

ADOLESCENTES EM TEMPO INTEGRAL – SIGNIFICADOS DE PASSAR O DIA NA ESCOLA

FULL-TIME TEENAGERS – THE MEANING OF SPENDING THE DAY AT SCHOOL

Catherine Monique de S. Hermont*

Resumo: O texto apresenta e discute os significados atribuídos por adolescentes participantes de um Projeto de extensão de jornada escolar. Problematiza o lugar que esses projetos ocupam na socialização da adolescência/juventude, em especial de adolescentes e jovens das camadas populares. Partindo de uma unidade de trabalho realizada com os adolescentes, analisa discursos de jovens e familiares apresentando diferentes concepções que dão suporte à às propostas pedagógicas e administrativas. O artigo é escrito a partir da síntese da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Busca compreender os efeitos e o impacto que a ampliação de políticas públicas voltadas para a ampliação do tempo escolar produzem na construção das identidades de adolescentes e jovens e na relação que estabelecem com a instituição subsidia a criação de propostas pedagógicas mais efetivas na direção da redução da injustiça social e nas tensões que ela alimenta.

Palavras-chave: Adolescência/juventude. Tempo Integral. Identidade. Experiência.

Abstract: The paper presents and discusses the meanings assigned by teens participating in a project extension of journey school. Questioning the place that these projects occupy socialization of adolescence / youth, especially adolescents and young people from lower classes. Starting from a unit work conducted with adolescents, analyzes the discourse of young people and families with different conceptions that give support to the pedagogical and administrative proposals. The article written from the synthesis of the Masters dissertation defended at the post-graduate program of education of the Federal University of Minas Gerais (FAE / UFMG). Understanding the effects and impact that the magnification of public policies geared to produce magnification of school time in the construction of identities adolescents to young people and the relationship they establish with the institution subsidizes the creation of more effective pedagogical proposals in the direction of reduction of social injustice and the tensions that it feeds.

Keywords: Adolescent / Youth. Full Time. Identity. Experience.

Apresentação

Este artigo traz a discussão dos significados da extensão da jornada escolar nas falas dos estudantes e seus familiares. Pretendo apresentar dados e reflexões do período da pesquisa, alguns destes transbordaram o objeto de pesquisa e ficaram aguardando a oportunidade de serem analisados e apresentados de forma organizada em um corpus próprio interligados a outras reflexões construídas na dissertação, mas preservando uma certa independência. Nesse artigo, são apresentadas reflexões de uma pesquisa de mestrado realizada no período de 2006 a 2008, no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O resultado desse processo de pesquisa foi sistematizado na dissertação “Adolescente em Tempo Integral – Vivências Saberes e Experiências”, que tinha como objetivo principal pesquisar a formação de identidades jovens e estudantis em sujeitos que participam de projetos de ampliação do tempo escolar deu embasamento ao texto “Ser jovem e ser aluno”¹ publicado em de 2009, escrito a quatro mãos com a co-orientadora da pesquisa Lúcia Helena Alvarez Leite.

Para a pesquisa, utilizei como referência teórica os estudos sobre escola e cultura juvenil. Direcionaram esse olhar textos de Cavaliere (2007), Larrosa (2001), Dayrel (2001) Sposito (2000), Carrano (2000) e Abramo (2005), entre outros.

Partindo de algumas práticas pedagógicas, analisarei os significados construídos pelos adolescentes em projetos de extensão do tempo escolar. Refletindo sobre os processos formativos e a construção das identidades sociais. Mais especificamente, sobre como a

experiência no tempo e espaço vivenciados na instituição escolar e fora dela – mas sobre sua responsabilidade – são percebidos por eles. Para esses jovens, como se dá essa fronteira? Ela permanece? A ideia de um “dentro” e um “fora” da instituição existe? Primeiro é essencial saber quem são esses adolescentes para entender como essa extensão influência na formação de suas identidades.

Os Adolescentes

Os adolescentes pesquisados tem de 11 a 14 anos, a observação se deu com um grupo de 54 estudantes, que constituíam duas turmas. Foram selecionados 15 para as entrevistas e um acompanhamento mais próximo e entrevistas com familiares. Os adolescentes apresentam um perfil muito específico: na sua maioria, homens (74%), negros e pardos, pobres, residentes em comunidades carentes. Como é abordado por Carvalho (2004), em seu estudo: “Quem são os meninos que fracassam na escola?”, os jovens do Projeto correspondiam ao perfil traçado pela pesquisadora.

Na opção por reafirmar o termo adolescente para a sociologia busco apoio nas ideias de Dayrell (2007) que juventudes são múltiplas e de Carrano (2000) que o termo apenas designa o primeiro estágio desse período da vida. Nos levantamentos sobre estudos voltados para a adolescência a área da saúde e da psicologia detêm a grande hegemonia dos trabalhos. Reafirmamos assim o espaço desse jovem em fase embrionária em suas primeiras incursões nas características propriamente juvenis, os questionamentos sobre a infância, a negação de comportamentos, trejeitos, brincadeiras infantis. Outra característica marcante desse período é o romper de um corpo

novo, que cresce nesse período com velocidade acelerada. Esse crescimento físico aliado ao desenvolvimento da sexualidade acaba por concentrar o maior número de pesquisas² sobre essa fase, ficando as relações de gênero, de raça/etnia, de origem, a construção das sociabilidades e as relações etárias na família, na escola e em outros espaços públicos e privados, ainda com um amplo campo de pesquisa a ser explorado.

Utilizarei a denominação “adolescente”, no intuito de marcar a faixa inicial da juventude, considerando também que a legislação brasileira – como, por exemplo, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – se vale do termo para designar o conjunto de direitos relativos a essa faixa etária. Nos países europeus há o alargamento da juventude chamado de *pós-adolescência*, excedendo os 29 anos. Essa faixa, que revela uma nova fase, configuraria um período de latência ou de moratória social, já que, com o final da escolaridade, o jovem não consegue inserir-se no mercado de trabalho. Mas, segundo Sposito, no Brasil, esse fato dá lugar a outro: para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a de antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho – típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto – tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos.

Os Projetos

Os adolescentes da pesquisa vivenciaram em 2006 o Projeto Rede do 3º ciclo³ que foi substituído ao final do ano pelo

Programa Escola Integrada⁴. O processo de pesquisa durou dois anos e meio, os primeiros sete meses, realizei acompanhamento das ações do Projeto Rede do 3º Ciclo e no 2º momento o acompanhamento dos 15 estudantes do recorte. Nessa etapa estava realizando as entrevistas.

