspectos deformadores e impossibilitadores dessa construção.

5) *Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção*: É fundamental compreender a infância, a adolescência, bem como a fase adulta como idades específicas de vivência de direitos, contrapondo-se, assim, a uma idéia de que a escola é o tempo de preparação para vivência de direitos futuros. É preciso reconhecer o aprendiz como sujeito de direitos no presente. Em consonância com os movimentos sociais que vêm recolocando cada idade presente como tempo específico de construção de experiência histórica, a escola, sua organização, seus tempos e espaços precisam ser tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente.

6) *Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade*: É necessário reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação, reconhecendo a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de formação. Ao reconhecer que a educação é um direito fundamental, a escola precisa garantir que o processo de formação se dê de forma ininterrupta, junto aos pares de idade. O tempo de escola deve ser um tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos na mesma idade-ciclo de formação, rompendo-se, para tanto, com a lógica das precedências, dos pré-requisitos, do vencimento de etapas de domínios e de habilidades, a lógica de avaliações de rendimentos médios, de reprovações, repetências e interrupções e rupturas de turmas e de quebras de percurso de socialização próprios de cada idade ou ciclo de formação.

7) *Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais*: É preciso reconhecer os trabalhadores da educação como sujeitos centrais na construção do Programa e, portanto, faz-se necessário garantir-lhes uma formação continuada a fim de que possam prosseguir, de forma ativa e dinâmica, na construção e na implementação da Escola Plural. Mas acima de tudo, é preciso assegurar aos profissionais da educação uma formação que os reconheça como sujeitos socioculturais, com direito a tempos, espaços e condições de participação na cultura. Desta forma, incluem-se no tempo remunerado do profissional, as atividades coletivas de

formação e aperfeiçoamento – expresso no tempo de projeto que consta da sua jornada de trabalho – bem como na definição do quantitativo de professores por turma que leve em consideração as necessidades de capacitação, seja no plano individual, seja no plano do coletivo da escola.

Em síntese, a caracterização do Programa Escola Plural bem como o exame de seus eixos norteadores possibilitam a afirmação de que a Escola Plural se constituiu em uma proposta de democratização da educação no que tange à intenção de promover o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Ao romper com o modelo escolar hegemônico e propedêutico, o Programa Escola Plural promoveu uma tensão tanto para os pais quanto para os próprios educadores em relação à educação escolar. A presença de jovens de 12, 13 e 14 anos, os quais ainda se encontravam em fase de alfabetização, nos anos finais do Ensino Fundamental (3º Ciclo) constituiu-se em uma das razões dessa tensão.

Buscando enfrentar esse problema, alguns projetos foram desenvolvidos no âmbito da Escola Plural. Um deles foi o Projeto Rede do 3º Ciclo, desenvolvido entre os anos de 2003 e 2007. Esse Projeto, de caráter pontual, atendeu a escolas e sujeitos específicos e destinava-se a adolescentes entre 12 e 15 anos, alunos do 3º Ciclo da Rede Municipal de Educação de BH, com uma trajetória de fracasso escolar e exclusão social em função de eles não serem alfabetizados.

Entre as características desse Projeto, estava o desenvolvimento de atividades relacionadas ao universo dos alunos participantes, que, como dito, eram jovens e adolescentes: “[...] o que significa pensar projetos que envolvam temas e atividades próprias da juventude, principalmente no campo das artes” (LEITE, 2005, p. 210). Dessa maneira, em horário oposto ao das aulas, os estudantes participavam de oficinas de pintura, grafite, teatro, dobraduras, bem como de projetos de trabalho que envolviam a Língua Portuguesa. Muitas dessas atividades desenvolviam-se em espaços externos à escola, sob a percepção de que “a aprendizagem não pode ser trancada em quatro paredes, principalmente quando os aprendizes são adolescentes inquietos, acostumados à liberdade das ruas de seu bairro, e que, agora, estavam submetidos a uma dupla jornada escolar” (LEITE, 2005, p. 210). Além disso, em alguns casos, as atividades/oficinas eram ministradas por outros educadores que não os professores. Assim, considerando-se que há outros atores com experiências bem sucedidas no desenvolvimento de ações que despertam o interesse de jovens e adolescentes, parcerias com projetos culturais também foram estabelecidas.

De maneira geral, o projeto foi avaliado positivamente, quer pelos estudantes, quer pelos educadores nele inseridos.

Em *A escola plural, o monitoramento de aprendizagem e Escola Integrada: qual é o papel da escola*, Zaidan (2012) propõe-se a um exame das políticas educacionais, desenvolvidas pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), do início da década de 1980 aos dias atuais, a partir da visão de seus gestores. Segundo os sujeitos da sua pesquisa, hoje, a política pedagógica da PBH é assentada em duas orientações principais: o monitoramento dos processos de aprendizagem – e isso por meio de avaliações sistêmicas – e a realização de projetos especiais condizentes com as demandas detectadas no município. Nessa perspectiva, na visão dos gestores, a atual política educacional distingue-se e, mais do que isso, rompe com a Escola Plural.

Contudo, há concepções divergentes dessa, como a defendida pela então Coordenadora do Programa Escola Integrada e a Secretária Municipal de Educação (MACEDO e EVARISTO, 2011). Macedo e Evaristo (2011) afirmam que o PEI surgiu como consequência da política educacional que o município vinha adotando até então. A defesa das autoras é a de que o Programa tem forte relação com as lutas iniciadas em meados da década de 1980, em favor do alargamento dos direitos sociais dos educandos e da construção de uma escola pública inclusiva e de qualidade.

Aqui, neste estudo, adota-se uma postura semelhante à de Macedo e Evaristo (2011) e, portanto, contrária à proposição dos sujeitos entrevistados por Zaidan (2012).

Tanto no projeto quanto nos dois programas apresentados, as perspectivas da inclusão e da garantia do direito à educação fazem-se presentes. Para tanto, eles propõem-se a problematizar os saberes tradicionalmente legitimados, incorporando os saberes da experiência às suas práticas.

Além disso, tanto o Programa Escola Plural quanto o PEI reelaboraram os tempos escolares. No caso da Escola Plural, a lógica de ciclos foi implantada sob a compreensão de que os estudantes possuem tempos diferenciados de aprendizagem e que tal distinção não poderia transformar-se em desigualdade, tal como a lógica seriada, de reprovações, o fazia. Já o PEI, cuja emergência se deu num contexto em que esse primeiro aspecto – dos tempos diferenciados dos alunos – estava bem mais garantido, modificou o tempo diário de permanência dos estudantes na escola, uma mudança decorrente da própria emergência de novas atividades, as quais passaram a estar sob o legado da escola.

Sob a égide de que: “[...] na experiência brasileira, a escola tradicional só tem sucesso realmente nas classes ricas, que contam com aspectos sociais diversos em apoio ao



propalado êxito” (ZAIDAN, 2012, p. 378), também ambos os programas se propõem à modificação da instituição escolar, tendo, como referência, o perfil de estudantes atendidos pela instituição pública: preponderantemente sujeitos oriundos das camadas populares. Ocorre que, no caso da Escola Plural, observa-se uma ênfase maior na transformação de elementos tradicionalmente escolares, como pode ser observado nos seus eixos norteadores, outrora mencionados. Já no âmbito do PEI, a escola é compreendida como um catalisador da experiência educativa. Nesse sentido, o seu diálogo com a comunidade é mais explícito e, mais do que isso, institucionalizado (como por meio dos novos perfis profissionais que passam a compor esse contexto e por meio das parcerias). No entanto, ainda que aparentemente paradoxal, a Escola Plural acaba por modificar, mais fortemente, as estruturas escolares, visto que esse movimento é uma premissa à sua implementação. No caso do PEI, essa modificação é desejada, mas pode não ocorrer, uma vez que se trata de um projeto que funciona em turno oposto ao das matrículas regulares.

Os elementos elencados possibilitam afirmar a existência de forte proximidade entre a Escola Plural e a Escola Integrada, o que se confirma, inclusive, no documento *Escola Integrada: Histórico*, de autoria da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (documento ao qual se teve acesso ainda no prelo), o qual se opõe à percepção dos gestores apresentada por Zaidan (2012). No documento, argumenta-se que, ao ampliar a jornada escolar dos estudantes para nove horas diárias, ao incorporar outras dimensões educativas na formação dos estudantes por meio da proposição de atividades de outra natureza que não apenas a cognitiva, como aquelas ligadas à arte, ao meio ambiente, ao esporte, etc., e ao entender o potencial educativo de outros espaços que não somente a escola, como praças, parques, museus ou mesmo os mais inusitados, como igrejas, quintais, entre outros, o Programa Escola Integrada amplia e radicaliza a política pedagógica até então construída pelo município de Belo Horizonte, haja vistas as características do Programa Escola Plural e do Projeto Rede do 3º Ciclo, outrora apresentados.

### **3.2 Programa Escola Integrada *in loco***

A partir de agora será feita a apresentação do Programa Escola Integrada na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, instituição da qual os sujeitos investigados são egressos. Essa apresentação faz-se importante por considerar que o Programa pode se

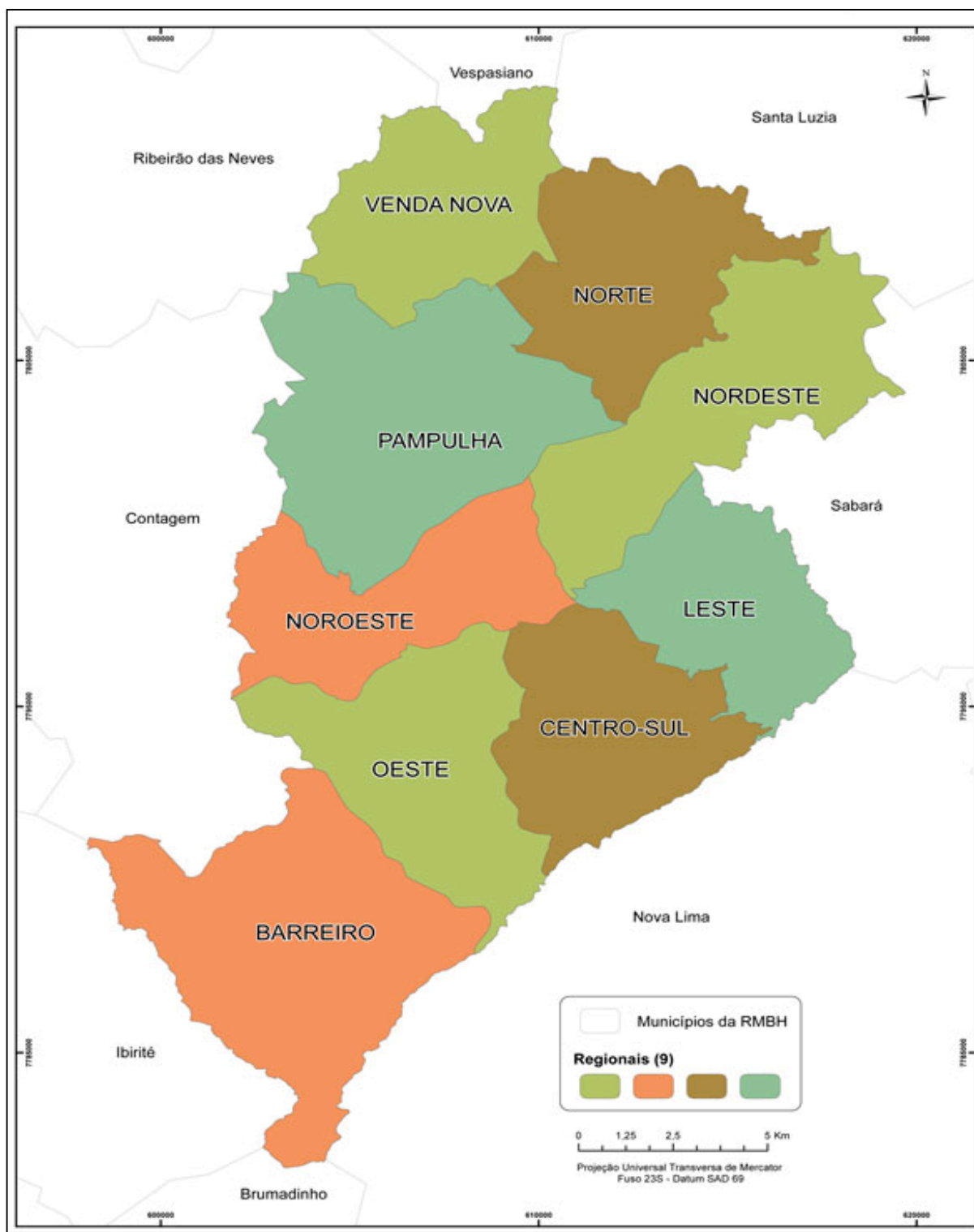
desenvolver de maneiras distintas, de acordo com a escola em que se insere. Dessa forma, uma breve contextualização da escola e do espaço em que se desenvolve – bairro Nazaré, na região Nordeste de Belo Horizonte – é considerada relevante antes da caracterização do Programa propriamente dito, na instituição.

A cidade de Belo Horizonte, distintamente da maioria dos municípios brasileiros, não surgiu a partir de uma ocupação. Foi, ao contrário, planejada e construída a fim de que se tornasse a nova capital mineira, em substituição à cidade de Ouro Preto.

Quando de seu nascimento, em 1897, a cidade foi organizada em três principais zonas: área central-urbana, delimitada pela atual Avenida do Contorno, à época chamada de Avenida 17 de Dezembro; área suburbana, que deveria ser ocupada posteriormente, não tendo recebido, de imediato, uma infraestrutura; e área rural, formada por cinco colônias agrícolas, formadas por um grande número de chácaras, que se configurava como o “cinturão verde” da cidade, portanto abastecendo-a com produtos hortifrutigranjeiros.

A nova capital havia sido planejada para o acolhimento, em sua área urbana, de 300 mil habitantes, contudo, já na primeira década, esse número cresceu, estendendo a “mancha urbana” para além do limite da Avenida do Contorno. É nesse bojo que a atual região Nordeste de Belo Horizonte surgiu.

A ocupação das fazendas dessa região e a sua conseqüente transformação em aglomerados, favelas e ou/bairros, ocorreram com a chegada de trabalhadores e operários da construção civil, de migrantes da área rural e de favelados, configurando-se, portanto, como uma população de baixo poder aquisitivo. Assim, nesse contexto, em que o crescimento se deu de maneira espontânea – isto é, não planejado –, a região acabou por vivenciar problemas próprios desse tipo de fenômeno, como, por exemplo, ausência de serviços de saneamento básico.



**Figura 1** – Belo Horizonte: regiões administrativas

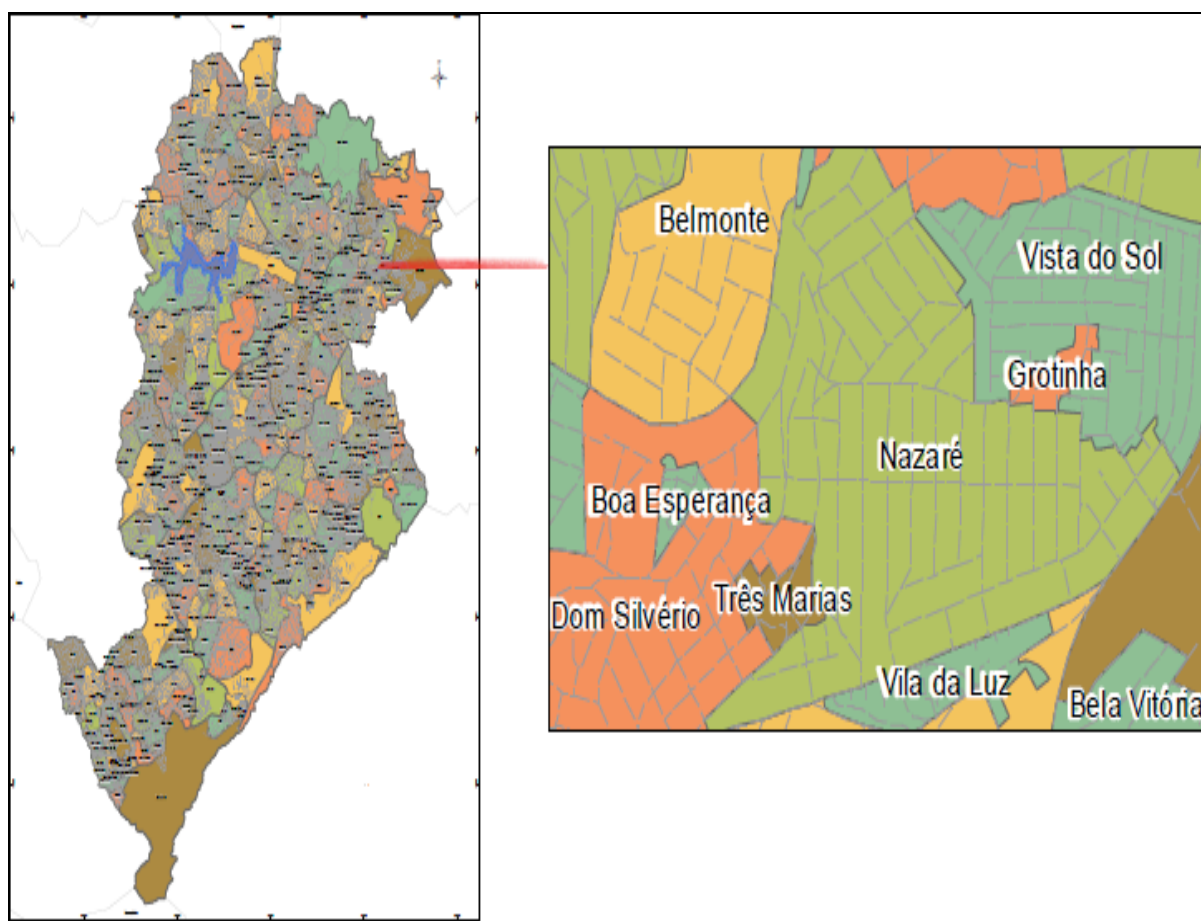
Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Ver *site Gestão Compartilhada*. Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/estrutura-territorial/regioes-administrativas>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

A classe média, a partir da década de 1960, também passou a compor a região Nordeste de Belo Horizonte, sobretudo os bairros Cidade Nova, Nova Floresta e Silveira, o que acabou por resultar, segundo o site: *Bairros de Belo Horizonte*, em contrastes sociais, na região:

A região é marcada, sobretudo, por enormes disparidades sociais, refletidas nos diferentes padrões de ocupação. Assim, existem desde áreas bastante antigas e consolidadas até outras que estão se abrindo à ocupação. Por outro lado, bairros que abrigam populações de classe média com alto poder aquisitivo convivem com vilas e favelas<sup>26</sup>.

Nessa região, a Escola Municipal Professora Maria Mazarello está localizada no bairro Nazaré, já bem próximo ao município de Sabará.

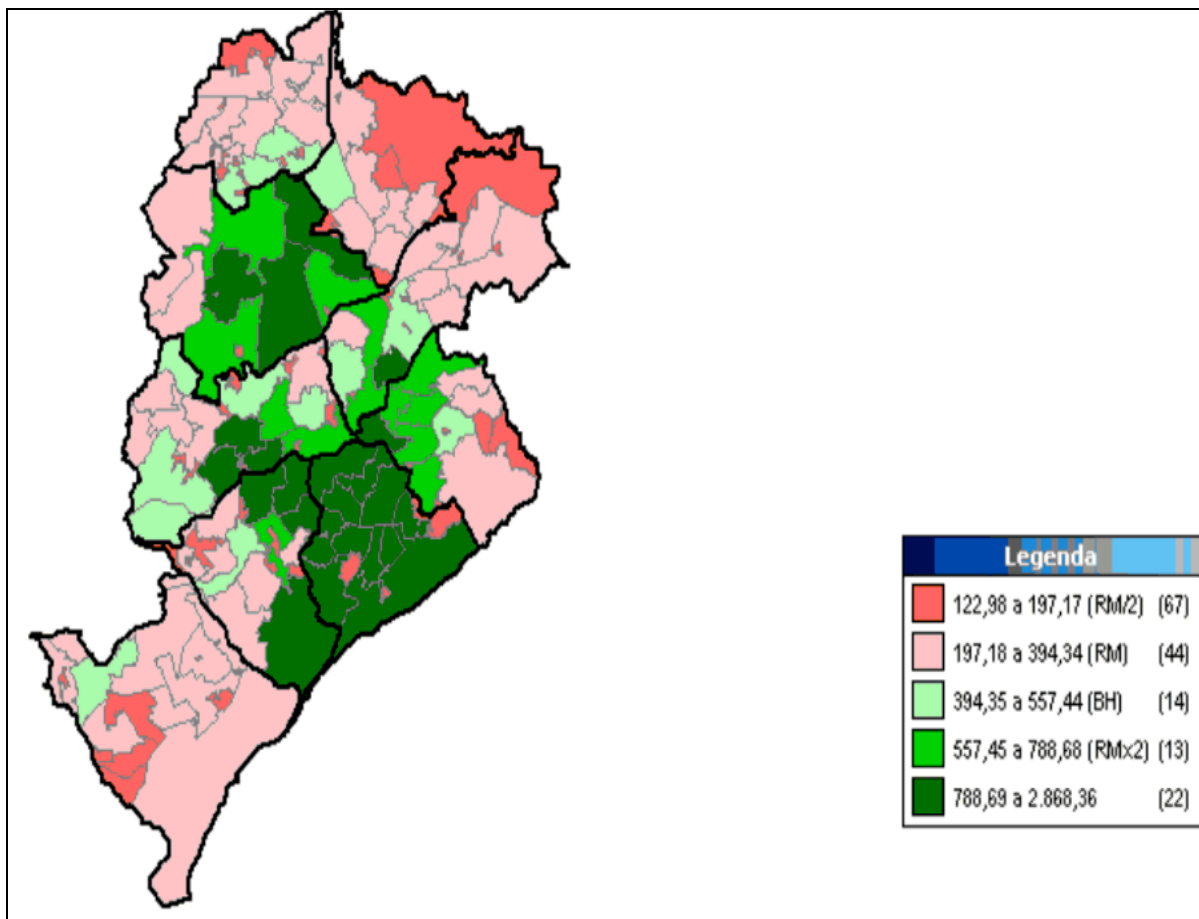


**Figura 2** – Belo Horizonte: bairros

Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte.

<sup>26</sup> Ver site *Bairros de Belo Horizonte*. Disponível em: <<http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

Conforme mencionado, a região Nordeste de Belo Horizonte é bem diversa no que tange aos seus aspectos econômicos, assim, para uma melhor compreensão dessa dimensão, no bairro Nazaré, considera-se bastante elucidativa a visualização do mapa abaixo.



**Figura 3** – Belo Horizonte: renda *per capita*

Fonte: *Atlas do Desenvolvimento Humano* (PNUD, 2000).

O mapa reitera a existência de bairros com renda *per capita* elevada na região (cores verde-claro e verde-escuro). Todavia, conforme indicado pela seta, o bairro Nazaré e suas imediações possuem a segunda menor renda *per capita* identificada no município de Belo Horizonte (entre R\$197,18 e R\$394,34), segundo o Censo de 2000<sup>27</sup>, configurando-se, portanto, em um bairro pobre.

A respeito das características da escola em que os estudantes (sujeitos desta pesquisa) estiveram matriculados, no Turno Regular e no Programa Escola Integrada, de acordo com documentos disponibilizados pela instituição (projetos político-pedagógicos,

<sup>27</sup> São esses os dados mais recentes disponibilizados.

histórico, portfólio, etc.), ela tem a sua origem nas reivindicações da comunidade quanto à existência de uma escola de Segundo Grau (atual Ensino Médio) na região.

A instituição foi fundada em Março de 1990 e, em função do atraso das obras, funcionou durante cerca de um ano e meio, no antigo prédio da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais. Na ocasião, além do Ensino Médio, também o curso Técnico em Contabilidade foi ofertado.



**Figura 4** – Bairro Nazaré: vista a partir da escola

Fonte: Pesquisa de campo

Em agosto do ano posterior, 1991, a escola foi oficialmente inaugurada no bairro Nazaré, atual localização. Com o prédio construído, além dos alunos do Ensino Médio e do curso Técnico em Contabilidade, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (de 5ª à 8ª Série) também passaram a ser atendidos.





**Figura 5** – Bairro Nazaré: campo de futebol

Fonte: Pesquisa de campo

Alguns acontecimentos ocorridos na Escola Municipal Professora Maria Mazarello estão destacados nos documentos escolares como sendo marcos históricos. É o caso, por exemplo, do fim da oferta do curso técnico no ano de 1999. A implantação da Escola Plural e, como ela, da lógica dos ciclos de formação – fatos ocorridos, respectivamente, nos anos de 1995 e 1998 –, em detrimento da seriação, também são destacados. A chegada da Escola Integrada, em 2010, também está registrada nesses documentos.

Há de se destacar ainda, como fato marcante na história dessa instituição, a premiação obtida por um grupo de estudantes, em concurso de vídeos, em Nova York, nos Estados Unidos. Esses alunos obtiveram o primeiro lugar na competição e tiveram a oportunidade de apresentar o vídeo: *Briga de Escola*, produzido com o apoio da Associação Imagem Comunitária (AIC), uma Organização Não Governamental (ONG), na Conferência Internacional pela Paz, ocorrida no ano de 2000, na cidade de Haia, na Holanda.

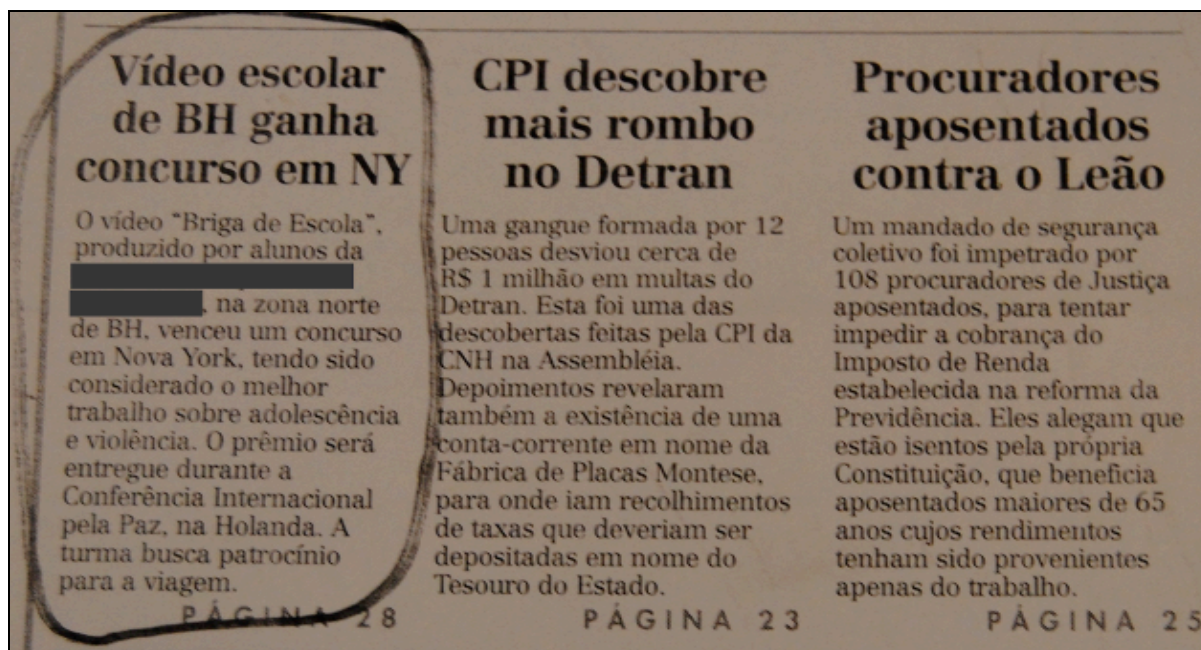


Figura 6 – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: chama a atenção em matéria de jornal

Fonte: Arquivo escolar.



Figura 7 – Escola Municipal Eduardo Galeano: matéria em jornal

Fonte: Arquivo escolar.



Atualmente, a Escola Municipal Professora Maria Mazarello, que atende a cerca de 790 alunos do 1º ao 3º Ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e o Projeto Floração, em três turnos (manhã, tarde e noite), organiza-se da seguinte forma:

<b>ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA MAZARELLO</b>	
<b>TURNO</b>	<b>ATIVIDADE</b>
Manhã	2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental
Tarde	1º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental
Noite	Projeto Floração

**Quadro 1** – Organização da Escola Municipal Professora Maria Mazarello

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o período de observação e no contexto das entrevistas, não foi raro ouvir, de estudantes e funcionários, elogios quanto à qualidade da escola, quando ela é comparada a outras escolas da região, conforme relatos a seguir:

Júnior: [...] *A escola lá [Escola Municipal Professora Maria Mazarello] é bem melhor tanto pela, pela qualidade tanto pelo ensino. E assim, eu acho que lá foi uma... assim a escola que eu mais gostei foi lá.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Pesquisadora: *Você ficou o tempo todo. Iaí, lá na outra escola assim, cê já sabia da fama [Escola Municipal Professora Maria Mazarello]. Que era uma boa escola e tal...*

Marcela: *Isso. Uma escola muito forte, muito rígida.*

Pesquisadora: *Hã, e quando cê saiu, você achou que era assim ainda, uma escola rígida?*

Marcela: *Sim. É uma escola muito rígida, ainda mais com o estudo.*

Pesquisadora: *Aqui no bairro é conhecida assim, na região é conhecida por ser rígida?*

Marcela: *O [nome de uma escola vizinha] ali não é tão bem falado.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).



**Figura 8** – Bairro Nazaré: ruas

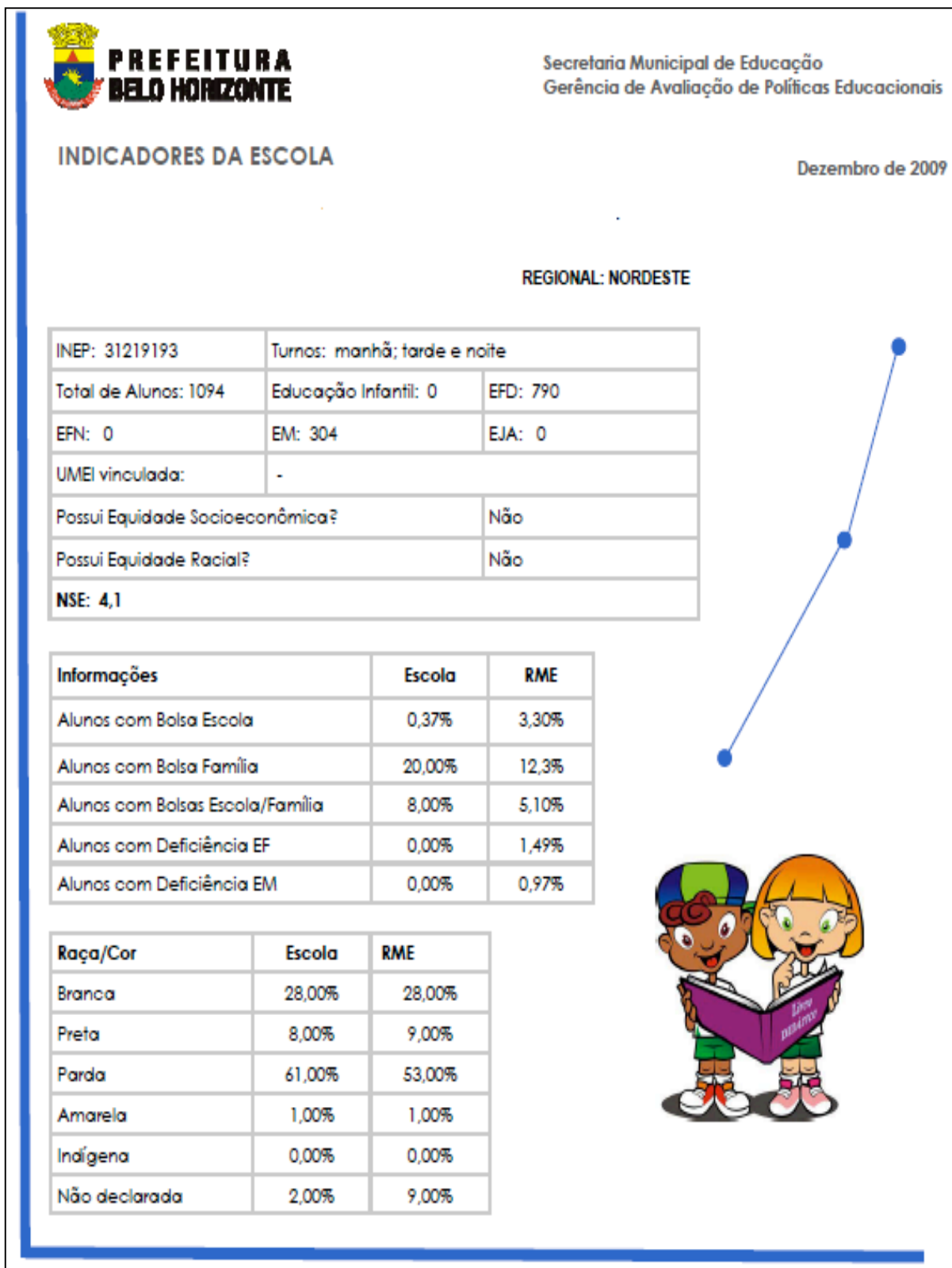
Fonte: Pesquisa de campo

Nessa perspectiva, considera-se relevante apresentar aqui alguns dados que podem, ou não, reiterar essa perspectiva.

Segundo relatório disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação no âmbito do Avalia-BH/2009<sup>28</sup>, apesar de o percentual de alunos da escola atendidos pelo Programa Bolsa Escola ser significativamente inferior ao percentual total da Rede Municipal de Ensino (RME): respectivamente, 0,37% e 3,30%, a porcentagem de estudantes da Escola Municipal Professora Maria Mazarello atendidos pelo Programa Bolsa Família é bastante superior à do total de alunos da RME: respectivamente, 20,0% e 12,3%. Quando se trata de estudantes atendidos por ambos os programas, o percentual da instituição (8,0%) é superior ao da Rede (5,1%).

---

<sup>28</sup> É esse o único ano disponível para consulta no *site Avalia-BH: Rede Municipal de Educação*. Disponível em: <<http://www.avaliabh.caedufjf.net/repositorio/avaliabh/indicadores/escola/31219193.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.



**Figura 9** – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: indicadores

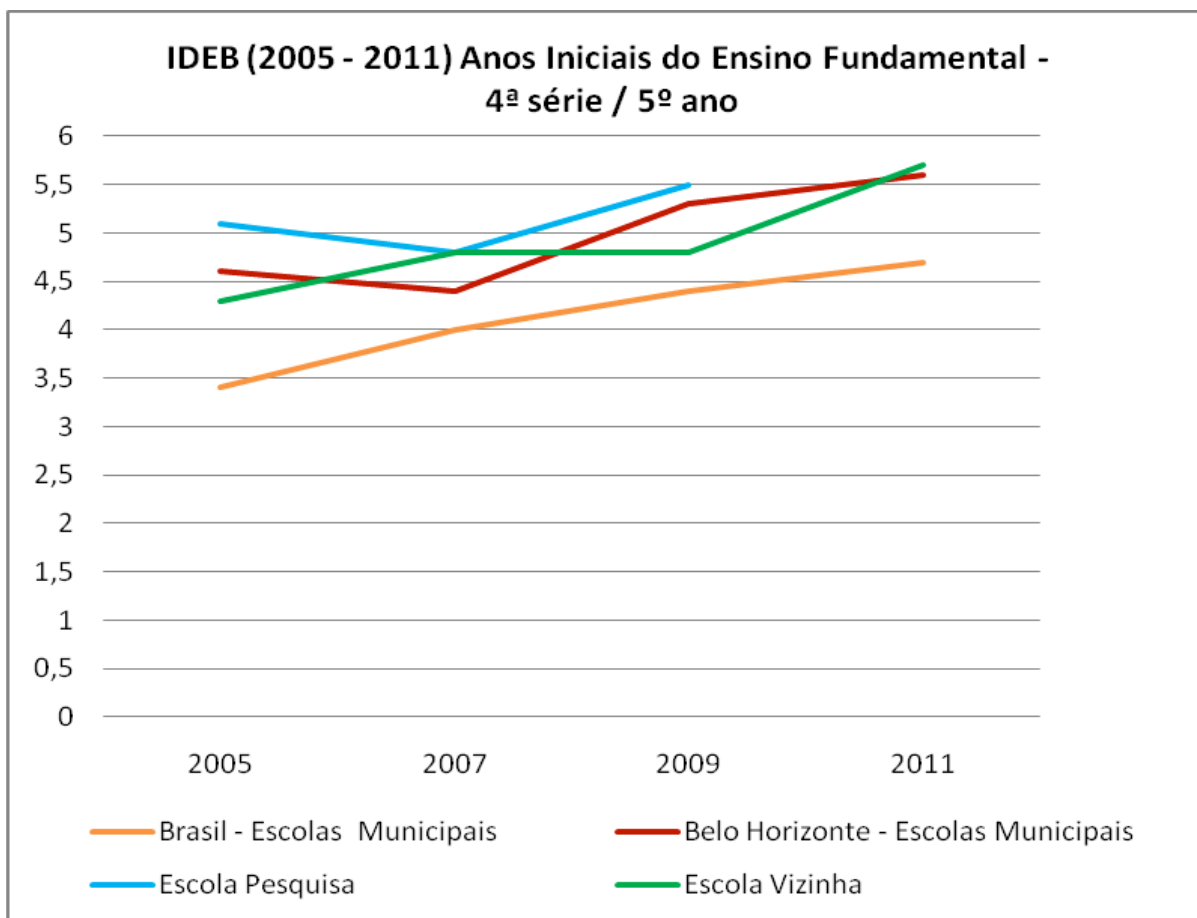
Fonte: *Avalia-BH*<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Ver site *Avalia-BH* – CAED/UFJF. Disponível em: <<http://www.avaliabh.caedufjf.net/repositorio/avaliabh/indicadores/escola/31219193.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

Além dos resultados descritos, os presentes no quadro acima reiteram a perspectiva de a Escola Municipal Professora Maria Mazarello se tratar de uma escola que atende a um público pertencente às camadas populares.

No que tange especificamente ao desempenho, há de se fazer menção aos índices alcançados pela Escola Municipal Professora Maria Mazarello (Escola Pesquisa) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nos gráficos que se seguem, os IDEBs dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, dos anos de 2005 a 2011, de quatro contextos são apresentados, a saber: Escolas Municipais do Brasil; Escolas Municipais de Belo Horizonte; Escola Pesquisa; e Escola Vizinha. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se observar que, comparando-se os anos de 2005 e 2011, o IDEB apresentou ascendência nas quatro variáveis. É interessante notar, entretanto, que, apenas no Brasil, essa trajetória é constantemente ascendente. Em Belo Horizonte e nas escolas referidas, há uma oscilação ao longo dos anos. Destaca-se ainda a coincidência de comportamento da Escola Pesquisa e do total de Escolas Municipais de Belo Horizonte: comportamento de descendência e posterior ascendência (GRÁFICO 1).

Quanto aos índices alcançados, percebe-se que a média de Belo Horizonte é superior à nacional. Nas escolas referidas, também é possível observar esse comportamento.



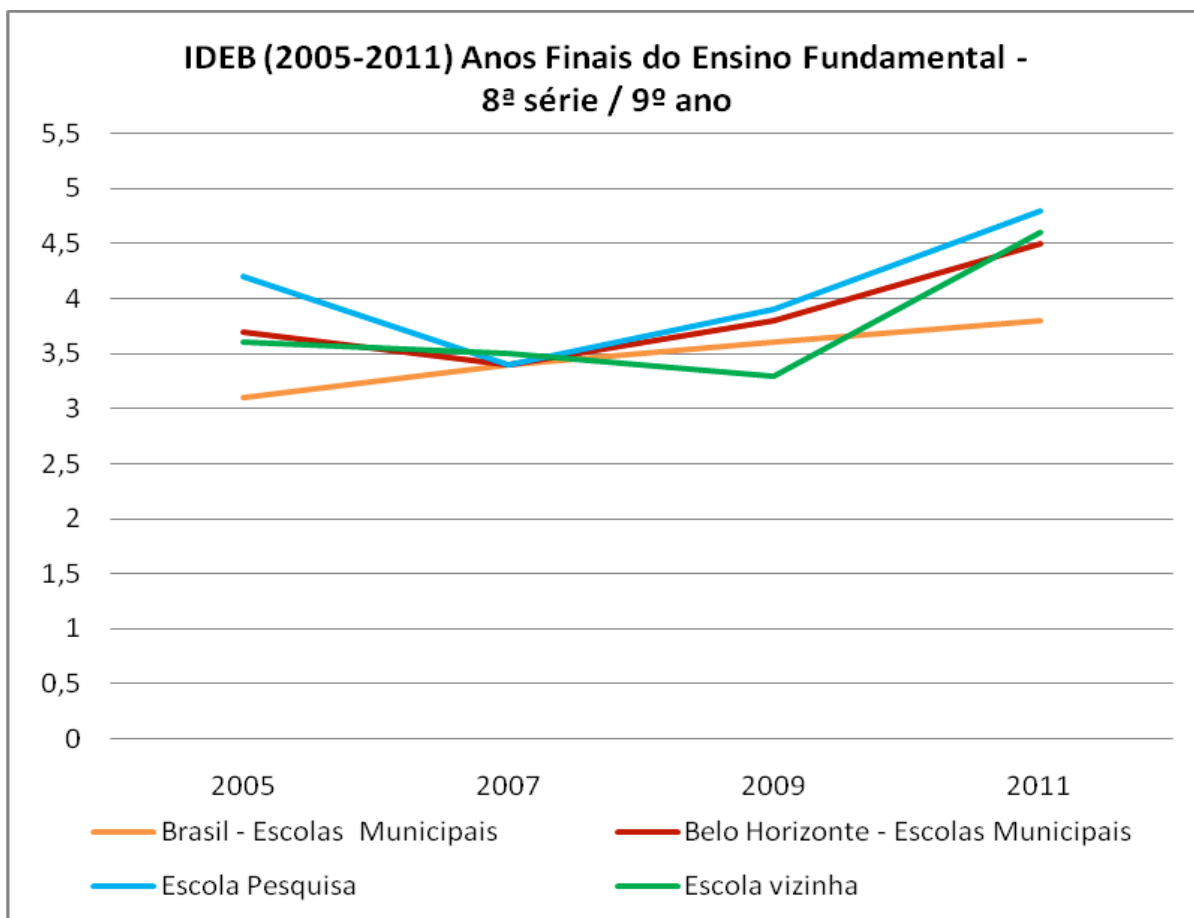
**Gráfico 1** – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: IDEB – anos iniciais

Fonte: INEP (2014)<sup>30</sup>.

A respeito da impressão dos sujeitos quanto à melhor qualidade da instituição, há de se apontar que, nos anos de 2005 e 2009 – os dados de 2011 não foram disponibilizados pelo INEP –, ela é confirmada.

Quanto aos índices alcançados nos anos finais do Ensino Fundamental, comparando-se o mesmo período (2005-2011), o IDEB partiu de uma posição mais baixa do que nos anos iniciais e, progressivamente, ascendeu. Há de se apontar, entretanto, que nesse caso, a ocorrência de oscilações foi maior, como mostrado no Gráfico 2, abaixo:

<sup>30</sup> Ver *site* do INEP. IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2014.



**Gráfico 2** – Escola Municipal Professora Maria Mazarello: IDEB – anos finais

Fonte: INEP (2014).

Também nesse caso, são os índices nacionais que apresentam maior estabilidade de comportamento: ascendente.

Apesar de apresentar índices inferiores nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como nos anos iniciais, os índices alcançados por Belo Horizonte, bem como pela Escola da Pesquisa e a Escola Vizinha, são superiores ao índice nacional, com exceção do ano de 2009, em que a Escola Vizinha obteve uma nota inferior.

Novamente, no que tange ao alcance de desempenho acadêmico, a qualidade da Escola da Pesquisa é superior à das demais escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, inclusive daquela que está no mesmo bairro.

No que se refere ao Programa Escola Integrada na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, sua implementação ocorreu no ano de 2009, tendo começado a funcionar efetivamente em fevereiro de 2010. À época, o Programa destinava-se a um grupo de escolas prioritárias, em função do seu baixo posicionamento no IDEB e das características sociais de

seu entorno, grupo no qual, em princípio, a Escola Municipal Professora Maria Mazarello não se encaixava.

Segundo o Professor Comunitário entrevistado, foi a própria escola, em função do desejo da direção, que solicitou à Prefeitura de Belo Horizonte que o Programa fosse nela implementado.

*Antônio: Ninguém queria isso e nós pedimos pra ter. [...]*

*Antônio: A gente sentiu necessidade, que a gente olha a nossa grade, aqueles vários programas da prefeitura: o que que a escola tem? Não tinha nada. Então, por favor, o que tiver aí na Rede [Rede Municipal de Educação de BH] a gente quer. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

Segundo os relatos do Professor Comunitário e de um educador que esteve presente no primeiro ano de execução do PEI, no início, as dificuldades foram grandes. Em função de a escola não constar na lista das instituições prioritárias para a implementação do Programa, a verba destinada a ela foi baixa (cerca de R\$ 20.000,00 anual), recurso esse que possibilitou apenas a compra de cadeiras e de materiais básicos para a execução das oficinas e o pagamento de pessoal por um período. Como bem afirmou o Professor Comunitário:

*Antônio: Então o primeiro ano nosso foi chupando dedo. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

Segundo Antônio, outras dificuldades iniciais foram: o não apoio de alguns profissionais do Turno Regular e a perspectiva incorreta dos pais a respeito do Programa. Ele relata que muitos colegas o desestimularam a pegar a coordenação, em suas palavras, “daquele negócio”. Já o educador entrevistado, Felipe, disse que, em princípio, os pais entendiam o Programa como uma espécie de creche:

*Felipe: Tá, de início o complicado era um meio deles entenderem esse anexo da escola, porque os pais... muitos pais viram como um espaço pra você deixar o menino, igual uma creche. E eles vinham pra cá obrigados, só que com o tempo a gente foi trabalhando com eles, foi conseguindo chamar a atenção deles para as oficinas. (Excerto da entrevista com educador do PEI, maio de 2013).*

No primeiro ano, o Programa funcionou com as seguintes oficinas: Dança de Rua, Caratê, Capoeira, Recreação, Esportes, Programa de Intervenção Pedagógica e Para Casa. Naquele momento, foi possível atender apenas a um grupo de estudantes, e a opção feita foi por privilegiar os alunos do 3º Ciclo. Uma escolha apoiada sob a perspectiva de que esses

sujeitos estariam deixando a escola em breve e que, portanto, seria importante que tivessem a oportunidade de participar do Programa.

*Antônio: Então, 3º Ciclo é um pouquinho mais, um pouquinho mais de dificuldade. Porém, a gente já começa a notar o seguinte, a gente começou então, pelo 3º Ciclo, já fomos diferentes. Todas as escolas começaram pelo 1º e 2º que é mais facinho de trabalhar. A gente que optou começar pelo 3º. Uma das razões acho que os meninos já tava, alguns já tava no final de, já tava oitavo ano, nono ano e dar oportunidade desde que nós começamos deles terem oportunidade pelo menos de pegar um pouquinho do programa. Então a gente começou, os outros que estavam começando a escola, primeiro e segundo ano, iam ter mais oportunidade na frente. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

Os educadores entrevistados foram unânimes em dizer que, a partir do segundo ano de vigência, as melhorias no Programa foram visíveis. Além da verba da prefeitura, a escola passou a receber, também, recursos do Programa Mais Educação, do Governo Federal. Além disso, em função dos resultados apresentados, a comunidade escolar (alunos, professores do Turno Regular e pais) passou a valorar o Programa de maneira mais positiva.

*Raquel: [...] Agora o Programa já está mais organizado, né?! O diretor já tem mais experiência, tem monitores que está aí já no terceiro ano, né?! Então, a coisa tá fluindo com mais facilidade, o diálogo, a integração com a Escola Integrada também melhorou bastante. (Excerto da entrevista com educadora do PEI, maio de 2013).*

No contexto da escola, foi possível observar que, de maneira geral, as pessoas envolvidas no Programa são favoráveis a ele. Apesar de haver críticas sobre ele, como será referido um pouco mais a frente, as pessoas percebem-no como uma política de Estado, não de governo, e, portanto, com uma relativa estabilidade de continuidade.

*Antônio: E no início as pessoas, de modo geral, achavam que esse Programa era uma idiotice, era uma perda de tempo, isso era uma coisa simplesmente pra, pra fazer propaganda política, algo nesse sentido. O programa começou em 2006 com algumas escolas pobres e na sequência foi ampliando. Hoje praticamente toda a rede é Escola Integrada e Escola Aberta fim de semana, né? Então, a coisa // imagino que mesmo que troque o comando político da // da capital o Programa permanece. Imagino que passa a ser entre aspas um programa de, de Estado, plano de governo. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*



Além disso, entre os educadores entrevistados, não foi identificado o estabelecimento de hierarquia entre o Programa Escola Integrada e o Turno Regular. Para eles, o chamado Turno Regular e PEI têm funções distintas, mas complementares. Se, por um lado, esse discurso é positivo, por outro, observa-se que a integração entre esses dois contextos ainda é distante.

Raquel: *A criança precisa de espaço, oportunidade pra desenvolver várias habilidades, então a prefeitura entende que criança tem várias competências e precisa envolver várias habilidades. Tem habilidade que tem que ser na sala de aula convencional, tem habilidade que tem que ser em oficinas.* (Excerto da entrevista com educadora do PEI, maio de 2013).

Antônio: *Então, não é ideia Caratê ou Língua Portuguesa. Não é ideia de Jiu-Jitsu ou Matemática, não é a coisa de dança afro ou Geografia... não é uma coisa e outra. É as duas coisas! Uma coisa não exclui a outra, nenhuma tá competindo com a outra.* (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).

