

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUIZA CRISTINA PEREIRA DE ARAÚJO

JUVENTUDES, FORMAÇÃO HUMANA E ESCOLA PÚBLICA:

Uma análise dos sentidos da integralidade no Programa de Educação Integral de
Pernambuco

RECIFE

2016

LUIZA CRISTINA PEREIRA DE ARAÚJO

JUVENTUDES, FORMAÇÃO HUMANA E ESCOLA PÚBLICA:

Uma análise dos sentidos da integralidade no Programa de Educação Integral de Pernambuco

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Alexandre Simão de Freitas.

RECIFE

2016

A663j Araújo, Luiza Cristina Pereira de.
Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco / Luiza Cristina Pereira de Araújo. – 2016.
192 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Alexandre Simão de Freitas.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências.

1. Educação integral. 2. Formação humana. 3. Escolas públicas.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Freitas, Alexandre Simão de. II. Título.

370.112 CDD (23. ed) UFPE (CE2016-41)

LUIZA CRISTINA PEREIRA DE ARAÚJO

**JUVENTUDES, FORMAÇÃO HUMANA E ESCOLA PÚBLICA:
UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS DA INTEGRALIDADE NO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 11/04/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª. Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª. Alice Miriam Happ Botler (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª. Maria Sandra Montenegro Silva Leão (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

*Procuro a paciência em minha jornada,
Vislumbrando uma cor, a cor da minha morada.*

*Que por certo seria verde
Nem seria um arco-íris que fosse,
Com suas sete cores e sua beleza plena.*

*Mas apenas a verde.
Verde da selva, da relva, da esperança
Construída a cada degrau, com mais certeza*

*Do futuro, na pousada da infinidade.
Que se encontre em algum lugar
Que se encontra dentro de mim.*

Evandro Freire

A Deus e a Nossa Senhora pelas bênçãos incessantes e a fé realimentada todos os dias.

Aos primeiros amores de minha vida, meus pais, Helena (in memoriam) e Arlindo (in memoriam); para sempre no meu coração. Agradeço-lhes o imenso amor partilhado, os exemplos de dignidade, de dedicação ao próximo, de fé e de retidão, valores apreendidos e tão presentes no meu cotidiano.

A Evandro, meu esposo, pelos cuidados, paciência, amor, e sensibilidade poética, por sua presença em todos os momentos e pelas contribuições efetivas neste trabalho, com quem aprendi a recomeçar sempre.

Ao meu irmão, Manoel, por compartilhar tantos momentos singulares e inesquecíveis na nossa história.

A Aurino Lima pelo apoio em momentos cruciais da minha vida e na academia, como também pelas valiosas contribuições a este estudo.

Dedico a Alexandre Simão estas linhas, ainda inacabadas, porém plenas de aprendizagens, um reflexo da competência do grande orientador. Um ser humano que contagia a todos com o seu processo de formação humana.

AGRADECIMENTOS

À Célia Salsa que mesmo distante fisicamente se fez presente durante a trajetória de minha superação.

Aos familiares e amigos que torceram por mim, confiantes de que os meus objetivos seriam alcançados.

Às minhas queridas amigas Ivane, Alice e Myrna pela amizade e amparo afetivo. Com elas, compartilhei as alegrias e os percalços vivenciados em muitos momentos da minha caminhada.

Aos jovens, aos professores e aos gestores das escolas públicas de Pernambuco que tocam, sensivelmente, o meu coração e me fazem acreditar que vale a pena lutar por dias melhores, por uma educação verdadeiramente formativa e integral.

Aos Gestores do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco pelo grande apoio e importantes colaborações a este estudo.

RESUMO

O presente estudo problematiza a formação humana na escola pública brasileira, analisando os sentidos da integralidade nos parâmetros normativos e pedagógicos do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco. Consideramos que o referido programa materializa, em âmbito local, algumas diretrizes centrais das atuais políticas de Educação Integral em nosso País, através da articulação do binômio Juventude-Ensino Médio. Inicialmente, analisamos o modo como a juventude vem sendo tematizada, uma vez que é em torno da questão dos jovens que a noção de integralidade é retomada no campo das políticas públicas. Em seguida, interrogamos em que medida a atualização do tema da integralidade nos processos de formação dos jovens incorpora efetivamente uma perspectiva multidimensional do ser humano que, em nossa compreensão, é uma condição fundamental para a implantação de ações integrais na escola. Por fim, analisamos o referencial normativo e pedagógico de três programas governamentais que tomam a integralidade como eixo das intervenções educativas voltadas para os jovens, seguindo os procedimentos da análise de conteúdos/ temática. Contudo, nossa investigação focalizou principalmente o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, explicitando sua situação de produção e suas intencionalidades formativas, bem como delimitando três eixos de tematização: concepções de juventude, concepções de integralidade e concepções de formação humana. A discussão dos resultados foi complementada com dados oriundos de entrevistas realizadas com os gestores do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco. Em nossas considerações finais, situamos as principais questões apontadas pelo estudo, refletindo em que medida as propostas formativas atuais, endereçadas aos jovens, e orientadas pela noção reguladora de integralidade, de fato, conseguem avançar na formulação de concepções mais alargadas dos sujeitos jovens e no seu processo de formação humana.

Palavras-Chave: Juventude. Formação Humana. Integralidade. Escolarização.

ABSTRACT

This study discusses human formation in the Brazilian public school, analyzing the meanings of integrality in the normative and pedagogical parameters of Integral Education Program of the State of Pernambuco. We believe that the referred Program may materialize, at local level, some key guidelines of the current policies of Integral Education in our country, by means of combining Youth and High School teaching. Initially, we have analyzed the way youth has been addressed, once the issues concerning the youngsters become central to the discussion of the notion of integrality in the field of public school. Next, we have questioned to what extent the full updating of the issue of integrality in the processes of youngsters' formation will actually incorporate a multidimensional perspective of the human being, who, in our understanding, is an essential condition for the implementation of comprehensive actions in school. Finally, we have analyzed the normative and pedagogical framework of three government programs, which regard integrality as the backbone of educational interventions aimed at the youngsters, and are based in accordance with the procedures of content/thematic analysis. However, our research was mainly focused on the Integral Education Program of the State of Pernambuco, in order to better explain its situation of production and its formative intentions, as well as to define the limits of three areas for this thematic field: conceptions of youth, conceptions of integrality and conceptions of human formation. Discussion of results was supplemented with data obtained through interviews with the managers of the Integral Education Program of the State of Pernambuco. In our final considerations, we have pointed out the main issues, raised by this study, reflecting on the extent to which current formative proposals, directed to the youngsters, and guided by the regulatory notion of integrality, may actually achieve progress in the formulation of broader conceptions of young subjects as well as in their process of human development.

Keywords: Youth. Human Formation. Integrality. Schooling.

RESUMEN

Este estudio analiza la formación humana en la escuela pública brasileña, el análisis de los significados de los parámetros normativos y pedagógicos integrales del Programa de Educación Integral del Estado de Pernambuco. Creemos que la que se materializa el programa a nivel local, algunas pautas clave de las políticas actuales de educación integral en nuestro país, vinculando el binomio medio de juventud La educación. Inicialmente, se analiza cómo los jóvenes se ha tematizado, ya que es en torno a La cuestión de los jóvenes que la noción de integridad se toma en el campo de las políticas públicas. En próximos, preguntamos en qué medida la actualización tema completo en el proceso de formación de los jóvenes incorpora efectivamente una perspectiva multidimensional del ser humano, en nuestra opinión, es una condición fundamental para La implementación de acciones integrales en escuela. Por final, se analiza el marco normativo y pedagógico de tres programas de gobierno teniendo como eje exhaustividad intervenciones educativas dirigidas a los jóvenes, siguiendo los procedimientos del análisis de contenido / temática. Sin embargo, nuestra investigación se centró principalmente en el Programa de Educación Integral del Estado de Pernambuco, explicando su contexto de producción y sus intenciones de formación y que delimita tres zonas de tematización: concepciones de jóvenes, las concepciones de la exhaustividad y concepciones de la formación humana. La discusión se complementa con los datos de las entrevistas con los gerentes de programa de Educación Integral del Estado de Pernambuco. En nuestras consideraciones finales sitúan las principales cuestiones planteadas por el estudio, lo que refleja el grado en que las propuestas actuales de formación dirigidas a los jóvenes, y guiados por la idea reguladora de la integridad, de hecho, lograr avances en la formulación de concepciones más amplias de sujetos jóvenes y su proceso formación humana.

Palabras clave: juventud. Formación humana. La integridad. La escolarización.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 01- Dimensões Humanas	75
FIGURA 02 - Mandalas de Saberes.....	103
FIGURA 03 - Mandala Mais Educação	105
FIGURA 04 - Matrículas Escolas Integrais e Semi-Integrais	140
FIGURA 05 - Dimensões Humanas com base em Jung	145
QUADRO 01 - Corpus Documental.....	86
QUADRO 02 – Aspectos Estruturadores dos Documentos Analisados 1	87
QUADRO 03 – Aspectos Estruturadores dos Documentos Analisados 2	87
QUADRO 04 – Evolução Programa Mais Educação (2008-2010).....	94
QUADRO 05 – Educação Integral Princípios	96
QUADRO 06 – Perguntas e Respostas	99
QUADRO 07 – Os 10 Macrocampos/Atividades.....	101
QUADRO 08 – Alunos Beneficiados	107
QUADRO 09 – Municípios Contemplados.....	107
QUADRO 10 – Macrocampos/Atividades por Escola	108
QUADRO 11 – Plano de Ação Pedagógica	112
QUADRO 12 – Linhas de Ação	113
QUADRO 13 – Eixos do Ensino Médio Inovador	117
QUADRO 14 – Evolução dos Centros Experimentais e Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs).....	138
QUADRO 15 – Escolas de Referência por GRE e Município em Pernambuco em 2014....	140
QUADRO 16 - Documentos Pedagógicos do PEI.....	158

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: ENTRE A PREVENÇÃO E A INTEGRALIDADE	19
2.1	PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS A CERCA DAS JUVENTUDES	19
2.2	A JUVENTUDE A PARTIR DO OLHAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	26
2.2.1	Políticas Públicas de Juventude no Brasil.....	31
2.2.2	Políticas de Juventude: Entre a Prevenção e Integralidade	39
2.2.3	O binômio Juventude-Segurança Pública: Um problema para a Educação?	42
2.3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA	45
3	ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA EM UMA PERSPECTIVA INTEGRATIVA-MULTIDIMENSIONAL	55
3.1	A CRISE ESCOLAR E A REDUÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO HUMANA	56
3.2	A CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO: O CASO DO ENSINO MÉDIO	63
3.3	PARÂMETROS PARA UMA PROPOSTA EDUCATIVA DA JUVENTUDE COM BASE EM UM MODELO MULTIDIMENSIONAL-INTEGRATIVO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	72
4	PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO	81
4.1	A PERSPECTIVA METODOLÓGICA ADOTADA.....	83
5	EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA: REFERENCIAIS NORMATIVO-PEDAGÓGICOS DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO INOVADOR	90
5.1	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	92
5.1.1	O Processo de implementação do Programa Mais Educação	97
5.1.2	A Integralidade entre saberes escolares e comunitários: A Noção de Mandala	102
5.1.3	O Programa Mais Educação em Pernambuco	105

5.1.4	O Programa Ensino Médio Inovador	111
5.1.5	Integralidade como princípio de Inovação Curricular	116
5.1.6	O Programa Ensino Médio Inovador em Pernambuco.....	119
5.2	SÍNTESES TEMÁTICAS DOS PROGRAMAS ORIENTADOS PELA NOÇÃO DE INTEGRALIDADE.....	121
5.2.1	Primeira Síntese Temática: A Tematização sobre os processos de Escolarização	121
5.2.2	Segunda Síntese Temática: A Tematização da Juventude nos programas orientados pela noção de Integralidade	127
5.2.2.1	Educar como superação da fragmentação entre os saberes.....	127
5.2.2.2	Educar como promoção de uma cultura de Inovação Curricular	130
6	OS SENTIDOS DA INTEGRALIDADE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	136
6.1	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: SUA TRAJETÓRIA E SUAS MARCAS.....	136
6.2	A INTEGRALIDADE COMO EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL	142
6.3	EDUCAR EM UMA PERSPECTIVA INTERDIMENSIONAL	149
6.3.1	Primeira Síntese Analítica: As raízes existenciais da Educação Interdimensional: A trajetória de Antônio Carlos Gomes da Costa.....	157
6.3.2	Segunda Síntese Analítica: Princípios estruturadores e concepções de Educação Integral/Interdimensional	170
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS	179

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de tese teve como principal objetivo compreender a formação humana dos jovens no cenário da escola pública brasileira. Mais especificamente, o estudo visou à compreensão dos sentidos de integralidade subjacentes nos referenciais normativos e pedagógicos, que têm orientado a formulação de programas no âmbito nacional e local, e se baseiam na ideia de Educação Integral. Nesse contexto, delimitamos, como objeto de investigação, o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco.

O interesse pela temática remonta às nossas experiências de trabalho com jovens no âmbito das instituições educacionais privadas e públicas desde o final dos anos 1990. Naquele momento, atuamos, através da orientação educacional, com foco nos processos de orientação profissional, referentes aos jovens do Ensino Médio. Essa experiência fez com que procurássemos o mestrado em educação a fim de discutir a dinâmica e os impactos da orientação profissional. A ideia era compreender a prática da orientação profissional, a partir das concepções que orientadores e orientandos tinham a respeito das mesmas¹. Concomitantemente, no setor educacional público, desenvolvíamos ações de coordenação e monitoramento de projetos intersetoriais voltados à juventude, e centralizados no campo da educação e do trabalho, através da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em parceria com a Secretaria Especial de Juventude e Emprego, entre os anos de 2007 e 2012. Essa vivência representou um marco importante para o desejo de uma nova imersão na pós-graduação, e agora no doutorado.

Isso porque, ao entrar em contato com as mudanças decorrentes da alteração da agenda educacional pública brasileira, em geral, e no Estado de Pernambuco², em particular, percebemos a emergência de um discurso que atrelava diretamente o direito à educação básica com um modelo de escola em tempo integral, tendo em vista atender as necessidades formativas dos jovens. Essa mudança, na agenda, visava, sobretudo, corrigir os descompassos existentes entre as finalidades e as metas anunciadas para o Ensino Médio e os resultados a

¹ Os resultados apontaram, dentre outros elementos, para a necessidade de ressignificação do ensino médio na vida concreta dos jovens (ver ARAÚJO, 2003).

² Vale destacar que o Estado de Pernambuco foi protagonista na implementação da Educação Integral como Política Pública para o Ensino Médio, a partir de 2004, com a criação dos Centros Experimentais e, posteriormente, através da Lei Complementar 125 de 10 de Julho de 2008, foi criado o Programa de Educação Integral no estado (DUTRA, 2014).

serem alcançados no esforço de universalização desse nível do ensino. Assim, localizamos programas e projetos educacionais propostos tanto por iniciativa do Governo Federal, como do Governo Estadual, com o intuito de preparar os jovens para o mundo do trabalho, propiciando ações atreladas à cultura e aos avanços tecnológicos.

No entanto, essas intervenções não apresentavam uma concepção clara em torno da condição juvenil e de suas especificidades. Por outro lado, coexistiam nos programas e projetos, com os quais tivemos contato, concepções de integralidade, por vezes, contraditórias. Tudo se passava como se essas noções de juventude e integralidade fossem um dado evidente para os formuladores. Além disso, constatamos que os jovens contemplados não eram chamados a participar da elaboração nem da implementação das ações. Os chamados diagnósticos referentes aos problemas que afetavam os jovens brasileiros, bem como suas principais demandas, emergiram de um conjunto de ações diversas que eram realizadas por empresas contratadas pelo poder público.

Essa situação nos levou aos seguintes questionamentos: Em que medida os programas instituídos para lidar com as novas demandas dos segmentos juvenis apresentam propostas inovadoras em relação à formação dos jovens no Ensino Médio? Quais as concepções predominantes? Quais dimensões formativas vêm sendo favorecidas pelas propostas educativas que têm a relação: juventude-ensino médio, como foco privilegiado da intervenção? O que podemos considerar como avanços no campo das atuais políticas educativas alusivas, especificamente, aos jovens, sobretudo daquelas que tomam a noção de integralidade?

Nossos pressupostos iniciais admitiam que a ausência, nessas propostas, de uma perspectiva multidimensional-integrativa da educação produzia limites concretos para a efetivação do direito à educação dos jovens brasileiros. Mais ainda: partimos da constatação de que, na atualidade, a escola, enquanto instituição formativa, passa por uma crise a respeito da sua própria legitimidade (GENTILI, 1997; FRIGOTTO, 2000), cuja origem remonta ao modelo de escolarização, baseado na primazia da instrução. Esse modelo está atrelado univocamente aos imperativos mercadológicos, o que condiciona, de forma negativa, os processos de formação vivenciados nos sistemas públicos de educação. Esses pressupostos indicavam que o modelo herdado de escolarização exercia influência na forma como os jovens se relacionam com a instituição escolar, afetando, por exemplo, o sentido que eles atribuem à relação com os saberes (ALVES, 2000; RODRIGUES, 2001; NOVAES, 2007,

CHARLOT, 2001), tornando-se, assim, evidente as dificuldades e os desafios que atravessam todos os que, direta ou indiretamente, lidam com os segmentos juvenis nos espaços educativos.

Nessa ótica, nosso trabalho voltou-se para as dinâmicas formativas que são endereçadas, desde os espaços públicos, para os sujeitos juvenis, dialogando teoricamente com uma perspectiva multidimensional-integrativa (RÖHR, 2010, 2013) de formação humana, a fim de discutir as possibilidades de uma educação integral na atualidade. Vale ressaltar que não se trata de uma reflexão insólita. Dayrell e Gomes (2005), dentre outros, já sinalizaram alguns caminhos para compreender a relação dos jovens com os processos de escolarização.

Para esses autores, os estudos, em vigor, necessitam ainda ampliar a compreensão das condições nas quais os jovens constroem suas identidades individuais e coletivas, e como esse processo repercute no âmbito dos espaços escolares. O problema é que a organização do trabalho escolar também se encontra atrelada às dinâmicas curriculares tradicionais, cuja abordagem do conteúdo não permite a incorporação da experiência concreta dos jovens. As concepções que norteiam o trabalho educativo até então, refletem uma visão fragmentada e reducionista do ser humano, o que contribui para uma perda de sentido da integralidade, para onde deveriam convergir a tarefa educacional e a educação escolar num sentido mais abrangente.

Com base nessas premissas, delimitamos, como objetivos mais amplos de nossa investigação, problematizar os processos de formação dos jovens na escola pública, apreendendo os sentidos de integralidade presentes nos referenciais dos programas educativos, voltados aos jovens que frequentam o ensino médio³. Mais especificamente, buscamos analisar as concepções de juventude, formação humana e escolarização subjacentes ao programa de Educação Integral de Pernambuco.

Nesse contexto, para delinear o nosso campo de investigação, traçamos, inicialmente, um breve panorama a respeito de como a nossa temática é problematizada no conjunto dos estudos e pesquisas, balizando o modo como a categoria juventude é discutida nas apreciações

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394/96, entende que o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, deve visar o desenvolvimento integral dos jovens, intensificando as demandas sociais para uma expansão na oferta de vagas e uma maior preocupação com a permanência dos jovens nesse nível de ensino.

realizadas na comunidade acadêmica brasileira⁴, notadamente a partir do binômio juventude-ensino médio. Em seguida, discutimos sobre a ideia de educação integral. Esse foi um passo importante para a configuração do nosso método de análise, pois nos apoiamos em uma concepção específica de integralidade⁵ que, por um lado, se aproxima de algumas referências presentes nas experiências de jornada escolar ampliada; mas, por outro lado, não se confunde com a ideia de tempo integral definida em parte dessas iniciativas (BRASIL/SECAD, 2009)⁶. Trata-se, então, de não apenas circunscrever o debate atual sobre educação integral, mas também de se posicionar teórica e pedagogicamente com relação às suas múltiplas significações⁷.

O próprio Ministério da Educação reconheceu por meio de uma pesquisa realizada sobre Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira, em 2009, que há pouca clareza conceitual e operacional em torno da noção de educação integral e tempo integral. Os dados relatados mostram, por exemplo, que 65% das experiências identificadas apresentam ainda um caráter de complementaridade (do que decorre a predominância de termos e expressões como ações educativas complementares, contraturno e jornada ampliada), o que se reflete no tipo de atividades privilegiadas: reforço escolar implementado por 61,7% das experiências; atividades culturais, como música (57,1%) e dança (54%); e informática (45,6%). Assim, independentemente da região geográfica, observa-se uma ênfase em atividades que objetivam, basicamente, a ampliação da jornada escolar.

Além disso, constatou-se que, em sua grande maioria, essas atividades têm pouca consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das redes de ensino ou das escolas,

⁴ Para isso, realizamos um estado da arte sobre a questão com base nas produções identificadas junto a ANPED; Revista Brasileira de Educação; Psicologia: Ciência e Profissão; UNESCO; Sociedade e Estado; Ação Educativa-www.acaoeducativa.org; Psicologia e Sociedade; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Revista Brasileira de Estudos de População, Cadernos CEDES, dentre outras fontes, referendadas ao longo dos capítulos.

⁵ Segundo os formuladores do relatório da pesquisa *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*, publicado pelo MEC em 2009, observa-se análises contrastantes em relação ao que os municípios e estados vêm desenvolvendo como educação integral em nosso País.

⁶ Na reforma do MEC, os programas da educação inclusiva foram incorporados à **SECADI** (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), anteriormente a seção se chamava **SECAD** e não abarcava a inclusão (**DECRETO Nº 7.480, DE 16 DE MAIO DE 2011**, revogado pelo **DECRETO Nº 7.690, DE 2 DE MARÇO DE 2012**).

⁷ Segundo o ordenamento jurídico que orienta o Fundeb, Lei nº 11.494/2007, art. 10º, para fins de repartição de seus recursos, considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração *igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo*, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Decreto nº 6.253/2007, art. 4º, grifos nossos).

indicando que a não integração ao PPP está articulada à ausência de “uma discussão conceitual de educação integral e do papel social da escola” (BRASIL/SECAD, 2009, p. 30).

É importante salientar que as experiências analisadas nas práticas públicas de educação integral são bastante recentes. Na época da pesquisa realizada pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, verificou-se que 43,8% das experiências de jornada escolar ampliada estavam em seu primeiro ano de implantação⁸. Os dados também mostraram que 46,8% das experiências se desenvolvem em escolas com jornada maior ou igual a sete horas diárias, e que 34% dessas experiências ocorrem em instituições com jornada igual ou superior a oito horas diárias. Na região Nordeste, os estados da Bahia (45%), Ceará (41,9%) e Pernambuco (50%) destacam-se por oferecerem os maiores percentuais de experiências com oito ou mais horas diárias (BRASIL/SECAD, 2009, p. 58)⁹.

Em suma, as jornadas estendidas têm sido concebidas como uma complementariedade ao turno regular de ensino, materializando uma ideia específica de integralidade ou de tempo integral. Uma ideia que não supera a compreensão dominante de formação nas organizações escolares apreendidas como conjunto de atividades concebidas como complementariedade ao turno regular de ensino materializando uma ideia específica de integralidade ou tempo integral que não supera ainda a compreensão dominante de formação nas organizações escolares. Situação que reforçou o nosso desejo de compreender os sentidos de integralidade, incorporados pela agenda governamental e que circulam no cenário educativo brasileiro.

Embora consideremos os avanços pertinentes à discussão e à implantação de experiências em torno da educação de tempo integral no Brasil, é importante a problematização das noções concernentes à questão da integralidade enquanto princípio da formação humana. Esperamos, assim, contribuir com esse debate e, ao mesmo tempo, situar essas problematizações para que repensemos sobre a formação humana dos jovens no contexto educacional atual, ampliando a visão do seu processo formativo (RÖHR, 2010, 2013; COSTA 2013).

⁸ Isso também em função do fato que, em parte, a implementação do Fundeb (2007), dentre outras questões, previa um acréscimo de 25% por aluno matriculado no ensino fundamental em horário integral, possibilitando a ampliação da jornada escolar pelas instâncias que apresentassem menor arrecadação tributária (BRASIL/SECAD, 2009, p. 57).

⁹ Mas, nesse aspecto, é importante registrar que a conjugação das sete horas ou mais pode não implicar, necessariamente, na carga horária vivenciada por todos os alunos, pois muitos arranjos curriculares nem sempre envolvem a totalidade dos estudantes em todas as atividades.

Inicialmente, analisamos o modo como a juventude vem sendo tematizada, uma vez que é em torno da questão dos jovens que a noção de integralidade é retomada no campo das políticas públicas. Em seguida, interrogamos em que medida a atualização do tema da integralidade nos processos de formação dos jovens incorpora, efetivamente, uma perspectiva multidimensional do ser humano que, em nossa perspectiva, é uma condição fundamental para a implantação de ações integrais na escola. Por fim, analisamos o referencial normativo e pedagógico de três programas governamentais que tomam a integralidade como eixo das intervenções educativas apontadas para os jovens, seguindo os procedimentos da análise de conteúdos/ temática. Contudo, nossa investigação evidenciou principalmente, o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, explicitando o seu contexto de produção e suas intencionalidades formativas, bem como delimitando três eixos de tematização: concepções de juventude, concepções de integralidade e concepções de formação humana. A discussão dos resultados foi complementada com dados oriundos de entrevistas realizadas com os gestores do programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco. Em nossas considerações finais, situamos as principais questões indicadas pelo estudo, refletindo em que medida as atuais propostas formativas, endereçadas aos jovens e conduzidas pela noção reguladora de integralidade, de fato, conseguem avançar na formulação de concepções mais alargadas dos sujeitos jovens e seu processo de formação humana.

2 JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: ENTRE A PREVENÇÃO E A INTEGRALIDADE

Barbiani (2007), dentre outros, aponta que, na contemporaneidade, observam-se determinadas regularidades discursivas na abordagem das juventudes, através do campo educativo, que precisam ser problematizadas tanto em seus efeitos políticos quanto pedagógicos, a partir do momento que essas concepções influenciam no modo como os jovens são percebidos e no modo como as propostas educativas são estruturadas e dinamizadas nos diversos espaços.

Tornou-se, então, de fundamental importância destacar as próprias redes de sociabilidade geradas pelos jovens, a fim de compreendermos sua própria percepção do mundo, vinculando a vivência da condição juvenil a elementos como classe, etnia e gênero, ou seja, trata-se de apreender os jovens como sujeitos imersos nas dimensões social, cultural e política. Esse tipo de compreensão permite a visualização da complexidade que envolve a discussão acerca das juventudes e de suas relações com os processos de escolarização. A dificuldade de tratamento analítico da temática é expandida quando se leva em consideração os diferentes campos disciplinares que se debruçam sobre as questões relativas aos jovens e às juventudes.

2.1 Problematizações iniciais acerca das juventudes

No âmbito da psicologia, por exemplo, vários pesquisadores têm se dedicado ao tema, procurando, por um lado, ampliar o campo de compreensão dos problemas relacionados a esse grupo social, e, por outro, instrumentalizar teórica e metodologicamente os profissionais que lidam com esse segmento. Uma síntese sobre as principais tendências nessa esfera foi realizada por Bock (2007), para quem os estudos sobre os jovens no campo da psicologia ainda emergem, marcados pela influência das investigações desenvolvidas no início do século XX.

Outrossim, os estudos ainda padecem da primazia de uma noção ambivalente de adolescência, apreendida como uma condição decorrente do “amadurecer”. Segundo Bock (2007, p. 64), a adolescência permanece delimitada como uma fase “na qual a busca de uma identidade, a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria, marcam a maneira peculiar de vida entre a infância e a vida adulta”.

Esse tipo de argumento foi apresentado de forma quase paradigmática nas análises de Aberastury e Knobel (1989), e que contribuíram para solidificar a ideia de uma “síndrome normal da adolescência”, relacionando uma série de “sintomas” que caracterizariam esta fase do desenvolvimento humano:

1 - busca de si mesmo e da identidade; 2 - tendência grupal; 3 - necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4 - crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5 - deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6 - evolução sexual manifesta, desde o autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7 - atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8 - contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9 - uma separação progressiva dos pais; e 10 - constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1989, p.29).

Por conseguinte, a adolescência é reconhecida como portadora de características universais. Uma experiência não apenas naturalizada, mas também delimitada como uma fase difícil, “semipatológica que se apresenta carregada de conflitos naturais” (BOCK, 2007, p. 66). A cultura, nesse tipo de abordagem, surge como modelo de uma adolescência natural, sofrida com a pressão exercida pela sociedade, que impõe uma espécie de moratória aos adolescentes. Curiosamente, esse tipo de visão ainda exerce um impacto tremendo nos estudos psicológicos e educacionais sobre os jovens e as juventudes.

Por essa razão, Melucci (1997) realizou uma crítica radical ao conceito de adolescência, relacionando-o com as questões de natureza social, política, cultural e econômica. A adolescência, assim redimensionada, implicaria em uma relação específica dos sujeitos com o tempo, representando uma mediação simultaneamente significativa e contraditória da dimensão formadora dos processos identitários dos sujeitos. Assim,

[...] a definição de tempo torna-se uma questão social, um campo cultural e conflituoso no qual está em jogo o próprio significado da experiência em torno da vida humana em sociedades complexas. A juventude, por causa de suas condições culturais e biológicas, é o grupo social mais diretamente

exposto a estes dilemas, o grupo que os torna visíveis para a sociedade (MELUCCI, 1997, p. 08).

Uma análise da adolescência, em termos da perspectiva temporal, deve considerar o horizonte no qual os indivíduos ordenam suas escolhas e comportamentos, construindo um conjunto complexo de pontos de referência para suas ações.

A maneira como a experiência do tempo é vivenciada dependerá de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais, os quais orientam o modo como os próprios adolescentes organizam sua participação no mundo, gerando satisfação ou frustração, abertura ou fechamento nos vetores que articulam a própria biografia e definem sua identidade.

Na mesma direção, Calligaris (2000) radicalizou a crítica sobre a noção de adolescência, contrapondo-se à utilização de critérios cronológicos e de maturação. A análise de Calligaris, no entanto, volta-se diretamente para o conceito de moratória como noção chave na caracterização dos estudos sobre a adolescência, indicando seu caráter socialmente produzido e, mais do que isso, imposto aos adolescentes, introduzindo uma perspectiva social e histórica na abordagem das questões da adolescência. O adolescente é

[...] constituído no seu movimento e ao longo do tempo pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais. Um ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações, imerso nas relações e na cultura das quais retira suas possibilidades de ser e suas impossibilidades. A relação adolescente-sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. Não se pode conhecer o adolescente se não for pela sua relação com as formas de vida e relações sociais (CALLIGARIS, 2000, p. 67).

Nesse tipo de abordagem, o fenômeno psicológico é historicizado, permitindo que se trace uma genealogia do que comumente é percebido como padrão normativo dissociado de critérios que respondem a interesses sociais específicos. Essa visão vem somar-se a outras perspectivas de análise que, a partir da década de 1990, são intensificadas através da relação com outros condicionantes sociológicos e culturais. Como resultado, o próprio termo adolescência tornou-se alvo de suspeitas, deixando de refletir, de forma linear, as mudanças físicas da puberdade. A noção passou a incorporar outras variáveis, relativizando os processos que caracterizam a condição de adolescente e fornecendo uma nova visibilidade à noção de juventude, pouco valorizada, até o momento, pelos estudos no campo da psicologia.

Segundo Abramo e Dávila Leon (2005), no caso brasileiro, essa discussão também adquiriu uma nova clareza a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que considerou o adolescente como um sujeito de direito. Caracterizada como um ciclo da

vida e um processo de desenvolvimento humano, a adolescência passou também a ser reconhecida como uma fase da vida que requer, do ponto de vista político, proteção e cuidados especiais, ou seja, cuidados integrais nas áreas de saúde, lazer e educação. Esse processo ampliou a visão e o papel dos adolescentes, mas também reativou impasses não suficientemente superados, um dos quais estava relacionado ao uso polissêmico do termo juventude.

O termo juventude, assim como os jovens, ficaram por muito tempo fora do escopo da tematização social, até meados dos anos 1990, quando uma nova emergência do tema se produz, principalmente centrada na preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, basicamente relacionados às dificuldades de inserção e integração social numa conjuntura marcada pela extensão dos fenômenos de exclusão decorrentes da crise do trabalho, e do aumento da violência, resultando em profundas dificuldades de estruturar projetos de vida (ABRAMO E DÁVILA LEON, 2005, p. 7).

Assim, não casualmente, as respostas produzidas para garantia da defesa de direitos dos jovens têm se mostrado insuficientes, sobretudo para aqueles que têm mais de 18 anos, porém se encontram ainda em um momento diferenciado da idade adulta por estarem construindo seus espaços e modos de inserção na vida econômica, política e cultural.

É nesse sentido que surge o tema da juventude. Ele mesmo, como um problema, demandando novos diagnósticos e respostas, inclusive no plano das políticas públicas. Observamos, aqui, dois fenômenos inter-relacionados: a noção de juventude é ampliada e os padrões de classificação/diferenciação entre a adolescência e a juventude carregam sentidos matizados, o que impacta nos referenciais que abordam questões relacionadas aos processos de socialização e subjetivação juvenil¹⁰.

Esse movimento tem delineado uma nova divisão de tarefas no campo da psicologia. Por um lado, a adolescência, como resultante de estruturas psicológicas e processos biológicos, permanece objeto de uma perspectiva clínica. Por outro, a psicologia social busca a compreensão da dinâmica social e histórica dos processos identitários, a partir “das relações interpessoais, das instituições e costumes sociais” (ABRAMO E DÁVILA LEON, 2005, p.11).

¹⁰ Situação que contribuiu para amplificar a ambivalência e o uso impreciso dos termos, tanto na linguagem cotidiana quanto nos marcos analíticos mobilizados pelas diferentes ciências humanas.

Mais radicalmente, o conceito de adolescência permanece relacionado à dinâmica psicossocial de construção das identidades. Ao passo que a noção de juventude remete ao contexto das relações e práticas sociais, demarcando a influência de um olhar mais sociológico. A questão é que, de acordo com Pais (1999), os estudos que se debruçam sobre a juventude no campo da sociologia também refletem em tendências conflitantes. Ora a juventude é considerada como um segmento social, em que o principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma “fase da vida”, prevalecendo, nas investigações, a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos; ora ela é tomada como um grupo populacional diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de pertenças multifacetadas.

Só muito recentemente, os estudos sociológicos relacionados à juventude passaram a considerar os aspectos relativos ao cotidiano, a fim de captar as diferenças e as semelhanças nos modos de agir dos jovens. Ao mesmo tempo, nesses estudos, a juventude vem sendo tematizada como categoria vinculada aos problemas sociais, despertando a atenção dos pesquisadores para o tratamento das questões juvenis no âmbito das políticas públicas. Nesse domínio, as tentativas de análise precisariam levar “em conta duas ordens de acontecimentos distintos, mas relativamente dependentes: acontecimentos históricos, que pautam a evolução das estruturas sociais, e acontecimentos individuais, que balizam os diferentes percursos constitutivos de uma trajetória biográfica” (PAIS, 1999, p.150).

Essa ênfase, na diversidade dos trajetos históricos e sociais da juventude, evidenciou, tanto na cena política quanto na cena acadêmica, as chamadas culturas juvenis, o que permitiu às análises focalizar os valores compartilhados e as práticas negociadas sem um quadro determinado por relações sociais instáveis, superando uma concepção linear de geração. Os estudos e pesquisas de Weller (2007), por exemplo, têm contribuído para reativar contribuições clássicas de Karl Mannheim, relacionando suas reflexões com questões de gênero, classe e etnia, com o objetivo explícito de recuperar, atualizando o conceito de gerações,

[...] destacando que não basta haver nascido em uma mesma época, para ser jovem, adulto ou velho nesse período. O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante. Ao discutir a necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados. Mannheim destaca o papel e o desafio das

gerações mais velhas em relação às mais novas, bem como das instituições de ensino (WELLER, 2007, p.03).

No entanto, mesmo com esses esforços, para Abramo (1997, p. 29), grande parte dos estudos sociológicos permanece difundindo concepções funcionalistas a respeito da juventude, o que se expressaria, segundo a autora, numa percepção da juventude caracterizada “como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade”. A juventude encena, nas teorias sociológicas, “um momento específico e dramático de socialização”. Esse tipo de abordagem da juventude preocupa-se em esclarecer questões relativas à integração social, proliferando toda uma tematização ancorada nos problemas da juventude.

Não é por acaso [portanto] que a problematização é quase sempre então uma problematização moral: o foco real de preocupação é com a coesão moral da sociedade e com a integridade moral do indivíduo ou do jovem como futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela [...] na maior parte das vezes, a problematização social da juventude é acompanhada do desencadeamento de uma espécie de pânico moral que condensa os medos e angústias relativas ao questionamento da ordem social como conjunto coeso de normas sociais (ABRAMO, 1997, p. 29).

Assim, não casualmente, o cerne da discussão se volta para a localização dos segmentos juvenis, em que se pressupõe haver uma maior probabilidade da existência de problemas disfuncionais na sua dinâmica de socialização, pondo em risco os modelos de transmissão cultural. Essa centralidade analítica, no enfrentamento dos problemas sociais, é que afetam a juventude.

[...] cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação, mas, no fundo, tomam-se os jovens, eles próprios, como problemas os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social. Além disso, [essa abordagem] tem pouca capacidade de gerar uma compreensão ampla e aprofundada, por parte desses agentes sociais, a respeito do público alvo, de suas características, suas questões e modos de experimentar e interpretar essas situações problemáticas (ABRAMO, 1997, pp. 26-27).

Os jovens só se tornam visíveis quando despontam como problemas ou desviantes em potencial. Uma contraposição sugestiva a esse enfoque vem sendo construída por diversos autores, entre eles Dayrell (2003), que compreende os jovens como atores sociais. A abordagem aos jovens, na condição de atores, é importante para se gerar uma contraposição às tendências baseadas em pontos de vista, permeados por estereótipos construídos nas práticas sociais, inclusive por parte de técnicos, intelectuais e agentes institucionais.

As pesquisas de Dayrell destacam que tanto os estudos psicológicos quanto os marcadamente sociológicos desvelam a inadequação de práticas e de espaços políticos tradicionais, como também expressam a insuficiência de indicadores e categorias utilizados para a avaliação da participação juvenil. Pois, em ambos os casos, se desconsideram as questões marcadamente culturais. Dessa ótica, os chamados estudos culturais propiciariam uma percepção renovada das questões relativas à juventude, exercendo uma influência singular nos pressupostos, que orientam as reflexões sobre os jovens, e abrindo uma nova perspectiva de análise nos estudos sobre as culturas juvenis, a partir da categoria do consumo (CANCLINI, 1996). Com isso, a relação dos jovens com os bens culturais é enfatizada como lócus de negociação de significados, interferindo nos processos de identificação-diferenciação social, o que traz para o debate a importância de se compreender a dinâmica social e sua repercussão nos modos de vida, nos padrões de interação e nos próprios processos de escolarização.

Contudo, Reguillo (2003) também considera, desde uma perspectiva cultural, que para certas categorias de jovens, sobretudo os jovens pobres, essa relação com o consumo permanece ambígua e, por vezes, contraditória. Como consequência, os meios de comunicação encontram nesse processo a ocasião de tratar a juventude como espetáculo. Assim, Reguillo (2003) reconhece duas classificações dos atores juvenis:

a) Los que pueden conceptualizarse como "incorporados" y que han sido analizados a través o desde su pertenencia al ámbito escolar o religioso; o bien, desde el consumo cultural. b) Los "alternativos" o "disidentes" cuyas prácticas culturales han producido abundantes páginas y que han sido analizados desde su no-incorporación a los esquemas de la cultura dominante (p. 106).

Entretanto, a influência dos estudos culturais permitira consolidar alguns pressupostos analíticos, tanto na produção acadêmica quanto na agenda política, que tratam dos jovens, dentre os quais destacamos: a capacidade ativa dos jovens face aos determinantes sociais e a centralidade da linguagem não só como veículo de comunicação, mas como produtora de realidades e desencadeadoras de processos de subjetivação. Essas contribuições possibilitam, do ponto de vista teórico-metodológico, um diálogo ativo entre os diversos campos do saber, favorecendo a realização de estudos numa perspectiva interdisciplinar e potencializando uma percepção mais acurada do próprio cotidiano dos jovens. Priorizam-se, assim, os territórios de pertencimento e os grupos de sociabilidade juvenil, ou seja,

Los pequeños espacios de la vida cotidiana como trincheras para impulsar la transformación global [...] Puede decirse que la escala es individuo-mundo y

que el grupo de pares no es ya um fin em si mismo, sino una mediación que debe respetar la heterogeneidad; [...] una selección cuidadosa de las causas social es em las que se involucran (REGUILLO, 2003, p. 106).

No entanto, consideramos que esses elementos ainda são insuficientes para lidar com a complexidade a respeito das culturas juvenis na atualidade, bem como avançar na formulação de políticas públicas capazes de absorverem as experiências e os processos de subjetivação dos jovens desde o âmbito escolar. Como pretendemos tornar claro, seria preciso avançar em uma visão multidimensional-integrativa dos próprios jovens e da sua formação¹¹.

No campo das políticas públicas de juventude, em particular, o debate a respeito do papel da escola não é novo, porém precisa avançar se considerarmos as concepções ainda circulantes sobre a emergência da categoria juventude na agenda governamental brasileira. Dessa forma, tentaremos reconstruir os principais movimentos das políticas públicas de juventude, mapeando os referenciais presentes na tematização das questões juvenis.

2.2 A juventude a partir do olhar das políticas públicas de educação

Desde a última década, a elaboração e a implementação de políticas, programas e projetos, voltados especificamente para os jovens, figuram, cada vez mais, nos discursos elaborados por diversos atores sociais - organizações internacionais, governos, universidades e entidades civis.

Constata-se, também, uma intensificação na produção acadêmica sobre o tema, revelada através de relatórios de pesquisas nacionais e internacionais, publicação de livros e artigos específicos. No entanto, apesar da variedade dessa produção, observa-se a necessidade de uma compreensão mais ampliada das concepções predominantes no debate. Isso porque, na grande maioria dessas proposições, o foco central é a inclusão social dos jovens considerados em situação de risco e vulnerabilidade social. Em outras palavras, os jovens parecem emergir nas discussões como um “problema” a ser equacionado tanto em termos políticos quanto

¹¹ Desse ponto de partida, decorre a intenção de articular uma investigação sobre juventude e escolarização em uma perspectiva da formação humana, perspectiva capaz de se opor a uma educação voltada estritamente à “instrumentalização competente do indivíduo”, ou seja, trata-se aqui de uma oposição sistemática a toda forma de “funcionalização redutora da educação escolar e de outras dimensões e alternativas em que ela pode ser culturalmente criada e estendida” (BRANDÃO, 2012, p. 46).

pedagógicos. O reconhecimento da temática pressupõe, então, levar em conta as questões como a ideia de que qualquer ação, destinada aos jovens, exprime parte das representações normativas correntes referentes a esse período etário, ou seja, as práticas políticas e pedagógicas exprimem as imagens dominantes sobre o ciclo de vida desses sujeitos.

Mas é preciso lembrar também – e esta é uma ideia relevante para a compreensão das políticas públicas, recentes, destinadas aos jovens no Brasil – que há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa corrente e o próprio impacto das ações políticas projetadas. A conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, todavia pode, ao contrário, provocar modulações nas representações dominantes que a sociedade constrói sobre os sujeitos jovens. Isso porque as políticas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas hegemônicas de conceber a condição juvenil, elas agem, ativamente, na produção de novas significações sobre o lugar dos jovens.

A existência de diversas orientações normativas, no interior das instituições sociais e do próprio Estado, faz com que as propostas advindas das instâncias executoras das políticas de juventude não tenham uma unidade com relação à tematização dos jovens e suas demandas.

Nesse contexto, vários estudos, dentre os quais destacamos Minayo (2003), Abramovay (2002), Spósito e Carrano (2003) procuram salientar os impasses decorrentes das diferentes concepções e iniciativas, muitas vezes, desarticuladas, contraditórias e descontínuas dos programas e projetos voltados para as juventudes¹². Do que decorre a importância de retomar, ainda que brevemente, a trajetória das políticas públicas destinadas aos jovens na América Latina, em geral, e no Brasil, em particular.

Para Abad (2002), consideradas as devidas diferenças entre os países, as principais tendências das políticas públicas, relacionadas aos jovens, podem ser sintetizadas em quatro períodos, com características peculiares, a saber: ampliação da educação e uso do tempo livre, entre 1950 e 1980; controle social de setores juvenis mobilizados, entre 1970 e 1985; enfrentamento da pobreza e prevenção do delito, entre 1985 e 2000; e inserção laboral de jovens no mercado de trabalho, entre 1990 e 2000. É apenas, nessas últimas duas décadas, que

¹² Algumas dessas dificuldades também são apontadas pelos relatórios da UNESCO (2004), os quais enfatizam a desarticulação e a setorialização das ações como aspectos delimitadores dos resultados obtidos e dos impactos sociais alcançados. A compreensão é que a centralização das políticas dificulta o comprometimento por parte das instituições que trabalham com os jovens.

se constata uma espécie de consenso, regulando a agenda de formulação das políticas públicas específicas.

O reconhecimento dessa consonância não deve obscurecer a diversidade de orientações. Pois, como lembra Azevedo (1997, p. 61), as políticas públicas compreendem um conjunto de ações econômicas e sociais que os governos efetivam, a fim de atender as necessidades de grupos sociais que reivindicam o apoio de suas demandas específicas. Ou seja, elas representam o Estado em ação. Nesse aspecto, quando pensamos no processo de definição de uma política pública, faz-se necessário atentar para o espaço social em que ela emerge, considerando tanto os aspectos econômicos, como as dimensões culturais e simbólicas predominantes naquele período histórico. Uma política, para um determinado setor, é sempre constituída a partir de uma questão que se torna “socialmente problematizada e exige a atuação do Estado” (p. 61). Cada setor poderá ser formado por diferentes grupos e engendrar por um embate de forças, tendo em vista os interesses de ocupar a pauta das agendas governamentais¹³.

Esse embate será vitorioso ou não, de acordo com o nível de organização, articulação e pressão de cada grupo. Logo, a forma de intervenção do Estado pode ser entendida como um processo de regulação específica dentro de cada setor. Ou seja, é através das políticas setoriais que o Estado regula uma determinada questão social.

Nessa perspectiva, diversos estudos têm alertado quando ao uso das categorias mobilizadas do ponto de vista político, para lidar com os problemas sociais, de modo amplo, e com as questões da juventude, em particular (AMADOR, 2010; FERREIRA, 2010). As categorias carregariam os elementos ativos do referencial normativo dominante em um dado setor. Assim, noções como risco ou protagonismo, por exemplo, precisam ser apreendidas como parte de um dispositivo mais vasto de regulação das questões concernentes aos segmentos juvenis. Além disso, os pesquisadores têm apontado que “a individualização dos riscos ou a adjetivação dos jovens como sujeitos em risco indica uma forma do Estado

¹³ Muller (apud Azevedo, 2008) define os setores como “conjunto de papéis sociais estruturados em torno de uma lógica vertical e autônoma de reprodução”. E acrescenta, “é o processo de setorização da sociedade que vai gerar novos modelos de intervenção estatal, através das políticas setoriais” (p. 61).

responsabilizar os próprios jovens pelas causas dos problemas que afetam suas vidas” (LINS, 2010, p. 11)¹⁴.

Na mesma direção, Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que as atuais políticas de inclusão dos jovens operam como uma economia de poder ancorada na regulação biopolítica de determinados segmentos da população, remetendo a uma genealogia do desvio e da anormalidade. O que significa que elas necessitam aproximar os iguais e os diferentes num espaço comum, proliferando classificações normalizadoras para facilitar o governo, já que produz deslocamentos na forma de lidar com os segmentos juvenis.