Essa reorientação da pesquisa se deve ao fato de, ao final do 1º ano de acompanhamento *in loco*, a escola optou pelo programa da Prefeitura de Belo Horizonte – *Escola Integrada*. O principal motivo alegado pela escola foi a faixa etária, pois enquanto o *Projeto Rede do 3º Ciclo* era voltado ao ciclo dos adolescentes, o *Programa Escola Integrada* abrangia a todas as idades. Na prática foram verificados outros motivos para essa opção.

Apresentarei os projetos de forma sucinta, mas com os detalhes pertinentes aos fatos e as reflexões aqui apresentadas.

Aspectos dos projetos	Projeto Rede do 3º ciclo	Programa Escola integrada
Público	Adolescentes do 3º ciclo ⁵	
Estudantes dos três ciclos de formação. Todo o Ensino fundamental de 6 a 14 anos ⁶ . Profissionais envolvidos	Uma professora alfabetizadora, dois professores do 3º ciclo e um agente cultural ⁷ (duas turmas).	Uma professora que coordena todas as ações e um monitor ⁸ , estagiário ou agente cultural por turma de 25 alunos.
Proporção de profissionais	Proporção de professores de 1,5, ou seja, duas turmas, três professores, quatro turmas, seis professores.	Proporção de professores de 0,5, ou seja, para cada duas turmas um professor, quatro turmas continua sendo um professor.

Espaços utilizados	Espaços da escola e espaços externos a escola. Como os estudantes são mais velhos o movimento dos grupos pelo bairro acompanhado dos professores ou do agente cultural era muito comum e dependia do planejamento.	Espaços da escola e saídas a locais predeterminados na cidade. Como o número de alunos era superior ao de salas, eram usadas salas ecológicas (mesinhas embaixo das árvores dentro da própria escola, por falta de outro espaço).
Participação no planejamento	Um dos princípios do projeto era a participação. Os estudantes opinavam, sugeriam e avaliavam periodicamente.	Os alunos participavam em forma de rodízio das atividades ofertadas pela escola. As atividades eram desintegradas de um planejamento maior.
Organização do tempo na semana	O projeto funcionava de 2ª a 5ª, as sextas eram reservadas para o planejamento da equipe. Algumas vezes com participação dos estudantes	O programa funciona de 2ª a 6ª, as reuniões da equipe eram realizadas fora do horário de atendimento e em pequenos grupos.
Organização do tempo diário	Os adolescentes chegavam às 8 horas participavam de atividades até as 12 horas. De 12h a 13h eles tomavam banho, almoçavam e tinham um tempo livre. 13h iniciavam as aulas do 3º ciclo.	De 8h até as 11h são realizadas duas oficinas de 1h30 cada. Atividades como fazer o para casa é considerada uma oficina. Em seguida os estudantes tomavam banho, almoçavam e tinham o restante do tempo livre.

Diante dessa complexidade, as opções metodológicas seguidas foram definidoras da aproximação e do movimento desses adolescentes se mostrarem e se enxergarem nos projetos.

Metodologia

Por mais proximidade que se tenha com o objeto de estudo, ao longo de um tempo de trabalho, no momento que se torna “objeto de análise” surgem questões conceituais, procedimentais e éticas a respeito da maneira mais fidedigna de se realizar toda a pesquisa. Como afirma Zygmunt Bauman (1999): “A vida é mais rica, menos elegante, do que quaisquer princípios que pretendam orientá-la...”.

A possibilidade de ser surpreendido por fatores não contabilizados anteriormente, bem como de mudanças na configuração dos fatos, no caso da presente pesquisa a descontinuidade do trabalho realizado com os estudantes, que desencadeiem modificações no processo de investigação anunciam uma dinâmica da vida, da sociedade e das relações, que engloba e ultrapassa, em tempo e em forma, nossa necessidade de entender o aqui e agora. Pretendo caminhar ouvindo a voz de Bauman, “a vida é muito rica”; registrá-la com um tom elegante sem ser hermético e acessível sem ser simplório, é um mínimo diante de sua grandeza.

Durante a pesquisa, a metodologia se apoiou nos estudos realizados por Ezpeleta e Rockwell (1989) e as entrevistas nos estudos de Alves-Mazzotti (1998).

A entrevista, por possuir “natureza interativa, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionário, explorando-os com profundidade”. Sendo assim, esse instrumento foi utilizado depois de já transcorrido um tempo de observação, com o objetivo de aprofundar questões e buscar outros elementos para análise. Foram realizadas entrevistas com 15 jovens. Posteriormente, encontros nos quais os adolescentes podiam ler as entrevistas que deram e

discutir individualmente ou coletivamente o que estava escrito. Nesse momento os jovens escolheram os nomes que constaria no texto final.

Outra estratégia metodológica grande colaboradora no processo de investigação foi a fotografia. A grande vantagem encontrada no seu uso foi a riqueza de informações encontradas nas imagens. Os participantes, nas discussões/entrevistas em grupos, em contato com suas fotos, reviam momentos vividos, trazendo informações que não seriam possíveis sem as fotografias. Nesse trabalho, mais do que a lembrança dos acontecimentos, as fotos enriqueceram a possibilidade de trazer os detalhes, colaborando na construção dos significados.

O que acontece quando estou mais tempo na escola – algumas atividades pedagógicas do Projeto Rede do 3º Ciclo

Uma das atividades externas realizadas com os jovens foi um passeio à sede da Galoucura⁹. A motivação da saída foi uma discussão sobre a relação entre as torcidas organizadas.

Os jovens não usavam o uniforme da escola no horário do projeto. Após o almoço, tomavam banho e se preparavam para o horário da tarde, horário do 3º ciclo, da sala de aula, trocavam de roupa, colocavam o uniforme. Alguns jovens, vez ou outra, evitavam o uniforme até no turno da tarde.

No horário do projeto, o uniforme da escola não estava presente, outras vestimentas, outros “uniformes” aparecem, demonstrando adesões e posturas planejadas, copiadas e repetidas. Além dos bonés, as mais variadas formas de expressão juvenil que pas-

savam pelo corpo: as roupas, o tênis ou o chinelo de uma marca ou modelo específico, os adereços, os acessórios e até mesmo o movimento do corpo se acentua nas suas possibilidades, na ausência do uniforme escolar, na presença das marcas e modos de uso escolhidos.