No que tange aos saberes trabalhados, o Professor Comunitário, sobretudo, é enfático na defesa de que não é o cuidado a principal função do Programa, mas o acesso (de qualidade) a saberes tradicionalmente não presentes no currículo escolar. Para ele, tais conhecimentos têm legitimidade própria, sendo papel do PEI difundi-los.

Antônio: *Claro, creche ela é importante tem um trabalho, não é o trabalho nosso aqui, não é **tomar** conta do menino. A gente quer dar essa informação, quer dar essa coisa diferenciada, mas não é simplesmente amontoado de menino.* (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013) (Grifo meu).

Antônio: *É, eu considero todos os meus monitores como professores. Porque, é... não existe faculdade de caratê, pelo menos no Brasil não, não sei se Japão possa ter algo nesse sentido. Então a pessoa que é um faixa preta, que nós somos faixa preta eles for, pelo menos 8 anos de formação dele no tempo for, você não aprende capoeira, capoeira em faculdade ou escola, não tem escola de capoeira. Então, eles são pessoas daquele, trabalho deles. Então, eu considero como professores sim, né?* (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).

Felipe: *Porque é tem coisa que eles tão aprendendo aqui que é um saber popular que não é passado... E eles não têm acesso assim e se não fosse a escola integrada nunca ia ter.* (Excerto da entrevista com educador do PEI, maio de 2013).

No entendimento dos entrevistados, a participação no PEI significa, para esses estudantes, oportunidade de acesso a atividades, conhecimentos e espaços que, de outro modo, seriam pouco acessíveis a eles.

*Antônio: Eu sempre coloco a Escola Integrada se eu pudesse trocar uma palavra pra definir Escola Integrada é oportunidade. Então, eu quero que eles tenham aqui coisas que eles não teriam por “n” motivos. Principal deles é financeiro, principalmente. E outros mesmo por desconhecimento ou mesmo por desinteresse da família ou pra ele não ter aquilo como algo, coisa importante. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

*Felipe: É justo dar esse embasamento, mostrar essa coisa, instigar um pouco. Saber que o menino não precisa ficar assistindo televisão e daqui cinco, dez anos, quando ele for procurar emprego, ser um estagiário, fazer alguma coisa. Se ele quiser um dia ser um pintor, ser um professor de alguma luta, ser um artesão ele pode fazer isso. Ele saber que existem outras coisas, que tem um monte de coisa que ele não vê na escola, que ele não vê na comunidade que agora está disponível aqui pra ele aprender. (Excerto da entrevista com educador do PEI, maio de 2013).*

Nesse sentido, para os educadores entrevistados, o PEI acaba por exercer, entre outras, a função de ampliação dos horizontes e, por consequência, de possibilidades para os estudantes que dele participam.

No que tange ao funcionamento do PEI na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, o Programa desenvolve-se nos turnos da manhã e da tarde, atendendo 478 alunos, cerca de 60% do total de estudantes da instituição. A partir das oito horas da manhã, os estudantes matriculados no turno da tarde são atendidos até o horário de sua entrada no Turno Regular: às treze horas. No caso dos alunos matriculados no Turno Regular, no período da manhã, eles permanecem na escola, envolvidos com as atividades do PEI até às dezesseis horas.

A respeito da organização do tempo, os estudantes participam diariamente de três oficinas com duração de uma hora e dez minutos cada. O tempo restante é dividido entre a realização das refeições (uma hora, entre 11:50 e 12:50, para todos os alunos do PEI) e do lanche (de 8:00 às 8:20, para os inscritos no turno da manhã, e de 15:40 às 16:00, para os inscritos no turno da tarde). Para o deslocamento para os espaços externos à escola, onde as atividades são realizadas, e para o momento de ócio, são destinados, em média, trinta minutos.

Cerca de vinte e quatro profissionais – entre professores, estagiários, “oficineiros”, apoio-técnico e Professor Comunitário – estão envolvidos na realização das atividades ofertadas pela escola, entre elas estão quatorze oficinas, conforme lista abaixo:

<b>OFICINAS DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA MAZARELLO</b>	
Artesanato	<i>Jiu-Jitsu</i>
Balé Clássico	Caratê
Beleza e Estética	Para Casa
Capoeira	Programa de Intervenção Pedagógica
Dança Afro	Psicologia
Horta e Jardinagem	Recreação
Intervenção Artística	Segundo Tempo

**Quadro 2** – Lista das oficinas ofertadas pela Escola Municipal Professora Maria Mazarello

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do ano de 2012, os estudantes tiveram a possibilidade de optar pelas oficinas que queriam participar, o que acontece até hoje. A escolha é realizada obedecendo a alguns critérios: no caso das crianças pertencentes ao 1º Ciclo, diariamente, elas devem participar da oficina Para Casa; no caso dos alunos encaminhados para o Programa de Intervenção Pedagógica – indicação feita pelos professores do Turno Regular, tomando como critério o baixo desempenho acadêmico –, o horário dessa oficina deve ser obedecido pelos alunos no momento da escolha de suas atividades.

Para a seleção das oficinas, os estudantes passam, primeiramente, por uma adaptação: eles devem participar de todas as oficinas por um determinado período e, posteriormente, montar a sua grade de horários.

Todas as oficinas são realizadas em espaços externos à escola, a saber: duas casas, três quadras e dois galpões. Uma quadra e os dois galpões estão localizados em uma ONG do bairro, parceira do PEI. As outras duas quadras utilizadas são de aluguel. Uma das casas utilizadas localiza-se em frente à escola. Trata-se de um espaço relativamente pequeno: quintal, seis cômodos (incluindo um banheiro) e um terraço. A segunda residência, localizada em uma rua paralela à escola, possui oito cômodos (também incluindo um banheiro), distribuídos em dois andares, e quintal. À época da realização da pesquisa de campo, o contrato dessa última casa havia sido encerrado, e outra estava em processo de locação.



**Figura 10** – PEI: casa 1, sala de aula

Fonte: Pesquisa de campo.

A questão da infraestrutura desses estabelecimentos, mais especificamente de sua precariedade, está presente na fala do Professor Comunitário, enquanto um problema a ser superado:

*Antônio: Outra questão nossa é infraestrutura, é ter o espaço para colocar os meninos. Um espaço adequado. Embora, eu tenha, nós estamos com uma, estamos com duas casas alugadas mais três quadras, mais dois galpões. Alguns desses espaços estão a 600m da escola. Então esse espaço, por exemplo, 2º Ciclo, 1º não vão. Como que nós vamos deslocar o menino quase 1km ida e volta num local altamente movimentado de trânsito, é muito complicado. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

Os espaços públicos, como praças e parques, não são utilizados pelo PEI da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, não indo, portanto, ao encontro da perspectiva da cidade educadora defendida pela proposta do Programa, conforme explicitado na introdução deste trabalho.



**Figura 11** – PEI: casa 1, espaço externo

Fonte: Pesquisa de campo.

De acordo com o Professor Comunitário, o não uso de outros espaços justifica-se pela inexistência de equipamentos públicos no bairro, bem como pela característica topográfica da região: muito acidentada.

*Antônio: Assim, esses // aqui não tem uma praça nesse bairro. Não tem uma praça. E esse bairro é bem particular, né: aqui ou você está subindo ou você está descendo. A topografia é bem... você pode encontrar na subida ou encontrar na descida. Ônibus passa... é meio complicado. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*





**Figura 12** – PEI: quadra poliesportiva (parceiro)

Fonte: Pesquisa de campo.



**Figura 13** – PEI: galpão (parceiro)

Fonte: Pesquisa de campo.



**Figura 14** – PEI: espaço externo ao galpão (parceiro)

Fonte: Pesquisa de campo.

A visita e o uso dos espaços públicos são feitos pontualmente, por meio de excursões promovidas pelo Programa.

Pela ênfase assumida ou pelo ineditismo, alguns aspectos devem ser destacados no Programa Escola Integrada da Escola Municipal Professora Maria Mazarello. O primeiro deles diz respeito ao desejo de que a escola seja de tempo integral. Em coerência à proposta da Prefeitura de Belo Horizonte: de progressiva ampliação do atendimento dos estudantes no âmbito do Programa, a escola radicaliza: pretende que todos os estudantes nela matriculados sejam inscritos no PEI. Ao invés dos pais ou responsáveis optarem pela inserção dos filhos no Programa, eles devem, em caso de discordância, optar pela não inserção, justificando-a.

*Antônio: É! a princípio a gente fez assim, no momento da matrícula, na escola ou renovação na escola a gente oferecia. [...] Bom, isso em 2012 eu falei: “tem um trem errado aí, se a gente quer trabalhar com a ideia de educação em tempo integral, ampliação de espaço, oferta de atividades, tem uma coisa errada aí”. Falei: “Não, nada disso!” Mudamos: todo menino que se inscrever nessa escola ou renovar matrícula ele é automaticamente, automaticamente do Programa Escola Integrada. Se a mãe não quiser que ele participe aí que ela vai marcar que não quer e justificar. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

Além desse, há outros três aspectos que, considera-se, são relacionados entre si: a ênfase dada às atividades esportivas, sobretudo o caratê; a inscrição dos estudantes em competições regionais e, até mesmo, nacionais; e o planejamento das oficinas, tomando como princípio o estabelecimento de objetivos.

Assim, quando um profissional é contratado, na fala do Professor Comunitário, é solicitado a ele a elaboração de um planejamento com objetivos claros.

*Antônio: O nosso trabalho que inicialmente eles tem capacidade de exercer atividades dele, primeira coisa que a gente faz é... são as nossas metas. Cada oficina tem uma meta, eu quero que chega em tal, tal e tal local. Não é caminhar sem rumo. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

Essa lógica de metas para as oficinas, na concepção de Antônio, permite que os estudantes sejam inscritos e bem-sucedidos nas competições realizadas pela escola, como no caso do atletismo e do caratê.

*Antônio: Mesmo com toda dificuldade que tivemos. Teve várias, vários meninos ganharam medalha, sendo que um deles, dois deles foram, foram na época // eles foram convidados a fazer um teste pro “Atletas do Futuro”, da Petrobrás. Petrobrás e aí o problema é que o Pai //. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

A preocupação de oportunizar a continuidade das atividades faz-se presente no horizonte do PEI da Escola Municipal Professora Maria Mazarello. Alguns estudantes, inclusive, permaneceram participando do PEI mesmo tendo saído da escola. Outra ação, nesse sentido, foi a solicitação, junto à prefeitura e aos seus parceiros, do programa de subsídio e bolsa de estudos.

*Antônio: Nós fizemos um pedido à prefeitura pra liberar o vale pra esses meninos, e fomos autorizados a fazê-lo. Então, o menino que se destaca no programa, no caratê, a gente dá essa oportunidade. Consegue a bolsa com nossos parceiros, fornece a bolsa e a gente fornece vale transporte pra treinar. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

Outro elemento a ser destacado no âmbito do PEI da Escola Municipal Professora Maria Mazarello é a contratação de uma Psicóloga. A profissional, remunerada por meio dos recursos financeiros do Programa, atende, prioritariamente, aos estudantes inscritos no PEI e também, em casos específicos, aos demais alunos matriculados na escola. De acordo com



Antônio, a motivação para a oferta da oficina Psicologia foi a urgente necessidade observada na escola como um todo.

*Antônio: Eu contratei, eu contratei dentro do Programa. Acho que nenhuma, nenhuma outra escola integrada de BH tem uma psicóloga, que eu, eu desconheço. Então contratamos uma só pra trabalhar questão com os meninos, e o quanto já conseguimos resgatar de meninos aqui! Meninos altamente problemáticos. (Excerto da entrevista com Professor Comunitário, maio de 2013).*

Apesar da forte adesão ao PEI na escola, críticas – quer relacionadas à própria estrutura do Programa, que à dinâmica por ele adotada na instituição – foram observadas.

No que tange à estrutura do PEI, para o Professor Comunitário, a dimensão da infraestrutura é o principal “entrave” da proposta. Para ele, seria necessária a destinação de verbas para aquisição de espaços físicos. O “oficineiro” entrevistado compartilha dessa crítica, problematizando a posição ocupada pelo Professor Comunitário em função dessa estrutura: extrema responsabilização. Além disso, em sua opinião, essa dinâmica acaba por comprometer a qualidade das oficinas e, por consequência, do Programa.

*Felipe: Então eu acho que o projeto como um todo já é um pouco desorganizado. Porque ele não oferece um espaço, ele põe o coordenador, ou Professor Comunitário pra procurar um espaço pra ele dar aula. Normalmente são casas iguais a essa daqui com cômodos de casa, contudo nenhum espaço preparado pra ter aula. [...] E isso às vezes, pro Professor Comunitário, os monitores ainda mais não têm condição de pensar numa escola nesse... nesse âmbito todo assim numa coisa tão grande. E por isso, eu acho que já vem, já vem uma desorganização de lá. (Excerto da entrevista com educador do PEI, maio de 2013).*

Também, referindo-se à qualidade do PEI, o “oficineiro” defende que a prefeitura deveria responsabilizar-se também por uniformizar os conteúdos ministrados em cada atividade. Para ele, essa ação possibilitaria melhor acompanhamento e avaliação das ações realizadas.

*Felipe: Cada um vai, dá a aula que quer. Ai o cara que fez uma oficina aqui é completamente diferente de outro que fez oficina em outra escola. Não que a diferença não seja boa, mas pra gente poder até contabilizar isso melhor, saber o retorno disso. Mais eu acho que o potencial educativo é grande desde que seja bem organizado e o potencial de técnica assim dependente desse, desse, dessa padronização ou não, o potencial de técnica é sempre muito bom. (Excerto da entrevista com educador do PEI, maio de 2013).*

Para a professora do Programa de Intervenção Pedagógica, a dinâmica do PEI deveria ser menos agitada, menos corrida, e as atividades poderiam ser realizadas em espaços maiores.

*Raquel: A única coisa que eu sei que é complicado é porque mistura, né? É uma mistura assim que // de pessoas assim num espaço menor. Eu acho que é um ambiente agitado, corrido, né?! De // que estressa um pouco os meninos, que é corrido. Então, eles não têm aquele tempo de relaxar, mais também não pode, né?! (Excerto da entrevista com educadora do PEI, maio de 2013).*

Entendida como um avanço pelo Professor Comunitário, a possibilidade de escolha das oficinas pelos estudantes no âmbito do PEI da Escola Municipal Professora Maria Mazarello é criticada por Felipe. Na opinião do “oficineiro”, os estudantes não têm maturidade para fazer essa escolha. Além disso, para ele, nessa dinâmica, as oficinas acabam sendo prejudicadas no que tange à sua continuidade, tendo em vista o público flutuante.

*Felipe: Uma das experiências que tá sendo feito aqui agora que prejudicou **muito** é dos meninos poderem escolher o que que eles vão fazer. O poder de escolha é uma coisa muito boa mais eu acho que exige muita maturidade e a partir do momento que você tem 12 oficinas, 13 oficinas e o pessoal pode escolher qualquer uma delas e 3 acontecer no mesmo horário. Aí complica porque às vezes // aí eles começaram a não querer fazer nada e enrolam muito por causa desse poder escolher. Às vezes escolhe uma aqui que ele não vai fazer um esforço, que o professor não vai cobrar tanto e até diminuiu o público que tá vindo e o público que tá vindo tá vindo já com esse desânimo. (Excerto da entrevista com educador do PEI, maio de 2013) (Grifo meu).*

Assim, no conjunto das discussões realizadas neste trabalho, há de se realizar algumas asserções a respeito do Programa Escola Integrada. Primeiramente, ao que se dizer do PEI, há de se considerar que se trata de uma proposta conjunturalmente localizada. Como apresentado, mesmo havendo hibridismos e eventuais dissonâncias, percebe-se ser ele coerente ao contexto em que emergiu. Não se pode esquecer, ainda, que se trata de um projeto consonante às ações educacionais da Prefeitura de Belo Horizonte desde a década de 1990. Por fim, há de se ter em vista ainda que o Programa Escola Integrada pode ser “muitos”. O formato e as dinâmicas por ele assumidos no âmbito da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, possivelmente, não se aplicariam, literalmente, a outras escolas municipais.

Tendo apresentado aqui o Programa Escola Integrada e seus contornos na escola investigada, agora se passará à apresentação dos sujeitos da pesquisa, que, também por suas características específicas, traçaram os “contornos” do presente estudo.

*(...) Às vezes me reconheço nos demais. Me reconheço nos que fiarão, nos amigos abrigos, loucos lindos de justiça e bichos voadores da beleza e demais vadios e mal cuidados que andam por aí e que por aí continuarão, como continuaram as estrelas da noite e as ondas do mar. Então, quando me reconheço neles, eu sou ar aprendendo a saber-me continuando no vento.(...)*

*(O ar e o vento, Eduardo Galeano)*

## **4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Como, espera-se, tenha ficado evidente por meio da discussão realizada na seção da metodologia, são os sujeitos os protagonistas desta investigação. Em outras palavras, os dados construídos bem como as análises aqui realizadas estão totalmente vinculados às características individuais e coletivas dos jovens-adolescentes entrevistados.

Reiterando ainda a centralidade dos sujeitos no presente estudo, considera-se necessária, antes de tudo, a apresentação dos estudantes entrevistados. Para tanto, é importante também realizar alguns apontamentos relativos às possibilidades de conceitos utilizados para identificá-los quanto à sua condição e/ou faixa etária (CORTI & SOUZA, 2004; DAYRELL & CARRANO, 2002; DAYRELL, 2003), bem como aqueles conceitos usados para dizer de seu ofício de aluno/estudante (SACRISTÁN, 2005), elementos compreendidos como constituintes de suas especificidades.

### **4.1 Condição juvenil**

Antes de caracterizar cada um dos estudantes egressos do Programa Escola Integrada da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, importa colocar em consenso um termo a ser adotado para tal finalidade. Afinal, trata-se de crianças, pré-adolescentes, adolescentes ou jovens? Ocorre que esse não é um exercício fácil de resolver, pois os “tempos da vida” são compreendidos de maneiras distintas por diferentes campos de pensamento. Dessa forma, para embasar a caracterização aqui feita, recorreu-se, sobretudo, às discussões dos seguintes autores: Corti & Souza (2004), Dayrell & Carrano (2002) e Dayrell (2003).

O primeiro aspecto a ser apontado na tentativa de delineamento dos sujeitos desta pesquisa é a compreensão dos tempos de vida enquanto construção social, contrapondo-se, assim, à perspectiva que os naturaliza e/ou homogeneiza. Tal discussão não é inédita, uma vez que está contemplada, por exemplo, em bibliografias clássicas, como a de Ariès (1981) – que discute especificamente a infância –, mas se considera necessário reiterá-la, sobretudo com ênfase nos tempos da adolescência ou da juventude (conforme será feito a seguir).

Em *Aproximando-se do conceito de juventude*, Corti & Souza (2004) assinalam que, ao longo dos períodos históricos, “ser jovem” foi compreendido de maneiras distintas. Os

autores irão propor que, por exemplo, foi apenas a partir da construção dos Estados Modernos, isto é, na segunda metade do século XV, que houve uma maior coerência quanto ao que se denominava por “juventude” na sociedade ocidental. Do mesmo modo, os autores apontam, posicionando-se criticamente a respeito, que, em períodos mais tardios (século XX), à juventude foram atribuídas características tão fortes e marcantes que passaram a ser compreendidas como sinônimas desse período da vida. Utilizando-se, portanto, de tais argumentos, eles concluem: “Em suma, podemos afirmar que a juventude é, sobretudo, uma construção social e não um processo natural” (CORTI & SOUZA, 2004, p. 21).

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

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

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada

grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Entende-se aqui a adolescência como “o momento do início da juventude. [...] Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes de algum modo ao longo da vida” (DAYRELL e CARRANO, 2002, p. 3). Além disso, entende-se que é nesse período da vida que o sujeito amplia seu universo de relações sociais, construindo novas experiências e, de alguma forma, tornado-se mais protagonista de suas vivências e escolhas.

Há de se considerar também a existência de uma distinção entre esses períodos da vida, os quais se materializam como: juventude versus adolescência. A esse respeito, neste trabalho, entende-se que os termos estão relacionados entre si, de modo que o primeiro é entendido como o período inicial do segundo, mesmo não havendo fronteiras claras entre eles. Nessa perspectiva, os estudantes investigados nesta pesquisa serão referidos como “jovens-adolescentes” e/ou “jovens”, isso por se considerar que esses termos reúnem os aspectos acima apresentados.

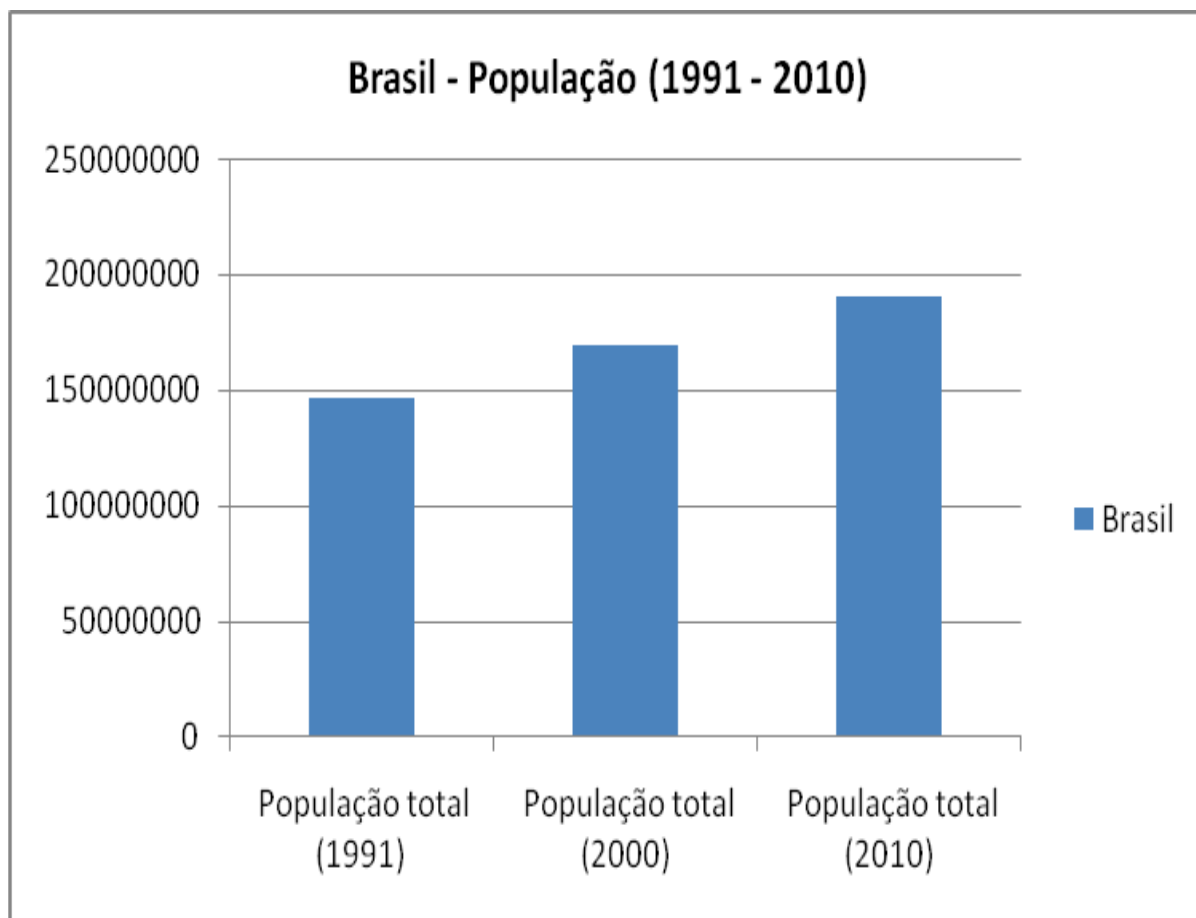
Anteriormente à apresentação dos dez jovens-adolescentes participantes do estudo, considera-se importante mencionar as informações a respeito da população Brasileira, segundo os dados censitários, com ênfase nesse grupo social. Trata-se de uma tentativa de localizar esses sujeitos em um contexto mais amplo.

No que tange à condição da juventude no Brasil, alguns dados são relevantes. De acordo com o Censo 2010<sup>31</sup>, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira perfazia um total de 190.775.779 habitantes<sup>32</sup>. Número que, ao longo de duas décadas, veio aumentando significativamente: em 1991, essa população correspondia a 146.825.475, e, dez anos mais tarde, no ano 2000, ela era de 169.798.885 habitantes. Ou seja, verificou-se uma dinâmica de crescimento populacional no país, nesse período, como se pode ver no Gráfico 3.

---

<sup>31</sup> Os dados secundários aqui referidos são sempre os mais recentes disponibilizados pelo órgão/instituto responsável na época da redação deste estudo.

<sup>32</sup> Dados recentes do próprio instituto, divulgados no *Diário Oficial da União*, apontam uma população superior a 201 milhões de habitantes. O uso dos dados do Censo 2010 justifica-se por serem aqueles disponíveis quando da redação do presente texto.



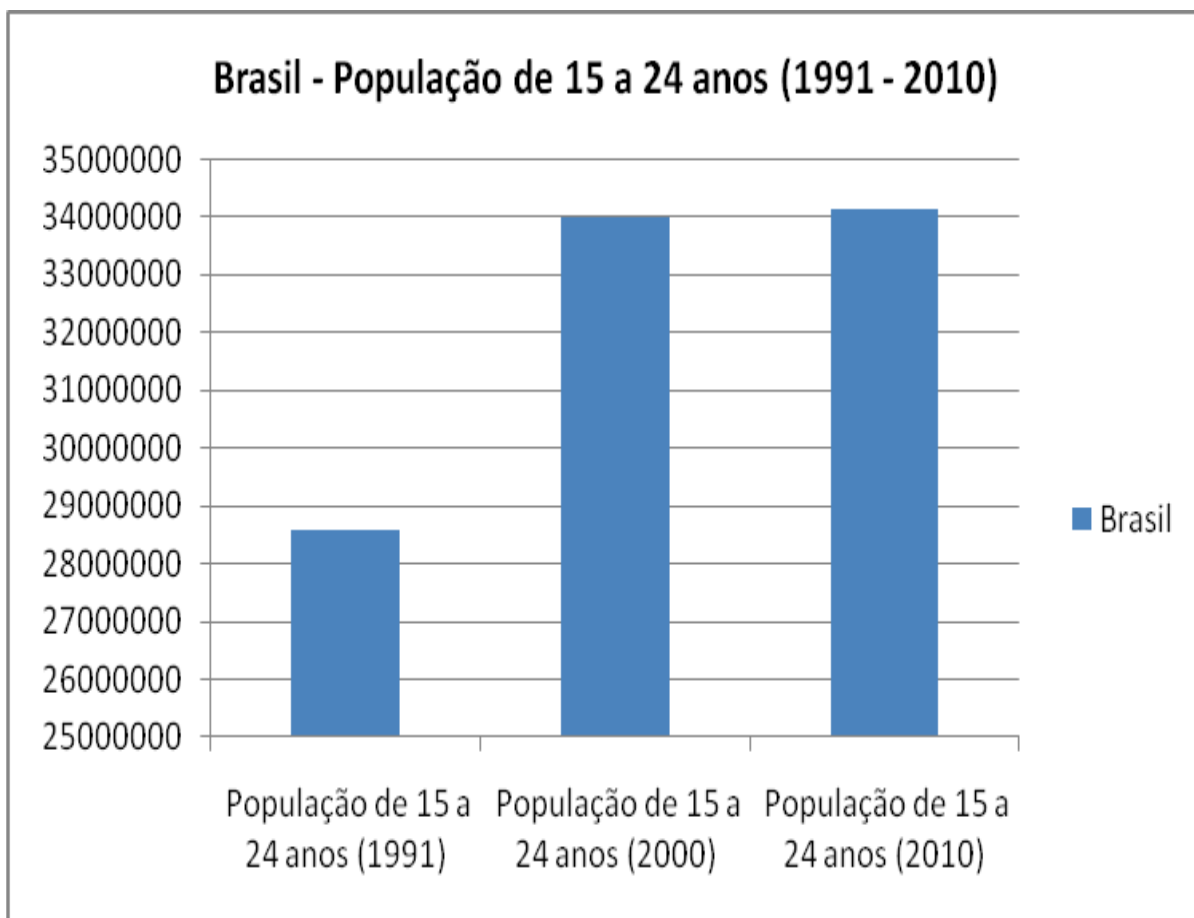
**Gráfico 3** – Brasil: população total, de 1991 a 2010

Fonte: IBGE. Dados disponíveis no site *Todos Pela Educação*<sup>33</sup>.

No que diz respeito à população jovem, quanto à faixa etária estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>34</sup>, ou seja, de pessoas entre 15 e 24 anos, a dinâmica verificada, nesse mesmo período, foi semelhante, isto é, de crescimento (GRÁFICO 4).

<sup>33</sup> Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador\\_educacao&id\\_indicador=34#filtros](http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=34#filtros)>.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.onu.org.br/adolescentes-e-jovens-sao-28-da-populacao-mundial-onu-pede-mais-investimentos/>>.



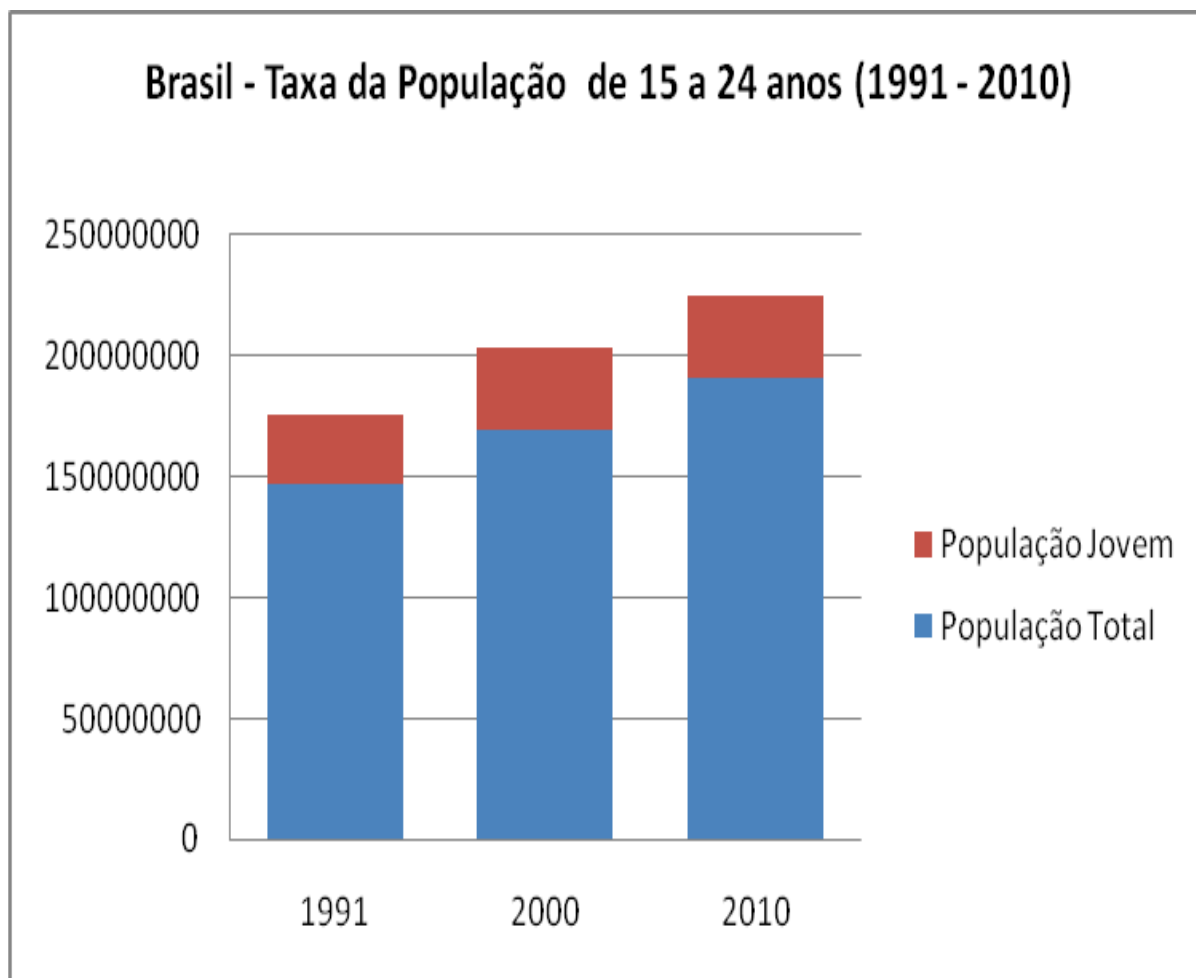
**Gráfico 4** – Brasil: população de 15 a 24 anos, de 1991 e 2010

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

Nesse caso, entretanto, cabe destacar o significativo aumento dessa parcela da população entre os anos de 1991 e 2010, respectivamente: 28.570.888 e 33.995.532 habitantes, ou seja, apresentando um crescimento de 19%. Ao se comparar os anos de 2000 e 2010, observa-se uma estabilidade numérica desse grupo: a população que era, em 2000, de 33.995.532 passa a ser, em 2010, de 34.150.830, apresentando um tímido crescimento decenal de 0,4%.

Apesar das diferenças de percentuais, o mais importante a se destacar é que a juventude (segundo a classificação da faixa etária da ONU) fez, nas três décadas mencionadas, entre 17 e 20% da população brasileira, sendo, portanto, uma parcela significativa da população total.



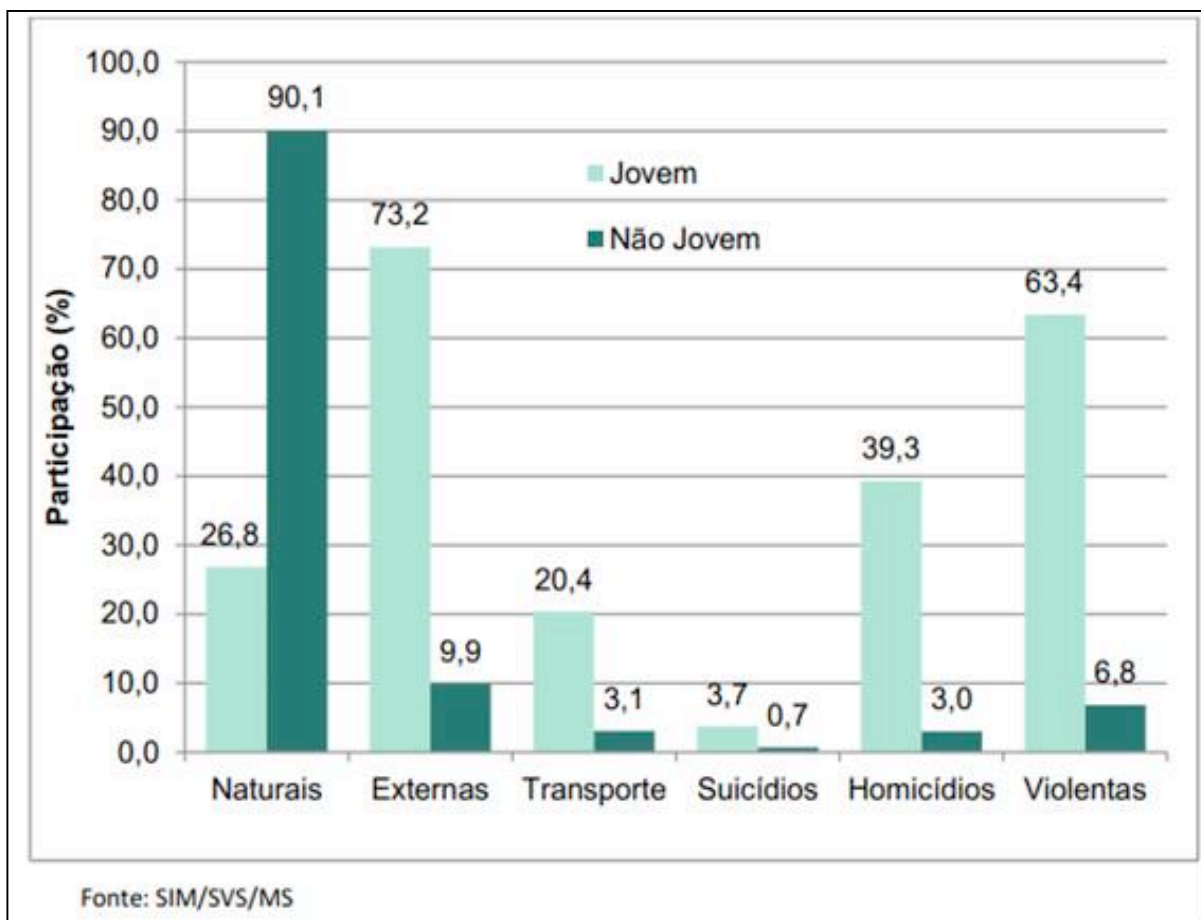


**Gráfico 5** – Brasil: taxa da população de jovens de 15 a 24 anos, de 1991 a 2010

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

Assim, além de ser possível afirmar que esse é um grupo que merece ser observado com maior atenção, dada a sua representatividade quantitativa em relação à população total, pode-se também dizer que ele o é por apresentar uma certa estabilidade quantitativa ao longo dos anos.

Por ora, considera-se necessário adiantar que o jovem, sobretudo da camada popular, carrega consigo fortes características histórico-sociais. Nas palavras de Waiselfisz (2014), observa-se uma histórica dificuldade dos jovens em “aceder a benefícios sociais considerados básicos, como educação, saúde, trabalho e renda” (WASELFSZ, 2014, p. 11). Nessa perspectiva, pode-se classificar esse grupo social como relativamente “vulnerável”. É o que revela o gráfico abaixo apresentado, em que são descritos os percentuais de causas de morte entre a população de jovens, no Brasil.



**Gráfico 6** – Brasil: percentual de causas de mortalidade na população jovem e não jovem, em 2011

Fonte: *Mapa da Violência no Brasil – 2013: Juventude e homicídios* (WASELFISZ, 2014).

O que se observa é que as mortes derivadas de causas externas são sempre mais recorrentes entre a população jovem, quando comparada com as de sujeitos não jovens.

A apresentação, aqui realizada, desses dados sobre o sujeito jovem, em um contexto mais amplo, tem por objetivo reiterar as proposições de Dayrell & Carrano (2002), os quais apontam para a necessidade de se pensar políticas públicas para essa parcela da população.

A situação de exclusão social de amplas parcelas das juventudes brasileiras exige medidas radicais e efetivas que denotem a inversão de prioridades de desenvolvimento econômico. Torna-se necessário que se desenvolvam, em conjunto com a descentralização das ações burocráticas, políticas integradoras entre as diferentes esferas governamentais e as ações realizadas no âmbito da sociedade civil, num esforço nacional de dotar o Estado de capacidade de investimento e coordenação de políticas públicas (DAYRELL & CARRANO, 2002, p. 9).

O que reforça a relevância da proposição de programas, como o Escola Integrada, que se direcionem também ao público jovem.

#### **4.2 Condição estudantil**

No Brasil, para além dos aspectos relativos à violência, pode-se dizer também da vulnerabilidade da população jovem no que tange à relação estabelecida com a educação institucionalizada, a escola. Anteriormente, contudo, considera-se necessário realizar uma distinção entre sujeito jovem e sujeito aluno/estudante.

Não é raro observar o uso dos termos “estudante” e/ou “aluno” como sendo sinônimos de um momento da vida dos sujeitos (infância, adolescência ou juventude). É o que aponta José Gimeno Sacristán:

[...] na vida cotidiana e do ponto de vida histórico, ser aluno nos é apresentado como equivalente a ser menor, que está na infância. Ambos os conceitos – infância (menores em geral) e aluno – compartilham um mesmo significado para nós porque ambos foram **construídos** simultaneamente. (SACRISTÁN, 2005, p. 21) (Grifo meu).

Ou seja, dizer de “jovens” não é – ou, pelo menos, não deveria ser – o mesmo que dizer de “alunos”. Ambas as categorias, ainda de acordo com o excerto acima citado, são construídas histórica e socialmente, agregando especificidades. Observar tais aspectos torna-se importante por considerar-se que é a partir do modo como se compreende o ‘outro’ que as relações são estabelecidas, isto é: “[...] o significado intelectual e moral que damos como certo e convencionalizado a todas essas categorias situa diante de nós as pessoas e nos inclina a vê-las, valorizá-las e nos comportarmos em relação a elas com uma determinada predisposição” (SACRISTÁN, 2005, p. 20).

Entendendo o termo aluno como familiar e, a partir daí, recorrendo à máxima da Antropologia: “[...] estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho [...]” (GEERTZ, 1989, p. 17), pretende-se problematizar a concepção vinculada ao termo. Para tanto, recorre-se novamente à Sacristán (2005), o qual aponta os modos da construção social e histórica dessa categoria, dentre os quais, destacam-se dois. O primeiro diz respeito à “subjugação” da categoria aluno ao olhar do adulto, ou seja, um “terceiro” que, em muitos casos, vivenciou a experiência escolar, podendo, assim, carregar consigo percepções pessoais do que a constitui.

O segundo é a vinculação do conceito de aluno à consolidação da instituição escolar, um forte aparelho de socialização e regulação social.

Quanto à relação entre aluno e adulto, o que se pretende destacar é o risco de tal subordinação resultar em posturas, de algum modo, preconceituosas. O adulto constrói sua concepção de aluno a partir de suas vivências sociais e também, costumeiramente, a partir de sua experiência como estudante. Construção que, muitas vezes, resulta no estabelecimento de parâmetros de “normalidade” e, por consequência, de “anormalidade”. Há de se considerar, entretanto, o dinamismo do contexto social, bem como das relações nele estabelecidas, e, portanto, o risco de se elaborar categorias “estáticas”.

Sobre a instituição escolar, também é preciso desnaturalizá-la. Semelhantemente ao que ocorre com o aluno, percebe-se que a escola, muitas vezes, é compreendida como uma instituição “a-histórica” (seu “nascimento” não é problematizado) e “natural” (sua cultura não é questionada). Faz-se necessário, entretanto, lembrar que à escola marcas muito específicas vinculam-se. Os modos de organização do seu espaço e do seu tempo são bons exemplos.

Agrupar-se (em pequenos ou grandes grupos) em salas de aula, com determinações de tempos e de espaços, para exercer uma ação, definitivamente, não é uma prática inerente ao homem. Aliás, o que se observa, sobretudo com o acesso das camadas populares à escola, é que tais práticas, também denominadas de “cultura escolar”, muitas vezes, se distanciam exponencialmente da experiência de vida dos estudantes em espaços não escolares, discussão a ser realizada em seção posterior deste estudo.

Além do tempo e do espaço, a escola também estabeleceu um parâmetro de normalidade do indivíduo por ela atendido: o aluno. Esse ofício, que passa a assumir conotação de sujeito, possui determinadas obrigações e direitos, devendo o sujeito portar-se de certas maneiras em detrimento de outras.

Ocorre que, além de histórica, por aderir a determinados interesses em detrimento de outros, a escola é também uma instituição política, conforme evidencia Sacristán (2005, p. 139):

[...] a ordem escolar segue uma lógica econômica, de interesses nacionais, tem a finalidade de reproduzir rotinas convencionadas pela tradição, de discipliná-los, etc., todo um regime de vida para o menor, transformando-o em aluno com base em um sistema escolar prévio a ele.

Nessa perspectiva, conclui-se que a escola não é constituída a partir dos sujeitos, mas os sujeitos são transformados em alunos (em uma perspectiva conservadora dessa categoria) para adaptarem-se à escola e, mais tarde, à sociedade.

Ao realizar a reflexão sobre a construção social da categoria aluno, considera-se que reúnem-se alguns indícios para a reflexão a respeito do que hoje é entendido como “crise da instituição escolar”: os conflitos existentes nesse contexto, acredita-se, estão intrinsecamente relacionados ao distanciamento entre escolas e sujeitos reais, que, nem sempre, coincidem com o (estereótipo de) aluno.

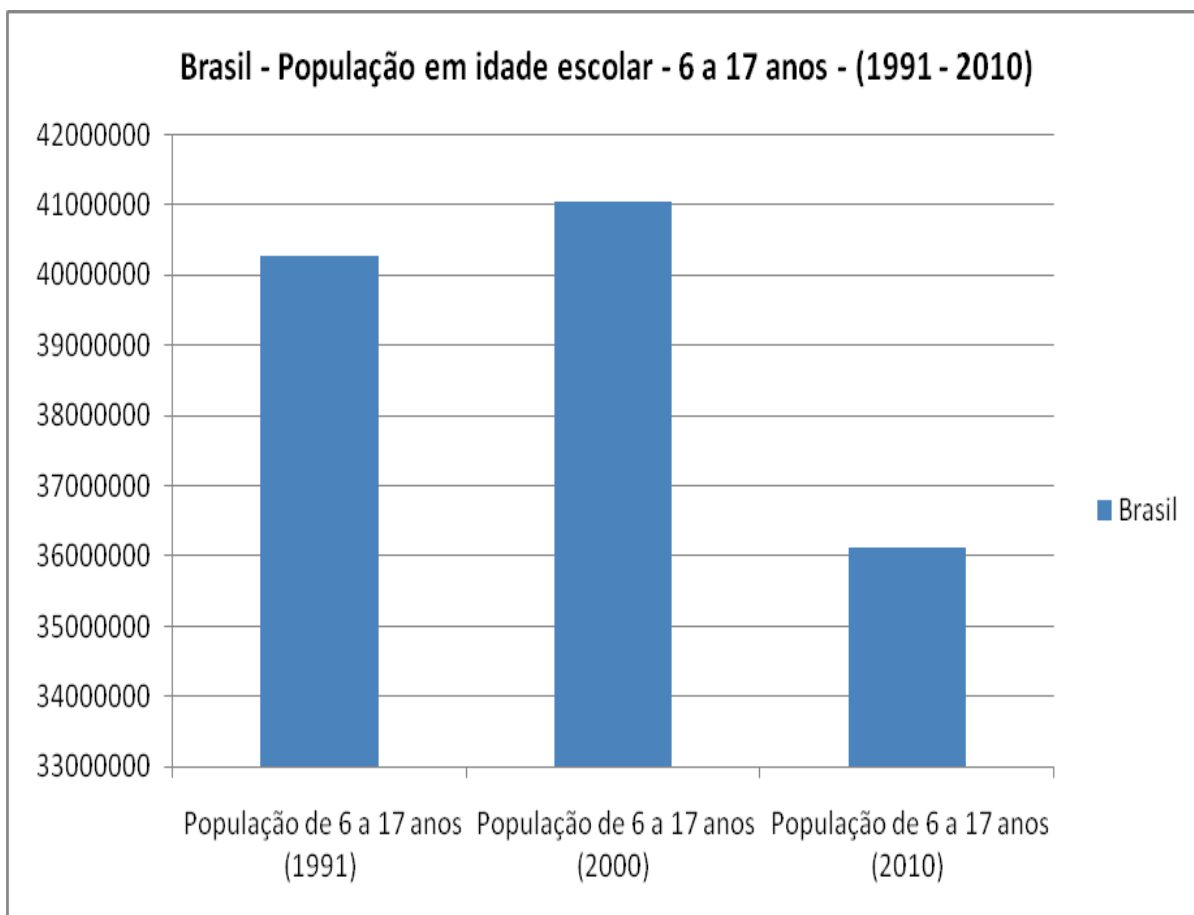
A discussão aqui realizada, além de preparar o cenário para a apresentação dos sujeitos da entrevista e de seus modos de ser aluno, oferece indícios para as discussões que se seguirão a respeito da relação estabelecida por eles com a escola e/ou com o estudo.

Como no caso anterior, em que se apresentou os dados referentes à juventude brasileira, também aqui considera-se importante fazer menção a alguns dados a respeito do contexto educacional brasileiro – e, por consequência, aos alunos do país – para compor o contexto de investigação.

Em primeiro lugar, há de se mencionar o número total de crianças e jovens-adolescentes em idade escolar<sup>35</sup>, entre os anos de 1991 e 2010.

---

<sup>35</sup> Aqui, toma-se, como referência para a idade escolar, os indivíduos de 6 a 17 anos. A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, prevê a ampliação desse período para 4 a 17 anos, passando, portanto, a oferta e a matrícula dos estudantes na Educação Infantil a ser obrigatórias. No entanto, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, da qual decorre a Lei citada, tal ação deve ser implantada, de maneira progressiva, até o ano de 2016 (BRASIL, 2009a).



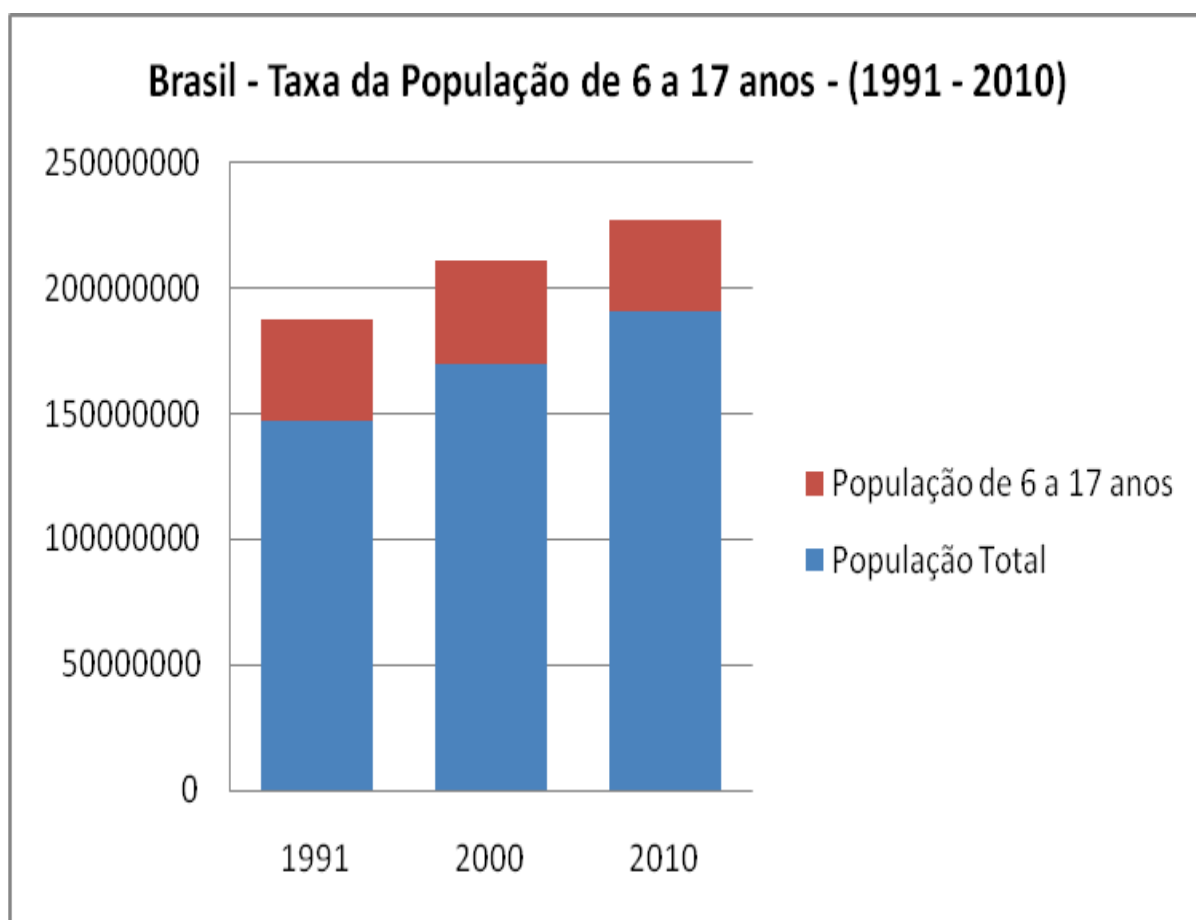
**Gráfico 7** – Brasil: população em idade escolar – 6 a 17 anos –, de 1991 a 2010

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014)<sup>36</sup>.