Em análises mais radicais, a compreensão é que as políticas de juventude, ao se colocarem como políticas públicas de inclusão, engendram diagnósticos e formas de intervenção que articulam uma governamentalidade policialesca (PASSETTI, 2007), na qual os projetos educacionais aparecem como um aprofundamento das terapias penais para o tratamento daqueles que não deram certo nas instituições educativas formais.

Entretanto, a questão fundamental, aqui, não passa pela demonização das políticas governamentais. O problema consiste, antes, em articular as dimensões do conflito inerentes às representações normativas sobre o ciclo de vida dos jovens e os formatos que assumem as relações entre Estado e Sociedade, como fenômenos necessariamente complementares, recompondo o desenho das ações do reconhecimento de que alguns problemas afetam uma expressiva parcela da população jovem. Com esse olhar, é possível, sim, constatar que se tornou usual, na década de 1990, conceituar as situações e as condições de vida, sobretudo dos jovens pobres, como sendo de risco pessoal e social. Tudo se passa como se houvesse uma diferença substancial entre os jovens normais e aqueles a serem incluídos nas políticas, tendo em vista o possível envolvimento desses últimos com ações de risco (LINS, 2010).

Esse dado é importante, pois apesar das evidências históricas e das estatísticas demonstrarem não haver uma correlação linear entre os índices de violência e pobreza socioeconômica (ZALUAR, 1997, p. 29), por exemplo, é sob o pano de fundo da convivência conflituosa entre os moradores das favelas e bairros pobres da cidade os habitantes “da cidade oficial, higiênica, legítima” que se pensa na juventude. Essa percepção remete para um eixo

¹⁴ Esse tipo de análise é claramente inspirada no pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Suas ferramentas teórico-metodológicas têm propiciado novos modos de problematização das questões relativas aos jovens. Isto é particularmente verdadeiro para a noção de governamentalidade (GADELHA, 2009).

importante na compreensão do processo de concepção, implementação e avaliação das políticas de juventude. Trata-se do modo como são estabelecidas as relações com os próprios segmentos juvenis, destinatários das políticas governamentais.

Não sem razão, Sola (1998) procura distinguir políticas de feitiço corretivo ou compensatório daquelas que seriam efetivamente transformadoras, posto que permitiriam a incorporação dos jovens (p. 762). Uma discussão que adquire cada vez mais relevância política, tendo em vista o próprio aumento da população juvenil nas duas últimas décadas¹⁵. Para agravar ainda mais o quadro de preocupações, o segmento juvenil tem sido relacionado diretamente a problemas como o desemprego.

Esse é o contexto mais amplo em que noções como risco e vulnerabilidade ocupam espaços nas políticas de juventude. Essas noções realizam cortes, no interior da própria sociedade, e favorecem a delimitação de corpos populacionais que, por sua vez, são avaliados como passíveis ou não de inclusão pelas políticas. Face à crescente pluralização dos grupos populacionais, que se tornam objetos da esfera governamental, os cortes demandam diferentes técnicas de administração. Aciona-se uma lógica classificatória que influencia o modo como os próprios problemas são percebidos, bem como a forma como os múltiplos atores passam a se movimentar no campo social e político. Um tipo de estratégia que cria processos imanentes de exclusão, ou, melhor dizendo: processos de inclusão excludente. De fato,

[...] elas [as políticas de inclusão social] defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um ‘único estranho’, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma, de diferenciar, o paradoxo, de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam, querem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (VEIGA-NETO E LOPES, 2007, p. 949).

Essa técnica operacional reafirma o sentido mais vasto das atuais políticas de inclusão: conter as condutas consideradas “desviantes” e fazer com que os jovens atinjam um padrão delimitado de normalidade (LINS, 2010). Como resultado, produz-se um viés negativo que comprime os processos educativos disponibilizados pelos programas e projetos endereçados

¹⁵ Em 2006, os jovens brasileiros com idade entre 15 e 29 anos já somavam 51,1 milhões de pessoas, o que então correspondia a 27,4% da população total. Este contingente é 48,5% maior do que aquele de 1980, quando havia no país 34,4 milhões de jovens.

aos jovens, reduzindo os sentidos da sua formação humana, e tornando irrelevante toda e qualquer discussão de natureza ético-política em torno do lugar das juventudes.

Por essa razão, Castro e Abramovay (2002, p. 129) defendem que a construção de um novo paradigma, no campo das políticas de juventude, deve considerar parâmetros políticos que não podem apenas figurar como um “somatório de programas já existentes ou a serem inaugurados em diferentes ministérios e secretarias de governo”. Para esses autores, mais importante que definir o “perfil” dos “jovens beneficiários das políticas” é a qualidade e os sentidos que essas políticas assumem e veiculam para o conjunto da sociedade.

2.2.1 As políticas de juventude no Brasil

No Brasil, é, particularmente, a partir dos anos 1990 que temos ações dos governos direcionadas à criação de políticas de inclusão específicas para esse segmento. Mas, de fato, a questão da juventude, como problema social e político, conforme indica a literatura, é um tema presente em diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, desde meados do século XX. Nos anos 1950, por exemplo, houve um grande incentivo à integração dos jovens em políticas educacionais para envolvê-los nos processos de modernização econômica e societária. Entretanto, a característica segmentária e dual do sistema educacional fez com que as ações estatais fossem concentradas nas demandas das famílias de classe média e alta.

Como resultado do avanço da escolarização das “juventudes privilegiadas” e com o contexto da ditadura militar, durante os anos 1960 e 1970, assiste-se a uma crescente organização dos jovens em reação ao sistema político vigente. Dessa forma, nesse período, as políticas de juventude tendem a se orientar mais centralmente para o controle da mobilização. Por isso, “a maior presença da questão juvenil na agenda pública está relacionada, em primeiro lugar, com a visibilidade que os jovens ganharam nos processos de democratização, ocorridos na América Latina, no final da década de 1980” (BANGO, 2008, p. 40). Essa lógica de contenção continua orientando as ações governamentais nas décadas seguintes.

Porém, com o período da redemocratização, além dos desafios macroeconômicos que afetavam a legitimidade das políticas governamentais, cresceram também os problemas

sociais. Um deles, o enorme crescimento da população urbana, em geral, e juvenil, em particular.

Nesse momento, os programas governamentais assumem, como objetivo principal, o combate à pobreza e à marginalização.

Ainda que nenhum deles tenha sido catalogado como programa ‘juvenil’, em praticamente todos os casos, a maior parte dos beneficiários eram jovens, e isso pôde ser corroborado especialmente por meio de avaliação dos programas de emprego. No marco das definições de prioridades, os setores juvenis considerados como sendo beneficiários das políticas são os setores excluídos socialmente, que apresentam condutas delinquentes, sendo um fator de insegurança cidadã (BANGO, 2008, p. 44).

Nas décadas seguintes, a preocupação com a retomada do crescimento econômico ressuscitou a teoria do capital humano¹⁶, no contexto de orientações neoliberais¹⁷, o que permitiu enfocar o problema da qualificação da força de trabalho dos jovens, principalmente dos jovens pobres que passaram a figurar, cada vez mais, como os beneficiários diretos das intervenções governamentais, diferindo do que ocorrera nas décadas anteriores. O desemprego e a qualificação profissional tornam-se o eixo da maioria das políticas.

Outra característica importante desse período é a criação de órgãos governamentais para se ocupar especificamente de políticas de juventude, como é o caso da Organização Ibero-americana de Juventude (OIJ). É importante registrar, também, a proclamação do Ano Internacional da Juventude, em 1985, realizada pela ONU. Esses eventos propiciaram uma ambiência favorável “para que as questões da juventude entrassem na pauta de políticas públicas dos países da América Latina, ao longo da década de 1990” (BRASIL, 2008), propiciando, inclusive, a incorporação da questão dos jovens apreendidos como sujeitos de direitos.

Em um movimento de síntese, Abramo (2005) defende que a trajetória das políticas públicas de juventude, tanto na América Latina quanto no Brasil, “tem consolidado uma classificação das diferentes concepções sobre a juventude” (p. 20). A saber: a) A juventude como transição e preparação para o mundo adulto, em que a política que se destaca é a da Educação; b) A juventude como fase problemática, ou seja, como uma ameaça à ordem social. As políticas que se destacam são as de prevenção e redução da violência; c) O jovem como ator estratégico do desenvolvimento em que aparece a noção de protagonismo juvenil. Aqui

¹⁶Sobre a teoria do capital humano (ver Frigotto, 2004; Freitag, 1980), dentre outros.

¹⁷Sobre as orientações neoliberais (ver Azevedo, 2002; Gentilli, 1996).

as políticas têm foco na formação de capital humano; d) Por último, a juventude vista como sujeito de direitos, em que as políticas devem ser integradas e superar a visão negativa dos jovens.

No caso do Brasil, contudo, essas concepções ora se repetem no mesmo momento histórico, ora aparecem em momentos diferentes. Isso porque as noções de juventude, consideradas pelas políticas brasileiras, não se sucedem linearmente. Observa-se a convivência, numa mesma política, de diferentes concepções, explicitando o caráter ambíguo e contraditório das definições de juventude e de suas demandas. Fazendo um balanço dessas políticas, já em meados da década de 1990, Rua (1998) contrapõe a noção de “problemas políticos” à expressão “estado de coisas”¹⁸. A contraposição é utilizada para afirmar que somente quando alcança a condição de problema de natureza política, ocupando a agenda pública, alguns processos de natureza social abandonam a condição de “estado de coisas”.

Consoante Sposito e Carrano (2009), essas observações são importantes para a compreensão da trajetória recente das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, uma vez que, “de modo diferente do conjunto da América Latina, elas tenderam a permanecer muito mais como estado de coisas do que como problemas de natureza política que demandam respostas” (p. 02). De acordo com esses autores, essas representações normativas

[...] tratam, sobretudo, de universos relacionais: jovens e mundo adulto, este último marcado pelo poder exercido nas instituições, nas quais as possibilidades de interação, conflito e solidariedade também se põem. É preciso considerar que a disputa em torno das concepções ocorre, na arena pública, protagonizada pelos vários atores, tanto jovens como adultos, que desenvolvem ações junto a esse segmento (p. 03).

Isso significa que, mesmo no interior dos aparelhos de Estado, as políticas de juventude comportam uma pluralidade de orientações, podendo operar com diferentes definições e prioridades. As políticas de juventude podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidas a partir do que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada. Nessa perspectiva, é possível delimitar dois movimentos distintos em relação aos jovens brasileiros. De um lado, a juventude é abordada como uma espécie de reservatório de energias utópicas, portando um grande potencial para o desenvolvimento

¹⁸ Segundo Sposito e Carrano (2009), ancorados na análise de Rua, a expressão “os jovens como problema social” têm um estatuto diferente da noção de que políticas públicas ocorrem quando jovens deixam de ser “estado de coisas” para aparecerem como “problemas políticos” (p. 02).

socioeconômico do País. Por outro, parte-se o estado de vulnerabilidade dos jovens brasileiros. Um exemplo dessa situação, recorrentemente evocado pelos formuladores de políticas, é o crescimento do desemprego juvenil. Problema contornado pelas famílias privilegiadas com o prolongamento dos estudos, mas que afetaria os jovens oriundos de famílias populares.

Essa situação fez com que, no caso brasileiro, até bem pouco tempo, a categoria de estudante (do ensino médio ou superior) simbolizasse o próprio status da condição juvenil.

O debate em torno dela [condição juvenil] se dava quanto à sua posição como fonte de modernidade, exatamente porque os jovens podiam incorporar, através da formação escolar, novos conhecimentos e atitudes necessários ao desenvolvimento – econômico, social, político - do país, mas também como fonte de crítica, rejeição e transformação dos sistemas implantados – educacionais, morais, culturais. Os jovens de outros estratos sociais, a grande maioria, que cedo entravam no mundo do trabalho e não podiam continuar os estudos, não eram identificados como jovens: somente os que, dentre esses últimos, “saíam” desse caminho “normal” de integração à vida adulta pela via do trabalho, pela “desocupação”, pela criminalidade ou outras situações de “desvio”, é que se tornavam alvo de preocupação pública, e o debate central se dava em termos das possibilidades de se integrarem ou restarem numa condição de marginalidade (ABRAMO, 2005, p. 23).

De fato, a associação entre desemprego, ociosidade e criminalidade configura-se como um dos vetores chaves no trabalho de visibilidade política da juventude pobre em nosso País, produzindo programas de ação que acentuam “certas atribuições calcadas em imagens que funcionam como modelos normativos, muitas vezes distantes dos jovens reais” (SPOSITO, 2007, p. 10-11). O problema com esse tipo de abordagem é evidente: a própria explicação acaba por participar da construção do objeto, produzindo um dispositivo explicativo circular.

Ainda que concordemos que a pobreza pode engendrar estratégias que incorporam a ação criminal, é evidente que essa incorporação não é feita pela maioria dos que sofrem os efeitos da exclusão social. O desemprego, ao ser fixado como uma identidade normativa, contribui para associar a figura do jovem desempregado ao papel de desestabilização da normalidade funcional da sociedade. Entretanto, como assinala Freitas (2011), o desemprego juvenil é mais do que falta de trabalho, é também condição de asujeitamento social.

Por essa razão, a preocupação governamental com o desemprego juvenil é também ordenada em função das consequências que dele podem ser geradas como, por exemplo, diluir a percepção das transformações provocadas pelas mudanças no mundo produtivo, forçando os

jovens a retardarem o ingresso no mercado de trabalho e intensificando sua dependência das políticas. O discurso do empresariado e de outros agentes do capital tem afirmado que o desemprego juvenil resulta diretamente da falta de capacitação, o que não é totalmente exato, se atentarmos para a ampliação efetiva dos índices de escolarização dos jovens. Além disso, os agentes empregadores têm mobilizado o discurso de exigência de maior qualificação profissional, como forma de tratar individual um problema de natureza estrutural.

Essa situação gera um misto de frustração e revolta, com consequências para a integração social dos segmentos juvenis. Os jovens passam a enfrentar obstáculos crescentes, em alguns casos intransponíveis, a fim de sustentar as condições de vida e trabalho de sua família de origem. Mais do que isso, a própria juventude passa a ser vivenciada, ela mesma, como um obstáculo, repercutindo negativamente na forma como os jovens e, conseqüentemente, a própria sociedade se relaciona com a condição juvenil. Por isso, segundo Corrachano (2005), mesmo quando observamos as taxas anunciadas de desemprego entre os jovens,

[...] também aí temos questões específicas a serem observadas. Se considerarmos o desemprego enquanto uma construção social, cabe questionarmos o porquê das taxas mais elevadas de desemprego entre os jovens e o porquê do debate em torno do desemprego juvenil ganhar tanto destaque no espaço público. [...] Uma outra questão importante a debater diz respeito às próprias políticas públicas a serem construídas para esse grupo. Que políticas? E se considerarmos a diversidade tão presente entre os jovens, que políticas, para quais jovens? (p. 01).

A dramaticidade dessas questões pode ser melhor apreendida com uma aproximação entre os dados relativos ao desemprego e o número de óbitos violentos ocorridos no País, entre os anos de 1990 e 2007, na população de 15 a 24 anos do sexo masculino (ver Tabela 01). Esses dados, recortados de uma pesquisa realizada pelo IBGE, permitem verificar que, no País como um todo, em 1990, cerca de 60% dos óbitos masculinos, ocorridos nessa faixa etária, estava relacionado às causas violentas¹⁹. No conjunto, os dados tornam inteligível o porquê da associação recorrente nas ações recentes, movidas pelas políticas de emprego, trabalho e renda, indicadas para os jovens, com a problemática da violência.

¹⁹ Esses valores sobem sistematicamente ao longo de toda a década e início da atual, chegando em 2002 a uma proporção de 70,2%, ou seja, um incremento de 16%, declinando para 67,7% em 2007. Este declínio ocorre em todas as regiões, à exceção do Norte e Nordeste, onde a tendência continua sendo de crescimento.

Tabela 01: Proporção Média de Registros de Óbitos Violentos no Total de Óbitos, no grupo de 15 a 24 anos, por grandes Regiões e Sexo - 1990/2007.

Proporção Média de Registro de Óbitos Violentos no Total de Óbitos, Grupo de idade 15 a 24 anos (%)						
Ano	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Homens						
1990	60,6	45,4	52,9	64,1	63,6	62,0
1991	60,4	48,3	52,9	63,7	63,6	61,1
1992	60,6	50,4	53,4	63,6	63,6	61,3
1993	60,8	52,5	53,7	63,5	64,4	61,9
1994	61,7	54,1	55,0	64,0	65,7	64,1
1995	62,8	56,2	56,1	64,9	66,9	65,6
1996	63,7	57,7	58,3	68,4	67,3	67,4
1997	65,7	59,2	59,6	71,8	66,5	68,2
1998	67,8	59,2	60,4	75,5	65,9	69,2
1999	69,5	57,8	58,7	76,7	66,5	68,5
2000	70,1	56,0	57,5	78,3	68,2	68,9
2002	70,2	55,7	57,1	78,7	69,0	68,9
2003	69,9	53,8	57,5	78,5	69,8	69,8
2004	69,3	51,8	57,6	77,8	70,5	70,4
2005	68,2	52,2	57,5	76,4	70,9	69,7
2006	68,0	54,2	58,8	75,5	70,9	69,2
2007	67,7	56,6	59,5	74,5	70,2	67,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estatísticas do Registro Civil 1990/2007.

Em linhas gerais, os formuladores de políticas compreendem a relação entre o desemprego e a violência juvenil como um indicador sintomático da crise social

contemporânea. A percepção difusa dessa crise faz com que a relação entre os processos de escolarização, inserção no mercado de trabalho e estímulo à qualificação profissional passe a exigir uma atenção especial do Estado. Mais uma vez, somos levados a concordar com Corrachano (2005) sobre a necessidade de recolocar em outras bases o papel da escolarização nessa discussão. Pois, se, por um lado, a geração atual de jovens é a mais escolarizada das últimas décadas, por outro lado, dados de pesquisas apontam para um descolamento das trajetórias de escolarização e de profissionalização dos jovens das periferias urbanas. Em outras palavras, o acesso ao Ensino Fundamental e Médio não tem sido, por si só, uma garantia de construção, pelos jovens, de um projeto de formação pessoal, social e profissional.

Essa é uma questão fundamental para se entender o impacto das oportunidades de inserção e permanência qualificada dos jovens no Ensino Médio, uma vez que a formação para o trabalho, um dos objetivos desse nível de ensino, pode carregar sentidos múltiplos e contraditórios para os próprios jovens, fazendo com que eles estabeleçam relações específicas de aproximação ou rejeição com as políticas que lhes são endereçadas. Assim, a proposição de que é preciso gerar alternativas de trabalho e renda para jovens, para que estes não se envolvam com o crime, pode se revelar extremamente simplificadora, à medida que deixa de considerar seus desejos, suas expectativas e necessidades de trabalho. Pois,

[...] quando pensamos nas questões do trabalho, também é importante perceber o trabalho como um direito dos jovens e, quando falo em trabalho, não estou compreendendo apenas o trabalho assalariado. A perspectiva é mais ampla, assim como o direito à educação, ao lazer, à cultura, ao tempo livre (CARRACHANO, 2005, p. 04).

Como destacam Carrano e Spósito (2003), hoje em dia, as iniciativas tomam por pressuposto “o que seria desejável para os jovens em função de certa concepção de suas necessidades” (p. 06). A grande preocupação ainda é a de tirar o jovem de determinado “lugar” e localizá-lo em outro, considerado mais adequado e definido pela própria política e nunca pelos sujeitos. O ponto dissonante parece estar na percepção da juventude. Enquanto, por um lado, as políticas abordam os jovens como sujeitos de direitos, por outro, a caracterização do seu comportamento permanece atrelada à ideia do jovem como uma ameaça.

[...] a juventude só está presente para o pensamento e a para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social. Não é por acaso que a problematização é quase sempre então uma problematização moral: o foco real de preocupação é com a coesão moral da sociedade e com a integridade

moral do indivíduo — do jovem como futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela. É nesse sentido também que na maior parte das vezes a problematização social da juventude é acompanhada do desencadeamento de uma espécie de “pânico moral” que condensa os medos e angústias relativos ao questionamento da ordem social como conjunto de normas sociais (ABRAMO, 2007, p. 29).

Trata-se, sem dúvida, de um paradoxo, uma vez que a tematização em torno dos jovens, nos anos 1990, recebeu a influência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja promulgação foi responsável pelo debate sobre a garantia de direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Mesmo assim, a discussão permanece restringida pelo imaginário social e político que percebe a condição juvenil desde a ótica dos riscos ou do conflito.

De forma surpreendente, a orientação das ações, mesmo sob o signo da doutrina de proteção integral, permanece atrelada às ideias de prevenção e controle.

O emergente espaço das ações ainda se inscreve na lógica de um consenso dominante: as iniciativas públicas devem prevenir ou conter a violência e as condutas de risco de jovens de camadas populares. Defensores dos novos direitos consagrados pelo ECA, atores que na vida pública dedicam-se aos adolescentes privados de direitos, ainda são identificados como parte do campo de significados recobertos pela ideia de violência e de vulnerabilidade (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2007, p. 225).

Esse tipo de orientação permanece praticamente inalterada mesmo nas atuais políticas de juventude, o que contribui para manter um tratamento ambivalente em relação aos jovens priorizados nas intervenções. Assim, no período de 1995-2002, Spósito e Carrano (2009) identificaram 30 programas/projetos governamentais com maior ou menor interesse nos jovens e três ações não governamentais de abrangência nacional: Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária, que surgira por indução do Programa Comunidade Solidária²⁰. No entanto, eles enfatizam que

[...] a quantidade de programas/projetos não se apresentou como garantia de maior atenção e qualidade de ação na questão da juventude. O Ministério da Saúde, por exemplo, possui um único e longo programa no qual as ações se mostram institucionalmente orgânicas, racionalmente focalizadas, refletidas teoricamente e articuladas com redes governamentais e da sociedade civil. [...] o Ministério dos Esportes, que contava com seis programas, demonstrou baixa capacidade de coordenação das ações,

²⁰ Dos 30 programas, cinco se localizavam no Ministério da Educação, seis no Ministério de Esporte e Turismo, seis no Ministério da Justiça, um no Ministério de Desenvolvimento Agrário, um no Ministério da Saúde, dois no Ministério de Trabalho, três no Ministério de Previdência e Assistência Social, dois no Ministério de Ciência e Tecnologia, dois no Gabinete de Segurança da Presidência da República, um no Gabinete do Presidente da República e, por último, um de caráter interministerial especificamente voltado para a integração das ações de 11 projetos/programas focados em jovens, localizado no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão.

incipiente reflexão sobre a problemática e baixíssima sinergia com atores coletivos da sociedade civil (SPOSITO E CARRANO, 2009, p. 09).

De acordo com o contexto histórico brasileiro, podemos considerar que, durante o primeiro mandato do Governo F. H. Cardoso (1995-1998), foram criados seis programas. Entre 1999 e 2002, ocorreu a ativação de mais 18 ações, representando uma expansão da temática. As primeiras ações apareceram no interior da área de saúde e são marcadas pelo enfoque na prevenção (DST/AIDS, drogadição, acidentes de trânsito e gravidez precoce).

Em seguida, a disseminação das mortes violentas de jovens ou por eles protagonizadas e o crescimento das redes de narcotráfico passaram a aglutinar o eixo das preocupações com os segmentos juvenis, direcionando o interesse para as questões de segurança.

Sob a égide da segurança pública foi criado o Programa do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República - PIAPS, sob o controle de um general do exército, num claro simbolismo da “guerra” que deveria se travar pela salvação da juventude das garras do crime, do tráfico e da violência (SPOSITO E CARRANO, 2009, p. 11).

A consequência direta foi a promoção de uma visibilidade política que contribuiu para desencadear uma espécie de receio em relação aos jovens pobres, moradores das periferias urbanas. Nesse sentido, é possível afirmar que a contribuição deixada pelo governo FHC incidiu mais sobre projetos isolados, configurando um desenho institucional ainda insuficiente. A busca por conceber e dirigir programas para jovens considerados carentes ou em situação de risco, com a delimitação geográfica em municípios de baixo IDH, expressa políticas de focalização que, no conjunto, apresentam a necessidade de expansão de canais democráticos capazes de assegurar espaços mais ampliados de participação para a formulação das ações desenvolvidas.

2.2.2 As Políticas de Juventude: Entre a Prevenção e a Integralidade

Nesse contexto, os governos se depararam com o desafio de inscrever as políticas de juventude em uma pauta de direitos públicos de caráter universalista, o que implica, também, tratar os jovens como interlocutores ativos. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem); foi apresentado como uma resposta

estratégica do primeiro Governo Lula. A origem do Projovem remonta ao ano de 2004, quando foi formado o Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude (GTI), composto por representantes de 19 Ministérios e coordenado pela Secretaria Geral da Presidência. A necessidade de formar esse grupo apresentou, como justificativa, a importância de “criar as condições necessárias ao rompimento do ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar na sociedade, especialmente em seu segmento juvenil” (BRASIL, 2007). Para isso, o GTI realizou uma pesquisa-diagnóstico e recomendou maior integração entre os programas²¹.

A principal orientação resultante da pesquisa, além da integração entre os programas, consistiu na indicação da criação de uma Secretaria Nacional de Juventude, instituída pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, afirmando sua competência “na articulação de todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos, e levando em conta as leis do Estatuto da Criança e do adolescente”. Além disso, propôs a criação do Conselho Nacional de Juventude, com a finalidade de formular e propor diretrizes voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, tendo sido o Projovem assumido como um programa experimental, respaldado na própria Lei de Diretrizes e Bases.

A forma de operacionalização do Projovem, em termos de enquadramento legal do programa, pode ser a forma prevista no Artigo 81 da LDB, qual seja a da organização de cursos e programas experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei, isto é, da LDB, e seus atos normativos específicos, quais sejam, o Decreto no 5.154/04, e as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação sobre a matéria (CNE, 2005).

O Projovem procurou atuar entre os objetivos da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, e da Educação Profissional, tendo como diferencial a junção dessas duas modalidades em um só Programa. A pretensão era equalizar os problemas inerentes à formação dos jovens, garantindo a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e a oferta de qualificação inicial para o trabalho. Nessa direção, foi proposto o regime de colaboração, embora a União tenha tomado a iniciativa de propor o Projovem,

[...] a via a ser adotada para sua operacionalização será necessariamente a da cooperação ou colaboração, por tratar-se de competências comuns, em relação às quais cabe a União tão somente a função de coordenação da política nacional, no sentido de articulação dos diferentes níveis e sistemas (Cf. § 1o do Artigo 8o) (CNE, 2005).

²¹ A pesquisa foi realizada com a colaboração de técnicos do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), juntamente com o uso de informações da UNESCO e do *Projeto Juventude* do Instituto Cidadania.

Outro marco histórico foi a realização da I Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, realizada em abril de 2008, em Brasília. A Conferência contou com a participação de 2,5 mil pessoas e foi elaborada a partir do resultado de oito meses de trabalho. Ao todo foram realizadas 841 Conferências Municipais e Regionais, e outras 27 estaduais (em todos os 26 estados brasileiros e no Distrito Federal). Além disso, foram realizadas 690 conferências livres, promovidas pelos próprios jovens²².

Em síntese, enquanto no primeiro momento, a ênfase das políticas de juventude parece ter sido a percepção da juventude por meio de uma perspectiva plural com vistas a agregar, na agenda pública, as expectativas e as demandas dos próprios jovens. No segundo momento, o eixo do debate parece ter se deslocado dos processos de articulação intersetorial e da relação governo-sociedade civil, para os próprios referenciais pedagógicos das ações.

É justamente, nessa ocasião, que o caráter educativo das ações começa a ser problematizado a partir da noção de integralidade. De fato, vale ressaltar que o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) tem entre suas áreas temáticas o Desenvolvimento Integral que aglutina questões, como educação, trabalho, cultura e tecnologias de informação²³. Conforme a CONJUVE, a ideia de desenvolvimento integral explicita que:

[...] a vivência juvenil na contemporaneidade tem se mostrado mais complexa, combinando processos formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que incluem a inserção no mundo do trabalho, a definição de identidades, a vivência da sexualidade, da sociabilidade, do lazer, da fruição e criação cultural e da participação social. O que se ressalta nessa perspectiva é a importância de se considerar a perda de linearidade e de um padrão único na transição para a vida adulta, com possibilidades de trajetórias juvenis intermitentes e reversíveis (CONJUVE, 2006, p. 20).

A noção de integralidade considerou, nas políticas públicas, as diversas dimensões que configuram a vida dos jovens. Esse posicionamento se materializou na abertura de espaços para a construção de políticas de juventude intersetoriais. No entanto, o mais curioso é que a emergência da noção de integralidade na agenda pública parece estar relacionada, sobretudo,

²² Também merece destaque a realização da *Pré-Conferência de Juventude das Américas*, realizada em Salvador (BA), em maio de 2010, como etapa preparatória para a *World Youth Conference*, no México, realizada em agosto desse mesmo ano. Integrada aos objetivos gerais da Pré-Conferência, a área da educação foi apontada como estratégica e condição fundamental para o desenvolvimento humano integral. Esse entendimento foi enfatizado a partir das necessidades educativas de todos os grupos de jovens. Com destaque especial, para os grupos em situação de vulnerabilidade: jovens com deficiências; jovens oriundos dos povos indígenas e afro descendentes.

²³ As outras duas temáticas são, respectivamente, *Qualidade de Vida* que agrupa questões relativas ao meio ambiente, saúde, esporte e lazer, e, *Vida Segura* que congrega temas sobre valorização da diversidade e respeito aos direitos humanos.

ao fato do tema da violência juvenil ter ocupado uma posição de destaque no registro do Governo Federal, impondo-se como um peso na formulação das políticas concernentes.

2.2.3O binômio juventude-segurança pública: um problema para a educação?

A questão da violência juvenil é apreendida como uma questão endêmica. O quadro diagnosticado é considerado grave, tendo em vista: a magnitude das taxas de criminalidade e a intensidade da violência envolvida.

De um modo geral, tem prevalecido a percepção de que, embora o problema da violência ou da criminalidade, associada aos jovens, diga respeito a todo segmento, a vitimização apresenta um elevado grau de concentração entre jovens negros e pobres do sexo masculino²⁴. Diferentes bases de dados indicam que a matriz da violência, em nosso País, estaria assumindo uma característica peculiar: a participação ativa e, cada vez mais, precoce de adolescentes e jovens, disseminando-se como estilo cultural e meio econômico de vida. A compreensão, inclusive, de vários pesquisadores é que “nem todos os jovens favelados são bandidos”, mas haveria

[...] entre eles um potencial importante de engajamento na criminalidade e uma grande indeterminação pesa, nesse sentido, sobre o seu futuro. A juventude favelada, como tal, participa de uma experiência comum, e é a partir desse pano de fundo comum que escolhas individuais são efetuadas. As fronteiras se tornaram menos claras do que no passado, quando trabalhadores e malandros constituíam duas categorias de indivíduos opostas uma à outra. Essa identificação é em primeiro lugar característica de uma geração: o bandido é um jovem e recruta entre os jovens (PERALVA, 2000, p. 129).

Ao mesmo tempo, compreende-se que as soluções para essa problemática teriam de se instituir em sintonia com as demandas que circulam nas próprias linguagens culturais da juventude. Ou seja, seria necessário inverter as práticas convencionais adotadas pelas políticas de segurança, combinando respeito aos direitos humanos com eficiência policial. Pois,

[...] durante duas décadas de disputas políticas, desde os primórdios da transição democrática, esses dois polos foram antepostos, como se fossem

²⁴No ano 2000, só no Estado do Rio de Janeiro, 2.816 adolescentes morreram assassinados, sendo esse Estado superado, nessa contabilidade mórbida, apenas pelo Estado de Pernambuco.

contraditórios entre si. Com isso, assumíamos uma posição unilateralmente crítica e silenciávamos ante o quadro de avanço da violência criminal, reportando-nos, no máximo, à problemática social, à qual atribuíamos a responsabilidade pelo agravamento da situação (NERY, 2009, p. 11).

Sugestivamente, as estratégias para lidar com essa situação vieram não dos agentes institucionais encarregados de pensar as políticas de juventude, mas do campo da segurança pública. Nesse âmbito, foi proposta a criação de um sistema de defesa social como única forma de enfrentar, verdadeiramente, a violência juvenil. Essa orientação culminou com a formulação do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI). Na Exposição de Motivos 139, da Medida Provisória 384/2007 que resultou na Lei n. 11.530/2007, reconhece-se que, historicamente, o Estado tem adotado políticas repressivas sem eficácia, propondo-se enfrentar o ciclo de violência de maneira mais qualificada e humanista.

A implementação do programa exigiu novos desenhos institucionais de gestão, uma vez que seu eixo fundamental é a passagem de um modelo reativo e desarticulado para um modelo sistêmico, pretendendo reconstituir a confiança da população e dos jovens nas ações propostas. O desenvolvimento do programa foi integrado por 94 subprojetos²⁵, assumindo, como público-alvo, os jovens, de 15 a 24 anos, que estavam à beira da criminalidade ou que já estivessem em conflito com a lei, como também os presos ou egressos do sistema prisional e, ainda, os reservistas passíveis de serem atraídos pelo crime em função do aprendizado em manejo de armas.

As principais diretrizes do programa eram a promoção dos direitos humanos, apoiando o desarmamento e o combate aos preconceitos, bem como o fortalecimento de redes comunitárias, visando à promoção da convivência pacífica. No entanto, as medidas efetivamente priorizadas estavam focadas na modernização das instituições de segurança pública e do sistema prisional e na ressocialização dos egressos do sistema prisional. Em todas essas ações, prevalece uma compreensão de que era preciso priorizar temas ligados aos direitos humanos, difundindo, por essa via, o conceito de segurança cidadã para a população jovem.

A intenção, segundo os formuladores, era promover o reconhecimento social dos jovens, em suas comunidades de pertencimento, prevenindo a entrada na criminalidade e tornando-os multiplicadores ativos das intervenções junto aos outros jovens. A violência

²⁵ Foram previstos investimentos, pelo governo federal, da ordem R\$ 6,707 bilhões, até o fim de 2012. Até o momento, o PRONASCI chegou a 150 municípios, ao Distrito Federal e a 22 Estados.

juvenil foi percebida como resultando diretamente da crise no sistema de crenças e valores, principalmente no processo de socialização familiar. O resultado seria a busca de autoafirmação através de uma subcultura em que a norma é exatamente a ausência de normas (NERY, 2009, p. 06).

Essa polêmica tornou-se um ponto nevrálgico, indicando a dificuldade dos agentes governamentais em gerar soluções que apontassem para o próprio modo como os jovens apreendem e respondem ao problema da violência. Como consequência, os formuladores foram incitados a desencadear articulações mais claras com o campo educativo, o que levou à criação do Projeto de Proteção de Jovens em Território Vulnerável (PROTEJO). Esse projeto compõe-se de uma série de atividades com o foco na prevenção e no resgate dos jovens da criminalidade, por meio de cursos profissionalizantes, atividades culturais e esportivas²⁶ (NERY, 2009, p. 13), tornando-se a ação que apresentou, de maneira explícita, as orientações vigentes para lidar com a questão da violência juvenil. O foco era a prevenção através da cultura e da educação.

O problema é que, segundo as avaliações realizadas, o âmago das ações permaneceu atrelado ao binômio violência-juventude. Outro ponto, que foi objeto de crítica, refere-se à precariedade das ações voltadas tanto para a formação profissional dos jovens quanto para a melhoria de suas relações com o ambiente escolar. Pois, embora o projeto tenha enfatizado a importância da escola, limitava-se a exigir a frequência dos jovens, o que na ótica dos avaliadores indica a prevalência de uma postura “arraigada dos formuladores públicos, em uma ênfase preventiva dissociada de aspectos diretamente pedagógicos e culturais”, reforçando “determinados preconceitos sobre a juventude pobre” (IPEA, 2009, p. 207)²⁷.

A premissa comum, na maioria das políticas de juventude efetivadas, era que a simples frequência aos estabelecimentos escolares seria uma condição suficiente para ressignificar o processo de formação dos jovens. No conjunto, as críticas abriram espaço para uma discussão dos processos de inclusão social dos jovens, a partir do seu potencial enquanto seres humanos.

²⁶No PROTEJO, cada jovem recebe uma bolsa de R\$ 100,00 por mês, durante um ano, podendo ser prorrogável por mais um. O projeto capacita os jovens para o exercício dos seus direitos e deveres e para que não se envolvam com a criminalidade, ou seja vítimas da violência.

²⁷ Uma crítica também levantada foi a ausência de ações que incidam sobre a desigualdade de acesso que jovens mulheres, jovens negros, jovens LGBT, de comunidades tradicionais, com deficiência, dentre outros. Apesar dos discursos enfatizarem os direitos humanos, praticamente inexistente uma tematização em torno da relação entre as desigualdades e as diversidades (IPEA, 2009, p. 187).

Em outras palavras, a baixa efetividade dos impactos gerados pelas políticas de segurança forneceu visibilidade à necessidade de uma concepção integral de educação, capaz de fazer face à complexidade e multidimensionalidade das questões que afetam as juventudes, introduzindo, por essa via, o debate sobre a ideia de integralidade.

A direção do debate coube à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), e mais especificamente à Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania²⁸. Em 2009, a SECAD já havia publicado um relatório de pesquisa em que apresentava um mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada (BRASIL, 2009), contribuindo para fortalecer as bases a fim de implantar uma política de educação integral no Brasil. Os efeitos dessa publicação impactaram as discussões sobre a educação dos jovens, e a educação integral passou a ser tematizada, ela mesma, como uma política pública, cujo propósito é universalizar o acesso à Educação Básica, apresentando-se também como uma resposta aos baixos índices de desenvolvimento humano.

Começa, então, a percepção de que garantir o direito a uma educação integral configura-se como a única estratégia para lidar, política e pedagogicamente, com a qualidade da educação oferecida aos jovens submetidos à condição de risco e vulnerabilidade, fechando um ciclo, iniciado nos anos 1990.

2.3 A educação integral como política pública

Em suma, no final dos anos 2000, o Estado brasileiro assumiu explicitamente a defesa de uma educação concebida como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas. O objetivo seria a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, embora, como apontamos, esse processo ainda não tenha se consolidado na direção de uma perspectiva multidimensional-integrativa, solidificada na prática escolar.

Os gestores governamentais apontaram a proposta da educação integral como um caminho de ampliação do direito à educação de qualidade, mas ainda com um caráter

²⁸ A Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, criada em 2007, tem trabalhado cotidianamente para o adensamento da perspectiva da educação integral nos sistemas públicos de ensino do País.

preventivo. Foi preciso um tempo para que a educação integral passasse a ser problematizada por meio de uma educação intercultural; um dos pontos que havia sido até mesmo objeto de crítica no âmbito das políticas de segurança. A noção de interculturalidade seria retomada com a discussão sobre o que “acontece quando os grupos entram em relações de trocas”, admitindo-se que a “interculturalidade aceita que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” e faz com que escola e comunidade sejam desafiadas a se “expandirem uma em direção à outra” (BRASIL/MEC, 2009, p.17).

A pressuposição mais ampla é que a escola precisava se tornar, ela mesma, um espaço de formação plena para todos os sujeitos, de forma a assegurar o compromisso com um projeto de educação que se caracterizasse pelo respeito aos direitos humanos e à pluralidade dos saberes. A qualidade da Educação Básica passaria a significar, nesse contexto, que o processo educativo carrega diferentes nuances que devem se fazer presentes nas relações de ensino e aprendizagem, ressignificando os arranjos curriculares das escolas, mediante a incorporação de práticas, habilidades, valores e crenças que estão na base do cotidiano dos estudantes.

A educação integral foi retomada com a finalidade clara de romper com o modelo de escolarização que fragmenta os conhecimentos, fomentando o distanciamento com a vida dos sujeitos. Ao enfrentar a dicotomia entre os saberes escolares e a vida cotidiana, a ideia de integralidade contribuiu para ampliar as diversas dimensões das práticas educativas.

[Uma] ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Não se trata da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral (BRASIL/MEC, 2009, p.01).

As bases legais dessa concepção remontam à própria Constituição Federal que, em seu art. 205, assegura que a educação como direito de todos, além de ser promovida com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, através do preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Essa formulação foi entendida como uma legitimação do desenvolvimento integral dos sujeitos e como condição da cidadania.

O mesmo preceito constitucional foi recuperado, praticamente sem alterações, no Estatuto da Criança e do Adolescente que, no art. 53, afirma: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, é também associado pelos defensores da educação integral à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 9394/96) que, em seu artigo 34, afirmava que a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula, sendo progressivamente ampliada.

Mas foi com o Plano Nacional da Educação, Lei Nº 10.172/2001, que essas diretrizes foram reafirmadas de modo inequívoco, estabilizando o consenso de que, do ponto de vista legal, os sistemas públicos de educação devem priorizar o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo articulações com o objetivo de expandir as ações educativas e demandando um compromisso ético e político com a inclusão social, por meio da gestão democrática, para que garanta a melhoria da qualidade da educação pública.

Logo, não constitui um fato casual que a educação integral tenha sido pautada como um dos temas chaves da Conferência Nacional de Educação, realizada em abril de 2010²⁹. A compreensão, naquele momento, era que o Brasil estava vivenciando um período de transição, em relação ao tema da educação integral, cujas intencionalidades políticas deveriam, gradativamente, ser traduzidas em ações sistemáticas de financiamento e formação. Isso sem falar nas adequações curriculares necessárias para uma universalização da educação integral nos sistemas públicos de ensino. Contudo, vale lembrar que a educação integral proposta, nesse mesmo contexto, não se caracteriza por uma mera adequação da prática escolar vigente, ampliando tempos, espaços e currículos. Por isso, como destaca Gouveia (2006):

[...] só faz sentido pensar na implantação de escolas em tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situação que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (p. 77).

Fica evidente que os posicionamentos políticos e pedagógicos em vigor compreendem um conjunto ambivalente de conceitos: educação integral, escola integral, tempo integral, ampliação da jornada escolar³⁰. Conceitos construídos em meio a valores, práticas e interesses

²⁹ Além disso, também em 2010, a Câmara dos Deputados criou uma comissão especial para o debate da Proposta de Emenda Constitucional 134/07, que tem como proposição a universalização da jornada diária de 7 horas na escola fundamental, em um período de dez anos.

³⁰ Os conceitos articuladores da ideia de educação integral carregam conteúdos históricos e ideológicos que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam, descrevem expectativas diversas quanto

políticos e sociais, muitas vezes, divergentes. A polêmica a respeito do próprio estatuto da educação integral, como política pública, trouxe à tona o seguinte questionamento: a educação integral se configuraria como uma nova modalidade de educação ou trataria mais de um princípio transversal a ser incorporado pelos diversos níveis da Educação Básica?

A resposta a essa questão ainda não parece ser algo simples no que se refere às propostas de educação integral, que ora se pautam pela defesa estrita de uma ampliação do tempo escolar, materializada em um contraturno complementar à educação e oferecida nas instituições de educação formal, ora pela defesa da instituição de outros tempos e outros espaços na própria organização escolar formalizada (MOLL et al. 2012). Mais profundamente, as polêmicas e controvérsias em relação ao tema parecem atreladas ao fato da educação integral ter sido historicamente defendida, no Brasil, como formação para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, legitimando-se por meio do ideário liberal, cujos ecos

[...] influenciaram diversos grupos societários ao longo das décadas de 1920 e 1930, que acreditavam fortemente no poder da educação para moldar, unificar e civilizar a sociedade brasileira, tendo em vista o progresso e o desenvolvimento econômico. Apesar das diferenças ideológicas que marcavam os vários grupos, havia em comum a defesa por uma educação que abarcasse a completude do homem e o preparasse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; progressista, ordenada e baseada na racionalidade científica; voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais (CENPEC, 2011, p.21).

A influência histórica dos ideais escolanovistas parece ter contribuído para reprimir o debate político e pedagógico sobre a educação integral no Brasil³¹.

Essa situação explica, em parte, porque a discussão em torno da educação integral foi relegada a um segundo plano e limitada a algumas experiências locais. A expansão de

a suas intenções e resultados. Apesar disso, as primeiras reflexões sobre essa noção emergem impregnadas da aspiração de formar homens capazes de compreender e de intervir no mundo em que vivem. Seus pressupostos políticos e filosóficos se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, concebendo o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral). As primeiras experiências foram concebidas por Paul Robin, na França, e, na Espanha, por Francesc Ferrer, e utilizavam, nas atividades cotidianas, jogos e múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura e literatura. No mesmo período, intelectuais da Escola Nova, como Dewey, Montessori, Claparède, Decrolye Freinet atribuem grande importância à integração entre a educação intelectual e a atividade criadora para a formação global da criança, enfatizando também a vida comunitária da escola e a autonomia de alunos e professores como princípios formadores de consciência e atitude diante da vida (ver CENPEC, 2011, p.21).

³¹ Além disso, experiências como o Cieps e o Caics, exemplos de centros a implantar a educação integral no Brasil, não obtiveram sucesso, o que desmotivou uma possível ascensão da educação em tempo integral.

programas de educação integral no País ocorreu por vias pragmáticas, dando-se pouca atenção às intencionalidades político-pedagógicas que lhe dão sentido e sustentação pedagógica.

As discussões concentram-se nas diversas modalidades, nos programas e nos serviços que a promovem: educação de tempo integral (ampliação da jornada escolar); atividades realizadas no contraturno escolar (dentro e fora da escola, sob a responsabilidade ou não da escola); educação integral como inclusão social; educação integral na perspectiva da proteção de crianças e jovens (CENPEC, 2011, p. 23).

Por conseguinte, a proposição da educação integral enquanto política pública permaneceu, por muito tempo, destituída de maior importância ante um cenário em que o direito à escolarização formal se configurava por meio de práticas conservadoras e elitistas. Por isso, de acordo com Paro (2009), na perspectiva de uma educação integral,

[...] a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um ‘antes’ lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (...) A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral (p. 18-20).

O problema é que não há consenso quanto ao que se caracteriza, de verdade, como uma formação integral, menos ainda sobre os pressupostos e as abordagens metodológicas que a constituem. Por essa razão, o debate tem oscilado, por um lado, em sua dimensão temporal: a escola em tempo integral implica, embora não se limite à ampliação da jornada escolar. Por outro lado, em sua dimensão espacial, a questão é saber se a escola integral deve ampliar sua atuação para além da sala de aula e articular ambientes não escolares³².

No entanto, no final da primeira década do século XXI, a educação integral parece ter se atualizado, agregando novos paradigmas e assumindo novos contornos e interfaces. Com isso, a noção de integralidade passa a ser apresentada como elemento central para a melhoria da qualidade na educação, ganhando progressivamente a adesão do poder público.

A perspectiva de uma educação integral é apontada como “estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade” (CENPEC, 2011, p. 25), mediante o desenvolvimento de novas

³² Outra dificuldade presente nesse debate decorre também do fato das reflexões sobre a educação integral demandarem uma espécie de hibridismo analítico, movendo categorias próprias aos âmbitos da educação formal e não formal, e exigindo uma sensibilidade para interações do ambiente escolar com a sociedade.

práticas curriculares, pedagógicas e de gestão que buscam conjugar maiores oportunidades de aprendizagem com proteção social. Além disso, nos discursos políticos, prevalece um sentido de discriminação positiva, pois se entende que aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade, em virtude de suas condições concretas de existência, demandam ações afirmativas mais efetivas com extensão de sua permanência na escola. Nesse aspecto, o tempo é apreendido como um fator crucial para que os jovens das camadas populares se envolvam nas tarefas de aprendizagem.