Machado Pais coloca em discussão a ideia de que, nos “tradicionalistas estatutos de passagem da adolescência para a vida adulta”, as modalidades de passagem rígidas levavam os jovens a se adaptarem a elas, fazendo, assim, a passagem de uma fase da vida à outra. Atualmente, as transições encontram-se sujeitas a outros estatutos, as culturas “performativas” vêm abrir um espaço nos cotidianos juvenis chamados por Pais (2006) de “ilhas de dissidência”, ou seja, “[...] as culturas juvenis são vincadamente performativas porque na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe.” (PAIS, 2006).

Muitos adolescentes usavam as roupas do time de sua preferência, o que gerava alguns conflitos e muita piada, dependendo dos resultados obtidos pelos times, a cada jogo. A tabela dos jogos funciona como um calendário para a “zooção”¹⁰. No grupo, todos assumiam um time, Atlético ou Cruzeiro, alguns eram mais interessados em futebol do que outros, no entanto, as discussões aconteciam em todos os horários, na escola, fora dela, e cada vez mais acirradas. A mídia apresentava os problemas vividos nos estádios, notícias sobre embates e ações violentas das torcidas, e contra as torcidas, em várias partes do mundo, incluindo as principais capitais brasileiras.

O agente cultural da turma participava da Galoucura e, além de participante da torcida organizada, foi o responsável pelas pinturas que decoram a Sede. A partir da proposta de discussão sobre a convivência com o diferente, com ideias diferentes, pessoas diferentes,

a visita foi definida. Ele organizou a saída, fez o contato com os responsáveis pela Sede da Galoucura, combinou a participação dos estudantes nas atividades de percussão e jiu-jítsu, escolhidas por eles.

A visita trouxe várias curiosidades e posicionamentos muito interessantes por parte do grupo. Poucos jovens não participaram da visita. O grupo de atleticanos, durante toda a visita, esteve envolvido em uma atmosfera eufórica. Para os demais alunos, todo o desconforto inicial foi quebrado pela recepção calorosa. O espaço era muito atraente e todos ficaram muito envolvidos com as atividades. A aula de jiu-jítsu foi além das expectativas. O treinador falou sobre o condicionamento físico, apresentou a academia para os alunos, ensinou alguns golpes de defesa, demonstrou os equipamentos e organizou os alunos em duplas para que realizassem os golpes que foram ensinados.

Nas discussões posteriores, as impressões sobre o tratamento que receberam e a convivência entre eles foi o destaque. Havia, entre os jovens, um ar de surpresa diante do fato de que toda a saída tivesse se desenrolado tranquilamente, como nos mostra este depoimento:

Jackson: *Assim... Assim, eu sou cruzeirense. Quando eu vi que a gente ia... Lá na no negócio do Galo, eu falei: “ah não, eu vou lá no negócio do Galo? Pra quê? Eu sou cruzeirense, vou lá fazer o quê?” Aí assim, eu falei assim: “ah, vou lá ver como é que é, né? Num sei.” Eu fiquei curioso. Aí, eu cheguei lá, e... Não foi uma coisa ruim, Eu gostei. Eu gostei de ter ido lá. Ensinou... Ensinou muita coisa a gente. Eu pensei que eu não ia gostar, “eu sou cruzeirense, o que eu vou lá no negócio do Atlético, né? Ficar ouvindo.” E as coisas é até interessante, os desenhos, as frases, esses negócio que tava lá, é interessante as coisas do Atlético também.*

Odaír: *Eu tava bonito, importante, gostei do que tem lá. Tudo gente boa! Igual o que vi na notícia, tem nada... tudo na paz...*

A visita faz com que a proposta de discutir as diferenças tome a forma de um debate sobre a diversidade. Para dar continuidade a esse trabalho, os professores foram à procura de um tema ou situação que trouxesse a discussão com outras abordagens e possibilidades. Um dos temas trazidos pelos professores foi a cultura dos ciganos, com o intuito de estabelecer, entre os jovens, algum ponto comum que os colocasse diante de um grupo ao qual nenhum deles pertencia, criando, assim, um pertencimento por oposição. A questão era: se nenhum de nós é cigano, então somos todos não ciganos. As atividades propostas giravam em torno da questão: “Ciganos, em que eles são diferentes?”

O estudo sobre os ciganos iniciou um importante debate sobre diversidade, além de criar um momento de estudo em grupo, reforçando, assim, a identidade coletiva dos jovens.

Este trabalho pedagógico realizado com os estudantes demonstra que pensar a experiência dos sujeitos é pensar, primeiramente, a experiência na contemporaneidade, na fresta aberta pelos discursos dos sujeitos e da compreensão dos mesmos sobre a realidade.

A princípio, experiência é o que nos acontece; de todas as coisas que acontecem ao nosso redor, as que acontecem conosco e que nos tocam são as nossas experiências. Larrosa¹¹ nos apresenta a experiência como algo cada vez mais raro no mundo atual. As causas dessa escassez de experiências são descritas por ele e divididas em quatro pontos: a) excesso de informação, b) excesso de opinião, c) falta de tempo, e, finalmente, d) excesso de trabalho. Que relações podemos estabelecer entre três excessos – informação, opinião e trabalho – e uma falta – o tempo?

Vamos aos excessos: “informação” – sociedade da informação, necessidade de informação, produção intensa de informação, o

mundo entrando na casa de todos, no cotidiano, com mais velocidade e em quantidades que impossibilitam a digestão da informação. As informações são globais, acompanham-se fatos e acontecimentos em tempo real, simultaneamente. A sucessão de informações, na velocidade com que são produzidas, e o valor dado a elas, trazem uma ideia de sujeito que sabe muita coisa, não que algo tenha lhe acontecido. Ele tem informação, não tem experiência. Parece ser esta a realidade dos jovens entrevistados:

Oldair: *Eu acordo lá pras seis horas pra assistir o jogo...*

Walisson: *Seis horas da manhã. Pra assistir o jogo do Brasil... depois, assistir um filminho.*

Pesquisadora: *Todo dia tem filminho?*

Oldair: *É claro, uai! A gente troca os piratão.*

Pesquisadora: *E você, quando está em casa, faz o quê?*

Renato: *Eu fico lá vendo televisão, ué!*

Pesquisadora: *Não tem mais nada que você gosta de fazer em casa, não? não tem nenhuma revistinha, um livro que você gosta de ler em casa?*

Renato: *Nada.*

A informação do mundo com a qual esses jovens têm contato entra pelos canais da TV aberta e, em menor proporção, pela Internet, que se abrem como uma janela. Essa janela tem, por si só, alguns filtros, a começar pela escolha da programação e horários, alheios aos interesses reais e voltados à criação de interesses comuns por faixa etária. Outro impedimento é o horário interno dos moradores de cada residência e suas preferências, que geram a disputa pelo canal que será assistido. No entanto, os jovens se organizam para resolver essa questão. Dividem os televisores entre si: se na casa de um passa novela, na casa do outro, o DVD está ligado com um filme, eles se dividem de acordo com os interesses.