Conforme é possível observar, o número de pessoas entre 6 e 17 anos é bem próximo comparando-se os anos de 1991 e 2000, sendo o segundo (41.055.197) ligeiramente maior do que o primeiro (40.280.768). O que chama maior atenção, entretanto, nesses dados, é a significativa queda do número dessa população no ano de 2010, ao se compará-lo com os números dos anos de 1991 e 2000. Em 2010, a população em idade escolar compreendia 36.116.267 pessoas.

O gráfico que se segue, de comparação entre a parcela jovem e a totalidade da população brasileira, possibilita a afirmação de que essa queda do número de pessoas entre 6 e 17 anos tem se dado em função da diminuição de sujeitos jovens no país, ao longo dos anos.

<sup>36</sup> Ver site do PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Ranking IDHM Municípios 2000*. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2000. (Fonte: *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*, com dados dos Censos 1991, 2000 e 2010). Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2000.aspx>>. Acesso em: 03 jun. 2014.



**Gráfico 8** – Brasil: taxa da população de 6 a 17 anos, de 1991 a 2010

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014).

Segundo o gráfico acima, nos períodos representados, as taxas foram: em 1991, de 27,4%; em 2000, de 24,1%; e em 2010, de 18,9% do total da população<sup>37</sup>.

Também fazendo referência ao quadro geral da educação no Brasil, há de se dizer da escolaridade média das pessoas com 25 anos ou mais (TABELA 1).

<sup>37</sup> Para fins de reflexão, é importante mencionar que, apesar de o número de pessoas em idade escolar apresentar queda ao longo dos anos, considerando-se a ampliação da idade desse grupo para 4 a 17 anos, o número total de sujeitos que deveriam estar matriculados em alguma etapa da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio, seria de 45.364.276 no ano de 2010, segundo dados do IBGE (2010).

**Tabela 1 – Escolaridade Média em Anos de Estudo – Pessoas de 25 anos ou mais – Brasil e Regiões – 2011**

<b>ESCOLARIDADE MÉDIA (2011)</b>	
<b>Localidade</b>	<b>Anos de estudo</b>
Brasil	7,4
Região Nordeste	6
Região Norte	6,7
Região Sul	7,7
Região Centro-Oeste	7,8
Região Sudeste	8,1

Fonte: *Todos Pela Educação* (2014)<sup>38</sup>.

Considerando-se que a Educação Básica compreende oito (anteriormente à Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013) a onze anos de estudo (posteriormente à mesma Lei), observa-se que, mesmo considerando-se a “situação ideal” de adequação entre idade e série, na média, a população brasileira não tem sequer concluído o Ensino Fundamental, etapa atualmente constituída por nove anos de escolarização.

Nesse sentido, pode-se dizer do “gargalo” do sistema educacional que se constitui nos anos finais<sup>39</sup> do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Perspectiva reiterada a partir dos dados abaixo apresentados.

Contudo, primeiramente, há de se dizer das taxas de aprovação e reprovação na Educação Básica, no Brasil e suas regiões, no ano de 2012 (TABELAS 2).

<sup>38</sup> Os dados dessa tabela foram obtidos através do site *Todos pela Educação*. Indicadores da Educação. (Fonte: IBGE/Pnad). Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador\\_educacao&id\\_indicador=64#filtros](http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=64#filtros)>. Acesso em: 03 jun. 2014.

<sup>39</sup> Os anos iniciais do Ensino Fundamental correspondem do primeiro ao quinto ano, já os anos finais compreendem aos 4 últimos anos (6º ao 9º ano).



**Tabela 2 – Taxa de Aprovação – Brasil e Regiões – 2012**

<b>TAXA DE APROVAÇÃO (2012)</b>			
<b>Localidade</b>	<b>Ensino Fundamental (anos iniciais)</b>	<b>Ensino Fundamental (anos finais)</b>	<b>Ensino Médio</b>
Brasil	91,70%	84,10%	78,70%
Região Norte	87,20%	81,20%	74,90%
Região Nordeste	88,00%	78,50%	77,70%
Região Sudeste	95,00%	88,60%	80,60%
Região Sul	94,30%	83,50%	78,60%
Região Centro-Oeste	93,30%	86,50%	76,20%

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

**Tabela 3 – Taxa de Reprovação – Brasil e Regiões – 2012**

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

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

Como é possível verificar nas tabelas acima, quer no Brasil, quer em suas regiões, a taxa de aprovação dos estudantes decresce conforme eles avançam na Educação Básica, sendo também verdade o contrário: as taxas de reprovação no Ensino Médio são, em todos os casos, maiores do que as dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

As taxas de abandono escolar também apontam para as problemáticas envolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

**Tabela 4 – Taxa de Abandono – Brasil e Regiões – 2012**

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

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

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

Nessa perspectiva, e considerando-se o dado anteriormente apresentado, o qual se refere à média de anos de escolaridade da população brasileira acima de 25 anos de idade (7,4 anos), pode-se dizer que, além de ser uma pequena parcela da população aquela que ascende ao Ensino Médio, os que ali chegam estão mais vulneráveis tanto às reprovações quanto ao abandono da escola.

Para compor um quadro analítico dos dados que serão posteriormente apresentados, há de se apresentar ainda as taxas de distorção entre idade e série.

**Tabela 5 – Taxa de Distorção Idade-Série – Brasil e Regiões – 2012**

<b>TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE (2012)</b>			
<b>Localidade</b>	<b>Ensino Fundamental (anos iniciais)</b>	<b>Ensino Fundamental (anos finais)</b>	<b>Ensino Médio</b>
<b>Brasil</b>	16,60%	28,20%	31,10%
Região Norte	27,40%	40,50%	47,00%
Região Nordeste	23,50%	38,60%	41,80%
Região Sudeste	9,90%	19,60%	23,00%
Região Sul	11,30%	22,80%	23,30%
Região Centro-Oeste	13,50%	26,50%	30,50%

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

As diferenças entre as taxas de distorção idade-série já são significativas ao se comparar os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: os últimos são, na maior parte dos casos, superiores aos primeiros em mais de dez pontos percentuais.

Sobre o Ensino Médio, faz-se necessário apontar que, em todas as regiões, assim como no Brasil, mais de um quarto dos estudantes apresentam uma defasagem entre sua idade e a série escolar que cursam. Mais do que isso, duas das cinco regiões apresentam índices próximos dos 50%, ampliando essa realidade para quase a metade dos alunos matriculados nessa fase da escolarização.

Por fim, também é possível observar uma queda no rendimento dos estudantes conforme eles avançam nos anos de escolarização, na Educação Básica. É o que revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2011, conforme Tabela 6.

**Tabela 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Brasil e Regiões – 2011**

<b>ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2011)</b>			
<b>Localidade</b>	<b>Ensino Fundamental (anos iniciais)</b>	<b>Ensino Fundamental (anos finais)</b>	<b>Ensino Médio</b>
Brasil	5,0	4,1	3,7
Região Norte	4,2	3,8	3,2
Região Nordeste	4,2	3,5	3,3
Região Sudeste	5,6	4,5	3,9
Região Sul	5,5	4,3	4,0
Região Centro-Oeste	5,3	4,3	3,6

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

A apresentação desses dados faz-se importante, em primeiro lugar, por serem sempre referentes à faixa etária na qual os sujeitos desta pesquisa se enquadram (entre 15 e 18 anos). Além disso, como será possível verificar a seguir, na época deste estudo, todos os estudantes estavam matriculados no Ensino Médio, tendo experienciado o Programa Escola Integrada nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, integravam dois momentos “delicados” da escolarização, segundo o quadro analítico aqui construído.

A seguir serão apresentados os sujeitos desta pesquisa quanto às suas características sociais e escolares.

### **4.3 Jovens-adolescentes estudantes: o grupo investigado**

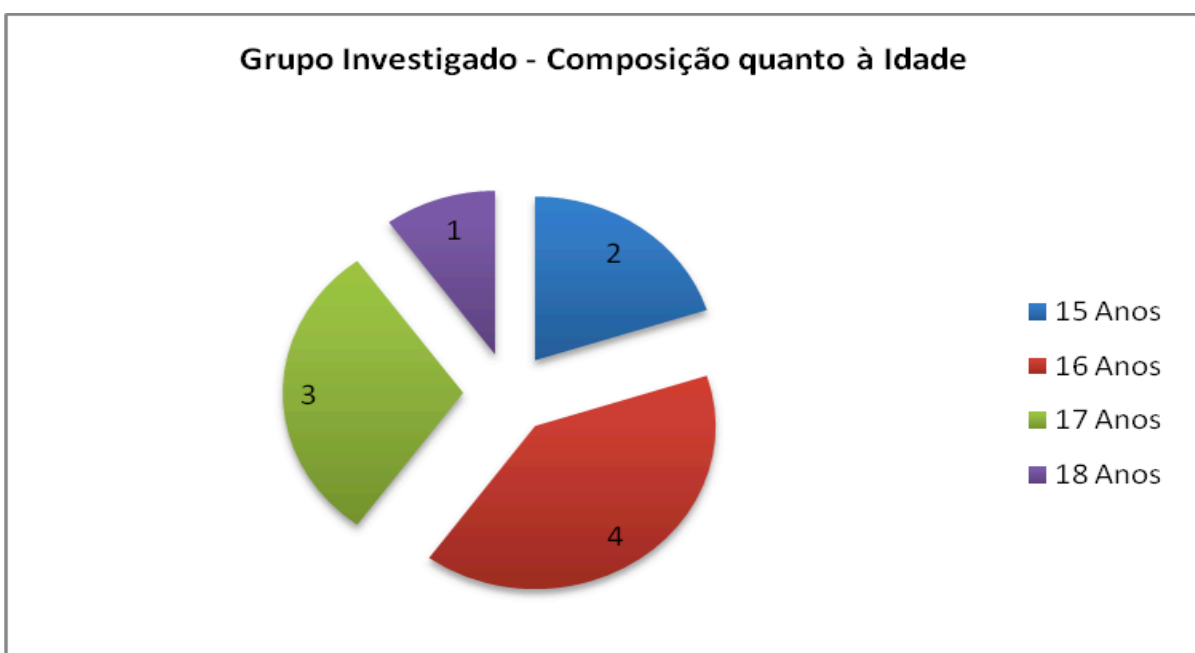
O maior contingente dos estudantes entrevistados foi o do sexo masculino, oito, entre os dez sujeitos. O que foi uma coincidência, haja vista o modo de seleção dos entrevistados anteriormente apresentado.



**Gráfico 9** – Grupo Investigado: composição quanto ao gênero

Fonte: Elaborado por meio dos dados obtidos nesta pesquisa.

Quanto à idade, a média do grupo é de 16,3 anos, distribuindo-se entre o valor mínimo = 15 anos e o valor máximo = 18 anos. Assim, são quatro sujeitos com 16 anos; três, com 17; dois, com 15; e um, com 18.



**Gráfico 10** – Grupo Investigado: composição quanto à idade

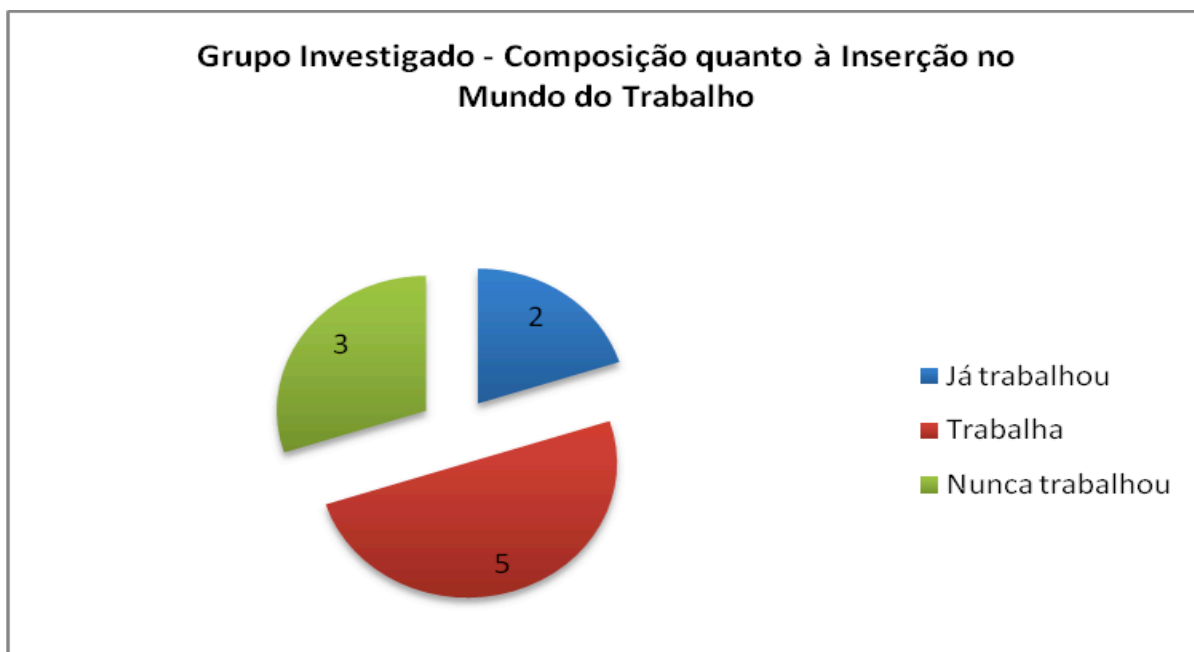
Fonte: Elaborado por meio dos dados obtidos nesta pesquisa.

Como será possível verificar posteriormente, esse “retrato” da idade dos sujeitos terá relação com a trajetória escolar de cada um deles: existência ou não de reprovação, bem como com os anos de inserção no Programa Escola Integrada.

Quanto à composição familiar, é importante destacar que nenhum dos estudantes é filho único. Além disso, apenas três, entre os dez sujeitos, estão inseridos em uma família nuclear, ou seja, composta por pai, mãe e filhos. Dos outros sete investigados, três convivem com mãe, irmãos e padrasto; dois, apenas com mãe e irmã; um reside com sua tia e primos; e outro, com a avó. Assim, a grande maioria dos investigados está inserida em contextos de “novas configurações familiares” (CECCARELLI, 2007).

No que tange ao mundo do trabalho, observa-se que, independentemente da configuração familiar, aqueles por ela responsáveis, de maneira geral, realizam atividades remuneradas de baixo prestígio. Foram mencionadas nas entrevistas as seguintes ocupações: babá, empregada doméstica, gesseiro, entregador de gás, montador de barracas, pedreiro, esteticista, borracheiro, motorista, vendedora, instrutor de autoescola. Há, entretanto, alguns casos de ocupações de relativo prestígio social e econômico, como: gerente de supermercado e auxiliar administrativo. Há também dois aposentados/pensionistas e uma dona de casa.

Do quadro apresentado, pode-se concluir que nenhum dos estudantes está inserido em contexto economicamente favorecido. Nessa perspectiva, considera-se possível referir-se a esses sujeitos como pertencentes às camadas populares. Percepção reiterada ao se verificar a experiência de inserção no mundo do trabalho vivenciada por esses jovens: a maior parte deles (N = 7) tem ou teve alguma experiência de ocupação remunerada (GRÁFICO 11).



**Gráfico 11** – Grupo Investigado: composição quanto à inserção no mundo do trabalho

Fonte: Elaborado por meio dos dados obtidos nesta pesquisa.

Essa afirmação reitera a proposição apresentada no momento da discussão da metodologia quanto à escolha da escola, tendo, como referência, a sua localização em uma região periférica. Conforme apresentado, essa escolha possibilitou a seleção de sujeitos pertencentes às camadas populares para participarem desta investigação.

No que tange às informações relativas à escolarização de cada um dos entrevistados, alguns esclarecimentos são necessários. Os dados apresentados a seguir dizem respeito ao desempenho acadêmico de cada um dos estudantes e às avaliações de suas atitudes e de seus valores no âmbito da instituição escolar. Ambas as avaliações, na maior parte das vezes, foram realizadas trimestralmente, ao longo de três anos. Há, entretanto, casos em que essas informações foram obtidas apenas relativas a um período menor.

Para a leitura dos gráficos, é importante assinalar alguns aspectos. O primeiro é que eles foram construídos a partir dos registros do diário escolar, ou seja, através da transcrição do boletim. No segundo aspecto, como os estudantes estiveram inseridos na instituição, por períodos diferentes, notou-se mudanças nesses registros, daí o aspecto “capacidade de emitir opiniões”, no âmbito das “atitudes” e dos “valores”, aparecer em alguns casos e, em outros, não.

A título de informação, as atitudes e os valores contemplados no registro do diário escolar são: (1) “Organiza seu material escolar”; (2) “Tem interesse em aprender”; (3)

“Cumpre regras, combinados e horários”; (4) “Realiza as atividades propostas”; (5) “Participa cooperativamente das atividades em grupo”; (6) “Conserva o material de uso coletivo”; (7) “Sabe ouvir e respeitar as opiniões dos colegas”; (8) “Respeita o próximo, é solidário e tolerante”; (9) “Emite opiniões com clareza e segurança”; (10) “Argumenta sobre o seu ponto de vista”. Tais atitudes e valores são avaliados pela seguinte escala: “nunca”, “às vezes” e “sempre”, e, para que fosse possível ler tais informações no formato de gráfico, ela foi valorada em: 1, 2 e 3 respectivamente. Esses dados serão apresentados, para cada estudante, em dois gráficos, cada um deles relativo a cinco atitudes (1 a 5) e a cinco valores (6 a 10).

Relativamente ao desempenho acadêmico, as disciplinas utilizadas para a construção dos gráficos foram: a Língua Portuguesa e a Matemática<sup>40</sup>. Em todos os documentos acessados, as avaliações deram-se por meio de conceitos, de modo que E representa o pior desempenho acadêmico e A, o melhor. Dessa forma, nos gráficos, as correspondências entre conceitos e valores são: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

Há de se dizer ainda que, além das informações constantes nos gráficos, será assinalado, em cada caso, o ano de inserção do sujeito no Programa Escola Integrada.

Não se pretende, aqui, realizar afirmações sobre a influência do PEI sobre o desempenho dos estudantes, afinal somente os dados constantes nesta pesquisa não permitem fazê-las. Essa discussão será contemplada, em seção posterior, a partir das percepções dos estudantes e não a partir de dados externos.

A partir desse momento, serão compartilhadas algumas especificidades de cada um dos estudantes, o que, mais do que oferecer elementos para a leitura dos dados que serão apresentados, permite compreender os entrevistados enquanto sujeitos e não apenas como “dados de pesquisa”.

## **Ana**

Ana é uma jovem tímida, de 16 anos, que participa ativamente da organização de sua casa. Além de auxiliar nos serviços domésticos, tem a função de cuidar de sua irmã mais nova (ainda bebê) diariamente. A estudante considera-se organizada e, como os demais membros de sua família, professa-se evangélica, sendo frequentadora da Igreja Universal do Reino de Deus.

---

<sup>40</sup> São essas as duas disciplinas mais comumente utilizadas para se discutir o desempenho acadêmico dos estudantes, como, por exemplo, nas avaliações de larga escala.

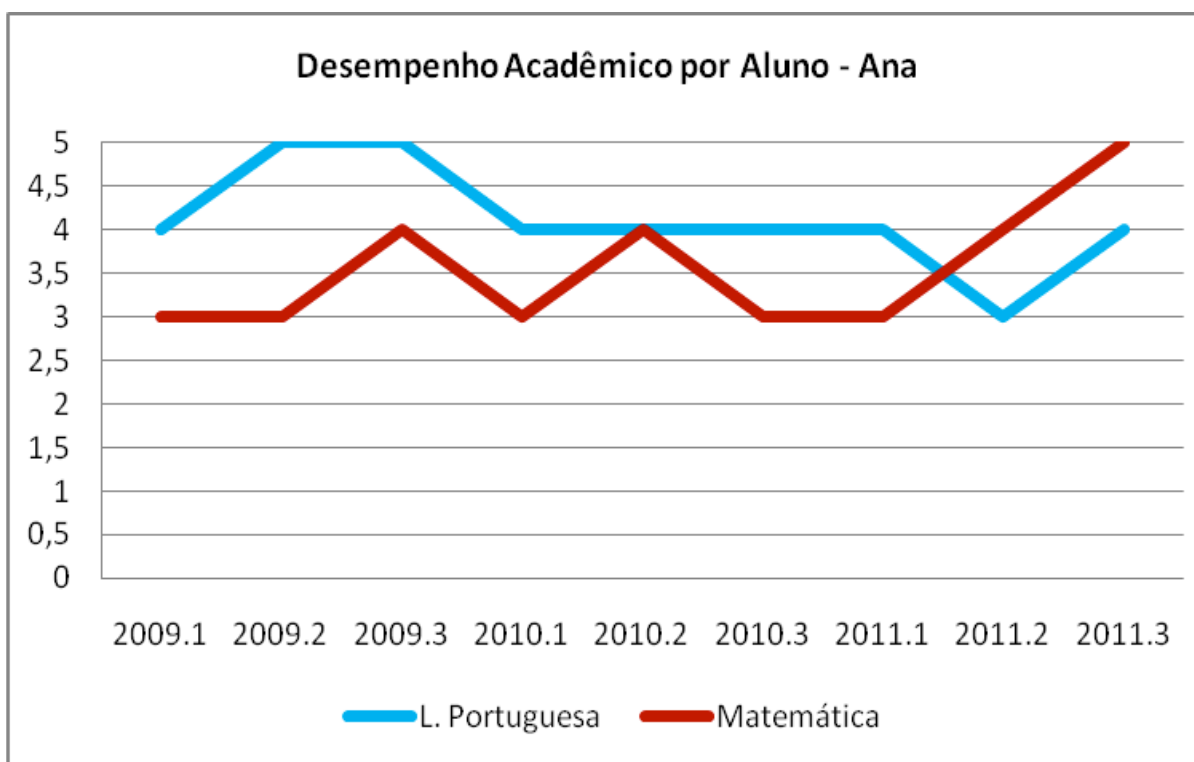


A estudante esteve matriculada na escola investigada, por quatro anos (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), e relatou ser comportada e considerada boa aluna pelos professores. Compartilhou ainda seu gosto pela leitura.

*Ana: Nó, na escola eu sou tímida. Aí eu vou e fico na minha, aí eu fico quietinha lá, assim eu converso com os meninos na boa, mas assim: não aqueles de fazer esparro, igual os meninos doido, sabe? Aí eu não faço isso não. Aí eu fico na minha, aí professor não me chama atenção, esses trem, sabe? (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

A aluna participou do Programa Escola Integrada por dois anos (2010 e 2011) e, em entrevista, compartilhou que, quando de sua inserção no Programa, por um excesso de envolvimento, apresentou queda no desempenho acadêmico, o qual logo foi recuperado.

A seguir serão apresentados brevemente alguns aspectos de seu desenvolvimento acadêmico ao longo dos anos.



**Gráfico 12** – Desempenho Acadêmico de Ana

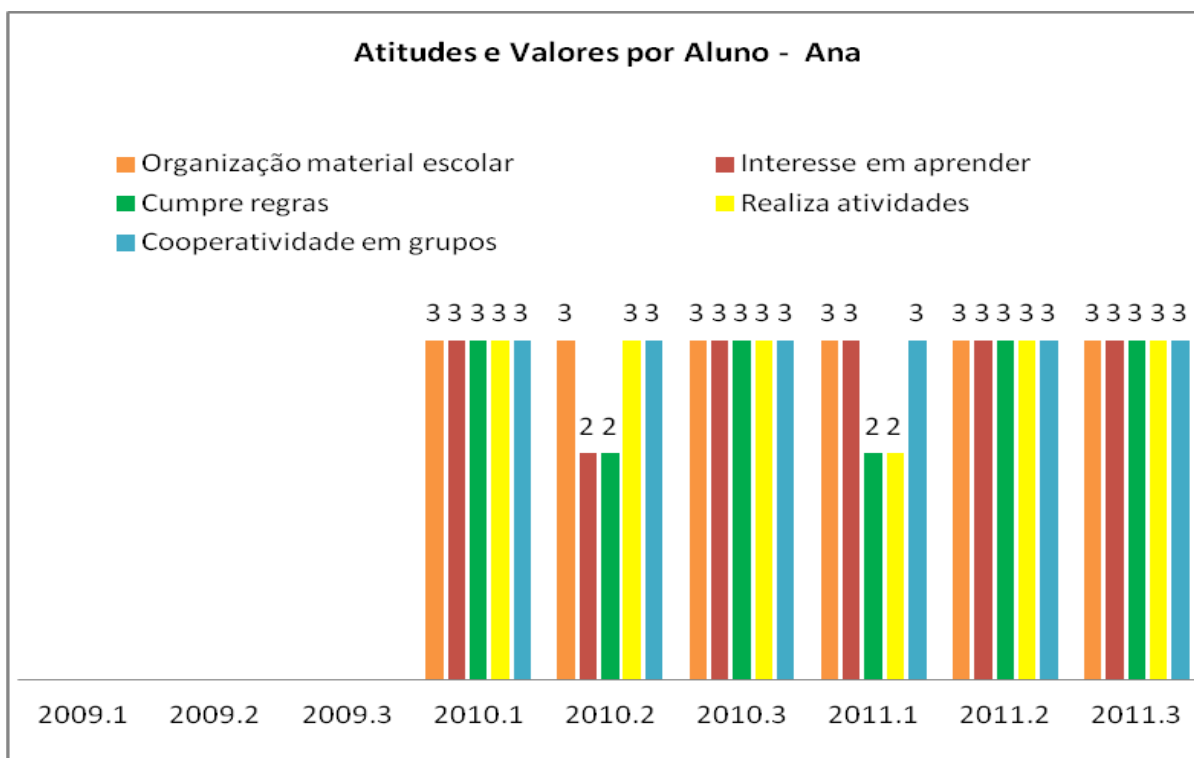
Fonte: Todos os gráficos, daqui para frente, foram elaborados por meio dos dados obtidos nesta pesquisa.

Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

Em relação à disciplina Língua Portuguesa, observa-se que houve, no ano de 2009, uma tendência de melhoria do desempenho acadêmico de Ana, o qual permaneceu estável por dois semestres, havendo, posteriormente, uma queda (coerente ao relato da aluna). Importa destacar, entretanto, que, a partir do segundo semestre de 2010, houve uma estabilização de seu desempenho, que perdurou até o fim do ano de 2011.

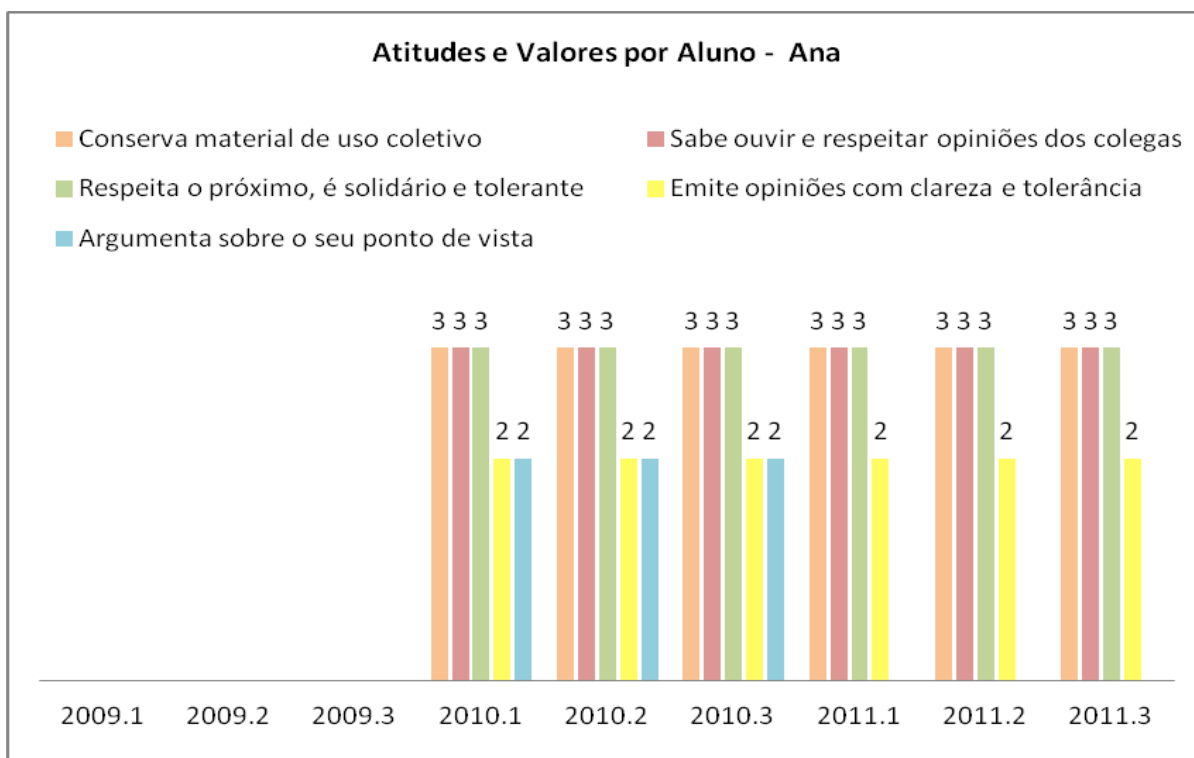
No que diz respeito ao desempenho em Matemática, verifica-se uma instabilidade ao longo dos anos. No primeiro trimestre de 2011, a estudante atinge um rendimento mais positivo, que perdura durante todo o ano letivo.

Quanto às atitudes e aos valores, é possível observar que, nos dez quesitos avaliados, a estudante alcançou majoritariamente a avaliação mais positiva: sempre.



**Gráfico 13** – Atitudes e valores de Ana 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 14** – Atitudes e valores de Ana 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

Destaca-se que os quesitos “emissão de opiniões” e “argumentação” são os que a estudante apresenta estagnação em “às vezes”, ao longo dos anos, ou seja, não se percebe uma evolução quantitativa a esse respeito.

Já relativamente aos três quesitos em que há oscilação entre “sempre” e “às vezes”, eles dizem respeito, mais diretamente, ao trabalho acadêmico, a saber: tem interesse em aprender, realiza as atividades propostas e cumpre regras, combinados e horários.

A respeito do seu percurso escolar na época da pesquisa de campo, a estudante frequentava o segundo ano do Ensino Médio e, em sua percepção, era uma boa aluna:

Ana: *Aí, agora que eu tô no [Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós<sup>41</sup>], ninguém reclamou também não, eles fala que eu sou excelente aluna.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

De modo geral, avalia-se que a conduta da estudante é positiva no que tange à coerência quanto ao que se deseja da categoria aluno, anteriormente discutida.

## **Bernardo**

Bernardo é um jovem de 18 anos, que gosta de namorar, tendo feito, algumas vezes, durante a entrevista, menção ao seu relacionamento amoroso. Na época da pesquisa de campo, ele estagiava na Defensoria Pública de Minas Gerais.

Em sua entrevista, a relação conflituosa com seu padrasto e, por consequência (em suas palavras), com sua mãe foram aspectos que ficaram bem evidentes. Segundo ele, o diálogo com a progenitora é restrito e com o padrasto, inexistente.

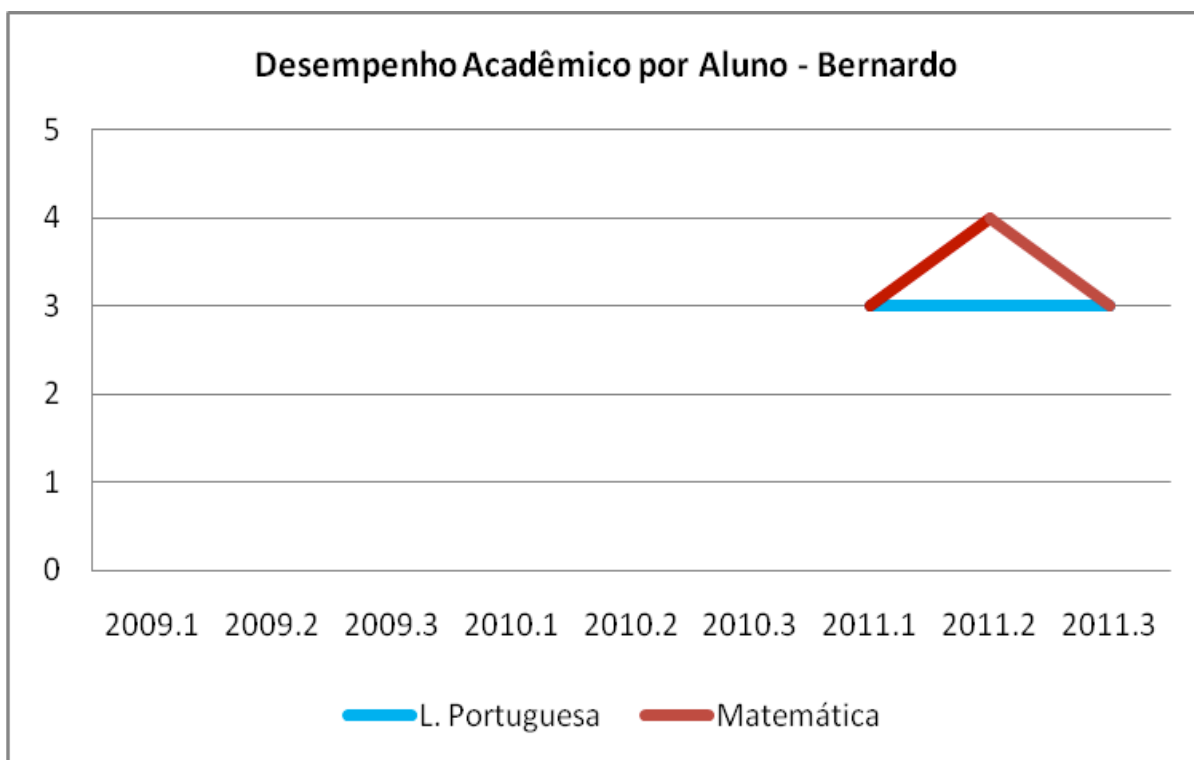
Ele relatou ter tido problemas relativos ao comportamento e ao desempenho acadêmico ao longo de sua trajetória escolar. Bernardo foi reprovado, por duas vezes, no nono ano do Ensino Fundamental e relatou episódios de briga com uma professora e com seus pares.

Bernardo: *Uai, porque eu era bagunceiro demais, não respeitava ninguém, mandava todo mundo pra “puta que pariu”, desculpa o palavrão, mais é...//* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

---

<sup>41</sup> Trata-se de uma escola de Ensino Médio na qual a maior parte dos estudantes estava inserido à época da entrevista.

Os dados obtidos sobre seu desempenho acadêmico em Língua Portuguesa e Matemática são pouco elucidativos, porque são também pouco consistentes. Obteve-se acesso apenas ao seu desempenho relativo ao ano de 2011. O tempo de permanência dele no Programa Escola Integrada foi de dois anos.



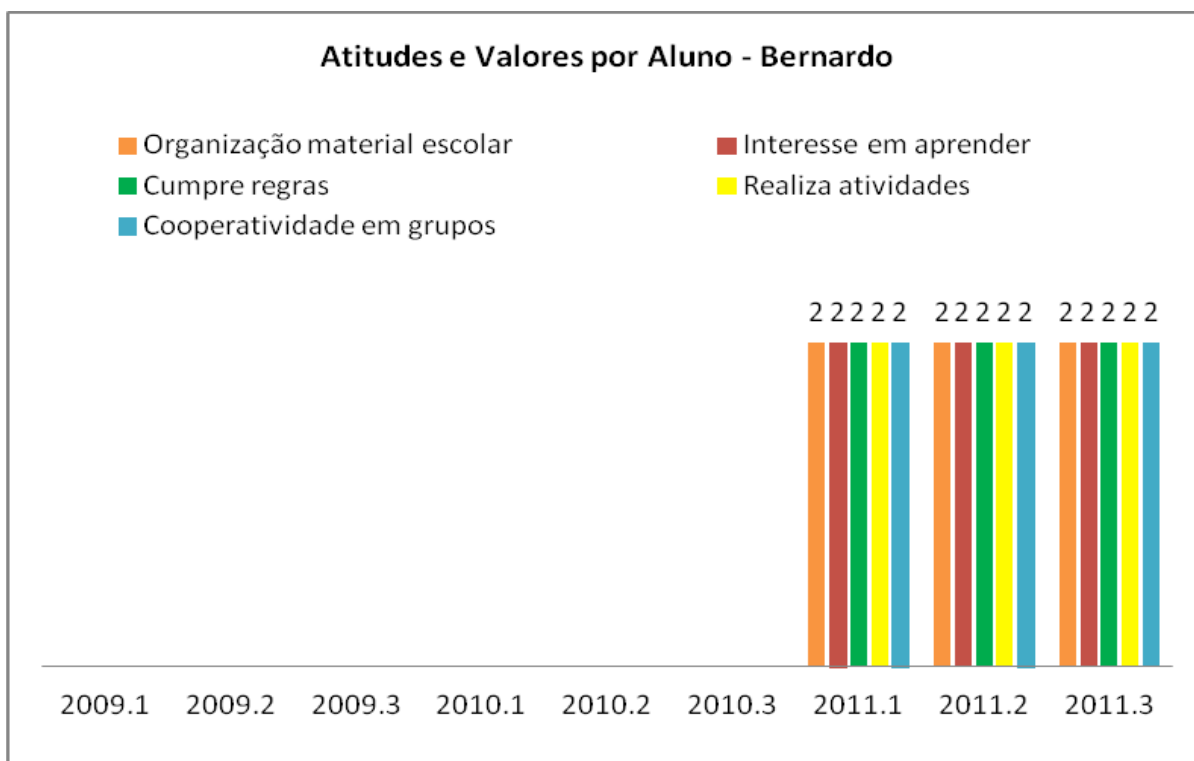
**Gráfico 15** – Desempenho Acadêmico de Bernardo

Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

Seu desempenho em Língua Portuguesa, nesse ano, foi mediano (índice 3 da escala). Quanto à Matemática, observamos uma instabilidade, com o alcance de um ápice no segundo trimestre do ano.

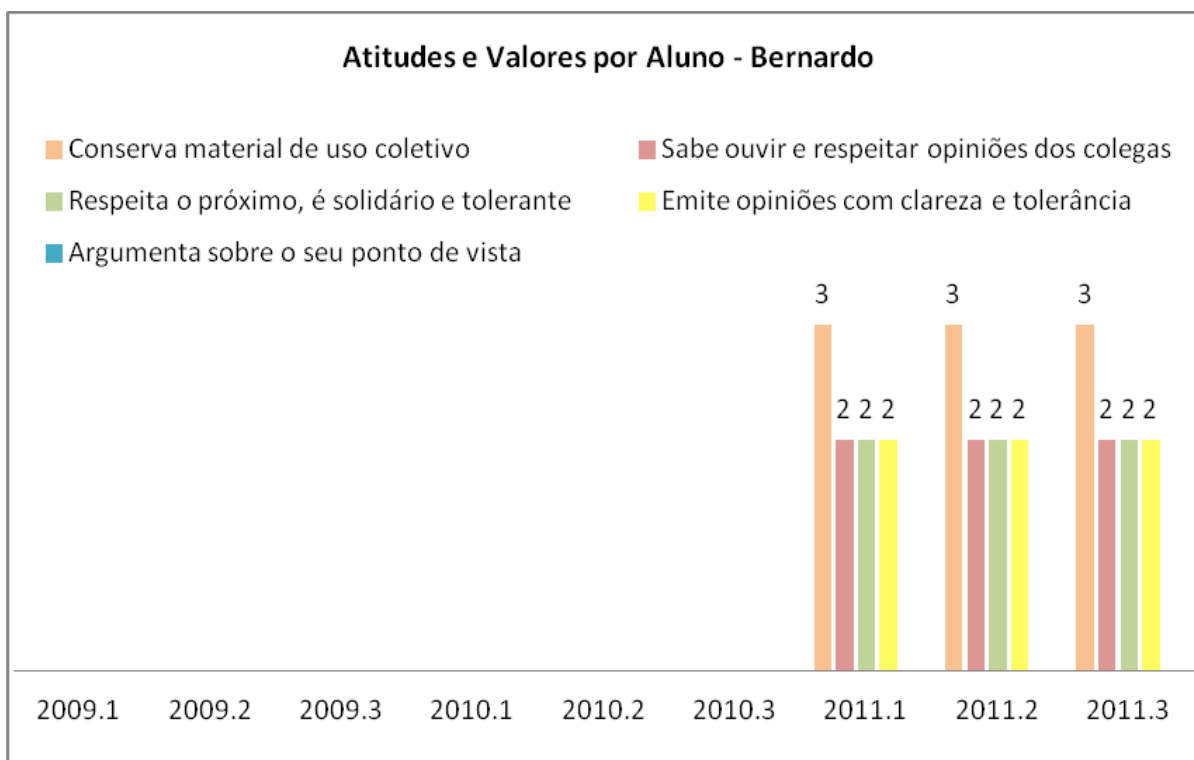
Em síntese, pode-se dizer que durante o ano de 2011, Bernardo obteve um desempenho acadêmico regular.

Dizendo de seu comportamento, observa-se que as avaliações do estudante concentram-se na categoria “às vezes”, durante o ano de 2011. A sua avaliação mais positiva, isto é, com o aspecto “sempre” contemplado, refere-se apenas à conservação de material de uso coletivo.



**Gráfico 16** – Atitudes e Valores de Bernardo 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 17** – Atitudes e Valores de Bernardo 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

Na época da entrevista, o estudante estava matriculado no segundo ano do Ensino Médio e considerava-se um bom aluno:

Bernardo: *Sem risco de reprovação.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

### **Francisco e Rodrigo**

Francisco e Rodrigo são irmãos gêmeos, têm 16 anos e são estagiários de serviços administrativos em postos de saúde da Prefeitura de Belo Horizonte. Observa-se neles traços de timidez, contudo há de se dizer da popularidade dos irmãos na escola. Professores e funcionários sabiam quem eles eram, e, quando se fazia referência a seus nomes, havia sempre algum tipo de comentário elogioso: bem educados, companheiros entre si, esforçados quanto ao desempenho acadêmico, etc.

Francisco esteve matriculado na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, entre o 4º e o 9º ano do Ensino Fundamental, assim como seu irmão.

O estudante ingressou no Programa Escola Integrada, no ano de 2009, permanecendo no Programa até o final do ano de 2011. No que tange à disciplina, ele considera-se um aluno comportado. Sobre o seu desempenho acadêmico, entende que, mesmo tendo sido reprovado no 6º ano do Ensino Fundamental, era um bom aluno. Há de se mencionar que Francisco integrou o Projeto de Intervenção Pedagógica e, em sua fala, bem como na de seus educadores, apresentou significativos avanços relativamente ao seu desempenho acadêmico.

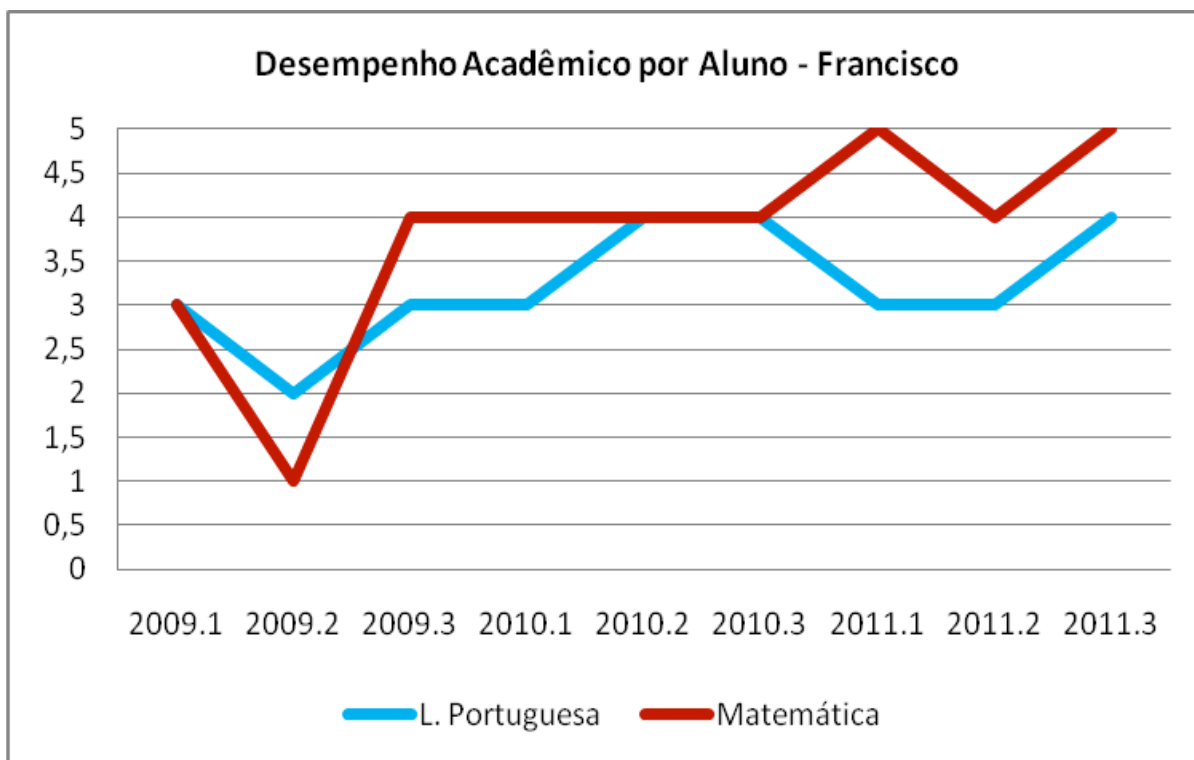
Pesquisadora: *E as notas como é que eram?*

Francisco: *Eram ruins.*

Pesquisadora: *Sempre foram?*

Francisco: *Não, até sexta série. Na sexta série acho que começou a melhorar. Aí na sétima e oitava... aí melhorou bastante.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

O gráfico abaixo revela um desempenho acadêmico ascendente em Matemática por parte do estudante, havendo episódios localizados de queda. Essa mesma dinâmica é observada no que tange à disciplina Língua Portuguesa, alcançando, entretanto, desempenho “máximo” nessa matéria: conceito B.