Embora se reconheça que uma política de educação integral transcenda os objetivos da mera ampliação do tempo escolar, o alvo passa a ser uma concepção mais abrangente de formação que localiza a ampliação do tempo destinado à educação, “como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 05). Haveria de mudar a concepção de formação oferecida nos ambientes escolares, trazendo à tona o problema da integração do currículo escolar fragmentado. A educação integral é dimensionada por uma intencionalidade pedagógica, capaz de fazer com que o conjunto das atividades pedagógicas dialogue com o currículo e corresponda à formação integral pretendida. Em síntese,

[...] integralidade significa, em essência, não fragmentação; educação integral significa pensar a aprendizagem por inteiro; as inter-relações entre atividades e propósitos precisam ser otimizadas e valoradas com base no currículo, no projeto político-pedagógico, numa clara intencionalidade pedagógica, que tenha a formação do sujeito e do seu direito de aprender como o grande ponto de chegada (CENPEC, 2011, p. 26).

É justamente a chamada intencionalidade político-pedagógica que imprimiria o olhar, o rumo e os caminhos na educação dos jovens na perspectiva da integralidade. Essa intencionalidade mobilizaria a oferta de experiências formativas, capazes de desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas e sociais, mediante uma pluralidade de arranjos curriculares que, além de aproximar os diversos campos do conhecimento, integra-os às vivências na escola, na família e na comunidade. Nessa direção, a educação é definida, como

[...] um processo social que diz respeito a todos e não apenas à escola. Implica a produção de pontes entre os diferentes tempos e espaços de produção do conhecimento; entre o passado e o presente; entre o local e o global; entre o legado da humanidade e os saberes da comunidade em que se vive. Neste movimento está contida a ampliação de repertórios e a formação de sujeitos ancorada na valorização da diversidade cultural. Ao dar voz a múltiplos grupos sociais, diferentes etnias e distintas representações, ao dar espaço a variados modos de saber e fazer, a educação estará exercendo o que se espera dela para o século XXI (CENPEC, 2011, p. 28).

Essa compreensão assume, como perspectiva global, a tarefa de revelar e afirmar as potências formativas da população juvenil, invocando a noção de capital social e cultural como forma de problematizar a aprendizagem dos jovens. Parte-se do pressuposto que “só assim a educação integral será capaz de reconhecer e valer-se do capital social e cultural que famílias e comunidades possuem” (CENPEC, 2011, p. 28). Caberia ao Estado, como principal promotor da educação integral, colocar em ação medidas capazes de ampliar os aportes culturais. Daí a ênfase que é dada, nas propostas atuais de educação integral, aos territórios, pois

[...] os territórios [das camadas populares] contam com poucas oportunidades e serviços destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens. Tendo surgido nas comunidades e adentrado o Estado pela porta das políticas de assistência social ou da cultura, tais iniciativas [de educação integral] não eram reconhecidas como projetos educacionais. As alianças e parcerias de complementaridade com a escola, quando ocorrem, têm origem no próprio interesse de cada escola ou ONG, não sendo costuradas e assumidas como política pública da cidade. A demanda hoje é por articulação e combinação de saberes e práticas que estão na escola, na família, nos projetos socioeducativos do território e da cidade. A capacidade de articular e agir em conjunto exige um novo valor: o do compartilhamento entre programas que estão na escola e no território; nos agentes da escola e também nos agentes da comunidade e dos demais serviços públicos. O compartilhar potencializa o agir, arranca cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora, totalizante e includente (CENPEC, 2011, p. 29-30).

Essa compreensão fortaleceu a perspectiva multissetorial à evidenciada anteriormente, e potencializou a abertura para uma territorialização dos serviços públicos de educação. Uma condição considerada fundamental para que as populações pobres sejam reconhecidas como portadoras de identidades, saberes, experiências e projetos de futuro. Entretanto, o ponto relevante a ser destacado aqui é a priorização da formação de crianças, adolescentes e jovens mais vulnerabilizados. Nesse aspecto, as propostas de educação integral assumem, claramente, a promoção da equidade e inclusão social, com propósitos inspirados nos seguintes balizamentos:

- garantir a crianças e jovens, em situação de maior vulnerabilidade social, o direito de aprender, que não se restringe ao acesso à escola;
- promover equidade e inclusão social por meio de experiências educativas;
- tirar crianças da situação de abandono e protegê-las, oferecendo educação de melhor qualidade;

- influenciar positivamente nos resultados do IDEB (enfrentar a evasão e a repetência escolar, melhorar a aprendizagem);
- elevar a qualidade da educação pública ofertada;
- agir no desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando o seu repertório de referências e conhecimentos, por meio de experiências artísticas, culturais, esportivas, científicas – oportunidades que muitos não acessam por seus próprios meios.

Como afirma Cavaliere (2002), o ideário político construído em torno da educação integral incide a construção de uma nova identidade para a escola brasileira. O argumento é que enquanto a escola pública se destinava a poucos, ela tinha como função estrita difundir a instrução escolar. Essa situação contribuiu para esvaziar as responsabilidades formativas da escola, desencadeando problemas visíveis, como instalações precárias de seu ambiente físico, a redução da jornada e a multiplicação dos turnos, a desorientação didático-pedagógica e baixa qualidade na formação dos professores. Em outra direção, acredita-se que a educação integral pode gerar uma nova identidade para a escola pública, através de “um novo formato” que associa a “instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária” de contingentes da população “pouco marcados pelo ethos escolar” (p. 249).

No entanto, esse tipo de posicionamento acerca da educação integral como política pública tanto pode produzir aspectos inovadores e transformadores, embutidos em uma concepção de educação multidimensional que busca reconectar as relações entre vida e escola, como pode exacerbar os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições educativas. O que revalida seu caráter discriminatório em relação às camadas populares. Um exemplo paradigmático dessa última situação é apresentado por Arroyo (2012), ao discutir várias propostas de educação integral que se limitam simplesmente a disponibilizar mais um turno escolar, ou seja, “oferecer mais tempo da mesma escola” (p. 33). Assim,

As políticas e o sistema escolar operam como um todo, por vezes, desvirtuando programas específicos bem intencionados. Diante da rigidez estruturante do nosso sistema escolar, a experiência mostra que programas isolados têm dificuldade de se afirmar quando se contrapõem a políticas de Estado e aos valores e lógicas estruturantes do nosso sistema (ARROYO, 2012, p. 34).

Giolo (2012) também recorda que as escolas públicas brasileiras foram historicamente organizadas, “pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho”. Uma estrutura que foi tão

[...] solidamente montada e reproduzida que, no Brasil, mesmo perante a introdução e a posterior ampliação do ensino obrigatório, ou mesmo perante a proibição do trabalho para as crianças até a idade de 16 anos, a escola dos pobres, ainda hoje, não consegue fazer muito mais do que alfabetizar. O restante, em tese, deveria ser apenas preparação para o trabalho. Note-se que as poucas iniciativas de educação em tempo integral, voltadas para as classes populares e feitas por políticas nacionais, pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio, desviando-os da carreira escolar propriamente dita (p. 95).

Nessa ótica, a relevância política de ações públicas, que mobilizam as perspectivas de integralidade, precisa enfatizar diretamente o modo como esses programas e projetos veem os “educandos e a infância-adolescência populares”, destinatários das ações. Pois,

[...] antes de programar estas ou aquelas atividades, dedicar dias de estudo, para mostrar e explicitar, enquanto gestores, docentes-educadores, como pensamos os setores populares e seus filhos e suas filhas. [pois] a tendência é pensá-los tendo como referência as representações tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo e os subalternos, como foram e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos (ARROYO, 2012, p. 36).

A promoção da educação integral como política pública implica um exame cuidadoso dos pontos de vista que são construídos sobre os sujeitos beneficiários das ações, uma vez que a prevalência no discurso e na prática política da proposição que as “infâncias-adolescências populares” estão sempre em risco e em vulnerabilidade constitui “metáforas com que são classificados e refletem essa visão não apenas inferiorizada, mas de perigo, de medo da infância-adolescência popular” (ARROYO, 2012, p. 37). Isso contribui para obstruir as diretrizes político-pedagógicas que reconhecem e afirmam o direito há outros tempos-espacos entre os sujeitos que experienciam a educação. Essa é uma questão central, visto que anda

[...] somos herdeiros e condicionados por uma racionalidade cognitivo-técnico-instrumental da modernidade; [que] pretendendo-se emancipadora, a mesma tornou-se mutiladora e focalista, não conseguindo dar conta de muitas questões e dimensões da vida, dos fatos e, principalmente, da trama plural que compõe a totalidade do humano [...] muitas dimensões e aspectos da humanização escapam aos domínios da ciência e da técnica (HENZ, 2012, p. 81).

Por conseguinte, propomos uma investigação dos sentidos de integralidade nas atuais políticas públicas de educação integral no Brasil. Assumimos que os jovens, para quem são endereçados vários programas e projetos nesse âmbito, se constituem, enquanto seres

humanos, em uma trama complexa de múltiplas dimensões. Como Röhr (2010), defendemos que uma proposta emancipadora de educação integral implica e desenvolve, no mínimo, cinco dimensões básicas: a física, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual, abrindo questionamentos que não se restringem a temas de natureza operativa.

3 ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA EM UMA PERSPECTIVA INTEGRATIVA-MULTIDIMENSIONAL

A juventude, bem como as questões relacionadas a ela, tornou-se, nos últimos anos, um tema relevante nas discussões políticas na América Latina e no Brasil, conforme já abordamos. Do ponto de vista acadêmico, diversos estudiosos têm discutido sobre a precariedade visível nos processos de escolarização e profissionalização dos jovens (SPÓSITO, 2003; DAYRELL, 2009; CARRANO, 2003; FANFANI, 2000). Nas duas esferas, o modelo de escola, como instância pública e democrática, é problematizado em função da qualidade da educação concedida.

O sistema escolar enfrenta, em seu interior, desigualdades que se refletem amplamente no desempenho dos alunos e nos objetivos educacionais. Lopes e Silva (2007), ao analisarem a escola como aparato público e locus de promoção de direitos, observaram uma série de problemas que espelham a realidade vivenciada. Como consequência, afirmam os autores, é urgente reconhecer que a natureza da função social da escola não pode ficar circunscrita apenas à transmissão do conhecimento social e culturalmente produzido.

A compreensão é que o modelo de educação permanece dissociado das suas expectativas e modos de vida dos sujeitos. Daí a dificuldade crescente, por parte dos mecanismos escolares instituídos, para garantir a permanência dos jovens no aparato escolar e manter a qualidade social dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos. Do ponto de vista estritamente acadêmico, esse cenário gera uma ampliação das pesquisas a respeito das relações entre juventude e escola, aglutinando abordagens e enfoques (MÜXEL, 1994; ABRAMO, 1997; SOUZA, 2009; DAYRELL, 2003; CARRANO, 2000; SPÓSITO, 2006)³³.

A questão é que, tanto na esfera política quanto no âmbito acadêmico, o crescente interesse pela temática parece não acompanhar as alterações efetivas no cotidiano das escolas

³³ Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), locus de materialização desse trabalho, é a partir do ano 2000 que se observa um aumento do interesse dos pesquisadores por temas relacionados correlatos, seja do ponto de vista da racionalidade política que impulsionam as iniciativas governamentais (FREITAS, 2008; AZEVEDO, 2010), seja do ponto de vista mais estrito da relação educação e trabalho (OLIVEIRA, 2010). Nos dois casos, as questões juvenis tematizadas vêm sendo objeto sistemático de estudo (LINS, 2010; AMADOR, 2010; FERREIRA, 2010), abordando-se desde as categorias discursivas utilizadas para lidar com as demandas dos segmentos juvenis, até os processos de resistência mobilizados pelos jovens, beneficiários dessas políticas, para lidar com as novas estratégias de regulamentação das suas condutas e com a inclusão política de suas reivindicações.

públicas. Como pretendemos mostrar, uma das razões para essa situação relaciona-se com as marcas deixadas por um modelo herdado de escolarização.

3.1 A crise escolar e a redução do modelo de formação humana

Na atualidade, componentes fundamentais do discurso em educação são contestados, deixando de fornecer uma orientação político-pedagógica capaz de responder aos objetivos de democratização e equidade na distribuição dos conhecimentos. Os processos de modernização, pluralização e secularização produzem uma crise, sem precedentes, da forma escolar, afetando diretamente a relação dos sujeitos com os saberes.

As causas e implicações dessa crise, entretanto, não podem ser pensadas em desarticulação com os valores e crenças derivadas do Esclarecimento. Pois, enquanto tematização da emergência do homem face à sua imaturidade autoinduzida, os ideais iluministas instalaram a formação autônoma do sujeito no âmago da nossa cultura. O questionamento desses ideais, ao longo do século XX, instalou uma crise profunda nos fundamentos teórico-práticos da educação, tornando frequentes afirmações de que a escola e a própria atividade docente não teriam mais futuro, deslocadas em uma sociedade atravessada pelos novos meios de comunicação e informação. Uma linguagem, em nosso modo de ver, meramente descritiva e que torna as interrogações educativas cada vez mais intransparentes (FREITAS, 2009, p. 01). Pois, sem precisar negar a crise que atravessa os sistemas educativos, não podemos também abdicar das reflexões que permitem ir além dos condicionamentos gerados nos extremos da sociedade em que nos movimentamos.

Nos termos de Barroso (2008), caso essas expressões fossem submetidas a uma arqueologia minuciosa, não seria difícil constatar que se trata, sempre, de uma crise “da mesma escola, secular, elitista, seletiva, meritocrática; contestada e desejada, rejeitada e imprescindível” (p. 33). Para esse autor, a chamada crise da escola expressa, simultaneamente, insatisfações em relação ao seu funcionamento e crenças sobre a necessidade de transformá-la. Assim, enquanto para uns, a crise reside no seu anacronismo, para outros, ela é produto da sua massificação, da presença nos bancos escolares de uma população culturalmente despreparada para frequentá-la e cumprir as suas exigências. Todavia, esse autor também afirma que a crise da escola deixou de ser um problema nacional,

localizado. Eclodiu em diferentes países do mundo, sempre com uma enorme semelhança de elementos, numa espécie de “internacionalização da crise da instituição escolar e/ou dos sistemas públicos de ensino”, associada ao esgotamento do “projeto da modernidade e à sua impossibilidade de cumprir as promessas implícitas que justificaram o acesso irrestrito e indistinto (e, em alguns casos, compulsório) das populações submetidas à autoridade dos Estados Nacionais às instituições escolares” (Idem, p. 34). Logo, não é estranho que

[...] o termo 'crise' surge neste contexto frequentemente sob aspas e isto se faz para ressaltar o seu caráter polissêmico e necessariamente contextualizado. A crise a que nos referimos não tem uma natureza objetiva/evidenciável e que se apresente a todo observador como um objeto único, com a mesma constituição. A apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único, claramente visível, à espera de ser descrita 'tal como é'. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser. É, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos (BARROSO, 2008, p. 35).

A crise da escola configura-se, portanto, como originada ou constituída fora dos seus contextos sociais ou cognitivos internos, mas que a atingem de maneira dramática. Por isso, a investigação dessa crise não pode ser circunscrita à sua temporalidade mais imediata e visível, as décadas finais do século XX, momento em que a literatura crítica a enfatiza. Além disso, é preciso incluir na questão o “empenho dos educadores que um dia acreditaram no projeto utópico de uma escola pública transformada e transformadora e que, hoje, não se recusam a pensar sobre a sua crise, mas que carregam a responsabilidade com as 'multidões' que foram chamadas às escolas e que se acham, como vítimas, inteiramente envolvidas na sua crise de sentido” (BARROSO, 2008, p. 35). Pois, todos

[...] nos encontramos em busca do que dizer aos jovens (pelo menos àqueles que conseguem incorporar uma escolaridade um pouco mais prolongada, cumprindo as etapas superiores do ensino básico) que são envolvidos por discursos repletos de promessas de que uma escolarização mais ampliada possibilita o acesso às necessárias recompensas sociais que são associadas — e não apenas pelo imaginário popular — à educação escolar e que questionam, de maneira cada vez mais incisiva e, às vezes, violenta, o sentido da escola. Buscamos o que dizer ao país — notadamente aqueles pertencentes às camadas populares — que foram insistentemente convocados a participar na educação dos seus filhos, mas que se encontram atônitos porque percebem, mesmo que difusamente, que a escola não pode cumprir as promessas de transformar suas vidas, garantindo-lhes um futuro 'melhor' (BARROSO, 2008, p. 36).

A falta de esperança em uma educação emancipatória ancorada estritamente no vocabulário político, derivado do humanismo, não implica aceitar a tendência de um

reducionismo da formação à sua dimensão técnico-instrumental. Parte-se, então, da constatação de que a reflexão pedagógica vigente produz um estreitamento no modo como a formação humana é apreendida, ao mesmo tempo em que obstrui a análise de dimensões vitais à educação, ocultando o acesso a outras formas de educar. Pois,

[...] seja qual for a tese utilizada para caracterizar o momento vivido atualmente pela instituição escolar e pela educação, o que se tem tentado denunciar é a situação de incongruência entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer à sociedade. A situação parece se acirrar, especificamente, no Ensino Médio, sobretudo em virtude da forte tensão na relação dos jovens com a escola (DAYRELL, 2009, p.4-5).

Como ressalta Dayrell (2009), a crise da instituição escolar deriva do modelo de formação que impulsionou um processo específico de construção das práticas de escolarização que deixou de fazer sentido para os jovens. Por essa razão, “o universo escolar configura-se, para muitos jovens, por uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho” (p. 09), ao mesmo tempo em que a escola tenta suprir uma falta radical de sentido para os que se encontram em seu interior.

Nossa compreensão é que os dilemas que atingem a escola remetem também ao desencanto experimentado pelo fracasso da utopia pedagógica do Iluminismo que se instalou no vazio, deixado pelo esgotamento formativo da noção de Bildung. Como lembra Suarez (2005), o conceito de Bildung foi forjado na segunda metade do século XVIII, na Alemanha, abarcando conotações políticas e pedagógicas e apontando para um processo de aprendizagem apreendido no sentido de um autodesenvolvimento espiritual. Trata-se de um conceito chave, derivado da Antiguidade greco-romana, que passou a representar, nas sociedades ocidentais, a ideia de “um projeto inacabado” de humanização (p.196), ancorado em uma diferenciação explícita e importante entre as noções de educação e de formação. Enquanto a educação, em suas diversas modalidades, relaciona-se à preparação dos indivíduos para ocuparem determinadas funções no mundo produtivo, pela via institucional do ensino, a ideia de formação assume sua significação mais ampla em consonância com uma visão globalizante do desenvolvimento das dimensões físicas, psíquicas e intelectivas do ser humano. A noção de formação está, portanto, relacionada a um processo complexo de “cultivo de si” pelo desenvolvimento de “bens seculares (liberdade, autonomia, responsabilidade)”, incorporados, ativamente, pelos sujeitos, como “princípios pedagógicos” (FREITAS, 2010, p.57), fornecendo

[...] coerência simbólica e política aos ideais do Esclarecimento com consequências diretas para o surgimento das Ciências Sociais. [...] a ideia de Bildung articulava-se ainda na Pedagogia, enfatizando um discurso em torno do papel formativo das chamadas “humanidades”. E, por fim, o tema cristalizava-se na chamada “literatura ou romances de formação” (bildungroman), cujo exemplo mais significativo é Wilhelm Meister de Goethe, evidenciando como “viagem formativa”, e constitui um autêntico processo de autodeterminação existencial (p. 58).

A noção de formação foi disseminada por intermédio do imaginário social da modernidade, incluindo, nesse percurso, a ideia de uma reforma do Estado por meio da estruturação de sistemas educacionais, capazes de oferecer instrução pública ao conjunto da população. Entretanto, ao longo do século XIX, ocorreu uma nítida separação entre o que se caracterizava como um processo único de educação pessoal e aprendizagem social. Nesse momento, a educação passou a ser localizada no domínio privado, “objeto das escolhas individuais compatíveis com as visões de mundo particulares”, e a instrução pública passou a abarcar a dimensão propriamente política dos processos educativos. O ideário da instrução pública, pouco a pouco, “converteu a Bildung em garantia de uma sociedade civilizada” (FREITAS, 2005, p. 57), privilegiando a transmissão do saber na sua dimensão estrita de objetividade.

O resultado foi a emergência de uma visão triunfalista da instrução pública, que se converte em agente de modernização social. A real ideia de formação, por sua vez, se diluiu subsumida pela ênfase instrucional, uma vez que o objetivo passou a ser preparar os indivíduos para ocupar funções específicas na nova divisão social do trabalho, impulsionada pela industrialização. Essa situação contribuiu para limitar drasticamente os sentidos da formação humana. Como ressalta Rodrigues (2001), a formação viu-se reduzida a uma

[...] visão pragmática e utilitária predominante na ordem política e social do mundo moderno ao papel atribuído à educação escolar de preparar os educandos para o exercício da cidadania... [ao mesmo tempo em que] destina o atributo de cidadão aos indivíduos que se apossam dos conhecimentos e habilidades considerados necessários para que se integrem como força eficiente nos setores produtivos (p. 232).

A educação convertida em instrução pública, ou seja, em educação escolarizada vinculou, univocamente, os fins da educação à posse de determinadas habilidades e conhecimentos balizados necessários aos ditames produtivos e mercadológicos. Dessa forma, embora não se negue a importância dos conhecimentos para a educação do cidadão, critica-se o fato de eles se transformarem em dimensões únicas da sua formação, representando a totalidade desse processo e desqualificando a importância de outras dimensões humana.

Pode-se objetar que a questão educacional tem sido amplamente discutida e se tornado objeto de considerações das mais diversas, tanto do ponto de vista teórico, quanto das articulações práticas que mantém com a vida social. O tema tem sido abordado também no plano dos relacionamentos que arquiteta com as diversas formas de conhecimento, os processos produtivos, as inovações tecnológicas e a vida cultural (RODRIGUES, 2001, p.233).

Com essa ótica, os problemas estariam situados não na escola, mas nos fins de adaptabilidade assumidos pela educação. Isto é, os fundamentos do projeto moderno da educação escolar passaram a se ancorar em uma redução clara das propostas de formação da cidadania, funcionando como princípios reguladores da vida social. Essa seria

[...] a base sobre a qual serão erguidos os pilares da moderna sociedade de direitos no mundo ocidental. Será em torno de tais conteúdos que as ideias de democracia, de responsabilidade civil, de direitos individuais, de dever do poder público etc., serão construídas ao longo da história da civilização ocidental (RODRIGUES, 2001 p.238).

Do ponto de vista filosófico, Rodrigues (2001) articula essa visão ao pensamento de Kant. O autor argumenta que, sob os desmembramentos desse pensamento, ocorreu uma inflexão decisiva nos rumos da educação na modernidade. A afirmação kantiana de que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” erigiu como princípio a percepção de que a constituição do ser humano ocorre através da educação, diferenciando, ao mesmo tempo, as dimensões através das quais o homem poderá ser formado. Nos termos do próprio Kant (1996):

[...] a educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral [...] é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (p. 36).

É através do pleno uso da razão, segundo Kant, que o homem alcança à plena liberdade, no sentido da capacidade para pensar pelo correto uso de suas potencialidades intelectivas e morais. Porém, para atingir essa condição, é necessário levar em consideração dois níveis que se complementam. Em primeiro lugar,

[...] é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade [viva numa insociável sociabilidade], para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 1996, p.34).

Em segundo lugar, “o ser de cultura” deverá assumir “o pleno uso de suas potencialidades” e ser capaz de se conduzir de maneira autônoma. A educação representa o meio através do qual o cidadão desenvolve suas capacidades intelectuais e morais.

O processo de educar confunde-se com o próprio desenvolvimento humano que, nesse caso, não será apenas de responsabilidade desse ou daquele indivíduo em particular, mas do conjunto da sociedade. Ainda que, na perspectiva kantiana, estejam presentes elementos que remetam para outras dimensões humanas, a tarefa educativa consiste, prioritariamente, no desenvolvimento das capacidades que resultam no pleno uso da razão. É nessa direção

[...] que o Iluminismo, como amplo movimento cultural e filosófico que aconteceu na Europa, na era moderna, ao instaurar sua proposta pedagógica, retoma as ideias da natureza humana, da autonomia racional e moral do indivíduo e da perfectibilidade humana. No entanto, por outro lado, essas categorias têm seu sentido profundamente modificado. Marcado pela longa, lenta e sofrida constituição da moderna sociedade burguesa e mercantil, que vai se distanciando cada vez mais do mundo feudal e cristão, o pensamento iluminista se instaura sob o crescente impacto da formação dos estados, como entidades políticas autônomas (SEVERINO, 2006, p. 04).

Isso significa dizer que a legitimação de “uma outra pedagogia de acordo com a qual a formação humana, visada pela educação, passa necessariamente pela consideração da condição natural do homem como ser social” (SEVERINO, 2006, p. 04).

[...] Consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre são dimensões relacionadas à vida dos indivíduos, mas elas só ganham consistência plena com a inserção dos indivíduos na estrutura social. [Por isso] a proposta educativa de Kant não faz sentido separada de sua visão do destino da civilização humana como um todo. Desse modo, na modernidade, o critério fundamental da educação, o aspecto que recebe maior ênfase na formação humana, é aquele da formação política, a formação do cidadão, entendida esta à luz de seus pressupostos antropológicos e epistemológicos do racionalismo (SEVERINO, 2006, p. 05).

No projeto pedagógico da modernidade, todas as modalidades da vida assumem essa dimensão política, modificando profundamente a visão de educação concernente, pois a formação humana não mais dependeria apenas da lei interior de sua vontade, mas também das determinações exteriores da vida social. Na modernidade, o social converte-se no elemento que constitui a substância da essência humana. Essa ênfase torna-se marca característica da antropologia fundante da compreensão da educação no século XIX, constituindo a base central do conhecimento que, nesse momento, já se estabelece como conhecimento científico, graças à emergência das chamadas ciências humanas que se instauram, consoante Severino (2006), como ciências sociais. Pois,

[...] na esteira da perspectiva positivista, inaugurada por Auguste Comte, Durkheim dedica todo o seu engenho em mostrar a consistência e a centralidade do social como elemento explicativo do modo de existir humano. O social não reduz jamais ao individual nem a Sociologia a uma Psicologia de grandes números de indivíduos. Sua obra teórica sistematiza a solidariedade social, o trabalho social, a consciência coletiva, a anomia social, enfim, a vida autonomizada da sociedade, uma entidade que, embora formada pelos indivíduos, tem uma realidade própria, distinta. É independente das condições particulares dos indivíduos; estes passam, ela permanece. É sob a prática do trabalho que os indivíduos se vinculam intrinsecamente à sociedade, fortificados por uma solidariedade orgânica que os mantém unidos, como se estivessem atraídos por uma força centrípeta. Por isso mesmo, a realização dos indivíduos em particular depende da boa realização da sociedade. Só que essa realização está sempre ameaçada pela anomia que pode impedir que a sociedade preencha sua função de regulação e controle (p. 07).

Como enfatiza Severino (2006), com a obra de Karl Marx, o caráter determinante da essência humana pelo social foi assumido teoricamente e justificado para além de qualquer referência metafísica, concebendo-se o ser humano como constituído historicamente pelo seu agir prático coletivo. Marx incorpora a dialética do processo histórico real que se realizaria na história da sociedade humana. Ao mesmo tempo, Marx se revela bastante sensível às

[...] condições reais em que se dá a produção concreta da existência humana sob os ditames da economia capitalista, Marx explicita a tragédia da existência histórica do homem como despossuído de sua essência pela alienação do trabalho, imposta pelas 'leis' da produção material. E para chegar à realização de si mesmo, como homem inteiramente emancipado e totalmente humano, a partir de sua condição de ser natural, de ser sensível num mundo sensível, os homens que se alienam em sua história coletiva só podem engendrar-se como homens por meio de seu trabalho humano (SEVERINO, 2006, p. 08).

O trabalho passa a ser tematizado como a dinâmica responsável pela efetiva condição do modo de ser humano. Por um lado, ele é o lugar da alienação, da perda da essência, mas é também o único espaço para a realização do humano. O trabalho apreendido como força engendradora do indivíduo humano e meio de produção e reprodução da existência implica na presença efetiva de uma teia de relações sociais. Essas sínteses filosóficas, aqui, apenas tangenciadas, visam apenas mostrar as principais marcas da teorização crítica acerca da educação escolar, no início do século XX, a partir da emergência de uma visão do ser humano racional posto no centro e na direção de um mundo desencantado. Situação que contribuiu para modificar profundamente o sentido da educação, através de um estreitamento das finalidades e metas da própria formação (seja enquanto ideia, seja enquanto ideal) e, conseqüentemente, da compreensão do que significa ser sujeito da educação.

3.2 A configuração do sistema escolar brasileiro: O caso do Ensino Médio

No caso brasileiro, a configuração do modelo moderno de escolarização emerge no contexto pós-abolição da escravidão, quando se difunde o trabalho assalariado e se criam as bases para a substituição do modelo agrário-exportador, impactando diretamente no processo de setorização da educação pública (AZEVEDO, 1994). Para os propósitos desse trabalho, a materialidade desse processo pode ser vislumbrada na estruturação do ensino médio.

Assim, sob o impulso da industrialização nascente, no início dos anos 1900, foram criadas 19 escolas de artes e ofícios sob a responsabilidade direta do Estado brasileiro em diversas unidades da federação. A finalidade era “educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua [...] na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (KUENZER, 2000, p.27). Foi por essa via que, nas primeiras décadas do século XX, se construiu um conjunto de cursos profissionalizantes aos quais “poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginasial; normal, técnico comercial e técnico agrícola”. No conjunto, todas

[...] essas modalidades voltavam-se para as demandas de um processo produtivo em que as atividades, nos setores secundário e terciário, eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior. Para as elites, havia outra trajetória: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este, sim, dividido em ramos profissionais (p.27).

A Reforma Capanema de 1942 promoveu vários ajustes nessas propostas, principalmente, no que se refere à formação de trabalhadores em sintonia com as mudanças mais amplas que estavam ocorrendo no mundo produtivo. Desse modo, através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passou também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal que não davam acesso ao ensino superior. A preocupação com o processo de preparação de mão de obra para a composição dos quadros na nova divisão social e técnica do trabalho destacou-se em relação ao modelo de escolarização como processo propedêutico de preparação para o ensino superior e para a continuidade dos estudos.

A meta era formar profissionais para o desempenho de funções operativas no mundo do trabalho, o que delimitou o ensino médio como uma dimensão central da dualidade intrínseca que estruturou a formação do sistema educacional brasileiro.

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa às relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé (KUENZER, 2000, p. 21).

Ainda de acordo com Kuenzer, diversas tentativas de superação dessa dualidade estrutural, da educação brasileira, foram empreendidas ao longo do século XX. Para ela, os embates travados no processo de formulação de diretrizes normativas nacionais para o setor educacional expressam, dentre outros elementos, o esforço, quase sempre mal sucedido, que foi realizado para superar o hiato entre a formação propedêutica e profissionalizante.

Em síntese, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 4.024/61, apesar de se reconhecer um conjunto de saberes comum, tanto para a educação profissional, quanto para a preparação para o ensino superior, o que acabou prevalecendo foi a divisão histórica entre os âmbitos propedêutico e profissional. De fato, previu-se um regime de equivalência na perspectiva de incentivar os alunos ao prosseguimento dos estudos.

Isso significava que, ao término desse nível, pelo menos em tese, todos teriam acesso ao Ensino Superior. O problema é que essa situação alimentou reivindicações crescentes pelo acesso a esse nível de ensino, produzindo tensões e impasses entre os movimentos sociais e os planejadores governamentais. Para conter essa demanda e acelerar o processo de industrialização, durante o período da ditadura militar, o Governo estabeleceu a profissionalização compulsória. A LDB nº 5692/71, que regulamentou os ensinos de 1º e 2º graus, estabeleceu a habilitação profissional para todos os concluintes do 2º grau, na perspectiva de dar um caráter de terminalidade à educação nesse nível de ensino.

Entretanto, segundo Cunha (Apud NASCIMENTO, 2007), houve fortes resistências, inclusive por parte da burocracia educacional, para a implantação dessa lei, à medida que não estava sendo considerada a falta de recursos materiais e humanos nas escolas, para lidar com um aumento no número de alunos matriculados. Esse autor destaca também a necessidade de se adaptar os currículos, criar novas relações entre as escolas e as empresas e formar professores devidamente qualificados para que as novas exigências colocadas pela legislação fossem realmente postas em prática. Assim, não casualmente, no próprio contexto da ditadura

militar, a referida proposta foi modificada e ao Ensino Médio foi restabelecido o caráter de educação geral (Parecer nº 76/1975) ³⁴.

Duas décadas depois, no contexto de formulação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, as finalidades do Ensino Médio foram, mais uma vez, problematizadas. Nos embates políticos e pedagógicos, que deram origem a essa Lei, o Ensino Médio foi considerado como etapa final da Educação Básica, sendo caracterizado pelos “processos 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” (Art.1 da LDB), com o fim de estreitar as relações entre escola e sociedade.

A legislação educacional, para esse nível de ensino, prevê que os jovens aprimorem os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e preparem-se para o ingresso no mundo do trabalho, defendendo explicitamente a visão do jovem como pessoa humana e a valorização da educação como resultante de uma formação ética, autônoma e crítica. No artigo 35, a LDB define como objetivos fundamentais: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; e o aprimoramento do jovem como pessoa humana.

A intencionalidade consiste em articular a formação geral e a preparação para as demandas de inclusão no mundo do trabalho, a partir de uma formação ética, ancorada no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos jovens. Para isso, a escola precisaria considerar, na elaboração do seu projeto político e pedagógico, as especificidades da condição juvenil de modo que os jovens possam:

[...] aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e social; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; ter utopia a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade; e ainda, enfrentar problemas novos, construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000, p. 23).

Não obstante, os analistas insistem em reafirmar a prevalência da dualidade histórica imanente a esse nível de ensino, presentificada, de modo exemplar, no debate acerca do papel

³⁴ Posteriormente, a Lei nº 7.044/82 veio a ratificar a proposta anterior, cuja intencionalidade subjacente favorecia os que, pela condição socioeconômica privilegiada, já estariam “destinados” e mais preparados para o ingresso no Ensino Superior.

do ensino médio na qualificação dos jovens para o trabalho. Diversos autores questionam se o reordenamento normativo, gerado pela LDB 9.394/96, é condição suficiente para problematizar o privilégio histórico da preparação para o mercado de trabalho. Pois como enfatiza Kuenzer (2000), a própria promulgação dessa lei decorre da conjuntura socioeconômica produzida pelo processo de globalização e pela reestruturação produtiva. Conjuntura que enfatizava um modelo de escolarização associado com as

[...] mudanças ocorridas no mundo do trabalho [e que] apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer—determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis — passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade (KUENZER, 2000, p. 18).

Com esse pensamento, as relações entre o ensino médio e a educação profissional passaram a hegemonizar os debates mais polêmicos da agenda educacional brasileira, ao longo dos anos 1990 e 2000. Como resultado,

[...] inicia-se um processo, objetivando a “racionalização” e a “correção” do ensino médio, com o objetivo de adequar a estrutura já disponível a um atendimento mais eficaz, buscando para isso tanto a diminuição dos índices de retenção (repetência), quanto à ampliação geral da escolarização da população. Os programas de “aceleração da aprendizagem” tornam-se a pedra de toque desse projeto que “produz” vagas pela aceleração de processos sem, contudo, criar infraestrutura (PEREGRINO, 2010, p.83).

Esses problemas foram acirrados tendo em vista as desigualdades históricas existentes na distribuição do “capital simbólico”, para a população de baixa renda, no interior de uma escola marcada por clivagens estruturais profundas. Ou seja, tudo parece indicar que o ensino médio permaneceu, apesar das intenções explicitadas no novo referencial legal, atrelado aos alicerces de um modelo de escolarização cujos rumos permanecem atravessados por uma cultura autoritária e conservadora (AZEVEDO, 1994), sobretudo quando se trata de universalizar o direito à educação para os segmentos das camadas populares.

Esse quadro tem-se refletido, por exemplo, nos exames nacionais de avaliação (como o ENEM), cujos resultados demonstram a insuficiência na aquisição dos conhecimentos por parte dos jovens. Para Fanfani (2000), essa situação mostra que a mera inclusão da população jovem, oriunda dos espaços populares, antes excluída da escola média, não parece ser uma

condição suficiente para agregar valor ao seu processo de escolarização, contribuindo para consolidar uma espécie de habilitação escolar sem escolarização efetiva. Dessa maneira,

[...] quando os excluídos chegam ao ensino médio, produz-se o conflito e o desencanto. Conflito, porque a universalização e a escolarização produzem novas contradições (entre características objetivas e subjetivas, expectativas, preferências, atitudes, comportamentos, etc.), além de problemas entre a demanda e as características da oferta (inadequação institucional e empobrecimento da oferta escolar). Desencanto e frustração porque, quando chegam ao ensino médio, os pobres se deparam com o que já não existe: correspondência entre escolaridade, obtenção do diploma e os esperados resultados materiais (postos de trabalho) e simbólicos (prestígio e reconhecimento social), porque chegam tarde (FANFANI, 2000, p.3).

Essa mesma posição é compartilhada por Barroso (2008), para quem os desafios do ensino médio, nos sistemas públicos de ensino, apontam para a dificuldade de democratização do acesso e sua consequente universalização. Para ele,

A sua insuficiência — ou o déficit de oferta — foi, durante a maior parte do século XX, o motivo das manifestações mais indignadas das consciências esclarecidas, envolvidas com os projetos de mudança social e que apostavam na difusão da escola pública para realizá-los. Ao mesmo tempo em que se indignavam com a escassez da oferta de ensino médio, os setores sociais envolvidos com os projetos nacionais de 'modernização' e 'desenvolvimento' apontavam a discrepância entre estes projetos e o modelo escolar dominante, notadamente diante das características do nível mais sofisticado da educação básica, a escola secundária, alvo preferencial das críticas contundentes dos educadores comprometidos com o projeto de democratização da sociedade e que apostavam na ampliação das oportunidades educacionais como um fator estratégico para a sua efetivação (p. 37).

Nesse contexto, a escola de ensino médio sempre foi acusada de ser exageradamente meritocrática e centrada na transmissão de conteúdos que a distanciavam da desejada modernização urbano-industrial. O caráter 'autoritário', 'anacrônico', 'verbalista', 'bacharelesco', 'livresco' (apenas para citar alguns dos muitos e pouco elogiosos adjetivos presentes na literatura), atribuído ao ensino médio, caracteriza uma crise de legitimidade de uma escola pública muito pouco acessível e sem identidade, com um projeto de transformação social imaginado para beneficiar as demandas da população jovem.

Dessa forma, por estranho que possa parecer, o alargamento da base social da escola pública, apesar de insistentemente reclamada pelos setores progressistas comprometidos com ideais de justiça social, se deparou com uma escola organizada, segundo uma lógica da padronização, de uniformização cultural e, principalmente, ciosa de seu rigor avaliativo. Uma escola que permanecia fiel à sua missão histórica de formação daqueles que irão exercer as

funções intelectuais; adequada, portanto, aos setores sociais privilegiados/minoritários a que historicamente sempre servira. Assim,

[...] no Brasil, após o alcance de índices de cobertura próximos dos 100% da população em idade escolar, a crise da escola pública — que antes era identificada como uma crise de insuficiência de oferta — passa a ser identificada com a falta (ou a perda, para os mais nostálgicos) de qualidade no seu ensino ou, dito de outra forma, da sua incapacidade de assegurar, àqueles que a frequentavam, o domínio de um elenco mínimo de conhecimentos, tomados como essenciais para a inserção dos indivíduos na vida social e como adultos produtivos, autônomos, ativos, participantes. A crença que ampara essa visão da crise da escola, como uma crise de qualidade no seu ensino, não põe em discussão a sua imprescindibilidade para a atribuição das qualificações e admite que o simples acesso à escola não é suficiente para assegurar essas aquisições, em função das diferenças sócio cognitivas existentes no interior da população que as frequenta, diferenças essas que acabam por determinar os diferentes desempenhos diante das exigências da escola para assegurar o cumprimento de trajetórias escolares mais prolongadas que, por si só, já funcionam como atestados de mérito individual (BARROSO, 2008, p. 44).

No eixo dessa problemática, está a dificuldade de estabelecer relações sinérgicas, no ensino médio, entre as dimensões da cidadania e do mundo do trabalho. Diversos autores (FRIGOTTO, 2000; GENTILI, 1999; ARROYO, 1999) têm feito críticas severas à ênfase unidimensional da lógica do mercado, fazendo do ensino médio um mero fator de produção e reduzindo a formação humana nesse âmbito a um processo de qualificação. Para esses autores, as relações entre educação e trabalho precisariam ser redimensionais para

[...] ver a educação como prática social e cultural, como relação humana de sujeitos, como produção e reprodução consciente e intencional de um protótipo de ser humano, e, como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspirações, valores, pensamentos, enfim com sujeitos humanos que pensam e têm suas aspirações (ARROYO, 1999, p. 55).

Paro (1999), por sua vez, direciona sua crítica ao significado da noção de “liberdade” em oposição ao significado dado no pensamento liberal e neoliberal. Para esse autor,

[...] tudo acontece como se tivéssemos o direito à liberdade de comprar e vender a quem quiséssemos. Todavia, as pessoas e os grupos fazem-no a partir de situações de poder e de propriedade que não dependem apenas de suas vontades. Enquanto uns poucos detêm a propriedade dos meios de produção e de vida ou mantêm compromissos com quem os detêm, a imensa maioria está separada das condições objetivas da produção de suas exigências, tendo que se submeter, livremente – ou seja, dirigidos pelas leis ‘naturais’ do mercado – aos interesses dos primeiros (PARO, 1999, p. 104).

Desse modo, a tendência em conformar o papel do ensino médio aos imperativos mercadológicos vem se constituindo, ao longo da história educacional brasileira, pela

permanente interferência e investimento da iniciativa privada nas ações do Estado. Observa-se então uma série de descompassos e embates que se materializam na formulação da agenda educacional e nos sentidos atribuídos à formação dos jovens na atualidade.

O resultado é uma escola de ensino médio que inclui os jovens massivamente pelo acesso, ampliando a expansão do número de matrículas ofertadas, mas que também exclui esses mesmos jovens no interior da escola, em função do próprio modelo de escolarização proposto. Ainda que existam, no discurso oficial, determinados jargões, tais como: democratização do acesso, diversidade cultural, nas relações cotidianas da escola, os jovens não conseguem atribuir sentido à escolarização disponível, o que coloca em questão a própria estrutura escolar com sua organização de tempos e espaços, o currículo e o papel dos atores, entre outras dimensões vitais, envolvendo educadores, pais e especialistas em um debate polêmico.

Do que decorre a busca por novos mecanismos pedagógicos destinados a assegurar o sucesso escolar, fundada em princípios democratizantes que buscavam assegurar o direito à aprendizagem, com o propósito explícito de alterar as relações que os jovens estabelecem com a escola e com os saberes aí difundidos. De acordo com Fanfani (2000),

[...] a velha escola secundária reservada às elites deve, hoje, responder à demanda de novos contingentes de populacionais. E, por força das circunstâncias, as mudanças não podem acarretar prejuízos de qualidade. As instituições, como sistemas de regras e recursos que estruturam as práticas sociais e educativas, mudam de forma e significado. Os velhos dispositivos que regulavam a relação professor-aluno e a relação com o conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corroem quando deixam de ser eficientes e significativas na vida dos atores envolvidos (p. 01).

Por tudo isso, as questões relativas à permanência efetiva dos jovens na escola tornaram-se um foco central de análise pelos pesquisadores, os quais buscam problematizar a crise de sentido, vivenciada pelos jovens, em relação ao espaço e ao tempo escolar. O único consenso compartilhado, até o momento, é que o ensino médio apreendido como etapa final da escolarização básica, implica uma concepção ampliada de educação e formação humana, exigindo mudanças significativas nas práticas e na própria cultura escolar.

Segundo os estudos de Dayrell (2007), há uma relação de ambiguidade e tensão nas relações entre juventude e processos de escolarização, o que se reflete nas relações de poder estabelecidas no interior da escola e nos processos de subjetivação vivenciados pelos jovens. Nesse contexto, a noção de condição juvenil é destacada pelo autor como

possibilidade de uma melhor compreensão da relação dos jovens com a escola. Para Dayrell, é importante situar o lugar social dos jovens, uma vez que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil.

[...] Podemos constatar que a vivência da juventude, nas camadas populares, é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição, como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil (p.109).

A noção de condição juvenil é mobilizada para uma análise mais refinada das experiências vividas pelos jovens para além da condição de aluno ou de estudante. Expressões que parecem limitara compreensão do processo de formação das identidades juvenis na sua relação com as dinâmicas de escolarização. Nessa direção, Spósito e Dayrell (2002) constataam um estreitamento das pesquisas sobre a escolarização:

[...] um esgotamento das análises sobre a escola no Brasil que privilegiam apenas a experiência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar, sem levar em conta outras dimensões e práticas sociais em que está mergulhado o sujeito, aspectos cruciais a apontar os limites da ação socializadora da instituição escolar (p. 11).

Essa posição é reiterada, em uma coletânea de artigos publicados pelo Ministério da Educação (MEC, 2009), na qual diversos autores se propõem a discutir as relações entre a juventude e a escola, desde a ótica das políticas públicas, refletindo sobre a atribuição de sentido ao ensino médio pelos jovens brasileiros. Os autores começam interrogando:

Quem são os jovens que chegam ao Ensino Médio no Brasil? Quais são seus desejos e expectativas? Existe uma cultura própria da juventude? Ou há juventudes e, assim, diferentes expressões culturais juvenis? Quais as representações que a escola e seus professores fazem dos jovens alunos? A escola conhece seus alunos? Que tipos de vivências e saberes constroem fora do universo escolar? Por que tantos evadem do sistema escolar? Quais sentidos que os jovens atribuem a essa experiência escolar? Em que medida há um modelo simbólico construído na instituição escolar que se distancia de vivências comuns dos jovens alunos? Como o cotidiano escolar pode promover o diálogo e fazer da escola uma experiência significativa para os jovens?

As questões formuladas acima refletem as preocupações sobre os rumos do ensino médio, sinalizando a necessidade de incorporar novos elementos analíticos desde a perspectiva dos sujeitos jovens, apreendidos como atores sociais. O que implica também considerar a importância da sua participação ativa na construção dos projetos pedagógicos, ampliando, significativamente, o âmbito das expectativas postas sobre a instituição escolar.

Esse acréscimo de expectativas tem rebatimento direto no currículo, do qual passa a ser exigida a incorporação de elementos culturais originários da experiência social dos jovens.

No limite, a forma escolar que conhecemos e praticamos, herdada da modernidade pedagógica, passa a ser considerada uma construção social, devendo ser compreendida nos limites de sua origem histórica. Forjando-se, então, um consenso quanto à necessidade de se buscar entender porque os jovens, incluídos na escola, expressam tamanha recusa ao modelo de instrução disponibilizado. A ideia é evidenciar a fragilidade tanto da concepção como da proposição do que seria uma educação de qualidade no ensino médio. O ponto chave evidencia a tendência de se verem os jovens a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos, o que impede do real conhecimento do jovem que frequenta a escola. Logo,

[...] se a escola e seus profissionais querem estabelecer um diálogo com as novas gerações, torna-se necessário inverter esse processo. Ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem um determinado modo de ser jovem (DAYRELL, 2009 p.02).

A ampliação do olhar sobre os jovens visa mover os processos de escuta das demandas juvenis em diferenciados níveis e enfoques, ou seja, incorporar, na educação, os processos de subjetivação dos jovens. Uma condição considerada como vital para fazer da escola um espaço de significação do vivido, dos sentimentos, das emoções, dos pensamentos; um lugar que resgate a memória, o momento presente e as aspirações futuras.

Nessa mesma direção, Novaes (2009) alerta que os programas e projetos voltados para os jovens precisariam percebê-los “antes como seres humanos, sujeitos de direitos coletivos e subjetivos” (p.61). Contudo, essa mudança de percepção depende do cultivo de uma consciência em que os valores éticos sejam norteadores da educação dos jovens, em contraposição aos valores massificadores do mercado e da mídia que insistem em apresentar jovens sem rosto.