Assistir ao filme não está ligado à ideia de conversar sobre o filme, mesmo de modo informal. O programa de televisão mais debatido em seus detalhes são os jogos de futebol, para as meninas o destaque são as novelas.

O lugar do computador também aparece como importante na vida dos jovens:

Clarissa: Ah, eu gosto de... mexer no computador. quando eu vou muito... muito na casa da minha avó, porque eu não tenho computador em casa, eu fico na lan house. Ouvir música, clip, filme.

Pesquisadora: você tem videogame?

Clarissa: Ah, o meu irmão arrumou emprestado lá, aí eu jogo.

Pesquisadora: O que você faz no outro horário que não estava aqui na escola?

Afonso: [risos]. Ficava mexendo no computador. De manhã, mexendo no computador. De noite, na rua conversando com os meninos.

Dos 15 jovens entrevistados, três tinham mais que um aparelho de TV em casa, e dois um computador, sendo que mais três falaram da possibilidade real de ganhar ou de juntar um dinheiro para comprar o computador. Todos apresentavam o desejo de ter um computador em casa e gostavam de usar o do laboratório de informática da escola.

A informação geralmente vem acompanhada de uma opinião. Ambas transitórias, de passagem, até a próxima informação e opinião. Não é ser “metamorfose ambulante”, pois, assim, há uma transformação, uma troca de posição um mover-se de algum lugar para outro, de uma ideia à outra. Não é assim, os sujeitos permanecem estáticos, as informações e opiniões passam através

deles. Transpassa-os, não fica nem se fixa. A comunicação, mais uma vez, aparece com um peso importante. Os jovens declaram a necessidade de conversar e saber o que acontece e o que os seus pares pensam. Entre os 15, em 2006, cinco tinham celular. Quando nos encontramos em 2007, esse número passou para 11. Em um depoimento, Bruna fala a comunicação entre seus pares. Como nos diz Bruna:

Bruna: O “jornal do dia” é falar sobre uma pessoa!

Esse Ser moderno, que é informado, opina e trabalha no afã de mudar as coisas. Sempre em atividade, sempre mobilizado. “Por não podermos parar, nada nos acontece”. Esse movimento preenche o tempo, a falta é a “falta do tempo”. Tudo acontece de maneira fugaz, efêmera. Chocados, em vivência instantânea, estímulo, excitação... Como fazer uma conexão significativa entre os acontecimentos? Se a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade permitem uma substituição rápida e sem vestígios, e depois outra, infindavelmente. Podemos entender como “A velocidade, o que ela provoca, a falta do silêncio e de memória são também inimigas da experiência”.¹²

Pesquisadora: Vocês gostam de ter sala ambiente?

Mayara: É bom porque a gente sai lá pra fora... Você pode andar os quatro horários.

Pesquisadora: Não perde muito tempo da aula, não?

Mayara: A gente ficar só dentro da sala, só dentro da sala, é ruim. A professora que fala de não perder tempo. Mas andando a gente pode conversar.

Na observação dos jovens, percebe-se que há uma preocupação com o tempo por parte dos professores, mas a jovem relata um

momento vivido no horário do 3º ciclo, em que a movimentação para a troca de sala no horário regular é vista como uma vantagem: movimento e fala, há interação e há “zoação” por parte dos alunos.

Alguns momentos de agitação se apresentam como bolhas de tempo, momentos de parada, a bolha se move, mas o ar que ela encerra a ela pertence. Ela é transparente, pode ser observada, mas não tocada sem explodir. Com os jovens em trânsito pela escola, no momento em que a tocamos, ela se esvai e outra interação acontece, raramente somos incluídos na bolha. Participar da bolha é um trabalho de tornar-se leve o bastante para flutuar pelo pátio, indo em direção à sala, mas em outro ritmo, em outro tempo, e com fôlego próprio.

A reflexão proposta por Larrosa tem importância especial quando descreve o tempo da escola. Observa-se o que o autor chama de “destruição generalizada da experiência”. No caso da escola, as relações entre o tempo e a organização do currículo em frações, cada vez em maior número, não têm colaborado para que o que acontece aos sujeitos os toque, ou seja, para que a experiência dos sujeitos se realize. Ou, ainda, para que os sujeitos se realizem enquanto sujeitos da experiência.

Várias indagações permeiam a permanência desses adolescentes em projetos de ampliação do tempo escola. Que experiência os familiares esperam que esses jovens tenham? O estar na escola tem um significado que, por si só, é traduzido em escolarização? Esse ficar na escola qualifica de modo diferente a relação desses jovens com a escola? Como os jovens se relacionam com a família? A ausência em casa modifica essa relação?

Ouvindo o depoimento de familiares, podemos perceber o valor dado a esse tempo vivenciado:

Mãe da Mayara: Ah, eu gosto que ela participa porque aqui eu fico mais tranqüila, porque eu trabalho de sete a cinco, chego em casa... Aí, eu já chego em casa junto com ela. E aqui ela fica... Eu fico tranqüila porque eu estou trabalhando e eu sei que ela está dentro da escola e que não vai sair para fora, né? Que eles não deixam. Então eu prefiro ela dentro da escola, que lá em casa eu moro sozinha mais ela, e eu não... Aqui ela fica guardada.

A posição dos familiares apresenta uma confiança na escola, atendendo ao seu chamado na medida de suas possibilidades e entregando-lhe seus jovens. Os depoimentos mostram a credibilidade e a necessidade apresentada pelos familiares em relação à escola. Mesmo que haja alguma desconfiança é minimizada diante da realidade do trabalho ou da condição de insegurança. Os motivos da participação no projeto demonstram a ordem de prioridades estabelecida pelas famílias: crianças seguras, alimentadas e no fim da lista, desenvolvendo suas potencialidades. A relação com o processo de ensino aprendizagem perde espaço para a segurança de uma parte dos estudantes e para o processo de contenção da provável violência de outros.