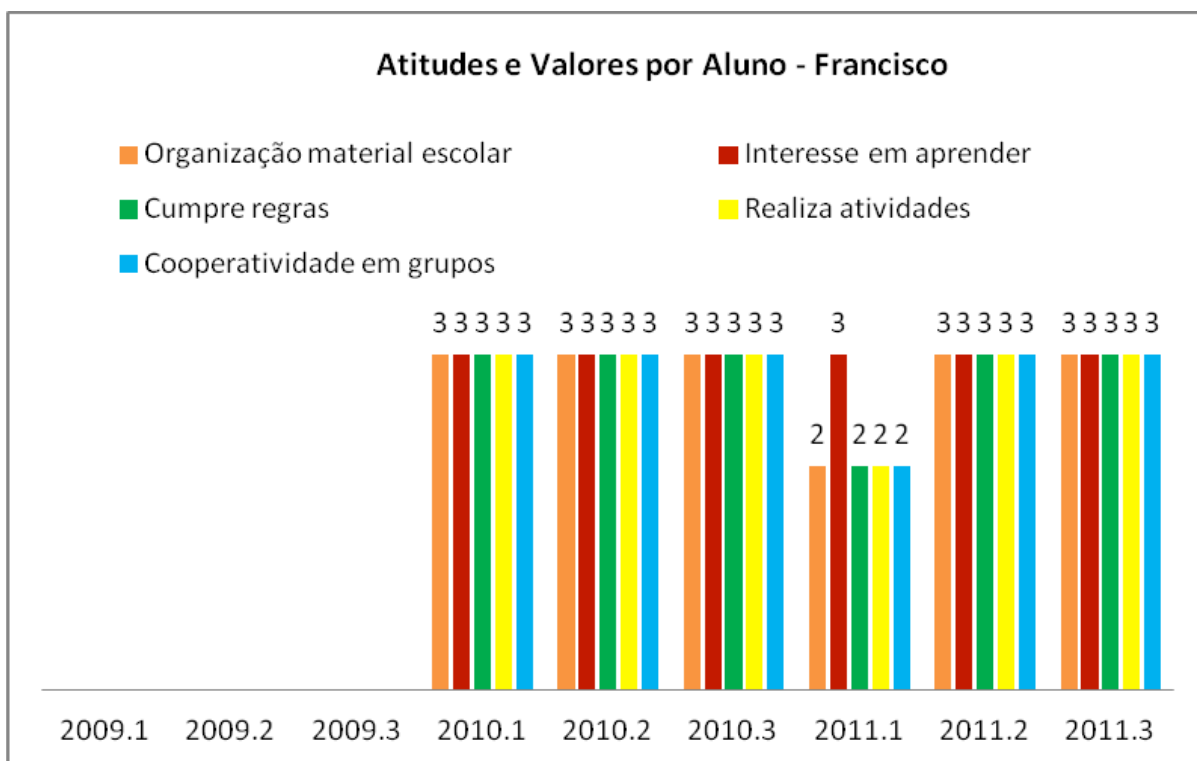


**Gráfico 18** – Desempenho Acadêmico de Francisco

Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

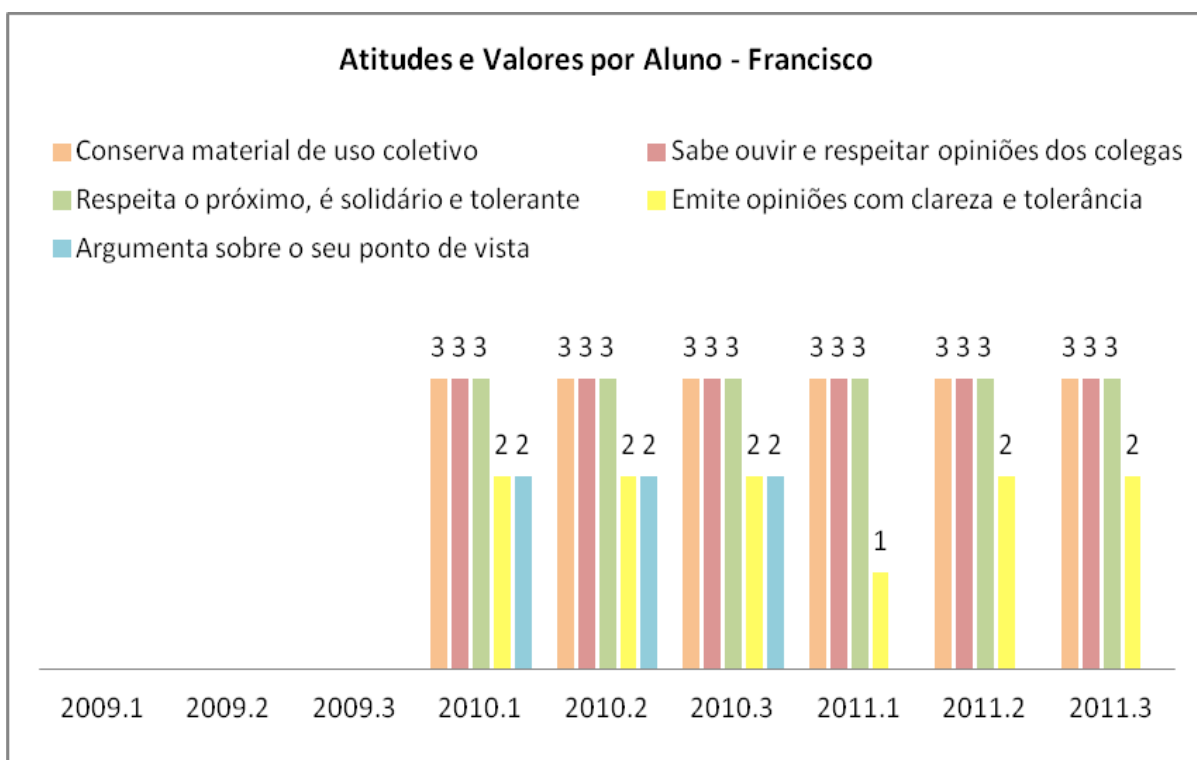
Durante os anos de 2010 e 2011, as atitudes e os valores desse aluno foram, majoritariamente, avaliados em termos mais positivos, isto é, “sempre”.





**Gráfico 19** – Atitudes e Valores de Francisco 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 20** – Atitudes e Valores de Francisco 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

Destaca-se, no entanto, a não evolução de seu desempenho quanto à emissão de opiniões e à argumentação (indícios de dificuldades de socialização, talvez timidez). Algumas categorias apresentaram queda em certos momentos da trajetória escolar do estudante, mas considera-se que não alteraram significativamente as análises apresentadas.

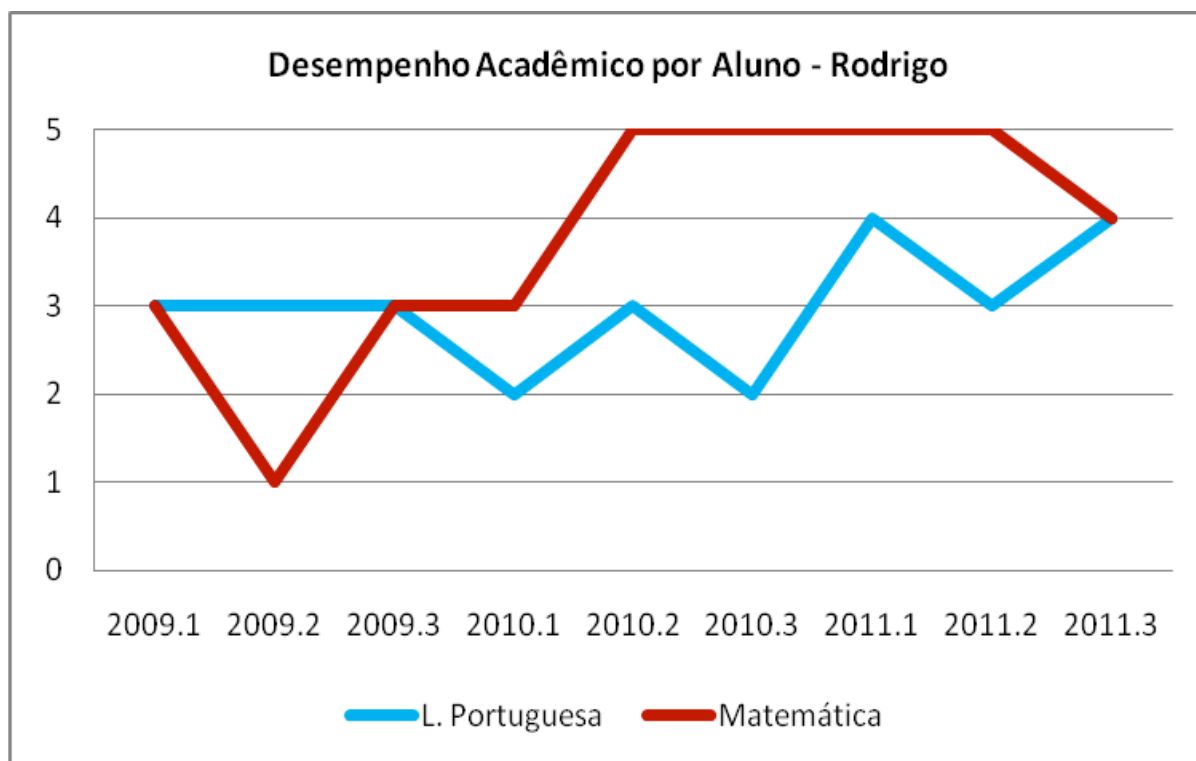
Também aluno da Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós, Francisco estava, na época da pesquisa de campo, no segundo ano do Ensino Fundamental. Em sua percepção, seu desempenho acadêmico era bom, sem apresentar risco de reprovação.

Rodrigo apresenta percepções semelhantes às do irmão a respeito de sua trajetória escolar. Também esteve inserido na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, do quarto ao nono ano do Ensino Fundamental, e no Programa Escola Integrada, em seus últimos dois anos e meio de instituição. Como o irmão, foi reprovado no sexto ano do Ensino Fundamental.

Rodrigo não se considera tímido, e seu posicionamento quanto ao seu desempenho acadêmico é mais demarcado do que o de Francisco: apresenta uma percepção mais positiva.

*Rodrigo: Ele falou aí que... que sempre foi ruim. Eu não, eu só quinta e sexta série que desanimei de estudar um pouco. Igual primeiro, segundo ano até assim quinto ano, eu foi bom aluno. Aí no sexto, sétimo eu desanimei. Aí depois no oitavo e nono ano, aí já comecei a interagir de novo, a descontrair mais, já comecei a ter vontade mais. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Também nesse caso, é a instabilidade que caracteriza o desempenho, quer em Língua Portuguesa, quer em Matemática.

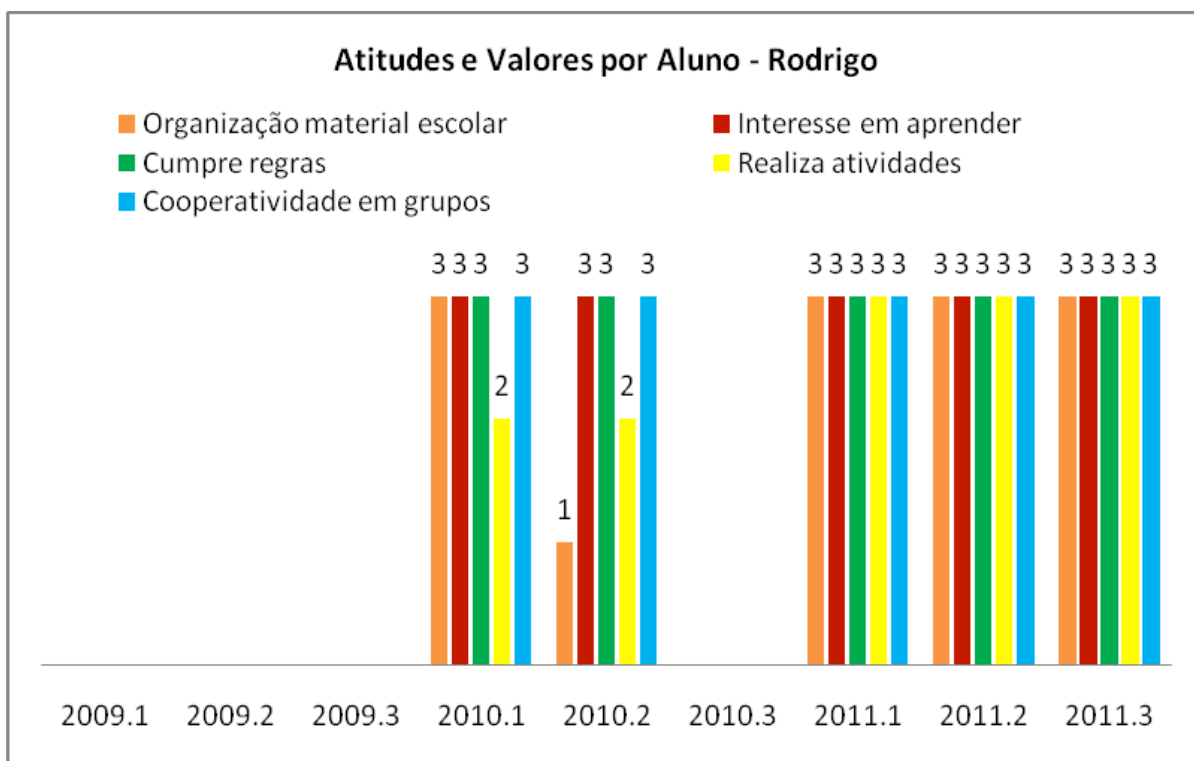


**Gráfico 21** – Desempenho Acadêmico de Rodrigo

Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

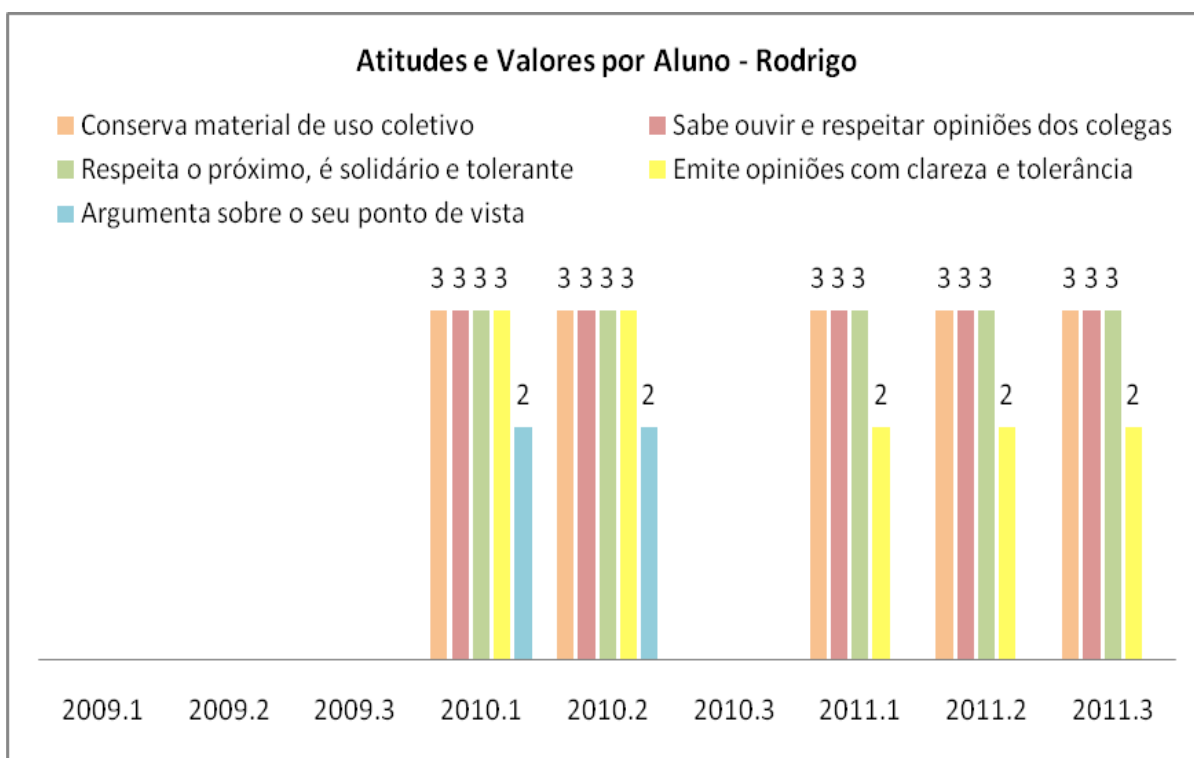
Destaca-se a tendência de melhoria em ambas as disciplinas, durante os anos de 2009 e 2011. Em Língua Portuguesa, esse comportamento é mais tímido, mas, em Matemática, o estudante deixa o conceito E para alcançar o A, *status* que conserva por cerca de um ano.

Quanto à avaliação das atitudes e valores de Rodrigo, obteve-se informações referentes a dois anos. O que se conclui é que, de maneira geral, os professores consideravam que ele sempre atendia às expectativas quanto aos quesitos avaliados.



**Gráfico 22** – Atitudes e Valores de Rodrigo 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 23** – Atitudes e Valores de Rodrigo 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

Todavia, há de se dizer ainda da incidência de um “nunca” relativo à organização do material escolar e de alguns “às vezes” referentes à realização de atividades propostas, à emissão de opiniões e à argumentação sobre o seu ponto de vista. Como apontado em outra ocasião, considera-se que esses dois últimos elementos podem estar relacionados com a timidez e/ou dificuldade de socialização.

Como seu irmão, durante a pesquisa de campo, Rodrigo era aluno do segundo ano do Ensino Médio da Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós e considerava ter um bom desempenho acadêmico.

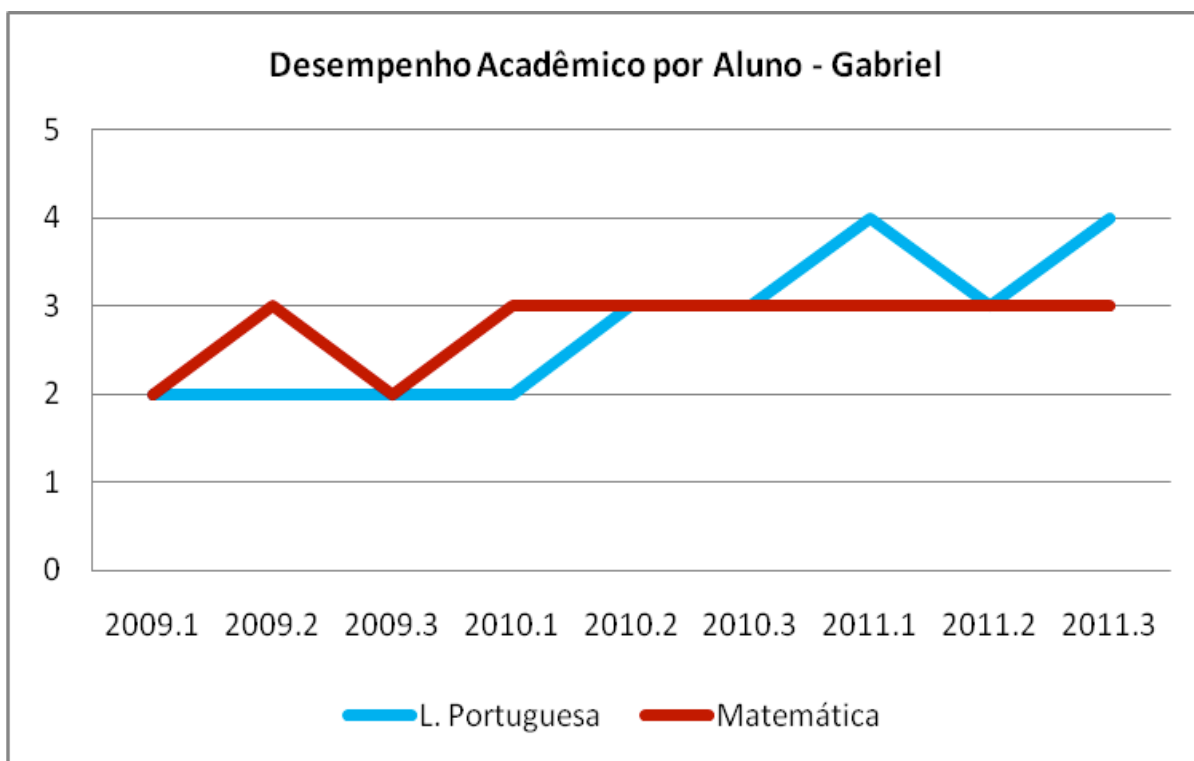
### **Gabriel**

Gabriel, com 16 anos na época da entrevista, estava morando com sua tia, mas não foi possível, pelo próprio contexto da entrevista (na casa da tia e com a presença dela), ter conhecimento das razões de tal fato. O estudante estava prestes a começar a trabalhar como estagiário em um cartório. Apesar de aparentar timidez no contexto da pesquisa de campo, os colegas dele, os quais também compuseram o grupo de investigação, fizeram referência ao estudante como sendo extrovertido e popular.

O estudante esteve matriculado na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, por três anos (7º ao 9º ano do Ensino Fundamental), e inserido no PEI, por dois anos (2010 e 2011). Em sua percepção, era um bom aluno, assíduo, comportado e popular.

*Gabriel: Não, não. Teve uma época que eu acho que eu era da sétima ou da oitava, não sei, eu tive duas faltas só no ano inteiro, porque, mesmo assim, foi por causa de precisão, eu tava passando mal.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

No seu caso, chama atenção a ascendência do desempenho acadêmico tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática .

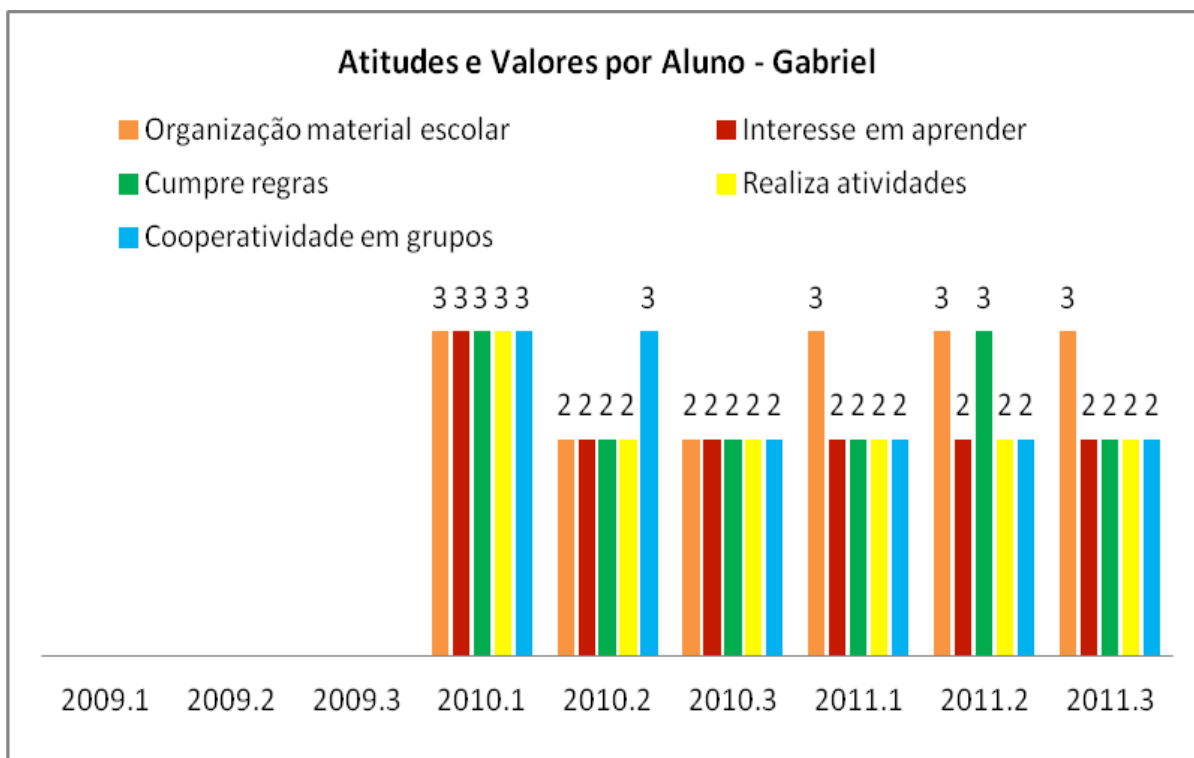


**Gráfico 24** – Desempenho Acadêmico de Gabriel

Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

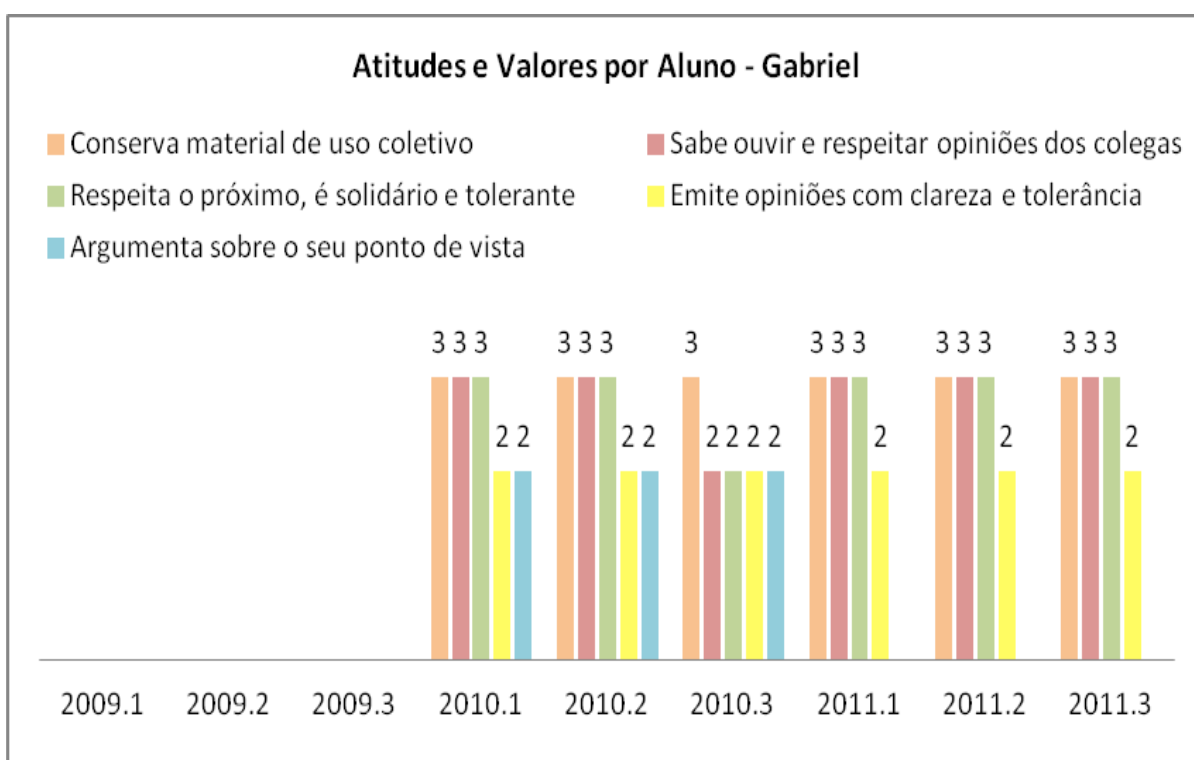
Em Língua Portuguesa, o estudante que, de 2009 a 2010, só alcançava conceitos D, isto é, insuficientes para aprovação, em 2011, foi avaliado, por duas vezes, com B. Em Matemática o que se destaca é a estabilidade alcançada a partir de 2010.

A respeito da avaliação de suas atitudes e de seus valores, de maneira geral, percebe-se que a avaliação do estudante se concentra em “às vezes”, ao longo dos anos.



**Gráfico 25** – Atitudes e Valores de Gabriel 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 26** – Atitudes e Valores de Gabriel 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

No entanto, destaca-se ainda que a organização do material escolar, o respeito ao próximo e a emissão de opiniões foram aspectos avaliados como “sempre” respeitados em vários instantates de sua escolarização.

Sobre o seu percurso escolar, Gabriel estava matriculado no segundo ano do Enino Médio, na Escola Municipal Paulo Leminsk<sup>42</sup>, na época da pesquisa de campo.

## **Júnior**

Júnior é um jovem comunicativo de 15 anos e, ao ser convidado para participar desta pesquisa, dispôs-se prontamente. Ele reside com sua avó, em uma casa localizada no mesmo lote que a do pai, tem pouco contato com sua mãe e irmãos maternos.

Dois elementos referentes a ele merecem ser destacados: a sua autoconfiança quanto à sua importância para os seus pares e a pouca clareza quanto ao que ele tem realizado: frequência na escola e em cursos, por exemplo. Ele é primo de Marcos (outro entrevistado) e auxilia o pai, aos domingos, na montagem e desmontagem de barracas em uma conhecida feira de artesanato da cidade de Belo Horizonte.

O estudante cursou do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental na escola investigada, tendo permanecido, por três anos (de 2011 a 2013), no Programa Escola Integrada, sendo o último ano após a conclusão do Ensino Fundamental.

Júnior considera apresentar um desempenho acadêmico superior à média de seus colegas. Além disso, sua entrevista foi marcada por sua percepção positiva quanto à sua popularidade com seus pares e, mais do que isso, por constituir-se um conselheiro de seus colegas no que tange, por exemplo, ao comportamento na escola.

*Júnior: Assim, tanto nos conselhos, amizades e tanto com a dança também. Porque assim, na época que eu estudava lá em cima, a minha sala toda, os três anos que eu fiquei, aprendeu a dançar comigo. Então assim, eles devem mais... depois que eu entrei na sala que a gente criou uma amizade forte, o povo foi ficando mais unido. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

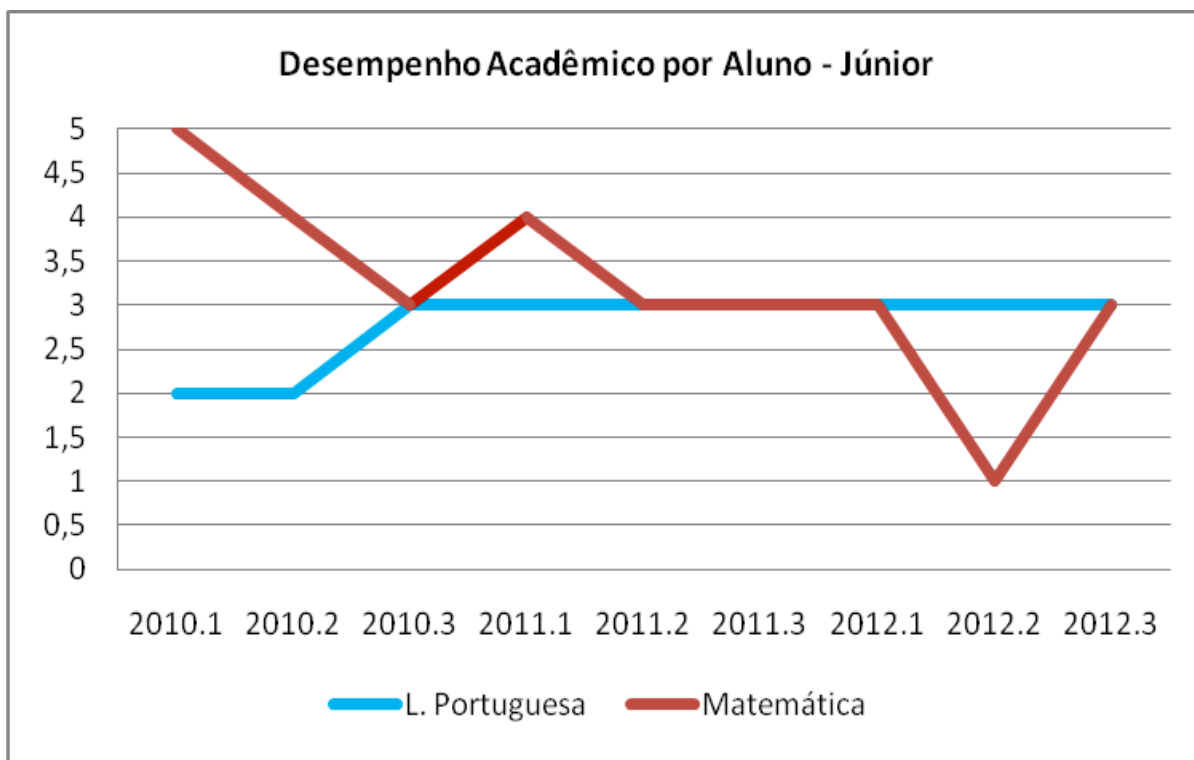
Sobre o seu desempenho acadêmico, a instabilidade em Matemática é o que chama mais atenção. Em princípio, Júnior apresenta um bom desempenho, o qual descende em 2012, alcançando um conceito E. Já em Língua Portuguesa, sua performance é mais

---

<sup>42</sup> Uma segunda escola de Ensino Médio em que alguns dos estudantes estavam inseridos à época da pesquisa de campo.



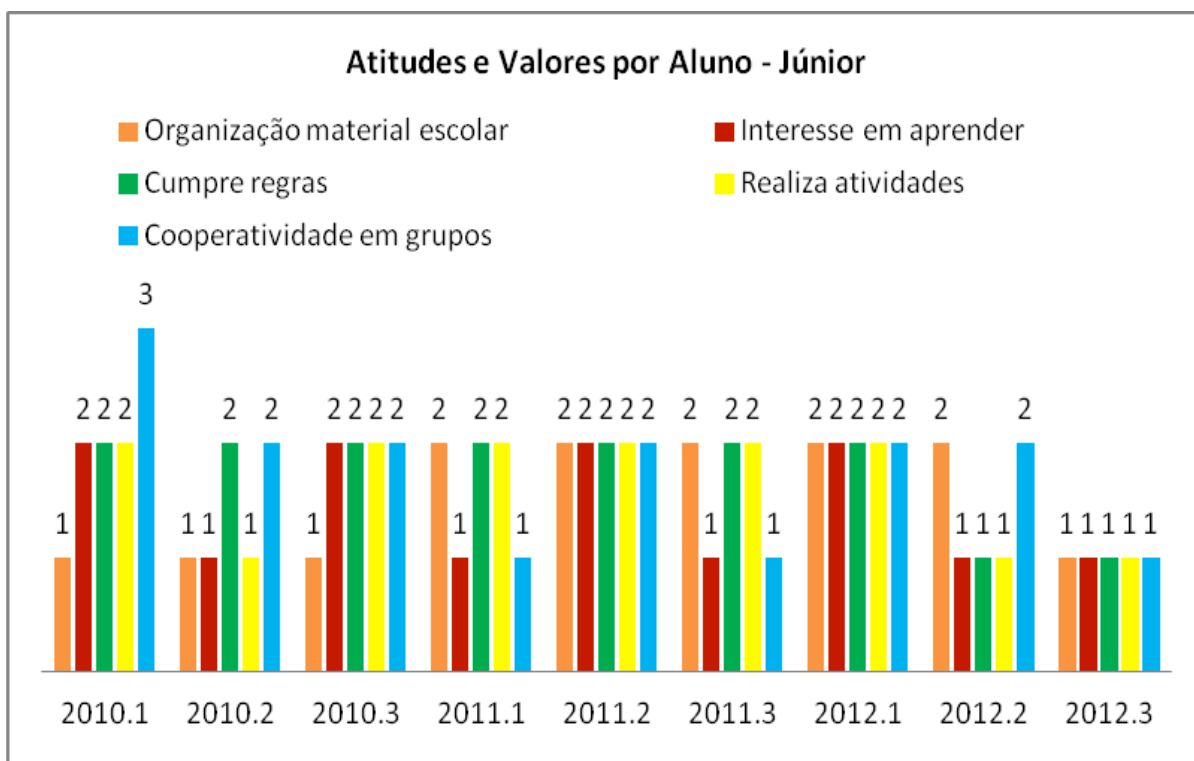
estável. Iniciando com um conceito D, o estudante permanece, ao longo dos anos, com um conceito mediano: C.



**Gráfico 27** – Desempenho Acadêmico de Júnior

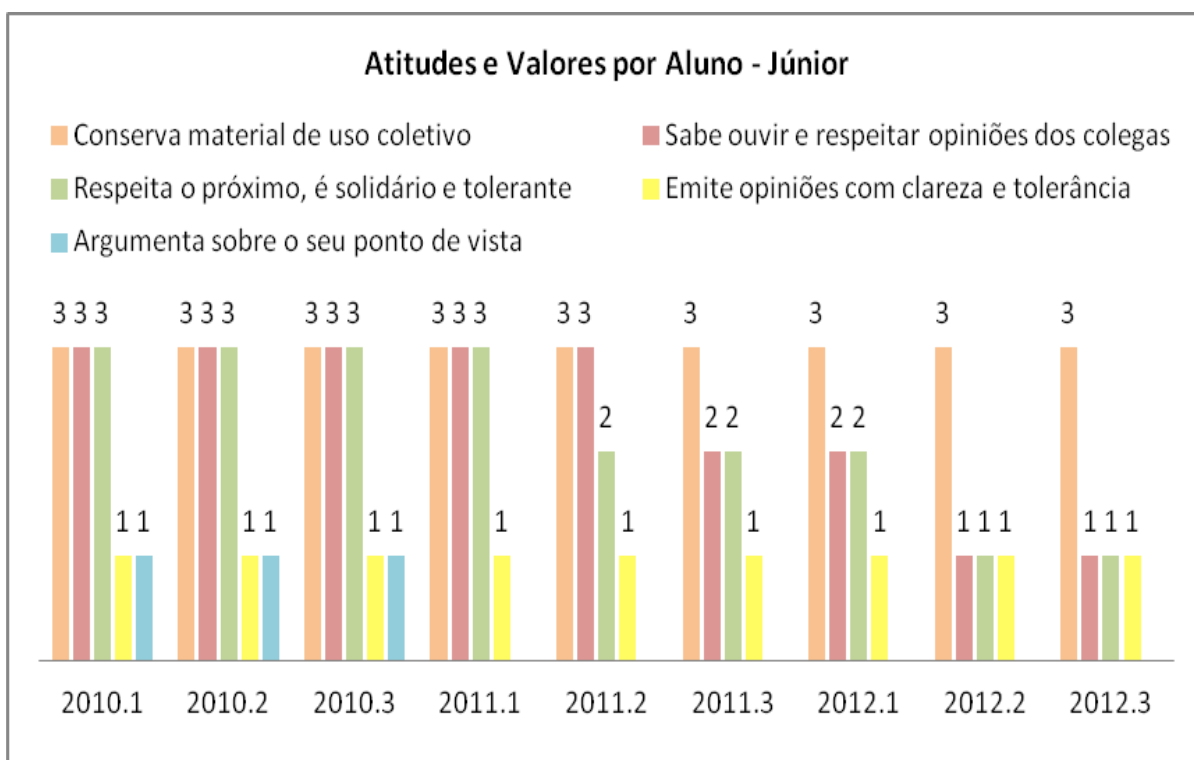
Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

Chama a atenção ainda o fato de as avaliações das atitudes e dos valores do estudante concentrarem-se no índice mais negativo: “nunca”. Além disso, aspectos que, em alguns momentos foram avaliados positivamente, apresentaram queda ao longo dos anos. A exceção diz respeito à conservação de material de uso coletivo, sempre avaliada positivamente.



**Gráfico 28** – Atitudes e Valores de Júnior 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 29** – Atitudes e Valores de Júnior 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

Júnior estava, na época da pesquisa de campo, matriculado no primeiro ano do Ensino Médio, na Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós.

## **Marcos**

Marcos, de 17 anos, destaca-se por sua capacidade de comunicação e extroversão. Além disso, nota-se um grande apreço, por parte do estudante, quanto à conquista de certo *status* frente aos seus pares.

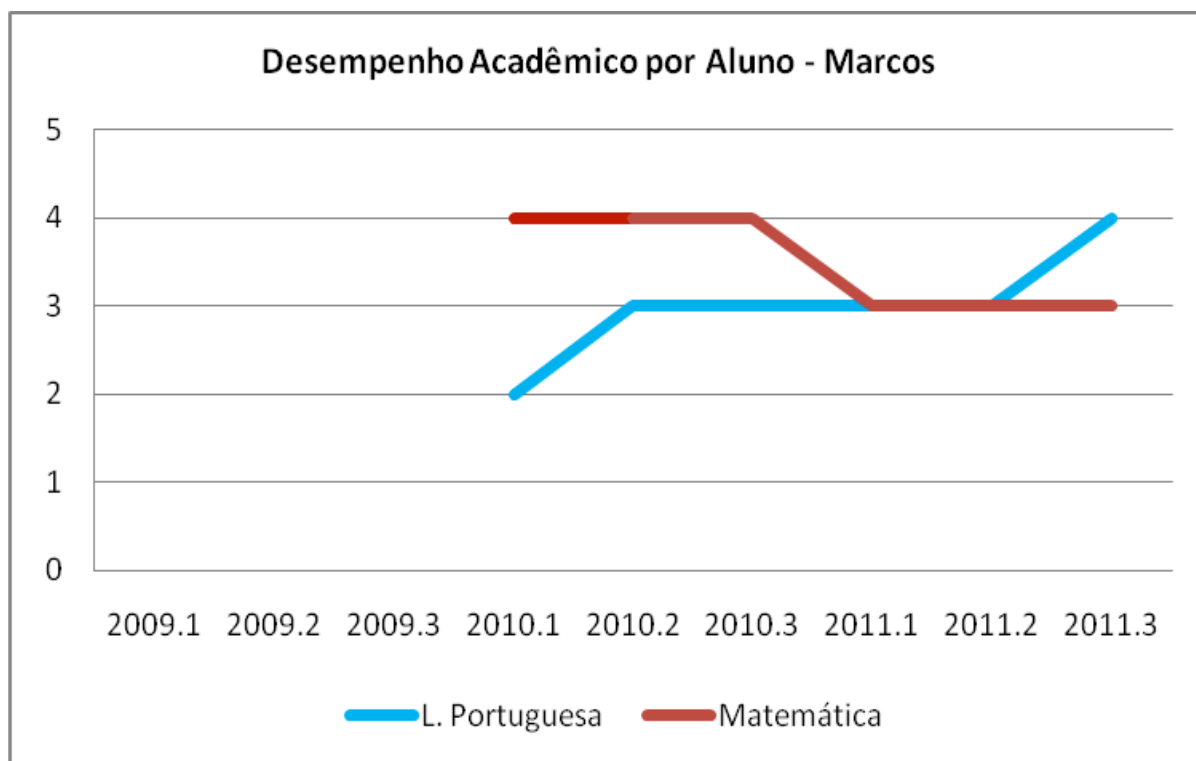
Ele ganhou notoriedade no Programa Escola Integrada por sua habilidade em dançar, uma “facilidade” que, em sua fala, já existia desde a sua infância e que, ainda hoje, o acompanha. Na ocasião da entrevista, o aluno trabalhava como Menor Aprendiz – programa em que o jovem trabalhador, por meio de sua admissão em uma empresa, ingressa em cursos relativos à indústria ou ao comércio.

Marcos integrou o PEI por três anos – durante todo o 3º Ciclo do Ensino Fundamental, entre os anos de 2009 e 2011 – e permaneceu frequentando as atividades do Programa após ter saído da escola. O estudante apresentou uma reprovação no 6º ano do Ensino Fundamental e relatou que, durante todo o tempo em que esteve na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, ficou em recuperação de desempenho acadêmico. Ele considera-se, entretanto, um estudante razoável.

Sobre o comportamento ou disciplina, ponderou ser bagunceiro/hiperativo.

*Marcos: Sempre fui muito hiperativo, sempre fui difícil... tipo parar pra prestar atenção nas coisas, mas era até bom. Consegui // eu conseguia, às vezes, parar e focar nos estudos ou então só fazia bagunça o dia inteiro. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

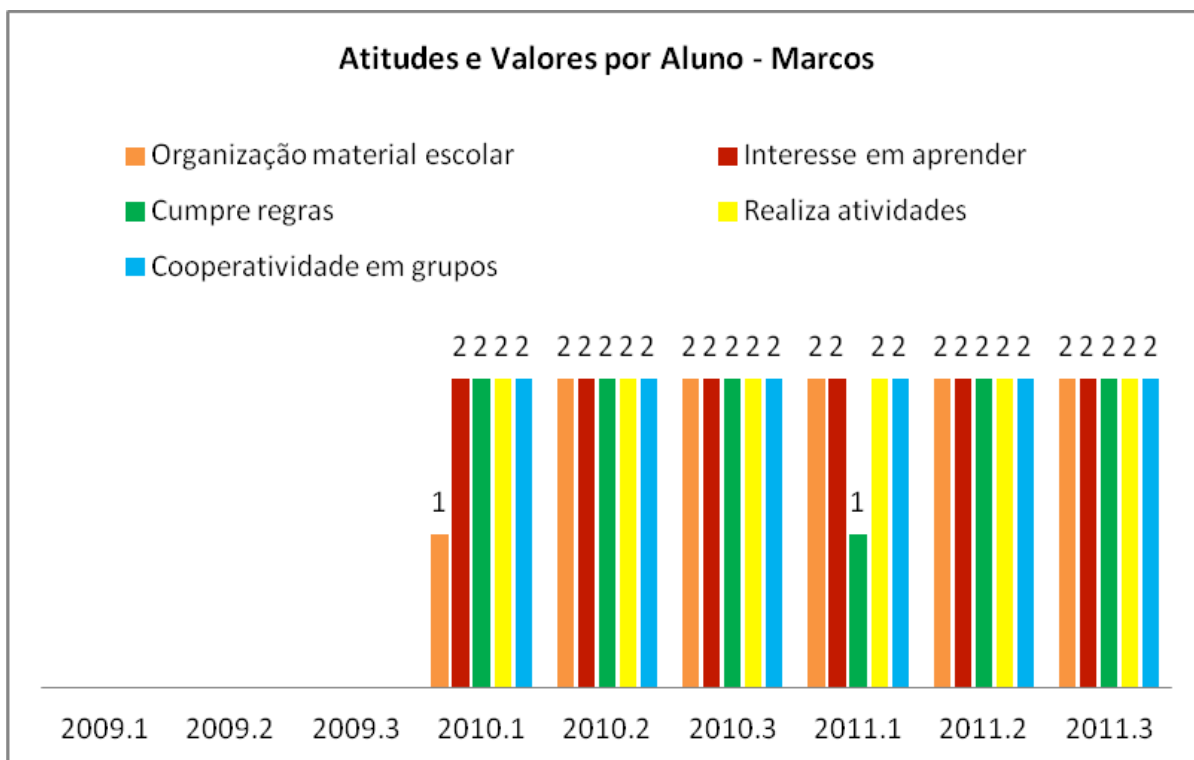
A respeito de seu desempenho acadêmico, teve-se acesso apenas ao dos anos de 2010 e 2011.



**Gráfico 30** – Desempenho Acadêmico de Marcos

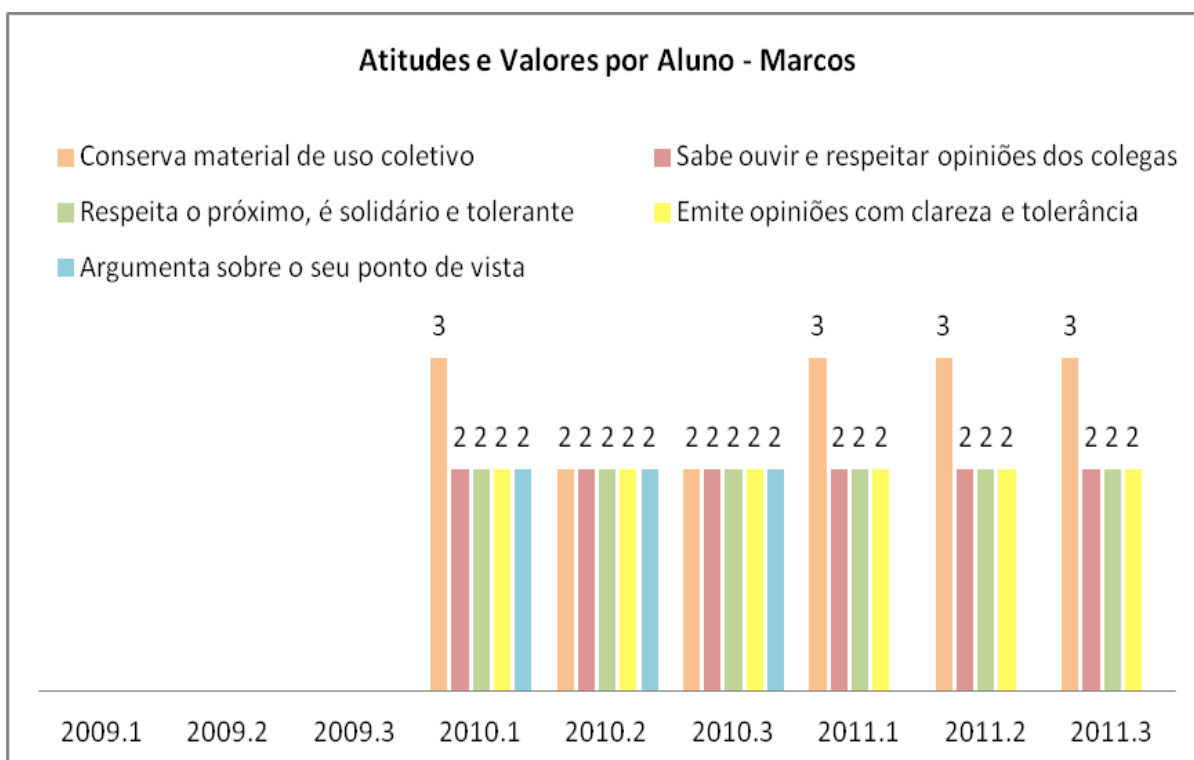
Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

Em Matemática, o desempenho do aluno apresentou uma descendência entre os anos de 2010 e 2011: de B para C. No que tange à Língua Portuguesa, o comportamento é inverso, sendo os conceitos obtidos pelo estudante ascendentes.



**Gráfico 31** – Atitudes e Valores de Marcos 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 32** – Atitudes e Valores de Marcos 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

Os gráficos apontam para avaliações de atitudes e valores que se concentram em “às vezes”, sem grandes alterações. Também aqui, o quesito conservação do uso de material coletivo é aquele avaliado mais positivamente.

Como outros entrevistados, Marcos era estudante da Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós na época da entrevista, cursando o primeiro ano do Ensino Médio.