Em outros termos, seria preciso retomar a reflexão sobre a educação dos jovens no âmbito de uma compreensão ampliada de educação, que apreenda o processo educativo como uma dinâmica de formação humana, em seus aspectos multidimensionais. A compreensão emergente é de que nenhum movimento destinado a superar o caráter excludente da escola de ensino médio alcançará êxito se não se considerar o aspecto mais dramático da atual crise da escola: o reducionismo do modelo de formação que sustenta suas práticas educativas. Sem

uma tematização do modelo de formação, as práticas educativas, relacionadas aos jovens, continuarão a provocar frustrações, desencantos, diante de promessas não cumpridas³⁵.

Nos termos de Severino (2006), está em jogo um processo de mudança que desloca radicalmente a forma de se compreender a educação: “tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação” (p. 12), o que propõe reativar concepções substantivas da educação, como formação humana. No entanto, alguns cuidados precisam ser tomados em decorrência da ambiguidade e ambivalência dos signos linguísticos postos em circulação na atualidade. O termo formação torna-se, cada vez mais, visível em diversas conceituações de educação, mas a retomada da ideia de educação, como formação humana, precisa se articular à afirmação da necessidade de uma crítica permanente, alertando para os riscos de um processo educacional, pautado, univocamente, nas luzes da consciência, isto é, na pura formação epistêmica, sem considerar sua orientação ética, política e cultural. Trata-se, portanto, de recuperar a noção de formação, porém na direção de uma visão integral do sujeito da educação, uma formação que não tome nenhuma de suas dimensões vitais de forma unilateral.

3.3 Parâmetros para uma proposta educativa da juventude com base em um modelo multidimensional-integrativo de formação humana

Desse pressuposto, defendemos a tese de que a reativação da ideia de educação, como formação humana, configura-se como uma mudança vital para a superação da crise que atinge a relação dos jovens com os processos de escolarização. De acordo com Rodrigues (2001), entendemos que a crise de legitimidade das instituições escolares decorre do fato de que outrora a educação não guardava uma finalidade meramente instrucional. Reconhecemos como fundamental que a escola volte a se ocupar com a formação integral dos jovens, ressignificando suas metas educacionais. Essa não é uma posição extemporânea, uma vez que, na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa

³⁵ Isso porque a associação entre escolarização geral e qualificação para a entrada no mundo produtivo, alimentada pelo imaginário social de outras formas de organização produtiva, era o que “permitia uma euforia otimista quanto aos poderes transformadores da educação escolar” (BARROSO, 2008, p. 48). A questão é que esse imaginário esgotou-se.

formação significando a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo, como que buscando um estágio de maior humanidade. Portanto,

[...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador, (obs.) mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar. A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade (SEVERINO, 2008, p. 2).

Esse tipo de posição explica porque a educação não carrega apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Para Severino (2008, p. 03), nos dias atuais, recuperar a ideia de formação humana pode soar como um objetivo quase utópico e de difícil realização. No entanto, continua, sem esse horizonte, constantemente almejado e buscado, a educação é subsumida “pelo poder de degradação no mundo técnico”, perdendo suas bases de legitimação e validade.

Nessa direção, Röhr (2006) destaca que existem basicamente dois modelos de organização do conhecimento em torno da educação, como um campo legítimo e autônomo de saber: no primeiro modelo, as chamadas Ciências da Educação (Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia) lidam com recortes, formando um “agregado de conhecimentos sobre Educação”, em que ela própria se esgota na conjunção dessas áreas (p.428). No segundo modelo, há uma discussão a respeito do próprio objeto da educação, relacionando-o com as demais áreas do conhecimento, no sentido de ampliar as formas de compreensão a respeito desse objeto, o que torna possível pensar as condições nas quais a educação poderá ser problematizada:

A Educação é serva de qualquer outra instância fora dela, seja ela ideológica, religiosa, econômica ou até de teorias de disciplinas científicas vizinhas da Educação? Em outras palavras: A Educação é um campo de conhecimento com uma certa autonomia ou não? Sabemos que nenhuma ciência é

absolutamente autônoma em relação às outras, mas perguntamos se a Educação tem ou não um ponto de vista próprio a partir do qual ele se relaciona com as demais áreas do conhecimento, com as crenças, ideologias e visões de mundo? (RÖHR, 2006, p. 427).

A resposta a essas questões exige conjecturar que educar constitui um processo intencional decorrente da própria condição humana. Essa formulação implica numa dupla compreensão do humano. Pois, ainda segundo Röhr, esse quando nasce, já é um ser humano, no sentido de que pertence espécie humana, trazendo “elementos de crescimento biológico, de amadurecimento psíquico e desenvolvimento cognitivo”, a chamada hominização. Mas que não esgota a realização das suas potencialidades. Assim, a intenção educacional é a de tornar o educando um homem no sentido de formar o que não é resultado de maturação natural (p.430).

Logo, o fato de nascer humano não esgota a realização das potencialidades humanas que vão além do desenvolvimento biológico, psíquico ou cognitivo. Do contrário, o ato educativo se limitaria aos processos de socialização e aos condicionamentos culturais.

A tarefa pedagógica à luz das reflexões anteriores consiste, formulado em termos mais gerais, em prestar ajuda ao educando no seu caminho em direção à plenitude. Levando em conta o fato de que essa plenitude se expressa na integralidade das dimensões que fazem parte do humano, temos que considerar a tarefa educacional de modo diferenciado em relação a cada uma dessas dimensões. (RÖHR, 2006, p 442).

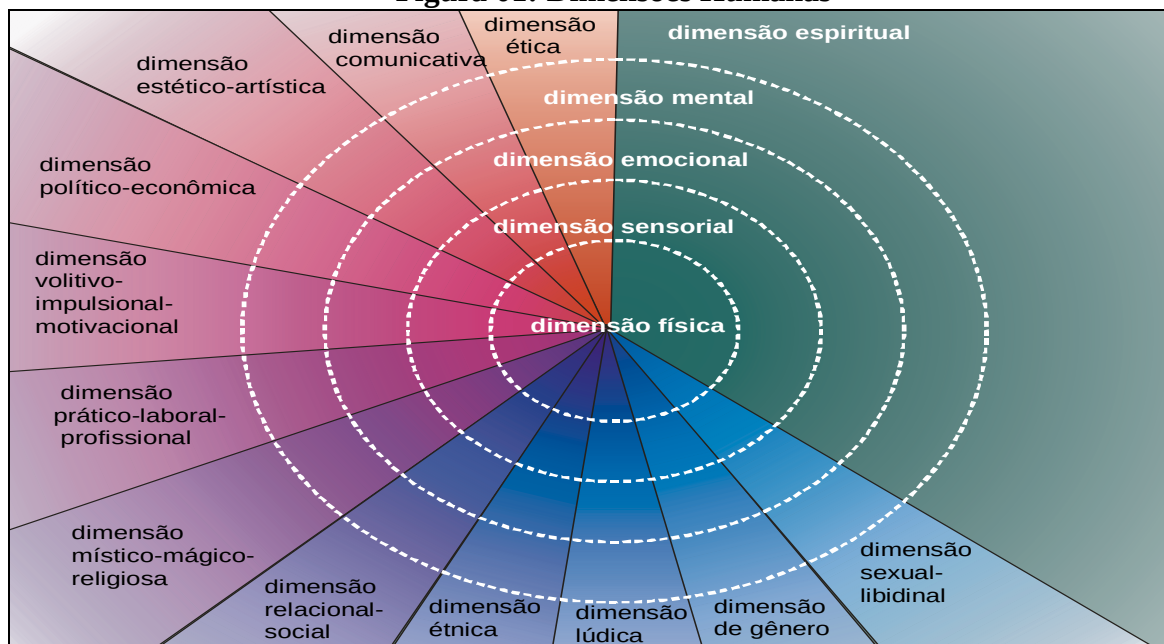
A tarefa educacional estaria incompleta se durante o processo de escolarização não fossem observadas outras dimensões. Porém, a educação, como formação humana, não privilegiaria nenhuma dimensão em particular, articulando uma perspectiva multidimensional do fazer educativo. Para isso, Röhr (2010) distingue cinco dimensões básicas:

A dimensão física [que] inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte temos percepção. A dimensão sensorial [que] é representada pelas nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer físico, doce-amargo, etc. enfim, a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A dimensão emocional [que] abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.) e suas respectivas movimentações e compensações. A dimensão mental do ser humano [que] inclui, em primeiro lugar, o racional e lógico no sentido mais restrito, quer dizer daquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática), mas também a capacidade de reflexão- de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo- a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e a criação de ideias e finalmente a nossa intuição em que sabemos poder

justificar em última instância por que sabemos [...] e a dimensão espiritual [que] não se confunde com a religiosa [...] (p. 14).

Além das dimensões básicas, estão presentes, segundo o autor, dimensões temáticas ou dimensões transversais, tais como a dimensão relacional-social, a dimensão prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a estético-artística, a ética, dentre outras (ver Figura 01). Com base nessa visão multidimensional, o educador pode articular, de modo mais complexo e integrado, a intencionalidade das suas ações. O autor parte do pressuposto de que nem toda intenção é considerada educativa, ou seja, voltada para a humanização. Apenas aquelas em que o educador busca, “a partir das características das dimensões humanas que constituem a sua plenitude, as formas adequadas, quer dizer, eticamente justificadas, da sua atualização em relação a cada uma” (RÖHR, 2006, p.445).

Figura 01: Dimensões Humanas



Fonte: RÖHR, 2010.

A tarefa educacional deve voltar-se para o pleno desenvolvimento das potencialidades do educando, visto como um ser encaminhado para a autonomia e a liberdade ética, adquirida tão somente pela integralidade de suas dimensões imanentes e transcendentais. Por essa razão, as metas educativas encontram, no terreno da ética pedagógica, (RÖHR, 2006) as condições necessárias para que o processo formativo seja desencadeado pelo educador.

Em outras palavras, é preciso delimitar parâmetros que apontem para uma perspectiva da formação humana apreendida, aqui, como o processo através do qual os seres humanos se subjetivam, ou seja, constituem-se a si mesmos na relação consigo, com os outros e com o mundo. Com efeito, constata-se, no contexto do desenvolvimento da cultura ocidental, que a

ética prevalece como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal, e esta era a finalidade essencial da educação.

A questão é que, na atualidade, a formação do sujeito é apreendida em bases pós-metafísicas, o que significa uma compreensão do ser em devir, isto é, uma visão do ser humano como “ser inacabado e lacunar, [que] não tem um ideal a ser buscado ou a ser realizado, mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível” (SEVERINO, 2008, p. 05), decorrendo, dessa situação, a exigência de uma visão da educação capaz de lidar com a precariedade das experiências em que se realiza a formação.

Nesse contexto, a educação, como formação humana, passaria a se ancorar na qualidade do sujeito humano se tornar sensível aos valores de modo que seu agir se deixasse marcar por esses mesmos valores. Trata-se de uma sensibilidade axiológica que, do ponto de vista de sua experiência pelo sujeito, seria análoga à sensibilidade epistêmica da razão. Mas essa característica específica dos seres humanos precisa ser cultivada e sustentada. Daí o papel atribuído à educação enquanto tarefa ético-formativa. Em uma perspectiva multidimensional-integrativa, o ser humano se subjetiva pela incorporação daquela tarefa ética à sua própria existência, articulando com coerência e convicção suas ações no mundo.

Mas, entretanto, para isso, ressalta Röhr (2010), a multidimensionalidade precisaria ser apreendida também enquanto multidimensionalidade do pedagógico, o que significa que ela não se confundiria com a multiplicidade de aspetos sobre o fenômeno pedagógico-educativo.

Um exercício primário ilustra bem esse fato. Só precisamos relacionar, de forma espontânea, todas as expressões que envolvem a educação: educação infantil, educação matemática, educação moral, educação familiar, educação no trânsito, educação marxista, etc. Uma infinidade de expressões, aparentemente impossível de ser sistematizada por causa das múltiplas interligações e desdobramentos entre os mesmos. Percebemos: procurar estruturar um fenômeno com vistas a sua multidimensionalidade implica na utilização de um critério de estruturação. E esse critério só pode ser uma compreensão do próprio pedagógico (p. 01).

A multidimensionalidade não se refere, nesse caso, às várias dimensões organizacionais, institucionais ou curriculares em que a formação pode vir a se apresentar na nossa realidade. Aproximando-se, antes, do conceito de ideia regulativa, originalmente elaborado por Immanuel Kant, a multidimensionalidade corresponde, na dimensão axiológica à própria noção de integralidade, assim como as dimensões epistêmica e ética da educação correspondem, respectivamente, às ideias regulativas de verdade e liberdade. Essas ideias

regulativas (integralidade, verdade e liberdade) embora guardem um conteúdo polêmico nas discussões educacionais, quando tomadas enquanto objetos de teorização, ou seja, “enquanto objeto de ciência” (RÖHR, 2010, p. 02), tendo em vista seus contornos históricos e sociais concretos, são fundamentais para se discutir as metas a serem alcançadas nos e pelos processos formativos.

Em nosso caso específico, a integralidade aponta dois elementos centrais. Primeiro, o pressuposto de que o humano se expressa na íntegra das suas possibilidades. Segundo, a valoração de que a educação tem como tarefa o desenvolvimento dessas mesmas possibilidades de modo gradativo e equilibrado. A noção de integralidade funciona, assim, como uma espécie de índice das diversas dimensões que representam as potencialidades do ser humano.

A ideia da integralidade do processo educativo exigiria orientar a ação pedagógica no desenvolvimento proporcional e articulado de todos esses aspectos, sem que haja supremacia ou subestimação de um dos mesmos. Trata-se de fato de uma ideia regulativa, pois, a realização plena dessa ideia não faz parte da nossa experiência empírica. Até experiências de aproximação à integralidade do ser humano são raras, parecem exceções. Daí a imensa dificuldade de atender ou até reconhecer a validade dessa ideia regulativa. [não obstante] a tragicidade da existência humana expressa aqui como ânsia da integralidade e experiência predominante e dolorosa da incompletude, reflete-se profundamente na ideia de uma educação integral e na sua aceitação. A negação da ideia é a saída comum. Porém, abrir mão da integralidade significa fragmentar o pedagógico, parcelar em tarefas delimitadas, operacionáveis, controláveis, criando uma ilusão de possível sucesso e qualidade (RÖHR, 2003, p. 03).

Mesmo que a ideia aparente ser de pouca utilidade para a orientação concreta da prática educativa, uma vez que ela não oferece uma ação pedagógica predeterminada a ser realizada, trata-se de uma noção chave na percepção do caráter trágico da existência humana. A noção de integralidade permite operar em um mundo de possibilidades abertas, alertando para os riscos de se privilegiar, na formação humana, uma determinada dimensão em detrimento de outras.

Só para mencionar alguns exemplos: os que privilegiam o intelectual diante do emocional, o espiritual diante do sexual ou sensorial, o social diante do individual ou vice e versa. Poderíamos, assim, interpretar a história das teorias e práticas educacionais [...] como trajetória de negações e aproximações da ideia regulativa de integralidade (RÖHR, 2010, p. 04).

Do ponto de vista epistemológico, a validade da ideia da integralidade do ser humano, enquanto meta da formação humana, é no fundo a questão da sua verdade. Nesse caso,

A verdade, tanto na sua relação com o pedagógico quanto em termos genéricos, apresenta-se para nós na multiplicidade de "verdades", concorrendo para serem aceitas, e na ideia de uma verdade única. De novo deparamo-nos com um dilema da existência humana. Queremos a verdade única, absoluta, mas não a possuímos. As nossas reações a essa situação trágica são variadas. Podemos abandonar o nosso senso crítico diante das nossas verdades limitadas e declará-las absolutas. O resultado é devastador. A nossa história basicamente é caracterizada por exemplos de desumanidades cometidas em nome de uma suposta verdade única. A reação contrária é desistir da crença numa verdade única. Cada um tem sua verdade, o que resta é encontrar um caminho de administrar essa situação. O relativismo absoluto, porém, não tem nem condições de se autoafirmar enquanto verdadeiro. E, no mais tardar, trava na impossibilidade de determinar a maneira "verdadeira" de coordenar as verdades relativas. Resta a possibilidade de assumir as limitações humanas em relação ao acesso da verdade, sem desistir de buscá-la (ROHR, 2010, p. 04).

Assim, mesmo chegando a um nível de convicção bastante grande em relação a um dado conteúdo de verdade, temos de nos abster de qualquer forma de poder ou violência, direta ou indireta, na maneira expor essa verdade. Do contrário, “em vez de educar começamos a doutrinar, manipular, adestrar” (ROHR, 2010, p. 05). O dilema do educador consiste precisamente em “acreditar na verdade, sem tê-la nas mãos”, resistindo-se ao “dogmatismo e ao relativismo supostamente desinteressado”.

Voltando essa reflexão para a questão da formação do educador, percebemos sem dificuldades a inserção da problemática epistemológica na conceituação do pedagógico. Tanto em nível de reflexão pedagógico-teórico quanto em nível de transmissão de conteúdos didáticos na prática educativa, deparamo-nos com as imposições de supostas verdades absolutas, como **também com a indiferença diante das verdades das teorias e conteúdos** presentes na proposta relativista. A ideia regulativa da verdade nos obriga a discutir sempre a contribuição e os limites de uma dada teoria educacional. No que diz respeito aos conteúdos didáticos, percebemos igualmente o caráter orientador da ideia regulativa da verdade na compreensão do pedagógico. Na postura do relativismo absoluto deixamos de educar (ROHR, 2010, p. 07).

Tocamos, mais uma vez, na questão ética. Fazendo parte da verdade, o ético reaparece nos desvios do relativismo e do dogmatismo. Pois, a formação ética não implica a negação dos conhecimentos, e, conseqüentemente a desqualificação da ideia de verdade, tomada em sentido regulativo. Embora, seja necessário diferenciar as várias dimensões que a verdade possui, a fim de debater as diversas maneiras de transmiti-las.

Fazem parte da mesma verdade, exemplificando, a dimensão das verdades ideais, como as da matemática e da lógica, a das verdades empíricas baseadas na nossa percepção sensorial, a das verdades existenciais, assumidas pela pessoa na sua íntegra etc. [nesse último caso] uma vez identificada a participação de um conhecimento ético da verdade, o homem não pode mais se distanciar dele, sem se perder a si mesmo. Em outras palavras, a verdade ética nos compromete com ela. E mais: por dentro da

multiplicidade das orientações éticas da nossa realidade não faltam aquelas que aceitaríamos em princípio, se não soubéssemos que são difíceis de seguir. Aí se revela mais um aspecto trágico da existência humana. Habita no ser humano uma vontade profunda de realizar o bem, de abraçar o ético, e ao mesmo tempo, ele se confronta constantemente com suas limitações em realizá-lo (ROHR, 2010, p. 08).

Aceitar o ético implica um comprometimento integral consigo mesmo, ou seja, com as verdades que se assumem enquanto tal. Nesse caso, a forma mais comum de sair desse compromisso é simplesmente negar essa ideia. Mais ainda: “o dilema que se revela aqui é: o agir pedagógico, comprometido com a ética, não é o único determinante do resultado do processo educativo” (ROHR, 2010, p. 09).

No ato mesmo de formar, o educador se depara com a autonomia irredutível do outro, enquanto elemento do processo educativo. Falta-se ao educador, o respeito diante dessa experiência, “ele nesse ato abandona o propriamente pedagógico, negando, enfim, a liberdade do seu educando”, pois.

[...] o respeito diante da liberdade do educando revela-se como cerne da dimensão ética do pedagógico. Faz parte, nesse sentido, da formação enxergar o pedagógico no seu lado ético, quer dizer, não perder de vista, no estudo das mais variadas maneiras do agir pedagógico que as diferentes situações educacionais podem exigir o respeito diante do educando que também é chamado para participar da ideia regulativa da ética, da qual nem ele e nem o educador é dono (ROHR, 2010, p. 10).

É possível observar a complementaridade dessas ideias. De fato, elas integram a própria condição humana e não podem ser compreendidas de forma fragmentada. Concordamos, então, com Röhr (2010), que não se pode compreender a formação humana fora de uma perspectiva multidimensional, uma vez que a noção de integralidade não se sustenta sem a noção de verdade e, por outro lado, a verdade só se revela na visão integral que temos das manifestações dela, baseada nas diferentes dimensões do humano. O ético, por sua vez, faz parte da noção de verdade, representando uma dimensão vital do agir humano. Assim,

[...] cada dimensão, incluindo as diversas subdimensões dos três, acrescenta um aspecto essencial à compreensão do pedagógico, bem como a negação de qualquer uma dessas ideias, leva ao abandono do pedagógico. As três dimensões, aliadas às subdimensões que as comportam, permite-nos falar da multidimensionalidade do pedagógico. Este, por sua vez, é o ponto de partida para qualquer reflexão sobre a formação humana (ROHR, 2010, p. 10).

É à luz dessas discussões que propomos uma grade de análise compreensiva a respeito dos programas que, na atualidade, se propõem formar a partir da ideia de integralidade,

visando a problematização, nesse percurso, das concepções de juventude e escolarização que estão subjacentes aos seus princípios normativo-reguladores. Isso porque se tornou lugar comum falar em experiências educativas voltadas para garantir o “acesso à educação integral de qualidade” (LACERDA, 2012, p. 17) para os jovens de nosso País. A própria proposta do novo Plano Nacional de Educação prevê que, em 2020, metade das escolas públicas brasileiras ofereçam o que é chamado de educação integral. Como sinaliza acertadamente Arroyo (2012), dada a relevância política dessas iniciativas cabe indagar, desde a radicalidade das suas proposições, as justificativas que são evocadas para implementá-las nas redes públicas. O que justifica o interesse na pesquisa acerca dos programas de educação integral em nosso País.

4 PERCORRENDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente investigação partiu da constatação de uma expansão recente da ideia de educação integral nos sistemas públicos de ensino, tanto no âmbito nacional como no sistema local, materializada, através de programas educacionais, como o Ensino Médio Inovador, o Programa Mais Educação e, particularmente, o Programa de Educação Integral. A implementação desses programas parece, a princípio, apontar uma ruptura nos paradigmas vigentes no desenvolvimento dos processos de escolarização, voltados aos jovens em nosso País.

Contudo, percebemos também diferentes concepções de educação integral, de juventude e de formação humana alicerçadas em visões por vezes complementares, por vezes contraditórias, o que indica a necessidade de realizar um estudo mais acurado no sentido de descrever as múltiplas construções político-sociais, pedagógicas e teórico-epistemológicas a respeito das concepções vigentes nas políticas de educação integral.

Conforme relacionamos nos capítulos anteriores, diversos estudos e pesquisas, nesse campo, apontam que o processo de consolidação de concepções e práticas ainda estão em construção no plano da educação integral. Esses estudos sinalizam para a necessidade de uma maior compreensão das categorias que visam nortear as práticas, a fim de elucidar o sentido das proposições vigentes nas propostas de educação integral.

Nesse sentido, as análises que construímos se revestem de particular importância, à proporção que tentam apreender o movimento de mudanças em curso, oportunizando uma discussão sobre as concepções, os avanços e as lacunas existentes. Dessa maneira, consideramos o pressuposto de que “todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo fato e todo dado, já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade” (Minayo, 2000 p. 209).

Mais: partimos da constatação de que as diretrizes e propostas atuais de educação integral têm induzido reorientações curriculares que visam eliminar a fragmentação dos saberes e forjar outras relações dos jovens com o processo de escolarização. Além disso, do ponto de vista da gestão, busca-se romper com a forte setorização presente na condução das

políticas educacionais, assumindo ações intersetoriais e interinstitucionais³⁶, apresentando-se a educação integral como uma tendência confirmada pelas iniciativas presentes.

Mas, por se tratarem de iniciativas recentes³⁷, percebemos a importância de abordar, do ponto de vista teórico-metodológico, o referencial pedagógico e normativo que vem configurando a materialização dos programas e projetos de educação integral, uma vez que esses referenciais ainda precisam ser melhores compreendidos. Nessa direção, partimos, inicialmente, de alguns dados consolidados, em uma ampla pesquisa realizada por um grupo de universidades federais, a partir de uma solicitação da própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (SECAD/DEIDHUC)³⁸.

Esse foi um passo importante para identificarmos as principais características da educação integral em andamento. A investigação proposta pela SECAD atingiu todos os municípios brasileiros, mediante uma pesquisa quantitativa extensiva, cujos dados divulgados (BRASIL, 2009) permitiram selecionar um conjunto de informações por e entre as regiões, bem como por e entre os estados, filtrando aspectos como tempo de existência das experiências, número de escolas e de alunos, carga horária, tipos de atividades desenvolvidas, responsáveis pela sua execução e pela coordenação das experiências, as parcerias e o financiamento.

Esse mapeamento, legitimado pelos próprios formuladores das políticas de educação integral, nos permitiu um refinamento dos objetivos de pesquisa, contribuindo para a delimitação das nossas próprias categorias de análise no trato com o corpus da pesquisa, funcionando como um parâmetro inicial para a compreensão da expansão e das propostas de educação integral no Brasil, em geral, e no estado de Pernambuco, em particular.

No caso de Pernambuco, localizamos um aspecto importante que diz respeito à existência de projetos intersetoriais, configurados no âmbito da Secretaria de Educação, no período de 2007 a 2012. Também constatamos, nesse mesmo período, um movimento mais acelerado no debate sobre a implantação das ações de educação integral, vinculadas ao ensino

³⁶ Em certa medida, a implementação da educação integral tem materializado conceitos como os de parceria público-privada e de composição de redes, influenciando a arquitetura de gestão dos sistemas públicos de ensino.

³⁷ O ponto de inflexão sendo, sem dúvida, a criação do programa *Mais Educação* em 2007.

³⁸ A pesquisa denominada *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* teve sua origem durante a realização, em Brasília, do Seminário *Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos (2007)*, promovido pela DEIDHUC/SECAD/MEC e organizado com o objetivo de discutir subsídios para a construção de uma política de educação integral no Brasil.

médio. Esse movimento anunciava um olhar crítico por parte de alguns segmentos governamentais que anunciavam o esgotamento do modelo de escolarização dos jovens, em nosso Estado, e já não atendia às suas necessidades formativas e de preparação desses jovens para a inserção no mundo do trabalho. Assim, em 2007, na gestão do governador Eduardo Campos, foi instalada a Secretaria Especial de Juventude e Emprego- SEJE, por meio da Lei 13.205, de 19 de janeiro de 2007, fato que fez o estado ganhar destaque no cenário nacional, com o objetivo de

Articular, planejar, impulsionar, organizar, propor e executar as políticas de Juventude, de forma a garantir os direitos dos jovens, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento econômico, social e humano; promover ações e atividades destinadas à melhoria das relações de trabalho, criação de oportunidades de emprego e geração de renda própria (GUIA DE POLITICAS PUBLICAS DE JUVENTUDE, 2009, p.5).

Os atores governamentais entendiam que, naquele momento, deveriam empreender ações inovadoras para reverter os indicadores sociais que afetavam os jovens, consolidando políticas públicas direcionadas aos segmentos juvenis. Nessa direção, uma série de ações articuladas foram desencadeadas junto às demais secretarias. No caso da Secretaria de Educação do Estado, havia o fortalecimento de programas e projetos educativos que colocavam os jovens como principais beneficiados, a exemplo dos programas de iniciação ao primeiro emprego e ao empreendedorismo, de inserção do jovem na universidade e notadamente do Programa de Educação Integral, que preconiza o processo de desenvolvimento dos jovens na perspectiva da integralidade de suas dimensões.

4.1 Perspectiva metodológica adotada

Com base nos resultados levantados por meio de estudos quantitativos, realizados em escala nacional, nosso percurso metodológico consistiu em aprofundar qualitativamente a análise da ideia de integralidade, bem como as concepções de formação humana, juventude e escolarização nos programas de educação integral de maior relevância. Nesse contexto, a pesquisa que moveu a realização deste trabalho privilegiou principalmente a construção de dados, através de uma pesquisa bibliográfico-documental (LIMA, 2008).

Contudo, também obtivemos informações por meio de entrevistas realizadas com alguns gestores do Programa de Educação Integral, do Estado de Pernambuco. As entrevistas, originalmente não previstas em nosso desenho metodológico, serviram para nossa

aproximação com os documentos selecionados, ora complementando, ora ampliando a análise documental efetivada. As entrevistas refinaram o nosso olhar analítico, possibilitando uma espécie de vigilância crítica frente aos enunciados presentes nos documentos. Logo, elas foram fundamentais para que atingíssemos um nível mais aprofundado de compreensão, ou seja, “aquele que ultrapassa os significados manifestos e articula a superfície dos textos descrita e analisada com fatores que determinam suas características, assim como seus contextos de produção e suas intencionalidades” (MINAYO, 2000, p. 203). Ao mesmo tempo, partimos do pressuposto de que os documentos, aos quais tivemos acesso, expressam um movimento dinâmico de relações mais amplas que resultaram na sua produção discursiva.

No domínio das metodologias qualitativas, optamos fundamentalmente pela análise temática de conteúdo para analisar o corpus documental da pesquisa, considerando as etapas propostas por Minayo (2000), e inspirada na análise de conteúdo de Bardin (1979). A análise temática focaliza as afirmações a respeito de determinado assunto, e que pode ser sintetizado pelo pesquisador através de uma palavra, frase ou resumo. Fazer uma análise temática consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2000, p.208).

Dessa ótica, procuramos compreender as unidades de significação que se destacaram dos textos e documentos analisados, segundo critérios analíticos, pautados no arcabouço ou lente teórica que nos serviu de guia de compreensão. Elegemos os seguintes eixos temáticos: integralidade, juventude, formação humana e escolarização, em torno dos quais organizamos os pontos de vista, as noções, as concepções, o entendimento expresso nos documentos.

Inicialmente, a discussão dos dados procurou apreender se e como os referenciais normativos e pedagógicos dos programas de educação integral apresentavam alguns indícios de desestabilização em torno das representações hegemônicas sobre os segmentos juvenis, ou seja, analisamos se as novas diretrizes conseguem romper com a tematização da juventude como um “problema social” (SPOSITO, 2007). Esse momento desmembrou-se a fim de verificarmos em que medida a noção de integralidade, incorporada pelas políticas governamentais, permite superar as concepções em torno dos jovens enquanto sujeito de direitos, verificando se o caráter inovador anunciado, conseguia ultrapassar o campo dominante de significados que, historicamente, tem filtrado, reinterpretado e restringido aquelas percepções.

No conjunto, nessa etapa do processo de análise, procuramos interpretar as categorias presentes nos discursos políticos e pedagógicos, entendendo que esses discursos produzem e reproduzem representações que interferem nas práticas sociais e educacionais.

O corpus documental foi construído com base em levantamentos agendados e realizados na própria Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - SEE, quando identificamos os programas, que se baseavam na proposta de educação integral, a saber: o Programa de Educação Integral, o Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Mais Educação. Nesse sentido, travamos vários contatos com os técnicos da Gerência de Ensino Médio da mesma Secretaria Estadual, responsáveis pela coordenação e monitoramento dessas ações, e entramos em contato com os Gestores do Programa de Educação Integral do Estado, gerenciado pela Secretaria Executiva de Educação Profissional. Esses contatos possibilitaram o acesso às informações impressas, bem como o material informativo, relatórios e documentos normativos que nos permitiram um maior conhecimento a respeito dos programas. Por conseguinte, o fato de já atuar no espaço da SEE, na área pedagógica e de monitoramento de alguns projetos intersetoriais, facilitou o acesso. Mesmo assim, tivemos algumas dificuldades de aproximação com os técnicos que cuidavam do monitoramento dos Programas Ensino Médio Inovador e do Programa Mais Educação. Para complementar as informações, conseguimos, após algum tempo, uma breve entrevista (cerca de 10 minutos) com alguns desses técnicos a fim de situarmos a trajetória de implementação desses programas no âmbito local. Por outro lado, não encontramos dificuldade de aquisição dos documentos e das informações referentes ao Programa de Educação Integral.

Durante os primeiros contatos, explicamos os objetivos da pesquisa de maneira geral e procedemos à solicitação formal para ter o acesso aos documentos. Reafirmamos o nosso compromisso ético de apresentar, em momento posterior, os resultados da pesquisa. Finalmente, o corpus documental foi composto da seguinte maneira (ver Quadro 01):

Quadro 01. Corpus Documental

PROGRAMAS	DOCUMENTOS ANALISADOS	OBSERVAÇÕES
Ensino Médio Inovador	- Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009; - Documento Orientador, MEC/2009.	Programa do Governo Federal
Programa Mais Educação	- Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007; - Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010; - Programa Mais Educação Passo a Passo, MEC/2008; - Redes de Saberes Mais Educação, Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, MEC/2009.	Programado Governo Federal
Programa de Educação Integral	- Lei Complementar Estadual nº 125, de 10 de julho de 2008; - COSTA, A. C. G. da. Guia do Educando-2010. Secretaria de Educação do Estado de PE. - Livro1: COSTA, A. C. G. da. Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. - Livro2: COSTA, A. C. G. da. Aventura Pedagógica. Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. - Livro 3: COSTA, A. C. G. da; COSTA, A. G. da; PIMENTEL, A. P. G. Educação e Vida: Um Guia Prático para o Adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. - Livro 4: COSTA, A. G. da. Adolescentes em Ação. Ser Conviver, Conhecer e Fazer no Século XXI. Belo Horizonte, 2013.	Programado Governo do Estado de Pernambuco

Em seguida, procedemos a uma leitura sistemática dos textos que foram fichados com base em um quadro analítico, construído para sintetizar a estrutura global de cada documento (ver Quadro 03). Nesse momento, procuramos delinear um amplo panorama descritivo dos programas em seus aspectos estruturadores formais, identificando: abrangência, contexto de produção, público alvo beneficiado, etapas de operacionalização e intencionalidades formativas que foram expressamente anunciadas nos textos dos documentos.

Quadro 02. Aspectos Estruturadores dos Documentos Analisados1

DOCUMENTO/ DESCRIÇÃO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO/ PERÍODO DE GOVERNO	ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO/ ESTRUTURAÇÃO	A QUEM SE DESTINA	INTENCIONALIDADE FORMATIVA
-------------------------	---	--	----------------------	-------------------------------

Com base nesse quadro, buscamos o processo de identificação das concepções de formação humana, escolarização, integralidade e juventude que os documentos anunciavam. A delimitação dessas categorias foi organizada a partir de algumas questões norteadoras: Em que medida o referencial normativo e pedagógico desses programas manifestam uma compreensão alargada de educação, pautada pela ideia de integralidade? Como os sentidos de integralidade expressos nos programas indicam um deslocamento significativo no tratamento dado aos jovens? Quais as concepções predominantes: formação humana, escolarização, integralidade e juventude que estão subjacentes aos documentos?

Em uma primeira leitura, percebemos a necessidade de ampliar o quadro analítico, incluindo novos itens à medida que a análise apresentava um grau maior de complexidade, como no caso dos livros (ver Quadro 04).

Quadro 03. Aspectos Estruturadores dos Documentos Analisados 2

Descrição do documento:
Organização/ Estruturação:
Condições de produção:
A quem se destina:
Intencionalidade formativa:
Principais conceitos apresentados:
Concepção de Juventude:
Concepção de Escolarização/Educação:
Concepção de Integralidade:
Concepção de Formação Humana:
Outras Concepções:

Ao longo do processo de sistematização, seguimos estritamente as sugestões de Minayo (2000, p. 208): foi realizada uma pré-análise, que consistiu na escolha dos documentos a serem analisados, retomando nossos objetivos iniciais e procedendo a construção de indicadores que orientassem nossa leitura e interpretação do material. Empreendemos o seguinte movimento: Leitura flutuante: tomamos contato exaustivo com os textos, deixando-nos impregnar pelo seu conteúdo, estabelecendo uma relação entre as categorias e as questões iniciais e as que emergiam a partir da leitura; organização do material de maneira que atendesse aos requisitos de: exaustividade (que contempla os aspectos levantados no roteiro); representatividade (que contempla a representação do universo pretendido); homogeneidade (que obedeça a critérios precisos de escolha em termos de temas, técnicas e interlocutores); e pertinência (os documentos analisados devem ser adequados ao objetivo de pesquisa).

Em toda fase de análise, realizamos várias leituras flutuantes para apreensão de regularidades discursivas e categorização dos temas. O tema representa uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (apud MINAYO, 2000, p. 209), procurando traçar os núcleos de sentidos “que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

Vale ressaltar que a delimitação do construto formação humana foi realizada também com base na literatura acadêmica mobilizada, sendo apreendido por meio de marcas discursivas que apontavam uma compreensão da educação orientada por parâmetros éticos. Nesse sentido, buscamos traços enunciativos, na discussão sobre a educação escolar dos jovens, de referências a uma visão de integralidade, observando, ao mesmo tempo, indícios de superação das concepções estereotipadas do discurso político e pedagógico sobre os jovens.

Chamou a nossa atenção o grande número de metas e procedimentos reguladores a serem cumpridos pelas unidades escolares, para que fosse efetivado a adesão aos programas federais. Foi preciso um grande esforço analítico para apreendermos a totalidade destas diretrizes. Isso porque, muitas metas e proposições expressas pelos documentos são anunciadas pelos formuladores, como um “devendo ser” cumpridas, embora seu sentido não possa ser aprisionado em números ou indicadores objetivos, pois se trata da experiência que se propõe materializar no cotidiano dos espaços e tempos escolares por sujeitos singulares.

No entanto, o conjunto dos procedimentos metodológicos adotados propiciaram a análise dos princípios, das intencionalidades e das formulações práticas sugeridas nos documentos, apreendendo, por essa via, algumas das possibilidades formativas delineadas pelos sentidos de integralidade, presentes nos programas selecionados. A nossa compreensão é que esses sentidos expressam, de modo exemplar, os desafios da educação brasileira, em geral, e da educação de nível médio, em particular, uma vez que o acesso e a permanência dos jovens nas escolas parecem depender da relação que os mesmos estabelecem com o dispositivo escolar. Nesse aspecto, estamos cientes dos limites inerentes à análise proposta que precisará avançar, em outras pesquisas, na própria realidade construída pelos programas analisados.

5 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA: REFERÊNCIAS NORMATIVO-PEDAGÓGICAS DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO INOVADOR

O debate sobre a educação integral, no Brasil, foi marcado por duas experiências seminais, desenvolvidas ao longo do século XX, as chamadas Escolas Parque/Escolas Classe concebidas pelo educador Anísio Teixeira, nos anos de 1940 e 1960, e os Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPs) projetados por Darcy Ribeiro, nos anos 1980 e 1990. Sem dúvida, essas foram duas experiências vinculadas aos ideais de democratização da educação pública brasileira, demarcando balizas importantes, no imaginário, a respeito da formação para o exercício pleno da cidadania. Nas duas intervenções, foram previstas a reorganização do trabalho pedagógico e a aproximação com as comunidades, como estratégias para assegurar o acesso, a permanência e as aprendizagens consideradas fundamentais na educação dos sujeitos.

No entanto, apesar do legado dessas iniciativas, a temática da educação integral não foi efetivamente incorporada pela gestão pública até o início do nosso século (MOLL, 2012, p. 130). Foi preciso esperar o século XXI para que o debate sobre a educação integral impulsionasse ações indutoras e marcos legais, claros, para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compondo um conjunto de diretrizes que, a médio prazo, pretendem contribuir para a modificação de nossa estrutura educacional.

Nessa direção, um primeiro movimento consistiu em estender a escolarização obrigatória, através da Emenda Constitucional 59, que definiu o tempo de permanência na escola dos quatro aos dezessete anos, assegurando a oferta gratuita para todos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Um segundo movimento consistiu em incentivar a ampliação da jornada escolar, buscando elevá-la para um patamar mínimo de sete horas, inclusive com o apoio financeiro através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei 11.494/2007).

Mas o marco na retomada da educação integral, como política pública, ocorreria efetivamente, em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, com a criação do Programa Mais Educação. Coube a esse programa um papel indutor da educação integral no Brasil, tendo assumido, como tarefa inicial, o mapeamento das “experiências de

educação em tempo integral no País e reavivar a memória histórica nesse campo” (MOLL, 2012, p. 131).

O objetivo era desnaturalizar a “escola de turnos”, propondo a introdução de outras regulações do espaço-tempo escolar, a fim de permitir a educação integral nas escolas públicas. Assim, no mesmo ano de 2007, foi realizado um seminário nacional para reunir as principais propostas de educação integral em curso no País. Ao longo do ano de 2008, foram sistematizadas as experiências da cidade de Palmas (TO), Sorocaba, Americana e Santa Bárbara (SP), além de alguns projetos, como o Bairro Escola da organização não governamental Aprendiz, localizado na cidade de São Paulo. Essa sistematização resultou em duas ideias motrizes, incorporadas pelo Ministério da Educação: a organização de territórios educadores a partir da escola e a articulação de novos arranjos educativos construídos com base em ações intersetoriais.

Após uma ampla pesquisa, também realizada em 2008, essas diretrizes confluíram para o redimensionamento das práticas curriculares nas escolas públicas, uma vez que, nos debates, constatou-se uma preocupação dos educadores em não apenas ampliar a jornada escolar, mas buscar uma alteração na rotina das organizações redimensionando, por essa via, a lógica que tem presidido os processos de escolarização. No conjunto, essas diretrizes contribuíram para legitimar intervenções curriculares, visando mobilizar a sociedade para a validação de uma agenda pública em torno das políticas de educação integral.

A força dessas orientações pôde ser apreendida na Conferência Nacional de Educação, realizada no ano de 2010, onde se pautou a educação integral e cujos reflexos se fizeram sentir na elaboração do atual Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Lei N. 8035). A meta de número seis do Plano propõe “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. Essa meta se faz acompanhar de seis estratégias específicas, todas voltadas à efetivação da educação integral nos sistemas públicos de ensino, com implicações diretas na organização pedagógica, na gestão e no financiamento das escolas.

Desse modo, a educação integral passou a ser uma política de ação afirmativa e com sentido de discriminação positiva, almejando ser “uma política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório” (MOLL, 2012, p. 141). Para os formuladores dessa agenda, faz-se necessário impulsionar um conjunto de modificações sociais, pois há vários compromissos a serem assumidos entre os governos e a sociedade civil, tendo em vista universalizar, a médio prazo, a educação integral. Ora essas

modificações pressupõem que os atores envolvidos disponham de ferramentas conceituais para se posicionarem criticamente na esfera pública democrática. É nessa direção que apresentaremos, a seguir, os três principais programas que articulam e introduz a ideia de educação integral como política pública em nosso país, o que nos permitiu visualizar e apreender as suas tendências predominantes.

5.1 O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pelo Governo Federal, através de Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, no primeiro semestre do ano de 2007, e posteriormente atualizado através de Decreto Presidencial nº 7.083/2010. De acordo com a descrição feita no Portal do MEC, o Programa Mais Educação é apresentado como uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, utilizando os resultados da Prova Brasil, de 2005, e mais diretamente o Índice de Efeito Escola (IEE), um indicador elaborado para medir o impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado dos estudantes, cruzando informações socioeconômicas do município.

Por essa razão, a área de atuação do Programa Mais Educação foi demarcada para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. As atividades a serem desenvolvidas foram agrupadas, previamente, em vários macrocampos temáticos:

- Meio ambiente;
- Esporte e lazer;
- Acompanhamento pedagógico;
- Direitos humanos;
- Cultura digital;

- Cultura e artes;
- Prevenção e promoção da saúde;
- Educação científica;
- Educomunicação; e
- Educação econômica.

O objetivo principal do Programa Mais Educação, tal como está anunciado tanto na Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, como no Decreto Presidencial nº 7.083/2010, consiste em contribuir para a

formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Art.1.).

As diretrizes normativas assinalam que os processos educativos com ênfase nas áreas da cultura, do esporte, do lazer e da tecnologia, devem estabelecer interfaces e regimes de colaboração de maneira a apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, mediante a realização de atividades no contraturno escolar (Art. 2º, I). Por isso, as diretrizes preveem a cooperação entre o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte, além de outros que são incorporados ao longo processo.

A coordenação das ações está sob a responsabilidade do Fórum Mais Educação, composto por representantes das Secretarias Federais e dos Ministérios que integram o Programa. O Fórum é diretamente coordenado pelo Ministério da Educação e tem caráter consultivo, podendo convidar órgãos e instituições diversas para monitoramento e avaliação. Nos últimos três anos, o Fórum apresentou um panorama global do Programa, destacando a ampliação da adesão das unidades do Ensino Fundamental e Médio. No que se refere ao Ensino Médio, é possível constatar uma expansão das ações do Programa (ver Quadro 04), bem como do número de Ministérios que compõem as ações promovidas.

Os dados elaborados pelo Fórum Mais Educação indicam uma redução crescente dos índices de reprovação e evasão escolar e, principalmente, uma alteração positiva nas

distorções existentes entre idade/série que é uma das metas prioritárias do Programa Mais Educação. Para os responsáveis pela avaliação, essa mudança resulta do uso articulado de diferentes linguagens que possibilitam uma maior aproximação da escola com a cultura. Daí porque a relação entre a escola e a comunidade é percebida como uma estratégia chave do Programa.

Outro elemento bastante ressaltado, na proposta, é a articulação com as redes de proteção e assistência social, principalmente, nas áreas da saúde e direitos humanos, tendo em vista ampliar os processos de conscientização para a vivência da cidadania, como também para o exercício da experiência democrática, na perspectiva de prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços do Sistema Único de Assistência Social (PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL, Art.2º, § IV).

Quadro 04. Evolução Programa Mais Educação (2008-2010)

Ano	Nº de Estados	Nº Municípios	Nº Escolas	Nº Estudantes	Nº de Secretarias Envolvidas	Nº de Ministérios Envolvidos
2008	27 estados	55 municípios	1.380 Escolas	386,0 mil estudantes	81 Secretarias de Educação: 55 Municipais e 25 Estaduais.	07 Ministérios: Ministério da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e a Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República.
2009	27 estados e Distrito Federal	126 municípios	5.000 Escolas	1,5 milhão de estudantes	81 Secretarias de Educação: 55 Municipais e 25 Estaduais + Secretaria de Educação do Distrito Federal	07 Ministérios: Ministérios da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e a Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República.
2010	27 estados e Distrito Federal	Municípios com mais de 163 mil habitantes	10.000 Escolas	3,0 milhões de estudantes	81 Secretarias de Educação: 55 Municipais e 25 Estaduais + Secretaria de Educação do Distrito Federal	07 Ministérios: Ministérios da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e a Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República.

Uma primeira leitura dessas diretrizes permite explicitar os primeiros sentidos de integralidade definidos, inicialmente, pela extensão do tempo e dos espaços educativo sem função da necessidade de uma articulação mais efetiva entre as várias esferas e organizações envolvidas com o Programa Mais Educação. A compreensão consiste em construir novas redes de extensão do ambiente escolar, com o propósito de sensibilizar, incentivar e apoiar os projetos ou ações de articulação das políticas sociais, e implementar as ações sócio educativas oferecidas a crianças, adolescentes e jovens, através da ampliação do tempo e dos espaços educativos, com base na noção de formação integral e emancipadora (Art. 6º).

Nesse contexto, observamos uma forte ênfase na noção de protagonismo das crianças, adolescentes e jovens, além do estímulo à participação das famílias e das comunidades nas atividades propostas. Contudo, observa-se que a compreensão dessas noções conflui principalmente na ideia de parceria com as organizações não governamentais e com a iniciativa privada. O Art.7º da Portaria prevê explicitamente articulações institucionais para viabilizar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos; capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa; estimular parcerias nos setores público e privado, visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e sensibilizar e orientar outros parceiros, visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação. Na mesma direção, coloca-se como contrapartida para os Estados e Municípios que resolvem aderir ao Programa, realizar articulações nos seus territórios, junto às populações locais, no esforço de ampliação do tempo e dos espaços educativos em unidades e redes de ensino, com vistas a

mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa (Art.8).