Dos que se apresentam mais disponíveis aos chamados da instituição, muitas vezes, sem entender o que a escola está pedindo ou está informando, até aqueles que não podem comparecer por motivos diversos, de trabalho, de ausência na vida cotidiana, por morar em local diferente dos jovens e até mesmo por motivos penais, se percebe a valorização. No caso dos irmãos Clayton e Gleice, percebemos as condições vividas pelos adolescentes e meses depois o depoimento da mãe que cumpria pena em regime semiaberto demonstra uma condição familiar muito distante da desejada por todos nela envolvidos.

Clayton: *A minha mãe, ela... Ela roubava, aí nesse dia ela foi presa... E nós também tava na Febem, e nós também não sabemos de nada não. No Horto¹³, minhas duas irmãs, e eu.*

Pesquisadora: *Ficaram os três lá. Lá é tipo um abrigo. E aí, vocês visitam a sua mãe, você ainda encontra com ela, ou não?*

Clayton: *Hum... Hum... Nós visitava... nós três visitavam a mãe. Mas agora é ela que vai visitar nós.*

Mãe do Clayton e da Gleice: *A melhor coisa que podia ter acontecido. Esses menino na escola. Comendo, tomando banho e eles gosta daqui. Eles mora com a avó, mãe do pai deles, ele morreu numa briga. Eu já tava lá... presa. Na escola eles fica mais feliz e me conta o que faz aqui. Tá presa num deixa ser mãe direito. Sei que quem tem que cuidar sou eu. Não quero que eles faça coisa errada como eu fiz. Quero meus filhos, estudado, já tó terminando de cumprir pena e pagar o que devo. Num quero que eles tenha vergonha de ter mãe como eu... como eu era.*

Considerando o que foi apresentado sobre a experiência, é possível fazer uma relação entre condição juvenil e identidade discente a partir do olhar dos jovens participantes do Projeto. Podemos perceber a importância das atividades realizadas no Projeto como momento de reflexão orientada sobre a realidade na qual estão inseridos.

Quanto à relação entre o papel de aluno e o jovem que o realiza, Sposito¹⁴ nos mostra a preponderância do ser aluno em relação ao ser jovem, com a ausência das outras dimensões do jovem e ênfase ao que ele é em relação à escola: um dos limites dessa produção discente sobre o aluno ou o estudante, residiria na inexistência de nexos empíricos e teóricos capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade do educando que afetariam os patamares em que se dá a sua vida escolar. As pes-

quisas estariam, assim, privilegiando no estudo do sujeito apenas a sua condição mais visível de aluno, desfigurada do seu modo efetivo de existência.

Os significados de passar o dia na escola

Observando as falas dos jovens sobre a percepção que têm sobre o Projeto Rede do 3º Ciclo ou de extensão de tempo na escola, se pode afirmar que há variações muito significativas do ponto de vista dos motivos da existência desses projetos, assim como diferentes motivos que justifiquem sua participação.

A ideia de incompletude, de necessidade da presença no Projeto e de mais horas de estudo é percebida por eles pela falta de algum componente do “ser aluno”, e, em alguns casos, a ideia de punição por não atender aos requisitos que eles identificam como tendo características desse “ser aluno” – atenção, respeito, fazer tudo o que os professores mandam, não atrapalhar a aula, não falar, não zoar. Como aparece na fala de Renato:

Pesquisadora: *Por quê que você acha que você foi chamado a vir participar do projeto?*

Renato: *não sei... é porque eu estava com dificuldade em umas coisas na sala...*

Pesquisadora: *é? Mas essa dificuldade, você acha que o projeto te ajudou a ultrapassar a dificuldade?*

Renato: *mais ou menos, ué! Porque acabou, ué!*

Pesquisadora: *Quando elas inventam um Projeto assim, que aluno que é esse? O quê que você acha que essas pessoas pensam?*

Renato: *sei lá, eu penso que eles estão falando de mim, ué!*

A jovem Clarissa apresentava a sua participação no Projeto como parte do seu “direito de aluna”. Ela demonstra uma concepção oposta e não apresentada por nenhum outro jovem, mesmo Mayara, sua parceira inseparável. Clarissa fala sobre esse direito:

Pesquisadora: *O que é ser aluna pra você?*

Clarissa: *É ter direito, direito de ser aluna.*

Pesquisadora: *Porque te chamaram para o projeto?*

Clarissa: *Eu posso e eu quis. Eu que pedi.*

Não é só enquanto aluna que Clarissa se diferencia. Ela também apresenta um olhar diferente para sua condição juvenil, se apresentava como uma adolescente feliz, em contraposição às outras meninas que sempre falavam dos deveres domésticos e dos cuidados com os irmãos, ela, filha única, não vivia essas relações.

Clarissa e Mayara, as duas sempre de sorriso aberto, do grupo de meninas, eram as que mais me procuravam voltando aos assuntos que havíamos conversado. Interessava a elas entender as coisas que aconteciam, e se detinham mais a pensar no que era proposto para o trabalho do Projeto. Sentiam-se com mais visibilidade na escola após o Projeto.

Também há uma única observação feita pelo jovem Jackson sobre a importância de ser percebido pela escola:

Jackson: *Ah, é bom, ué. Assim, atividade pra gente... abre até mais a maneira de pensar esses negócio, ver que a escola está interessada em nós, essas coisas.*

As afirmações sobre o que o trabalho realizado no projeto, em que se diferenciava ou trazia de interessante, apareceram mais à frente, após meses de trabalho realizado.

Ryuler: *O projeto foi ruim demais![com ironia] Ah... Faz altos negócios, atividades,*

Pesquisadora: *Que tipos de atividade?*

Ryuler: *Aula de desenho, poder ficar lá de conversa. Tinha atividades... de pensá...*

O que os jovens pensam sobre o dia todo na escola:

Clayton: *Muito tempo na escola... tem hora que cansa.*

Pesquisadora: *Mas vamos... Vamos pensar uma coisa aqui. Isso me interessa saber, Tem hora que vocês falam assim comigo: que não é bom ficar na rua, etc e tal. Mas aí, é ruim ficar dentro da escola também.*