### **Lucas**

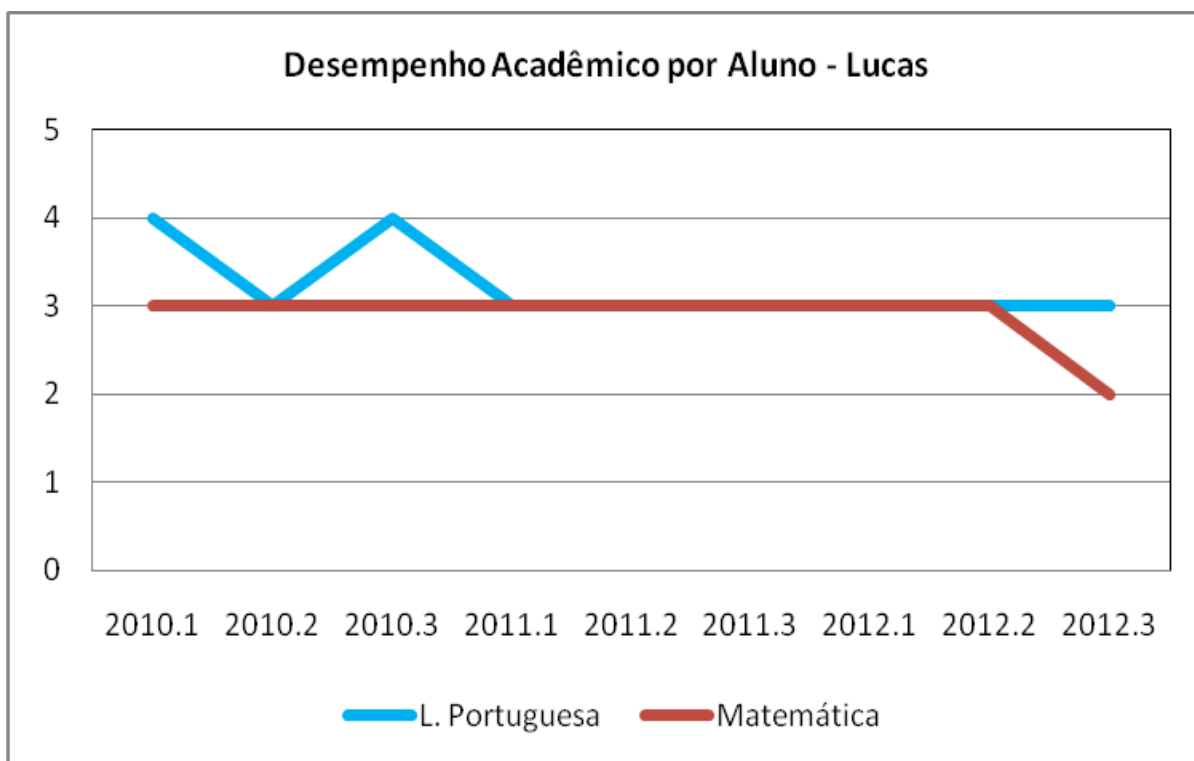
A respeito de Lucas, jovem de 15 anos, dois elementos merecem destaque. O primeiro é a forte presença da mãe em sua educação. A marcação das duas entrevistas realizadas com o estudante, por exemplo, foi feita com ela, por telefone. O outro é a sua paixão pelo futebol. O estudante já se submeteu a seleções de clubes e, à época da realização da pesquisa de campo, estava matriculado em uma escolinha de futebol, um dos motivos que o levou a deixar o Programa Escola Integrada. Segundo ele, as duas atividades não eram compatíveis, pois os horários de sua realização coincidiam.

Lucas também esteve matriculado na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ele considera que seu desempenho acadêmico, em função da organização da escola, apresentou melhorias após seu ingresso na instituição.

*Lucas: Já. Ah! eu, quando eu vim pra cá, eu aprendi coisas novas, né? E lá as minhas notas não eram tão boas no [nome da escola antiga]. Aí quando eu cheguei aqui, quando teve matéria nova que eu não tinha lá, eu comecei a pegar mais firme, né? Pra aprender mais. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

O estudante esteve inserido no PEI da escola investigada, por dois anos e meio – de fevereiro de 2010 a junho de 2012 –, entretanto já havia tido a experiência de participar da Escola Integrada por um ano, na escola municipal em que estudava anteriormente.

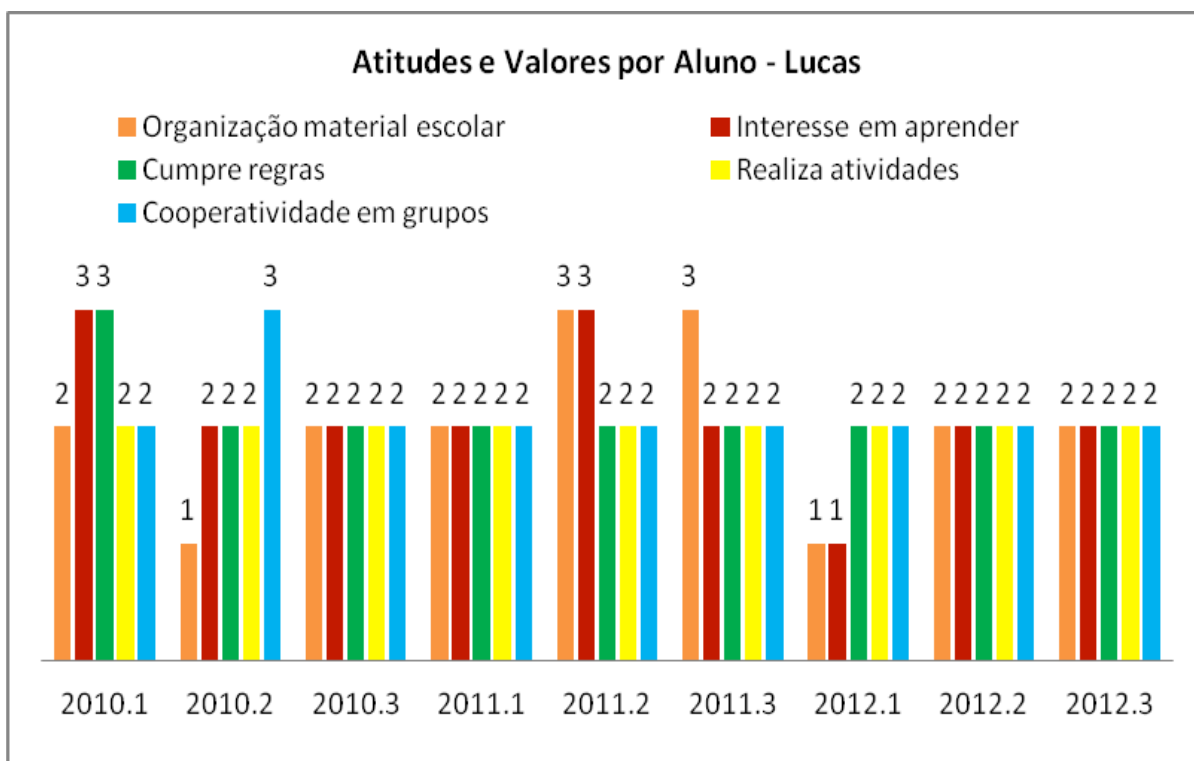
Chama a atenção a estabilidade de seu desempenho acadêmico tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática: ambos permanecem com conceito C na maior parte do tempo, com ligeiras alterações.



**Gráfico 33** – Desempenho Acadêmico de Lucas

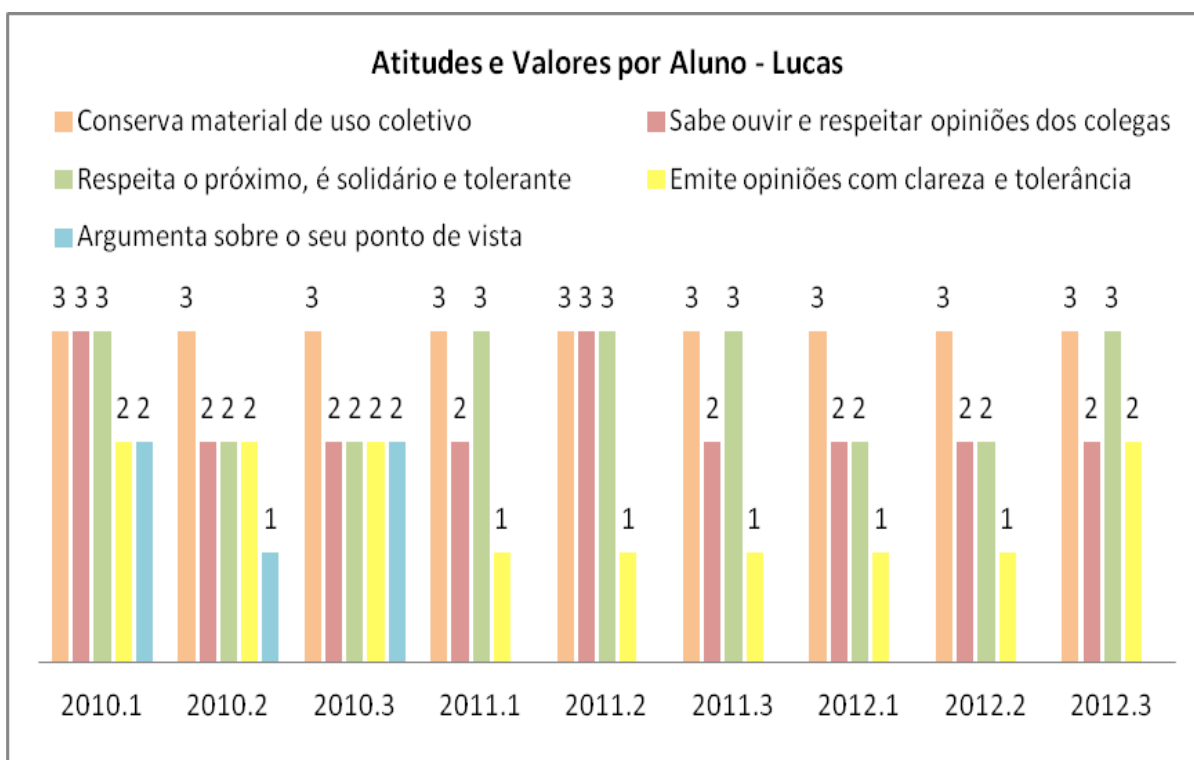
Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

Quanto às atitudes e aos valores avaliados, observa-se que, também aqui, somente o aspecto conservação do material de uso coletivo foi avaliado positivamente, durante os três anos.



**Gráfico 34** – Atitudes e Valores de Lucas 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 35** – Atitudes e Valores de Lucas 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



As demais categorias apresentaram, excepcionalmente, avaliação positiva, mas, de maneira geral, foram avaliadas como “às vezes”.

## **Marcela**

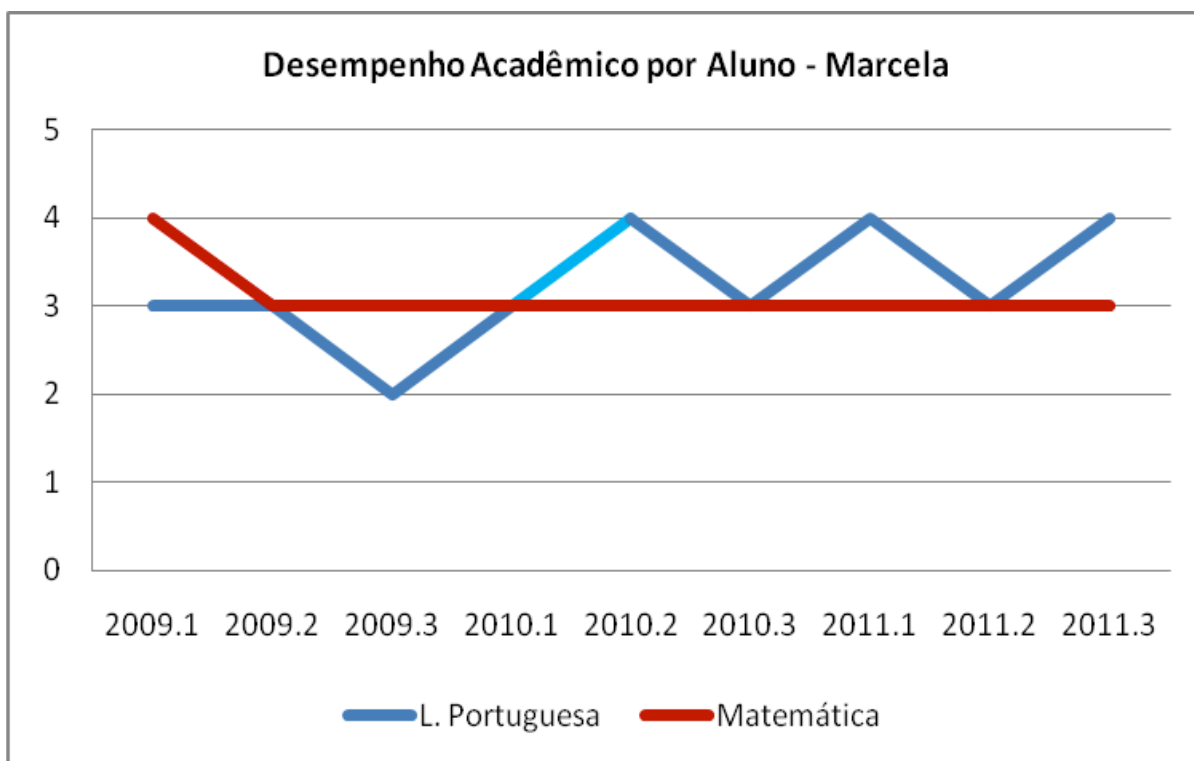
Marcela, de 17 anos, foi apresentada como possível sujeito para esta pesquisa, a partir da indicação de seu bom desempenho no caratê, inclusive sendo premiada em torneios nacionais (segundo lugar geral). Ela é uma jovem comunicativa e que parece estar descobrindo “novos mundos” nesse início de juventude. A estudante professa-se agnóstica e gosta de cantores pouco comuns para sua idade, como Cindy Lauper, Jimi Hendrix, Cazusa, entre outros. São *hobbies* por ela cultivados: escutar discos de vinil, ler poesia e escrever textos.

A estudante cursou do quarto ao oitavo ano do Ensino Fundamental na escola investigada. Ela considera-se uma aluna mediana e de bom relacionamento com seus colegas e professores. Marcela permaneceu no Programa Escola Integrada por cerca de um ano e meio, de junho de 2010 a dezembro de 2011.

*Marcela: Aí era bem assim, era tudo muito brincadeira assim, aí para quinta série já era a época de bomba. Aí eu peguei bastante pesado nos estudos. E tinha muito campeonato também, era muito bom essa época na escola. Uma das melhores épocas. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

*Marcela: Aí, na sexta série, aí o ensino começou a ficar um pouquinho mais pesado, é sempre assim, né, cada vez vai ficando mais pesado. Aí eu lembro d’eu me esforçando bastante para conseguir uma nota razoável, que é difícil, de vez em quando, não dá (risos). Aí na sétima série é a mesma coisa. Na sétima eu fui cansando. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

O que se destaca no desempenho acadêmico de Marcela é a instabilidade em Língua Portuguesa. Com um pico descendente no terceiro trimestre de 2009, o seu desempenho começa a oscilar praticamente a cada semestre, entre os conceitos B e C, entre os anos de 2010 e 2011.

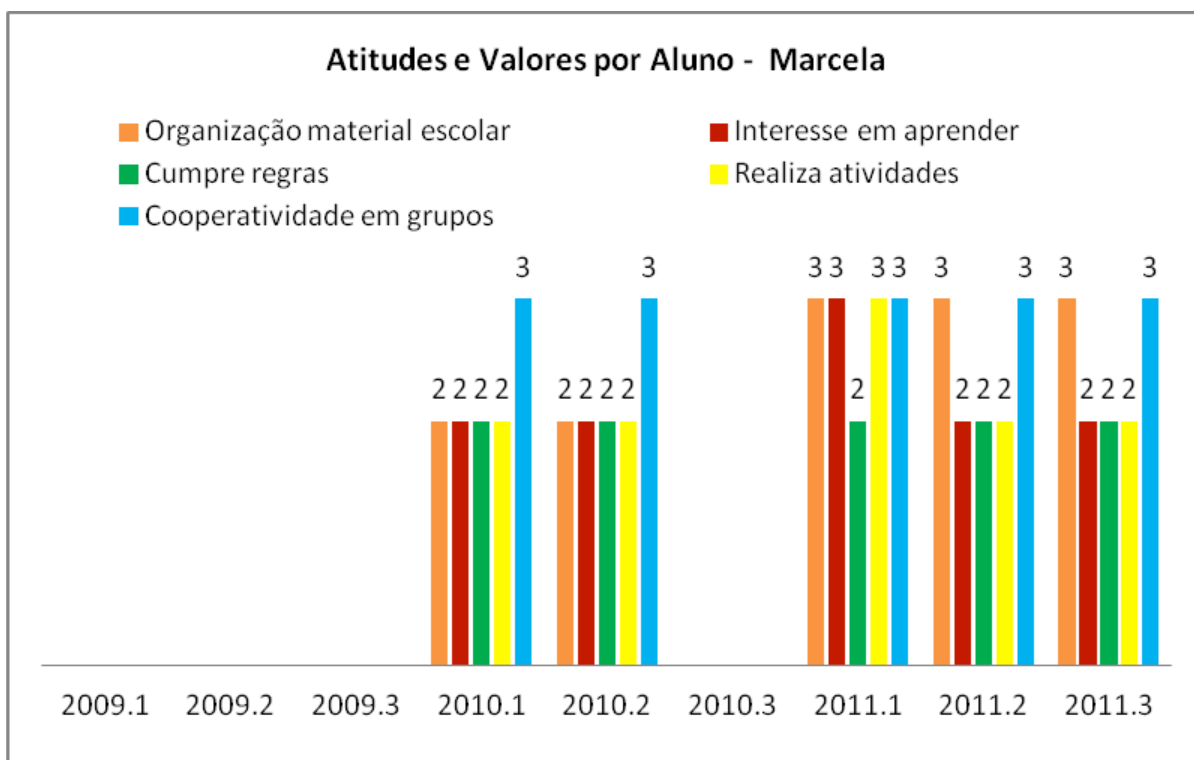


**Gráfico 36** – Desempenho Acadêmico de Marcela

Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

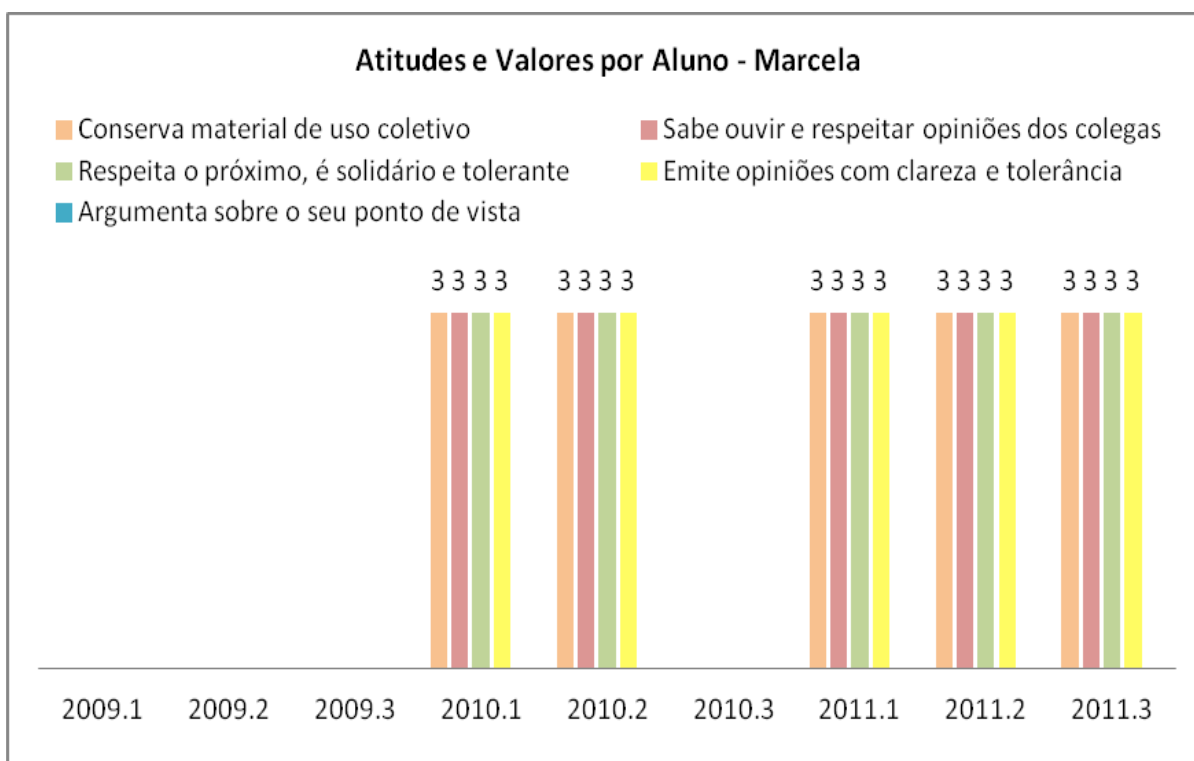
Já o seu desempenho em Matemática pode ser considerado estável, em oito, dos nove trimestres avaliados, Marcela obteve o conceito C.

Também não estavam disponíveis para essa aluna as avaliações de atitudes e valores relativas aos três anos, mas apenas as de 2010 e 2011, com exceção do terceiro trimestre de 2010.



**Gráfico 37** – Atitudes e Valores de Marcela 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 38** – Atitudes e Valores de Marcela 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

Os gráficos acima evidenciam uma tendência de avaliação mais positiva das atitudes e valores de Marcela. Além dos cinco últimos itens serem estavelmente avaliados como “sempre” atendidos, destaca-se a ascendência do quesito organização do material escolar, que, durante o ano de 2011, foi “sempre” respeitado, diferentemente do ano de 2010.

Marcela também era estudante do segundo ano do Ensino Médio da Escola Municipal Bartolomel Campos de Queirós na época de sua entrevista.

## **Rubens**

Em Rubens, jovem de 17 anos, ficou bastante marcada a relação conflituosa com sua família. O estudante relata as constantes brigas e separações dos pais, fato que influenciaria significativamente a sua vida no que diz respeito, em suas palavras, a uma maior agressividade nos relacionamentos interpessoais, à desconfiança e, objetivamente, às frequentes mudanças de casa (e de escola), o que, segundo ele, resultou em reprovações na escola.

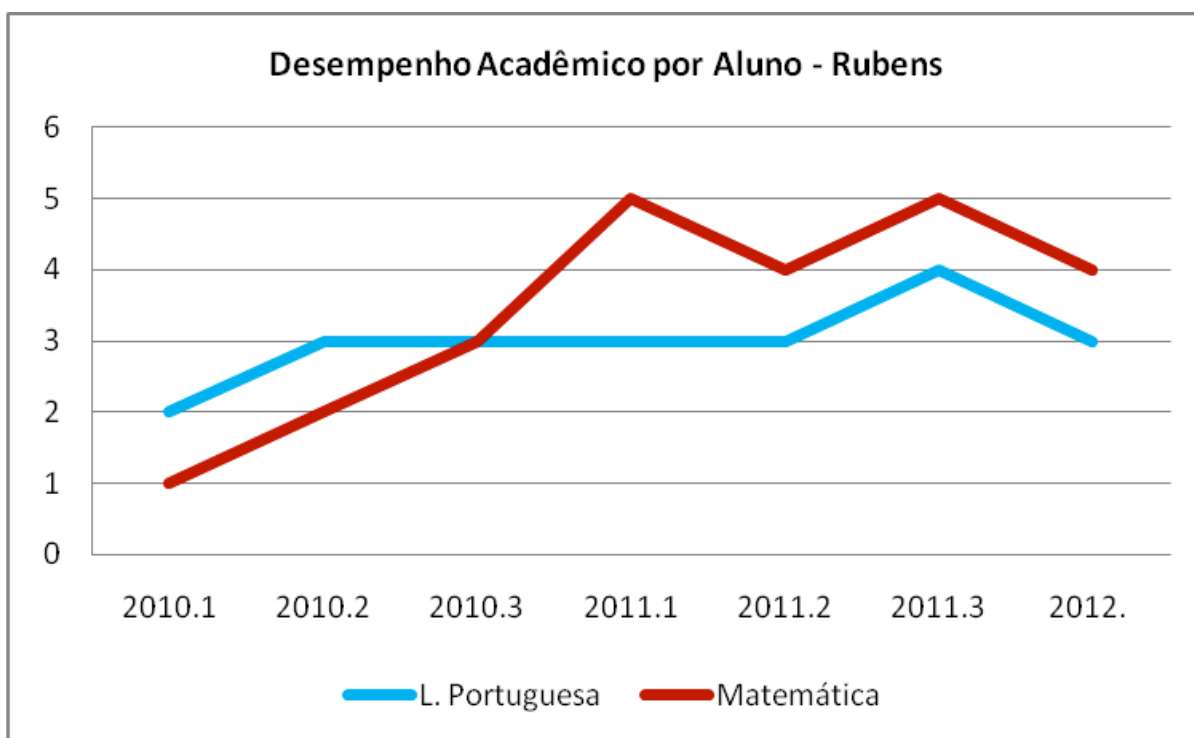
A situação familiar havia se modificado na época da entrevista de Rubens: sua mãe estava com um novo companheiro e ela havia retomado os estudos. Segundo o estudante, esse último aspecto constituía-se uma inspiração para se tornar um bom aluno e não deixar a escola.

Rubens considera que, ao longo de sua trajetória escolar, foi bastante indisciplinado, tendo apresentado melhorias com o passar do tempo. Sobre o seu desempenho acadêmico, avalia suas notas/conceitos como sendo razoáveis. O aluno foi, contudo, por três vezes, reprovado, sendo uma dessas retenções por motivo de infrequência nas aulas.

*Rubens: Aí eu fiquei aqui, mas tipo no começo eu não gostava de vim pra cá, porque eu ainda não tinha acostumado com a ideia de ver meu pai só final de semana, aí tipo eu fazia bagunça, muita bagunça mesmo. E se a “fessora” visse e me xingasse eu xingava também. [...] Mas tipo isso é porque eu não tinha acostumado ainda com a ideia, né? Mas depois do 1º mês eu comecei a fazer amigos na escola, aí pegou e comecei a tipo esquecer sabe dessa relação do meu pai, eu lembrava mesmo só quando tava dentro de casa. Que eu não via ele e tal. Aí pegou e depois disso eu fui e fiquei normal na escola, fazia tudo, tanto que eu tomei uma bomba aqui por causa disso, por causa do começo. Porque eu não tinha frequência já, né? (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).*

O estudante foi matriculado na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, no sexto ano do Ensino Fundamental, e permaneceu na instituição, por quatro anos, quando concluiu o Ensino Fundamental na modalidade Floração<sup>43</sup>. Rubens participou do PEI durante os seus três últimos anos em que esteve matriculado na instituição (de 2010 a 2012), além de permanecer frequentando as atividades do Programa posteriormente a conclusão do Ensino Fundamental, em 2013.

O que interessa destacar no desempenho acadêmico desse aluno é a ascensão na disciplina de Matemática, ao longo dos anos. O estudante inicia com conceito E, no ano de 2010, e alcança o conceito B em 2012, tendo sido, em dois trimestres de 2011, avaliado com o conceito A.



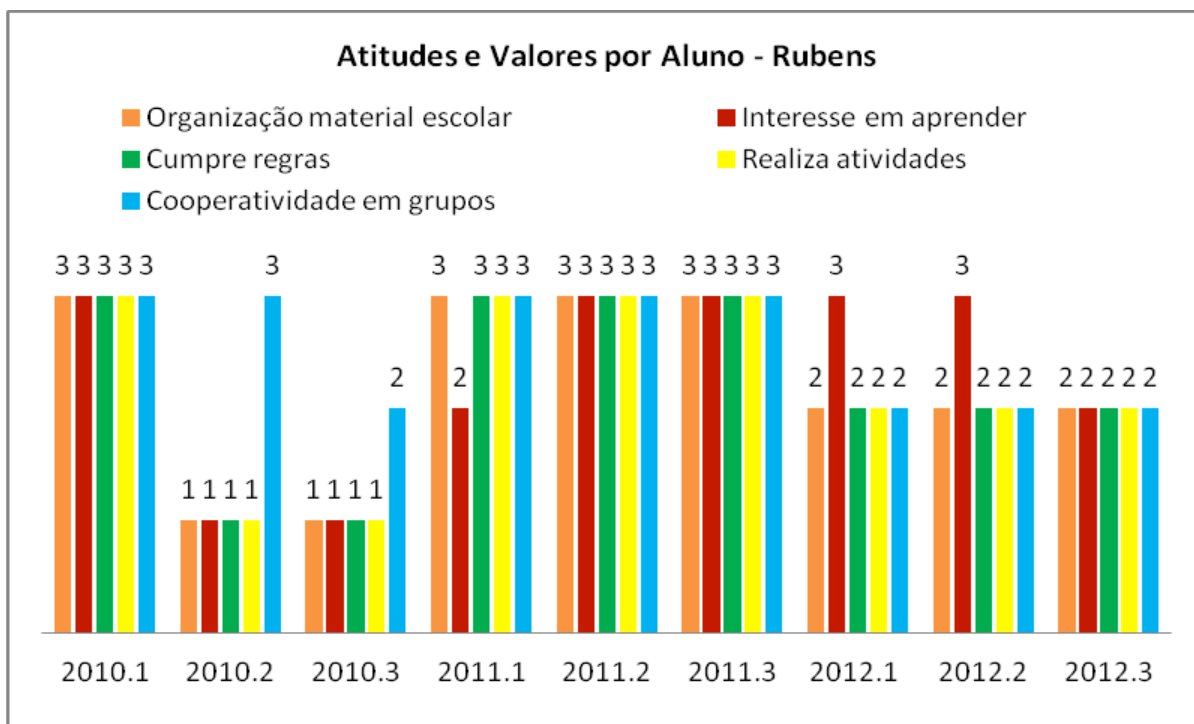
**Gráfico 39** – Desempenho Acadêmico de Rubens

Nota: Considerar a seguinte correspondência entre conceitos e valores: E = 1, D = 2, C = 3, B = 4 e A = 5.

Em Língua Portuguesa, o desempenho do estudante inicia negativo (conceito D) e assume uma estabilidade (conceito C) por mais de dois anos, com exceção do terceiro trimestre de 2011, quando é avaliado com B.

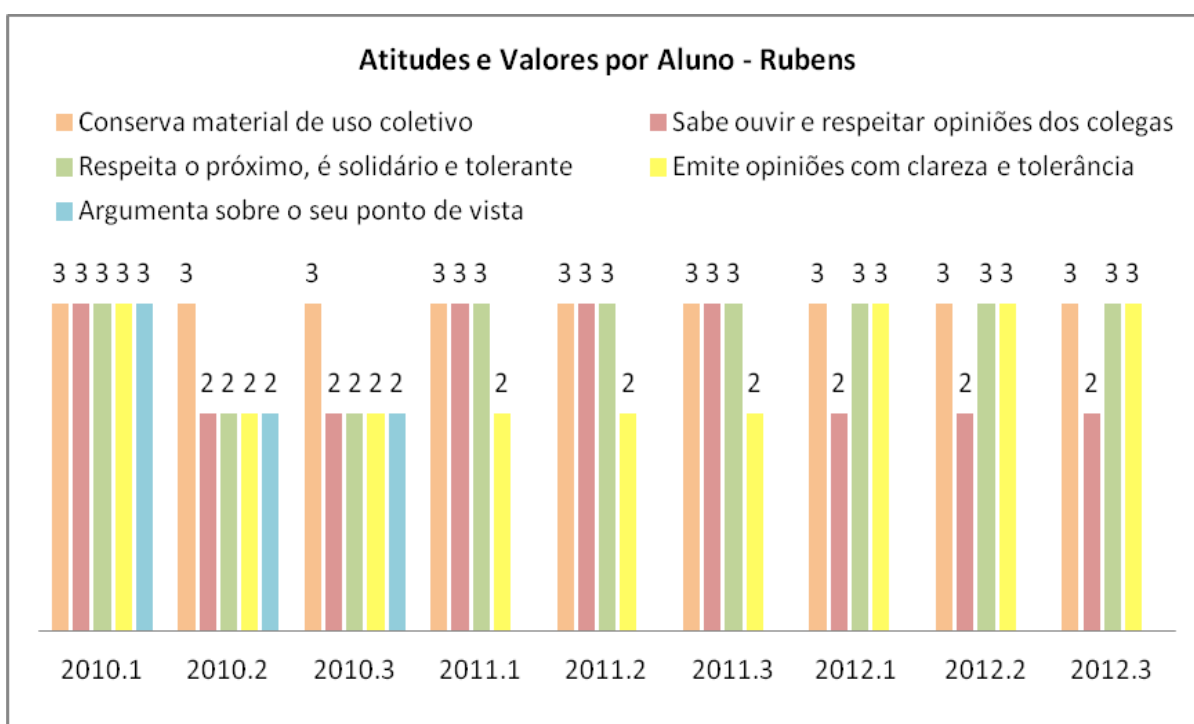
<sup>43</sup> Trata-se de um Programa que visa corrigir a distorção idade/série de estudantes do Ensino Fundamental regular ou da Educação de Jovens e Adultos, realizado pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Ver: <<http://www.frm.org.br>>. Pela lógica do curso ser modular, o último ano exibido no gráfico não é dividido em trimestres.

Quanto às atitudes e aos valores de Rubens, destaca-se a tendência de ascensão em quase todos os quesitos.



**Gráfico 40** – Atitudes e Valores de Rubens 1

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.



**Gráfico 41** – Atitudes e Valores de Rubens 2

Nota: Considerar a seguinte escala: 1 = Nunca, 2 = Às vezes e 3 = Sempre.

Apenas relativamente ao último aspecto: capacidade de argumentar a respeito de suas opiniões, o estudante mudou o seu *status* de “sempre” para “às vezes”. As outras categorias, mesmo que em algum momento tenham oscilado, ao fim do período estudado, foram avaliadas de forma mais positiva. É esse o caso das categorias: organização do material escolar, interesse em aprender, obediência a regras, combinados e horários e realização de atividades propostas.

À época da entrevista, Rubens estava cursando o primeiro ano do Ensino Médio.

#### **4.4 Considerações**

A partir das apresentações aqui realizadas, considera-se possível afirmar que, mesmo havendo algumas distinções entre os estudantes, o grupo constituído por esses dez jovens-adolescentes é relativamente homogêneo. Nessa perspectiva – não deixando de ter em vista as discussões a respeito da condição juvenil, bem como da condição de estudante –, alguns apontamentos devem ser realizados.

No que concerne ao desempenho acadêmico dos sujeitos da pesquisa, o que se nota nesse grupo é uma instabilidade: as avaliações modificavam-se, em grande parte dos casos, com relativa constância.

No que tange ao desenvolvimento de atitudes e valores, há também uma multiplicidade de resultados. A única afirmação considerada possível é a de que o aspecto “conservação do material coletivo” é avaliado positivamente em todos os casos e com certa constância, ao longo do tempo. A hipótese que se tem é a de que esse item pouco diz respeito às características pessoais dos estudantes, mas se refere a um comportamento normativo e, em muitos casos, “vigiado” quanto à conservação dos objetos escolares.

Por fim, faz-se importante destacar que a apresentação realizada nesta seção tem a finalidade de possibilitar um melhor conhecimento dos estudantes que compuseram este estudo. Assim, não há a pretensão de realizar aqui uma análise direta entre a participação no Programa Escola Integrada e o desenvolvimento acadêmico obtido pelos sujeitos entrevistados. Esse tema será abordado neste estudo, mas com outro viés: tomando como referência as asserções dos estudantes. Por agora, cumpre ponderar que os estudantes são, de maneira geral, mais otimistas quanto ao seu desenvolvimento acadêmico do que os dados apresentados demonstram. Para compreender esse aspecto, as seções subsequentes desta pesquisa serão elucidativas. Por ora, de maneira ainda superficial, sugere-se apenas a

incidência de uma autoestima elevada por parte desses sujeitos, a qual pode estar relacionada com a participação deles no Programa Escola Integrada.



*Naquela noite, os sonhos faziam fila querendo ser sonhados,  
mas Helena não podia sonhá-los todos, não dava.  
Um dos sonhos desconhecidos se recomendava:  
– Sonhe-me, vale a pena. Sonhe-me, que vai gostar.  
Faziam fila alguns sonhos novos, jamais sonhados,  
mas Helena reconhecia o sonho bobo  
que sempre voltava, esse chato, e outros sonhos cômicos  
ou sombrios que eram velhos conhecidos de suas noites voadoras.*

*(Os sonhos de Helena, Eduardo Galeano)*

## **5 AS TESSITURAS DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA**

### **5.1 O Programa Escola Integrada enquanto experiência vivida**

Para análise das vivências dos estudantes sujeitos desta pesquisa no âmbito do Programa Escola Integrada, considera-se ser a discussão de Jorge Larrosa Bondía, a respeito do conceito de experiência, o ponto de partida. Isso por entender que o potencial de alcance de uma vivência apenas pode ser compreendido a partir de seu entendimento enquanto experiência, conforme o faz o autor.

Em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Larrosa-Bondía (2002, p. 21) afirma que “a experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. A cada dia se passa, porém, ao mesmo tempo quase nada **nos** acontece” (Grifo meu), evidenciando, assim, o caráter subjetivo/individual da experiência. Isto é, não basta que os fatos e/ou as vivências ocorram – até mesmo porque isso se dá a cada instante –, é preciso que elas passem/ocorram para o sujeito. A concepção de experiência desse autor dialoga, assim, com a de sentido e/ou de significado legítimos construídos pelos sujeitos que a vivenciaram.

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

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

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

Diante do exposto e considerando que o PEI, do qual os sujeitos desta pesquisa participaram, tem, na escola, seu principal referencial, faz-se necessário refletir sobre o lugar ocupado por essa instituição no que se refere à vivência de experiências de seus estudantes.

Para Larrosa-Bondía (2002), num contexto em que há a exigência de apreensão de um volume excessivo de informações, em que a construção de um posicionamento crítico é tomada como premissa e em que o volume de trabalho aumenta exponencialmente, a

instituição escolar, paradoxalmente, tem se tornado um ambiente hostil para a concretização de experiências. Outro aspecto que deve ser destacado nessa perspectiva é que o saber da experiência, ou seja, “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27), costumeiramente não encontra abrigo nas práticas escolares.

Nesse sentido, um dos aspectos a ser analisado nesta pesquisa é a possibilidade de o PEI constituir-se em experiência significativa para os sujeitos que dele participam. O argumento aqui defendido é o de que o período de participação no Programa Escola Integrada e os eventos vividos em seu âmbito, quer pelo sentido atribuído a eles pelos estudantes, quer pelas influências exercidas, ou marcas deixadas, por ele nos estudantes, mais do que tempos vividos, constituíram-se em experiências para esses sujeitos. O desejo ou mesmo a concretização da permanência no Programa, por um tempo que excedeu o período de matrícula no Ensino Fundamental, na escola, também são tomados como signos da constituição de tal vivência enquanto experiência.

Tendo iniciado essas reflexões, passa-se agora ao exame das vivências dos estudantes egressos do PEI sob suas próprias percepções.

O Programa Escola Integrada foi a primeira atividade de extensão da jornada escolar e/ou das dimensões educativas da qual Ana participou. Sua inserção no PEI, orientada pela curiosidade, foi concomitante à de sua prima, ficando a sua permanência submetida à identificação com o Programa.

*Ana: Não. Eu queria ver como é que era, aí eu fui decidi entrar. Falei: “ah, se eu gostar eu fico, se eu não gostar eu saio”. Aí é por isso que eu decidi. Aí foi eu e minha prima. A minha prima, aí nós duas, foi e decidiu na mesma hora. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Durante o período de dois anos<sup>44</sup> de permanência no Programa, a estudante participou das oficinas de artesanato, música, dança, informática e Para Casa. Entre essas, segundo Ana, a primeira era a que despertava seu maior interesse.

O gosto/afinidade da estudante pelo Programa fica explícito na relação que ela estabeleceu com ele no decorrer do tempo:

---

<sup>44</sup> Os dados sobre o tempo de permanência dos estudantes no PEI foram referidos na segunda seção deste trabalho. Aqui, a referência a eles será feita com a finalidade de contextualizar o relato.

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

Aqui, vale a pena ressaltar a dimensão do tempo, que ganha contornos diversos a partir do sentido dado à experiência. Como foi possível perceber pelo relato, o que move Ana é o tempo sentido, o tempo vivido e não o tempo cronológico.

Esse sentimento de afinidade também surge nas marcas impressas na estudante pela sua participação no PEI:

Ana: *Pra que que serve? Aí... ah eu não sei. Tipo assim // ah, eu acho muito bom, sabe? Porque até hoje eu nunca esqueci. Igual não tenho nenhuma reclamação pra fazer da integrada, eu achava muito bom. E assim aí eu levo aquilo ali comigo mesmo porque eu achava muito bom e eu vejo que nenhuma escola vai substituir isso, porque lá é muito ruim, ali no [Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós]. E assim igual no Henriqueta tem o ensino e tal, essas coisas. Assim você não tem intimidade com os professores, os professores chega pra você e tal conversava, mais não é como na [Escola Municipal Professora Maria Mazarello], é totalmente diferente.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

A saída da estudante do PEI ocorreu pela necessidade de auxiliar sua mãe no cuidado com a irmã que acabara de nascer, contudo a jovem-adolescente manifestou, durante a entrevista, o pesar de não ter continuado no Programa.

Também no caso de Bernardo, o PEI foi a primeira vivência de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas do estudante. A sua entrada no Programa foi motivada, em primeiro lugar, pelo desejo de participar de uma excursão que, à época, estava sendo promovida.

Bernardo: *Aí eu tentei e não consegui, eles não queriam deixar eu entrar aqui e já tava no final do ano. Eu ia entrar só pra fazer uma excursão.*

Pesquisadora: *Para ir à excursão?*

Bernardo: *É, pra ir na excursão. Que ele me falou que tinha uma excursão e tinha comida e é brincadeira pela orde [ordem]. Jogava bola, aí eu queria entrar porque eu fiquei curioso.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

As oficinas frequentadas por Bernardo foram: capoeira, caratê, intervenção artística, música e Para Casa. Além disso, durante a sua permanência no Programa, visitou os seguintes espaços extraescolares: clube recreativo, parque, cinema, museus, além da Serra do Cipó e da cidade de Congonhas. Era a oficina de caratê aquela que despertava o maior interesse do estudante.

Bernardo: *É... Ah, eu gosto, porque é violento. Mentira! Não é não, é porque eu gosto porque... sei lá, porque meus amigos faziam, e eu achei que era bom eu fazer pra me defender e porque eu gostava de luta. Ainda gosto, sou apaixonado.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

O envolvimento do estudante com essa oficina, utilizando as palavras de Larrosa-Bondía (2002), e a sua exposição ao viver essa experiência podem ser percebidos no fato de se sentir motivado a frequentar o período regular em função do PEI:

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

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

Pesquisadora: *Já ficava direto?*

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

Outro fator que corrobora essa percepção é o fato de que, mesmo após ter concluído o Ensino Fundamental, Bernardo permaneceu frequentando as atividades do Programa:

Bernardo: *É eu continuei durante uns meses aí depois eu parei. Durante uns seis meses.*

Pesquisadora: *Depois que você tinha formado, você continuou?*

Bernardo: *É.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Bernardo justifica a sua saída do PEI por se sentir incomodando quanto à escola. Além disso, a inserção no mundo do trabalho acabou por limitar seu tempo livre, impedindo a sua continuidade no Programa. Quando perguntado se participaria novamente do Programa, sua resposta foi:

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

Os irmãos gêmeos Francisco e Rodrigo foram convidados pela professora responsável pelo Projeto de Intervenção Pedagógica a participar da primeira turma do Programa Escola Integrada na Escola Municipal Professora Maria Mazarello. A inserção deles no Programa foi motivada pela ocupação do tempo ocioso deles.

Francisco: *A Raquel, ela chamou eu e ele, perguntou se a gente queria entrar no projeto. Aí, eu e ele interessou, porque eu ficava em casa à toa, só jogando “videogame”. Não tinha nada para fazer. Aí, eu e ele colocamos o nome na lista.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Durante os dois anos e meio de permanência no PEI, sendo os seis últimos meses já como egressos da escola, os irmãos participaram das seguintes oficinas: caratê, capoeira, esportes (futebol, voleibol, peteca, handebol, basquete, etc.), música, dança, artesanato, informática, PIP e Inglês. Em princípio, Francisco e Rodrigo afirmaram não ter preferência por uma atividade específica, mas, ao longo da entrevista, eles elegeram o futebol, o vôlei e a informática como as ações de maior interesse.

Francisco: [...] *mas as outras eu fazia sim, só que não com a empolgação de sempre, nas outras atividades.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Os irmãos discordam entre si quanto a terem sentido falta do PEI após a sua saída (seis meses após terem concluído o Ensino Fundamental):

Francisco: *Eu senti falta //.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Rodrigo: *Eu não senti, não. Por causa que a gente começou a trabalhar no horário da tarde.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Por outro lado, a própria permanência (voluntária) dos irmãos em atividades do PEI, após a conclusão do Ensino Fundamental, é um indicativo da identificação estabelecida com o Programa.

Gabriel foi um dos poucos entrevistados que já havia tido uma inserção anterior em projetos de ampliação da jornada escola. O estudante participou também do PEI na escola em que estudou antes da Escola Municipal Professora Maria Mazarello e avaliou o Programa desta última como sendo mais positiva. O estudante também fez parte da primeira turma do PEI na instituição.

Durante os dois anos de participação no PEI, Gabriel inseriu-se nas oficinas de caratê, futebol, dança (*Hip-Hop*), intervenção artística, informática e PIP. Além disso, visitou museus, cinema, zoológico, parque e a Gruta de Maquiné.

*Gabriel: É, eu nunca tinha ido na... antes eu nunca tinha ido no cinema, nunca tinha ido lá Inhotim, na Gruta de Maquiné. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Segundo o estudante, era o caratê a atividade que mais despertava o seu interesse. Ele, inclusive, permaneceu participando das aulas após a conclusão do Ensino Fundamental e consequente saída da Escola Municipal Professora Maria Mazarello. Além desse, outro indício do significado atribuído pelo estudante ao PEI é a manifestação do seu desejo de não sair da escola para não deixar o Programa.

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

Para Júnior, o PEI da Escola Municipal Professora Maria Mazarello foi a sua primeira vivência em atividades de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas. De acordo com o aluno, foi a fama do Programa, associada à sua identificação com a natureza das atividades por ele ofertadas – uma vez que tinha um tio capoeirista e que, anteriormente ao Programa, gostava de dançar –, que o motivou a pleitear uma vaga junto ao Professor Comunitário:

*Júnior: Assim, antes do... do Antônio [Professor Comunitário] ir, assim, na sala, eu já tinha ouvido as pessoas já falarem. Aí eu fui, fui atrás e falei: “Não, Antônio me dá um papel pra mim entrar aí”. Ele falou: “Calma, eu nem fui na sua sala”. Aí fui e falei: “Não Antônio, eu quero ser o único da minha sala que veio até você procurar”. Aí foi me deu, meu pai assinou e deixou. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Júnior: *Porque, assim, muito mais pela fama, porque eu queria conhecer a Escola Integrada realmente. E aí, assim, e eu vi que era boa, fui fiquei.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

À época da pesquisa de campo, mesmo tendo concluído o Ensino Fundamental, Júnior continuava frequentando as atividades do PEI, perfazendo três anos e meio de permanência no Programa. Durante esse período, as oficinas por ele frequentadas foram: dança, capoeira, caratê, judô, *jiu-jítsu*, artesanato e informática. O envolvimento com a dança e com a capoeira, elementos com os quais o estudante tinha contato anteriormente à sua inserção no PEI, foi, em suas palavras, o que mais o marcou durante a vivência no Programa.

Júnior: *Assim praticamente desde aos 7 anos, eu danço sozinho, vendo vídeos, clipes e tudo. Aí até que veio a Escola Integrada e eu tive o meu primeiro professor de dança, que foi o Diogo [Educador do PEI]. E assim, ele é muito legal, super assim amigo mesmo e assim pra mim aquilo ali é como um pai. Eu assim, ele dava muito apoio pra gente e a gente dava apoio pra ele também demais. Aí, assim, já fui pra escola já fazendo a fama. Todos foram assim, gostei de você, você é legal e tudo. Aí assim, aí veio a Escola Integrada, aí as pessoas que eu conheci na escola à tarde já também, já participavam da Escola Integrada.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Júnior: *Não, na Escola Integrada foi assim, foi... paixão à primeira vista. Eu... assim, na Escola Integrada eu fui é... aprendi é... a fazer a capoeira e tudo fui, aí agora eu tô entrando como mestre.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

A partir das falas do estudante, é possível afirmar que o PEI se constituiu, para ele, em uma forma de aprofundar ou de viabilizar o seu contato – mais sistemático – com os saberes que, de alguma forma, faziam parte de sua história. Também no caso de Júnior, houve a manifestação do desejo de continuidade no Programa – mais do que isso, em sua fala, verifica-se uma tônica saudosista no sentido de desejar reviver o período de início das atividades do PEI na escola – que se manifesta na própria continuidade de participação.

Júnior: *Assim, uma coisa que eu queria, assim, que não só você soubesse, mas todos, que assim que eu sinto muito falta e que a Escola Integrada pra mim é como uma, uma... família pra mim. Que eu sinto falta de tá ali junto. Assim, à noite quando eu deito, eu lembro daquele tempo que eu ficava, do [nome do professor de dança], quando a gente ia assim pra parques, eventos para gente dançar e tudo. E assim, a nossa escola ficou praticamente conhecida só pela*



*Escola Integrada mesmo. Que a gente chegava, nó, a escola é muito boa e é isso a gente sempre mantinha uma boa imagem da escola. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

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

Semelhantemente a Gabriel, Lucas havia participado do PEI anteriormente ao seu ingresso na Escola Municipal Professora Maria Mazarello. Também nesse caso, o estudante, ao comparar as duas vivências, avalia a última como mais positiva, sobretudo pela oferta de uma gama maior de atividades.

Segundo o jovem-adolescente, o seu ingresso no PEI foi motivado tanto pelo incentivo da mãe – para que ele não permanecesse na rua – quanto pelo próprio interesse em novos aprendizados.

*Lucas: [...] Falou assim que “é até bom”, que... que ela prefere eu na escola integrada do que na rua, antigamente. Aí ela falou assim que era pra mim ficar na Escola Integrada. Só que aí eu não precisei ser obrigado não. Eu falei que eu queria porque eu ia aprender outras coisas que eu não sabia. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

Um colega de sala de Lucas também participou desse processo de escolha.

*Lucas: Um colega meu que estudava aqui também. Aí ele falou que tinha, ele fazia. Aí um dia eu vim só pra ver como é que era, aí eu gostei. Pedi minha mãe pra me cadastrar. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

Na escola anterior, Lucas havia participado de oficinas de informática e artesanato, além do Programa Segundo Tempo. Durante os dois anos e meio de participação no PEI da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, além dessas oficinas, o estudante participou das seguintes atividades: capoeira, caratê, dança, intervenção artística, música e Para Casa. Dentre essa variedade de atividades, foram as de luta (capoeira e caratê) que despertaram maior interesse no aluno.