Esse posicionamento é importante, pois o Programa Mais Educação é oferecido no contraturno escolar, apontando uma concepção de educação em tempo integral que considera a ampliação da jornada escolar. A ideia, ainda difusa na Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, adquiriu contornos mais definidos por ocasião da atualização da Portaria, através da publicação do Decreto Nº 7.083/10 que, em seu Artigo 1º, afirma claramente que “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete

horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

Assim, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes, nas unidades escolares, configura-se como o principal sentido de integralidade apreendido nos documentos do Programa Mais Educação. Essa ampliação vem acompanhada da indicação de que a escola precisa se articular com outros espaços educativos, localizados no entorno da escola. Tanto a Portaria de 2007 quanto o Decreto de 2010 sugerem, incisivamente, a utilização de espaços para “além das salas de aula”. O foco do sentido de integralidade é a ampliação da jornada escolar, mediante uma diversificação e pluralização dos espaços-tempos escolares (ver Quadro 05).

Quadro 05. Educação Integral- Princípios

CATEGORIAS	PRINCÍPIO	DESMEMBRAMENTOS
Currículo	Articulação disciplinar/ contextualização	Articulação com os conhecimentos e as práticas socioculturais.
Território Educativo	Integração dos espaços	Integração da escola com equipamentos públicos: centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus e cinemas.
Experiência Histórica	Valorização das experiências e trajetórias educacionais	Valorização e disseminação das experiências de educação integral como inspiração para a educação contemporânea.
Cultura dos Direitos Humanos	Afirmação cultural nas ações educativas	Inserção das temáticas na formação de professores, no currículo e nos materiais didáticos, quais sejam: diversidade, equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual e de opção política.
Sistemas de Ensino	Articulação interinstitucional	Articulação com as universidades e escolas para produção do conhecimento, construção de referenciais teórico-metodológicos, para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação integral.

Fonte: Programa Mais Educação, adaptado pela autora.

A perspectiva curricular sugerida adota, como princípios fundamentais, a articulação e a contextualização dos conhecimentos e das práticas socioculturais nos diversos espaços educativos, também denominados de territórios. Nesses espaços, devem ser estimuladas as experiências e trajetórias dos estudantes. Para subsidiar as ações nos territórios locais, o Ministério da Educação produziu, em 2009, um caderno de sugestões para a elaboração das propostas pedagógicas de educação integral do Programa Mais Educação.

Destacamos, nesse caderno, a intenção de se promover o diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários, através do recurso teórico-metodológico da construção de mandalas de saberes, a fim de possibilitar a incorporação das diferentes realidades dos

territórios educativos. Nesse momento da análise, apreendemos um segundo sentido de integralidade, uma vez que as mandalas de saberes objetivam contemplar as múltiplas dimensões da aprendizagem por meio das relações dialógicas com os diversos saberes.

Os formuladores admitem que, atualmente, no Brasil, “são muitas as concepções de educação integral”, e que eles priorizam aquelas voltadas para que a escola amplie as necessidades formativas do sujeito, “contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva”. O fundamental é que apenas, nesse momento, o referencial normativo do Programa aceita que a educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, partindo da ideia de que

[...] os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende [então] a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.15).

Assim, o processo educacional passa a abranger a diversidade de atividades socializadora presentes em espaços dentro e fora da comunidade escolar, compreendendo a escola como uma instância mediadora nas relações entre os saberes escolares e comunitários.

5.1.1 O Processo de Implementação do Programa Mais Educação

O processo de implementação do Programa Mais Educação exige das unidades escolares a adesão ao programa e a apropriação de todas as suas etapas procedimentais. Nesse sentido, o MEC, através da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, elaborou um caderno de orientações, denominado Programa Mais Educação Passo a Passo. A finalidade do caderno é dupla, por um lado, facilitar a sistematização e a visualização de todo o processo, por outro, explicitar a concepção de educação que é defendida de Programa.

Como nos demais documentos do Programa, o caderno explicita a concepção de uma educação pública, democrática e integral, compreendendo o ser humano em suas múltiplas dimensões e enquanto sujeito de direitos. Essa concepção emerge sempre articulada à expectativa de que as ações melhorem a qualidade da educação do ensino médio, medida pelos indicadores oficiais, através do IDEB. O caderno Programa Mais Educação Passo a Passo evidencia a necessidade de relativizar o papel da escola como única instância de

promoção da educação, embora reconheça sua função historicamente constituída como instância de socialização dos saberes. Esse posicionamento permite na ótica do Programa

[...] 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 (p.05).

Propõe, assim, o resgate da comunidade como um ambiente de aprendizagem, como uma forma de transcender os limites da instituição escolar.

Isso implica tecer uma rede de relações sociais, em que a cidade e a comunidade representam possibilidades educativas diversas, capazes de impulsionar a construção do conhecimento de maneira ampliada (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO, p. 12). Para dar conta dessa proposição, o caderno está dividido em doze passos ou orientações com o propósito de implementar o Programa, formatado, através de perguntas e respostas, a fim de que as escolas participantes possam reconfigurar, de maneira sequencial e ordenada, os tempos e os espaços escolares na perspectiva assumida pelo Programa (ver Quadro 06), especificando os macrocampos com as respectivas ênfases que devem ser dadas às atividades.

Cada unidade escolar pode escolher, no momento da adesão, no máximo quatro macrocampos e seis atividades, informando o número de alunos, as suas respectivas séries e onde serão desenvolvidas as atividades.

Quadro 06. Perguntas e Respostas

1 - O que é o Programa Mais Educação?	Instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007/ integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) / ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais.
2 - Como funciona o Programa Mais Educação?	Operacionalizado pela: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Constitui-se de 10 macrocampos /atividades: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.
3 - Quais crianças, adolescentes e jovens que são atendidos pelo Programa Mais Educação?	Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.
4 - Quais são os profissionais e agentes co responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação?	Profissionais da educação, os educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos); observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário.
5 - Quem pode ser o professor comunitário?	Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo; que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários; que apoia novas ideias, que transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente; aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens; aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade.
6 - Qual é o papel do diretor da escola?	O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias.
7 - Como posso fazer Educação Integral em minha escola, sem o apoio financeiro do Programa Mais Educação?	A escola poderá contar com o apoio financeiro dos governos municipais e estaduais. No Brasil, existem experiências de Educação Integral que começaram antes da aprovação do FUNDEB e nem todas contaram com apoio financeiro do MEC.
8 - Como faço, se minha escola não tem espaço?	O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a

	comunidade.
9 - As atividades de Educação Integral dialogam com o que a escola já faz?	O projeto político pedagógico deve ser construído considerando as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. É preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento.
10 - Como fazer acontecer as atividades na escola?	1º - É importante que seja definido o professor comunitário da escola, pois ele tem a atribuição de coordenar as atividades; 2º - Planejamento; 3º - Definição da Grade Curricular com: Macro Campo escolhido, local. Turno e horários, responsável, recursos e materiais.
11 - Como dialogar com as famílias?	Implica alianças com os familiares e com os responsáveis pelos estudantes. Para que a educação seja “integral”, a família – compreendida como uma comunidade formada por pessoas que são ou se consideram aparentadas, unidas por laços naturais, por afinidades ou por vontade expressa –, participa ativamente da vida escolar. Portanto a escola deve promover o diálogo com a família.

Fonte: Programa Mais Educação Passo a Passo. Adaptado pela autora.

A população beneficiada pelo Programa Mais Educação, caracteriza-se por estudantes que estão em situação de “risco, vulnerabilidade social” e os que se encontram em situação de distorção idade/série. O Programa também pretende identificar e desenvolver lideranças juvenis nos territórios das comunidades do entorno das escolas, congregando-as para o exercício do papel de educadores sociais ou professores comunitários, desde que tenham algum conhecimento dentro de um dos 10 macrocampos (ver Quadro 07). Na mesma direção, os formuladores abrem espaço para a articulação da escola com a comunidade acadêmica, em que os estudantes universitários poderão desenvolver atividades na condição de voluntários.

Em todas essas ações, o gestor escolar é chamado para desempenhar a função de articulador, na medida em que deve socializar as decisões e as informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias e com a comunidade. Cabe ao gestor escolar aproximar o projeto político pedagógico com a proposta do Programa. No conjunto, a escola, a família e a comunidade devem, na perspectiva do Programa, formar alianças e estreitar o diálogo, a fim de que a educação integral dos jovens possa acontecer efetivamente.

Quadro 07. Os 10 Macrocampos/Atividades

MACROCAMPOS	ATIVIDADES
Acompanhamento Pedagógico	Matemática; Letramento; Línguas Estrangeiras; Ciências; História e Geografia; Filosofia e Sociologia.
Meio Ambiente	Com-vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; horta escolar e/ou comunitária.
Esporte e Lazer	Atletismo; Ginástica Rítmica; Corrida de Orientação; Ciclismo; Tênis de Campo; Recreação/Lazer; Voleibol; Basquete; Basquete de Rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Judô; Karatê; Taekwondo; Ioga; Natação; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual; Programa Segundo-Tempo (ME).
Direitos Humanos em Educação	Atividades por meio de oficinas, compreendidas como espaços-tempos para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos: situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos e suas implicações na organização dos trabalhos pedagógicos. Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos.
Cultura e Artes	Leitura; Banda fanfarra; Canto Coral; Hip Hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta Doce; Cineclube; Prática Circense; Mosaico.
Cultura Digital	<i>Software</i> Educacional; Informática e Tecnologia da informação (PROINFO); Ambiente de Redes Sociais.
Promoção da Saúde	Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras).
Educomunicação	Melhoria da comunicação, Jomal Escolar; Rádio Escolar; Histórias em Quadrinhos; Fotografia; Vídeo.
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	Laboratório, Feiras de Ciências e Projetos Científicos.
Educação Econômica e Cidadania	Educação Econômica e Empreendedorismo; Controle Social e Cidadania.

Fonte: Programa Mais Educação Passo a Passo. Adaptado pela autora.

Durante as entrevistas realizadas com a Coordenação Estadual do Programa, em Pernambuco, foi indicado que os macrocampos são escolhidos pelas escolas para dar conta das atividades de reforço escolar para aqueles estudantes que apresentam baixo rendimento. As atividades relacionadas ao macrocampo Direitos Humanos, por sua vez, são priorizadas para a elaboração de trabalhos interdisciplinares e projetos articuladores. Em relação ao macrocampo Promoção da Saúde foram ressaltadas ações de prevenção, através de oficinas e palestras junto à comunidade escolar. Por fim, o macrocampo de Educação Econômica foi mobilizado para trabalhar o exercício do empreendedorismo e a noção de consumo consciente. Situação

que, de algum modo, contrasta com a intenção dos formuladores de que a escolha dos macrocampos prioritariamente permitam aos jovens expressar suas linguagens próprias no ambiente escolar.

Em outras palavras, a escolha dos macrocampos deveria ser orientada no sentido de valorizar e presentificar a experiência dos estudantes, incorporando-a “em toda a organização do espaço escolar e comunitário, e dialogando com aqueles saberes institucionalizados” (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO, p.20).

5.1.2 A Integralidade entre Saberes Escolares e Comunitários: A Noção de Mandala.

Um dos aspectos mais sugestivos, encontrados nos referenciais do Programa Mais Educação, foi o modo como se articula o sentido de integralidade. Esse sentido está expresso no primeiro caderno da série denominada Rede de Saberes Mais Educação, no qual a visão de educação integral se expressa como “uma articulação dialógica entre os saberes escolares e comunitários”, representada na forma de uma mandalas de saberes (MAIS EDUCAÇÃO REDE DE SABERES, 2009, p 11)³⁹. A própria construção de mandalas é apresentada como a principal ferramenta na elaboração de estratégias pedagógicas para materializar a integralidade das ações educativas do Programa (ver Figura 02). A justificativa é que

[...] a Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo) (MAIS EDUCAÇÃO REDE DE SABERES, 2009, p 23).

Os formuladores indicam que as mandalas estão presentes em praticamente todas as civilizações: “a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, asteca, europeia e aborígene de vários continentes” (MAIS EDUCAÇÃO REDE DE SABERES, 2009, p. 23), apresentando um importante papel na formação do imaginário humano. A mandalas são

³⁹ Essa ideia nasceu no Rio de Janeiro a partir de uma experiência de educação integral realizada por meio de uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Cultura denominada *Casa das Artes*, onde um grupo de educadores criou esse instrumento para fazer aos desafios pedagógicos que enfrentava (MAIS EDUCAÇÃO REDE DE SABERES, 2009, p.23).

símbolos da própria visão de integralidade defendida, representando as inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade. No centro geométrico da mandala, encontra-se o objetivo central do projeto, o de promover uma educação integral. No segundo círculo, estão situados os saberes comunitários que deverão estabelecer uma relação dialógica com o objetivo central. Nos círculos seguintes, estão representados os macrocampos priorizados pela escola, os ministérios parceiros da ação, os saberes escolares e as áreas do conhecimento formal.

Figura 02. Mandalas de Saberes



Fonte: Programa Mais Educação-Rede de Saberes

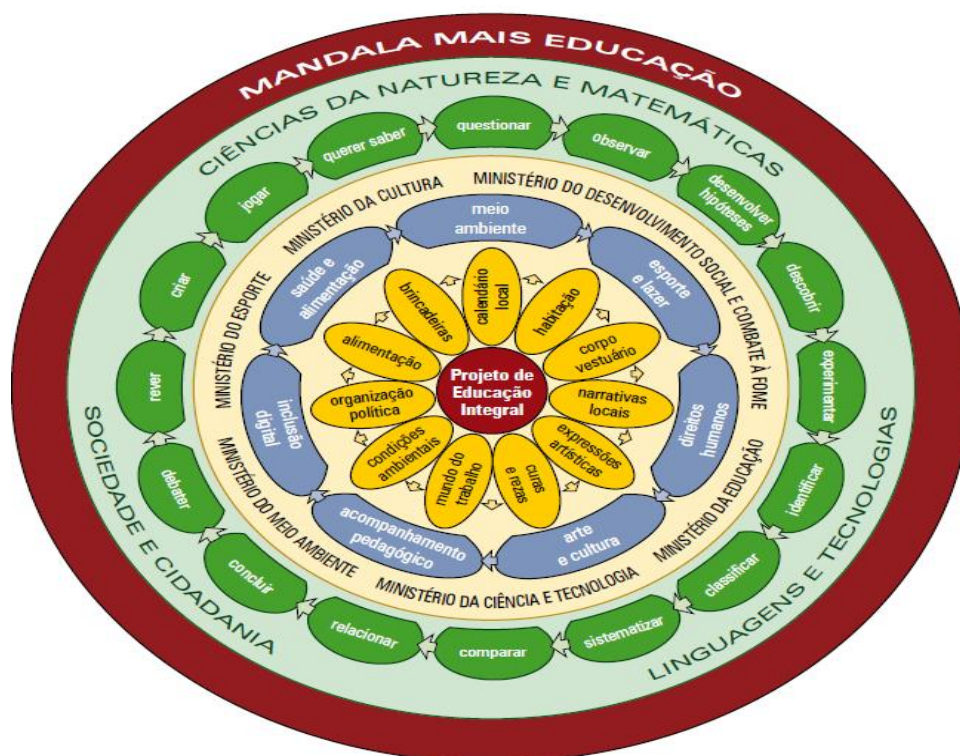
A ideia motivadora da mandala foi inspirada no processo de criação “de alguns artistas plásticos contemporâneos que buscaram dividir com o espectador o sentido de suas criações: Lygia Clark, Helio Oiticica, Ricardo Basbaum” (MAIS EDUCAÇÃO REDE DE SABERES, 2009, p 16). Para os formuladores, os trabalhos desses artistas “possuem uma estrutura comum”, delineada por meio de uma “poética indeterminada”, cujas dimensões estruturantes abrem espaço para um conjunto sinérgico de articulações, potencializando as “propostas de atividades e discussões temáticas”, sugeridas pelo Programa “no exercício cotidiano com os estudantes, docentes e comunidade” (MAIS EDUCAÇÃO REDE DE SABERES, 2009, p 16).

Ainda de acordo com o documento, a configuração concreta das mandalas vai depender do processo de interação que cada unidade escolar desenvolverá com a comunidade em que se insere, podendo assumir formatos diferenciados de acordo com a diversidade presente nos variados contextos educacionais brasileiros. Nesse caso, no centro da mandala, permanece a meta básica da educação integral, mas a partir do segundo círculo seriam relacionados os saberes comunitários específicos, priorizados em cada unidade escolar (ver Figura 03).

Podemos chamar de comunidade os territórios ou bairros, um conjunto de bairros, algumas ruas, mas sempre são locais onde as pessoas conseguem alguma familiaridade social, geográfica e histórica, onde vivem processos sociais, econômicos e políticos relativamente comuns [...] um território é segundo Milton Santos, um lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum. Cada um exercendo uma função específica na vida social se individualiza e simultaneamente desenvolve laços de dependência (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.37).

O ponto crucial destacado reside no fato da construção das mandalas expressar o exercício prático de superação da cisão, na cultura ocidental, entre saber e fazer, entre teoria e prática; cisões que se materializam na fragmentação das relações entre a escola e a comunidade. As mandalas representariam, assim, um recurso potente de integração de saberes e práticas historicamente desarticuladas, possibilitando que os saberes comunitários sejam trazidos à reflexão pedagógica através da mediação do espaço escolar, o qual se encarregaria de estabelecer as relações necessárias com os saberes escolares, conectando-os com as áreas de conhecimento estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Figura 3. Mandala Mais Educação



Fonte: Programa Mais Educação-Rede de Saberes.

5.1.3 O Programa Mais Educação em Pernambuco

No Estado de Pernambuco, pudemos constatar, através das consultas feitas aos relatórios e de uma entrevista realizada com a coordenação estadual do Programa, que o processo de escolha das escolas participantes ocorreu mediante consulta realizada pela Secretaria de Educação do Estado - através das suas Gerências de Ensino Fundamental e Médio - às Gerências Regionais de Educação – GRES, considerando critérios previamente estabelecidos pelo MEC no decorrer de cada ano. Assim, no ano de 2008, as escolas deveriam ter cumprido as seguintes condições:

- Assinatura do Termo de compromisso “Todos pela Educação”;
- Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, conforme resolução CD/FNDE nº 13 de 28 de abril de 2008;
- Escolas estaduais ou municipais situadas em regiões com mais de 200 mil habitantes, com baixo IDEB e com mais de 99 matrículas registradas no Censo Escolar de 2007.

Para o ano de 2009, além dos critérios acima, foram acrescentados:

- Regularidade junto ao PDDE/FNDE nº 04 de 17 de março de 2009;
- Unidades escolares participantes do programa em 2008;
- Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas nas cidades de regiões metropolitanas ou do entorno das capitais, com mais de 100 mil habitantes, com baixo IDEB apurado em 2007 em relação à média do município; e com mais de 99 matrículas no Censo Escolar de 2008;
- Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas em municípios com mais de 50.000 habitantes, em estados de pouca densidade populacional que atuarão como polos locais.
- Unidades escolares estaduais e municipais localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI, do Ministério da Justiça.

As escolas selecionadas realizam o cadastramento no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação - SIMEC, a fim de receber os recursos financeiros para a realização do Programa. Apesar de serem numerosos os critérios de seleção, o número de alunos beneficiados pelo Programa foi significativo (ver Quadro07), conforme o Relatório da Coordenação Estadual no ano de 2010. De acordo com o Relatório, houve um aumento significativo no número de alunos beneficiados, nesse ano, em comparação com os dois anos anteriores. No entanto, a expansão se deu dentro de uma mesma área de abrangência, não havendo uma expansão para outras gerências Regionais de Educação em Pernambuco.

Quadro 08. Alunos Beneficiados.

Ano	Alunos Beneficiados	Gerências Regionais de Educação Atendidas
2008 e 2009	36.781	Agreste Centro - Caruaru Agreste Meridional- Garanhuns Metropolitana Norte Metropolitana Sul Médio São Francisco- Petrolina Recife Norte e Recife Sul Mata Centro – Vitória
2010	79.503	Agreste Centro – Caruaru Agreste Meridional - Garanhuns Metropolitana Norte Metropolitana Sul Médio São Francisco - Petrolina Recife Norte e Recife Sul Mata Centro - Vitória
Total Geral	116.284	08 Gerências Regionais Atendidas de um Total de 17

Fonte: Relatório da Coordenação Estadual, 2010.

Na etapa inicial da implantação, o Programa ocorreu em 15 escolas de Ensino Médio Regular, situadas nas seguintes localidades da Região Metropolitana do Recife:

Quadro 09. Municípios Contemplados

Município	Quantidade de Escolas	Gerência Regional de Educação de Pernambuco
Olinda	01	Metropolitana Norte
Paulista	02	Metropolitana Norte
Camaragibe	01	Metropolitana Sul
Jaboatão	04	Metropolitana Sul
Recife	07	Recife Norte e Recife Sul

No entanto, das 15 escolas selecionadas, três não puderam implantar o Programa porque já funcionavam em tempo integral como Escolas de Referência⁴⁰. Ao longo do processo, outras três escolas desistiram do cadastramento formal no sistema - SIMEC. Na tentativa de substituir as três escolas impossibilitadas por razões de espaço para acolher o Programa, a Gerência de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco procurou negociar com o MEC, apontando novas escolas. Mas a negociação não obteve o êxito esperado, e as escolas indicadas para a substituição não puderam fazer as suas inscrições. Assim, das quinze escolas iniciais, restaram apenas oito selecionadas para

⁴⁰ Ver mais adiante, nessa tese, pp.

implantar o Programa Mais Educação, em Pernambuco. Essas unidades escolares realizaram o cadastramento no sistema SIMEC, no primeiro semestre de 2009. Porém, até meados desse mesmo ano, não haviam recebido do MEC os recursos financeiros e nem o material pedagógico para a realização das atividades, embora algumas delas tivessem iniciado algumas das atividades previstas. Com relação ao ano de 2010, as oito escolas que haviam realizado o cadastramento no ano anterior não conseguiram fazer o recadastramento, deixando de implementar o Programa Mais Educação em suas unidades.

Vale a pena destacar, para os propósitos desse trabalho, no âmbito das escolhas selecionadas, os macrocampos que foram escolhidos, tendo em vista fornecer uma visão global das ações movidas pelo Programa Mais Educação no Estado⁴¹. Nesse aspecto, o primeiro ponto a observar é que não há relato no conjunto dos documentos analisados sobre o processo de escolha dos temas, nem se de fato houve alguma participação dos alunos.

Quadro 10. Macrocampos/Atividades por Escola

PERNAMBUCO Município/Escola	Macrocampo/Atividades	Ensino Médio/ Ano	Estimativa de Alunos Beneficiados
OLINDA: Escola A	Educomunicação: Jornal Escolar. Cultura e Artes: Hip Hop/ Banda Fanfarra Esporte e Lazer: Futsal/ Xadrez Tradicional Acompanhamento Pedagógico: Leitura e Produção de Texto ou Português.	1º, 2º e 3ºs anos	750
RECIFE: Escola A	Educação Econômica e Cidadania: Controle Social e Cidadania. Acompanhamento Pedagógico: História e Geografia/ Matemática/ Leitura e Produção de Texto ou Português. Educação Científica: Laboratórios e Projetos Científicos.	1º, 2º e 3ºs anos	150
RECIFE: Escola B	Educomunicação: Rádio Escolar. Esporte e Lazer: Xadrez Tradicional. Meio Ambiente: Horta Escolar e ou Comunitária. Acompanhamento Pedagógico: Leitura e Produção de Texto ou Português/ Matemática.	1º, 2º e 3ºs anos	595
RECIFE: Escola C	Cultura e Artes: Teatro/ Leitura/ Danças/ Capoeira Acompanhamento Pedagógico: Ciências- Célula Animal/ Matemática/ Leitura e Produção de Texto ou Português.	1º, 2º e 3ºs anos	1.800

⁴¹Salientamos que optamos por preservar a identidade das escolas, apresentando-as com letras do alfabeto.

RECIFE: Escola D	Cultura e Artes: Danças Prevenção e Promoção da Saúde: Alimentação Saudável/ Alimentação Escolar Saudável/ Saúde Bucal/ Práticas Corporais e Educação do Movimento/ Educação Para a Saúde Sexual/ Saúde Reprodutiva e Prevenção de DST-Aids. Prevenção do Uso de Álcool, Tabaco e outras drogas/ Saúde Ambiental/ Promoção da Cultura de Paz/ Prevenção de Acidentes/ Prevenção em Saúde pelo estudo da Dengue, Febre Amarela, Malária, Hanseníase, Doença Falsiforme e outras. Acompanhamento Pedagógico: Filosofia e Sociologia/ Matemática/ Ciências: Reações Químicas/ Leitura e Produção de Textos ou Português.	1º, 2º e 3ºs anos	264
PERNAMBUCO Município/Escola	Macrocampo/Atividades	Ensino Médio/ Ano	Estimativa de Alunos Beneficiados
JABOATÃO: Escola A	Cultura e Artes: Percussão. Meio Ambiente: Horta Escolar ou Comunitária. Inclusão Digital: Informática e Tecnologia. Esporte e Lazer: Basquete. Acompanhamento Pedagógico: Matemática.	1º, 2º e 3ºs anos	750
JABOATÃO: Escola B	Prevenção e Promoção da Saúde: Alimentação Saudável/ Alimentação Escolar Saudável/ Saúde Bucal/ Práticas Corporais e Educação do Movimento/ Educação Para a Saúde Sexual/ Saúde Reprodutiva e Prevenção de DST-Aids. Prevenção do Uso de Álcool, Tabaco e outras drogas/ Saúde Ambiental/ Promoção da Cultura de Paz/ Prevenção de Acidentes/ Prevenção em Saúde pelo estudo da Dengue, Febre Amarela, Malária, Hanseníase, Doença Falsiforme e outros. Promoção e Prevenção em Saúde no Currículo Escolar. Educomunicação: Jornal Escolar. Meio Ambiente: Com Vidas/Agenda Escolar 21. Inclusão Digital: Software Educacional. Cultura e Artes: Danças/Banda Fanfarra. Esporte e Lazer: Xadrez Tradicional/ Futsal. Acompanhamento/Pedagógico: Matemática, Leitura e Produção de Textos ou Português.	1º, 2º e 3ºs anos	1.800
	Inclusão Digital: Software Educacional. Meio Ambiente: Horta Escolar e ou		

JABOATÃO: Escola C	Comunitária. Prevenção e Promoção da Saúde: Alimentação Saudável/ Alimentação Escolar Saudável/ Saúde Bucal/ Práticas Corporais e Educação do Movimento/ Educação Para a Saúde Sexual/ Saúde Reprodutiva e Prevenção de DST-Aids. Prevenção do Uso de Álcool, Tabaco e outras drogas/ Saúde Ambiental/ Promoção da Cultura de Paz/ Prevenção de Acidentes/ Prevenção em Saúde pelo estudo da Dengue, Febre Amarela, Malária, Hanseníase, Doença Falsiforme e outros. Promoção e Prevenção em Saúde no Currículo Escolar. Educomunicação: Rádio Escolar. Cultura e Artes: Banda Fanfarra Esporte e Lazer: Xadrez Tradicional. Acompanhamento Pedagógico: História e Geografia, Ciências, Português e Matemática.	1º, 2º e 3ºs anos	840
TOTAL: 08 Escolas			TOTAL: 6.949 alunos

Fonte: Relatório da Coordenação Estadual, 2010.

O segundo ponto a ser destacado refere-se à predominância de determinadas temáticas. Em primeiro lugar, destaca-se àquelas relacionadas à Cultura e Artes, com ênfase em atividades, como bandas marciais, teatro e danças populares e, com menor frequência, o hip hop e a capoeira; e o Acompanhamento Pedagógico, com forte ênfase nas atividades de reforço escolar, principalmente, nas áreas de leitura, produção de texto e matemática. Em segundo lugar, observamos a priorização de temas relacionados ao Meio Ambiente, com atividades restritas ao desenvolvimento de hortas comunitárias; e à Educomunicação, com atividade de rádio e jornal escolar. Em seguida, focalizam-se os temas da Inclusão Digital, com ações ligadas ao uso de softwares específicos; e Esporte e Lazer, cujas atividades enfatizadas foram o futsal e o xadrez.

Por fim, destacamos o tema da Prevenção e Promoção da Saúde, que aglutinou, em todas as unidades escolares, a maior quantidade de atividades, envolvendo uma mixórdia de ações relacionadas à alimentação saudável, saúde bucal, sexual, reprodutiva e ambiental, passado pela prevenção de DST-Aids, do uso de álcool e outras drogas, doenças como febre amarela, malária hanseníase e prevenção de acidentes, até a promoção da cultura de paz. Apenas uma dentre as oito escolas optou por incluir a temática da Educação Econômica e Cidadania, relacionada ao processo de controle social e ao empreendedorismo.

5.1.4 O Programa Ensino Médio Inovador

O Programa Ensino Médio Inovador foi regulamentado através da Portaria do Ministério da Educação nº 971, de 09 de outubro de 2009. O programa visa o fortalecimento e o apoio às propostas curriculares consideradas inovadoras nas escolas de ensino médio, com exceção daquelas unidades que ofertam a educação profissional. De acordo com o Art.2º: o programa propõe-se a apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com enfoque nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

A ênfase no aspecto não profissionalizante, em destaque no Programa, deve-se ao fato de que a Educação Profissional já havia sido regulamentada no ano de 2007, e o olhar do Ministério da Educação (MEC) estava agora voltado para a melhoria da qualidade do ensino nas unidades de Ensino Médio Regular. Nesse sentido, os objetivos do Programa Ensino Médio Inovador se voltaram para:

- O desenvolvimento e a reestruturação desse nível de ensino, a fim de compatibilizar a formação geral aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, e conhecimentos de natureza técnico-experimentais,
- Estimular e promover a inovação curricular no ensino médio,
- O fomento do diálogo entre a escola, os adolescentes e jovens;
- A criação de uma rede nacional composta de escolas de ensino médio, para o intercâmbio de projetos inovadores;
- Promoção de intercâmbios dos Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES; dos Institutos Federais, do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio;
- O incentivo para a articulação das escolas médias públicas, no modelo parceria, com o Sistema “S” - SESC, SENAC, SENAI e SESI, basicamente.

As referências normativas preveem o apoio técnico e financeiro às escolas que aderirem ao Programa, mediante aprovação pelo MEC do Plano de Ação Pedagógica das

unidades escolares - PAP. É importante destacar que esse documento é bastante detalhado e apresenta várias recomendações para o seu processo de elaboração (ver Quadro 08). O PAP deve ser construído de forma coerente, com base em procedimentos estratégicos que reflitam as metas, segundo os interesses de cada sistema de ensino. As etapas estratégicas do PAP foram sistematizadas em três etapas:

- a) **Análise Situacional**– contendo informações sobre o contexto do sistema de Ensino Médio, com ênfase nos aspectos que incidem sobre a aprendizagem;
- b) **Avaliação Estratégica** - Análise das situações/contextos que podem influenciar no sucesso do plano – ameaças e potencialidades;
- c) **Sistematização** – Descrição das etapas do Plano, observando a coerência entre as ações propostas, os descritores de problemas e impactos desejados.

Quadro 11. Plano de Ação Pedagógica

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS	Constitui-se como instrumento base para a elaboração dos respectivos planos de trabalhos, que fundamentarão os convênios a serem firmados, como procedimento para o apoio financeiro pretendido.
	Deve contemplar ações de fortalecimento da Gestão Estadual e de desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela Secretaria de Educação, como etapa piloto de referência, estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nesta(s) unidade(s) escolares.
	O PAP será apresentado à Secretaria de Educação Básica/MEC com a inserção de dados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC/SIMEC, consoante a formatação de registros em módulos específicos que contemplam: <u>Análise Situacional</u> da rede de ensino médio, <u>Plano de Trabalho</u> com detalhamento das Ações que caracterizam a execução do projeto da Secretaria de Educação e das Unidades Escolares Selecionadas; <u>Plano Pedagógico</u> e <u>Organização Curricular das Escolas</u> . <u>Programação Orçamentária</u> , com definição das ações financiáveis e categorias de despesa, memória de cálculo, cronograma de desembolso. É documento suporte para a análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado, quando houver necessidade de ajustes e complementações.
	Deve ser construído de forma participativa, com pleno envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, utilizando-se de etapas estratégicas.

Fonte: Documento Orientador, 2009.

O Programa Ensino Médio Inovador prevê o financiamento das ações de acordo com as linhas de ação previstas para o PAP, que versa sobre a sua abrangência, de acordo com as

linhas de ação previstas no Documento Orientador (ver Quadro 09)⁴². Entre as diversas recomendações previstas, está a necessidade de articulação com outros programas e com o Plano de Desenvolvimento da Educação. Recomenda-se, também, o estabelecimento de parcerias com instituições que possam fortalecer os projetos pedagógicos das unidades escolares.

Quadro 12. Linhas de Ação

LINHAS ESTRATÉGICAS DE AÇÃO	DETALHAMENTO	ITENS FINANCIÁVEIS
Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio	O gerenciamento dos sistemas de ensino estadual exige equipe especializada, sistema de informações gerenciais que sejam compatíveis com as demandas das políticas nacionais e estaduais; bem como condições de trabalho, com equipamentos e suporte técnico capaz de atender as necessidades das redes de ensino médio.	Material de Consumo, Material Permanente e Equipamentos, Serviços. Pessoa Jurídica e Pessoa Física; Consultoria e outros serviços de terceiros, todos vinculados à implementação e desenvolvimento do Ensino Médio Inovador.
Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares	Pressupõe a escolha de professores habilitados e com tempo integral para atuação no programa. O MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias Educacionais para Educação Básica (SEB) e articulado com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior) poderá promover as articulações necessárias à oferta de formação continuada permanente, conforme os indicativos de capacitação apresentados nos respectivos PAPs.	Aquisição de Material Permanente e Equipamentos; Aquisição de Tecnologias Educacionais (Guia de Tecnologias do MEC), Serviços, Pessoa Jurídica e Pessoa Física; reformas e adaptações em prédios escolares, e outros serviços de terceiros.
Apoio às Práticas Docentes.	Para a melhoria da aprendizagem, torna-se imprescindível que o professor possua instrumentos didático-pedagógicos para a dinamização das aulas com material de apoio às práticas e aos recursos tecnológicos compatíveis com as exigências do mundo moderno.	Aquisição de Material Permanente e Equipamentos; Aquisição de Tecnologias Educacionais (Guia de Tecnologias do MEC), Serviços. Pessoa Jurídica e Pessoa Física; reformas e adaptações em prédios escolares, e outros serviços.
	Interlocução qualificada com os estudantes por meio de comunicação	

⁴²Os recursos financeiros serão repassados às escolas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE, a partir da Resolução CD/FNDE nº 4, de 17 de março de 2009, de acordo com o número de alunos matriculados.

Desenvolvimento da Participação Juvenil e Apoio ao Estudante Adolescente e Jovem.	permanente construída por um Fórum virtual e pela realização de estudos e pesquisas de grupos de pesquisa das Universidades. Propõe-se uma parceria com a Secretaria Nacional da Juventude para articulação de ações junto à juventude. O programa estimulará a realização de estágio e a concessão de auxílio ao desenvolvimento de projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais, e outras proposições de atividades educativas de interesse dos estudantes.	Não consta no Documento itens financiáveis para essa linha estratégica de ação.
Apoio a Projetos de Pesquisa e Estudos Relativos ao Ensino Médio e Juventude.	Produção de conhecimentos relativos ao Ensino Médio e dos sujeitos jovens que frequentam ou deveriam frequentar esta etapa da educação básica, subsidia a gestão dos sistemas de ensino e qualifica a prática do docente para o desenvolvimento de um projeto de inovação curricular das escolas.	Material de Consumo; Aquisição de equipamentos; Serviços; Pessoa Jurídica e Pessoa Física e outros serviços de terceiros.
Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.	Ambientes escolares, com instalações adequadas ao pleno exercício de todas as atividades curriculares; espaços e recursos pedagógicos apropriados às dinâmicas de ensino.	Material Permanente, bem como Equipamentos; Serviços de Terceiros; Obras e Reformas, Adaptações e pequenos reparos em prédios escolares; Material de Consumo.
Estrutura Organizacional para Execução Física-Financeira.	Os PAPs deverão apresentar as ações a serem operacionalizadas pela Secretaria de Educação proponente, bem como indicar as ações que deverão ser gerenciadas pela(s) unidade(s) escolar (es) selecionada(s). As Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal deverão apresentar para cada unidade escolar selecionada um plano de metas a serem atingidas em relação à evasão, aprovação, reprovação e outros indicadores pertinentes.	Não constam itens financiáveis para essa linha estratégica de ação.

Fonte: Programa *Ensino Médio Inovador*

Todos os Planos de Ação Pedagógica (PAPs) são avaliados por um Comitê Técnico formado por técnicos da Secretaria de Educação Básica e da Coordenação Geral de Ensino Médio, que se responsabilizam pelos procedimentos técnico-operacionais relacionados aos trâmites processuais no Ministério da Educação. São atribuições desse Comitê: analisar a documentação, encaminhada pela instituição proponente; promover diligências, visando os ajustes necessários à formatação correta dos PAPs; analisar a emissão de parecer técnico

sobre os Planos apresentados, propondo o apoio solicitado, de forma integral ou parcial, quando convir; e analisar a emissão de parecer técnico sobre propostas de reformulações.

A estrutura operacional do Programa é composta das seguintes instâncias: Coordenação Geral, Comitê Gestor e o Comitê Técnico. O processo de acompanhamento e avaliação é desencadeado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, numa parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Para esse procedimento, foi disponibilizado um ambiente virtual que congrega todos os dados em um sistema de informações gerenciais.

Cada escola registra os dados referentes ao desenvolvimento do seu Plano, mantendo-os atualizados em relação aos seguintes itens: Proposta curricular; Indicadores de desempenho escolar; Ações desenvolvidas pela escola. Vale registrar que o pré-requisito para a adesão também está subordinado ao comprometimento da escola com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto nº 6.094 de 24/ 2007.

Deve-se ressaltar o disposto na Resolução CD/FNDE Nº 04, de 17 de março de 2009, que trata sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com destaque ao inciso I, do Art. 1º, que amplia este programa para as escolas de ensino médio, com transferência direta de recursos para a escola que possua matrícula nesta etapa da educação básica (...). São itens financiáveis: Material de Consumo, Material Permanente e Equipamentos, Serviços. Pessoa Jurídica e Pessoa Física; Consultoria e outros serviços de terceiros, todos vinculados à implementação e desenvolvimento do Ensino Médio Inovador (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p.27).

As propostas pedagógicas devem refletir sobre os interesses das políticas estaduais, considerando as especificidades regionais e as experiências de inovação curricular já realizada pelas respectivas redes de ensino. Além disso, o Documento Orientador é bastante explícito ao evidenciar a necessidade da formulação de políticas públicas de educação, direcionadas aos adolescentes e jovens, de maneira que essas políticas possam refletir a busca pela consolidação de uma educação pública de qualidade, presentificada em suas propostas curriculares.

5.1.5 Integralidade como Processo de Inovação Curricular

Os princípios que dão sustentação legal ao Ensino Médio Inovador são os mesmos que regem o Ensino Médio Regular, indicando uma perspectiva formativa que visa à inserção no mundo do trabalho e à continuidade dos estudos, pois o que se busca é “preparar o indivíduo para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, percebendo-se sujeitos de intervenção no seu próprio processo histórico”, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009 p. 29).

Contudo, o destaque do Programa é posto no âmbito da inovação curricular, apostando que a sua adequação às perspectivas da sociedade contemporânea, fortalecerá as experiências exitosas, desenvolvidas desde as unidades escolares. A proposta formativa está ancorada na expectativa de consolidação de um currículo inovador, a partir de quatro eixos temáticos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (ver Quadro 07). O princípio articulador desses eixos se materializa através de uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada, voltada para o desenvolvimento de saberes, competências, valores e práticas. A relação entre os eixos deve explicitar a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes, relacionado esses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, contextualizados culturalmente,

[...] tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p.11).

Os eixos temáticos – trabalho, ciência, tecnologia e cultura - são considerados dimensões constituintes da própria prática social. Essa visão possibilita aos formuladores, defender uma organização curricular integrada do Ensino Médio. Em outras palavras, essa compreensão permite sustentar uma base contextualizada para as ações formativas. Esse modelo de construção do currículo orienta o trabalho pedagógico na unidade escolar, dentro de uma proposta educativa integradora, envolvendo a gestão e o trabalho docente.

Quadro 13. Eixos do Ensino Médio Inovador.

EIXO 1: TRABALHO	Princípio educativo no currículo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral.
EIXO 2: CIÊNCIA	Conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Projetos e processos pedagógicos de iniciação científica.
EIXO 3: TECNOLOGIA	Conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais.
EIXO 4: CULTURA	A cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte.

Os processos formativos que decorrem desse entendimento da organização curricular guardam estreita relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e com bases normativas presentes na Lei 9.394/96. No entanto, constata-se que os pressupostos teórico-metodológicos do Programa enfatizam, principalmente, a ampliação da carga horária definida para esse nível de ensino, como uma exigência central para materializar

[...] uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Entende-se, portanto, que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura. (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p.13).

Dessa ótica, a formação humana é apreendida na configuração dos eixos temáticos, definidos na trama curricular. Para que essa proposição possa ganhar dinamismo, na concretude das práticas escolares, foram elencados processos e atividades, considerando os princípios articuladores gerais do ensino médio, dentre os quais destacamos:

- Integração das atividades de iniciação científica com aquelas do campo artístico-cultural, instituindo a metodologia da problematização, enquanto princípio educativo, capaz de estimular a curiosidade, e a inventividade, o autodidatismo e a autonomia;

- Superação da aprendizagem por memorização, estimulando de maneira criativa a sistematização dos conhecimentos elaborados, e valorizando a leitura e desenvolver o letramento em todos os campos do saber;
- Estímulo ao comportamento ético para o reconhecimento dos direitos e deveres cidadãos, a prática do humanismo, da solidariedade, do acolhimento e do respeito às identidades e ao convívio humano, desenvolvendo nos alunos as capacidades de relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação e compromisso, articuladas com os processos de gestão e empreendedorismo;
- Promoção de atividades socioambientais, através de projetos de extensão, dinamizando também os ambientes de aprendizagem, pela utilização de novas mídias e de tecnologias educacionais;
- Acompanhamento da vida escolar dos alunos, realizando avaliação das aprendizagens, diagnósticos, atividades de reforço escolar e acompanhamento do desempenho, tendo como parâmetros saberes, competências, habilidades e atitudes, promovendo também a integração familiar e a participação comunitária.

Com base nesses indicativos, os formuladores do Programa Ensino Médio Inovador estabeleceram referenciais para o tratamento do currículo, indicando sob quais condições os projetos pedagógicos das escolas devem ser orientados e adaptados. Embora, recomendem que a dinâmica de inovação curricular seja legitimada em cada unidade escolar. Para isso, defendem alguns elementos e condições a serem incorporados na organização curricular:

- Projeto político-pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar;
- Atividades de natureza teórico-práticas vinculadas aos laboratórios de matemática, ciências e outros para estimular as aprendizagens nas diferentes áreas;
- Atividades optativas e disciplinas eletivas vinculadas aos conteúdos obrigatórios;
- Docentes com dedicação integral ao Programa na escola;
- Currículos articulados ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às Matrizes de referência atualizadas do ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

Para dar conta de todos esses princípios e ações, o Programa Ensino Médio Inovador prevê uma carga horária de 3.000 (três mil horas), das quais 2.400 (duas mil e quatrocentas horas) são de atividades obrigatórias, e as outras 600 horas implantadas, paulatinamente, ao longo do processo. Ao mesmo tempo, nas estratégias de ação, destaca-se o fortalecimento dos sistemas da gestão nos níveis estaduais e locais, na perspectiva de aperfeiçoamento dos processos de comunicação e integração entre os diferentes níveis de gestão.

Incentiva-se, ainda, a elaboração de projetos de pesquisa e de estudos específicos que contemplem as temáticas relativas à relação entre juventude e ensino médio, nos momentos de formação continuada. O processo de participação juvenil está assegurado, nos documentos, através do estímulo à interlocução qualificada da criação de um fórum permanente de discussão para tratar da socialização das atividades desenvolvidas pelos jovens.

5.1.6 O Programa Ensino Médio Inovador em Pernambuco

No Estado de Pernambuco, o Programa Ensino Médio Inovador teve início no primeiro semestre de 2010, a partir da Portaria do Ministério da Educação nº 971, publicada no final de 2009. Vale destacar que tivemos um acesso limitado às informações relativas à implantação desse Programa na realidade local, uma vez que não nos foi disponibilizado para análise o relatório das atividades no Estado.

Embora tenhamos solicitado, formalmente, o acesso aos documentos à Gerência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado (SEE), explicitando que a consulta tinha fins estritos de pesquisa, foi-nos concedida apenas, pela coordenação estadual do Programa, uma breve entrevista de 10 minutos sobre a situação do Programa em Pernambuco⁴³. Nesse contexto, fomos obrigados a coletar as informações disponíveis no site da FUNDAJ e do Observatório da Educação. Consultamos, também, algumas reportagens que ganharam destaque nos jornais de grande circulação do país, que trataram do tema, em 2009, quando da discussão da Portaria pelos membros do Conselho Nacional de Educação⁴⁴.

⁴³Atribuímos essa dificuldade de acesso, aos hábitos de centralização de informações de caráter público, que ainda permeiam alguns setores do serviço público.

⁴⁴Consultamos os jornais O Globo (RJ), O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo, O Povo (CE), o Diário de Pernambuco (PE) e A Gazeta (ES).

Com base nas informações consultadas, percebemos que o processo de adesão ao Programa Ensino Médio Inovador, em Pernambuco, ocorreu a partir de sucessivas negociações entre a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação - SEDE e as Gerências Regionais de Educação do Estado - GRES, no início do primeiro semestre de 2010. Entre os critérios estabelecidos para a escolha das unidades de ensino, destacamos a prioridade para as escolas que já desenvolviam projetos pedagógicos com inovações curriculares, bem como aquelas que ofereciam atividades no contraturno escolar.

O Programa foi implantado como projeto piloto em 17 escolas de Ensino Médio, correspondendo a uma escola por Gerência Regional de Educação (GRE). Por se tratar de uma experiência piloto, foram priorizados apenas os alunos dos 1ºs anos do Ensino Médio, beneficiando aproximadamente 3.000 alunos das escolas dos seguintes municípios: Recife, Olinda, Camaragibe, Paudalho, Tamandaré, Surubim, Garanhuns, Petrolândia, Petrolina, Arcoverde, Serra Talhada, Salgueiro, Caruaru, Lagoa dos Gatos, Araripina e Vitória⁴⁵.

Em relação às questões curriculares, o Estado de Pernambuco optou por uma carga horária de 3.900 horas (três mil e novecentas horas), distribuídas ao longo do ano letivo. Esse quantitativo é introduzido, paulatinamente, nas unidades escolares e corresponde a dois dias de funcionamento em horário integral, podendo ser aumentado gradativamente.

Os eixos estruturantes seguem àqueles previstos no Documento Orientador (2009), distribuídos entre as disciplinas obrigatórias e uma disciplina eletiva. Vale destacar que aquelas unidades escolares que não optaram, por exemplo, por disciplinas tecnológicas, puderam utilizar esses conhecimentos como ferramentas de aprendizagem.

Além da Coordenação Estadual, cada escola possui os chamados Articuladores, perfazendo um total de 51 pessoas em todo o Estado, sendo três por área de conhecimento, a saber: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os Articuladores de área são aqueles professores que trabalham no Programa com dedicação exclusiva de oito horas diárias.

Conforme as entrevistas realizadas com a coordenação local, esses articuladores “precisam apresentar um perfil de liderança, capaz de mobilizar alunos e professores para as diversas atividades relacionadas ao Programa, bem como estabelecer diálogos efetivos com as

⁴⁵ Para o ano de 2011, foi prevista a ampliação do Programa no estado para os alunos do 2º ano do ensino médio, além da ampliação do número de escolas, segundo informações da Coordenação Estadual.

culturas juvenis”. Por fim, houve alguns descompassos no processo de implementação do Ensino Médio Inovador em Pernambuco, na sua fase inicial, provocados pelo fato de, no ano de 2010, terem ocorrido eleições no Estado. Contudo, no geral, segundo a coordenação, o processo foi considerado positivo, destacando-se “a autonomia alcançada pelo Estado em relação à construção de sua própria matriz curricular” (Coordenação Estadual).