Gleice: *Pra ficar muito tempo na escola...*

Bruna: *Saindo, ué! Pra passear.*

Eliane: *Ficar o tempo todo na escola também... Chato, né?*

Clayton fala de sair da rua, da rua perigosa. As falas sobre ser retirado do perigo são recorrentes, durante o tempo das atividades do Projeto. Quando eles combinavam alguma coisa fora da escola, apareciam os cuidados, falas sobre a impossibilidade de acesso a determinados locais próximos à moradia. Os meninos dos “predinhos” não podiam se encontrar com os meninos do “conjunto de baixo”. As linhas divisórias territoriais existiram na sala durante um tempo, mas foram perdendo força gradativamente. Algumas vezes, eles se colocavam no lugar de alguém que poderia ser vítima na rua, mas que também poderia ser autor de alguma ação condenável, estar à toa, brigar, fazer serviços ilícitos. Estar na rua é estar à mercê de quem manda na rua. Como mostra os depoimentos de Túlio e Renato:

Túlio: *Tipo assim, eu era aquele aluno assim, calado, não queria conversar com ninguém. Ficava só na minha, fraga? Não tinha amigo nenhum praticamente, ficava assim: a professora dava, eu fazia e pronto. E não conversava com nin-*

guém. Tipo que a turma mudou, eu mesmo, os meninos que passavam do projeto, eu pensava: “Nossa, esse daí deve ser o maior perigoso e tudo mais, querer bater em todo mundo.” Quando eu conheci eles, eram todos assim: todos gente boa pra caramba e tudo mais.

Pesquisadora: *Essa coisa de ficar mais tempo na escola, o que você acha disso?*

Renato: *Ah, é bem melhor. Você fica na rua fazendo besteira, ué!*

As concepções de escola em tempo Integral que aparecem nos depoimentos dos alunos podem ser analisadas tendo por base os estudos de Cavalieri¹⁵. A autora nos apresenta quatro concepções de escola em tempo integral que apareceram ao longo dos últimos dez anos:

- **Concepção assistencialista:** *visão predominante. Escola voltada aos desprivilegiados. Uma escola que substitui a família. Que deve suprir carências e deficiências dos alunos. O mais importante não é a relação com o conhecimento e sim com a ocupação do tempo e a socialização primária. Uso frequente do termo atendimento.*

- **Concepção autoritária:** *a escola como a solução para a violência, o crime. Uma visão da instituição mais próxima dos reformatórios. Aloja-se no discurso que: estar “preso” na escola é melhor que estar na rua. Tem como práticas rotinas rígidas e frequentemente alusão à formação para o trabalho, mesmo para os alunos de 06 a 14, do ensino fundamental.*

- **Concepção democrática:** *visão que a escola possa cumprir um papel emancipatório. A permanência é voltada a uma educação mais efetiva culturalmente, com aprofundamento dos conheci-*

mentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Mais tempo garantiria melhor desempenho na relação com os saberes escolares, os quais seriam ferramentas emancipatórias.

*- **Concepção multissetorial de educação:** Educação em tempo integral e independe de uma instituição estruturada em horário integral. Tempo integral não centralizado em uma instituição. Educação que pode e deve se fazer também do lado de fora da escola. As estruturas do Estado, isoladamente, seriam incapazes de oferecer uma educação para o mundo contemporâneo. Propõe ação diversificada, de preferência de setores não governamentais.*

Os jovens mostram, através de suas percepções, que essas concepções ainda se apresentam com vigor, num mesmo trabalho. Mesmo tendo como norteador uma determinada concepção de educação em tempo integral, mais de uma concepção aparecem no discurso dos jovens, apresentando sua condição social como algo que lhe é perceptivo, por vir de encontro a uma necessidade básica e definidora de sua condição humana, e também da falta das condições básicas de sobrevivência.

Há que se considerar os contextos vividos pelos alunos e seus familiares, como é o caso de Clayton e Gleice. Os depoimentos mostram uma relação com o projeto, em um contexto de fragilidade familiar. O Projeto torna-se um espaço resguardado:

***Clayton:** É, ué! Porque quando que nós tá na.. .rua... serviu muito para mim também porque quando que eu tava lá... Lá em casa, eu ia pra rua, tem vez. Aí eu comecei esse projeto. Aí eu comecei a vir mais para o projeto, comecei a sair da rua, sair da rua porque era muito perigoso lá em cima. Aí nesse projeto aí ensinou nós muitas coisas que nós podia entender e nós começou a gostar muito desse projeto aí. [...]*

Porque nós pegava de 8 horas... Eu acho que era de 8 horas que começava o projeto, até meio-dia. Aí nós ia pra... Nós tomava banho, mas só que eles começou a cortar o negócio de tomar... O negócio de tomar banho. Aí nós não entrava para a sala suado...

A fala de Clayton, muito próxima da concepção assistencialista, traz as condições que esse jovem encontra para realizar-se como aluno. Frequentar a sala de aula do turno, após o horário do projeto, após o banho e o almoço, lhe garante algum conforto para vivenciar sua condição discente. O depoimento de sua irmã, Gleice¹⁶, apresenta a dimensão da relação com as tarefas escolares e às duas experiências vivenciadas:

Pesquisadora: *Você gosta de ter esse projeto para ficar aqui na escola mais tempo?*

Gleice: *Gosto, porque eles me ensinam a fazer para casa... Ajuda nós a fazer pesquisa... pra eles ajudar nós...mas a professora de antes entendia melhor.*

A mesma jovem nos mostra a dimensão das relações pessoais para sua vida:

Pesquisadora: *O que mais? O que mais que você gosta?*

Gleice: *Eu gostava mais de brincar com as meninas aqui dentro, aqui dentro é mais quente. Lá fora é muito frio.*

Pesquisadora: *De temperatura assim mesmo, ou você fica mais aconchegada, assim, mais... (e faço um movimento de abraço e ela confirma com um aceno positivo de cabeça).*

E quando não estou lá?

E o que os adolescentes faziam se não estavam na escola? Os depoimentos mostram que a restrição de atividades de lazer era muito grande. No caso das meninas, o tempo em que não estavam na escola era destinado a ajudar nas tarefas domésticas ou à televisão. No caso dos meninos:

***Pesquisadora:** Mas e o seu tempo de lazer? O tempo que você tem para aproveitar, que não é o tempo de estudar? Outros tempos, assim, o quê que você faz no seu tempo de lazer?*

***Clayton:** Ah, eu não faço nada não.*

***Pesquisadora:** Nem lá perto da sua casa, com a roda de amigos?*

***Clayton:** Só tem vez que eu vou pra igreja...*

***Pesquisadora:** E quando você não está participando?*

***Clayton:** Fico lá em casa, ué!*

***Pesquisadora:** fica em casa? E quando você tá em casa, você faz o quê?*

***Clayton:** Fico lá vendo televisão, ué!*

A escola constitui-se como o referencial para outras atividades sociais. Dayrell¹⁷ nos alerta sobre a lógica escolar que se dissemina pela sociedade, e que essa lógica vem reforçar a identidade de aluno como se essa fosse natural. As atividades extraescolares realizadas pelos jovens da pesquisa limitam-se a religiosidade – alguns frequentavam a igreja e já tinha feito a primeira comunhão, sendo que na catequese predomina o modelo escolar. Outras participações são raras neste grupo. Mesmo observando que: as crianças e os jovens passam a ter grande parte do seu tempo cotidiano regulado e estruturado em atividades que traduzem elementos e traços da escola. Podemos ver aí uma tendência em transformar cada instante de educação, cada atividade em uma atividade educativa,

ou seja, como atividade cuja finalidade é formá-los, formar-lhes o corpo, os conhecimentos, a moral. Como se não existisse outra forma de estabelecer relações, como se não existisse outra forma de estruturar atividades que não na forma escolar.