*Lucas: É porque muitas pessoas falavam assim que “a Escola Integrada da [Professora Maria Mazarello] era boa”, que “tinha negócio de capoeira”, aí eu sempre ouvi falar em capoeira, só que não sabia o que que era. Aí eu entrei na*

*Escola Integrada pra saber, aí depois que eu entrei aí tinha capoeira, tinha aula de dança, caratê, eu fui fazendo as aulas. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

No grupo pesquisado, aparentemente, Lucas foi o sujeito que menos “sentiu” a saída do Programa, uma vez que, durante as entrevistas realizadas, não fez menção à saída do PEI como sendo uma “ruptura”. Ocorre que a decisão do estudante em permanecer nas atividades do Programa, mesmo não sendo obrigatórias, bem como a sua explicação quanto à sua saída – a sensação de transbordamento das vivências e o desejo de cursar a escolinha de futebol – ajudam compreender esse evento de sua vida como uma experiência.

*Pesquisadora: E por que que você preferiu fazer escolinha de futebol do que continuar na Integrada?*

*Lucas: Porque, assim, eu já tinha aprendido tudo esses negócio, já tinha feito apresentação e tal. Aí depois a minha mãe falava assim que, que eu era bom de bola e não sei o que. Aí fui, tinha a escolinha aqui, do lado aqui, aí minha mãe falou assim que era, que se eu quisesse eu podia fazer. Aí a escolinha aqui era toda terça e quinta, aí segunda, quarta e sexta eu vinha na Escola Integrada e terça e quinta eu ia pra lá.*

*Pesquisadora: Entendi. E aí depois você foi desanimando com a Integrada? Ou é por que assim //.*

*Lucas: Não. Aí eu continuei vindo. Aí depois quando a escolinha aqui acabou, aí eu continuei vindo, aí depois, aí depois eu comecei a fazer escolinha lá no centro. Aí era de segunda a sexta, aí eu tive que parar de vim. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

Marcos havia participado das atividades do Programa no contraturno escolar, as quais eram desenvolvidas em uma Organização Não Governamental que, à época da pesquisa de campo, era parceira do PEI na concessão do espaço físico (quadras, ginásio e salas).

O estudante também compôs a primeira turma do PEI na Escola Municipal Professora Maria Mazarello e permaneceu envolvido com as atividades do Programa por três anos, sendo os seis últimos meses como egresso da escola. Seu ingresso nas atividades do Programa deu-se por meio do convite do Professor Comunitário, bem como pelo interesse próprio. Como já referido, Marcos é primo de Júnior e também sobrinho de um capoeirista.

*Marcos: Eu tenho um tio que é capoeirista. Eu comecei com ele, eu tinha 9 anos, eu acho. Eu comecei com ele. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

No âmbito do PEI, ele participou das oficinas de capoeira, dança, desenho, caratê, artesanato e Para Casa e, semelhantemente ao seu primo, tinha maior interesse na dança e na capoeira. Também, a análise dessa afinidade e do lugar ocupado pelo Programa em sua vida é semelhante: a possibilidade de continuidade e de aprofundamento em atividades com as quais já tinha contato por meio de familiares. Como dito, Marcos permaneceu frequentando, sobretudo, as oficinas de capoeira após sua saída do PEI, mas, ainda assim, quando da conclusão do Ensino Fundamental, lamentou o curto tempo que ficou sem participar do Programa. É o que expressa o pensamento que teve:

Marcos: (...) *Aí eu pensei: “Nó vêi, pelo menos lá eu fazia um bocado de coisa agora eu vou dormir a tarde inteira?” Deu uma falta, só que ela foi preenchida pela Integrada mesmo.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Foi a entrada no mundo do trabalho, por meio do Programa Menor Aprendiz, que justificou a saída de Marcos do PEI.

Foi por interesse próprio, no sentido de ocupar seu tempo ocioso, que Marcela começou a frequentar o Programa Escola Integrada da Escola Municipal Professora Maria Mazarello.

Marcela: *Então assim... era ruim ficar em casa sem fazer nada. Aí eles me falaram que a Integrada era muito bom, que cê aprendia muitas coisas, que lá tinha varias atividades, que os professores eram muito bacanas. Eu fui lá e resolvi entrar. Aí entrou eu e mais uma amiga minha.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

No grupo estudado, foi ela a estudante com menos tempo de participação no Programa, cerca de um ano e meio. A sua seleção para participar do estudo, ainda que não obedecendo ao critério de “tempo mínimo de participação no Programa: dois anos”, deu-se pelo lugar de destaque por ela ocupava na realização das atividades esportivas. Durante esse período, Marcela participou das oficinas de informática, caratê, artesanato, música, atletismo e dança. Além disso, ela visitou espaços, como museus e parques.

O atletismo e o caratê foram as atividades que despertavam seu maior interesse, tendo ela alcançado o primeiro lugar em um campeonato nacional de caratê e a segunda colocação em uma competição estadual de atletismo.

Marcela: *Então as meninas, elas gostavam de brincar muito lá na quadra lá. Queimada, futebol, elas sempre estavam inovando também. Aí eu ia lá brincava também, mas o meu negócio era luta.*

Pesquisadora: *Luta?*

Marcela: *Luta e atletismo.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

A participação no Programa proporcionou à estudante a realização de ações inéditas em sua vida, além de ter conferido a ela uma significativa visibilidade no contexto escolar. Na escola, os educadores a conheciam pelo seu bom desempenho nos esportes. Nesse sentido, a participação no PEI, para Marcela, assumiu um caráter de experiência transformadora, nas palavras de Larrosa-Bondía (2002).

Ao concluir o Ensino Fundamental, Marcela não continuou frequentando o Programa na escola, mas fazia aulas de caratê na academia do mestre que dava aulas no PEI. A continuidade nessa atividade foi interrompida por um episódio de anemia e, posteriormente, pelo desânimo de continuar, uma vez que o seu rendimento havia diminuído.

Também no caso de Rubens, foi o desejo próprio o motivador da sua inserção no PEI:

Rubens: *Aí eu morava aqui perto, na rua da escola mesmo. Aí eu vinha pra escola, eu via os meninos todo dia de manhã passando ali da Integrada e tal, aí eu vinha pra cá na escola e perguntava os meninos: “O que que tem na integrada?” Como que era... Aí eles me falou que era legal, que eles brincava, fazia algumas aulas, aí eu comecei a interessar e vim.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

O estudante permaneceu por três anos no PEI, sendo cerca de seis meses posteriores à conclusão do Ensino Fundamental, e envolveu-se nas oficinas de dança, capoeira, caratê, *jiu-jítsu*, artesanato e Para Casa. Além de ter visitado espaços, como clube, parque, cinema, Serra do Cipó e Gruta de Maquiné.

Faz-se importante dizer que, em princípio, Rubens ficou resistente em entrar para o Programa, pois pensava que se tratava do desenvolvimento de atividades relacionadas apenas ao reforço escolar. Quando de sua entrada, o estudante declarou ter ficado surpreso com o viés do PEI, tendo “tomado gosto” por ele. Além disso, o Programa constituiu-se numa espécie de refúgio para o estudante, no sentido de afastá-lo dos conflitos familiares, sobretudo das brigas entre seus pais, que eram separados.

Rubens: *Não, eu ficava, mas é porque tipo minha mãe nunca me obrigou a vim não, sabe!? Mas eu vinha porque eu tinha acostumado já com os meninos daqui e tava na minha casa, se eu ficasse lá em casa com a minha mãe direto, né!? Ela ia ficar passando raiva, porque ela tava tentando emprego, estudando, passando raiva e brigando com meu pai pelo telefone, aí pegava e pra ela não vim me xingar e eu xingar ela, aí nós começar quando chegar lá em casa, aí eu vim pra cá, acostumei, aí fui.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

Ao relatar seu sentimento em relação ao seu primeiro dia como egresso do PEI, Rubens mostra que o lugar do Programa, enquanto uma experiência relevante em sua vida, fica ainda mais evidente.

Rubens: *Quando eu vi que era mais “zuação” mesmo, ah, era tipo... a Integrada era tudo! Aí e como eu fui fazendo muitos amigos tal aí, nó, ou falar com cê viu, Quando cê sai da Integrada o primeiro dia que você vai pro primeiro ano, é muito difícil você não voltar.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

Realizadas essas apresentações, reitera-se o argumento de que às vivências no âmbito do Programa foram atribuídos significados/sentidos pelos estudantes e que, portanto, essas vivências constituíram-se experiências significativas para eles.

Por fim, outro apontamento deve ser realizado quanto às experiências vividas por esses sujeitos. Conforme já referido, na perspectiva de Larrosa-Bondía (2002), a experiência só se constitui como tal quando passa pelo sujeito, isto é, quando não é alheia a ele. Assim, é possível afirmar que, por definição, a experiência, mesmo que vivida coletivamente, possui uma dimensão individual. Contudo, fazendo referência à discussão realizada na seção da metodologia no que tange à história oral e à sua vivência por um grupo de sujeitos (o que, inclusive, como dito naquele momento, justificou, entre outros fatores, o seu uso, enquanto metodologia, nesta investigação), consonâncias podem ser observadas entre as percepções de diversos sujeitos.

No caso desse grupo de entrevistados, algumas formas de compreender a experiência vivida no âmbito do PEI, na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, foram bastante semelhantes.

Um primeiro aspecto a ser destacado é o ingresso voluntário (no sentido de motivado pelo desejo individual) dos estudantes no Programa: em todos os casos houve a

vontade de participar de uma atividade de caráter não obrigatório. Além disso, o desejo e/ou o gosto também fizeram-se presentes nos relatos desses jovens-adolescentes no que tange à realização das atividades/oficinas do Programa. Pelo que se pode perceber pelos depoimentos, o PEI ocupa um espaço de formação e de socialização na vida desses jovens, os quais, como já analisado, pertencem a um grupo social que, historicamente, é, quase sempre, privado do acesso a bens culturais, como a música e o esporte. Entre os dez entrevistados, apenas três tiveram, anteriormente ao ingresso no PEI da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, participação em ações de ampliação das dimensões educativas, quer de ampliação da jornada escolar, quer de realização no contraturno escolar. Assim, para grande parte do grupo, essa vivência tem caráter inédito.

Aqui, a dimensão do tempo ganha também um sentido bem peculiar: ele torna-se pequeno para a riqueza da experiência, “passa rápido”, impossibilitando a continuidade da vivência experienciada.

A alternativa para esses estudantes é a transgressão, uma vez que permanecem mais tempo no PEI, quando já não podiam mais estar lá. Com exceção de dois, Rodrigo e Lucas, o grupo de estudantes relatou o desejo de permanecer participando das atividades do PEI, mesmo depois de ter concluído o Ensino Fundamental. Vontade essa que foi interrompida por questões objetivas: inserção no mundo do trabalho, dificuldade de acesso à escola, envolvimento com outras atividades, etc. Nessa perspectiva, pode-se dizer do não consensual, mas tendencioso retorno dos estudantes ao PEI, mesmo já estando matriculados no Ensino Médio.

Há de dizer ainda que, se, por um lado, a matrícula desses estudantes foi voluntária, por outro, seus pares foram muito importantes no momento da efetivação desse desejo: a grande maioria dos entrevistados fez menção à presença de um ou mais amigos na divulgação do Programa, servindo de incentivo para o ingresso ou mesmo a permanência dos sujeitos no PEI.

Finalmente, outro aspecto que deve ser destacado é a consensual percepção dos estudantes quanto à importância do Programa em seus processos de socialização e de ampliação das possibilidades de caminhos a serem trilhados por eles. Fator que, além de se apresentar como “significativo” em si, abriu caminho para outras conquistas, outros projetos, na vida desses estudantes, como será possível observar ao longo deste trabalho.

## **5.2 A dimensão do encontro: o estabelecimento de relações interpessoais significativas no ambiente escolar**

Analisar a dimensão do encontro remete, primeiramente, à discussão sobre a compreensão dos estudantes enquanto sujeitos, conforme adverte Sacristán (2005) em discussão realizada anteriormente, aqui retomada com a proposição de Juarez Dayrell (1996, p. 140):

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

Muitas vezes, ao chegarem à escola, esses jovens são vistos apenas como estudantes, e suas vivências e culturas sequer são consideradas, ao contrário, novamente aqui verifica-se a emergência de um estereótipo negativo, conforme aponta Arroyo (2011).

Outro aspecto que deve ser acrescentado ao debate consiste na compreensão de que o sujeito jovem, como todo e qualquer sujeito, se encontra em um constante movimento de construção de si e que tal construção se relaciona diretamente com as experiências sociais por eles vivenciadas.

Nessa perspectiva, nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano. (ARROYO, 2011, p. 141).

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

Como já referido neste trabalho, a democratização do acesso à escola pública foi tardia no Brasil, sobretudo quando se toma como referência a efetivação da legislação

pertinente. Entre tantos desdobramentos trazidos por esse fato, um pode ser destacado no que diz respeito à relação entre juventude pobre e escola: há de se lembrar que, em grande parte das famílias, são os atuais jovens a primeira geração a acessar a instituição escolar. Nesse sentido, a escola (e sua cultura) é ainda, de maneira geral, um ambiente pouco familiar para esses sujeitos.

Ou seja, o jovem contemporâneo, habitante dos cortiços e das periferias metropolitanas é, em geral, filho e neto de semi-alfabetizados ou de analfabetos. Dito de outro jeito, a vida escolar dos avós e dos pais do jovem metropolitano pobre, na melhor das hipóteses, foi bastante incompleta e precária, a maior parte sequer chegou a concluir o primeiro grau (GOMES, 1997, p. 56).

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

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

Pelo acúmulo de vivências excludentes, a escola deixa de se constituir, para esses sujeitos, o principal meio de ascensão social (DAYRELL, 2002; 2003; SPOSITO, 1992): “O que antes se caracterizava como uma possibilidade de passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão, hoje, para parcelas de jovens pobres, está se transformando em um meio de vida” (DAYRELL, 2002, p. 12).

Essa baixa expectativa quanto à escola materializa-se, entre outros aspectos, na relação estabelecida com a instituição por esses sujeitos. A defesa de Gomes (1997) e Leão (2006) é a de que a apreensão dessa conjuntura pelo próprio jovem acaba por motivá-lo a mobilizar-se mais fracamente para o investimento escolar: “[...] o valor atribuído à educação



por esses jovens depende do que se pode antecipar em termos de *riscos e benefícios*, tendo em vista a trajetória escolar e profissional dos que estão próximos” (LEÃO, 2006, p. 34).

A antecipação dos riscos e benefícios é, ainda hoje, facilitada pela história de vida dos companheiros ou dos vizinhos mais velhos. Esta suposição implica outra: para esses jovens a escola (e o saber por ela promovido) tem pouco ou nenhum *valor em si*; o valor a ela atribuído depende de suas possíveis conseqüências para a vida adulta de cada um deles. E a escola perde valor para os mais novos à medida que eles vão se dando conta do fraco impacto da escolaridade na vida da geração anterior. (GOMES, 1997, p. 56).

Nessa perspectiva, torna possível, de alguma forma, compreender a emergência dos comportamentos subversivos, o baixo interesse em relação aos conteúdos escolares e, por consequência, os baixos resultados obtidos por esses sujeitos na instituição escolar. Postura que convive, concomitantemente, com o reconhecimento da necessidade da escola, na verdade, da necessidade de sua certificação, para alcançar uma vida digna no futuro. O paradoxo reside no fato de que a rua e mesmo o universo do trabalho parecem constituir-se, respectivamente, para esses jovens um ambiente mais acolhedor e um meio mais possível de satisfazer seus desejos individuais.

Nesse sentido, considerando-se a concretude dos sujeitos que chegam à escola, defende-se aqui, em consonância com Dayrell (2007), a necessidade de essa instituição repensar-se, elaborando pontos de diálogos e de identificação com os sujeitos jovens de camadas populares. “Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

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

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

Além disso, faz-se importante assinalar que, além da relevância que a dimensão do encontro tem na formação dos jovens, tendo em vista a discussão aqui realizada, os

eventos de socialização promovidos pelo Programa apresentam, nas percepções dos estudantes, desdobramentos em aspectos diversos, os quais serão melhor discutidos em outro momento deste texto.

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

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

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

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

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

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

O Programa foi importante ainda, na percepção dos sujeitos, quanto à sua socialização com seus pares.

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

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

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

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

Bernardo, que, conforme apresentação realizada em seção anterior desta pesquisa, apresentava um histórico de desavenças e violências com os colegas, também fez referência à influência do Programa em sua socialização.

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

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

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

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

Além de uma importante resposta para a conflituosa relação entre juventude e escola, ao mesmo passo que dá lugar às dimensões do sujeito nesse contexto, a socialização

promovida pelo PEI constitui-se em um importante capital para os jovens, o social. Esse capital torna-se importante, porque, conforme discutido anteriormente, as juventudes carregam consigo fortes marcas de identidade (DAYRELL, 2003; CARRANO E MARTINS, 2007; DAYRELL, GOMES E LEÃO, 2010; ver referências), sendo de grande importância o reconhecimento do “outro” – isto é, do externo ao sujeito – na constituição das identidades individuais (LAJONQUIÈRE, 1991). É nessa perspectiva que os eventos de socialização, como os experimentados no PEI, ganham grande relevância.

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

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

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

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

Além disso, foi também a ampliação de sua rede de amigos que possibilitou que o aluno se envolvesse menos em confusões e brigas na escola.

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

Se o PEI ajudou esses jovens a se situarem melhor na escola, a pesquisa revela que, na concepção dos estudantes, o Programa Escola Integrada e o turno em que estavam matriculados na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, apesar de, eventualmente, encontrarem pontos de diálogo, distinguem-se entre si, sobretudo no que diz respeito às funções exercidas por cada uma dessas instâncias.

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

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

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

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

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

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

A presença dessas outras dimensões da vida, em alguns casos, é justificada, pelos estudantes, em função da natureza das atividades do Programa e, por consequência, dos aprendizados por ele promovidos. Nos excertos das entrevistas de Bernardo e Lucas, que se seguem abaixo, essa percepção fica bastante evidente.

Bernardo: [...] *Na Integrada, já aprendi muitas coisas de esporte que eu não sabia, eu aprendi, outra língua que é a língua japonesa, eu não sabia contar em japonês nem a pau e aprendi, aprendi umas palavras nó muito maneira.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Lucas: *Ah, eu ia falar que eu aprendi diferente sobre os dois, né! Porque na Escola Integrada a gente aprende mais tipo, esses negócio de esporte.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Faz-se importante lembrar, entretanto, por meio da fala de Lucas, que o Programa incide também sobre aspectos tradicionalmente escolares, sobretudo por meio das oficinas Para Casa e Projeto de Intervenção Pedagógica.

Gabriel: *A Integrada, aí eles ajudava também na matéria que a gente estudou, aprofundava até mais. Também e em outras coisas, a conviver com as pessoas, educação, postura, essas coisas assim.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Quanto ao papel do Programa em suas vidas, nas percepções dos estudantes, esse teria uma conotação prática, como, por exemplo, o alcance de um emprego relacionado às oficinas nas quais participavam, ou a aquisição de habilidades relacionadas ao comportamento.

Bernardo: *A escola pode me ajudar a conseguir um emprego bom, muito bom. E a Integrada pode me ajudar a ser mais descontraído, né!? Procurar um serviço que seja mais a minha cara de esporte. É que eu gosto muito de esporte.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Rubens: *Na integrada ensina que você tem que ter disciplina, pra... pra você não tipo, como é que eu vou dizer, ter disciplina pra mais pra frente você não, não sabe? Como se diz, né! Entre aspas, se ferrar.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).

Nessa perspectiva, em princípio, pode-se dizer que, para os estudantes, o PEI exerce influência sobre os aspectos não acadêmicos, sobre aqueles tradicionalmente entendidos como exteriores à escola, como a autonomia e a disciplina interior para lidar com situações da vida, como o emprego/trabalho.

A dualidade entre o Programa Escola Integrada e o Turno Regular da escola é reiterada ao passo que as percepções dos entrevistados quanto ao turno da escola em que estavam matriculados são bastante distintas daquelas, por eles construídas, a respeito do Programa Escola Integrada. Oposição percebida, entre outros aspectos, na seguinte proposição de Bernardo:

Pesquisadora: *E você acha que se a escola regular fosse mais ou menos no formato da Integrada iria funcionar?*

Bernardo: *Ah não, não ia não! Porque aí tá, ninguém ia prestar atenção não, porque é chato. Aí... não ia funcionar não.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Assim, se, na percepção dos entrevistados, o PEI era sinônimo de descontração e liberdade, o chamado Turno Regular assumia, para eles, outra conotação: a de obrigatoriedade e seriedade.

Ana: *E na escola não é tanto assim, escola já é mais aula que não sei o que. Aí todo mundo fica concentrado, tem que ficar concentrado naquilo ali, aí se torna chato.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

E em consonância a essa percepção está a familiaridade dos sujeitos, no sentido de não estranhamento e quase naturalização, com as rotineiras dinâmicas escolares para caracterizar o Turno Regular, estando isso presente em seus discursos.

Júnior: *É, e assim e a escola mesmo o normal é só a matéria e pronto.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Lucas: *Aqui a gente fica só prestando atenção na professora e estudando.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

É interessante destacar que, conforme presente na fala de Lucas, tal formato e dinâmica escolares são tomados como parâmetro de “normalidade”:

Lucas: *A “escola normal”, assim, fala mais das aulas.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Nessa perspectiva de normalidade, a natureza das atividades do Turno Regular, no discurso dos estudantes, é oposta às do Programa Escola Integrada.

Bernardo: *Ah, na escola regular, eu aprendo sobre as matérias, é corpo humano, essas merda toda. A Escola Integrada não, é a parte mais divertida, jogava umas bola, jogar um vôlei, lutar, umas fórmulas lá muito cabulosa, desenhar... //* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Rodrigo: *E era diferente. Igual, na escola regular tinha aula // tinha que prestar atenção pra você aprender matéria assim: Química, Matemática, já na... // que lá na Escola [Integrada] a gente tinha que mexer mais com a... tinha que pensar para resolver as soluções, sabe responder.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Marcela: [...] *Tipo assim, tem // tem toda aquela divisão porque tipo assim: escola regular tem aquele ensino forte de Português, Matemática...[...]* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Mais uma vez, fica clara a naturalização de uma cultura escolar que tem, em seu centro, a transmissão de conteúdos escolares. Em nenhum momento, os jovens questionam esse modelo, mesmo podendo viver uma outra experiência na mesma escola: o PEI. É como se, para esses jovens, cada um – PEI e Turno Regular – cumprisse uma função distinta. O Turno Regular representa a “escola” e assume, para esses estudantes, outra função, quando comparada ao PEI: trata-se do papel acadêmico da instituição.

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

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

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

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

A fala de Marcela, apresentada a seguir, pode ser considerada emblemática da percepção dos estudantes quanto à distinção das figuras do professor do turno em que estavam



matriculados e dos educadores do Programa. O que se nota, de maneira geral, é que esses sujeitos compreendem ser os educadores do PEI mais comprometidos com suas (dos jovens-adolescentes) especificidades do que os professores do Turno Regular.

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

É importante notar, entretanto, que os próprios estudantes identificam alguns “casos de exceção”. Mais de uma vez, os nomes de alguns professores foram mencionados, destacando-se seu comprometimento e bom relacionamento com os jovens-adolescentes.

Pesquisadora: *E você acha, Júnior, que essa relação que vocês tinham com os “oficineiros”, com esses educadores, aí ela era parecida com a relação que vocês tinham com os professores?*

Júnior: *Não. Os assim // os... os // alguns eram. Como assim, [nome da professora] que é de Artes, professora de Artes, o [nome do professor] que agora não está na escola mais [...] É, eles que vinha, nó, brincava com a gente, era os três só. Os outros vinham na sala passava a matéria e ia embora.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

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

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

Apesar de se constituir numa percepção mais localizada, ou seja, menos consensual no grupo, a semelhança entre as figuras do professor e do educador, faz-se necessário registrar, foi defendida por Bernardo e Lucas.

Bernardo: *Pra mim não tinha diferença nenhuma, eu tentava respeitar os dois da mesma maneira. [...] No Turno Regular também, da mesma forma. Eu brincava com os professores, abraçava todo mundo, tinha carinho com todo mundo.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Lucas: *Era igual. Porque a mesma coisa que você tinha com os professores de lá era aqui.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

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

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

Marcela: *E o caso da interação. Quando você se sente bem com as pessoas e elas te ensinam a fazer as coisas brincando, até mesmo com bom humor, as coisas são muito mais fáceis de aprender.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

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

Em síntese, o Programa no qual os estudantes se inseriram, como sabido, denomina-se Escola Integrada. O que se percebe, pelos depoimentos dos jovens, no entanto, é uma baixa “integração” entre suas características e as do Turno Regular da escola em que ele se desenvolve. Nesse sentido, à luz das discussões de Larrosa-Bondía (2002), as vivências escolares e de ampliação das jornadas escolares dos estudantes parecem, paradoxalmente, constituir-se em duas experiências, algumas vezes, bastante afastadas entre si. Nesse sentido, pode-se dizer da identificação da dualidade entre as atividades escolares e as atividades não escolares, conforme Cavaliere (2007).

Ocorre que a percepção desses estudantes sobre a influência de aspectos, em princípio, não escolares sobre suas vivências acadêmicas, como é o caso das posturas dos educadores, possibilita construir o argumento de que o Turno Regular e o Programa e, por consequência, suas influências não são indissociáveis entre si.

Nesse sentido, torna-se possível afirmar que a construção das relações sociais proporcionadas pelo PEI e as “experimentadas” pelos sujeitos desta pesquisa, além de ter promovido importantes construções subjetivas, carregou consigo o potencial de ressignificar a relação desses estudantes com a escola e o estudo.

### **5.3 O cuidado como componente da educação integral: a garantia do direito a uma alimentação saudável**

Um dos componentes da discussão quanto às funções da escola no âmbito da Educação Integral é o aspecto do cuidado, conforme abordagem realizada na segunda seção deste trabalho. Em síntese, pode-se dizer da existência de defesas, como a de Brandão (2009), dizendo que não é essa uma responsabilidade da escola, ainda que o estudante esteja sob a sua “tutela”, por um longo período, como é o caso do PEI, que perfaz cerca de oito horas diárias com atividades. Mas, também há os que, como Cabral (2002), Guará (2006) e Maurício (2009), defendem que a escola deve sim agir sobre dimensões não acadêmicas.

Além dos aspectos até agora apresentados, os estudantes entrevistados nesta pesquisa fizeram referência também aos desdobramentos da alimentação oferecida no âmbito do PEI, em suas vivências. Faz-se importante ressaltar que, por mais de uma vez, durante as entrevistas, foram feitas referências à qualidade das refeições ofertadas pelo Programa.

*Pesquisadora: E aí teve uma hora que você me falou também da alimentação, que a comida lá era muito boa.*

*Ana: Com certeza, não tinha nada. [...] Tinha gente que almoçava assim ficava lá fora almoçado porque era tanta gente e assim, é igual tá lá a cantina, aí atrás da cantina tinha um espaçozinho pra assentar, assim aí você via aquilo ali lotado, porque não tinha mais lugar pra sentar, e todo mundo almoçava, todo mundo mesmo. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

*Bernardo: A alimentação era ótima. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Na concepção dos entrevistados, a realização diária de suas refeições no Programa possibilitou a eles o estabelecimento de horários específicos para a alimentação.

Lucas: *Ah, eu tinha hora pra comer não, quando me desse fome, assim, que eu comia.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Ana: *Aí [na Escola Municipal Professora Maria Mazarello] não, eu almoçava 12:00 em ponto. E assim, 12:00 todo mundo já ia lá.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

A alimentação em horários determinados e com um cardápio saudável, fatores proporcionados pelo PEI no entendimento dos estudantes, garantiu a eles as condições necessárias para a realização das atividades propostas nas oficinas.

Lucas: *Vi porque depois que eu comecei a comer assim, eu comecei a ter mais energia, esses negócio, não ficar com preguiça. Ai por isso que eu saía bem nas aulas da capoeira e do caratê.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Por um lado, essa influência da alimentação proporcionada pelo PEI, mencionada pelos estudantes, parece dialogar pouco com os aspectos acadêmicos. Trata-se da garantia do direito à alimentação e à saúde desses sujeitos, direitos que, em âmbito escolar, é assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no item VII do Artigo 54. No que diz respeito ao dever do Estado quanto à alimentação dos alunos da rede pública de ensino, observa-se que ele deve proporcionar o “atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990).

Não se pode desconsiderar, entretanto, que estar (bem) alimentado é uma condição, inclusive, biológica para a aprendizagem de qualquer sujeito. Nesse sentido, diante do debate da responsabilidade da escola em relação aos sujeitos, no âmbito da Educação Integral, as proposições desses jovens-adolescentes egressos do Programa parecem explicitar que a Educação Integral não é possível sem que o sujeito seja também compreendido em sua integralidade, inclusive no que diz respeito à garantia de uma alimentação saudável.

#### **5.4 A ampliação do universo de possibilidades de acesso aos bens culturais da cidade**

Outra importante marca decorrente da participação no Programa Escola Integrada, na percepção dos estudantes, é a ampliação do seu universo de possibilidades.

Para a análise desse aspecto do PEI, considera-se necessário retomar aqui, mais uma vez, a discussão concernente ao conceito de experiência, buscando problematizar, agora, o lugar do sujeito e da estrutura social nesse conceito. Essa opção é feita, como se pretende explicitar, por considerar-se que tal discussão se relaciona diretamente com os modos de ampliação do universo de possibilidades de ação de um grupo social.

Assim como Larrosa-Bondía (2002), na obra *Sociologia da Experiência*, François Dubet coloca o sujeito no centro de sua análise da experiência. Todavia, há de se considerar que, para Dubet (1996), as vivências ocorrem num contexto macro – em sociedade –, dialogando, sempre, com a “estrutura”. Percepção que fica ainda mais evidente quando a experiência vivida se localiza no âmbito da escola, uma instituição que, como se discute na Sociologia da Educação, se distancia da neutralidade, além de ser “alvo” de grandes e importantes discussões relativas ao seu poder sobre a socialização daqueles que nela se inserem.

Para Dubet (1996, p. 94), a experiência constitui-se numa “maneira de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo, ao mesmo tempo, uma subjectividade pessoal”. Ou seja, para ele, como para Larrosa-Bondía (2002), a experiência é do sujeito que é “ator”.

Não é sem motivo que Dubet (1996) opta pelo uso do termo “ator” para dizer do sujeito. Para ele, faz-se importante a demarcação do entendimento da experiência afastada do determinismo ou de um posicionamento passivo dos sujeitos frente ao contexto social. Concepção que fica evidente, entre outros aspectos, na seguinte proposição: “[...] deste ponto de vista, a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo” (DUBET, 1996, p. 94).

Ao colocar, portanto, a centralidade no sujeito em detrimento da sociedade, Dubet (1996) questiona a Sociologia Clássica, que compreende a sociedade como integrada e integradora (WAUTIER, 2014). Para o autor, na sociedade contemporânea, há a emergência de uma pluralidade de elementos que passam a constituir o sujeito – como, por exemplo, as

questões de gênero, etnia, qualificação, etc. –, não podendo, portanto, “simplificar” a sua constituição apenas como derivada da posição por ele ocupada na sociedade.

A experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da sociedade já é adequada, no caso em que os actores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é tão já “um” sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos. As combinações de presença de lógicas de ação que organizam a experiência não tem no centro, elas não assentam sob qualquer lógica única e fundamental. (DUBET, 1996, p. 94).

O autor posiciona-se, portanto, “contra as imagens demasiado claras que opõem a cultura toda poderosa à razão autônoma” (DUBET, 1996, p. 95). Assim, considera a experiência vivida pelos sujeitos enquanto uma combinação de lógicas de ação (não hierárquicas entre si) que os ligam a diferentes dimensões do sistema.

Além disso, sob a ótica de Dubet (1996), a atual mobilidade social – como, por exemplo, a que se acentuou no Brasil, na última década, fazendo emergir o que se chama atualmente de “nova classe C” – diminui as distâncias entre as classes sociais e, mais do que isso, proporciona modificações nos modos de viver em uma mesma geração, ou nas posteriores, reiterando, assim, o argumento de alguns esvaziamentos da Sociologia Clássica para as análises contemporâneas.

Por outro lado, ao propor que as experiências vividas se diferenciam em cada sujeito, em função do nível de proteção do *status* deles no contexto social, da maior ou menor autonomia e da própria renda, o pensador reconhece a existência de alguma influência da macroestrutura nas vivências individuais.

Nessa perspectiva, mesmo tendo construído a sua teoria tomando como referência o sujeito, Dubet (1996) sinaliza a necessidade de se ter cuidado com a percepção de afastamento entre a experiência e a estrutura:

Designando a noção de experiência social a combinação subjectiva, realizada pelos indivíduos, de vários tipos de acção, é grande o risco que se corre de fazer dela uma noção propriamente subjectiva, de conceber como uma “vivência” totalmente “flutuante” e sem relação com o sistema social, ou, para o dizer de modo mais simples, de torná-la um objecto socialmente “não determinada”. É este o perigo que é preciso agora evitar, lembrando que cada uma das lógicas da acção que se combinam na experiência social se

inscreve ela própria, numa certa “objectividade” do sistema social (DUBET, 1996, p. 139).

Nesse sentido, considera-se possível afirmar que, pelo menos em alguma medida, neste trabalho, compreende-se que as experiências individuais estão relacionadas à macroestrutura, quer por sofrer as influências da “estrutura”, quer por serem “limitadas” por ela.

Essa afirmação tem como referência também as abordagens de Pierre Bourdieu. O sociólogo francês construiu sua teoria sob o argumento das limitações das perspectivas objetivistas e subjetivistas, para compreender as articulações entre os planos da estrutura e da ação. E por reconhecer a limitação dessa teoria, o autor faz uso de um terceiro tipo de conhecimento: o praxiológico.

O conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 26).

Assim, para Pierre Bourdieu, a estrutura – a qual é denominada “sistema” em Dubet (1996) – exerce forte influência sobre os sujeitos e, mais do que isso, é por eles interiorizada.

Além disso, o que se deve ter em vista, com maior força, nesta discussão é o fato de que, se, para Dubet (1996), os sujeitos teriam, indiscriminadamente, acesso às mais diversas experiências, para Pierre Bourdieu, pela própria dinâmica da sociedade – hierárquica e estratificada –, tal fato não seria possível. Para compreender a defesa desse último autor, faz-se necessário fazer uma breve referência aos princípios de sua teoria.

Considerando que a sociedade se organiza em camadas sociais, Pierre Bourdieu defende que, nela, os conhecimentos coexistem, mas de maneira hierárquica: em sua perspectiva, há a cultura considerada “legítima” – ou seja, aquela reconhecida como de maior valor pelas camadas sociais dominantes e por suas instituições – em detrimento de outras.

A maior ou menor proximidade com a cultura legítima se justificaria por aquilo que o autor denominou *habitus*, isto é, um “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam ‘predispostas’ a funcionar como estruturas

estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1998a, p. 27).

Para ele, o *habitus* teria relação direta com a posição social dos sujeitos. Assim, haveria uma coincidência entre a cultura legítima e a das camadas superiores da sociedade e, por consequência, um exponencial distanciamento entre ela e a(s) cultura(s) das camadas populares. Nesse sentido, o *habitus* das camadas superiores proporcionaria uma relação mais natural dos sujeitos pertencentes a esse grupo social com a cultura legítima. Sendo o inverso também verdadeiro, no que diz respeito às camadas inferiores.

Para dizer dessas distintas relações estabelecidas – por classes ou sujeitos – com os bens culturais, Pierre Bourdieu cunhou o conceito de “capital cultural”, a saber: “[...] poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (BOURDIEU, 1990 *apud* NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 40). A posse do capital cultural seria correspondente à posição ocupada pelos indivíduos no plano social.

A teoria de Pierre Bourdieu focaliza, assim, a posse e a obtenção do acesso à chamada cultura legítima. A referência a essa teoria, aqui, para uma análise que diz respeito também a esse aspecto, mas não somente a ele, justifica-se por compreender que, ao dizer do acesso à cultura legítima, o autor também refere-se ao acesso às oportunidades de escolarização, emprego e estilos de vida. Uma boa evidência dessa percepção é a discussão feita por ele quanto ao que denominou “causalidade do provável”:

A idéia do autor é a de que os indivíduos iriam aprendendo desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis ou mesmo desejáveis para alguém com uma posição social e outras são inalcançáveis. [...] Existiriam, ainda como já foi dito, diferenças segundo o tipo de capital predominantemente no patrimônio individual. Os indivíduos tenderiam a investir mais naquelas áreas em que, em função da composição de seu capital, eles têm maiores probabilidades de sucesso. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 54).

Por essa análise da sociedade e das relações sociais, a abordagem de Pierre Bourdieu, sobretudo a partir da década de 1960, tem sido questionada sob o principal argumento de ser demasiadamente determinista. Ocorre que esse autor assinala, em sua teoria, a possibilidade de modificação do *habitus* – ainda que conservando algumas características da



origem, a chamada *hystereis*<sup>45</sup> – em decorrência de um novo posicionamento do sujeito na estrutura social. Nesse sentido, pode-se afirmar que, em sua abordagem, há um lugar, ainda que relativamente menor, para a ação do sujeito.

Tendo em vista as hierarquias sociais observadas, tanto no que tange aos aspectos econômicos e sociais quanto se considerando a força da socialização primária aqui referida, Pierre Bourdieu (1990) considera ser a escola a instituição potencialmente interventora nessas desigualdades. Contudo, a defesa do autor é a de que a escola pouco trabalha nesse sentido, mas, ao contrário, perpetua as desigualdades sociais.

Nesse contexto, o autor dedica-se a desvelar a posição da escola, até então compreendida como instituição universal e racional e, portanto, “neutra”, quanto às desigualdades sociais, buscando evidenciar seu caráter classista, concepção decorrente do entendimento de que ela serviria de aparelho de reprodução das desigualdades sociais.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A exposição das posições de Larrosa-Bondía (2002), Dubet (1996) e Bourdieu (1998) quanto à influência da estrutura nas experiências individuais, apesar de apresentarem grandes dissonâncias, possibilita a afirmação de que as vivências dos sujeitos (inclusive os desta pesquisa) não estão “descoladas” e “independentes” das estruturas.

Faz-se preciso lembrar, dessa forma, que este estudo trata de jovens-adolescentes de camadas populares, os quais são pertencentes a uma parcela da sociedade da qual o acesso, por exemplo, à escolarização é ainda pouco efetivo, conforme dados já referidos neste trabalho. Para esses jovens, moradores da periferia de Belo Horizonte, quase um espaço de conurbação urbana, não é absurdo afirmar que seus acessos aos espaços, inclusive culturais, da cidade é restrito. Entre outros, são a esses elementos impostos pela organização desigual da sociedade que, inegavelmente, esses estudantes estão expostos.

Ocorre que, quer em Larrosa-Bondía (2002), quer em Dubet (1996), quer em Bourdieu (1998) (ainda que com menor força), a possibilidade de que os sujeitos vivenciem

---

<sup>45</sup> “Tendência do *habitus* a permanecer no indivíduo ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado.” (BOURDIEU, 1990 *apud* NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 55).

outras experiências, que não aquelas “determinadas” pela estrutura, está posta. O Programa Escola Integrada, na percepção dos estudantes entrevistados, exerceu influência neles, no sentido de ampliar suas possibilidades de ação e escolhas.

Como anteriormente explicitado, no âmbito do Programa Escola Integrada, os estudantes, no formato de excursões, visitaram alguns espaços culturais, como museus, cinemas, parques, grutas, entre outros. Espaços esses onde, entre outras, a cultura tida como legítima – mas pouco acessível a sujeitos das camadas populares – é produzida.

Pesquisadora: *E o que que você acha que // que você aprendeu tipo indo nesses lugares?*

Bernardo: *Ah, muita coisa. Aprendi sobre cultura, coisa que eu odiava, queria só a minha e boa.*

Pesquisadora: *Só queria o quê?*

Bernardo: *Eu queria só a minha cultura e boa. Eu faço a minha cultura mesmo. Aí eu aprendi sobre // Igual o Inhotim lá, o negócio do som lá que eu nunca tinha prestado atenção. O som passa atrás da gente. Era muito louco! A sala escurona lá, legal pra caramba! Aprendi muita coisa sobre o espaço no dia que a gente foi no parque Vale Verde lá. Os animal no zoológico também. Aprendi muitas coisas!* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Foram diversos os relatos dos estudantes sobre a ausência de acesso aos locais visitados, anteriormente à sua inserção no PEI. O caso de Júnior é bastante elucidativo para essa discussão. Aos domingos, o jovem-adolescente ajudava seu pai a montar barracas em uma feira de rua, de frequência semanal, da cidade de Belo Horizonte. A feira acontece na mesma avenida onde se localiza o parque municipal da cidade, único motivo pelo qual o estudante já o havia frequentado. Já os outros espaços visitados no âmbito do PEI eram totalmente desconhecidos por ele.

Júnior: *A gente, assim, praticamente ia em todos. É Mangabeiras, Parque Municipal, Guilherme Lage, é... Inhotim, o Clube do Atlético, a gruta também a gente foi. A gente foi ne duas grutas: a gruta do, do...*

Pesquisadora: *Do Maquiné?*

Júnior: *É essa, e a do Caraça.*

Pesquisadora: *Entendi. E... você já tinha ido nesses lugares? Algum desses lugares antes da Integrada?*

Júnior: *Só o Parque Municipal.*

Pesquisadora: *Só no Parque Municipal. //*

Júnior: *Porque de tanto, assim, que eu vou na feira, aí eu sempre passo pelo Parque.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Para Gabriel, o acesso aos espaços proporcionado pelo PEI também teve caráter inédito. No caso desse estudante, até mesmo a frequência ao cinema, espaço cultural, em tese, mais acessível à população de maneira geral, foi proporcionada pelo Programa.

Gabriel: *É, eu nunca tinha ido na // Antes eu nunca tinha ido no cinema, nunca tinha ido lá Inhotim, na Gruta de Maquiné...* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o PEI exerceu a função de ampliar o repertório cultural dos estudantes. Assim, os espaços por eles outrora desconhecidos passam a compor o seu universo de possibilidades.

Pesquisadora: *Aham. E quando você foi lá, você acha que fez diferença hoje em dia você conhecer isso ou não?*

Lucas: *Fez.*

Pesquisadora: *Em que sentido?*

Lucas: *Porque tipo assim, se alguém antigamente // Se alguém me perguntasse o que que era esse lugar eu não sabia explicar porque eu nunca tinha ido. Aí, agora que eu já fui assim, se alguém me perguntar como é que era lá, eu sei falar como é que era.*

Pesquisadora: *E aí, o que que você acha que fez dife// É... o que que você aprendeu indo a esses lugares?*

Lucas: *Aprendi que tem muitas coisas boas de ver, em vez de ficar parado dentro de casa e não sair pra, pra descobrir coisas novas que a gente não sabia.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

É importante assinalar que essa ampliação de repertório parece ter exercido neles também influências posteriores ao egresso dos estudantes no Programa, no sentido de eles desejarem retornar aos espaços visitados.

Ana e Marcos, por exemplo, assinalaram seus desejos de retornar aos espaços por eles visitados quando de sua inserção no Programa:

Pesquisadora: *E hoje em dia, por exemplo, aí tem um feriado, você pensa: ah eu podia ir no Inhotim ou não, nem pensa nisso?*

Ana: *Ah não, eu penso. No Inhotim até que não, mas no parque sim. No parque ecológico. É igual, eu tava no na minha escola hoje, esses dias pra trás, aí tava falando que teve uma excursão pra Inhotim [Escola Municipal Professora Maria Mazarello]. Aí eu, nossa, eu fiquei lembrando de quando eu fui, muito bom.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Pesquisadora: *E você acha que o fato de ter ido e de ter conhecido tipo, te dá a chance de voltar?*

Marcos: *Com certeza.*

Pesquisadora: *Você pensa, por exemplo, na possibilidade de: ah eu quero voltar no Inhotim, eu quero... não?*

Marcos: *Tipo juntar uma turma de amigo: ah vão pra Inhotim? Isso? Penso sim.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Já Lucas relata o seu retorno ao Instituto Inhotim.

Pesquisadora: *E você chegou a voltar em algum desses lugares ou não?*

Lucas: *Só no Inhotim. Que a gente foi, acho que, duas vezes.*

Pesquisadora: *Mais depois que você saiu da integrada você voltou em algum desses lugares?*

Lucas: *Não, eu já voltei depois que// Eu fui Inhotim. Fui no Inhotim duas vezes porque lá é... eu achei bom, bastante ótimo lá. Aí eu fui, mais de duas vezes.*

Pesquisadora: *Mas aí você foi fora da integrada?*

Lucas: *É, fui com meus pais.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Não se pode, entretanto, deixar de destacar as questões objetivas que, nos relatos dos estudantes, são responsáveis pela não concretização dos seus desejos de continuidade da frequência a esses espaços. A localização distante e o baixo poder aquisitivo deles apresentaram-se como justificativas.

Pesquisadora: *E... por exemplo, hoje em dia você pensa em voltar nesses lugares?*

Bernardo: *Penso, claro. Fazer um programa com a namorada, ou então com a família. O problema é que fica muito longe, né!?*

Pesquisadora: *O Inhotim?*

Bernardo: *Por exemplo. Nossa, é muito longe! Pra ir, só depois que eu comprar um carro, aí da pra mim ir.*

Pesquisadora: *Por que agora fica difícil a acessibilidade?*

Bernardo: *É, pelo ganho pouco também, né!? Que eu tiro no mês meio salário. Mais eu trabalho só quatro horas, né!?* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013)

A influência das visitas a outros espaços culturais pode ser percebida nas vivências acadêmicas dos sujeitos, ao passo que essas visitas são, de algum modo, uma maneira de possibilitar a eles o acesso à cultura legitimada, na perspectiva de Bourdieu (1998). Relevância que se acentua na medida em que se considera que se trata de saberes que extrapolam aqueles considerados “escolares”, cuja posse pode beneficiar os que se inserem em uma instituição escolar. Nesse sentido, tal ação pode ser percebida como uma espécie de “ação positiva”, a partir do “diagnóstico” apresentado por Bourdieu (1980), no excerto que se segue:

Verifica-se, mais uma vez, que as vantagens e desvantagens são cumulativas. Assim, são os mesmos indivíduos que têm oportunidades mais numerosas, mais duradouras e mais extensas de frequentar os museus, por ocasião de gritos turísticos, os que são também dotados da cultura, sem a qual as viagens turísticas não enriquecem em nada (ou somente por acaso e sem maiores conseqüências) a prática cultural. (BOURDIEU, 1998, p. 60).

O ineditismo de algumas visitas, explicitado em algumas falas dos estudantes, são sinais claros de uma segregação (também) espacial que obedece a uma lógica de classes. Nesse sentido, realiza-se aqui uma “apropriação” da proposição de Arroyo (2012, p. 68): “[...] ocupemos [não apenas] o latifúndio do saber, [como também os espaços legitimados como produtores dele]”.

As experiências não apenas de acesso à cultura legitimada mas também de vida desses jovens-adolescentes de camadas populares, moradores de periferia, são marcadas pela estrutura, pelas desigualdades sociais e suas conseqüências. Nesse sentido, a “causalidade do provável” poderia ser estendida a outros aspectos que não apenas a trajetória escolar mas também aos projetos de vida desses jovens. Contudo, a participação no Programa parece, em alguma medida, ter possibilitado a esses sujeitos vislumbrar outros caminhos que não os que provavelmente a eles estariam destinados.

Os aprendizados construídos a partir da experiência vivida no PEI favoreceram a ampliação das possibilidades, dos projetos de futuro, como, por exemplo, de carreiras, para os estudantes entrevistados.

Nos casos de Bernardo e Marcela, foi a multiplicidade de oficinas, em alguns casos, de naturezas diversas, que possibilitou a eles, em suas palavras, “abrir a mente” quanto à variedade de profissões em que poderiam se inserir.

*Bernardo: Influenciou que a gente abriu a mente, né!? Pro futuro, eu não pensava no futuro, eu queria ser jogador de futebol. Ai precisa de dinheiro, e dinheiro não é comigo. Eu gosto de dinheiro, mais eu não tenho. É difícil!*

*Pesquisadora: Mas e como que abre a mente?*

*Bernardo: Porque dá várias // dá várias oficinas, né? Ai você vai pensando: “Nossa, essa aqui é esporte. Essa aqui também! Essa aqui já é de desenho. Essa aqui de dança...” Pode abrir uma academia de dança, pode ser professor de Educação Física. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

*Pesquisadora: Cé acha, Marcela, que ter participado te deu algum beneficio? Por exemplo, para chegar no Ensino Médio, fazer uma faculdade? Pra trabalhar com alguma coisa?*

Marcela: *Eu tive certeza de coisas que eu gosto. Eu tive certeza de profissões que eu poderia seguir. Se // Eu tivesse a grande certeza mesmo. Eu tenho vontade de seguir com o caratê. Eu tenho vontade. Aí eu tenho vontade de seguir com outras coisas também. Então você fica confuso... muita coisa você se sente capaz de fazer. Mas aí você coloca uma coisa na cabeça e vai adiante.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

No caso de Marcela, é importante destacar que tal ampliação de possibilidades, se, por um lado, a beneficiou, por outro, a deixou indecisa. Suas questões agora derivavam não mais da falta mas do “excesso” de opções.

Para Gabriel, a convivência com outras pessoas, isto é, a socialização no âmbito do PEI, foi o elemento responsável por ampliar suas percepções quanto às novas possibilidades de futuro.

Pesquisadora: *Entendi... E você acha que, que ter feito parte de lá desse Programa te possibilitou de fazer algum plano pro futuro? Assim, alguma coisa enquanto você estava lá que... // Por exemplo: “Ah, eu quero fazer faculdade”, ou não? Ou: “Eu quero trabalhar com isso e não com aquilo”?*

Gabriel: *Sim, ajudou bastante. Porque lá, logo quando a pessoa começa a dialogar muito com a outra. // Alguma coisa fica presa assim. Ela num, num quer fazer faculdade, algumas coisas assim, e quando uma pessoa começa a conversar com a outra, começa a falar mais sobre algumas coisas assim, tudo, ela pensa no que que é melhor pra ela.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

A seguir, será feita referência a um excerto, relativamente longo, de uma das entrevistas realizadas com Rubens. Nela, o jovem-adolescente também compartilha, com bastante lucidez, a influência do Programa sobre seus projetos de futuro.