5.2 Sínteses temáticas dos programas orientados pela noção de Integralidade

5.2.1 Primeira Síntese Temática: A Tematização da Juventude nos Programas Orientados pela Noção de Integralidade

A análise global dos documentos que materializam as políticas públicas de educação integral, voltadas à melhoria do ensino médio, indicou um tratamento ambivalente a respeito da condição juvenil. Essa ambivalência se manifestou, inicialmente, na variedade de termos mobilizados para caracterizar os sujeitos das ações propostas. Nos documentos investigados, fala-se em “incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar” (PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR); “fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens” (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO).

Não consideramos que essa oscilação no uso dos termos para delimitar os sujeitos beneficiados pelos programas, seja um dado casual. Isso porque, como ressaltam Haddad e Spósito (1999), o tratamento específico da juventude, no campo educacional, é um fenômeno bastante recente, apresentando-se como um objeto pouco consolidado mesmo na área das pesquisas acadêmicas. Para esses autores, a primeira questão que se apresenta para os analistas dessa temática é a própria indefinição da categoria juventude⁴⁶.

Em um amplo estado da arte, realizado sobre o tratamento da juventude na pós-graduação brasileira, nos anos 1990, Spósito (2007) já destacava a força da temática relativa às relações dos jovens com as formas institucionais do processo educativo, compreendendo

⁴⁶ De acordo com SPOSITO (2007), a definição da categoria juventude, em si mesma, encerra um problema passível de investigação.

47,6 % das dissertações e teses. Foco seguido pela ênfase nos aspectos psicossociais do comportamento dos jovens, que integraliza 19,7% da produção.

Como consequência, os estudos se mantêm nos marcos analíticos de uma sociologia da escola, cujos limites se evidenciam na ausência de nexos empíricos e teóricos, capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade dos jovens. Esse é um aspecto importante, para os propósitos desse estudo, tendo em vista a premissa de que um dos fatores da crise da educação reside no modelo de escolarização proposto para a formação dos jovens. Em síntese, o modo de tematização dos jovens, nos referenciais normativos dos programas, pode indicar a prevalência ou a superação de tendências naturalizantes no tratamento político-pedagógico da condição juvenil.

Entretanto, essa percepção dos jovens, como sujeitos de direitos, e uma concepção de juventude, desde uma ótica protetiva, emergiu, quase sempre, acompanhada de um diagnóstico sobre a negação histórica desses mesmos direitos, produzindo marcações discursivas, ancoradas numa estrita caracterização dos jovens como se estivesse em situação de risco, o que indica a prevalência da lógica preventiva na orientação das ações propostas.

Quais adolescentes e jovens são atendidos pelo Programa Mais Educação? Recomenda-se adotar como critérios para definição do público, os seguintes indicadores: – estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; - estudantes em defasagem série/idade; – estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO, 2010, p.3. Grifos nossos).

Em uma inflexão sugestiva, o mesmo discurso que apreende os jovens pela ótica da proteção integral e da discriminação positiva, mobiliza os indicadores de fracasso escolar para converter, automaticamente, os jovens em sujeitos vulneráveis e em risco. Esse tipo de operação discursiva foi encontrado, exemplarmente, no Programa Ensino Médio Inovador, quando os formuladores afirmam que “os adolescentes de 15 a 17 anos apresentam uma difícil situação de vulnerabilidade no processo de escolarização” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p. 05), uma vez que os indicadores quantitativos têm mostrado os problemas que eles enfrentam para incorporar “os conhecimentos e habilidades mínimas, expondo-se a situações de risco” (p. 05).

Não se trata, aqui, de negar as reais dificuldades de aprendizagem, enfrentadas pelos jovens brasileiros, mas de ressaltar o fato do surgimento dessa tematização, nos documentos analisados, dissociados de uma reflexão sobre a natureza das propostas pedagógicas e do próprio modelo de escolarização que são endereçados aos segmentos juvenis. Tudo se passa

como se os jovens, abordados pelos programas, vivenciassem um estado homogêneo de fracasso escolar, o que os tornaria potencialmente sujeitos a se envolverem em situações problemáticas. Isso explica porque a população juvenil beneficiada, pelos programas, sempre caracterizada como vivesse em uma situação de “risco e vulnerabilidade social”, seja justamente representada pelos jovens “que se encontra em situação de distorção idade/série” (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2010, p. 12). Desse modo, os programas analisados se colocam mais como políticas públicas de inclusão, engendrando diagnósticos e formas específicas de intervenção estruturadas em um processo complexo de individualização dos riscos, do que como políticas formativas, já que essas

Implicam mudar radicalmente nosso olhar de vulnerabilidade; visão histórica que os considera [os jovens] responsáveis como indivíduos ou como membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, pichados em nossa cultura política como inferiores a serem salvos através das escolas, o que contribui para converter o processo de ensino e aprendizagem em uma ação moralizadora (ARROYO, 2012, p. 40).

A própria adjetivação dos jovens como sujeitos em risco indica uma forma de não reconhecimento da dignidade intrínseca “da vida e dos corpos” (Idem, p. 42) que são mobilizados por esses programas. Logo, é de causar estranheza que programas alinhados, de maneira tão estreita, com uma perspectiva de integralidade, e preocupados em articular os saberes escolares com o cotidiano dos sujeitos, apresentem tanta dificuldade para reinscrever, na historicidade, noções e descrições de realidades que os discursos e práticas dominantes tendem a considerar naturais, obstruindo a percepção de que as dificuldades de aprendizagem desses sujeitos decorrem, principalmente, das condições históricas que engendram “relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação-subordinação-inferiorização” (Ibidem, p. 40). Nunca é demais ressaltar que, no caso específico das políticas de juventude, tem sido justamente a noção de risco que permite operar o binômio inclusão-exclusão, regulamentando dimensões centrais da vida e das condutas dos segmentos juvenis. Contudo, como afirma Lins (2010),

o risco não é algo “natural” ou “algo que tenha uma realidade em si” e sim, algo que se constitui através de um discurso e encontra-se em um contexto social e econômico. Desta forma, o significado social do risco não pode ser concebido como algo estático e acabado (p. 18).

A categorização dos jovens, por meio dos graus de vulnerabilidade e risco, implica, consequentemente, em ações de prevenção e não de proteção. Com isso, eles são educados e conscientizados para que aprendam a gerenciar as suas próprias condutas, comportando-se da forma socialmente esperada. Do que decorre uma ênfase, bastante presente nos programas

analisados, na articulação com as redes de assistência social. O Programa Mais Educação, por exemplo, assume explicitamente essa perspectiva preventiva, visando, dentre outras metas, “combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência”, através de uma integração com “os serviços sócio assistenciais do Sistema Único de Assistência Social” (PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL, Art.2º, § IV).

A mesma lógica preventiva foi encontrada quando analisamos os eixos temáticos e as atividades priorizadas pelas escolas participantes desse Programa. Nesse aspecto, deparamos com uma prevalência da temática Promoção da Saúde, a partir da qual foram mobilizadas as atividades marcadas pelo foco na prevenção em DST-AIDS, drogas, acidentes de trânsito, e gravidez precoce, etc., junto à comunidade escolar. Chamou também nossa atenção, dentre os critérios estabelecidos para a inclusão nesse programa, a exigência de que as unidades escolares estivessem localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), do Ministério da Justiça, o que revela a inter-relação sistêmica entre a racionalidade preventiva própria ao sistema de segurança e a racionalidade protetiva imanente ao campo educacional nas ações dos programas.

Nunca é demais lembrar os perigos inerentes a essa racionalidade preventiva, quando transportada para as ações educativas. Nesse aspecto, Spósito e Carrano (2009) afirmam que, a partir de 1998, quando o eixo das preocupações específicas com os segmentos juvenis passou a ser direcionado para as questões de segurança pública, hegemonizado as instâncias coordenadoras de políticas de juventude, produz-se um “claro simbolismo de ‘guerra’ que deve se travar pela salvação da juventude das garras do crime, do tráfico e da violência” (p. 11). Situação que contribui para cristalizar imagens estigmatizadas da juventude, fazendo com que as políticas públicas, direcionadas aos jovens, ainda operem em termos de políticas para jovens-problemas.

Logo, não declaramos que seja accidental o fato do marco regulatório dos programas analisados, considerarem como beneficiários diretos das suas ações os jovens que padecem, os que apresentam condutas de risco ou se encontram em contextos definidos, como sendo de vulnerabilidade social. A permanência desse tipo de enfoque discursivo parece contribuir para que a tematização social da juventude nos programas de educação integral

[...] se produza, principalmente centrada na preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, basicamente relacionados às dificuldades de inserção e integração social numa conjuntura marcada pela extensão dos fenômenos de exclusão decorrentes da crise do trabalho, e

do aumento da violência, resultando em profundas dificuldades de estruturar projetos de vida (ABRAMO; DAVILA LEON, 2005, p. 07).

Inicialmente, pensávamos que essa seria uma concepção plenamente superada nos programas orientados por um sentido de integralidade. Mas, como podemos observar, é exatamente com essa tematização da juventude que os programas operam. A consequência imediata é que as respostas públicas enunciadas, sob a referência da defesa dos direitos e centradas nos fundamentos da proteção para garantir um desenvolvimento adequado dos jovens, podem se apresentar ineficientes para e responsabilizar pelas questões emergentes relativas aos processos (e dificuldades reais) de atuação no mundo social através dos jovens.

Uma das razões encontradas para esse modo de tematização, durante o processo de análise dos documentos, diz respeito à associação recorrente dos jovens à sua condição estrita de estudantes e alunos. Os discursos enunciados pelos formuladores dos programas indicam uma problematização da condição juvenil, capturada por um olhar escolarizado que parece afetar o modo como a leitura da experiência dos jovens é significada. Apesar dos programas partirem da proposição do direito a outros espaços e outros tempos para lidar com a educação dos jovens (MOLL, 2012), sintomaticamente, durante a análise, em nenhum momento, constatamos a presença das próprias vozes juvenis nos documentos.

Mesmo os programas que, de modo mais incisivo, postulam a criação de espaços para a participação juvenil na execução das ações, como é o caso do Programa Ensino Médio Inovador, que propõe a criação de um fórum permanente para discutir as ações dos jovens nas unidades escolares (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p. 10), não está presentificado o olhar que os jovens constroem sobre si mesmos.

Nesse Programa, a ênfase, na noção de protagonismo dos jovens, por exemplo, converge para a tematização da participação das famílias e das comunidades nas atividades pedagógicas⁴⁷.

O foco, entretanto, é posto na ideia de parceria, priorizada ao longo de todo o documento. A noção de protagonismo juvenil aparece diluída no propósito, mais amplo, de identificar e desenvolver “lideranças juvenis nos territórios das comunidades do entorno das escolas” (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2010, p. 15), formando-as como educadores sociais. Nesse caso, as intervenções propostas oscilam entre um jovem apreendido como

⁴⁷ Para uma análise dos usos da noção de protagonismo juvenil em diferentes discursos produzidos pela academia, pelas organizações sociais e pelas políticas governamentais ver MEDEIROS (2011).

problema e um jovem vislumbrado como solução para os problemas, agindo, então, como um multiplicador das ações propostas.

O mesmo acontece no Programa Ensino Médio Inovador que, apesar de priorizar o diálogo permanente entre a escola, os adolescentes e os jovens, de modo a fazer da escola média “um espaço onde os saberes e os conhecimentos sejam significativos” (DOCUMENTOORIENTADOR, 2009, p. 15), não apresentou indícios de uma relação efetivamente dialógica com as demandas juvenis, durante o processo de formulação da proposta. Das sete linhas de atuação previstas pelo Programa, apenas duas são dedicadas, especificamente, ao tema da participação juvenil. Na primeira linha, denominada de desenvolvimento da participação juvenil e apoio ao estudante adolescente e jovem, destaca-se uma “interlocução qualificada com os estudantes por meio de comunicação permanente construída por um Fórum virtual e pela realização de estudos e pesquisas de grupos de pesquisa das Universidades” (p. 18). Porém, o que se propõe, nesse caso, é uma parceria com a Secretaria Nacional da Juventude para a articulação de ações junto à juventude. O foco da intervenção, na verdade, é o estímulo “à realização de estágio e à concessão de auxílio ao desenvolvimento de projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais” (p. 19), e atividades de interesse dos jovens.

A segunda linha intitulada: Apoio a Projetos de pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude; volta-se, especificamente, para a “produção de conhecimentos relativos ao Ensino Médio e dos sujeitos jovens que frequentam ou deveriam frequentar esta etapa da educação básica” (Ibidem, p. 21), servindo como subsídio à gestão dos sistemas de ensino para qualificar a prática docente nos projetos de inovação curricular das escolas. Todas as outras linhas direcionam-se para a gestão ou melhoria na infraestrutura física das escolas.

O problema consiste, antes, em como incorporar efetivamente, nas políticas públicas, as trajetórias, experiências e expectativas dos jovens nos próprios referenciais construídos pelas agendas governamentais para lidar com suas questões. Obviamente, temos clareza de que a ideia de educação integral ainda é ambígua, podendo muitas vertentes, na feliz expressão de Cavaliere (2002), “trilhar na expressão do mesmo” (p. 250).

No entanto, se uma das metas enunciadas pelos documentos que materializam a proposição de uma educação integral, para os jovens brasileiros, consiste em conectar “vida e educação escolar”, redimensionando os processos de escolarização, parece importante rever o papel atribuído, nessas propostas, à experiência dos jovens. Mais ainda: é preciso refletir

melhor o papel conferido à “experiência comunicativa” para que a relação com esses atores possa contribuir para o “desenvolvimento de formas democráticas de vida” (Idem, p. 265) no cotidiano das escolas. O debate é polêmico, pois, como discutiremos a seguir, orienta e qualifica a própria compreensão que os formuladores dos programas têm do papel da escola enquanto espaço de formação humana dos jovens desde uma perspectiva integral.

5.2.2 Segunda Síntese Temática: A Tematização sobre os Processos de Escolarização

Nesse sentido, o segundo eixo de análise dos documentos articuladores dos Programas Mais Educação, Ensino Médio Inovador consistiu em apreender as concepções formativas inerentes aos mesmos. Seguindo as orientações de Röhr (2010), procuramos captar os pressupostos que indicam os sentidos formativos dados à educação, orientando a leitura pela meta educativa, enunciada pelos mesmos.

O esforço inicial da análise direcionou-se a delimitar como os programas configuram o papel da escola e dos processos de escolarização, na tentativa de compreender a relação entre os movimentos de ruptura discursiva e o modelo hegemônico de escolarização, herdado dos ideais do Esclarecimento.

5.2.2.1 Educar como superação da fragmentação entre os saberes

No caso do Programa Mais Educação, ficou evidente a preocupação expressa pelos formuladores em “medir o impacto da escola” tanto na vida quanto no aprendizado dos jovens, chegando, inclusive, a fazer uso de um indicador para esse intento: o “Índice do Efeito Escola – IEE”, construído através do cruzamento de informações socioeconômicas dos municípios onde se localizam as escolas participantes do Programa. Apesar disso, dentre os programas analisados, o Mais Educação foi o único a propor, de maneira explícita, uma proposta educativa que visa avançar “além da escolarização”, ou seja, além dos muros da escola. Não se trata, para os formuladores do Programa, de negar que a importância que a escola passou a representar, em nossa sociedade, enquanto lugar de desenvolvimento da criança e do jovem, constituindo-se

Como um importante contexto de socialização, de construção de identidades, exercício da autonomia e do protagonismo, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual (MAIS EDUCAÇÃO- REDE DE SABERES, 2009, p.9).

Mas como se percebe pela formulação acima, apreende-se a escola menos como um lugar de socialização instrucional e mais como um espaço de “afirmação, proteção e resgate de direitos” (Idem, p. 10). Por essa razão, a matriz curricular explicitada, embora se conecte com os conhecimentos oficiais, foi a que apresenta a estrutura mais aberta. O currículo do Programa constitui-se a partir de dez campos temáticos: meio ambiente; esporte e lazer; acompanhamento pedagógico; direitos humanos; cultura digital; cultura e artes; prevenção e promoção da saúde; educação científica; educomunicação; e educação econômica.

Dessa curiosa organização curricular, decorre diretamente a proposição da escola como um território educativo, ou seja, um espaço onde são desenvolvidos os projetos de educação integral, em parceria com diferentes espaços públicos e comunitários. A concepção de território educativo, defendida pelo Programa, aponta para a desconstrução do conceito de escola como o único espaço de educação dos jovens.

Nesse aspecto, os formuladores são bastante enfáticos quando afirmam que “a educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busca superar o processo de escolarização, [ainda] tão centrado na figura da escola” (MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO, 2010, p.7). A escola é percebida, sem dúvida, como um lugar de aprendizado legítimo dos saberes curriculares oficiais, mas não é tomada como única instância educativa.

Cabe à escola, antes, integrar diferentes saberes, espaços educativos e pessoas da comunidade, construindo “uma educação que pressupõe [principalmente] uma aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã” (MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO, 2010, p.7). Nesse sentido, a escola configura-se, prioritariamente, como um espaço de experimentação e investigação, articulando ciência, cultura, artes, esporte e lazer, dentre outros elementos considerados imprescindíveis ao desenvolvimento dos jovens. A escola funciona com foco num processo articulatório de ações para o qual converge

políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes [...], para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (Decreto, nº 7.083, Art.3).

Nesse contexto, as propostas pedagógicas que são desenvolvidas nos territórios educativos, constroem-se através do recurso ao desenho de mandalas. A escolha desse

símbolo objetiva a criação de uma representação dos processos educativos que privilegiam a concepção de formação humana, baseada na integralidade das ações e das dimensões humanas (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 30). As mandalas, no Programa Mais Educação, também são utilizadas como ferramentas operativas para a elaboração de propostas e estratégias pedagógicas, direcionadas para a integração e a troca entre os saberes escolares e os saberes comunitários, sendo escolhidas por suas características dialógicas e integradoras. As chamadas mandalas de saberes

Propõem-se como estruturas de dupla codificação: nem isto ou aquilo, mas isto e aquilo. Nessa perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha junto com e não mais sozinho. O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.31).

O uso das mandalas, afirmam os formuladores do Programa, está em consonância com a visão de que “a educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território”, expressando a totalidade de um projeto comunitário, cujo limite é configurado pela própria cidade compreendida como espaço educador por excelência, ou seja, um “território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.31), por parte dos sujeitos.

Desse modo, os documentos do Programa propõem, através da construção das mandalas, o resgate da comunidade como um ambiente de aprendizagem e de recurso prático para transcender os limites da instituição escolar. Isso porque a proposta de trabalhar com as mandalas enfatiza a prática de experiências favorecedoras de uma compreensão abrangente dos contextos, de suas inter-relações e formações consequentes. No limite, o que se almeja é estabelecer uma visão de educação integral que tem como meta a superação da fragmentação entre os saberes escolares e comunitários na formação dos jovens. Para os formuladores, essa ótica de educação integral está relacionada ao direito de aprender, ou seja, a educação como um direito, conforme prevê a legislação brasileira, ao lado de outros direitos, assim expostos:

O direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, e como condição para o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.8).

Essa compreensão materializa o fundamento que sustenta a proposta pedagógica do Programa Mais Educação, e da própria meta formativa almejada: o reconhecimento e o desenvolvimento das várias dimensões que compõem a experiência humana. Em síntese, embora a Portaria Normativa, regulamentadora do Programa Mais Educação, aponte o

desenvolvimento de ações educativas que contribuam na melhoria da qualidade do Ensino Médio, através de uma perspectiva de desenvolvimento integrado do currículo escolar, de fato, o que caracteriza sua visão de educação é a defesa da ampliação dos tempos e dos espaços para contemplar as múltiplas dimensões da aprendizagem, por meio do cultivo de relações dialógicas entre os saberes escolares e comunitários.

5.2.2.2 Educar como promoção de uma cultura de inovação curricular

A intencionalidade formativa proposta no Programa Ensino Médio Inovador, por sua vez, apareceu atrelada à configuração prevista para esse nível de ensino na legislação em vigor, tal como expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, em seu art.22:

Uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, os princípios que dão sustentação política e pedagógica ao Ensino Médio Inovador são, aparentemente, os mesmos que regem o Ensino Médio Regular.

Contudo, o que se constatou, na análise dos documentos, é uma ênfase na capacitação dos jovens para o trabalho (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009 p. 29). O Programa focaliza, restritivamente, o processo de formação dos jovens no desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão dos fenômenos sociais, científicos e produtivos. Esse enfoque não deixa de ser contraditório, tendo em vista o que afirmam os próprios formuladores, na apresentação do Programa, ao anunciar que o destaque do Ensino Médio Inovador seria o seu “aspecto não profissionalizante” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009 p. 02). Isso em decorrência do fato da Educação Profissional já haver sido regulamentada, dois anos antes da formulação desse Programa, o que teria levado os formuladores a se concentrarem na melhoria da qualidade do ensino médio nas unidades educativas regulares.

Apesar disso, os objetivos explícitos do Programa direcionam-se “para o desenvolvimento e a reestruturação desse nível de ensino, compatibilizando uma formação geral com uma formação de natureza técnico-experimental” (p. 12). Mais especificamente, a intenção do Programa é promover uma cultura de inovação curricular no âmbito das escolas, estimulando, inclusive, a criação de uma rede nacional de escolas de ensino médio para o intercâmbio dos projetos inovadores.

Em decorrência dessa intencionalidade, explicita-se a visão que os formuladores têm dos processos de escolarização. Como não poderia ser diferente, a escola é investida como um espaço de inovação curricular, voltado para o desenvolvimento de saberes, competências, valores e práticas. A proposta ancora-se na expectativa de consolidação de um currículo inovador, estruturado a partir de quatro eixos temáticos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A indicação é que esses eixos sejam operacionalizados através de uma perspectiva interdisciplinar. O problema é que essa perspectiva é subtematizada, ao longo da proposta, em função da proposição restritiva de que a “relação entre os eixos deve explicitar prioritariamente a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009 p. 16).

Esse tipo de proposição, decorrente do foco inicial dado ao Programa, fez com que o processo de formação delineado permanecesse atrelado aos objetivos previamente traçados pelos dispositivos oficiais, através da regulamentação da organização curricular das unidades escolares, vinculadas ao programa. Em outras palavras, embora o foco do Programa seja a inovação curricular, apreendida enquanto “processo de formação humana coletiva” (Idem, p. 17), o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar permanece atrelado aos eixos curriculares estabelecidos pelos sistemas gestores.

Como resultado, as atividades visadas por esse processo formativo ficam subordinadas à fixação prévia dos saberes, competências e habilidades, delimitadas pelos órgãos gestores do Programa Ensino Médio Inovador. Apesar disso, constatou-se uma valorização *sui generis* do desenvolvimento de habilidades atitudinais, indicando, por essa via, que a intencionalidade da inovação curricular proposta consiste também em “erigir uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *thécnos*, tanto no plano metodológico quanto epistemológico” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p.11). Uma proposição teórica realmente inovadora.

No entanto, no próprio documento orientador, essa unificação não é alcançada, uma vez que as dimensões evidenciadas são abordadas de forma fragmentada. Ao tratar das práticas desportivas e de expressão corporal, por exemplo, a finalidade consiste em estimular a sociabilidade dos jovens e construir a cooperação escola-comunidade, dissociando-se dos objetivos de construção dos saberes. A ênfase na formação ética orienta-se por uma ótica comportamentalista, almejando, estritamente, o reconhecimento dos direitos e deveres atribuídos ao exercício da cidadania pelos jovens. A própria cultura, um dos quatro eixos

temáticos do Programa, é incorporada como elemento estrito de contextualização dos avanços tecnológicos e científicos, priorizados na proposta.

Essa situação parece ter sido provocada pelo fato das dimensões pedagógicas enunciadas (éthos, logos e thécnos) estarem rigidamente atreladas ao princípio motriz do Programa Ensino Médio Inovador: a preparação para o mundo do trabalho, produzindo uma preocupação unilateral com os processos adaptativos dos jovens à sociedade produtiva.

Isso fica claro, por exemplo, quando, ao discutir a proposta de articulação interdisciplinar, tendo o trabalho como princípio regulativo, toda discussão volta-se para o incentivo de parcerias entre as escolas médias públicas e o Sistema “S” - SESC, SENAC, SENAI e SESI (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p. 23).

Assim, o Programa Ensino Médio Inovador adquire um caráter gerencialista. O Plano que as escolas devem apresentar e manter atualizado, junto ao MEC, enfatiza linearmente a relação entre Proposta Curricular x Indicadores de Desempenho Escolar x Ações Desenvolvidas pela Escola. O mesmo enfoque pode ser apreendido na configuração das linhas gerais de atuação do Programa. Nesse aspecto, observamos que das sete linhas apresentadas, quatro estão voltadas, estritamente, aos aspectos gerenciais do Programa: Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio; Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; Infraestrutura física e recursos pedagógicos; e Estrutura Organizacional para Execução Físico-Financeira.

Ao longo de todo o documento, observa-se uma preocupação estrita com o “gerenciamento dos sistemas de ensino estadual” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p. 23), mediante o fomento de equipes especializadas e incentivo à criação de sistemas de informações gerenciais compatíveis com as demandas das políticas nacionais e estaduais, de modo a oferecer equipamentos e suporte técnico para atender as necessidades das redes de ensino médio com instalações adequadas ao exercício das suas atividades curriculares.

Desse modo, o âmago inicialmente estabelecido pelo Programa na difusão de uma cultura escolar, ancorada em uma prática permanente de inovação curricular, como forma de dinamizar as propostas de ensino voltadas aos jovens, acabou sendo subtematizada pela ênfase atribuída à preparação para o trabalho. O que, em nossa perspectiva, indica que o fato de não discutir diretamente o modelo de escolarização ao qual se vincula, historicamente, as propostas pedagógicas para o Ensino Médio, os formuladores do Programa Ensino Médio

Inovador podem sobremaneira reduzir a atividade de inovação curricular a um procedimento técnico, limitando, por essa via, uma melhor compreensão de currículo e de prática curricular.

Como enfatiza Moreira (2009), o processo de construção de um currículo implica, antes de tudo, levar em consideração os sujeitos da escola, “suas experiências, seus saberes, seus interesses, suas necessidades, suas atividades de lazer, seus cotidianos, suas crenças” (p. 27). Sem dúvida, a revisão dos currículos do ensino médio é considerada uma das demandas mais urgentes da educação brasileira. Não obstante, tomada isoladamente, ela não constitui um caminho capaz de abordar a crise de identidade da escola de ensino médio, alterando, significativamente, a relação dos jovens com os saberes.

Na mesma direção, segundo Amaral e Oliveira (2011), a proposta dos eixos é sugestiva, mas, ao mesmo tempo, não esclarece o modo como realizar a integração interdisciplinar e a contextualização almejada. Para esses autores, a mera proposição de que “isso não quer dizer que todo o ensino médio deve ser profissionalizante, mas sim que o currículo deve considerar a formação do jovem para o trabalho como eixo estratégico” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p. 03), parece não resolver os dilemas e reducionismos que, historicamente, atravessam esse nível de ensino. Incorporar, portanto, o trabalho como princípio educativo, na formulação das práticas curriculares, configura-se como uma condição necessária, porém, não suficiente para afrontar o dualismo subjacente ao ensino médio brasileiro, exigindo que a proposição de um currículo integrado deixe de se inserir em uma dinâmica formativa que privilegia as dimensões técnicas e gerenciais.

Com base em uma leitura ampliada dos princípios norteadores dos dois programas de educação integral apresentados aqui, relacionados aos jovens, percebemos que o Programa Mais Educação é o que se apreende, explicitamente, como uma política pública de educação integral. Mais do que isso, ele sugere uma agenda propositiva da perspectiva de formação humana integral, com vistas ao desenvolvimento multidimensional dos sujeitos. Seus formuladores admitem que, atualmente, no Brasil, “são muitas as concepções de educação integral”, mas que eles priorizam aquelas voltadas a fazer com que a escola amplie as necessidades formativas do sujeito, “contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva” (MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO, 2010, p.7).

Esse posicionamento é importante, pois aponta, de maneira direta, o sentido de integralidade subjacente às principais iniciativas governamentais em curso. Ao mesmo tempo, as diretrizes normativas que regulam o programa enfatizam a concepção de educação em

tempo integral nos aspectos relativos à ampliação da jornada escolar. Essa ideia difusa na Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, adquiriu contornos mais definidos por ocasião da atualização da Portaria, através da publicação do Decreto Nº 7.083/10, em seu Artigo 1º, no qual se afirma, claramente, que “se considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. O destaque, na ampliação do tempo, entretanto, acompanha o pressuposto de que a escola precisa se articular com outros espaços educativos, o que acaba confluindo para a ideia de que a educação integral configura-se, fundamentalmente, pela promoção de diálogos entre saberes diferenciados (MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO, 2010)

Essa percepção é confirmada pela centralidade do recurso à construção de mandalas no programa, como forma de visibilizar a natureza da proposta de integração entre os saberes escolares e comunitários. O ponto crucial reside no fato da construção das mandalas expressar o exercício prático de superação da cisão, na cultura ocidental, entre saber e fazer, entre teoria e prática; cisões que se materializam na fragmentação das relações entre a escola e a comunidade. Assim, no conjunto, o programa Mais Educação parece se aproximar da visão de educação multidimensional-integrativa, defendida neste trabalho, a partir das orientações presentes no trabalho de Röhr (2010), uma vez que no Ensino Médio Inovador constatou-se uma centralidade bastante acentuada no atendimento das finalidades formativas, postas pelos órgãos gestores dos sistemas de ensino.

Desse modo, apesar da ênfase no aspecto não estritamente profissionalizante anunciadas pelo Programa Ensino Médio Inovador, observamos que o esforço para a reestruturação das escolas e dos currículos do ensino médio, acabou delimitado pela necessidade extrínseca ao processo de escolarização, de compatibilizar a formação geral com a formação para o mundo do trabalho. A apropriação da ideia do trabalho, como princípio educativo, parece não ter se revelado suficiente para integrar e contextualizar as dimensões científicas, tecnológicas e culturais de produção dos conhecimentos, diluindo os possíveis impactos formativos de cultura de inovação curricular nas escolas de ensino médio. Esse, sem dúvida, é um dos principais efeitos positivos destacados pelos próprios gestores locais dos programas, no sentido da autonomia alcançada pelo Estado em relação à construção de suas matrizes curriculares.

Nossa compreensão, fundamentada nos autores mobilizados, é que para que essa proposição ganhe dinamismo, na concretude das práticas escolares, seria necessário tornar mais claro os processos e as atividades capazes de materializar, nas práticas curriculares, a concepção de interdisciplinaridade e contextualização afirmadas pelos documentos reguladores, avançando, por essa via, na delimitação de práticas concretas de integração que não se limitem a mera enunciação de princípios. Seria preciso, portanto, evidenciar como se faz a “integração das atividades de iniciação científica com aquelas do campo artístico-cultural”, através do que foi denominado de “metodologia da problematização enquanto princípio educativo, capaz de estimular a curiosidade, e a inventividade, o autodidatismo e a autonomia” dos jovens (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p. 17).

6 OS SENTIDOS DE INTEGRALIDADE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Discutirmos, no capítulo anterior, as sínteses temáticas construídas sobre as concepções predominantes nos documentos analisados e articuladas pelos formuladores dos programas sobre juventude, escolarização, formação humana e integralidade, proferidas pelos programas federais. Os Programas descritos representam tentativas, no terreno das políticas públicas de educação, voltadas para o segmento juvenil, com a intencionalidade explícita de reconfigurar os marcos teórico-práticos do modelo de escolarização dominante no Ensino Médio brasileiro. Embora fortemente vinculados ao processo formal de escolarização, todos os programas sinalizam, em alguma medida, do ponto dos seus referenciais normativos, avanços no sentido de considerar como espaços educativos outros ambientes para além dos dispositivos escolares. Apontam, também, para uma tematização dos jovens enquanto sujeitos multidimensionais, não reduzindo suas aprendizagens aos processos cognitivos.

Encontramos também vários indícios de que as propostas permanecem atreladas a um imaginário restritivo, em relação aos sujeitos beneficiados pelas ações, o que exigiu uma problematização mais intensa da compreensão de juventude, incorporada nos princípios norteadores desses programas.

Nesse sentido, no próximo capítulo, discutiremos a configuração normativo-pedagógica do Programa de Educação Integral, as concepções articuladas sobre juventude, escolarização, formação humana e integralidade, refletindo em que medida esse programa avança numa concepção multidimensional integrativa e os sentidos da noção de integralidade que mobiliza em seus referenciais pedagógicos.

6.1 O Programa de Educação Integral, sua trajetória e suas marcas

O terceiro programa analisado, o Programa de Educação Integral, foi o único cuja origem localiza-se no próprio Estado de Pernambuco, caracterizando-se como uma iniciativa própria construída a partir de um conjunto de experiências locais que têm focalizado, desde

2004, a melhoria da qualidade da educação de nível médio. O Programa visa ampliação de um novo modelo de escola para os jovens do Estado de Pernambuco, tendo como referência um projeto piloto, desencadeado a partir da reforma do prédio do Ginásio Pernambucano, na gestão do então governador Jarbas Vasconcelos. Na ocasião da sua reinauguração, na gestão do Governador Mendonça Filho, essa tradicional unidade escolar do Estado passou a ser denominada de Centro Experimental Ginásio Pernambucano.

Na formulação da sua nova proposta pedagógica, o Centro Experimental Ginásio Pernambucano obteve uma ampla participação da iniciativa privada. Essa ação foi estimulada, tendo em vista a intenção dos governantes de materializar um conjunto de parcerias para o desenvolvimento de vários centros experimentais, nos moldes do Ginásio Pernambuco, em todo o Estado.

A forte presença da iniciativa privada na formulação da proposta pedagógica dos centros experimentais, contudo, gerou um enfoque curricular que objetivava, incisivamente, a inserção dos jovens no mundo do trabalho e a apropriação de valores do mundo empresarial. Esse prisma desencadeou uma intensa discussão política e pedagógica, que contou também com a participação dos espaços acadêmicos, a respeito dos rumos da educação média no Estado de Pernambuco. O eixo central da polêmica apontava para o resgate de um modelo de escola que visava formar, seletivamente, uma parcela privilegiada da população.

No ano de 2007, o então governador Eduardo Campos, ao assumir seu primeiro mandato, priorizou, em seu programa de governo, a ampliação de matrículas do ensino médio e a expansão da experiência dos Centros Experimentais, dando prosseguimento à experiência em curso. O quadro abaixo apresenta a evolução do processo de implantação do Programa de Educação Integral (ver Quadro 14), cujo marco legal foi estabelecido, em 2008, com a publicação da Lei Complementar nº 125 de julho de 2008, que instituiu a criação das Escolas de Referência em Ensino Médio, no Estado de Pernambuco.

Quadro 14. Evolução dos Centros Experimentais e Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs).

ANO	PROCESSO DESENCADEADO	OBSERVAÇÕES
2004	Criação de um Projeto Piloto - Centro Experimental Ginásio Pernambucano.	Ampla participação da iniciativa privada na proposta pedagógica e na gestão.
2004 a 2007	Os Centros são ampliados para 20, no Interior e Região Metropolitana.	Participação direta da iniciativa privada.
2007 a 2008	Ampliação das matrículas no ensino médio e ampliação para 51 Centros Experimentais.	Participação da iniciativa privada
2008	A Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008, cria as Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco. Redimensionamento da trajetória da Educação Integral em Pernambuco, como Política Pública de Estado	As escolas passam a ser geridas apenas pelo estado, sem a interferência direta da iniciativa privada.
2007-2010	Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação, com o eixo estratégico: “Implantação de Escolas de Referência”, como política pública estadual.	Ampliação da rede de escolas de referência, funcionando em turnos integrais e semi-integrais.
2011-2015	Período de expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio e consolidação da política estadual de educação integral em Pernambuco.	Ampliação da rede de escolas de referência, funcionando em turnos integrais e semi-integrais, consolidação da meta de implementação de 300 escolas.

Fonte Arquivos Programa de Educação Integral. Adaptado pela autora

Assim, o desenvolvimento do Programa de Educação Integral, como política pública do Estado de Pernambuco, articula-se diretamente ao surgimento das chamadas Escolas de Referência, as quais se organizam em uma jornada ampliada, a partir de duas modalidades:

- Regime Semi-Integral - A escola funciona com os 1ºs anos do ensino médio e com outras modalidades de ensino de acordo com a realidade de cada escola. O professor dedica ao trabalho escolar cinco manhãs e três tardes, ou cinco tardes e três manhãs. São escolas que se encontram em fase de transição para a jornada integral.
- Regime Integral - A escola funciona em jornada integral, atendendo aos estudantes dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde, cujos professores atuam em regime de dedicação exclusiva durante os cinco dias da semana.

A passagem do regime semi-integral ao regime integral está condicionada ao atendimento pela unidade escolar dos requisitos estabelecidos pelo Programa, em seu regulamento, bem como de um processo de avaliação realizado pela Gerência Geral. Além disso, as escolas precisam estar incluídas nas regiões prioritárias de desenvolvimento, definidas pelo Governo do Estado em seu plano estratégico. Apesar dessas restrições, o processo de implantação das Escolas de Referência cresceu, progressivamente, no período de 2004 e 2015 (ver Quadro 15), como também o número de alunos beneficiados.

Tabela 02. Evolução da implantação das Escolas de Referência em Pernambuco

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ESTUDANTES ATENDIDOS
2004	01	320
2005	02	960
2006	13	4.656
2007	20	9.840
2008	51	18.737
2009	103	32.746
2010	160	54.348
2011	173	68.127
2012	217	78.635
2013	260	94.331
2014	300	108.404
2015	300	130.000

Fonte: Relatórios do Programa de Educação Integral e Censo Escolar. Adaptado pela autora.

Os dados indicam que foi matriculado, em 2014, nas 300 escolas de Referência do Estado de Pernambuco, um total de 108.404 alunos. Em relação ao ano de 2015, houve um aumento de 19% no número de matriculados. Esses números mostram a expansão e consolidação das significativas das escolas, como da oferta de vagas para os alunos do Ensino Médio, no período anunciado para uma política de expansão das escolas em todo o Estado de Pernambuco.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado, para o ano de 2016, a perspectiva será a ampliação em mais de 10% dos estudantes atendidos pelas escolas de educação integral, uma vez que as 300 EREMs funcionarão com a capacidade máxima para atendimento, ou seja, com os 1º, 2º e 3º anos em horário integral.

Figura 4. Matrículas Escolas Integrais e Semi-integrais em 2015

Fonte: Arquivo Coordenação Geral

Das escolas que compõem o Programa de Educação Integral, todas as 300 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) participam do Programa de Educação Integral e têm a sua prática pedagógica baseada nos pressupostos da chamada Educação Interdimensional. Embora tenhamos constatado que essa é a referência central encontrada nos documentos, os formuladores da proposta formativa afirmam fazer uso de ideias e conceitos presentes no Relatório da UNESCO, sistematizado por Jacques Delors (1996), referente às quatro competências básicas do aprender: Aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Baseia-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD.

Quadro 15. Escolas de Referência por GRE e Município em Pernambuco em 2014

GERENCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (GRE)	MUNICÍPIOS	NÚMERO DE ESCOLAS	JORNADA INTEGRAL	JORNADA SEMI-INTEGRAL
RECIFE NORTE	Recife	22	7	15
RECIFE SUL	Recife	22	4	18
METROPOLITANA NORTE	Itapissuma, Paulista, Abreu e Lima, Olinda, Igarassu.	21	5	16
METROPOLITANA SUL	Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho, São Lourenço da Mata.	28	6	22
LITORAL SUL: BARREIROS	São José da Coroa Grande, Sirinhaém, Rio Formoso, Barreiros, Tamandaré.	6	0	6
MATA NORTE: NAZARÉ DA MATA	São Vicente Ferrer, Vicência, Paudalho, Itaquitanga, Itambé, Tracunhaém, Condado, Macaparana, Aliança,	12	8	4

	Timbaúba, Nazaré, Goiana, Carpina.			
MATA CENTRO:VITÓRIA	Sairé, Bezerros, Gravatá, Bonito, Vitória de Santo Antão, Glória do Goitá, Escada.	18	5	13
MATA SUL:PALMARES	Palmares, Ribeirão, Catende, Água Preta, Amaraji, Belém de Maria, Quipapá.	16	2	14
VALE DO CAPIBARIBE:LIMOEIRO	Vertentes, Limoeiro, Surubim, Bom Jardim, Passira, João Alfredo, Orobó, Santa Maria do Cambucá, Cumaru.	21	7	14
AGRESTE CENTRO NORTE: CARUARU	Caruaru, Pannels, Belo Jardim, São Caetano, Altinho, Santa Cruz do Capibaribe, Tacaimbó, Taquaritinga do Norte, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha.	22	7	15
AGRESTE MERIDIONAL:GARANHUNS	Lajedo, São Bento do Una, Garanhuns, Canhotinho, Capoeiras, Águas Belas, Bom Conselho, Itaíba, Brejão, Caetés.	28	11	17
SERTÃO DO MOXOTÓ-IPANEMA: ARCOVERDE	Arcoverde, Custódia, Sertânia, Ibimirim, Buíque, Pesqueira, Venturosa, Sanharó, Pedra, Tupanatinga.	19	3	16
SERTÃO DO ALTO PAJEÚ: AFOGADOS DA INGAZEIRA	Camaíba, Serra Talhada, Afogados da Ingazeira, São José do Egito, Triunfo, Flores, Tabira, Tuparetama, Quixaba.	19	5	14
SERTÃO DO SUBMÉDIO SÃO FRANCISCO:FLORESTA	Floresta, Belém do São Francisco, Petrolândia, Tacaratu, Jatobá.	8	4	4
SERTÃO DO MÉDIO SÃO FRANCISCO:PETROLINA	Petrolina, Cabrobó, Sta Maria da Boa Vista, Afrânio, Lagoa Grande, Dornentes.	11	3	8

SERTÃO CENTRAL: SALGUEIRO	Salgueiro, Pamamirim, São José do Belmonte, Mirandiba.	11	2	9
SERTÃO DO ARARIPE: ARARIPINA	Araripina, Ouricuri, Trindade, Ipubi, Granito, Exu, Bodocó.	11	3	8
TOTAL GERAL		295	82	213

Fonte: Arquivo Programa Integral- adaptado pela autora

Com o objetivo de melhoria da qualidade social⁴⁸ da educação, houve, a partir da implementação e da expansão das Escolas de Referência, o reordenamento da rede estadual, exclusivas para o Ensino Médio. Aliado a esse movimento, implementou-se o TEAR- Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação-, com a finalidade de modernização da gestão pública. Essa perspectiva gerencial vem responder a questões fundamentais: "Qual a escola que queremos?" Por que o ensino público tem sido ineficiente? O gestor tem capacidade para motivar educadores e educandos a se conhecer e vencer seus próprios limites? Está disposto a rever postura, mudar paradigmas? (LIMA, 2009, p.31). O TEAR vem ao encontro das necessidades de instrumentalizar o gestor para que sua escola alcance os resultados tanto no plano pedagógico como na melhoria dos indicadores de avaliação da educação. Essa metodologia prevê que o gestor e a comunidade escolar monitore, junto com a Secretaria de Educação do Estado, a dinâmica da gestão escolar, alinhada ao seu projeto político pedagógico (DUTRA, 2014).

6.2 A Integralidade como Educação Interdimensional

A Educação Interdimensional, segundo Costa (2008), configura-se como um desdobramento de uma concepção antropológica de educação que preconiza o desenvolvimento da pessoa, a partir das dimensões: corpórea, cognitiva, estética, social e espiritual. Nessa direção, a Educação Interdimensional busca articular os fins e os meios da ação educativa, almejando a real formação de sujeitos autônomos e críticos. Ainda de acordo

⁴⁸A qualidade Social da Educação, segundo Schneider e Gouveis (2004), refere-se à garantia do direito à educação e transcende a mera aprendizagem dos conteúdos, e relaciona-se com a formação humana e social dos sujeitos.

com Costa (2007), essa visão está baseada na articulação sistêmica do pensamento filosófico-pedagógico de John Dewey, Celestin Freinet e Anísio Teixeira. Para ele,

estes educadores têm algo em comum. Todos eles se inscrevem na grande escola de pensamento da educação ativa, que é a base metodológica da educação interdimensional. Eles veem o educando, não como recipiente passivo de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas, como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade).

Costa (2007) afirma que o modelo se inspira também nos estudos psicológicos desenvolvidos por C. G. Jung e E. Fromm, pois esses pensadores, ao invés de privilegiar linearmente a dimensão da racionalidade, o logos, valorizam também a importância de outras dimensões humanas vitais, como: o eros (corporeidade), o pathos (sentimentalidade) e o mythos (espiritualidade). Na leitura configurada nos trabalhos de Costa e que servem de referência para o Programa de Educação Integral, essas dimensões peculiares do processo de humanização apontam para uma perspectiva de integralidade no campo educativo, sendo:

- O LOGOS - A dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, a ciência e a técnica;
- O PATHOS - A dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros;
- O EROS - A dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital;
- O MYTHUS - A dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal.

Mais ainda: essas dimensões humanas caracterizam-se por uma relação de interdependência recíproca (ver Figura 05), articulando-se no campo pedagógico pela perspectiva da interdisciplinaridade. Uma perspectiva que, segundo Costa (2007), tem consequências tanto para a prática pedagógica, como para o jovem em formação:

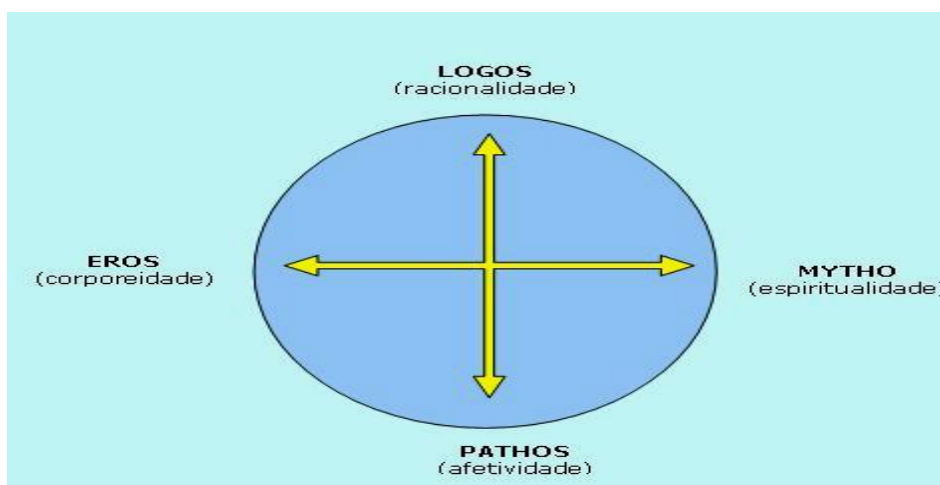
A educação interdimensional implica para o professor mudanças profundas de conteúdo, método e gestão. Mudanças de conteúdo (o que ensinar), mudanças de método (como ensinar) e mudanças de gestão (como conduzir o processo aprendizagem-ensino). Para o estudante, implica numa nova postura diante de si mesmo e de sua circunstância, baseada no que Erich Fromm chama de ética biofílica (p.2).

A biofilia, termo extraído das teorias do psicanalista Erich Fromm, diz respeito a uma ética de amor, zelo e respeito pela vida em todas as suas manifestações, que se traduz, na leitura de Costa (2007), em quatro cuidados básicos:

- Autocuidado (cuidar de si mesmo);
- Altercuidado (cuidar do outro);
- Ecocuidado (cuidar do ambiente em que vive); e
- Transcuidado (cuidar dos significados, sentidos e valores que presidem a existência).