No entanto, a escola perde parte do seu prestígio para a cultura de massa. A circulação de informações e as possibilidades de comunicação direta entre grupos diversos ocupam um espaço que não existia há algum tempo. Douglas, em outro depoimento, declara que anda aproximadamente meia hora para frequentar uma *lan house* próxima a uma Universidade na região. O motivo alegado foi: “*o pessoal é legal, lá tem sempre gente diferente, ninguém que eu conheço*”. Bruna é a única entre as meninas que declara realizar outras atividades em seu tempo de lazer. Dança em um grupo, aos sábados, na Igreja, e vai à feirinha à noite, ela é uma das mais velhas do grupo.

Bruna: *Eu danço Dança de Rua. No sábado.*

Pesquisadora: *O que mais que você faz no seu tempo de lazer?*

Bruna: *Nada. Jogo vídeo game na minha casa.*

Pesquisadora: *É? Você tem quanto tempo de lazer, assim? Se você for olhar todo dia?*

Bruna: *Só o final de semana.*

O discurso dos jovens, de seus familiares e, às vezes, até da escola, demonstra um entrelaçamento das concepções sobre a educação/escola de tempo integral. Mas predominando para as famílias a sequência: segurança, alimentação e finalmente aprendizagem. Os alunos convivem cotidianamente com falas de adultos que trazem a percepção sobre o valor da escola e configurações sobre as práticas educativas de modos muito diversos. Essa diver-

sidade compõe um leque de interpretações em relação à escola, em alguns casos, sobressaindo-se a retirada dos jovens do mundo de violência ou afirmando que os jovens são um risco aos outros, outros jovens com pertencimento social diverso, outra classe social, outro território da cidade ou mesmo do bairro. Aparece a ideia de que são devedores dessa participação, como um favor pessoal feito a eles ou aos seus familiares por alguém. Alguns discordam dessa posição e se colocam como sujeitos de direitos, a noção de direito subjetivo e não de permuta – “*se eu for bem comportado tenho direito a lazer*”.

Em outros casos, os jovens conseguem salientar, nessa combinação, características que fazem deles atores coparticipantes da construção das práticas educativas. Dão significado a essas práticas e se enxergam com percepção de meninos e meninas, rapazes e moças, vivenciam, de formas diferentes, a ampliação do tempo na escola. Para o sexo feminino, é uma das poucas oportunidades de se afastarem de uma vigilância mais constante da família, que contrasta com um pouco mais de folga cedida às amarras dos meninos.

Pesquisadora: *O quê que você faz dentro de casa?*

Gleice: *Lavar as vasilhas. Gosto de vê tv... gosto de assistir...*

Pesquisadora: *Você assiste televisão? O que mais que você faz nas suas horas de lazer?*

Gleice: *Nada. Vejo desenho e novela.*

Se a menina não está na escola, está em casa; seu tempo de trânsito é mais controlado. Se o rapaz não está na escola, pode estar jogando, pode (lhe é permitido, e é mais aceito fazer) estar no espaço público... Existe a possibilidade de uma vivência maior em trânsito. Público e privado são espaços ainda ligados ao masculino e ao feminino, respectivamente.

A diferença na escola é apresentada pela professora Graça. Em sua entrevista, a preocupação com a diferença na maneira com que os jovens e as jovens se relacionam com a escola, declarando até a necessidade de alternativas mais adequadas para os meninos.

***Graça:** A gente observa o sucesso, as meninas atendem mais a essa proposta. Aí os meninos... [...] As meninas têm melhores notas que os meninos. Uma turma de projeto tem mais meninos. Turma mais problemática é aquela turma... Quando a turma fica com muito menino, as turmas mais masculinas, elas acabam sendo as turmas mais indisciplinadas, com mais problemas e etc. Parece que o formato da escola atende mais as meninas do que meninos. [...]*

As questões relativas ao gênero aparecem nas falas dos educadores e dos jovens. Mostram-se nas maneiras de lidar com os outros, nas perspectivas do que esperam da vida, nas relações que estabelecem, desde a mais tenra idade, com o trabalho, com o cuidado com os familiares, principalmente com os mais novos, e com a escola. Estas questões ainda carecem de investigação mais aprofundada.

Conclusão

Os significados de passar o dia todo na escola e os conceitos de si mesmo que os alunos apresentam para justificar terem sido chamados para participar do projeto mostram uma consonância com as concepções de escola em tempo integral, do estudo de Cavaliere. Consonância, mas também alternância e entrelaçamento. Ter suas necessidades básicas atendidas, não estar na rua (a rua

entendida por dois ângulos diferentes: um risco para si mesmo, e eles sendo um risco para outrem), perceber a educação enquanto direito, e ter esse direito atendido por outros atores sociais, em ação de co-responsabilidade educativa percebida pelos alunos a partir de suas necessidades mais prementes. Um aluno preocupado em conseguir tomar um banho e ter a garantia de sua refeição tem o olhar diferenciado sobre o que lhe acontece, em relação ao outro que pensa a si mesmo como um risco à comunidade onde mora. Chegar até a noção de direitos mais abstratos não se apresenta como uma escala gradual, mas, no interesse dos sujeitos, as prioridades se estabelecem a partir de suas condições de vida, a partir dos discursos que os rodeiam – sobre o que eles necessitam e o que lhes é de direito. A educação não é apresentada, para muitos desses jovens, como um direito, e sim como uma necessidade a ser suprida, por eles, em função de um trabalho futuro.