Rubens: *Oh, eu quero pegar exército.*

Pesquisadora: *Ah, acho que você me contou isso, mas pode... [contar novamente]?*

Rubens: *Eu quero pegar exército. Se eu não pegar exército, aí eu vou ver, né, o que que eu vou ser. Eu tô querendo tirar carteira pra ser instrutor de autoescola, né, igual meu padrasto. Aí nó...*

Pesquisadora: *E fazer faculdade você pensa ou não?*

Rubens: *Pensei.*

Pesquisadora: *De que?*

Rubens: *Tipo, eu quero fazer de Educação Física, né, porque tá na escolinha, brincando com os meninos e tal...*

Pesquisadora: *E assim, ou o exército, ou a Educação Física, ou instrutor... Pensar nessas coisas de fazer no futuro teve alguma relação com a Integrada ou não?*

Rubens: *Teve, né, porque que nem o exército teve. Porque antes como eu conheci muitos meninos que tem lá, aí é tão legal, eu ficava brincando, brincava à toa,*

*tipo chegava perto da mesa dos meninos tipo a tirava o tambor, tirava as balas e tal, ficava brincando com ela à toa. Aí pegava e/*

*Pesquisadora: Você conhece muito menino?*

*Rubens: Eu me empenhava assim sabe, bastante e tal. Aí eu pegava e ficava brincando com as armas dos meninos à toa assim. Que nem quando eu morava em Vespasiano, brincava assim à toa. Vinha em cima da mesa, tipo assim: nós tava na casinha deles, vinha em cima com um “38”, aí eu jogava assim, abria o tambor tirava as balas e tal. Aí tinha até menino que falava comigo: “Ou, se você não for policial você vai ser um traficante daquele ‘naipe’, porque vai gostar de arma que nem cê gosta”. Aí pegou e, como a Integrada me ensinou que não pode bater à toa, né!? Que no caratê e tal // Aí eu pensei, né: “Vou pro exército porque o exército no começo eu vou sofrer demais, né!? Porque o povo vai me treinar eu e, tipo, é no exército que eu vou mexer com arma, e também depois de um tempão eu vou treinar os cara”, entendeu? O mesmo treinamento que eu tiver eu vou passar pra eles. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).*

No entendimento desse estudante, foi a sua participação no PEI que lhe possibilitou o direito da “escolha” de servir no exército, em detrimento de entrar para o mundo do crime, caminho que, assim como muitos de seus amigos de bairro, ele pensara em seguir. Assim, podemos dizer que a experiência no PEI abriu portas, trouxe outras perspectivas e, principalmente, trouxe a dimensão da ética para as escolhas dos projetos de vida desses jovens.

Por fim, faz-se necessário assinalar as proposições de alguns entrevistados de não relação entre a participação no Programa e o estabelecimento de projetos de futuro. São os casos de Ana e Lucas.

*Pesquisadora: E ter participado da Integrada te fez pensar mais no futuro? Te ajudou a pensar mais no futuro?*

*Ana: Não, não, até que não.*

*[...]*

*Pesquisadora: Mas na Integrada nada, tipo assim de ter contato com outras pessoas e te falar?*

*Ana: Não. Assim, o povo sempre falava, mais assim eu não tava muito interessada, não. Aí eu falava: ah, tá longe ainda que não sei o que que tem, eu preferia aproveitar o momento sabe? (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

*Pesquisadora: E aí, a Escola Integrada te ajudou a pensar em possibilidades de profissão? Assim, do que que você quer ser ou não?*

*Lucas: Não.*

*Pesquisadora: Isso não influenciou em nada pra você?*

*Lucas: Não. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

Faz-se necessário assinalar, contudo, que, no grupo investigado, Ana e Lucas são, possivelmente, os únicos estudantes que traçaram planos de futuro anteriormente à sua inserção no PEI. No caso da estudante, no início de sua entrevista, ela fez referência ao seu desejo de cursar Medicina, orientação dada por uma ex-patroa de sua mãe. Quanto a Lucas, o estudante desejava seguir carreira de futebol e, como compartilhado em outro momento, preparava-se para isso, cursando uma escolinha de futebol e submetendo-se a testes em clubes.

## **5.5 Considerações**

É preciso ter em vista que, por intervir, em alguma medida, nos efeitos da estrutura social sobre esses sujeitos, a ampliação de possibilidades de vida, promovida pelo Programa Escola Integrada, pode constituir-se em uma resposta à situação de vulnerabilidade social da juventude pobre brasileira, já referida nesta seção.

Assim, para os jovens aqui entrevistados, os caminhos vislumbrados quando da realização da pesquisa de campo não parecem ser aqueles “obviamente possíveis” mas aqueles significados a partir da experiência vivida por eles.

É verdade que as possibilidades desses estudantes são ainda restritas. Poucos, por exemplo, fazem referência ao desejo de construir carreiras de alto prestígio social. Contudo, considera-se aqui, como valoroso, o fato de o Programa possibilitar a esses sujeitos uma escolha que não seja aquela socialmente determinada, além de apresentar a eles uma diversidade de possibilidades de ações e, mais do que isso, como no caso de Rubens, de estilos de vida a serem assumidos.



*Onde se recebe a Renda per Capita? Tem muito morto de fome  
querendo saber.  
Em nossas terras, os numerinhos têm melhor sorte do que as pessoas.  
Quantos vão bem quando a economia vai bem?  
Quantos se desenvolvem com o desenvolvimento? (...)*

*(Os numerinhos e as pessoas, Eduardo Galeano)*

## **6 OS ALCANCES DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA**

Larrosa-Bondía (2002), em consonância a Heidegger (1997), propõe que a experiência carrega consigo um potencial transformador.

Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. [...] Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1997 *apud* LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 25).

No caso da constituição do Programa Escola Integrada enquanto experiência, considera-se que o protagonismo dos sujeitos, a promoção da sociabilidade e, assim, de sentido à vivência bem como a ampliação do horizonte de possibilidades para os jovens-adolescentes são os principais motores dessa transformação à qual eles se referem frequentemente.

### **6.1 Construção de atitudes e valores**

A primeira mudança promovida pela experimentação do Programa Escola Integrada, por parte dos sujeitos desta pesquisa, diz respeito à construção de algumas atitudes e valores desses jovens-adolescentes investigados, que, para eles, está diretamente relacionada à sua participação nas oficinas de arte e esporte.

Assim, primeiramente, considera-se necessária uma reflexão a respeito das práticas esportivas e culturais e de suas potencialidades transformadoras.

Em primeiro lugar, faz-se referência à perspectiva de Dayrell (2001, p. 1), a qual defende que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”. Nesse sentido, tal contexto parece favorecer a construção, como já mencionada, ininterrupta do sujeito e de sua identidade, constituindo-se, dessa forma, enquanto espaço de mudança.

Além dessa perspectiva, que tem como referência o sujeito sociocultural, há de se considerar também, neste debate, as discussões referentes às próprias características das atividades culturais e esportivas. Essas atividades, nas concepções de Lobo e Cassoli (2006) e Vianna e Lovisolo (2011), se têm apresentado, contemporaneamente, enquanto possibilidade de ação junto à juventude, sobretudo aquela pertencente às camadas populares.

Segundo Vianna e Lovisolo (2011), uma primeira justificativa para o uso de atividades artístico-culturais em âmbito escolar é o potencial de tais ações no sentido de unir o gosto dos sujeitos a aspectos utilitários, como: a “disciplinarização”, a proteção quanto à violência, a ocupação do tempo ocioso, etc. O aumento da autoestima é também apresentado, por eles, como um dos benefícios alcançados pela prática de atividades culturais. Contudo, ainda nas perspectivas de Lobo e Cassoli (2006), há também um caráter disciplinar na proposição das atividades culturais – leitura feita pelos autores tomando, como norteadoras, as discussões de Foucault. Assim, eles afirmam que a arte, comumente, aparece

[...] não como invenção de novas possibilidades de vida, mas como um dispositivo disciplinar, [...] buscando produzir em suas práticas comportamentos normativos através do aumento da habilidade dos corpos e a redução das potências afirmativas de resistência à modelização dos comportamentos. (LOBO E CASSOLI, 2006, p. 65).

Nesse sentido, a arte e a cultura assumiriam vieses quase civilizatórios no sentido de serem responsáveis pela “educação dos corpos” e pela promoção de “bons hábitos”. Concepção combatida pelos autores.

Ainda que fazendo essa crítica, os autores reconhecem que a prática de tais atividades tem o poder de distanciar seus praticantes das marcas da pobreza e da violência. Eles atentam, entretanto, para o risco de imputar uma demasiada expectativa quanto ao potencial dessas atividades: “[...] a busca pela cidadania se sobrepõe à arte, em um processo de santificação ou mitificação desta, como se ela fosse a salvadora dos problemas causados pela sociedade em que vivemos” (LOBO E CASSOLI, 2006, p. 67).

Em síntese, pode-se observar que, muitas vezes, no âmbito educacional, há a emergência do caráter utilitário das artes no sentido de que não se pretende formar músicos, dançarinos, atores, etc., mas, preponderantemente, se pretende tirar proveito dos benefícios “indiretos” trazidos por elas. De modo semelhante, pode-se dizer das práticas esportivas escolares destinadas aos sujeitos de camadas populares. Nesse caso, de modo geral, também não há a pretensão de se formar atletas profissionais (TUBINO, 2011).

É a partir do século XX, sobretudo posteriormente ao fim da Guerra Fria, que o esporte passou a ganhar outras feições que não apenas de rendimento, ou seja, de competição. Assim, por meio do *Manifesto Mundial do Esporte*, editado pelo *Conseil Internationale d'éducation physique et Sport*, houve o reconhecimento do exercício do esporte em outras instâncias, como na vida privada (tempo livre) e na escola.

A defesa de Tubino (2011) é a de que cada uma dessas dimensões do esporte tem objetivos e, por consequência, práticas distintas. Assim, no que tange ao esporte escolar, o autor defende que ele deve, cada vez mais, se distanciar da perspectiva de rendimento, assumindo um caráter educativo. Além disso, corroborando essa perspectiva, Lima (2003) defende que esse esporte tenha em vista três áreas de atuação: a integração social, o desenvolvimento psicomotor e a promoção de atividades físicas educativas.

O desenvolvimento de hábitos considerados virtuosos, como a disciplina, a tranquilidade e a motivação, também parece encontrar abrigo no âmbito do esporte, assim como o favorecimento de um espaço de formação de identidades, a interação entre os pares e, mais uma vez, o desenvolvimento da autoestima dos sujeitos (WELLER, 2005). Nesse sentido, a análise da relação do esporte com a educação das camadas populares é semelhante à estabelecida pela cultura: constitui-se, sem dúvidas, em um importante meio de se “educar”, termo utilizado em oposição à “instruir”, perspectiva também defendida por Tubino (2011). Para ele, o esporte é, para os estudantes, “indispensável no desenvolvimento de suas personalidades e imponderável nos seus processos de emancipação” (TUBINO, 2011, p. 36).

Há também uma aposta no potencial do esporte em desenvolver valores relacionados à “disciplinarização” do indivíduo. É o que propõe Tubino (2011). Também Vianna e Lovisolo (2011, p. 4), realizam uma interessante reflexão a esse respeito:

Para esta população o esporte é apresentado euforicamente pela mídia como fator preventivo da criminalidade, como saída da marginalidade, como um espaço democrático de igualdade predestinado a possibilitar o aprendizado e exercício da cidadania e também como ajuda para manter a ordem social, ensinando o respeito, a obediência e a disciplina, assumindo assim uma função social, muitas vezes de controle social.

Outros aspectos mais relacionados às camadas populares são levantados por Vianna e Lovisolo (2011) no sentido de justificar o uso do esporte. Trata-se, dentre outros, do afastamento da pobreza e de suas marcas por meio, por exemplo, da solidariedade e do senso de coletivismo. Há ainda os que acreditam na prática esportiva como substituição à violência, colocando em seu lugar a competição, premissa esportiva na qual o respeito à vida é central.

Também considerado relevante, um terceiro elemento deve ser destacado: o esporte constitui-se, para os sujeitos das camadas populares, em um meio de alcance da ascensão social, o qual, muitas vezes, não pode ser vislumbrado por meio da escola, conforme já discutido em outro momento deste texto.

Por fim, se, no caso das atividades culturais, foi possível elencar, de acordo com a literatura, o desenvolvimento de habilidades não diretamente relacionadas à escola, no que se refere ao esporte, Vianna e Lovisolo (2011, p. 294), ao relatarem a pesquisa por eles realizada, afirmam:

Ex-atletas e formados em nível superior, os participantes relataram a influência do esporte na escolha da profissão. A vivência esportiva parece ter contribuído para a ampliação dos anos de escolaridade e aprofundamento nos conhecimentos escolares destes indivíduos, o que resultou em mobilidade social dos mesmos quando comparados com o nível de escolaridade e a profissão de seus pais (80% dos pais dos entrevistados não chegaram a iniciar o nível superior).

A vivência das experiências do Programa Escola Integrada, mais especificamente a realização das oficinas, as quais, como se sabe, são, preponderantemente, de natureza cultural e esportiva, promoveu mudanças quanto às atitudes e aos valores dos jovens aqui investigados. A disciplina – nos sentidos de elaboração de uma rotina e de melhor comportamento escolar –, a autonomia, o respeito ao outro e a organização foram alguns dos aspectos que tiveram mudanças, conforme expressam os relatos de Bernardo, Marcela e Rubens.

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

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

*Rubens: O professor de caratê falava assim: “Tem que ser disciplinado, não é brigar assim do nada não. Vocês, como você sabe brigar!” Ele falou: “Se você*

*for brigar na rua não usa golpe de caratê senão eles vai vim em cima de mim falando que cês tá aprendeno caratê e usando golpe de caratê”. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).*

Como será possível verificar a seguir, são diversos os aspectos do Programa que possibilitam aos estudantes, em suas concepções, a construção dessas atitudes e desses valores.

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

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

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

Além disso, tanto para Marcos quanto para Rubens, com a garantia de momentos de “não regulação dos comportamentos”, nesse caso, as atividades esportivas e culturais aparecem como motivadoras de sua disciplina, em outros tempos e contextos.

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

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

O que se nota é que o “manter a disciplina” passa a ser compreendido e internalizado por esses estudantes, não por uma imposição do professor, mas como condição para ser um bom lutador de caratê.

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

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

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

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

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

Nesse sentido, pode-se dizer que ter acesso a espaços culturais distintos dos que eles costumavam frequentar fez com que percebessem que havia alguns “códigos de conduta” que, até então, eram desconhecidos por eles, os quais eles procuraram conhecer para serem aceitos naqueles lugares.

Para Marcos, tal fenômeno resulta tanto do fato de não ser o Turno Regular o seu único contexto de socialização e de exercício de sua identidade quanto do fato de haver uma certa “punição”, no âmbito do Programa, por causa dos comportamentos considerados ruins.

*Marcos: Digamos que eu não estava, que eu não precisava mais... até... digamos... atentar a sala inteira. Que a gente tinha horário pra fazer bagunça e tal... aí dentro de sala ficava mais tranquilo. E tipo quando você dá problema dentro de sala... não vai pra Escola Integrada. Por exemplo, se tiver algum passeio, alguma coisa assim, você não vai. Então, quem quer perder a excursão, né!? (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

É importante retomar aqui a discussão empreendida por Lobo e Cassoli (2006) no que diz respeito ao potencial das atividades culturais e artísticas para a “disciplinarização”. Como apresentado anteriormente, as autoras criticam o uso de tais atividades com essa finalidade. Contudo, os relatos dos estudantes parecem evidenciar tal potencialidade da arte e da cultura no PEI, mas como uma atitude construída a partir do sujeito e não imposta por “outros”. De modo semelhante, pode-se falar das atividades esportivas. Como evidencia

alguns dos excertos acima apresentados, o caratê foi recorrentemente mencionado pelo grupo entrevistado como sendo “responsável” pelo desenvolvimento de uma disciplina e de uma organização assumidas e não impostas a eles

É preciso ter em vista, também, que essa mudança de comportamento e as modificações dos valores podem ser compreendidas à luz da percepção de Dayrell (2001), que compreende essas ações de natureza cultural como promotoras da construção de uma identidade juvenil. O que se compreende é que o protagonismo desses jovens nessas atividades pode desdobrar-se em uma atribuição de sentido a elas e, portanto, num gosto em realizá-las, possibilitando a eles uma reelaboração de suas posturas.

Assim, os estudantes localizam as mudanças promovidas pela participação no Programa, relacionadas às suas atitudes e valores, em contextos de suas vidas, como a escola e o mundo do trabalho.

Júnior relata os desdobramentos das aprendizagens concernentes às atitudes e aos valores sobre suas vivências escolares.

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

Já Francisco relata as influências dos aprendizados dessa natureza sobre suas vivências, em contexto profissional.

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

Por fim, há de se destacar o desdobramento dessas posturas e desses valores no combate à violência, ainda que de maneira localizada.

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



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

Quer na perspectiva de se constituírem um ambiente profícuo para a construção de uma identidade e, portanto, de estabelecimento de uma rede de significações, quer na perspectiva das “premissas” estabelecidas para o exercício das ações culturais ou esportivas, as falas dos estudantes revelam que a participação no PEI e, por consequência, nas atividades esportivas e culturais oferecidas por ele resultou na mudança de algumas de suas atitudes e de seus valores. Transformações essas que, como visto, alcançaram os sujeitos em suas individualidades, tocando também as dimensões mais “públicas” de suas vidas, como a escola e o trabalho.

## **6.2 “Empoderamento”<sup>46</sup> para o mundo do trabalho**

Não apenas como desdobramento de outros aprendizados mas também enquanto saber diretamente construído no âmbito do Programa Escola Integrada, as aprendizagens relacionadas ao mundo do trabalho e ao exercício de atividades profissionais também foram percebidas pelos estudantes.

Para este debate, considera-se ter em vista, por um lado, as discussões de Sposito (1992), anteriormente referidas, no que tange à relação entre juventude e trabalho, o que permite afirmar que há uma certa “vulnerabilidade” da parcela jovem da população quanto ao mercado profissional, quer por sua baixa experiência, quer pela sua qualificação.

---

<sup>46</sup> “O termo *empowerment* pode ter um vasto leque de significados, interpretações, definições. A psicologia e filosofia também abordam o tema do *empowerment*, que também é muito comum na indústria da auto-ajuda e ciências da motivação. **Em sua forma literal, o termo inglês *empowerment* significa ‘empoderamento’, um neologismo que designa as relações de poder dentro de uma sociedade.** O *empowerment* como fenômeno sociológico está muitas vezes relacionado com membros de grupos que são discriminados pela sua raça, religião ou sexo. Ele se refere a um aumento de força política e social desse grupo ou de um único indivíduo discriminado, através do fortalecimento de suas próprias capacidades.” [...]. (Grifo meu). Disponível em: <<http://www.significados.com.br/empowerment/>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

A essa abordagem considera-se ser importante acrescentar o dado de que a “causalidade do provável”, na perspectiva de Bourdieu (1998), não raramente extrapola os âmbitos escolares, compreendendo também o acesso ao mercado de trabalho. Não é absurdo afirmar que a ausência de empregos ou o acesso a atividades profissionais precárias são os caminhos mais prováveis dos jovens das camadas populares. Nesse sentido, a partir das proposições dos estudantes apresentadas a seguir, avalia-se que a experiência vivenciada no âmbito do PEI representou, para esses jovens, uma possibilidade de mudança desse cenário.

Não se pode ignorar, entretanto, que, como visto nas perspectivas de Lobo e Cassoli (2006) e Vianna e Lovisolo (2011), Tubino (2011) e Dayrell (2001), as intencionalidades das atividades culturais e esportivas em contextos escolares não têm como foco principal a instrumentalização dos seus sujeitos.

Contudo, as proposições de que a inserção deles no Programa Escola Integrada favoreceria o desenvolvimento de uma atividade remunerada e/ou a inserção no mundo do trabalho foi recorrente entre os jovens-adolescentes. As falas de Júnior e Marcos são ilustrativas nesse sentido.

*Pesquisadora: Você acha que participar dessas oficinas te possibilita trabalhar com isso?*

*Júnior: Possibilita.*

*Pesquisadora: Te dar uma profissão igual você chamou aí. Você acha que...?*

*Júnior: Possibilita muito. Porque tem até muitos que, que assim tavam na escola e que assim e que não puderam estar junto com a Escola Integrada hoje tem... tem aquele... aquele trabalho assim de estar dando aula é... de dança, luta e assim eu pretendo levar isso mais adiante. (Entrevista com Júnior, estudante egresso do PEI).*

*Marcos: [...] Tenho uma vontade gigante de trabalhar dando aula de dança, gosto muito de luta então... se pudesse trabalhar dando aula de capoeira, assim, pra mim ia ser... nó ia ser demais e tal! (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Lucas também compartilha dessa percepção, a qual fica evidente ao ser questionado sobre a natureza dos conhecimentos construídos por meio do PEI.

*Lucas: [...] Aí, na Integrada assim cê aprende mais // Cê aprende uma profissão, digo assim entre aspas, se o aluno dedicar querer seguir em frente, gostar queira aprender. Igual capoeirista, caratê e dança, aí um dia / Pode ser um dançarino levar a sério, capoeirista, o outro pode ser professor de caratê. Aí é isso! Seu tivesse // se eu gostasse, aí eu tinha uma dessas três opções para no futuro eu*

*poder usar uma dessas aprendizagens assim no meu futuro.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Faz-se importante destacar que as percepções dos estudantes quanto à relação entre o Programa e o mundo de trabalho se assentam, entre outros aspectos, na perspectiva de instrumentalização derivada da participação nas oficinas. Isso porque, na percepção desses jovens, a inserção no PEI possibilitou o desenvolvimento das habilidades relacionadas às oficinas nas quais se inseriram. É isso que se pode concluir a partir dos relatos dos estudantes em relação à oficina de intervenção artística.

Pesquisadora: *E com a intervenção artística do [nome do “oficineiro”]?*

Bernardo: *A do [nome do “oficineiro”] eu aprendi a fazer um círculo redondinho sem usar nada pra marcar. Aprendi a fazer uns grafite maneiro.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Lucas: [...] *A gente não tinha nada pra fazer assim... Ai depois que eu vim pra cá, eu aprendi essas coisas. Ai começa a fazer algumas coisas que eu aprendi aqui, como desenhar, esses negócio.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Marcos: [...] *Os meus desenhos eram vergonhosos... tipo palitinho sabe? Comecei a pegar umas bases legais com o [nome do “oficineiro”] [...]* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Os três estudantes compartilham a percepção de terem aprendido “algo” relacionado ao desenho, em tal oficina.

Pode-se dizer ainda que a participação no PEI exerceu um importante papel no sentido de possibilitar a construção, pelos estudantes, de conhecimentos relativos ao universo digital. São as falas de Bernardo, Júnior e Lucas, apresentadas abaixo, que embasam tal asserção.

Pesquisadora: *Então, tipo, não tinha uma coisa // você não lembra de alguma coisa que você aprendeu na oficina de informática?*

Bernardo: *Ah, eu não sabia muito mexer no computador não, aí depois eles me ensinaram.*

[...]

Bernardo: *É, aprendi a mexer na internet melhor, no entanto, eu tinha dificuldades.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Júnior: *Assim foi é... a, a navegar mais em “sites”. Que em casa era só jogo, jogo, jogo. E era um // era assim mesmo: o “site”. Aí aqui com a Escola Integrada eu aprendi assim, “sites” novos, como é assim qual “site” que, que eu*

*podia entrar e o que eu não podia. Aí eu aprendi mais a // [...] (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

É importante assinalar que, se, por um lado, os estudantes afirmam a construção de tais habilidades, por outro, a fala de Lucas, ao assinalar certa limitação dos conhecimentos adquiridos a partir da participação na oficina de informática, revela os seus limites.

*Lucas: Ah, eu aprendi a escrever sem olhar pra tecla. Mas, agora, a mexer na internet, esses negócios eu não aprendi. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

Houve também um relato sobre a aquisição de conhecimento específico por meio da oficina de dança. Quando perguntado sobre os seus aprendizados nessa habilidade, Marcos respondeu:

*Marcos: Muita coisa. Aprendi muita coisa. Algum tipo... dança por exemplo, aprendi aqui na Integrada com o professor [nome do “oficineiro”]. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Ainda no que diz respeito à construção de conhecimentos de natureza cultural, há a fala de Lucas.

*Lucas: De capoeira eu aprendi assim que era uma arte das pessoas, que antigamente era uma dança porque inventaram com aquele povo que era escravo, aí foi, a capoeira foi desenvolvendo e chegou até esse ponto. Aí a música, eles ensinaram toque e as músicas como é que tocava, as notas e tudo. Aí eu aprendi. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

Entre outros estudantes, Gabriel e Marcela compartilham as suas expectativas quanto à possibilidade de exercerem uma atividade remunerada a partir dos conhecimentos adquiridos na oficina de caratê.

*Gabriel: É que lá eles pensava que queria trabalhar com caratê, que eu gostava. Professor também começou assim, é inclusive é o tio dele que é japonês...*

*Pesquisadora: Ham.*

*Gabriel: É, começou com ele assim também, aí eu já tava dando aula, tem... inclusive tem um rapaz que mora lá na rua da minha mãe que também faz caratê, começou assim igual eu também. Aí hoje ele dá aula também, eu sempre quis dar aula de caratê também.*

*Pesquisadora: É você, você pensou em seguir isso como uma profissão, assim...*

*Gabriel: É! (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Pesquisadora: *E aí você acha que isso, pensando numa profissão, isso vai te fazer, esses aprendizados vão fazer alguma diferença? Vão te ajudar a conseguir um emprego? Vão te ajudar a permanecer nesse emprego? Sim? Não? E por quê?*

Marcela: *Sim, por causa que você virar um professor de caratê. Esse exemplo, você pode dar aula de caratê amanhã, de manhã, a tarde e tal e a noite você pode usar seu salário também pra fazer uma faculdade bacana. Então você está se ajudando e ainda pagando uma faculdade. Eu tô pensando em fazer isso.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Como é possível notar na fala de Gabriel, essa é uma profissão possível aos seus olhos, inclusive porque o seu modo de inserção no caratê se assemelha ao de seu mestre/professor.

De modo semelhante, ser professor de dança surgiu no horizonte de Marcos como uma possibilidade a partir dos aprendizados por ele construídos no âmbito do PEI.

Pesquisadora: *E aí, ter participado da Integrada te ajudou nessas op... nessas, nesses pensamentos?*

Marcos: *Em quesito de dança, sim. Porque como é que eu ia ensinar alguém a dançar sem saber nada? [...] É isso que eu quero, isso aí ajudou muito.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Apesar da ausência de afinidade com a oficina de artesanato, Rodrigo avalia que, para aqueles que se dedicam a ela, os aprendizados nela construídos possibilitam uma geração de renda.

Rodrigo: *Artesanato, se a pessoa é dedicada, dar para ganhar um dinheirinho.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Se a preponderância das percepções quanto à influência do Programa no âmbito profissional dos entrevistados incidiu nos aspectos de instrumentalização, que, inclusive, como assinalado no início deste tópico, não se trata do objetivo primeiro das atividades do Programa, outros aspectos do PEI parecem também favorecer a inserção deles no mundo do trabalho.

Na percepção de Francisco, o exercício de atividades remuneradas ou a inserção no mundo do trabalho foram favorecidos a partir de sua inserção no PEI, também pela dimensão da sociabilidade.

Francisco: *Aqui a gente ficava junto com todo mundo. Lá no meu serviço, é a mesma coisa. Eu tenho reunião, tem que saber lidar com todo mundo, conversar com todo mundo, interagir, e eu era tímido, eu foi soltando mais. Ajudou na convivência com os outros.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Já para Marcos, além da aprendizagem de saberes específicos, a participação nas oficinas do Programa Escola Integrada possibilitou a ele cultivar um importante capital no contexto profissional: o comportamento e/ou a postura. Para ele, a construção de hábitos considerados virtuosos, como, por exemplo, a disciplina e o respeito, constituíram-se em aprendizados que o beneficiaram em suas relações de trabalho.

Marcos: [...] *Quer ver, um pouco da disciplina... porque você não pode chegar numa empresa e ficar igual um “macarrão com óleo...”. O respeito também, que mesmo que vem de berço, quando você faz um esporte você pega muito isso, um exemplo, caratê e capoeira também, não posso deixar de falar. Isso ajuda um pouco, você ter uma... você, por exemplo, eu nunca tinha feito nenhum curso de “marketing” pessoal essas coisas, você chegar numa empresa sem curso algum, com o currículo zerado, eles tendo uma boa percepção de você, é ótimo! Que nem eles falam, a primeira impressão é a que fica. Você dando aquela impressão, não o menino educado, nunca fez curso e tal, mas... é diferenciado assim, isso ajudou muito.*

Pesquisadora: *Que você acha que são coisas que você aprendeu aqui, por exemplo, essa postura?*

Marcos: *Sim. Digamos que eu pude pegar coisas que eu aprendi na capoeira e no caratê e colocar na vida profissional.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

No âmbito dessa discussão, faz-se importante assinalar, mesmo que referida apenas por um estudante, a percepção da ausência de uma relação dos aprendizados construídos no âmbito do PEI com o universo do trabalho e/ou da geração de renda. É essa a defesa de Bernardo.

Pesquisadora: *Entendi. E você acha que te ajudou alguma coisa pra conseguir o trabalho você ter frequentado a Integrada? Ou não tinha relação nenhuma?*

Bernardo: *Não, não tinha relação. Não tinha relação não.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Para a compreensão dos dados aqui apresentados, considera-se que o fato da estudante Marcela ter conquistado premiações relativas ao caratê, fator que, de algum modo, pode compor o imaginário dos estudantes, bem como o foco dado pelo Programa na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, no sentido de capacitar os estudantes para

participarem de competições, ambos os aspectos, referidos em seções anteriores deste texto, parecem justificar a acentuação da instrumentalização enquanto principal influência do PEI relativamente às dimensões profissionais apontadas pelos sujeitos. Não é essa a intencionalidade primeira do Programa, ele, inclusive, em última instância, não dispõe das condições necessárias para essa finalidade. Contudo, os relatos aqui apresentados parecem evidenciar um certo êxito nesse sentido, ainda que não havendo um contexto totalmente propício.

Além disso, neste trabalho, reconhece-se a importância dessas ações, como se pretendeu explicitar por meio da referência a Sposito (1992), no início deste tópico. Contudo, reitera-se aqui o apontamento de que não é adotada aqui, de forma alguma, uma visão “romântica” das influências do Programa quanto ao “empoderamento” para a inserção no mundo do trabalho. Faz-se necessário não perder de vista que as possibilidades de profissão e de inserção no mundo do trabalho, aqui relatadas pelos estudantes, desfrutam de baixo *status* social. Contudo, a participação nas oficinas do Programa possibilitou aos estudantes vislumbrar uma ampliação de suas possibilidades de atuação profissional e, conseqüentemente, de seus estilos de vida. Fatores indiscutivelmente importantes para esses sujeitos enquanto indivíduos e grupo social.

### **6.3 Logros acadêmicos**

Como no caso dos aspectos relacionados ao mundo do trabalho, as influências das experiências vivenciadas pelos sujeitos no âmbito PEI referentes à sociabilidade, aos projetos de futuro e às atitudes e aos valores acabam por culminar em desdobramentos nos aspectos acadêmicos. Contudo, também nesse caso, os estudantes identificam uma interferência direta do Programa. Nessa perspectiva, neste tópico, a melhoria do desempenho acadêmico e da aprendizagem e a ampliação da trajetória escolar, aspectos, entre outros, levantados pelos jovens-adolescentes entrevistados, são tomadas como influência direta da participação deles no Programa.

Para a análise desses dados, deve-se ter em vista o acirrado debate no âmbito da Educação Integral (também já referido em outra seção deste trabalho) quanto às funções da escola frente à ampliação da jornada escolar. Uma primeira perspectiva é atribuída a Brandão (2009) e Meneses (2011), as quais defendem, no contexto da Educação Integral, a

conservação da escola em seu formato tradicional, sendo necessário apenas o aprimoramento desta e de sua cultura para que a sua efetividade seja plenamente exercida. Sua defesa é realizada considerando-se que a escola tem uma função específica: a de possibilitar aos sujeitos o acesso à cultura legítima, a qual poderia ser comprometida em um eventual contexto de acúmulo de funções.

Entre outros autores, Cavaliere (2007) e Paro (2009) defendem que, ao contrário, no âmbito da Educação Integral, a escola deve ser reestruturada e ressignificada. Proposição embasada na perspectiva de esvaziamento do sentido e da eficácia do tradicional formato dessa instituição na contemporaneidade e da necessidade de ela considerar as especificidades dos sujeitos estudantes que a compõem.

Ampliando esse debate sobre a Educação Integral para a discussão da Educação Escolar das camadas populares, trazemos, mais uma vez, as contribuições de Pierre Bourdieu e François Dubet, de um lado, e de Paulo Freire e Miguel Arroyo, de outro.

Conforme proposto por Nogueira & Nogueira (2004), Pierre Bourdieu defende a existência de uma cultura considerada legítima e, por consequência, mais valorizada em detrimento de outras.

As crenças, os valores e as tradições que compõem o que se denomina habitualmente cultura popular não constituiriam, do ponto de vista dele, um sistema simbólico autônomo e coerente, capaz de se contrapor efetivamente à cultura dominante. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 38).

Assim, na perspectiva de Bourdieu (1998), a escola deveria, como sua função principal, promover o acesso de todos os sujeitos à cultura tida como legítima. Contudo, ele denuncia o fato de que, paradoxalmente, sob a tônica da democracia, essa instituição acaba por proteger os privilégios de classe.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53).



No entendimento do autor, o bom desempenho escolar estaria condicionado ao domínio prévio de habilidades e capitais culturais que apenas uma parte dos sujeitos (os pertencentes às classes superiores) possuem. Objetivando possibilitar, indiscriminadamente, o acesso à cultura legítima, ou, em outras palavras, o domínio dos códigos socialmente valorizados, a ação pedagógica deveria ser metódica, visando o alcance de acesso a esse capital. Único meio pelo qual, na perspectiva de Bourdieu (1998, p. 61), ela “poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural”.

Em síntese, pode-se dizer, portanto, que Pierre Bourdieu sugere a necessidade da escola aprimorar sua ação tradicional – e não se repensar –, tendo em vista a garantia do acesso à educação de qualidade.

Semelhantemente a Pierre Bourdieu, Dubet (2004) não questiona diretamente a instituição escolar e a cultura por ela legitimada, contudo, em *A Sociologia da Experiência*, o autor propõe o esvaziamento da escola enquanto instituição, uma vez que não teria ela o poder de reunir os sujeitos em torno de uma cultura ou de um saber comuns.

Em outros dois textos, *O que é uma escola justa* e *Democratização escolar e justiça da escola*, o autor dedica-se mais a essa discussão. Nesses textos, Dubet (2004; 2008) afirma que a escola não poderia também ter a pretensão de conduzir os sujeitos ao acesso igualitário à cultura legítima. Ela deveria, nessa perspectiva, contentar-se em constituir-se a “mais justa possível”: “[...] não uma escola perfeita, numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível, ou melhor ainda, **uma escola o menos injusta possível**” (DUBET, 2004, p. 9) (Grifo meu).

Dubet (2004) também defende que a escola deveria ter a função de possibilitar o acesso dos estudantes aos saberes legitimados. Tendo em vista as distinções dos sujeitos frente a essa cultura, de acordo com a posição social por eles ocupada, a proposição do autor é a de que a escola não deve voltar suas atenções para aqueles já beneficiados pela prévia posse do capital cultural, mas, ao contrário, ela deve agir e olhar para aqueles que ele denomina por “vencidos”. Trata-se, portanto, da adoção de uma perspectiva de discriminação positiva.

Em síntese, a defesa do autor é a de que a instituição escolar deve garantir a todos aqueles que nela ingressarem um mínimo de acesso à cultura legítima, abaixo da qual nenhum sujeito estaria: “Ao invés de fixá-la por um programa que poucos alunos conseguem acompanhar, é preciso definir o que cada um tem direito, estando claro que, uma vez alcançado esse limiar, nada impede de ir mais longe e mesmo muito mais longe” (DUBET, 2004, p. 78).

Apesar de breves, os aspectos aqui apresentados sobre as amplas teorias de Bourdieu (1998) e Dubet (2004; 2008) possibilitam realizar, neste trabalho, as afirmações de que, nesses aspectos, a função da escola de possibilitar o acesso à cultura legítima é evidente e não questionada e de que, portanto, a reestruturação dessa instituição, em função das características dos sujeitos por ela atendidos, não é apresentada enquanto uma questão. O que se sugere, em ambos os casos, é uma espécie de “adaptação” desse contexto para que a mesma finalidade seja alcançada.

As obras de Paulo Freire inscrevem-se no âmbito da educação popular, o que faz com que, distintamente dos dois autores acima referidos, ele adote uma postura de combate à perspectiva da existência de uma cultura legítima à qual os sujeitos devem se submeter: se, em Bourdieu (1998) e Dubet (2004), a cultura legítima era apenas reconhecida, aqui ela é fortemente questionada.

É possível, portanto, dizer que há uma tentativa de combate à hierarquia do saber na perspectiva freiriana. Para ele, definitivamente, não há um saber mais legítimo do que o outro, ainda que se refira à relação entre professor e aluno:

O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador, como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. (FREIRE, 1967, p. 31).

É essa a mesma ideia expressa quando o pensador trata da educação libertadora, a qual se opõe diametralmente à educação bancária. Em síntese, a teoria consiste na defesa de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser dialógico, partindo sempre da cultura do educando (que nunca deve ser compreendida como de menor valor). Trata-se, portanto, do estabelecimento de uma relação horizontal entre “A e B”. Uma educação bancária, ao contrário, baseia-se no que o pensador denomina de “antidiálogo”, uma relação vertical, isto é, hierárquica:

[...] A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, depositantes. [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1967, p. 80).

Para Freire (1967), a finalidade da educação seria, portanto, a de promover a liberdade, a inventividade e o pensar autêntico, para que, assim, a transformação da realidade social se torne possível. Nesse sentido, a escola, na perspectiva freireiana, teria a função de exercer “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1967, p. 20), assim essa educação pode ser resumida como uma educação cidadã.

Além disso, a educação escolar deve possibilitar aos educandos questionarem a estrutura social em que estão inseridos. A escola não deve apenas promover o combate da estrutura vigente mas também possibilitar que seus educandos se imponham, nesse contexto, enquanto sujeitos “legítimos”.

Essa instituição deve também possibilitar que todo e qualquer educando escolha o seu próprio caminho no que diz respeito ao futuro e, objetivamente, ao trabalho a ser exercido. Isso é o que o pensador exprime em sua obra, *Educação e mudança*: “Uma sociedade justa dá oportunidades às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas” (FREIRE, 1979, p. 10).

Assim, no caso de Freire (1979), pode-se dizer que a própria legitimidade do saber é questionada. Para ele, a escola deve ser repensada a partir da ascensão dos sujeitos pertencentes às camadas populares a ela. O que implica, inclusive, a legitimação dos seus saberes, e o que, por consequência, modifica drasticamente as tradicionais dinâmicas e culturas escolares.

Inspiradas pela perspectiva freiriana, as discussões de Miguel Arroyo também assentam-se no âmbito da educação popular, tomando como principal problemática a chegada da camada pobre da população à instituição escolar e suas implicações.

O autor questiona, fundamentalmente, a estagnação da escola, mesmo posterior à garantia de acesso das camadas populares a ela. Questionamento que é bem explicitado em sua obra, *Outros sujeitos, outras pedagogias*, por meio do excerto que se segue: “Que indagações trazem esses Outros sujeitos para as teorias pedagógicas? Se os educandos são Outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos? Questões desafiantes para a educação popular e escolar” (ARROYO, 2012, p. 26). Posicionamento que decorre – ainda assemelhando-se à Paulo Freire – do questionamento da cultura legitimada, também chamada por legítima:

Ocupar o latifúndio do saber é partir de uma constatação: assim como a terra foi apropriada e cercada, a posse legalizada assegurada pela força,

expressando o padrão de poder de que faz parte, assim o conhecimento, o padrão cognitivo foi apropriado, cercado, **segregado no padrão de poder**. (ARROYO, 2012, p. 68) (Grifo meu).

Ao reconhecer a hierarquia entre as culturas, a escola assumiria uma função colonizadora e salvacionista que se tornaria explícita não só nas ações por ela empregadas como também em sua motivação.

Opondo-se a essa perspectiva, Arroyo (2011) defende a riqueza e o valor das culturas populares bem como dos conhecimentos e saberes derivados das experiências vivenciadas por seus sujeitos:

[...] se assumirmos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais, teremos que aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica de diversidade de conhecimentos. (ARROYO, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, para Miguel Arroyo, a instituição escolar teria por função o acolhimento dos sujeitos pertencentes às camadas populares, mas não sob a ótica de que são portadores de saberes ilegítimos, mas, ao contrário, de que trazem uma rica cultura, o que deve, portanto, “impor” uma nova dinâmica à tradicional estrutura escolar. Nesse movimento, entre outros aspectos, a escola deve reconhecer-se enquanto um, mas não o único, espaço de construção do saber.

[...] Há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização fora das instituições que se auto-apropriam da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas. (ARROYO, 2012, p. 34).

Se, para Pierre Bourdieu e François Dubet, a perspectiva era a de “adaptação” da escola para que os sujeitos pertencentes às camadas populares tivessem acesso à cultura legitimada, para Paulo Freire e Miguel Arroyo, o que se propõe é a reinvenção dessa instituição, bem como dos seus saberes e dos seus contextos de produção.

Mais do que o formato, a questão fundamentalmente colocada nesse debate é o questionamento dos desdobramentos da adoção de uma ou de outra postura para os sujeitos submetidos à ação pedagógica, os estudantes. Ou seja, quais os aprendizados proporcionados por uma ou outra percepção?

Espera-se que tenha ficado claro, ao longo deste trabalho, a maior proximidade do Programa Escola Integrada com a perspectiva de ressignificação da instituição escolar. Mas, essa experiência pode ter influência sobre a vida escolar dos jovens?; pode indagar e questionar a cultura escolar?; pode fazer com que esses jovens percebam mudanças em seu desempenho escolar?. As percepções dos jovens-adolescentes egressos do PEI, quanto à influência do Programa sobre seus aspectos acadêmicos, irão, de algum modo, apresentar-se como resposta aos aprendizados por ele promovidos.

A realização dos Deveres de Casa, considera-se, constitui-se um bom exemplo do modo de influência do PEI sobre as dimensões acadêmicas dos estudantes.

A realização do Para Casa era uma atividade para a qual, em alguns casos, era reservado, no âmbito do Programa, um momento específico, contando, inclusive, com uma professora da escola para o seu desenvolvimento. Na verdade, o que foi possível perceber, inclusive por meio do relato apresentado abaixo, é que essa ação se dava no âmbito do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o qual acabou assumindo um caráter de “oficina”.

*Francisco: Aí [a professora do PIP] ajudava, tinha uns monitores que ajudava. E ela, na verdade, era professora da escola, mas só que, no horário da Integrada, ela ajudava os meninos. Ela chamava uma turma, levava lá para cima, sempre assim / eu sempre fui bom em Matemática, tinha vezes que eu ia lá para aprender algumas outras coisas, outras vezes ajudava ela também. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

Ainda nos casos em que não se faz menção à separação de um tempo específico, no formato de oficina, para a realização dos Deveres de Casa, o Programa mostra-se importante. No caso de Rubens, por exemplo, a convivência e a proximidade de seu amigo Júnior mostrou-se importante no momento de realização das tarefas do Para Casa.

*Pesquisadora: É? Ele [o colega Júnior] que falava?*

*Rubens: É, vão fazer o Para Casa. Aí tipo como eu vi que aqui era diferente da minha outra escola, entendeu? Porque aqui, na minha outra escola o que eu aprendi, tinha um pouco do que eu aprendi aqui, mas aqui tinha mais coisa, entendeu? Aí, tinha coisa que eu não sabia. Aí ele [colega Júnior] virava: “Espera aí” e vinha e me ajudava. Depois, nó, eu vi aquele tanto de gente, tipo que nem quando eu ficava // que vinha me mandar // Aí eu ficava // todo mundo fazia Para Casa. Depois, todo mundo acabava, todo mundo ia brincar. Ele [colega Júnior]: “Não, Para Casa”, ficava lá do meu lado e eu fazendo Para Casa. Quando eu acabava, que eu ia brincar com os menino. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho de 2013).*

Além da ação de realização das atividades escolares, o relato de Marcos aponta para uma maior atribuição de valor, por parte dos sujeitos, quanto a essas tarefas.

Pesquisadora: *Mas aí você chegou a... a ver isso aí, diferença na nota, por exemplo? Fez diferença em nota?*

Marcos: *Fez, fez sim. Pior que fez.*

Pesquisadora: *Pior que fez?*

Marcos: *Pior que fez. Porque, tipo assim, vamos supor que eu não tivesse o negócio da Integrada e... que nem eu te falei, eu nunca fui muito bom para Para Casa, essas coisas, o que no Ensino Fundamental é essencial. Às vezes, a nota da pessoa cai só por causa de um Para Casa, e eu e o Para Casa é uma negação total. Imagina se lá não tivesse aquele espaço, não tivesse aquela iniciativa também de querer fazer. Não ia, não ia prestar. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).*

No caso de Lucas, o sentido atribuído à realização do Para Casa foi a melhoria de seu desempenho acadêmico.

Pesquisadora: *E por que que a Integrada te fez “pegar firme”?*

Lucas: *Ah, porque tipo assim, eles falava assim que como a gente tá na Escola Integrada, eles ensina a gente e falava assim, se a gente quisesse melhorar nossas notas, era pra pegar firme, estudar, fazer os Para Casa e tudo. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).*

Apesar de o PEI se constituir em um Programa com características que se distinguem, em alguma medida, das tradicionalmente escolares, em seu âmbito, conforme já assinalado, é destinado um tempo determinado para a realização do Para Casa. O que, como visto, se apresentou como uma justificativa para que os estudantes passassem a realizar as tarefas do Para Casa. Essa afirmação poderia provocar a conclusão precipitada de que a influência aqui referida é exercida apenas pela existência de uma atividade de caráter bem próximo ao da escola tradicional, ou seja, pela oferta do “mais do mesmo”, nas perspectivas de Cavaliere (2007) e Paro (2009). Ocorre que as outras proposições dos estudantes aqui apresentadas, as quais concernem à socialização e à atribuição de sentido (ainda que relacionado às tradicionais lógicas escolares), dão indícios de que são também outros os aspectos, pouco relacionados à tradicional cultura escolar, que motivam os estudantes a realizarem seus Deveres de Casa.

A influência do Programa também sobre a aprendizagem acadêmica é reconhecida pelos estudantes, tal como revela a fala de Ana, apresentada a seguir. A jovem-adolescente – que já possuía um desempenho acadêmico elevado, conforme evidencia a apresentação

realizada em seção anterior desta pesquisa– estabelece uma distinção entre aprendizagem e desempenho acadêmico.

Ana: *Ah, o aprendizado com certeza. Com certeza, mesmo. Melhorou muito, muito, muito. Minhas notas, assim, continuam altas, sabe?! Mas, assim, minha mente abriu sabe?! Eu fiquei // é... aprendi mais coisa que não sei o que. Aí teve igual na, no ensino mesmo tinha coisa assim que eu não aprendi lá, mais só que na Integrada ensinou. Aí eu já fiquei sabendo disso. Entendeu?! Aí foi muito legal.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Como no caso da realização das tarefas de casa, é interessante notar que tal influência se justifica, na concepção dos estudantes, tanto pelo exercício de ações próximas às escolares no âmbito do PEI, por meio do Programa de Intervenção Pedagógica, quanto por aspectos mais distantes da cultura escolar tradicional.

Francisco, Lucas e Rodrigo explicitam como a participação no PIP influenciou seus aprendizados acadêmicos.

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

Lucas: *Melhorou mais pra mim foi Matemática. Assim que eles me ensinaram o que que eu tinha dificuldade, aí foi, aí eu comecei a ficar interessado por Matemática e fui aprendendo as coisas. Aí, comecei a prestar mais atenção, aí foi eu comecei a aprender mais.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

Rodrigo: *Aí, igual, tinha // A gente também aprendia assim... // teve matéria que a gente aprendeu antes de, igual, no ensino mesmo. E aí beleza, a gente aprendeu lá no caderno, aí beleza. Aí quando a gente chegava lá na aula de Matemática, a professora passava aquela conta, aí eu já sabia, porque já tinha passado pra mim. Aí eu fazia rapidão.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Em síntese, para eles, o Programa de Intervenção Pedagógica possibilitou tanto a retomada quanto a antecipação dos conteúdos trabalhados no interior da sala de aula.

Para Júnior e também para Lucas, outros elementos influenciaram sua aprendizagem acadêmica no contexto do PEI.

Júnior: *Não. A gente aprendia mais porque a gente sempre tava ali junto, brincando e tudo. Aí a gente, tipo assim, passava um passo, aí via que tava assim... é... como dizer... junto, tudo junto. É... zoava, brincava, mais tava sempre*

*ali... é... dançando os passos que a gente passava e tudo.*(Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

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

A análise aqui é semelhante àquela realizada quanto à realização das tarefas do Para Casa. O que chama atenção, entretanto, é o relato de Ana, a qual, mesmo já tendo um histórico positivo no que tange às aprendizagens acadêmicas, avalia que o Programa teve o papel de “abrir a sua mente”, o que potencializou a sua aprendizagem.

Quanto ao Programa de Intervenção Pedagógica, há de se acrescentar aqui uma questão. Ainda que se constitua numa atividade de reforço, trata-se de uma ação diferenciada daquela realizada no âmbito da sala de aula: os grupos são menores; muitas vezes, trabalha-se com jogos; e, além disso, parte-se sempre das questões/dificuldades individuais, conforme aspectos presentes na Portaria 278/2013 da SMED, o que poderia justificar a sua “efetividade” e influência, percebidas pelos estudantes.