Nessa ótica, a Educação Interdimensional é, essencialmente, uma educação para valores, focalizando o que os formuladores da proposta chamam de Presença Pedagógica. Essa noção é um pressuposto vital do Programa de Educação Integral, representando a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, de maneira intencional. A presença pedagógica aponta para a necessária relação de reciprocidade nas interações entre educador– educando, o que significa que o educador precisa dedicar, a cada jovem, um tempo específico para apreender a sua experiência de vida e, através do seu exemplo, encaminhar o processo de construção do conhecimento demandado por cada jovem.

Além da presença pedagógica, outro aspecto enfatizado nos documentos do Programa refere-se à noção de protagonismo juvenil. Essa categoria responde à pergunta: Que tipo de jovem se quer formar? A resposta a essa questão visa à repercussão na capacidade de percepção dos educadores em relação aos jovens, e dos jovens em relação a si mesmos. Em termos mais diretos, a noção de protagonismo indica que o jovem é considerado o ator principal do seu processo de desenvolvimento. Uma ação pedagógica é considerada protagônica quando, na sua execução, o educando é o ator principal, pois é por meio desse tipo de ação que o jovem adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando sua capacidade de interferir ativa e construtivamente tanto em seu contexto escolar quanto social.

Figura 5. Dimensões Humanas com base em Jung

Fonte: Costa(2008).

Nesse contexto, os jovens que ingressam nas Escolas de Referência, a partir do 1º ano do Ensino Médio, recebem um caderno de orientações chamado Guia do Educando. O caderno, elaborado pelo próprio Antônio Carlos Gomes da Costa, representa uma primeira aproximação dos alunos com a filosofia, os pressupostos e a metodologia de trabalho pedagógico do Programa de Educação Integral. Segundo a Coordenação Estadual, o Guia do Educando (2010) é trabalhado com os alunos logo nos primeiros dias de aulas e

[...] torna-se um material que o aluno sempre revisitará durante os anos que permanecerá na escola. A fala inicial do caderno, dirigida pelo autor aos jovens alunos, reflete bem o teor da mensagem, pois, segundo o autor, cada dia é e será sempre o primeiro dia do resto de sua vida [...].que ele possa se tornar um guia seguro e ajudá-lo a decidir e agir nos caminhos de sua formação como pessoa, cidadão e futuro profissional [Costa, 2008, p.10] (Coordenação Estadual).

Dessa forma, a escola é compreendida como uma comunidade de sentido, que tem suas bases ancoradas em uma proposta formativa, e percebe o jovem a partir de suas múltiplas dimensões. Diferentemente das propostas dos outros dois programas analisados, o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador, o Programa de Educação Integral parece valorar uma concepção de escola enquanto totalidade em si. Em outros termos, a perspectiva integrativa anunciada pelo Programa de Educação Integral parece elevar menos as relações entre a escola e a comunidade, ou entre os eixos temáticos estruturadores dos conhecimentos curriculares, enfatizando mais as relações entre os próprios sujeitos da ação formativa e as relações estruturantes de sua própria formação como seres multidimensionais. Além disso, a relação dos jovens com os saberes e conhecimentos caminha na direção de uma relação de

significação e desenvolvimento da autonomia intelectual (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL).

A concepção dos jovens, como sujeitos integrais, está presente na proposta pedagógica do Programa de Educação Integral através das quatro dimensões fundamentais do Logos, do Pathos, do Mythos e do Eros, conforme a figura 5. No entanto, essa concepção emerge associada à ideia de Adolescência. Vale lembrar, consoante Bock (2007), que essa associação tem a influência da herança deixada pelos estudos da psicologia desenvolvimentista (e mesmo da sociologia de matriz funcionalista), e faz com que nos debates e reflexões, em torno da juventude, seja apreendida, comumente, como uma fase natural do desenvolvimento, ou seja, uma etapa entre a vida adulta e a infância, em que os fatores sociais têm pouca repercussão na construção das subjetividades dos sujeitos. Nesse sentido, os próprios formuladores dos programas e projetos enfatizam, de vários modos, a importância de uma “desnaturalização do olhar” em torno da ideia de juventude (MOLL, 2012; ARROYO, 2012; BRANDÃO, 2012).

No Programa de Educação Integral analisado, outro elemento de relevância, nessa direção, é o fato dos textos investigados tratarem os termos adolescência, juventude e estudantes com igual equivalência. O mesmo tempo em que a noção de juventude quase sempre é associada, sem mediações analíticas, à ideia de adolescência, como destacamos. É comum encontrar expressões, como esta: “Você não é mais uma criança, você é um adolescente, você é um jovem” (EDUCAÇÃO INTEGRAL-GUIA DO EDUCANDO, 2010, p. 02). De maneira abrangente, a juventude foi abordada, nos documentos, como uma fase de transição para a vida adulta, como uma espécie de vir a ser, cuja finalização é medida pela capacidade de elaborar um projeto de vida equalizado, para atuar no mundo do trabalho e no exercício da cidadania

o jovem vive entre o não mais da infância e o ainda-não da idade adulta. É nesta etapa da vida que as pessoas consolidam dois alicerces muito importantes: a construção de sua identidade (aprender a se compreender e a se aceitar) e o seu projeto de vida (definir o que quer, que pretende ser ou fazer de sua vida, como cidadão e futuro profissional (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - GUIA DO EDUCANDO, 2010, p. 18)).

O problema, nessa perspectiva, está na indefinição social do próprio conceito do que seria uma “pessoa adulta”, ou mesmo do caráter abstrato com que a noção de cidadania é enunciada, dificultando a delimitação concreta das competências específicas que caracterizariam a entrada na vida adulta. No limite, esse modo de problematizar a condição

juvenil parece indicar o enraizamento de critérios cronológicos e de maturação biológica, acionados, segundo Calligaris (2005), para justificar a moratória socialmente imposta aos jovens. O que dificulta, nesse processo, a compreensão de que eles podem construir a si mesmos, e tornando-os mais suscetíveis aos processos de regulamentação movidos pelos adultos.

Por outro lado, percebemos também que esse entendimento foi contrabalanceado por uma visão dos jovens como sujeitos de direitos. Embora enunciem, sistematicamente, os chamados “contextos de vulnerabilidade social” (LECLER, 2012, p. 318), trata-se de defender o papel ativo do Estado, sobretudo, na redução das injustiças e desigualdades sociais. Assim, de maneira geral, encontramos, no conjunto dos programas, referências a uma concepção de juventude desde uma ótica protetiva. Referências atreladas aos princípios expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, o que permite situar as demandas dos jovens, a partir de múltiplas dimensões.

O olhar que os jovens constroem sobre sua própria experiência e sobre a experiência de se educar são completamente invisibilizados pela lógica que se pretende que seja oferecido a eles. Assim, o modo como os jovens pensam o mundo, as relações sociais e sua própria condição juvenil nunca são objetos diretos de reflexão pelos formuladores dos programas. Ao contrário, todos os documentos oferecem aos jovens uma prefiguração sobre a escola e a visão de si que o processo educativo, delineado nas propostas, espera que seja internalizado por eles. Olhar apresentado, algumas vezes, em um tom imperativo, como no Programa de Educação Integral:

Você não está aqui para ser educado. Você está aqui para educar-se! Todos que estudam nesta escola são educandos! Por isso, a sua escola é uma comunidade de sentido que tem como base a Educação Interdimensional, vendo o educando não só como uma cabeça para ser preenchida de conhecimentos, mas como uma pessoa que tem corpo, sentimentos e vida que precisa ser enriquecida de significado e sentido (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - GUIA DO EDUCANDO, 2010, p.12).

No Programa de Educação Integral, por sua vez, o protagonismo juvenil foi apreendido no âmbito mesmo das atividades pedagógicas, sendo consideradas protagônicas todas as ações em que “na sua execução o educando é o ator principal” (PROGRAMA INTEGRAL - GUIA DO EDUCANDO, 2010, p.20). No entanto, essa concepção emerge atrelada a uma visão empresarial dos processos de escolarização, em que o jovem protagonista é equalizado linearmente com o jovem empreendedor. Apesar da ênfase na

proposta pedagógica, em temas como ética do cuidado, o foco permanece sendo o desenvolvimento de atitudes de automonitoramento, como pode ser observado no Guia do Estudante, distribuído aos jovens:

você nasceu para vencer. Ninguém veio a este mundo para fracassar. Tudo, porém, depende da atitude básica de cada um diante da vida. Invente o seu futuro, invista tempo, energia, criatividade, esperança e, sobretudo, amor na sua construção e ele acontecerá. O Ensino Médio, etapa da educação que você está ingressando agora, é um bom momento para corrigir o dever e precisa ser corrigido em sua formação anterior e lançar bases de um amanhã vitorioso [...] nunca esqueça isso quanto tiver que tomar decisões (PROGRAMA INTEGRAL- GUIA DO EDUCANDO, 2010, p.21).

Por essa razão, em que pese certa potência de desestabilização dos discursos recorrentes sobre o protagonismo nos programas, observamos a existência de um tom “normalizador” que parece reproduzir as formas de subjetivação hegemônicas.

O discurso do protagonismo parece operar por meio de uma racionalidade normalizante e moralizante onde as identidades desviantes (leia-se de risco) e cidadãos tornam-se as cifras operativas no tratamento da juventude como problema social e político (FERREIRA, 2010, p. 43).

Nesse sentido, mesmo que os programas apresentem um eventual caráter humanista, as proposições discursivas parecem funcionar como um poderoso dispositivo biopolítico a serviço da regulamentação das condutas juvenis. Em outros termos, “coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo”, elas têm “em seu horizonte a diminuição do risco” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 949).

Enfim, a análise indicou que prevalece, nos programas de educação integral, uma forma de tematização da juventude que precisa ser redimensionada, à medida que alimenta ambiguidades que, no limite, podem resultar em uma desconsideração das experiências específicas dos jovens em suas singularidades concretas. Concordamos, então, com Abramo e Dávila Leon (2005), que o tema da juventude, “para além da adolescência, se coloca como um novo problema político no país, demandando novos diagnósticos e respostas no plano das políticas” (p.07). A questão é que isso não passa pela mera possibilidade de distinguir diferentes segmentos e demandas nessa categoria pluralizada, tendência, ainda, hegemônica no debate atual que toma a integralidade como princípio regulador.

6.3 Educar em uma perspectiva interdimensional

Como nos demais programas, do ponto de vista normativo-legal, os objetivos do Programa de Educação Integral orientam-se para a melhoria da qualidade do Ensino Médio e para a formação profissional dos jovens da rede pública de ensino. Mas no caso específico desse Programa, esses objetivos também se articulam com o contexto de crescimento, vivenciado pelo Estado de Pernambuco, nos últimos anos. Nesse cenário, destacam-se a expansão dos investimentos públicos e privados em empreendimentos econômicos de grande escala, como o Estaleiro Atlântico Sul e as refinarias de petróleo e gás, que atraíram grandes empresas para o Estado.

Essa situação possibilitou, pelo menos, por um certo período, uma absorção crescente de mão de obra qualificada, com rebatimento direto nos sistemas de formação e qualificação profissionais nos níveis de ensino médio, técnico, tecnológico e superior. Em resposta a essa demanda, o Estado de Pernambuco passou a desenvolver um conjunto ampliado de políticas públicas, voltadas para elevar os níveis de escolarização e ampliar o processo de qualificação profissional, principalmente da população jovem. No conjunto, essas políticas têm impactado na organização e no funcionamento das escolas médias e profissionais. O Estado incorporou, como uma de suas metas centrais, o reordenamento do ensino médio e da educação profissional para atender aos novos imperativos econômicos, conforme prevê a Lei Complementar nº125, de julho de 2008. Nos termos dessa Lei, pretende-se

integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável; [além de] implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral (ART. 2º, parágrafos V e IX).

Por essa via, os processos formativos propostos pelo Programa de Educação Integral, apesar de fazerem uso de uma perspectiva de integralidade na materialização de sua visão educativa, geram um viés reducionista ao focalizar a preparação dos jovens para a ocupação dos postos e funções do mundo de trabalho, a partir de valores e estratégias próprios ao mundo empresarial. A forte presença da iniciativa privada, na formulação da proposta pedagógica dos chamados Centros Experimentais, que inspirou o Programa de Educação Integral, deu origem a um enfoque curricular bastante redutor.

Em síntese, não casualmente, o desdobramento da proposta pedagógica desses centros, junto às chamadas Escolas de Referência, lócus de materialização do Programa, é considerado um eixo estratégico do Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação pelo Governo do Estado.

Curiosamente, entretanto, todas as atuais trezentas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) que participam do Programa de Educação Integral, tem a sua prática pedagógica baseada nos pressupostos da chamada Educação Interdimensional⁴⁹. Segundo Costa (2008), o formulador dessa visão educacional, a perspectiva de interdimensionalidade configura-se como um paradigma emergente da educação, podendo, inclusive, enfrentar a crise civilizatória do nosso tempo apreendida, por ele, como “uma crise que diz respeito ao ser humano em sua totalidade irredutível e complexa” (p. 13).

Vale esclarecer que a Educação Interdimensional foi sistematizada por Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo, no decorrer de sua atuação profissional, e está atrelada à sua trajetória de vida, conforme detalharemos mais adiante.

Sua produção acadêmica vem sendo utilizada pelas principais organizações que preconizam o protagonismo juvenil. Seu trabalho, de maior expressão, intitulado *Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática* aparecem, comumente, como uma referência chave na discussão sobre as formas de participação juvenil, a partir da criação de espaços e mecanismos de “escuta autêntica” dos jovens⁵⁰. Para Costa (1996),

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos (p.65).

⁴⁹ Os formuladores do Programa de *Educação Integral* afirmam fazer uso, também, de ideias e conceitos presentes no Relatório da UNESCO sistematizado por Jacques Delors (1996) e no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. No entanto, ao longo da análise dos documentos, constatamos que a *Educação Interdimensional* configura-se como a referência central da proposta pedagógica. Por essa razão, optamos por centrar a análise exclusivamente nessa referência.

⁵⁰ Isso explica porque o Estado de Pernambuco ao reordenar o Ensino Médio, optou também por implantar um projeto para o desenvolvimento do protagonismo juvenil nas escolas vinculadas ao Programa de *Educação Integral* (cf. ART. 2º, parágrafos V e IX da Lei Complementar nº125, de julho de 2008).

Em suas publicações, o protagonismo juvenil, como uma categoria que se destaca, efetiva-se como uma alternativa para possibilitar aos adolescentes e jovens identificar, incorporar e vivenciar, através de ações concretas, os valores que lhes permitam encontrar-se consigo mesmos e com os outros, na dimensão da solidariedade, superando a vulnerabilidade dos jovens e tirando-os do ambiente de incerteza e insegurança em que vivem (COSTA, 2000, p. 115). Em síntese, o protagonismo juvenil, nessa perspectiva, contribuiria para formar sujeitos capazes de ocupar o seu lugar na sociedade, ou seja, sua intencionalidade é formar “um homem mais apto [sic], o homem necessário para a construção de uma sociedade, ou melhor, de um mundo baseado no Paradigma do Desenvolvimento Humano” (p.116).

Essa digressão é importante para entender o que Costa (2008) chama de crise ontológica, caracterizada pelo esfacelamento do modelo de formação, decorrente da razão analítico-instrumental, que se iniciou no Renascimento e se tornou predominante no Iluminismo, culminando na civilização industrial e tecnológica. Esse cenário acarretou, segundo ele, os seguintes descompassos:

na relação consigo mesmo, o homem parece cada vez mais marcado pelo solipsismo, pela ansiedade e pelo medo, entregando-se aos anestésicos da cultura de massas • Na relação com os outros, o individualismo, a competição, a exploração e o uso instrumental do ser humano marcam as relações interpessoais, enquanto que, no plano das relações coletivas, dentro das nações e entre as nações, o cinismo e a força bruta parecem ganhar cada vez mais espaço. • Na relação com a natureza, a quebra sistemática dos ecossistemas vai desequilibrando as bases dos dinamismos que sustentam a vida, gerando consequências como a diminuição da biodiversidade e os buracos na camada de ozônio, comprometendo o direito à vida das gerações futuras. • Na relação com a dimensão transcendente da vida, verifica-se uma forte crise de sentido que resulta numa cada vez mais evidente perda de respeito pela dignidade e sacralidade da vida em todas as suas manifestações naturais e humanas (COSTA 2008, pp. 14-15).

Para Costa (2008), portanto, a crise atual da educação decorre do “desenvolvimento desequilibrado do ser humano ao longo do processo civilizatório” (p. 14), principalmente no terreno dos valores e das relações. Esses pressupostos e enunciados pedagógicos compõem o Programa de Educação Integral e estão materializados no Guia do Educando, escrito pelo próprio Costa (2010), cuja apresentação traz a seguinte mensagem: “A Educação Interdimensional como base. A inovação em conteúdo, método e gestão como meio. A formação do jovem autônomo solidário e competente como fim. E o desenvolvimento do Ensino Médio, como metassíntese” (GUIA DO EDUCANDO, 2010, p.01).

O espaço escolar, na concepção do Programa de Educação Integral, constitui-se como um lócus privilegiado em que a educação interdimensional é vivenciada, não só pelos jovens, mas por toda a comunidade escolar, apreendida como uma “comunidade de sentido”, ou seja,

Como o conjunto de pessoas que compartilham uma mesma visão do futuro, além de trabalharem e lutarem para que ela se torne real, para que saia do papel, dos corações e das mentes e aconteça na prática. A sua escola é sua comunidade de sentido que tem como base a Educação Interdimensional, vendo o educando não só como uma cabeça para ser preenchida de conhecimentos, mas como uma pessoa que tem corpo, sentimentos e vida espiritual, que precisa ser enriquecida de significado e sentido (GUIA DO EDUCANDO, 2010, p.12).

Entretanto, do ponto de vista curricular, as disciplinas que compõem o currículo do Programa são as mesmas configuradas para o Ensino Médio, orientadas pelos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A diferença se localiza na metodologia do trabalho pedagógico desenvolvido, através da metáfora do “time” para configurar o regime de trabalho coletivo:

Em nossa escola, os educandos serão organizados em times de 11 jovens cada um, como no futebol [...] num time a diversidade (diferença de talentos) é que faz a riqueza. Tem gente que gosta de finalizar as jogadas e fazer o gol, tem gente que gosta de ficar no meio de campo e criar as jogadas, tem gente cuja vocação é defender seu time dos ataques adversários, enquanto outros preferem suar a camisa e correr o campo inteiro, o tempo todo. Um bom time precisa ter esses talentos reunidos, para dar certo (GUIA DO EDUCANDO, 2010, p.26).

O educador, considerado um técnico no comando do seu time-turma, a cada unidade, faz uma avaliação para verificar se o seu “time” está preparado para o aprendizado, orientando-o sobre como aprender em conjunto, “tipo uma jogada ensaiada”. Nesse caso, o papel do professor é de estimular, orientar, ensinar, instruir, treinar e avaliar o “time”.

Dessa maneira, a proposta pedagógica da Educação Interdimensional busca instituir práticas de solidariedade nos processos de aprendizagem como forma de trabalho coletivo na escola, mas também sinaliza um uso intensivo de linguagens e procedimentos voltados para o atendimento dos imperativos de preparação dos jovens para o mundo do trabalho, incorporando ideias e práticas próprias do mundo empresarial.

O mundo do trabalho mudou e continuará mudando cada vez mais, daqui para a frente. As relações entre educação e trabalho serão igualmente mais amplas e mais profundas. Não existirá mais ninguém formado em nada. Todos nós estaremos em formação a vida toda. [...] Não é qualificação que espera o jovem para um posto de trabalho. Não é habilitação, que prepara a pessoa para um ramo de trabalho. O que pretendemos oferecer é uma sólida cultura da trabalhabilidade, que vai preparar o seu caminho para ingressar,

permanecer, ter sucesso e progredir no mundo do trabalho (GUIA DO EDUCANDO, 2010, p. 26).

Concomitantemente, o autor introduz, nos processos educativos da Educação Interdimensional, a dimensão do Pathos, e com ela a dimensão do cuidado, incorporando uma reflexão mais abrangente do ato educativo que se desdobra através do Altercuidado- cuidar do outro, do Autocuidado - cuidar de si, e do Ecocuidado- cuidar da natureza. Assim,

Junto com as matérias estudadas, que os educadores chamam de disciplinas, você vai aprender aqui um novo jeito de ver, viver, conviver, que tem como base o amor, o zelo, o respeito e o cuidado pela vida em todas as suas manifestações. A vida que está em você. A vida que pulsa nas outras pessoas, na comunidade, na sociedade, no Brasil e no mundo. A vida que se manifesta na natureza (animais e vegetais). E, finalmente, a vida de tudo aquilo que enriquecer o nosso dia-a-dia de valor, significado e sentido. Agir assim é cuidar da vida. Tudo que é vivo deve e merece ser cuidado (GUIA DO EDUCANDO, 2010, p.13).

Considera-se que a discussão sobre as noções de cuidado, ao fazer parte do projeto pedagógico e compor as estratégias metodológicas das escolas públicas, que integram o Programa de Educação Integral, potencializa uma compreensão ampliada da formação dos jovens. Pois é na dimensão do cuidado que a escola passa a ser apreendida como um dos espaços de formação, porém, não o único, onde o jovem poderá redimensionar suas experiências em um dado momento de sua existência e da sua história.

No entanto, ao vincular-se com toda uma discursividade relativa ao mundo empresarial, também estamos propensos a acreditar que a introdução da dimensão do cuidado no Programa de Educação Integral parece sinalizar para a prevalência do que alguns autores denominam de “dispositivo da plenitude” (ALVES, 2010). Ou seja, discursos que operam “embaralhamentos nas tradicionais oposições metafísicas tão caras ao pensamento ocidental que têm sustentado a produção teórica educacional”, mas que emergem atravessado por uma “extrema ambiguidade com relação a essas mesmas oposições”, usando “as oposições, os dualismos, os simplismos” para recriar “elementos típicos do pensamento que buscam superar” (p. 09). Isso porque, como afirma COSTA (2010), quando a “cultura do empreendedorismo” é transposta “dos domínios estritamente econômico-empresariais para os demais âmbitos sociais, particularmente o da educação”, noções, como o cuidado, se despem do seu conteúdo ético-político, passando a funcionar como um mecanismo de controle. A dimensão do cuidado coloca-se ao serviço da racionalização das condutas, entendidas como

investimentos, produzindo, em decorrência, relações de sociabilidade cada vez mais pautadas pela concorrência e pela competição, embora travestidas da linguagem da solidariedade.

Nunca é demais lembrar que a tematização do cuidado não pode se dissociar de uma analítica das relações entre o saber e o poder (GALLO, 2006, p. 179). A ética do cuidado, portanto, pode se transmutar em um “processo de individualização burguesa” (FREITAS, 2010, p. 372) à medida que se vê acionado para atender as demandas estritas da sociedade capitalista contemporânea. Por isso, pensar a ideia de cuidado, na atualidade, implica repensar a formação de sujeitos que resistam às formas de vida desumanizantes, engendradas pela cultura empreendedora do capitalismo e suas repercussões em nossas relações de sociabilidade.

No caso do programa de Educação Integral, a Lei Complementar nº 125 não explicita em nenhum de seus artigos qual o sentido de integralidade que norteará o processo educativo dos jovens, a não ser caracterizando a “escola de tempo integral”. A questão educativa, conforme já destacamos, fica circunscrita “ao desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio” no Estado de Pernambuco, com vistas à qualificação dos jovens para o mundo do trabalho (Art.1º) e ao desenvolvimento do “Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral” (Art 3º). Nesse sentido, Arroyo (2012) nos alerta de que a análise da relevância política de ações públicas que mobilizam perspectivas de integralidade, seja em relação aos currículos ou aos sujeitos jovens, precisaria focalizar diretamente o modo como esses programas e projetos concebem os educandos destinatários das ações.

Ao mesmo tempo, esses dois programas embora estimulem ideias curiosas, como o desenvolvimento do “letramento em todos os campos do saber”, o “estímulo ao comportamento ético” e o “respeito às identidades e ao convívio humano”, mediante práticas que promovam as capacidades de relacionamento, comunicação e cooperação, apresentam também um comprometimento acentuado com enfoques gerencialistas da educação e, sobretudo, com visões equívocas tanto da “prática do empreendedorismo” (Idem, p. 17), quanto do protagonismo juvenil (FREITAS, 2010), nas escolas públicas. Essas visões parecem contrastar, principalmente, com os pressupostos basilares da chamada Educação Interdimensional, assumida pelo Programa de Educação Integral. Constatamos, sim, que essa é a referência pedagógica central apresentada nos documentos, configurando-se como o desdobramento de uma concepção antropológica de educação que preconiza o

desenvolvimento da pessoa, a partir das dimensões: corpórea, cognitiva, estética, social e espiritual, buscando tornar real a formação de sujeitos “autônomos (como pessoas), solidários (como cidadãos), competentes (como futuros profissionais)” e críticos (GUIA DO EDUCANDO, 2010, p.12)

De acordo com Costa (2007), essa concepção baseia-se na articulação sistêmica entre o pensamento filosófico-pedagógico de John Dewey, Celestin Freinet e Anísio Teixeira e os estudos psicológicos desenvolvidos por C. G. Jung e E. From. Privilegia simultaneamente a dimensão da racionalidade, o logos, da corporeidade, o eros, da sentimentalidade, o pathos, da espiritualidade, o mythos. Além disso, a proposta articula essas dimensões do processo de humanização, desde uma perspectiva do cuidado consigo, com o outro, com o ambiente e com os valores que presidem a existência, materializando um sentido bastante ampliado e sugestivo de integralidade das práticas educativas.

A noção de cuidado é introduzida no Programa Integral (GUIA DO EDUCANDO, p. 13 e 14), a fim de abranger a integralidade das relações que se estabelecem no espaço escolar: o cuidado consigo (autocuidado), o cuidado com o outro (o altercuidado) e o cuidado com o mundo (o ecocuidado). Essas noções, embora avancem na possibilidade de reflexão sobre as formas de ver, viver e conviver, ainda permanecem no contexto do referido programa, vinculados a processos de controle de si e dos outros: “você deverá compreender, aceitar e praticar os cuidados com a sua saúde física e mental, evitando os riscos e fazendo tudo aquilo que possa contribuir para o seu crescimento, seu desenvolvimento pleno como pessoa, cidadão e futuro profissional” (idem, p.13).

Em outro momento, esse mesmo sentido emergiu, nas propostas normativas do programa de Educação Integral, diluído por um discurso de matiz utilitário-gerencial, voltado, de modo muito estreito, a legitimar processos formativos em que os jovens são convidados a incorporar, de maneira ostensiva, um ethos próprio aos processos de adaptação exigidos pela dinâmica da modernização capitalista contemporânea. Notadamente, a oferta de uma educação que se volta para desenvolver a “cultura da trabalhabilidade, que vai preparar o caminho [dos jovens] para ingressar, permanecer, ter sucesso e progredir no mundo do trabalho” (GUIA DO EDUCANDO, 2010 p. 25)⁵¹. O que nos levou a questionar a pertinência efetiva daqueles princípios como base para uma proposta de formação humana integral.

⁵¹Embora o GUIA DO EDUCANDO tenha sido utilizado amplamente como referência nos primeiros anos de implementação do Programa de Educação Integral, outros materiais pedagógicos têm sido utilizados no processo

A ampliação de uma perspectiva de educação integrativa direcionada para o desenvolvimento das múltiplas e complexas dimensões do ser humano está consolidada na perspectiva de Rua (2006, 2010), à proporção que problematiza elementos do processo educativo, contribuindo para construção de uma compreensão a respeito da integralidade do próprio ato de educar. A reflexão passa necessariamente por um redimensionamento sobre a definição de objetivos, metas e tarefas educacionais.

Como ressalta Röhr (2010), a multidimensionalidade precisa ser apreendida enquanto multidimensionalidade do pedagógico, o que significa que ela não se confunde com a multiplicidade de aspetos, em que o fenômeno pedagógico-educativo comumente aparece. Em outras palavras, “procurar estruturar um fenômeno com vistas a sua multidimensionalidade implica na utilização de um critério de estruturação. E esse critério só pode ser uma compreensão do próprio pedagógico” (p.01). A ideia regulativa de uma educação integral pressupõe dizer que a presença do humano, no mundo, não garante por si só a realização de suas potencialidades, e que estas não estão circunscritas apenas ao desenvolvimento psíquico, biológico ou cognitivo, nem mesmo encerra-se com o processo de socialização pautado pelos condicionamentos culturais. É preciso correr o risco de efetivamente introduzir, não só como pressuposto regulativo, mas como proposta de exercício prático por dentro dos programas, a questão da autonomia e da liberdade ética no processo formativo dos jovens.

Reconhece-se, então, que essas questões precisam ser problematizadas pelas próprias escolas, como discussão fundamental para que elas possam realmente se ocupar com a formação integral dos jovens, ressignificando seus objetivos e metas educacionais. Por sua vez, as metas educativas devem encontrar, no terreno da ética pedagógica, as condições primordiais para que o processo formativo seja desencadeado pelo educador. Nessa mesma direção, é necessária a delimitação de parâmetros que possibilitem a orientação das metas educativas para a perspectiva da formação humana, caracterizando-se como um processo, através do qual os seres humanos se subjetivam, constituem-se a si mesmos na relação consigo, com os outros e com mundo.

formativo desses jovens, a saber: COSTA, Antonio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da; PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. Educação e Vida: Um Guia Prático para o Adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001 ; COSTA, Alfredo Gomes da. Adolescentes em Ação. Ser Conviver, Conhecer e Fazer no Século XXI. Belo Horizonte: Pactus, 2013. Trata-se de material pedagógico cuja proposta é promover um processo de reflexão, através de exercícios práticos, baseados nos princípios da Educação Interdimensional e nos Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors.

Com Severino (2008), enfatizamos que a educação, como formação humana, representa um conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: “construir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser” (p.02), e, ainda, expressa um conjunto de ações postas em movimento pelo próprio sujeito. Daí depreende-se que as proposições dos programas e as práticas pedagógicas decorrentes, apontadas para a formação integral dos jovens, devem cuidar da complexidade que encerra o processo formativo, assim como exige a compreensão, por parte dos formuladores, de que a noção de integralidade permite operar em um mundo de possibilidades abertas, alertando para os riscos de se privilegiar, na formação humana, uma determinada dimensão em detrimento de outras. Dessa ótica, defendemos a posição de que a reativação da ideia de educação, como formação humana – integrativa, configura-se como uma mudança vital para superar a crise de sentido que atinge a relação dos jovens com os processos de escolarização.

6.3.1 Primeira Síntese analítica: As Raízes Existenciais da Educação Interdimensional: A trajetória de Antônio Gomes da Costa

A análise do processo de elaboração do material pedagógico do Programa de Educação Integral de Pernambuco revelou as marcas históricas e a trajetória do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa que promovia conjuntamente com o seu irmão Alfredo Gomes da Costa, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de PE-SEE, as formações pedagógicas para professores e gestores do Programa de Educação Integral, na condição de consultores. Com o falecimento do Professor Antonio Carlos (em 04 de fevereiro de 2011, em Belo Horizonte- MG), seu irmão, e também coautor de alguns de seus livros, assumiu as formações junto à SEE. Posteriormente, foram produzidos novos materiais pedagógicos, pautados nas suas contribuições teóricas e dado continuidade às formações pedagógicas, através do seu irmão. (Coordenação Pedagógica, 2014).

Assim, as proposições formativas da Educação Interdimensional representaram um processo de construção, ao longo da historia pessoal e profissional do educador Antônio Carlos Gomes da Costa, e perpassa toda a sua produção acadêmica. Nesse sentido, os documentos foram analisados, considerando essa perspectiva de construção.

Os livros ⁵² servem de base pedagógica para as formações do Programa de Educação Integral de PE, e foram enumerados para facilitar a análise. São eles:

Quadro 16. Documentos Pedagógicos do PEI

LIVRO 1:	COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <i>Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro</i> . Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
LIVRO 2:	COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <i>Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa</i> . Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
LIVRO 3:	COSTA, Antônio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da; PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. <i>Educação e Vida: Um Guia Prático para o Adolescente</i> . Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
LIVRO 4:	COSTA, Alfredo Gomes da. <i>Adolescentes em Ação. Ser Conviver, Conhecer e Fazer no Século XXI</i> . Belo Horizonte: Pactus, 2013.

A obra deste educador e suas ideias têm repercussões no cenário educacional nacional, internacional e local, como também no campo das políticas públicas de educação integral. Obtivemos os escritos sobre a sua trajetória biográfica, através de material digital cedido, gentilmente, para nossa pesquisa, por seu irmão Alfredo Gomes da Costa, bem como o acesso aos links de reportagens e entrevistas concedidas pelo professor Antonio Carlos Gomes da Costa a diversas instituições, em que expressa muitas das suas concepções em relação à educação e às questões da Juventude brasileira.

Com base nesses apontamentos preliminares, apresentamos, a seguir, algumas marcas do seu percurso de vida profissional, que sistematizamos a partir de temáticas, à proporção que essa trajetória influenciou a construção do seu pensamento no conjunto da sua produção acadêmica, expressa nos documentos pedagógicos analisados.

Pedagogo de formação, Antonio Carlos Gomes da Costa estudou também medicina na Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 1971 e 1973. Em 1977, assumiu, a convite, a direção da Escola FEBEM Barão de Camargos, em Ouro Preto, onde permaneceu até o início de 1983, quando foi convidado pelo então governador Tancredo Neves para

⁵² Consideramos a partir de nossa leitura e análise dos referidos documentos pedagógicos que os princípios norteadores da proposta educativa do Programa de Educação Integral estão expressos nos livros 1, 2. Assim, destacamos que os livros 3 e 4 têm um caráter de guia prático, com exercícios de reflexão que orientam o jovem a elaborar seu projeto de vida. Propõe reflexões a respeito do seu papel no mundo, nas relações consigo, com os outros e com a sociedade. Nesse sentido, procuramos apreender os seus princípios gerais, mas não trazemos para uma discussão aprofundada no corpo do texto, por requerer de nós uma análise das práticas, considerando que nessa ocasião de pesquisa não foi o nosso propósito do ponto de vista teórico- metodológico.

assumir a Presidência da FEBEM em Belo Horizonte⁵³. A partir do destaque alcançado pelo trabalho desenvolvido nesta instituição e a experiência acumulada, foi convidado para ser Secretário de Educação de Belo Horizonte e, posteriormente, Secretário de Administração de Ouro Preto.

Em janeiro de 1993, criou a Modus Faciendi – Desenvolvimento Social e Ação Educativa – uma organização privada de consultoria, que atua junto a organismos internacionais, órgãos governamentais, organizações do terceiro setor e mundo empresarial.

Nessa empresa, foi diretor-presidente-consultor e escritor, mantendo intensa atividade, até à morte. Como parte do reconhecimento de sua inserção no campo da pedagogia e da psicologia, recebeu o Título de "Notório Saber", concedido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2000. Como consequência, foi convidado para participar de bancas de mestrado e doutorado, respectivamente no Instituto de Psicologia e na ECA (Escola de Comunicação e Arte, ambos da USP).

Dentre as suas atuações no espaço público, exerceu o cargo de Diretor Executivo e Presidente do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. No âmbito internacional, atuou como Consultor do UNICEF, OIT, UNESCO, nacionais⁵⁴, assim como várias outras

⁵³ FEBEM- Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor. Criada durante o regime militar, em 14/06/1966, através da Lei Nº. 5.810. A FEBEM era uma entidade com personalidade jurídica de Direito Privado e com a finalidade de executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais. Além disso, desenvolvia um trabalho assistencialista com crianças e adolescentes considerados "menores abandonados" e "carentes", independente da prática de ato infracional. Torna-se, então, uma política pública com unidades em todo o Brasil. No entanto, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e através da Lei Complementar Nº. 03, Artigo Nº. 17, de 22/08/1990, a FEBEM passou a denominar-se Fundação da Criança e do Adolescente - FUNDAC, deixando para trás a Doutrina da Situação Irregular para convalidar o processo de mudança iniciado com a Constituição Federal de 1988, que exigia, exige e exigirá a efetivação e a universalização da Doutrina Sócio-Jurídica da Proteção Integral a toda criança e adolescente de 0 (Zero) a 18 (Dezoito) anos de idade. Em Pernambuco, esteve vinculada à Secretaria do Trabalho e Justiça. Em 1975, vinculada à Secretaria do Estado de Trabalho e Ação Social, a FEBEM teve seu âmbito de ação ampliado, com a criação dos Núcleos de Prevenção, localizados no Grande Recife e Interior do Estado. Visou concretizar os avanços contidos nesta legislação e contribuir para efetiva cidadania dos adolescentes em conflito com a lei. Em 2008, através da Lei Complementar nº 132, de 11 de dezembro de 2008, a FUNDAC é reestruturada e redenominada, passando a designar-se Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE, tendo como finalidade a execução da política de atendimento aos adolescentes envolvidos ou autores de ato infracional, com privação ou restrição de liberdade. A Fundação estava, então, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SEDSDH). Com a Lei Nº 14.264, de 06 de janeiro de 2011, que institui a nova estrutura e o funcionamento do Poder Executivo Estadual, criando a Secretaria da Criança e da Juventude (SCJ), a FUNASE é vinculada à nova Secretaria, tendo a missão de planejar e executar, no âmbito estadual, o Programa Socioeducativo destinado aos adolescentes envolvidos e/ou autores de ato infracional, sob Medida de Internação e Semiliberdade, assegurando a assistência e a promoção de seus direitos fundamentais, através de ações articuladas com a sociedade civil organizada e instituições públicas e privadas. Fonte: <http://www.funase.pe.gov.br/historico.php>.

⁵⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância; Organização Internacional do Trabalho; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, respectivamente.

organizações nacionais e internacionais, no Brasil, na América Latina, na Europa e na África. Criou também o CEP (Centro de Educação Presencial Lagoa Santa) e a FAMJ (Fundação Antônio Carlos e Maria José). Como consultor externo do UNICEF, realizou missões de consultoria nos seguintes países: Argentina, Bolívia, Colômbia, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras e Peru. Foi Conselheiro da EDISCA (Escola de Dança e Integração Social da Criança e do Adolescente).

Sempre engajado e interessado nas temáticas em torno da criança e da juventude. Foi Membro do Comitê Internacional dos Direitos da Criança (Genebra), do Instituto Interamericano da Criança (Montevideu), representando o Brasil no Conselho Interamericano da Criança – OEA, e Membro da Cátedra de Direitos Humanos da Universidade da Cooperação Internacional (Costa Rica).

No plano nacional, colaborou na formulação da Política de Juventude do Governo do Estado de Minas Gerais, em 2007, e atuou como Conselheiro das fundações IOCHPE, ITAÚ-SOCIAL, do CEATS (Centro de Empreendedorismo e Administração do Terceiro Setor da FIA-USP).

Além disso, recebeu vários prêmios e condecorações pelo reconhecimento do seu trabalho, entre eles: “Prêmio Nacional dos direitos humanos (1998)”, da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça; “Medalha do Mérito Legislativo de Minas Gerais”; “Grande Medalha da Inconfidência – MG”; “Comenda da Ordem Rio Branco (Presidência da República)”; “Medalha do Mérito Educativo de Minas Gerais”; “Medalha do Mérito Santos Dumont – MG (Grau Ouro)” e “Prêmio Transformadores do Brasil da Revista TRIP 2008”, entre outros.

Deixou um legado de mais de 48 publicações para sites e portais relacionados à Educação e à temática da Criança e do Adolescente, além de inúmeras entrevistas, e livros utilizados nas formações pedagógicas do Programa de Educação Integral. Publicou as seguintes obras:

- “A Presença da Pedagogia: Teoria e Prática da Ação Socioeducativa”;
 - “As Crianças e Adolescentes em Circunstâncias Especialmente Difíceis e As Administrações Municipais”;
-

- “Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas - Conceitos e Princípios Norteadores”;
- “Consultoria em Organizações Sociais: Uma Visão Prática e Atualizada”;
- “De Menor a Cidadão”;
- “O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Trabalho Infantil”;
- “Por uma Presença da Pedagogia”;
- “Presença Educativa”.
- “Socioeducação – Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa”;
- “As Bases Éticas da Ação Socioeducativa – Referenciais Normativos e Princípios Norteadores”;
- “Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente - Perspectivas e Desafios”;
- “Parâmetros para a Formação do Socioeducador – Uma proposta inicial para Reflexão e Debate”;
- “Juventude Popular Urbana – Educação, Cultura e Trabalho”.

A sua experiência de trabalho, à frente da Escola FEBEM Barão de Camargos, representou o início de uma trajetória de produção do conhecimento, sistematizada a partir das reflexões e problemas educacionais e formativos emergentes, diante dos desafios que se apresentavam cotidianamente, ou seja, na dimensão de sua própria experiência:

Nossa experiência de trabalho direto com adolescentes consideradas difíceis [...] em que se misturavam meninas ditas de conduta antissocial leve e grave com adolescentes infratores e outros simplesmente carentes ou portadores de problemas mentais [...] eram 180 meninas e vinte e poucos educadores, cercados por uma comunidade hostil [...] em razão de alguns desastrosos incidentes provocados por nossas educandas (COSTA, 2001, p.11).

A busca de uma solução que lidasse com essa realidade tinha por objetivo a substituição das práticas “correcionais - repressivas” por um modelo pedagógico⁵⁵ que fosse

⁵⁵ O educador Antônio Carlos entrou em contato com as ideias do educador soviético Makarenko, através de sua obra “*Poema Pedagógico*”. Nesta publicação o autor propõe como pedra fundamental do trabalho educativo a resposta à seguinte pergunta: Que tipo de Homem se pretende formar? Ele já advertia que a Pedagogia é uma ciência “árdua e sutil, e tem pela frente o desafio antropológico de formação do homem”. Antônio Carlos

considerado humanizador e democrático, tendo em vista a necessidade de promover mudanças integrais, ultrapassando a concepção dos jovens como incapazes e infratores para a condição de educandos, com potencial para pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania. (COSTA, 2001, 2008).

Em seus escritos, Costa deixa clara a crença no desenvolvimento integral do educando e na capacidade de superação dos condicionamentos que determinaram a sua condição humana no mundo, bem como no desenvolvimento da sua capacidade de assumir-se como “sujeitos de sua história e da História, agente de transformação de si e do mundo, fonte de iniciativa, liberdade e compromisso nos planos pessoal e social” (COSTA, 2000, p.33).

A partir dessa convicção, alicerçada em sua experiência, Antônio Carlos influenciou sobremaneira, por meio de emendas populares, a Assembleia Nacional Constituinte e, posteriormente, o Congresso Nacional. O resultado desse esforço foram os artigos 227 e 228 da Constituição Federal e a Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Assim, na sua trajetória como educador, sempre em parceria com a sua esposa, Maria José, atuou na promoção e defesa dos direitos infanto-juvenis, participou diretamente da construção do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA. Considera a sua maior realização o fato de ter participado, enquanto cidadão e educador, do grupo de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como da atuação política pela sua aprovação no Congresso Nacional e posterior sanção pelo Presidente da República.

Dedicou-se intensamente à educação de jovens em conflito com a lei, se contraponto à concepção desses jovens, como “problema social”. Ressignificou o lugar social e educacional desses sujeitos como promessas futuras e protagonistas de suas historiografias, como fonte de iniciativa no sentido da ação, de liberdade no sentido das escolhas e de compromisso no sentido da responsabilidade.

também entrou em contato com o pensamento freireano, no sentido da concepção de construção ativa do conhecimento por parte de educadores e educandos, que articula as visões de homem e de mundo com o instrumental teórico prático para a concretização do ato pedagógico.

Em algumas entrevistas,⁵⁶ as quais tivemos acesso por sugestão de seu Irmão, o educador Alfredo Gomes, se destacam algumas considerações a respeito da educação dos jovens, feitas pelo próprio professor Antônio Carlos Gomes da Costa:

A UNESCO criou uma comissão Internacional sobre Educação para o século XXI com o propósito de fechar o debate pedagógico do século XX (fazer um balanço) e visualizar as trilhas e expectativas para o século XXI. Este trabalho conjunto foi coordenado por Jacques Delors, então, Ministro da Cultura da França. A respeito dos fins da educação, o relatório afirma: A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida (COSTA, 2009).

Baseando-se nos quatro pilares da educação do Relatório Delors, no ideário antropológico da educação brasileira subjacente à LDBN 9394/96, formulado por Anísio Teixeira; e na concepção do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Costa (2009) amplia a concepção de educação, a partir de uma visão de integralidade e fundamentada nas quatro aprendizagens: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. A partir dessa perspectiva, desenvolveu para cada tipo de aprendizagem as competências a elas atreladas: Competências pessoais, competências relacionais, competências cognitivas e competências produtivas. Nessa direção, a educação proposta por Costa, visa tornar realidade as expectativas em torno de uma determinada concepção do homem, do conhecimento e do mundo em consonância com as exigências desses novos tempos.

Esses princípios defendidos por Costa apresentam-se dentro de uma visão crítica a respeito dos sistemas de educação e são apontados como saídas para o processo educacional que já não atende à necessidade formativas dos jovens e não desenvolve adequadamente suas potencialidades enquanto sujeitos integrais.

Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos – tanto formais como informais – e a sua capacidade de adaptação é posta em causa. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização mostraram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão à mercê do erro de antecipação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro (COSTA, 2009).

⁵⁶ <<http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-entrevistas/entrevista-com-antonio-carlos-gomes-da-costa>>; <<http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/antonio-carlos-ajudou-a-escrever-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>; <<http://www.modusfaciendi.com.br>>.

A tentativa de proposição de uma perspectiva de educação voltada para uma concepção de integralidade, para além da crítica aos sistemas educacionais, indicados predominantemente para o desenvolvimento da cognição, deu origem aos pressupostos estruturadores da Educação Interdimensional.

Conforme já apontamos anteriormente, a educação interdimensional propõe o desenvolvimento integral dos jovens a partir das quatro dimensões fundamentais: a corporeidade, a afetividade, a racionalidade e a espiritualidade. Nesse sentido, torna-se necessário que a proposta metodológica articule princípios, meios e fins na tarefa educativa. Em outras palavras, o que ensinar precisa se articular com o como ensinar e como conduzir o processo de ensino aprendizagem no cotidiano escolar, que, por sua vez, articula-se com as diretrizes mais amplas no âmbito político-pedagógico. Trata-se de uma tarefa nada simples que põe em movimento, em diferentes momentos, as concepções circulantes na dinâmica educacional, considerando a natureza mesma do ato educativo, uma vez que

Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem ver para crer, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre crer para ver. De fato, quem não apostar que existem nas crianças e jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente ao trabalho educativo [...] a trajetória dos verdadeiros educadores longe de palmilhar as estradas pavimentadas do senso comum, frequentemente envereda pelas trilhas mal abertas e, às vezes, até mesmo inexistentes da aventura e do risco (COSTA 2008, p. 15).

As formações pedagógicas do programa de Educação Integral, a partir da proposição educativa de Antônio Carlos, assumem um caráter estratégico à medida que contribuem para a compreensão dos processos experienciais e motivacionais dos próprios educadores e gestores, dos seus valores, hábitos, atitudes diante de si mesmos, dos seus educandos. O processo de formação pode ser visto como fonte significativa de aprendizagem que poderá levar ao desenvolvimento pessoal integral, articulando as dimensões do entendimento e do treinamento para a ação, tendo por base a dia de educador- educando. Nessa perspectiva, o aprofundamento da compreensão do processo educativo ocorre também na dimensão relacional e, conseqüentemente, aprendido no cotidiano da relação pedagógica. É no cotidiano do trabalho educativo com os jovens que o educador cria

“oportunidades concretas, acontecimentos estruturadores que evidenciem a importância das normas e limites para o bem de cada um e de todos. Só assim o jovem começa a comprometer-se consigo e com os outros. É deste compromisso que nascem as vivências generosas e o calor humano, bases do dinamismo capaz de enriquecer e transformar sua vida [...] atividades que

visam à preparação psicológica para assumir compromissos desinteressados, renúncias no bem de interesses e objetivos que não são mais estritamente seus, mas de outra pessoa ou do grupo onde ele se insere [...] são situações que facilitem a descoberta dos outros” (COSTA,2001, p. 62).