A possibilidade de ver-se como sujeito de outros direitos, para além da alimentação, da higiene, da moradia, aparece no discurso dos jovens como um apêndice da escola – o Projeto. O projeto traz a voz, que interage com outras vozes, trazendo também as angústias e possibilidades dos jovens, rompendo com um limite posto entre cognição e cultura.

A confiança posta pelos adultos nas possibilidades dos jovens precede o desenvolvimento destes, como se o olhar do outro me autorizasse a ser, e, autorizado, dou valor ao que sou fazendo emergir o melhor de mim.

A ideia de pensar-se enquanto sujeito-aluno, a ideia de relacionar-se com seus pares e com outros adultos, em práticas educativas diversificadas, é muito valorizada pelos jovens. O que esses jovens estão nos dizendo? Parece que a ideia de controle o tempo todo

sobre eles, um controle muito intenso sobre seus tempos, ações e interações, apresenta, vez ou outra, uma possibilidade de deslize, abrindo uma fissura por onde o sujeito flui. Alguns momentos em que os laços de controle afrouxam mesmo nas atividades de que eles gostam – como o futebol – e que permitem maior mobilidade, estabelecem uma oportunidade de conversa menos vigiada pelos adultos. Os jovens sentem os efeitos da ação voltada mais ao confinamento que ao desenvolvimento pleno ou ao atendimento de suas necessidades físicas, emocionais e psicológicas. O protesto verbal direto e a fuga das atividades que não apresentam um significado que possa ser expresso por eles, acontecia nos dois projetos. A adesão é muitas vezes dialogada e também negociada.

Mesmo os adultos responsáveis pelo Projeto balançam no movimento que é feito pelos alunos. Movimento de compreensão da sua condição de alunos e da sua condição juvenil, dimensões que se mostram, não raro, contraditórias. A percepção de sua condição de deficiência em frente ao aprendizado e do direito ao mesmo é constante e exigem desses jovens e dos professores ações que discutam esses papéis e as dificuldades encontradas pelos jovens em exercê-los.

Compreende-se que também esses vivem entre conceitos que se tornam se não contraditórios, no mínimo, diversos: o de *bom professor* mantém a ordem e organiza todo o trabalho, e o executa, restando aos alunos apreender o que ele ensina. E o papel de educador, que propõe práticas participativas, considerando a decisão de todos os atores envolvidos e, para tanto, dando voz aos mesmos. Todos esses conceitos transitando dentro da escola. Todas essas vozes reafirmando o direito e a necessidade dos educadores de ações de formação ainda mais aprofundada e de um conhe-

cimento mais consistente das realidades vividas por esses jovens, sem abrir mão da dimensão afetiva, por várias vezes lembrada pelos alunos e pelos educadores.

Os educadores consideram a complexidade crescente do desafio e demandam, além da formação, uma maior integração entre as políticas de atendimento a esses sujeitos. A ideia de que a ampliação da uma diversidade de atores sociais, oficinairos, agentes culturais, universitários, entre outros, podem estabelecer outros parâmetros para o diálogo já posto da instituição escolar com esses jovens parece um dos motivos dessa defesa.

O questionamento mais forte desses educadores é: “como estabelecer com os outros momentos educativos envolvendo esses alunos, um diálogo com tudo o que eles foram construindo no Projeto?”. Os educadores consideram a complexidade crescente do desafio e demandam, além da formação, uma maior integração entre as políticas de atendimento a esses sujeitos.

Ampliar o entendimento desses jovens sobre si mesmos e o mundo que os cerca, trazendo a experiência para o centro da atividade pedagógica parece ser a principal estratégia na construção da pedagogia da adolescência.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). **Retrato da juventude brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 112-188.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**. As conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escolas. In: Jovens, escola e cultura, **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: RAAAB, n. 10, nov. 2000.

CARVALHO, Marília Pinto. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CAVALIERI, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**: revista de Ciência e Educação/Centro de estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes, v. 28, n. 100, Ed. Especial, p. 1015-1035, 2007.

DAYRREL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 28, p. 5-20, out. 2007.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. In: **Relato de um processo inacabado de construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas, jul. 2001.

LEITE, Lucia Helena A. **Lições da experiência**. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____; HERMONT, Catherine. Ser Jovem e Ser Aluno. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de Sociabilidade**: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Paulo H. **Identidade Juvenil e Identidade Discente**: processos de escolarização no 3º ciclo na Escola Plural. Tese (Doutorado) – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Escola Integral**. Dezembro 2006. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh>>.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado de conhecimento sobre juventude e educação**. São Paulo: INEP 2000. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

Notas

* Mestre em Educação pela UFMG. Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG).

¹ Cf. Leite (2005).

² Cf. Sposito (2000).

³ Cf. Leite (2005).

⁴ A escola mantém o Programa Escola Integrada até hoje, ampliando o número de alunos atendidos, a maioria são crianças menores de 11 anos.

⁵ A Prefeitura de Belo Horizonte estrutura o trabalho escolar em 3 ciclos – 1º de 6 a 8 anos, 2º de 9 a 11 e o 3º de 12 a 14 anos.

⁶ Somente os estudantes mais novos do Projeto Rede do 3º Ciclo foram para o Programa Escola Integrada. Todos que não se formaram em 2006 foram inscritos, mas desistiram antes do fim do primeiro mês.

⁷ Os agentes culturais são jovens com experiência em práticas artísticas e culturais, de preferência das comunidades do entorno da escola. Contratados pela Associação Municipal de Assistência Cultural (AMAS). Foi criada a categoria de agente cultural, baseado no agente de saúde e no agente de esporte, com carteira assinada e direitos trabalhistas. Esse agente cultural recentemente transformou-se no oficineiro.

⁸ Os monitores são pessoas contratadas pela escola através do caixa escolar, independente de formação escolar ou conhecimento artístico e cultural para acompanhar as crianças durante todo o tempo da extensão de jornada.

⁹ Galoucura é a maior torcida organizada do Clube Atlético Mineiro.

¹⁰ Cf. Nogueira (2006).

¹¹ Cf. Nogueira (2006).

¹² Cf. Larrosa (2002).

¹³ O Horto é um abrigo para crianças.

¹⁴ Internet: <http://www.casadajuventude.org.br/media/jubra_2008.pdf>.

¹⁵ Cf. Cavalieri (2007).

¹⁶ Gleice foi uma das poucas adolescentes que ao final de 2006, terminado Projeto Rede do 3º Ciclo, passa para o Programa Escola Integrada.

¹⁷ Cf. Dayrrel, Leão e Batista (2007 apud DAYRREL, 2007).