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

No que tange especificamente ao alcance de melhores notas, a influência do Programa Escola Integrada é referida pelos estudantes. Trata-se de um desdobramento percebido também pelos pais e/ou responsáveis e pelos educadores desses jovens-adolescentes.

As percepções de Lucas e Rodrigo vão nessa direção:

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

*Pesquisadora: E aí você já tinha nota boa? Ou melhorou depois da Integrada?*  
*Rodrigo: Melhorou bastante depois da Integrada.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Lucas também relatou a percepção da melhoria do seu desempenho acadêmico por parte de sua mãe.



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

Já Bernardo e Gabriel fazem referência à percepção dos professores a respeito da melhoria de suas notas.

Bernardo: *Notavam, me falavam: “Nó, Bernardo, você melhorou muito!”. Igual uma vez, igual eu tinha perdido cinco pontos pra chegar na média de Matemática, aí a professora foi e me emprestou os cinco pontos, e no segundo bimestre que eu conheci o caratê, conheci a Integrada, eu tipo, devolvi pra ela e com desconto ainda, né!? Devolvi sobrando.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Pesquisadora: *Unhum. Você acha que dentro da sua sala de aula, por exemplo, entre os professores, alguém notou alguma diferença, você acha que...?*

Gabriel: *Notava, porque o diretor ajudava a gente, cobrava e tudo, aí alguns professores sempre falavam que os alunos da escola integrada era bom. Destacava dentro de sala e tudo.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Ainda que recorrentemente referido pelos estudantes, enquanto uma influência exercida pela participação no PEI, o alcance de boas notas não era uma exigência para que os sujeitos continuassem frequentando o Programa.

Pesquisadora: *E tinha, eles pediam, eles, que tinham que tirar boa nota na Integrada ou não? Assim, pra continuar participando da Integrada tinha que ter boa nota ou não?*

Lucas: *Não. Só, às vezes // só ensinava as coisas.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013)

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a melhoria do desempenho acadêmico se justifica por outras razões que não uma condição para participar das atividades do PEI.

A visita a outros espaços, aspecto já abordado neste trabalho, é responsável por outros desdobramentos do Programa sobre as vidas dos sujeitos, exercendo, na percepção dos estudantes, influência sobre seus desempenhos acadêmicos. Como dito, o alcance de boas notas não se constituía pré-requisito para que os estudantes permanecessem inseridos no PEI, contudo era, sim, um critério para a seleção dos sujeitos que participariam das excursões promovidas por ele. É o que propõem Marcos e Rubens:

Marcos: *A vontade de estudar, porque você também tinha que ter notas boas. Por exemplo, se você tivesse uma ocorrência na escola você tinha ocorrência aqui, aí você perdia excursão, essas coisas que é o que motivava noventa e nove por cento dos meninos.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

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

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

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

Bernardo: *[...] No primeiro bimestre, antes de começar o caratê, minhas notas eram péssimas. Aí, depois, o professor [“oficineiro” de caratê] que o professor falou desses negócios que eu tinha te falado [importância de se ter disciplina, melhorar o comportamento, etc.], aí é que eu comecei a estudar, comecei a levar mais a sério, parei de brincar dentro de sala.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

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

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

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

Como nos casos das proposições concernentes à realização do Para Casa e da promoção da aprendizagem acadêmica, a interação com os colegas foi apontada por Rubens como favorecedora da melhoria de suas notas.

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

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

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

De modo geral, pode-se afirmar que as influências do PEI sobre o desempenho acadêmico, nas percepções dos estudantes, se referem todas à atribuição de um sentido (interessado ou não) ao alcance de boas notas. Essa apreensão torna-se elucidativa quando são retomadas as discussões de Gomes (1997) e Leão (2006), que apontam para a perda de sentido da escola para os sujeitos de camadas populares, dada a baixa expectativa deles quanto ao alcance de êxito nela.

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

Além disso, a compreensão desses indivíduos não apenas sob a homogeneidade do conceito de aluno mas também enquanto sujeitos, nas palavras de Sacristán (2005), bem como a expansão de seu contexto de socialização e, mais do que isso, a possibilidade de estabelecimento de relações interpessoais significativas no ambiente educativo parecem ressignificar a instituição escolar para esses sujeitos, o que se tem desdobrado na sua não evasão escolar, bem como no desejo de expansão de sua trajetória escolar.

Marcela foi a estudante que mais fez menção a esse efeito do Programa em sua vida.

Pesquisadora: *E... e você acha que isso te fez ter algum, outra, sentir alguma outra coisa em relação a estar na escola? Ter mais ou menos prazer de estar na escola? Ter feito, esse, esse... //*

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

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

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

Além de ser um subsídio para o argumento da atribuição de sentido à escola, a referência à influência do Programa sobre a permanência dos estudantes de camadas populares na escola e/ou sobre o combate à evasão escolar é importante também pelo lugar ocupado por essa questão no âmbito da juventude. Isso porque, como demonstram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística apresentados anteriormente (IBGE, 2012), os índices de evasão e de distorção entre idade e série são elevados nesse grupo social.

Os dados aqui apresentados referentes à influência da participação dos sujeitos no Programa Escola Integrada sobre as dimensões acadêmicas de suas vidas, ao contrário do que temem alguns estudiosos da educação, são indícios de que o formato do Programa e suas propostas pedagógicas não comprometeram a qualidade da educação escolar acessada pelos estudantes entrevistados. O que se verificou aqui é que os estudantes, por meios e interesses diversos, passaram a atribuir sentido e importância à escolarização e, nela, à aprendizagem dos saberes escolares.

Todavia, há de se salientar a inexistência de falas, por parte dos sujeitos entrevistados, que sugerem a modificação da instituição escolar e de seu tradicional formato. Apesar de apresentarem uma maior afinidade com o Programa Escola Integrada e, em alguns casos, de realizarem críticas quanto à tradicional cultura escolar, esses estudantes pensam que a cultura escolar parece estar “naturalizada” e, mais do que isso, ela parece desfrutar de um “valor intrínseco”.

#### **6.4 Tessituras e alcances da experiência**

A participação dos sujeitos entrevistados no Programa Escola Integrada da Escola Municipal Professora Maria Mazarello constituiu-se, na concepção deles, em uma experiência, no sentido atribuído por Larrosa-Bondía (2002). A vivência dessa experiência deixou a esse grupo de jovens-adolescentes alguns legados, a saber: a percepção de si enquanto sujeitos centrais dos eventos educativos; a promoção de sua sociabilidade; e a ampliação de seus horizontes. Esses legados, construídos pelas próprias características do Programa, por sua vez, resultaram em influências que alcançaram dimensões específicas da vida dos sujeitos, a saber: suas atitudes e seus valores; suas pretensões e possibilidades profissionais; e sua relação com a educação formal.

Ainda que os dados tenham sido organizados em categorias, a sua análise evidencia que a dualidade “causa-efeito” é insuficiente para compreender as influências exercidas pela participação dos sujeitos no Programa Escola Integrada sobre suas vivências. Assim, se, por um lado, o que se chamou aqui de “tessituras” do Programa apresenta-se, em alguma medida, enquanto justificativa para as transformações apontadas pelos sujeitos, por outro lado, elas próprias são também desdobramentos da inserção desses jovens-adolescentes no âmbito do PEI.

No que tange às conclusões geradas pela análise dos dados, além daquelas apresentadas ao longo do texto, considera-se não ser absurdo afirmar que esses sujeitos se expuseram a uma experiência, arcaram com os riscos de vivê-la e foram por ela – em um ou em muitos âmbitos e em maior ou menor intensidade –, transformados (LARROSA-BONDÍA, 2002).

Quanto à relação estabelecida entre as experiências desses jovens-adolescentes e a macroestrutura, considera-se ser possível afirmar que o Programa parece acrescentar elementos a essa relação. Ao possibilitar aos sujeitos a vivência de outras experiências que não aquelas que, em princípio, compunham o seu horizonte possível, o Programa parece ampliar, em alguma medida, as possibilidades de vivência desses sujeitos.

Assim, mesmo sendo os jovens-adolescentes entrevistados componentes de um grupo social que carrega consigo as fortes limitações impostas pela estrutura, eles relatam a ampliação de seu universo de possibilidades de ação por meio de sua inserção no PEI. Além disso, eles relatam uma reelaboração das relações por eles estabelecidas tanto com a cultura

dita legítima quanto com a educação escolar, movimento curiosamente realizado por “vias” pouco óbvias.

Ao verificar os alcances da vivência das experiências do Programa Escola Integrada, um outro debate parece ser necessário: o das possibilidades e dos limites de tais alcances na perspectiva da democracia e/ou da equidade. Um exercício que se tentou realizar neste trabalho, mas que não se apresentou como possível, quer pelo objetivo do estudo, quer pela natureza dos dados nele construídos. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de tal abordagem no âmbito de um novo trabalho.

*Helena sonhou que queria fechar a mala e não conseguia,  
e fazia força com as duas mãos e apoiava os joelhos sobre a mala,  
e assentava em cima, e ficava em pé em cima da mala, e não  
adiantava.  
A mala, que não se deixava fechar, transbordava coisas e mistérios.*

*(Os sonhos do fim do exílio/I, Eduardo Galeano)*

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido a partir do questionamento quanto às influências da participação dos estudantes no Programa Escola Integrada em suas vidas, interessando-se por analisar em que âmbito essas influências se localizam. Para tanto, tomou-se como objeto de estudo um grupo de jovens-adolescentes egressos do PEI, os quais foram entrevistados nas perspectivas da História Oral e da Entrevista Narrativa. Além disso, ao analisar os registros da escolarização desses sujeitos, lançou-se mão de princípios da metodologia da análise de documentos.

Para compor o cenário de análise das proposições dos jovens-adolescentes, procurou-se aqui contextualizar a Educação Integral tanto em um âmbito nacional quanto em um âmbito mais restrito: no município de Belo Horizonte – por meio da caracterização do Programa Escola Integrada –, ou propriamente na instituição investigada, aqui denominada por Escola Municipal Professora Maria Mazarello.

Conforme explicitado em alguns momentos deste trabalho, em que se considera que as especificidades dos estudantes são constituintes dos resultados, procurou-se ainda realizar uma caracterização pormenorizada de cada um dos jovens-adolescentes entrevistados. Essa caracterização propôs abranger aspectos diversos da vida desses estudantes: suas visões de mundo, seus relacionamentos interpessoais, suas especificidades enquanto estudantes do dito Turno Regular e do PEI, bem como a suas condições juvenis.

Feito isso, considerei-me apta para realizar a análise dos dados, a qual foi aqui apresentada concomitantemente à discussão teórica.

O conceito de “experiência”, na perspectiva de Jorge Larrosa Bondía, mostrou-se como fundamental e central para a discussão pretendida neste trabalho. Isso porque a atribuição de sentido a uma vivência e, por consequência, seu potencial transformador – defesas do autor para caracterizar um fato vivido como experiência – parecem ter sido as concepções que melhor correspondiam aos relatos dos estudantes. Nessa perspectiva, a operacionalização desse conceito deu-se, em princípio, no sentido de evidenciar como a vivência no Programa Escola Integrada se constituiu, para todo o grupo entrevistado, em uma experiência.

Passou-se, então, à análise das características do Programa Escola Integrada, as quais foram preponderantemente evidenciadas pelos estudantes e que exerceram influências em suas vidas.



Em primeiro lugar, apresentou-se a “dimensão do encontro”. Os jovens-adolescentes foram bastante coesos em relatar as experiências de socialização promovidas pelo Programa Escola Integrada. A análise das proposições dessa natureza são melhor realizadas ao mobilizarem-se discussões concernentes aos sentidos e significados de “ser jovem”, sobretudo das camadas populares no Brasil, considerando-se necessário ter em vista a situação de vulnerabilidade desses sujeitos, as históricas injustiças por eles sofridas em âmbito escolar e a importância dos espaços de socialização para a sua formação. Diálogo que se buscou promover na ocasião.

A dimensão do cuidado também fez-se presente, enquanto componente do PEI, nas falas dos estudantes, sendo também um tópico discutido. Nesse caso, as discussões mobilizadas foram aquelas referentes às funções da escola no âmbito da Educação Integral e na perspectiva da garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Também, a ampliação do universo de possibilidades de ação e dos bens culturais da cidade, enquanto propriedade do Programa, foi um aspecto recorrente nas percepções dos estudantes. Para a análise de tais percepções, considerou-se imperativas as abordagens relativas à relação entre sujeito e estrutura. Dessa forma, procurou-se evidenciar de que modo esses jovens-adolescentes de camadas populares estariam, em princípio, sujeitados a uma estrutura social e de que modo a inserção deles no Programa Escola Integrada acrescentaria outros elementos a essa “sujeição”, talvez evitando um determinismo.

Feito isso, passou-se a analisar as marcas deixadas nesses sujeitos pela sua participação no PEI, a partir de suas perspectivas.

Em primeiro lugar, fez-se referência à construção das atitudes e dos valores dos estudantes (autonomia, disciplina, organização, etc.), recorrentemente mencionados por eles. Nesse caso, as abordagens concernentes ao papel da arte, da cultura e do esporte na educação foram essenciais para a análise realizada.

Posteriormente, tratou-se da ampliação de oportunidades de acesso ao mundo do trabalho promovida pelo Programa. Quer pela construção de atitudes e valores considerados importantes nos ambientes profissionais, quer pela aquisição de habilidades específicas por meio de participação nas oficinas, os estudantes, de maneira geral, avaliam a influência do PEI nesse aspecto. Aqui, as referências à tensionada relação entre juventude e trabalho mostraram-se importantes. Também, as intencionalidades das atividades artísticas, culturais e esportivas no âmbito escolar foram referidas.

Por fim, deu-se centralidade às discussões a respeito das influências do Programa sobre a dimensão acadêmica da vida dos estudantes. Realização de tarefas escolares, melhoria

da aprendizagem e do desempenho acadêmico e ampliação da trajetória escolar foram aspectos apresentados por eles. Nesse caso, foram diversas as abordagens que se mostraram relevantes para a análise dos dados. As funções da escola e seus possíveis efeitos foram novamente referidos, mas agora sendo discutidos no âmbito da Educação de maneira geral e em contextos da Educação Integral.

Em síntese, o presente estudo concluiu que a inserção dos dez sujeitos desta pesquisa no Programa Escola Integrada exerceu significativas influências sobre eles, o que se deu por meio da modificação de suas relações interpessoais, da ampliação do universo de possibilidades dos estudantes e da garantia de alguns de seus direitos. Ainda respondendo ao problema de pesquisa proposto neste trabalho, essas influências, ou desdobramentos, localizam-se em âmbitos diversos da vida desses sujeitos, a saber: nas atitudes, nos valores e comportamentos, no mundo do trabalho e na educação escolar.

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

Conclusão essa que possibilita o levantamento da hipótese de que talvez seja a adoção dessa perspectiva a “via mais possível” de trabalho com os sujeitos aqui investigados – jovens-adolescentes de camadas populares –, haja vistas as suas especificidades, conforme se pretendeu deixar claro ao longo deste trabalho.

Os resultados aqui apresentados corroboram para que o PEI assuma uma imagem de experiência positiva e bastante significativa para os sujeitos entrevistados. Considerando-se que os dados coletados foram sempre correspondentes às impressões dos estudantes e que, mais do que isso, procurou-se trabalhar sempre com o rigor científico, a validade desses dados fica evidenciada. Todavia, é preciso ter em vista que questionamentos a respeito do Programa, e mesmo de seus alcances, são possíveis. Uma das questões – emergidas a partir da realização deste estudo – aqui exposta é um exemplo disso: mesmo considerando-se os benefícios acumulados pelos estudantes pela sua participação no Programa Escola Integrada, considera-se a necessidade de um maior exame do potencial equitativo do Programa.

Considerando-se o público atendido pelo PEI e suas especificidades: crianças e jovens matriculados em escolas públicas, não raramente pertencentes às camadas populares e com uma gama de oportunidades de trajetórias restrita, o Programa tem, de fato, apresentado outras possibilidades de caminhos a serem traçados por esses sujeitos?

Além disso, considera-se que os dados aqui apresentados, sobretudo aqueles que explicitam, por um lado, a aprovação, por parte dos estudantes, do formato do Programa e, por outro lado, uma certa resistência deles quanto à cultura escolar tradicional, apontam para a necessidade de se realizar estudos que se proponham ao exame da relação entre Educação Integral e o Turno Regular. Seria a ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas uma “alternativa” à tensionada relação entre juventude e escola? Qual o potencial da Educação Integral para a mudança das culturas e dinâmicas da escola tradicional?

Por fim, relacionando-se, de alguma forma, à discussão anterior, avalia-se ser necessária também a realização de estudos que se proponham a compreender os modos de recepção das ações da Educação Integral pela escola como um todo. Considera-se necessário avaliar se a ampliação das dimensões educativas tem passado a compor o horizonte dos currículos escolares. Concomitante a esse movimento, há de se verificar se os espaços de reconhecimento e legitimação dos saberes construídos no âmbito das atividades de Educação Integral têm sido abertos nesses contextos. As escolas têm, por exemplo, se preocupado em incorporar novas dimensões de saberes em suas avaliações?

Tendo construído as conclusões apresentadas e, ao mesmo tempo, levantado outras questões a serem debatidas, finaliza-se o presente trabalho. Contudo, como para Helena de Professora Maria Mazarello, citada na epígrafe deste texto, “fechar a mala” aqui também não se constitui uma tarefa simples. Isso porque se despedir de um trabalho, o qual, em alguma medida, preencheu os mais de 900 dias até aqui contados, desde o início do ano de 2012, não é fácil. Aceitar que, ainda que esse tempo tenha sido gasto com seriedade, dedicação e esforço, “mistérios” e “coisas” aparecerão é ainda mais difícil. Contudo, é preciso acreditar que, se a “mala está cheia”, é também porque novas “coisas” foram nela postas. E, mais do que isso, que, possivelmente, a aquisição de novas “bagagens” se farão necessárias em um futuro próximo.

## REFERÊNCIAS

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

APPLE, Michael. **Ideology and Curriculum**. New York: Routledge & Kegan Paul, 1979.

AQUINO, Juliana Maria de. **Uma ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo**, 2011, 180f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) Universidade de São Paulo, Piracicaba.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1987. (Questões de Nossa Época, 19)

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 11-53.

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

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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

BIERNACKI, P. & WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, vol. nº 2, November. 141-163p, 1981.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 296-336.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente á escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 218-227.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 81-126.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em aberto: Educação Integral e tempo integral**. Brasília: Inep, v. 22, n. 90, p. 97-108, abril. 2009.

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

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

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

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Senado Federal, 2010.

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

CABRAL, Magda Elaine Sayão Capute. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios. In: COELHO, Ligia Martha da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 31-42.

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

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

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

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

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

CECCARELLI, P. R. Novas Configurações Familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, v. 40, p. 89-102, 2007.

CEDEPLAR. **Relatório de avaliação econômica**: Programa Escola Integrada. Belo Horizonte, 2008. No prelo.

CEDEPLAR. Continuidade da avaliação do Programa Escola Integrada. **Sumário Executivo**. Belo Horizonte, 2011. No prelo.

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

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

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

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 38, p. 293-303, 2009.

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

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. São Paulo; 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude, produção cultural e escola**. Caderno Pedagógico, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 40-54, 2002.

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

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

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. In: **25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2002.

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

DEBASTIANI, Jandira Gonçalves de Azevedo. Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. – Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience da Experiência escolar**. Paris.  
DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Trad. F. Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. **O que é uma escola justa**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2004.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola Revista: Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Catarina. V. 33, n. 3, set.-dez. 2008. p. 381-393.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. p. 79-87.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p.

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

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

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

GROPPO, Luís Antônio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última década**, Santiago, v. 18, n. 33, dic. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362010000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000200002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 24 mai. 2014.



GUARÁ, Isa M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**. n. 2, p. 15-27, 2006.

GUARÁ, Isa M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

KIRCHNER, Elenice Ana. Educação em Tempo Integral: Ampliando possibilidades educacionais. In: III Colóquio Internacional de Educação e Seminário de pesquisa sobre indicadores de qualidade no Ensino Fundamental. **Anais do III Colóquio Internacional de Educação e Seminário de pesquisa sobre indicadores de qualidade no Ensino Fundamental**. Joaçaba: UNOESC, 2011.

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

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

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

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

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições da experiência. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, v. I, p. 205-224.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, p. 195-212, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A ampliação de jornada escolar nos municípios brasileiros: políticas e práticas. In: DALBEN, A. I. L. F.; SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, v. 1, p. 813-830

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; HERMONT, C. M. S. Ser jovem e ser aluno. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira e (Orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade**: os sentidos da experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 219-236.

LOBO, Lilia; CASSOLI, Tiago. Circo social e práticas educacionais não governamentais. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, Dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822006000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

MACEDO, Neuza Maria Santos; EVARISTO, Macaé Maria. **Escola Integrada**: a experiência de Educação Integral em Belo Horizonte. 2011. No prelo.

MACEDO, Neusa M. S.; EVARISTO, Macaé M.; GODOY, Madalena F.; RIBEIRO, Tadeu R. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. (p. 277-294).

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. **Psicologia em Revista**. (Belo Horizonte) [on-line]. 2011, v. 15, n. 3, pp. 120-139.

MATOS, S. C. M. Inter-relação entre turno e contraturno nas práticas educativas do Programa Mais Escola Duque de Caxias: Avanços e Desafios. In: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Pós-Graduação em Educação em Região Sudeste em suas Múltiplas Dimensões, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 1-12.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em aberto**: Educação Integral e tempo integral. Brasília: Inep, v. 22, n. 90, p.15-31, abr. 2009.

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

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENESES, Janaína. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: Simpósio internacional: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 2009, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: <[www.simpósioestadopoliticas.ufu.br](http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br)>. Acesso em: 19 set. 2011.

MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. C. C.; BONATO, N. M. C. Experiências de jornada em tempo ampliado no ensino fundamental. In: 31ª Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambu. **Anais da 31ª reunião Anual da Anped**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras Gráfica e Editora, 2008. p. 01-05.

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Escola Plural**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 21, n. 60, Ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

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

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

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARO, Vitor Henrique; COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Niterói: DP *et al.*, 2009, v. 1, p. 13-20.

REIS, Leticia Isnard Graell. Jovens em situação de risco social. In: ALVIM, Rosilene; GOUVEIA, Patrícia. **Juventude anos 90**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

RESENDE, Tânia de Freitas. No interior da “caixa preta”: um estudo sociológico das interações em sala de aula. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu-MG. Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade? **27ª Reunião Anual da ANPED**. CD-ROM e publicação na *homepage* da Anped, 2004.

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

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

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. A relação com o saber no Programa Mais Educação. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2010, Niterói. **Anais do Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2010**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

SILVA, M. C. Entre a diversidade e a disciplina: uma análise do Programa Escola Integrada. **Childhood & Philosophy**, v. 7, p. 239-255, 2011.

SPOSITO, M. P. Jovens e Educação – Novas Dimensões da Exclusão. **Em Aberto**, Brasília, v. 55, n. 55, p. 43-52, 1992.

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

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

TEIXEIRA, Inês A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, v. 1, p. 80-104.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA, Karla C. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: [s.n.], 2006. CD-ROM.

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

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, Sept. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jun. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007. 328p.

VIANNA, José Antônio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira e Educação Física e Esporte** (Impresso), São Paulo, v. 25, n. 2, Jun. 2011. p. 285-296. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092011000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092011000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Escola de tempo integral**: buscando evidências de um ensino de qualidade. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência no Brasil – 2013**: Juventude e homicídios. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013\\_homicidios\\_juventude.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf)>. Acesso em: 24 mai. 2014.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 9, jan. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222003000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jun. 2014.

WELLER, Mirja Jaksch. **Esporte e educação não-formal**: as atividades esportivas como fator de inclusão social para jovens em situação de risco. 2005. Mimeografado.

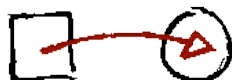
YOUNG, Michael. **Knowledge and Control**. London: Collier Macmillan, 1971.

ZAIDAN, Samira. A escola plural, o monitoramento de aprendizagem e Escola Integrada: qual é o papel da escola. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP. Campinas, 2012.

## ANEXOS

### ANEXO A: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

*(Direcionado estudantes)*

---

**Título da Pesquisa: “Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcance da experiência”**

**Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite**

E-mail: [lualavarezleite@gmail.com](mailto:lualavarezleite@gmail.com)      Tel: 31 8899-2066

**Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho**

E-mail: [bbramalho@gmail.com](mailto:bbramalho@gmail.com).      Tel: 31 8537-009

---

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcance da experiência*”, realizada pela aluna de Pós Graduação em Educação/Mestrado da Faculdade de Educação da UFMG, Bárbara Bruna Moreira Ramalho, sob orientação da Profª. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite. A pesquisa pretende investigar as possíveis influências exercidas pelas atividades de ampliação da jornada escolar e ou da dimensão educativa sobre as vivências sociais e escolares dos sujeitos delas egressos.

A pesquisadora Bárbara Bruna Moreira Ramalho irá observar sua participação nas atividades do Programa Escola Integrada (PEI) e também realizará entrevistas, individuais e/ou coletivas. Todos os dados poderão ser registrados por escrito ou por meio de gravador de voz e, posteriormente, transcritos.

As informações obtidas por meio da pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação neste estudo. Seu nome não aparecerá em nenhum momento.

Esperamos contar com a sua colaboração, mas você poderá se recusar a participar ou a responder algumas perguntas a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo a você se esta for a sua decisão. Além disso, você não terá nenhum tipo de gasto ou prejuízo ao participar da pesquisa.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas em:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5323; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DAE – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Muito obrigada pela sua atenção!

Eu, \_\_\_\_\_ li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo como descrita, me proponho a participar desta investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do estudante

\_\_\_\_\_

**Pesquisadoras:**

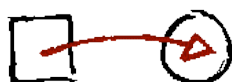
Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Lúcia Helena Alvarez Leite  
*Pesquisadora Responsável*

\_\_\_\_\_  
Bárbara Bruna Moreira Ramalho  
*Pesquisadora Corresponsável*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

*(Direcionado aos pais – autorização filhos)*

---

**Título da Pesquisa: “Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcance da experiência”**

**Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite**

E-mail: [lualavarezleite@gmail.com](mailto:lualavarezleite@gmail.com)      Tel: 31 8899-2066

**Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho**

E-mail: [bbramalho@gmail.com](mailto:bbramalho@gmail.com).      Tel: 31 8537-009

---

Seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa: “*Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcance da experiência*” que pretende investigar a existência ou não de influências da participação no PEI sobre as trajetórias escolares dos estudantes. O tempo médio previsto para realização da investigação é de 24 (vinte e quatro meses). Nesse período serão realizadas observações, entrevistas individuais e coletivas (formais e/ou informais) que serão registradas por escrito e/ou gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Os nomes dos profissionais da educação, alunos, pais e escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros fictícios. Assim, a participação de seu filho(a) será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a identidade dele(a). No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

A participação de seu filho(a) é voluntária, ele pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição. A participação na pesquisa não prevê nenhum tipo de remuneração ou ressarcimento.

Este estudo não põe em risco a saúde mental ou física de seu filho. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas em:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: [coep@reitoria.ufmg.br](mailto:coep@reitoria.ufmg.br).



Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5323; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DAE – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

**Participante:**

Eu, \_\_\_\_\_ li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo como descritas permito que meu filho(a) \_\_\_\_\_ participe desta investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a):

\_\_\_\_\_

**Pesquisadoras:**

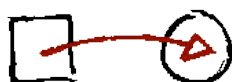
Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Lúcia Helena Alvarez Leite  
*Pesquisadora Responsável*

\_\_\_\_\_  
Bárbara Bruna Moreira Ramalho  
*Pesquisadora Corresponsável*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

*(Direcionado aos profissionais da educação)*

---

**Título da Pesquisa: “Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcance da experiência”**

**Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite**

E-mail: [lualavarezleite@gmail.com](mailto:lualavarezleite@gmail.com) Tel: 31 8899-2066

**Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho**

E-mail: [bbramalho@gmail.com](mailto:bbramalho@gmail.com). Tel: 31 8537-009

---

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “*Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcance da experiência*” que pretende investigar as possíveis influências exercidas pelas atividades de ampliação da jornada escolar e ou da dimensão educativa sobre as vivências sociais e escolares dos sujeitos delas egressos. O tempo médio previsto para realização da investigação é de 24 (vinte e quatro meses). Nesse período serão realizadas observações, entrevistas individuais e/ou coletivas (formais e/ou informais) que poderão ser registradas por escrito e/ou gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Os nomes dos profissionais da educação, alunos, pais e escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros fictícios. Assim, a sua participação será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

A sua participação é voluntária e você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição. A participação na pesquisa não prevê nenhum tipo de remuneração ou ressarcimento.

Este estudo não põe em risco a sua saúde mental ou física. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas em:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5323; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DAE – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

**Participante:**

Eu, \_\_\_\_\_ li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, me disponibilizo a participar da investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

**Pesquisadoras:**

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Lúcia Helena Alvarez Leite  
*Pesquisadora Responsável*

\_\_\_\_\_  
Bárbara Bruna Moreira Ramalho  
*Pesquisadora Corresponsável*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação

*(Direcionado à escola)*

---

**Título da Pesquisa: “Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcance da experiência”.**

**Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite**

E-mail: [lualavarezleite@gmail.com](mailto:lualavarezleite@gmail.com) Tel: 31 8899-2066

**Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho**

E-mail: [bbramalho@gmail.com](mailto:bbramalho@gmail.com). Tel: 31 8537-009

---

A Escola Municipal \_\_\_\_\_, localizada no município de Belo Horizonte, na pessoa da Direção Escolar, autoriza a realização da pesquisa “*Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcance da experiência*”. A investigação tem como objetivo principal “investigar as possíveis influências exercidas pelas atividades de ampliação da jornada escolar e ou da dimensão educativa sobre as vivências sociais e escolares dos sujeitos delas egressos”.

Por esta, atesta-se ciência de que o trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico principal a abordagem qualitativa. Nesse sentido, será realizada a observação, da qual constam o acompanhamento do funcionamento da Escola Integrada e os modos de inserção dos sujeitos investigados. Também serão realizadas entrevistas e conversas informais que poderão ou não ser gravados e transcritos. Os (as) entrevistados (as) terão acesso à transcrição dos conteúdos e poderão requerer a sua posse.

Não haverá riscos para os sujeitos envolvidos nem para a instituição, considerando a aplicação de critérios éticos na coleta, análise e divulgação dos resultados, que ocorrerão na forma de Dissertação de Mestrado. Também poderão ser elaborados artigos científicos e trabalhos acadêmicos para publicação em periódicos e eventos específicos da área da educação, entre outros afins, a fim de servir como objeto de análise e reflexão acerca do Programa Escola Integrada, como também sobre propostas de Educação Integral e(m) Tempo Integral em todo o Brasil.

As pesquisadoras esclarecem que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização da pesquisa aqui identificada e que o anonimato da instituição e dos sujeitos participantes ficará assegurado por meio do uso de um nome fictício. Compreendeu-se que as mesmas estarão disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que garantirão a total liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase desta, sem que a instituição seja identificada e sem prejuízos para a mesma. O período em que se realizarão as observações será posteriormente combinado com a Instituição, após obtida a autorização do Comitê de Ética da UFMG para a pesquisa.

Expõe-se ciência também do Termo de Consentimento Livre Esclarecido a ser assinado pelos discentes (ou por seus pais, se menores de 18 anos de idade), seus pais, docentes e demais profissionais da educação (diretor/a, coordenador/a pedagógico/a, professor/a comunitário/a, “oficineiro”/a, estagiário/a), participantes da pesquisa, assim como dos deveres cabíveis à (s) pesquisadora (s). Sabemos que, caso surjam quaisquer dúvidas, podemos contactar:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5323; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DAE – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Por estar de acordo, eu, \_\_\_\_\_,  
dirigente escolar da Instituição acima referida, li e entendi as informações fornecidas e, sentindo-me esclarecido (a), autorizo a realização da pesquisa na Instituição.

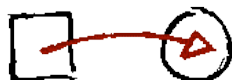
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura e cargo do participante

\_\_\_\_\_  
Carimbo da instituição

**ANEXO B:** Roteiros das entrevistas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação**

**ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA**

*(Direcionado aos estudantes)*

**Problema:** Quais as influências da participação no Programa Escola Integrada (PEI) sobre as vivências escolares e não escolares de seus egressos?

**1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome

Idade

Escolarização atual (Ciclo / Ano de estudo / Escola)

Inserção no mundo do trabalho (tempo, ocupação, descrição das atividades que realiza)

Ano de inserção na Escola Municipal Professora Maria Mazarello e tempo de permanência.

Ano de inserção no Programa Escola Integrada (PEI) e tempo de permanência.

Pessoas com quem vive;

Escolaridade dos pais ou responsáveis;

Caracterização do local (região, bairro, rua) onde vive;

Relação com o bairro (relacionamentos, inserção política, participação em outros projetos);

**2. PERCURSO ESCOLAR NO TURNO REGULAR**

*Anterior ao PEI - Educação Infantil, Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Fundamental.*

Pedir que descreva com detalhes (*Me conte como foi a sua escolarização...*):

Educação Infantil

- a) Instituição/ões que frequentou;
- b) Memórias – relação com a escola e com o conhecimento; postura enquanto aluno; gostos; desgostos; desempenho; realização das tarefas escolares e de casa; relação com os pares e com os educadores.

Ensino Fundamental

1º Ciclo:

- a) Instituição/ões que frequentou;

Havia PEI? Gostava?

Memórias – relação com a escola e com o conhecimento; postura enquanto aluno; gostos; desgostos; desempenho; realização das tarefas escolares e de casa; relação com os pares e com os educadores.

2º Ciclo:

Havia PEI? Gostava?

- a) Instituição/ões que frequentou;

Memórias – relação com a escola e com o conhecimento; postura enquanto aluno; gostos; desgostos; desempenho; realização das tarefas escolares e de casa; relação com os pares e com os educadores.

3º Ciclo:

Havia PEI? Gostava?

- a) Instituição/ões que frequentou;
- b) Memórias – relação com a escola e com o conhecimento; postura enquanto aluno; gostos; desgostos; desempenho; realização das tarefas escolares e de casa; relação com os pares e com os educadores.

### **3. PERCURSO ESCOLAR NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA**

Modo e razões da inserção (desejo próprio; indicação da escola; indicação do responsável; outros)

Pedir que descreva a inserção no PEI (*Me conte como foi a sua experiência...*)

- a) Oficinas que participava (nome e descrição das atividades realizadas);
- b) Dia e turno da frequência semanal;
- c) Descrição de uma rotina comum;
- d) Oficinas de maior e de menor interesse (nomes e motivos);
- e) Relação como os pares e com os educadores (PEI e escola)

- f) Fatos marcantes nesse percurso;
- g) Envolvimento e desempenho nas atividades do Programa;

#### **4. APRENDIZADOS PEI**

*Relacionados às seguintes características do PEI:*

Novos perfis profissionais (“*Oficineiros*”):

Percepções sobre os novos profissionais;

Relação estabelecida com os novos profissionais;

Habilidades adquiridas com a convivência com estes sujeitos;

Aproximações e distanciamentos em relação aos (às) professores(as) do turno/turma de origem.

Novos saberes (*Lutas, dança, horta, etc.*);

Percepções sobre as atividades de natureza diversa;

Relação estabelecida com as atividades de natureza diversa;

Aprendizados/habilidades adquiridas por meio da inserção no PEI;

Aproximações e distanciamentos em relação às atividades realizadas no turno/turma de origem.

Uso de espaços ‘não escolares’ (*Quadras, praças, bairro, etc.*);

Percepções sobre o uso de outros espaços que não apenas os escolares;

Aprendizados/habilidades adquiridas por meio do uso de outros espaços que não apenas os escolares;

Excursões (*Espaços visitados*):

Percepções sobre a participação nessas atividades;

Relação estabelecida com a atividade;

Habilidades adquiridas a frequência a esses novos espaços;

*Relacionados aos macrocampos (Substituir pelos nomes das oficinas mencionadas pelo(a) estudante):*

Conhecimentos específicos

Atividades realizadas;



Aproximações e Distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos.

#### Acompanhamento pedagógico

Atividades realizadas;

Aproximações e Distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos.

#### Formação pessoal/social

Atividades realizadas;

Aproximações e Distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos.

#### Cultura, arte, lazer e esportes

Atividades realizadas;

Aproximações e Distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos.

*Relacionados às seguintes dimensões:*

#### Higiene

O que fazia relacionado a esta dimensão.

Habilidades/aprendizados adquiridos.

#### Alimentação

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

#### Disciplina

O que fazia relacionado a esta dimensão.

Habilidades/aprendizados adquiridos.

#### Desempenho

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

#### Organização

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Socialização

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Leitura

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Uso de tecnologias

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Uso do tempo

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Outras habilidades/aprendizados adquiridos

Descrição

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

## **5. INFLUÊNCIAS/HERANÇAS PEI**

Percepções a respeito do que se ensina no turno/turma de origem e o que o PEI ensina (Pedir para listar e explicar ‘como’);

Progressos, permanências e retrocessos no **percurso escolar** a partir da inserção no PEI;

Avalia que são permanentes?

Progressos, permanências e retrocessos nas vivências **não escolares** a partir da inserção no PEI;

Avalia que são permanentes?

Experiência na escola atual:

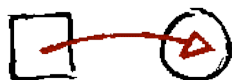
- a) Envolvimento em atividades semelhantes ou que derivaram desta;
- b) Relação com a escola;
- c) Sentem falta?

Influências sobre as expectativas futuras (relacionamentos interpessoais e familiares, relação com a comunidade, escolarização, curso superior, aspiração profissional...).

“Empoderamento” ou não para o exercício de uma atividade remunerada (caratê, capoeira, artes; dança; etc.).

Como avalia-se anterior e posteriormente à inserção no PEI (Progressos, permanências e retrocessos percebidos).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação**

**ROTEIRO PARCIAL DE ENTREVISTA**

*(Direcionado aos estudantes)*

**Problema:** Quais as influências da participação no Programa Escola Integrada (PEI) sobre as vivências escolares e não escolares de seus egressos?

**1. IDENTIFICAÇÃO**

Endereço:

Inserção no mundo do trabalho (tempo, ocupação, descrição das atividades que realiza).

Relação com o bairro (relacionamentos, inserção política, participação em outros projetos).

**2. PERCURSO ESCOLAR NO TURNO REGULAR**

Pedir que descreva com detalhes (*Me conte como foi a sua escolarização...*):

Educação Infantil

- a) Instituição/ões que frequentou;
- b) Memórias – relação com a escola e com o conhecimento; postura enquanto aluno; gostos; desgostos; desempenho; realização das tarefas escolares e de casa; relação com os pares e com os educadores.
- c) PEI escola 1 a 4 série e PEI

**3. PERCURSO ESCOLAR NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA**

Modo e razões da inserção (desejo próprio; indicação da escola; indicação do responsável; outros)

Pedir que descreva a inserção no PEI (*Me conte como foi a sua experiência...*)

- h) Dia e turno da frequência semanal;
- i) Descrição de uma rotina comum;
- j) Relação como os pares e com os educadores (PEI e escola)
- k) Fatos marcantes nesse percurso;

- l) Envolvimento e desempenho nas atividades do Programa;

#### **4. APRENDIZADOS PEI**

*Relacionados às seguintes características do PEI:*

Novos perfis profissionais (“Oficineiros”):

Percepções sobre os novos profissionais;

Relação estabelecida com os novos profissionais;

Habilidades adquiridas com a convivência com estes sujeitos;

Aproximações e distanciamentos em relação aos (às) professores(as) do turno/turma de origem.

Excursões (*Espaços visitados*):

Percepções sobre a participação nessas atividades;

Relação estabelecida com a atividade;

Habilidades adquiridas a frequência a esses novos espaços;

*Relacionados aos macrocampos (Substituir pelos nomes das oficinas mencionadas pelo(a) estudante :*

Conhecimentos específicos (**INGLÊS**)

Atividades realizadas;

Aproximações e Distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos.

Acompanhamento pedagógico

Atividades realizadas;

Aproximações e Distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos.

Formação pessoal/social

Atividades realizadas;

Aproximações e Distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos.

Cultura, arte, lazer e esportes

Atividades realizadas;

Aproximações e Distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos.

*Relacionados às seguintes dimensões:*

Disciplina

O que fazia relacionado a esta dimensão.

Habilidades/aprendizados adquiridos.

Desempenho

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Organização

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Socialização

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Uso do tempo

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

Outras habilidades/aprendizados adquiridos

Descrição

O que fazia relacionado a esta dimensão. Habilidades/aprendizados adquiridos.

## **5. INFLUÊNCIAS / HERANÇAS PEI**

Percepções a respeito do que se ensina no turno/turma de origem e o que o PEI ensina (Pedir para listar e explicar ‘como’);

Progressos, permanências e retrocessos no **percurso escolar** a partir da inserção no PEI;

Avalia que são permanentes?

Progressos, permanências e retrocessos nas vivências **não escolares** a partir da inserção no PEI;

Avalia que são permanentes?

Experiência na escola atual:

- d) Envolvimento em atividades semelhantes ou que derivaram desta;
- e) Relação com a escola;
- f) Sentem falta?

Influências sobre as expectativas futuras (relacionamentos interpessoais e familiares, relação com a comunidade, escolarização, curso superior, aspiração profissional...).

“Empoderamento” ou não para o exercício de uma atividade remunerada (caratê, capoeira, artes; dança; etc.).

Como avalia-se anterior e posteriormente à inserção no PEI (Progressos, permanências e retrocessos percebidos).

#### **ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTA**

##### **A) PEI NA MAZARELLO**

- Como o PEI era conhecido/fama;
- Quando se inscreveu qual era a expectativa/o que esperava.

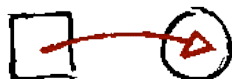
##### **B) HERANÇAS**

- Projetos de futuro: Relação com o PEI;
- Prosseguimento dos estudos (como?);
- Exercício de atividades remuneradas (como?).

##### **C) OUTROS**

- Aula de Inglês e relação com o PEI;
- Retomar a experiência Integrada na escola anterior.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

*(Direcionado aos profissionais da educação)*

## **1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome

Função

Tempo de inserção na escola e Tempo de inserção no Programa Escola Integrada

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

Ano de inauguração

Público atendido

Relação com a comunidade

Programas existentes atual e historicamente na escola

Impressões da comunidade a respeito

## **3. CARACTERIZAÇÃO DO PEI**

Ano de início

Público atendido (perfil e número)

Modo de inserção dos estudantes

Oficinas oferecidas – nomes e formatos (ao longo dos anos e atualmente)

Número de educadores atualmente envolvidos

Impressões a respeito do Programa na Escola atualmente

#### **4. PEI vs. ESCOLA/PEI e ESCOLA**

*PEI*

Indicação das oficinas/atividades desenvolvidas na escola;

Descrição do formato de cada uma das oficinas que participa e/ou que possui maior contato;

Indicação das habilidades pretendidas/trabalhadas;

#### **5. PERCURSO ESCOLAR NO TURNO REGULAR E/OU NO PEI**

*(Pedir que fale a respeito de cada um dos estudantes)*

Descrição do percurso escolar do estudante no turno/turma de origem (interesses, sentidos, significados, funções, desempenhos, habilidades, etc.).

Descrição do percurso escolar do estudante no PEI (interesses, sentidos, significados, funções, desempenhos, habilidades, etc.).

Progressos permanências e retrocessos do(a) estudantes posteriormente à inserção no PEI.

#### **6. APRENDIZADOS PEI**

*Relacionados às seguintes características do PEI:*

Novos perfis profissionais:

Percepções sobre os novos profissionais, seus saberes e inserção na escola;

Relação estabelecida pelos alunos com os novos profissionais;

Habilidades potencialmente adquiridas com a convivência com os novos profissionais;

Aproximações e distanciamentos em relação aos(às) professores(as) do turno/turma de origem.

Novos saberes:

Percepções sobre as atividades de natureza diversa e sua inserção na escola;

Relação estabelecida pelos alunos com as atividades de natureza diversa;

Aprendizados/habilidades adquiridas por meio da inserção das atividades de natureza diversa;

Aproximações e distanciamentos em relação às atividades realizadas no turno/turma de origem.



Uso de espaços ‘não escolares’:

Percepções sobre o uso de outros espaços que não apenas os escolares;

Relação estabelecida pelos alunos com o uso de espaços não escolares;

Aprendizados/habilidades adquiridas por meio do uso de outros espaços que não os escolares;

Aproximações e distanciamentos em relação às atividades realizadas no turno/turma de origem.

Excursões:

Percepções sobre a participação nessas atividades;

Relação estabelecida com a atividade;

Habilidades adquiridas a frequência a esses novos espaços;

*Relacionados aos macrocampos (e respectivas oficinas):*

Conhecimentos específicos

Atividades realizadas;

Aproximações e distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Acompanhamento pedagógico

Atividades realizadas;

Aproximações e distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Formação pessoal/social

Atividades realizadas;

Aproximações e distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Cultura, arte, lazer e esportes

Atividades realizadas;

Aproximações e distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

*Relacionados às seguintes dimensões:*

#### Higiene

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Alimentação

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Disciplina

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Desempenho acadêmico

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Organização

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Socialização

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem. Leitura

Uso de tecnologias

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Uso do tempo

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Outros aprendizados/habilidades adquiridos.

Descrição

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

## **7. INFLUÊNCIAS/HERANÇAS PEI**

Percepções a respeito do que se ensina no turno/turma de origem e o que o PEI ensina;

Progressos, permanências e retrocessos **no percurso escolar** dos estudantes a partir da inserção no PEI;

Avalia que são permanentes?

Progressos, permanências e retrocessos nas vivências **não escolares** a partir da inserção no PEI;

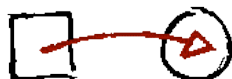
Avalia que são permanentes?

Influências sobre as expectativas futuras (relacionamentos interpessoais e familiares, relação com a comunidade, escolarização, curso superior, aspiração profissional...).

“Empoderamento” ou não para o exercício de uma atividade remunerada (caratê, capoeira, artes; dança; etc.).

Como avalia cada um dos estudantes anterior e posteriormente à inserção no PEI (Progressos, permanências e retrocessos percebidos).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

*(Direcionado aos profissionais da educação)*

## **1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome

Função

Ano/Ciclo em que leciona

Atividade/Disciplina que leciona

Tempo de inserção na escola e/ou Tempo de inserção no Programa Escola Integrada

## **2. PEI vs. ESCOLA/PEI e ESCOLA**

*PEI (Para os “oficineiros”)*

Indicação das oficinas/atividades desenvolvidas na escola;

Descrição do formato de cada uma das oficinas que participa e/ou que possui maior contato;

Indicação das habilidades pretendidas/trabalhadas;

*Escola (Para os professores)*

Descrição do formato/rotina das aulas;

Indicação das habilidades pretendidas.

## **3. PERCURSO ESCOLAR NO TURNO REGULAR E/OU NO PEI**

*(Pedir que fale a respeito de cada um dos estudantes)*

Descrição do percurso escolar do estudante no turno/ turma de origem (interesses, sentidos, significados, funções, desempenhos, habilidades, etc.).

Descrição do percurso escolar do estudante no PEI (interesses, sentidos, significados, funções, desempenhos, habilidades, etc.).

Progressos permanências e retrocessos do(a) estudantes posteriormente à inserção no PEI.

#### **4. APRENDIZADOS PEI**

*Relacionados às seguintes características do PEI:*

Novos perfis profissionais:

Percepções sobre os novos profissionais, seus saberes e inserção na escola;

Relação estabelecida pelos alunos com os novos profissionais;

Habilidades potencialmente adquiridas com a convivência com os novos profissionais;

Aproximações e distanciamentos em relação aos (às) professores(as) do turno/turma de origem.

Novos saberes:

Percepções sobre as atividades de natureza diversa e sua inserção na escola;

Relação estabelecida pelos alunos com as atividades de natureza diversa;

Aprendizados/habilidades adquiridas por meio da inserção das atividades de natureza diversa;

Aproximações e distanciamentos em relação às atividades realizadas no turno/turma de origem.

Uso de espaços ‘não escolares’:

Percepções sobre o uso de outros espaços que não apenas os escolares;

Relação estabelecida pelos alunos com o uso de espaços não escolares;

Aprendizados/habilidades adquiridas por meio do uso de outros espaços que não os escolares;

Aproximações e distanciamentos em relação às atividades realizadas no turno/turma de origem.

Excursões:

Percepções sobre a participação nessas atividades;

Relação estabelecida com a atividade;

Habilidades adquiridas a frequência a esses novos espaços;

*Relacionados aos macrocampos (e respectivas oficinas):*

#### Conhecimentos específicos

Atividades realizadas;

Aproximações e distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Acompanhamento pedagógico

Atividades realizadas;

Aproximações e distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Formação pessoal/social

Atividades realizadas;

Aproximações e distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

#### Cultura, arte, lazer e esportes

Atividades realizadas;

Aproximações e distanciamentos entre as atividades realizadas no turno/turma de origem;

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

*Relacionados às seguintes dimensões:*

Higiene

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Alimentação

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Disciplina

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Desempenho acadêmico

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Organização

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Socialização

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem. Leitura

Uso de tecnologias

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Uso do tempo

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

Outros aprendizados/habilidades adquiridos.

Descrição

Habilidades/aprendizados adquiridos;

Influências exercidas no turno/turma de origem.

## **5. INFLUÊNCIAS/HERANÇAS PEI**

Percepções a respeito do que se ensina no turno/turma de origem e o que o PEI ensina;

Progressos, permanências e retrocessos **no percurso escolar** dos estudantes a partir da inserção no PEI;

Avalia que são permanentes?

Progressos, permanências e retrocessos nas vivências **não escolares** a partir da inserção no PEI;

Avalia que são permanentes?

Influências sobre as expectativas futuras (relacionamentos interpessoais e familiares, relação com a comunidade, escolarização, curso superior, aspiração profissional...).

“Empoderamento” ou não para o exercício de uma atividade remunerada (caratê, capoeira, artes; dança; etc.).

Como avalia cada um dos estudantes anterior e posteriormente à inserção no PEI (Progressos, permanências e retrocessos percebidos).