A intencionalidade formativa se articula com a intencionalidade metodológica de ajudar o jovem a explorar as situações nas quais se insere, compreendendo suas nuances para agir de maneira construtiva a partir de “confrontos maduros com a realidade”. Nessa direção, a dinâmica que se estabelece visa resgatar nos jovens os aspectos positivos de suas condutas, para que se percebam capazes de tomar iniciativas, de exercitar a sua condição de liberdade e compreender a natureza do seu comprometimento consigo e com os outros. Trata-se de um movimento autointegrativo e do exercício da autoconfiança, da capacidade de luta, entendida como movimento de emancipação. Essa é uma tarefa que, na ordem de importância, antecede todas as demais e que é estimulada pela presença do educador na vida do educando.

É justamente nessa relação que os princípios da Educação Interdimensional se articulam, na integralidade das quatro dimensões humanas, através do conceito de Presença Pedagógica, conceito fundamental que se destaca nos documentos analisados. Em outras palavras, a Presença⁵⁷ do educador na vida do educando movimenta, potencialmente, em ambos, as dimensões do Logos, do Pathos, do Eros e do Mythos. Dessa maneira, o conceito de “Presença Pedagógica” passa a ser considerado para os propósitos da Educação Interdimensional, um conceito articulador que expressa à integralidade do processo formativo, anunciado pelos documentos.

A capacidade de fazer-se presente de forma construtiva na vida do outro é algo que pode ser aprendido, a partir da disposição interior, que são: abertura, sensibilidade e compromisso, e requer a implicação inteira do educador no ato de educar, isto é, requer envolvimento. No entanto, esse processo ocorre numa dialética de “proximidade-distanciamento”, ou seja: na proximidade, o educador aproxima-se do educando e identificando-se com a sua condição, estabelecendo uma boa relação humana. No

⁵⁷ O conceito de **Presença** é articulado por Costa (2001) a partir das contribuições das ideias de Pierre Voirin na sua obra “Jovens Difíceis”; assim como a relação Educador – Educando, caracterizada como uma Relação de Ajuda, apoia-se no conceito chave de Robert R. Carkhuff, Carl Rogers e seu modelo de ‘Relação de Ajuda’ junto com as ideias de Clara Feldman de Miranda, Márcio Lúcio de Miranda e Lais Esteves Loffredi. Nesse sentido, essa conceituação apoia-se numa perspectiva que tem sua inspiração na psicologia humanista americana dos anos 70 e 80, do século passado, e, ao que tudo indica, tem inspiração nas contribuições de Abraham Maslow, cujos estudos foram ampliados principalmente nos Estados Unidos. Porém, não foi o nosso objetivo no presente estudo compreender as matrizes teóricas que essas propostas educativas encerram.

distanciamento, afasta-se do plano da crítica, busca na totalidade do processo compreender como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos no desenrolar da ação educativa. Essa dinâmica se estabelece no “jogo relacional” (COSTA, 2008).

Estar presente na relação pedagógica com o educando, representa um ato que envolve consentimento, respeito mútuo e o movimento de reciprocidade, carregado de significação, à proporção que

Significar é assumir diante de alguém ou de alguma coisa uma atitude de não-indiferença. Quando deixamos de ser indiferentes diante de algo, aquilo assume para nós um valor. Este valor poderá ser grande ou pequeno, positivo ou negativo, construtivo ou destrutivo. É dessa valoração que fazemos da influência de alguém sobre aquilo que somos, que nasce o significado dessa pessoa para nós. O valor que, em determinado momento ou fase, esta vida tem para nossa vida (COSTA, 2001, p.83).

O movimento de reciprocidade envolve a interação que transcorre na inteireza entre duas presenças que se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando uma à outra sua originalidade, através do acolhimento das vivências, sentimentos e aspirações, que são filtrados por meio das experiências de cada uma. Outras duas nuances de uma relação de reciprocidade estão assim caracterizadas nos documentos:

Reciprocidade de si a si – operado na direção do autodomínio diante de suas dimensões físicas, intelectuais e afetivas, como também na capacidade de superação dos próprios limites. Representa um esforço orientado para a compreensão do que nele nasce e o que se transforma nos limites de sua própria identidade. Numa terceira nuance, a reciprocidade se expressa nas atitudes socializadas nos contextos familiares, comunitários, escolares e nos ambientes de trabalho, correspondentes ao movimento de autoidentificação, de reconhecimento social e laços de simpatia.

É nessa dinâmica relacional entre educador - educando que a integralidade se expressa de forma ampla nas dimensões intra e intersubjetiva e abre espaço para o desenvolvimento da personalidade na inteireza de suas dimensões. Assim, a experiência da integralidade- sentir-se inteiro na relação com o outro- que reflete um alto grau de empatia, aceitação e liberdade⁵⁸.

⁵⁸**Empatia** pode ser conceituada como a capacidade de se colocar no lugar do outro, de modo a sentir o que sentiria caso estivesse no seu lugar. **Aceitação Incondicional ou respeito**, caracteriza-se pela capacidade de acolher o outro integralmente, sem que lhe sejam colocadas quaisquer condições e sem julgá-lo pelo que é, sente, pensa, fala ou faz. **A Liberdade** se expressa na conquista existencial e social básica que passa pela experiência, vivência concreta e intransferível do ato libertador, do compromisso consigo e com os outros e a disposição para correr riscos e assumir responsabilidades para além do que somos e possuímos (COSTA, 2001)

A experiência da integralidade, de sentir-se inteiro na relação com o outro, parece emergir da reciprocidade no contexto relacional, e não se limita a um determinado padrão de resposta, podendo ser vivenciado a partir de imagens que se formam na mente do educador:

Muitas vezes a resposta ao conteúdo e ao sentimento não se mostra capaz de captar a inteira verdade da experiência do jovem [...] nessas ocasiões, costuma emergir uma imagem simbólica que tem o poder de comunicar a compreensão do educando num nível muito maior que as respostas do tipo conteúdo/sentimento (COSTA, 2001, p.117).

Ao que tudo indica, trata-se de uma experiência de integralidade que se expressa na dimensão mais profunda, na dimensão do Mythos, preconizada por Costa (2009), e na dimensão Espiritual, na perspectiva de Röhr (2010). No desencadeamento desse processo de aceitação e compreensão da experiência do educando, está presente a intencionalidade do educador e de sua capacidade de (re) conhecer o educando, o jovem, o que coloca sua disposição fundamental para dispor do melhor de si nessa mesma relação.

Por outro lado, por dentro dessa proposta educativa anunciada, também esteve presente, nos documentos pedagógicos, parâmetros para aquisições e competências de natureza mais utilitária:

Aquisições utilitárias, como aprendizado de um trabalho rentável e socialmente útil, boas maneiras, que tornem o educando um cidadão produtivo e bem aceito, são preocupações das quais nenhum educador sério poderá abrir mão. Tais aquisições viabilizam o jovem no mundo em que ele é chamado a viver (COSTA 2001, p 33)

O que chamamos aqui de intencionalidade normativo-adaptativa está em sintonia com os imperativos do mundo do trabalho, que, em última instância, se articulam com as finalidades do ensino médio, ao anunciar que a última etapa da educação básica deve inserir os jovens na sociedade produtiva (LDBN 9394/96). O jovem é visto como um ser em formação para o mundo do trabalho num contexto de do século XXI, ou seja, o jovem deve desenvolver habilidades e competências necessárias à consolidação de identidade do trabalhador de novo tipo, para um “novo mundo” em constantes transformações, assim como deve ser capaz de construir o seu projeto de vida.

De outro modo, o processo integração dos jovens na sociedade produtiva também anuncia que eles estarão socializados à medida que sejam capazes de cultivar a valorização da vida em comunidade, da vida de cada membro e de todos os homens, através de valores, como

a respeitabilidade dos direitos, guiados por uma ética pessoal que determinará o outro como valor para si próprio, respeitando-os na sua pessoa, nos seus direitos, nos seus bens. Ele agirá por uma ética pessoal que determina o outro como valor a si próprio (COSTA, 2001).

Costa aponta, em vários momentos de sua obra, que o jovem precisaria da ajuda necessária do educador para que, na relação com o educador, ressignificasse essa experiência e transformasse a sua condição, no sentido de superar os condicionamentos que o impede de desenvolver-se de maneira integral e integrada na sociedade:

É crescente entre nós o número de adolescentes que necessitam de uma efetiva ajuda pessoal e social para a superação dos obstáculos ao seu pleno desenvolvimento como pessoas e como cidadãos [...] o primeiro e mais decisivo passo é a reconciliação do jovem consigo mesmo e com os outros. Esta é uma condição necessária da mudança de sua forma de inserção na sociedade (COSTA, 2001.p.22).

À medida que o jovem não consegue superar esses obstáculos, poderá ocorrer, nele, um movimento reativo de “trancar-se em um mundo próprio”, desenvolvendo uma espécie de luto interior, resultante das variadas perdas e dos “danos diversos infringidos à sua pessoa”. Essa condição também se expressa em condutas divergentes e antagônicas aos pressupostos morais e legais da sociedade. É como se vivesse na continuidade das nuances de uma “crise” permanente que se cristaliza no cotidiano de suas experiências.

Por enfatizar a importância da relação educador - educando, Costa (2008, p 22) destaca que esses comportamentos dos jovens que tendem à cristalização de padrões os mais diversos, se expressam quando os educadores tornam-se pouco capazes de entender os apelos dos jovens. Nesse caso, o cotidiano do educador.

Transforma-se em rotina, a inteligência e a sensibilidade fecham-se para o inédito e o específico de cada caso, em cada situação. O manto dissipador da ‘familiaridade’ vai aos poucos cobrindo e igualando pessoas e circunstâncias numa padronização cuja resposta são as atitudes estudadas, as frases feitas, os encaminhamentos automatizados pelo hábito [...] este mecanismo- no fundo todos nós o percebemos- é a maneira encontrada pelo educador de ausentar-se da exposição direta a esses impactos, da agitação e intensidade desses sinais, da diversidade desses apelos, assim como da precariedade de meios, recursos e alternativas colocados ao seu alcance [...].

A capacidade do educador de implicar-se na relação e perceber esse processo possibilita que ele próprio supere os seus condicionamentos e se coloque de maneira mais inteira e autêntica na relação, possibilitando a abertura de espaços para ajudar efetivamente os jovens no desenvolvimento das suas potencialidades humanas. De outro modo, significa também abrir espaços para que esses jovens se tornem “fonte de iniciativa, de liberdade e de

compromisso consigo, com os outros, integrando de maneira positiva as expressões, por vezes desconstruídas de seu querer ser (Ibid).

Os jovens, na perspectiva de Costa (2001; 2008), são sujeitos ativos que possuem qualidades que, por vezes, não se fazem muito evidentes em seus atos. Nesse sentido, a postura do educador e seu modo de ver o jovem podem fazer a diferença na construção de uma imagem mais positiva que o próprio jovem constrói de si mesmo, assim torna-se importante que o educador.

Não pergunte o que o educando não sabe; o que ele não tem; o que ele não traz de sua vida familiar ou comunitária. Ao contrário, cumpre procurar descobrir o que o educando é, o que ele sabe, o que traz de bom consigo, o que ele se mostra capaz de fazer. “Só assim evitaremos comparar nossos meninos e meninas com um suposto padrão de normalidade existente em nossa cabeça, traçando deles um perfil inteiramente negativo” (COSTA, 2008 p. 16).

Essa postura fundamental, segundo o autor, possibilitaria constatar o que emerge no conjunto das suas potencialidades a serem desenvolvidas na relação educador - educando.

Dessa forma, o jovem, assim concebido, identifica-se como lugar de educando, aquele em constante movimento formativo de expansão de suas possibilidades de tornar-se presente no mundo. Em outras palavras, “o educando emerge diante do educador como um feixe de possibilidades abertas para o futuro”, mediado pelo curso dos acontecimentos da vida humana.-O que um jovem é, representa apenas uma das múltiplas possibilidades de ser.

Essas possibilidades de ser se expressam na sua condição de liberdade na superação dos condicionamentos sociais e influências enredadas na sua trajetória de vida; neste sentido,

“O que importa não é o que os outros fizeram de nós, mas o que nós próprios faremos com aquilo que fizeram de nós” (COSTA, 2008, p. 25)-

Na perspectiva de Röhr (2013), a relação pedagógica se alimenta da crença no desenvolvimento das potencialidades do educando, de criar condições através da tarefa educacional para o desenvolvimento integral do jovem, cujo alicerce está baseado numa atmosfera de confiança:

Reafirma-se que a confiança do educador no seu educando é de fundamental importância. Quer dizer, nesse caso, que somente o educador que confia que seu educando seja capaz de conquistar sua própria confiança no Ser pode ter expectativas de êxito no seu fazer. Óbvio que esse pressuposto implica que o próprio educador oriente sua vida e seu agir pedagógico, baseado na confiança do seu agir pedagógico, baseado na confiança no seu Ser (p. 195)

Essa crença fundamental não significa o impedimento de que experiências negativas e decepções ocorram no transcurso do processo educacional, todavia essas vias precisam ser superadas através das novas experiências educativas. No entanto, nos alerta Röhr (2010; 2013) que a confiança não é uma proposição que garanta o resultado esperado, mas antes uma atmosfera em que o cuidado na relação com o outro pode ser cultivado. Nesse sentido, é uma situação em que não há garantias preestabelecidas de que a relação de confiança vá se estabelecer, mas é possível criar um ambiente favorável para o seu cultivo. Essa falta de garantias baseia-se numa outra suposição que é o reconhecimento da condição de liberdade humana, de agir em conformidade ou não com esse cultivo. É justamente dentro desta concepção de relação pedagógica que Costa (2008) explicita que a educação “é sempre uma aposta no outro”, alicerçada na crença fundamental do desenvolvimento integral das dimensões humanas fundamentais, o Logos, o Ethos, Pathos e Mythos.

Esses princípios que alimentam a relação pedagógica, a partir da noção de presença do educador na vida do educando, geram mudanças no modo como os jovens são concebidos, para além das categorias mais estritamente sociológicas e psicológicas, já que, no sentido mais amplo, o jovem é visto como um ser em desenvolvimento de suas potencialidades humanas, ou seja, um sujeito humano em processo formação e de aprendizagem na relação com o outros, com todas as incertezas, encantos e riscos que essa visão encerra. Acima de tudo, implica em ver esse processo de desenvolvimento humano integral como um campo de possibilidades abertas, conforme apontamos.

Os princípios que sustentam esse processo educativo no Programa de Educação Integral e na proposta da Educação Interdimensional são problematizados, por Costa, ao longo de toda a sua produção acadêmica, mas foram sistematizados de maneira mais didática nos documentos pedagógicos analisados e discutidos, a seguir.

6.3.2 Segunda Síntese Analítica - Princípios Estruturadores e Concepções da Educação Integral/Interdimensional

O processo educativo no Programa de Educação Integral, na perspectiva da educação interdimensional, é fundamentado na educação para valores essenciais, construídos na relação

educador - educando, relacionado, dentre outros aspectos, na ética biofílica sobre a qual nos informa Costa (2007), associada a uma ética de amor, do zelo e do respeito pela vida em todas as suas manifestações, que se traduzem nas quatro ideias básicas: cuidar de si mesmo, cuidar do outro, cuidar do ambiente em que se vive; e cuidar dos significados, sentidos e valores que presidem a existência e a presença no mundo.

É nessa relação que o progresso das dimensões humanas se mostra possível, em que tanto o educador como o educando podem desenvolver suas potencialidades formativas. Essa extensão de possibilidades significa dizer, em outras palavras, que o educador trilhará o caminho que seguirá no transcurso da relação educativa. Nesse sentido, é importante a sua clareza a respeito das concepções de homem, de mundo e de conhecimento com as quais vai operar, considerando toda a inteireza do processo educativo.

A concepção de homem, presente nos documentos analisados, aponta para a capacidade de assumir-se como sujeito de sua história e da história da vida em sociedade,. Ademais, um agente de transformação de si e do mundo, com base na condição de liberdade e dos compromissos assumidos na vida social. Nesse sentido, é capaz de ir além dos condicionamentos iniciais que determinaram a sua condição neste mundo, entre os homens. A sua evolução como agente de transformação, está relacionada ao que Costa (2008, p. 43) chama de “atividade conscientizadora”⁵⁹ do educador”, que consiste em

Contribuir para que o educando construa, na sua mente, uma representação de si mesmo e do mundo do qual faz parte. Representar-se, no interior da nossa visão, é desvelar criticamente o sentido de sua presença diante do mundo e entre os homens. Representar é ter clareza de sua circunstância pessoal e dos nexos que ligam à totalidade mais ampla do social.

Em relação ao educando, o processo de atividade da consciência liga-se ao desenvolvimento da consciência crítica sobre sua realidade pessoal e social. No primeiro momento, o jovem elegerá os temas reflexivos que serão o ponto de partida para esse processo. Assim, é necessário que, ao selecioná-los, o educando, com o auxílio do educador, perpassasse a simples compreensão e interpretação ingênua do mundo, através do diálogo com o educador e da observação em grupo, a fim de apreender as relações de nexo entre essas temáticas eleitas. Isso significa ultrapassar os limites iniciais de compreensão do mundo,

⁵⁹Baseado nas ideias de Karel Kosik, em “Dialética do Concreto”, a atividade da consciência está ligada ao mundo do trabalho, na atividade produtiva do homem que encontra nela a base de transformação da consciência crítica e transformadora das relações sociais, no curso dos acontecimentos, dos momentos básicos(criação e organização das oportunidades educativas)(COSTA, 2008, p. 44)

alcançando níveis de significação mais aprofundados, sustentado em sua própria experiência. Nesse dinamismo, é considerado o transcurso do tempo através do qual o jovem irá ressignificar o presente e projetar-se para o futuro, desdobrar a sua atividade conscientizadora na direção de um projeto de vida mais amplo, e desempenhar o de papel de cidadão numa sociedade democrática (COSTA, 2008). A meta formativa é dar suporte ao educando para que ele elabore esse projeto, tendo em vista a integralidade de suas dimensões humanas. Com esse pressuposto, Röhr (2010) apontava para a necessidade de que a tarefa educacional estivesse direcionada para o desenvolvimento de metas formativas, para cada uma das dimensões humanas, e na direção do crescimento integral do jovem. No curso desse processo de elaboração de um projeto de vida integral que, para Costa (2001), não é somente individual, há a necessidade de compreender a natureza das influências positivas que a própria “comunidade educativa” exerce sobre os jovens. Destaca-se no conjunto dessas influências

O exemplo pessoal do educador e do conjunto da equipe, como modelos de vida para os educandos. Mais do que com aquilo que dizemos, ou com aquilo que julgamos ensinar, os educandos aprendem com aquilo que somos. Educar pelo exemplo é fundamental (COSTA, 2008, p. 50).

Nessa perspectiva, a intencionalidade educativa se desdobra na criação de condições de espaços para que o processo efetivamente aconteça. Criar espaços, para Costa, é criar acontecimentos, no sentido de “articular o espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que possibilitem ao educando ir, cada vez mais, assumindo-se como sujeito, ou seja, como fonte de responsabilidade e compromisso” (Ibid).

Dessas considerações, destacamos que a linha do tempo, através da qual o trabalho formativo se dinamiza, faz com que a educação se apresente como conjunto de possibilidades na dimensão presente e futura, sem, no entanto, haver garantias a respeito de seus resultados. Isso não significa dizer que não haja um direcionamento intencional na condução das propostas educativas nem um espaço para criar expectativas em torno de objetivos educacionais, mas eles devem ser considerados no terreno da liberdade humana e representa uma “soma de precaução e ousadia”, assim como “é preciso que haja espaço para o não planejado, para o emergente, para o inteiramente novo”, onde o educador terá que enfrentar o sentimento de “angústia e do risco inerentes à aventura pedagógica” (COSTA, 2008, p. 66).

Dentro de uma perspectiva de direcionamento da qual a educação não poderia fugir, as metas da proposta pedagógica preveem que o desenvolvimento integral deve contemplar além da educação para valores, o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais para a

vida e para a inserção no mundo do jovem no trabalho.⁶⁰Tais como, a autoconfiança, a motivação, responsabilidade, iniciativa, perseverança, altruísmo, habilidades para a vida em comunidade, habilidades de solução de problemas, capacidades necessárias aos domínios dos chamados “códigos da modernidade”⁶¹. Essas habilidades e capacidades estão em sintonia com os objetivos e metas do Ensino Médio, enquanto etapa final da educação básica, que visa à preparação dos jovens para a inserção na sociedade produtiva (LDBN 9394/96), e são consideradas no Programa de Educação Integral.

Ao longo do texto, destacamos que a figura do educador relevante pelo fato de ele, através de sua presença, conduzir o processo educativo no transcurso do tempo, à medida que cria os acontecimentos geradores da dinâmica do processo no cotidiano. A pergunta que se faz a esse educador, nessa perspectiva é: O que deve fazer para potencializar as suas dimensões humanas para a organização e o aperfeiçoamento do seu trabalho e dos pressupostos que sustentam a sua tarefa educativa?

A importância do educador também é ressaltada por Röhr (2013, p. 154), quando ele aponta que a educação do ser integral só é possível se estiverem presentes os três eixos estruturadores: O educador, o educando e a tarefa educacional que une os dois primeiros, mas sem a intencionalidade de educar esse processo não se sustenta:

Começemos com o educador. Consideramo-lo o principal responsável pela educação. É ele que tem que saber o que significa educar. É ele que precisa conduzir o processo de Educação. É ele que atua praticamente. Naturalmente, cada agir prático envolve a responsabilidade ética da pessoa que pratica. Óbvio que não podemos responsabilizar, por inteiro, o educador pelas condições objetivas em que trabalha. Muito menos isentar o poder público de fornecer as condições intelectuais, estruturais e materiais para a realização da Educação pública, gratuita e da melhor qualidade possível.

⁶⁰ As habilidades referidas por COSTA (2001) estão relacionadas, além daquelas referentes às quatro aprendizagens básicas sistematizadas por Jaques Delors, Aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver, relacionam-se com àquelas desenvolvidas nas atividades do mundo do trabalho, competências que a pessoa precisa para “poder dar certo no mundo do trabalho” Essas habilidades estão relacionadas em forma de exercícios práticos nos **livros 3 e 4**, dedicados aos jovens do Programa de Educação Integral e fazem parte da dimensão da prática pedagógica. A proposta prática do desenvolvimento dessas habilidades não foi incorporada no corpo do nosso texto analítico, uma vez que iria demandar um outro tipo de metodologia de pesquisa de campo.

⁶¹ Os Códigos da Modernidade descritos por Costa (2001) no **livro 3** e por Lima (2009) são as capacidades mínimas para se trabalhar e viver no século XXI: Domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; receber criticamente os meios de comunicação, capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. Elas também estão relacionadas em forma de exercícios práticos. Neste sentido, reinteramos a observação de que sua análise iria demandar um outro tipo de metodologia de pesquisa de campo.

Considerando a importância do educador na vida do educando, a proposta da educação integral/interdimensional salienta que o processo de educação é fruto do trabalho coletivo, também denominada de comunidade educativa. Todos que trabalham em prol dos objetivos educacionais são considerados educadores, desde o funcionário que trabalha na portaria até o gestor escolar, se considerarmos a hierarquia da funcionalidade do trabalho escolar. É no conjunto da organização do grupo de educadores que os acontecimentos, nos tempos e espaços, se encaminham numa determinada direção e expressa o fio condutor das ações na instituição escolar. É o que Costa (2008, p. 82) chama de “gramática da vida”, assim caracterizada.

A criação de espaços de participação, a alavancagem de processos que coesionam a comunidade educativa em torno de objetivos e metas de caráter coletivo, as formas de auto e co-gestão, a definição do regime da vida, a divisão do trabalho, as formas de distribuição e exercício do poder na comunidade, a estruturação dos eventos cívicos, religiosos, esportivos, artísticos e culturais, a definição do conjunto de oportunidades educativas, a busca e a criação de opções para o uso do tempo livre, tudo isso são formas que, a cada momento, o esforço de organização da comunidade educativa vai assumindo.

Assim, o sentido mesmo da educação integral e de integralidade encontra-se atrelada a uma compreensão ampliada da realidade educativa, que se expressa nas dimensões das relações humanas e na vida comunitária. Nesse sentido, há uma intencionalidade partilhada coletivamente que permite a estruturação e a concretização dos propósitos educativos, pautados na ideia integralidade. Essa perspectiva nos leva à compreensão de que a convivência humana, numa comunidade educativa, requer aprendizagens básicas que devem ser ensinadas, aprendidas e desenvolvidas todos os dias. “Esta é uma tarefa de toda uma vida de uma pessoa e de uma sociedade” (Idem).

Os princípios do trabalho coletivo também estão expressos na dimensão da gestão, que trabalha alinhada à proposta pedagógica do Programa de Educação Integral

A comunhão de princípios e valores constitui a verdadeira integração da equipe e da organização escolar. Educadores e educandos são curadores desses princípios e valores. Portanto, todas as ações da escola devem estar sintonizadas com estes [...] os valores representam as convicções dominantes, as crenças básicas; aquilo que a maioria das pessoas acredita. São elementos que direcionam as ações, contribuindo para a unidade e a coerência de trabalho (LIMA, 2009, p. 80).

Esses conceitos e valores fundamentais, imersos na dimensão da ética biofílica do cuidado, projetam o processo educativo na dimensão do tempo presente e futuro, à medida

que a educação que se vive e a educação que se idealiza dialogam, criando um ambiente de envolvimento e comprometimento com o futuro que se pretende alcançar. A clareza do entendimento daquilo que é necessário mudar e de como mudar, decorre dessa relação de comprometimento com o conjunto desses princípios e valores.

A partir das análises dos documentos normativos e pedagógicos, compreendemos que a proposta da uma educação integral, voltada para integralidade, se desloca de um campo mais amplo das propostas políticas de juventude e educação para o campo pedagógico mais estrito, expresso pelos pressupostos teóricos e metodológicos da educação interdimensional, incorporando uma compreensão multidimensional do humano e das dimensões que constituem o processo educativo em sua complexidade. Assim, a meta formativa anunciada se consolida através das proposições de formar o ser humano na sua inteireza, ao mesmo tempo em que tenta conciliar os objetivos e metas adaptativas, propostas para o nível do Ensino Médio, em atendimento às normatividades do sistema de educação nacional. O elemento pedagógico, que estabelece como agregador de uma compreensão da inteireza do processo educativo é evidenciado através dos princípios enunciadores da pedagogia da presença. Essas concepções possibilitam o olhar investigativo para a dimensão de uma teoria pedagógica e de uma ética educativa formativa. Logo, agrega os fundamentos que colocam em ação a tarefa pedagógica, à proporção que apontam, do ponto de vista metodológico, caminhos para a efetivação de uma proposta de ação educativa, voltada para o desenvolvimento das dimensões que constituem o humano, o jovem em formação, e para o entendimento ampliado do sentido mesmo da educação integral.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou a problematização dos parâmetros normativos e pedagógicos e os sentidos de integralidade que têm subsidiado os programas Ensino Médio Inovador, Mais Educação e particularmente o Programa de Educação Integral.

A pesquisa teve como um intuito mais amplo a compreensão da formação humana dos jovens no contexto da escola pública brasileira. Mais especificamente, o estudo apreendeu os sentidos de integralidade, presentes nos referenciais normativos que têm orientado a formulação de políticas públicas, articuladas, especificamente, ao binômio juventude-ensino médio. Analisamos o modo como a juventude é tematizada no âmbito das políticas públicas de educação, como também situamos os referenciais políticos e pedagógicos que foram usados na formulação dos programas que tomam a integralidade como eixo das propostas educativas, voltadas aos jovens.

As razões para a delimitação dessas questões decorreram do próprio contexto educacional atual, que passou a apresentar um amplo leque de iniciativas e intervenções apontadas, especificamente, para atender as demandas sociais e educacionais dos segmentos juvenis, tanto no Brasil, em geral, quanto no estado de Pernambuco, em particular.

Dentre os pressupostos teórico-metodológicos, assumidos durante a realização dessa investigação, destacamos o fato de que as concepções de juventude mobilizadas pelas políticas públicas sofrem a influência e, ao mesmo tempo, inspiram as abordagens políticas e pedagógicas que são construídas para os segmentos juvenis, contribuindo para naturalizar ou problematizar noções e concepções de educação integral.

Nesse cenário mais amplo, questionamentos complementares emergem simultaneamente desse estudo. Por um lado, observamos que o número de experiências relacionadas à ideia de integralidade se expande gradativamente nos últimos anos, agregando novas perspectivas e referências na agenda educacional brasileira. Por outro lado, os documentos normativos que orientam essas iniciativas revelaram, ainda, um tratamento ambivalente em relação aos sujeitos dessas ações, ao mesmo tempo em que o modelo de escolarização proposto, com base na ideia de integralidade, necessita de uma maior clareza quanto aos usos dos conceitos e noções operados.

A implementação extensiva dessa noção, como política pública, parecia indicar uma ruptura nos paradigmas vigentes ao desenvolvimento dos processos de escolarização, referentes aos jovens em nosso país. Contudo, percebíamos também diferentes concepções de educação integral, alicerçadas em visões por vezes complementares, por vezes contraditórias, o que indicava a necessidade de realizar um estudo a fim de descrever as múltiplas construções político-sociais, teórico-epistemológicas e pedagógicas a respeito dos sentidos de integralidade correntes.

Constatamos que as políticas atuais de educação integral têm induzido reorientações curriculares que visam à superação da fragmentação dos saberes e à estimulação de outras relações dos jovens com o processo de escolarização. Além disso, do ponto de vista da gestão, busca-se o rompimento da setorização presente na condução das políticas educacionais, assumindo ações intersetoriais e interinstitucionais, apresentando-se a educação integral como uma tendência confirmada pelas iniciativas em todas as esferas governamentais.

As ações propostas caminham para o redimensionamento das práticas curriculares, valorizando-se o desenvolvimento de atividades associadas à jornada ampliada no turno contrário ao “regular”. Ou seja, no formato atualmente predominante, a criança ou jovem tem aulas das disciplinas do currículo formal, em um turno e atividades diversificadas em outro, sendo estas últimas associadas aos projetos de ampliação da jornada escolar. Um dos motivos, para essa predominância, pode ser a influência da concepção histórica de tempo integral que passa a ser norteadora dos Programas, à medida que passam a fazer parte da agenda nacional de política educacional. Pode-se considerar, de outro modo, se uma justificativa seria o fato dessas ações associarem, nos seus documentos normativos, a realização da jornada ampliada como base das práticas de educação integral, influenciando, assim, a opção por essa forma de organização escolar.

Pesquisas de caráter mais quantitativo ressaltam um leque de atividades variadas, apreendidas como experiências de educação integral, nos diversos contextos de educação escolar, que sempre a requerem aprofundamentos. Esse é um aspecto importante para os propósitos desse estudo, tendo em vista a premissa de que um dos fatores da crise da educação reside no modelo de escolarização proposto para a formação dos jovens. Assim, o modo de tematização dos jovens, nos referenciais normativos dos programas, pode indicar a prevalência ou a superação de tendências naturalizantes no tratamento político-pedagógico da condição juvenil.

Esse panorama revela um momento de dinamismo no que se refere à educação de tempo integral no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas e ações que subsidiem os projetos em andamento, estimulem novas experiências e qualifiquem novas ações, garantindo o direito à educação numa perspectiva integral.

Diversas questões podem ser formuladas em relação a esses resultados, ensejando novas investigações, a serem desenvolvidas a partir da própria experiência vivida pelos jovens no decorrer da implementação dos programas analisados. Estudos que contribuam para a problematização da dimensão experiencial dos jovens envolvidos nesses programas, bem como subsidiar a formulação de políticas que enfrentam o desafio da universalização da educação integral, como política pública, nos sistemas de ensino, com reflexos na vivência cotidiana dos jovens. Sem sombra de dúvidas, parece-nos que é de extrema importância apreender as concepções de educação e os sentidos de integralidade, como também compreender as experiências formativas dos jovens, dos educadores beneficiários dos programas educacionais.

No momento em que as instituições educativas, entre elas a escola, puderem redimensionar as suas práticas, as suas concepções de educação, de juventude e de formação, possivelmente, estarão mais próximas da compreensão do que seria uma educação baseada princípios da integralidade, que tem na noção de cuidado, apresentada nesse estudo, uma possibilidade de aprofundamento do processo educativo, numa perspectiva multidimensional-integrativo.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. Knobel, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ABRAMO, H.W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. ANPEDMai/Jun/Jul/Ago, n.5, 1997. Set/Out/Nov/Dez.n.6, 1997.
- ABRAMO, H. W. &FRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.
- ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: n.5-6, p.25-36, 1997.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2ª ed. Tradução por Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, 190p.
- ALVES, K.V. **Os discursos da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das práticas intelectuais universitárias hoje**. Recife: UPFE, 2010. (projeto de qualificação doutorado).
- ALVES, Nilda;GARCIA, Regina Leite (orgs.).**O sentido da escola**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- AMADOR, Pedro Augusto de Queiroz. **As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a “Rede Coque Vive”**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife, 2010.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. **Na contramão do ensino médio inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola**. Cadernos CEDES vol.31 n.84 Campinas, May/Aug. 2011.
- ANTERO, Samuel A. **Monitoramento e avaliação do Programa de Erradicação do Trabalho Escravo**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 42, nº 5, p. 791-828, out. 2008.
- ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana M. **Educação Integral. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral**. Cadernos Cenpec 2, São Paulo, p. 119-125, 2006.

ARGÜELLO, K. Do Estado Social ao Estado Penal: a Violência Punitiva Neoliberal e o Estado Democrático de Direito. 2005 (mimeo).

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998. p. 29-39.

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo viver**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AUTORES DIVERSOS. **O Futuro da Escola**. FOLHA DE SÃO PAULO. Sinopse nº 13, 29 de julho de 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 75p. v. 56. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BANGO, Júlio. **Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios**. In: Políticas Públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa Assessoria-Pesquisa e Informação, Fundação Friedrich Ebert, 2008.

BARBIANI, Rosangela. **Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade**. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 138-153, jan./jun. 2007.

BARBOSA, Antonio; LEITE, Regina (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade - incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, nº 19, jan/fev/mar/abr 2002.

BOCK, A. M. B. **Adolescência como uma Construção Social**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) vol.11 nº 1, jan./jun. 2007.

BRANDÃO, C. R. **O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação hoje**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da

Educação Integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARROSO, G. **Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória.** Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21(1), pp. 33-58.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 17/2007. **Programa Mais Educação.** Brasília, DF, 2007.

_____, Lei nº9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: editora do Brasil, 1997.

_____, Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, **Estatuto da Criança e Adolescente**, 1990.

_____, **Constituição Federal**, 1988.

_____, Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação:** Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, MEC), 2008.

CADIOTTO, Cesar. **Conhecimento - Subjetividade e Verdade no último Foucault.** Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos>> acesso em 29 agosto 2010.

CALLIGARIS, C. A. **Adolescência.** Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALLEGARI, Cesar (Org.). **O Fundeb e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo.** São Paulo: Aquariana: IBSA: Aposp, 2009.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos. Conflitos Multiculturais da Globalização.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CARRANO, P. C.; SPOSITO, M. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** In: LEÓN, Oscar Dávila (Ed.) **Políticas públicas de juventude na América Latina:** políticas nacionales. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Avaliação participativa: uma escolha metodológica.** In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998. p. 87-94.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Coord.). **Melhoria da educação no município**. São Paulo: Peirópolis: Cenpec, 2003.

CASTEL, Roberto. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, no. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, no. 100, p.1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V; GABRIEL, C. T. **Educação integral e currículo integrado: quando os dois conceitos se articulam em um programa**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CENPEC. **Raízes e Asas – Ensinar e Aprender**. Vol. 5. São Paulo: Cenpec, Itaú Cultural, UNICEF, 2006.

_____. **Parâmetros das Ações Socioeducativas**. São Paulo: Cenpec, 2007.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Porto. Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 2000.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **A vida é um engenho de passagens**. Goiânia: Descubra, 2005.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes**. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, v. 19, n. 2, jul./dez.2002.

COELHO, L. C. da C. **História(s) da educação integral**. Em aberto, Brasília, v. 22, no. 80, abr.2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Escola Pública de Horário Integral: Um Tempo (Fundamental) para o Ensino Fundamental**. In: ABRAMOVICZ, Anet. *Pra Além do Fracasso Escolar*. Campinas, Papirus, 1997.

COLEMAN, J. **Social Capital in the Creation of Human Capital**. *American Journal of Sociology*, v. 94, Suplement, 1988.

_____. **Foundations of social theory**. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1990.

COLL, César. **Currículo deve tornar aluno capaz de exercer autoaprendizagem**. *Ser Professor Universitário, Módulo Cérebro e Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=8&texto=1718>>. Acesso em: 11 set. 2009.

COSTA, M. **Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 12, no. 40, p. 486-501, 1991.

COSTA, R. **Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva**. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, Botucatu, v.9, no. 17, p.235-248, mar./ago. 2005.

COTTA, Tereza Cristina. **Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 1, no. 1, nov. 2001.

CRITELLI, Dulce. **A condição humana como valor e princípio para a educação**. *Cadernos Cenpec 2*, São Paulo, no. 1, p. 43 - 48, 2006.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Tema Gerador e Projetos: construindo um currículo em movimento**. *Revista de Educação AEC (Associação de Educação Católica do Brasil)*, Brasília, ano 36, nº 142, jan./mar. 2007.

CORRACHANO, M. C. **Trabalho e juventude: entrevista com Maria Carla Corrochano**. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2005, vol. 8, pp. 99-104.

COSTA, M.V; SILVEIRA, R. H. **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia- ANPED**. nº 23 Especial Culturas e Educação. mai./jul./ago. 2003.

COSTA, S. G. **Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. Revista Educação e Realidade 34(2), mai./ago. 2009, p. 171-186.

DÁVILA Leon O; ABRAMO H. W. **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org> acesso em julho de 2010.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, n.24, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma. L. **A juventude no Brasil**: Disponível em <www.fae.ufmg.br/objuventude>, acesso em dezembro de 2009.

DALBOSCO, C. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 2010.

DOWBOR, Ladislau. **Tendências da gestão social**. Saúde e sociedade, São Paulo, v. 8, n.1, p. 3-16, fev. 1999.

DUTRA, Paulo. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: Uma Política Pública para o Ensino Médio**. Recife: Editora UFPE, 2014.

ELIAS, M. Del. C.; SANCHES, E. C. **Freinet e a pedagogia- uma velha ideia muito atual**. In: FORMOSINHO, J. O. ; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.145-170.

ERICKSON, E. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio**: Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005.

FANFANI Emilio Tenti. **Culturas jovens e cultura escolar**. In: Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”, 2000, Brasília.

FARIA, Hamilton; GARCIA, Pedro (Orgs.). **O reencantamento do mundo: arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário**. São Paulo: Instituto Polis, 2002.

FERREIRA, Aurino Lima. **Por uma Psicologia Integral/Transpessoal**. In: ROHR, F (Org.). **Diálogos em Espiritualidade e Educação**. Recife : Ed. Universitária, 2010.

_____. **Espiritualidade e Educação: Um diálogo sobre o quão reto é o caminho da Formação Humana.** In: ROHR, F.(Org.). Diálogos em Espiritualidade e Educação. Recife: Ed. Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREITAS, A. S. **Fundamentos para uma Sociologia Crítica da Formação Humana.** Recife: UFPE, 2005. (Tese de Doutorado).

_____. **O ‘Cuidado de Si’ como articulador de uma nova relação entre Educação e Espiritualidade.** In: RÖHR, F. (Org.) In: Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária, UFPE, 2010.

_____. **O Cuidado de Si como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e espiritualidade: Uma Agenda de Pesquisa Foucaultiana.** Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos>. GT17, Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009.

FREZZA, M.; MARASCHIN, N. S. S. C. **Juventude como problema de políticas públicas.** Psicologia e Sociedade, vol.21, nº 3: Florianópolis, set./dez. 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, A. **O ‘cuidado de si’ como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED. Local: Caxambu, 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf>> Acesso em 01/2011.

_____. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana. Um estudo das redes associacionistas da sociedade civil.** Recife, UFPE, 2005. (Tese de doutorado).

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Segurança, Território, População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1979.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação.** Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

GALLO, S. Foucault: **(re)pensar a educação**. In: RAGO, Margareth. VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Figuras de Foucault**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GENTILI, P. & SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIOLO,Jaime. **Educação de tempo integral; resgatando elementos**.In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

GROS, F. **Situação do curso**. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**.2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOLVEIA, R. P. **A política da Educação Integral no Brasil**. São Paulo, Moderna, 2006.

GOMÀ, Ricard. **Processos de exclusão e políticas de inclusão social: algumas reflexões conceituais**. In: CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz (Orgs.). **Gestão Social: O que há de novo?**Volume 1 - Desafios e Tendências. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004.

GOMEZ PEREZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**.Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes; BARROS, Joana (Pesq.).**Indicadores da Qualidade na Educação: balanço de resultados**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É Imprescindível Educar Integralmente**. Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária, nº 2, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a educação integral; cinco dimensões para (re) humanizar a educação**.In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projeto de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISAAC, Alexandre. **Uma metodologia para formação de jovens pesquisadores**. São Paulo: Instituto de cidadania Empresarial, 2005.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr. 2005.

JANNUZZI, Paulo de Martino et al. **Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação, os problemas dos programas públicos no Brasil são**. In: FRANZESE, Cibele et al. **Reflexões para Ibero-América: avaliação de programas sociais**. Brasília: ENAP, 2009. p. 101-138.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KOAN, W. **Sócrates & a Educação. O enigma da filosofia**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio. Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação Profissional: Diversas Modalidades se Articulam**. Palestra proferida no Encontro Anual da SBPC. Recife, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Osujeito da educação** – Estudos Foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEÃO, G. M. P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. 2006. Educação e Pesquisa, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. São Paulo, 2006.

LECLERC, Gesuína. **Educação integral e educação profissional: interfaces possíveis**. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos há outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LEFOR, C. **Desafios da escrita política**. São Paulo: Discurso editorial, 1999.

LIMA, Ivaneide Áurea. **AP TEAR-Tecnologia Empresarial Aplicada a Educação: Gestão e Resultados**. Recife: Livro Rápido, 2009.

LIMA,S.M; MINAYO-GOMES, C. **Modos de subjetivação na condição de aprendiz: embates atuais**.Historia Ciência Saúde, v.10 n.3, Rio de Janeiro: set./dez. 2003.

MARTINS, P. H. MARES. **Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano: aspectos conceituais e operacionais**. In: PINHEIRO, R.; MARTINS, P. H. **Avaliação em Saúde na perspectiva do usuário: abordagem multicêntrica**. 1ª Ed: Rio de Janeiro – CEPESC-IMS/UERJ. Recife: Editora Universitária UFPE- ABRASCO, 2009.

MEC. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

MELO Márcia Maria de Oliveira. **A Construção do Saber Docente: Entre a Formação e o Trabalho**,440f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. ANPED, 1997 mai./jun./jul./ago. n. 5 e set./out./nov./dez. n.6.

_____. **Juventude, tempos e movimentos sociais**.Revista Brasileira de Educação – ANPED n.5 e n.6, 1997.

MENGA, L. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Husitec – Abrasco, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Juventude e Escolarização: Os Sentidos do Ensino Médio**. TV Escola. Programa ‘Salto para o Futuro’. Ano XIX, boletim 18,nov.2009.

MOLL, Jaqueline [et al.].**Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos há outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. B.**Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios**. Educação on-line (PUCRJ), v. 4, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUCHAIL, S. Foucault. **Mestre do cuidado**. Textos sobre A hermenêutica do sujeito. São Paulo, Loyola, 2011.

MÜXEL, Anne. **Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem "rótulos"**. ANPED (1994 e 1997), número especial Juventude e contemporaneidade.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da Política**. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

NOVAES, Regina Reyes. **Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas**. In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

NOVAES, R.;VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo, Instituto Cidadania\Perseu Abramo, 2003.

OLIVEIRA, Luís C. de. **“Honra, dignidade e reciprocidade”** In: MARTINS, P. H.;NUNES, B. (orgs.). **A nova ordem social. Perspectivas da solidariedade contemporânea**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude**. Revista Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165.

PASSETTI, E. **Um sacrifício para o condutor político**. Verve (PUCSP), v. 11, p. 281-287, 2007.

PARO, Vitor H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, 1988.

PEÑA, A. K. R. **Foucault o de la valoración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la Hermenéutica del sujeto**. Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidade de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. XV, n. 37 (septiembre-diciembre), 2003, p. 219-232.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia: O paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 215p.

PRADO FILHO, K; MARTINS,S. **A Subjetividade como objeto de estudo da(s) psicologia(s)**. Psicologia. Social. v.19, n.3. Porto Alegre set./dez. 2007.

POCHMANN, Márcio. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RABELO,M. K. O. **Educação Integral como Política Pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e espaços educativos**. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos há outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

REGUILLO, Rosana. **Las Culturas Juveniles: um Campo de estúdio; breve agenda para ladiscusión**. ANPED, n. 23 Especial Culturas e Educação. mai./jul./ago. 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. **Indicadores de qualidade para a mobilização da escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n. 124, p. 227-251, abr. 2005.

RODRIGUES, N. **Educação: da Formação Humana à construção do Sujeito Ético**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n. 76, Outubro/2001.

RODRIGUES, Ernesto. **Políticas Públicas de Juventuden América Latina: Avances concretados y desafíos a encarar enel marco delaño internacional de laJuventud**. Série Debates SHS, nº 1, UNESCO mayo de 2010.

RÖHR, Ferdinand. **A Multidimensionalidade na Formação do Educador**. Recife.(mimeo)

_____. **Espiritualidade e Educação**. In: ROHR,F.(Org.). **Diálogos em Espiritualidade e Educação**. Recife: Ed. Universitária, 2010.

_____. **Espiritualidade em Diálogo**. In: ROHR,F.(Org.). **Diálogos em Espiritualidade e Educação**. Recife: Ed. Universitária, 2010.

_____. **Fundamentos Epistemológicos da Educação na Pesquisa em Didática e Prática do Ensino**. In: SILVA, A. M.(Org.). **Educação Formal e Não Formal processos**

formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educação e Globalização**. In: BARBOSA, Antonio; LEITE, Regina (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade– incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA e SANTOS FILHO, J. C. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: Quantidade – Qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização do Pensamento Único: a Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** – Estudos Foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa vol. 32, n. 3, São Paulo, set./dez. 2006.

SILVA, Maurício da. **Violência nas Escolas, Caos na Sociedade**. São Paulo: Editora Summus, 1997.

SPOSITO, M. P. (coord.). **Estado do conhecimento- Juventude e Escolarização**. Disponível em <www.aracati.org.br/portal/pdfs/13/juventude_escolarizacao.pdf> acesso em dezembro de 2009.

SPOSITO, M.P; CARRANO, P, C, R. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 24. Rio de Janeiro set./dez. 2003.

VEIGA NETO, José Alfredo da. **Foucault e Educação**: In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** – Estudos Foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Cultura, Culturas e Educação**. ANPED, 2003. n23, Especial Culturas e Educação. mai./jul./ago. 2003.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um Estudo de Ações do Poder Público em Cidades de Regiões Metropolitanas Brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

UNESCO. **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília: CNPD, 1997.

VEIGA-NETO, A. & LOPES, M. C. **“Inclusão e Governamentalidade”**. In: Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, A. **“Incluir para Excluir”**. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WACQUANT, L. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

WELLER, Vivian. **Karl Mannheim: Um Pioneiro Da Sociologia Da Juventude**. XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, UFPE. Recife, 2007.

ZALUAR, A. M. **Exclusão e Políticas Públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n.04, Rio de Janeiro: 1997.